

Mônica de Caldas Rosa dos Anjos

**FRONTEIRAS NA CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO:
UM OLHAR PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Walter Antonio Bazzo

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Anjos, Mônica de Caldas Rosa dos
Fronteiras na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: um olhar para a extensão universitária. / Mônica de Caldas Rosa dos Anjos ; orientador, Walter Antonio Bazzo - Florianópolis, SC, 2014. 442 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Extensão Universitária. 3. Nutrição. 4. Segurança Alimentar e Nutricional. 5. Paulo Freire. I. Bazzo, Walter Antonio. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

"Fronteiras na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: Um olhar para a extensão universitária"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10 de março de 2014

Walter Antonio Bazzo (Orientador - CTC/UFSC)

Edineide Jezine Mesquita (Examinadora - CE/UFPE)

Eros Marion Mussoi (Examinador - CCA/UFSC)

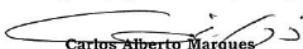
Luciana Maria Cerqueira Castro (Examinadora - CB/UERJ)

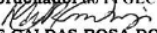
Marco Aurélio da Ros (Examinador - CCS/UFSC/UNIVALI)

Wilson Schmidt (Examinador - CED/UFSC)

Fábio Peres Gonçalves (Suplente - CED/UFSC)

José André Peres Angotti (Suplente - CFM/UFSC)


Carlos Alberto Marques
Coordenador de PPGECT


MÔNICA DE CALDAS ROSA DOS ANJOS
Florianópolis, Santa Catarina, 2014

Às pessoas que acreditaram, e que ainda acreditam, em uma educação transformadora, capaz de despertar, nos homens e mulheres objetos, a essência de serem sujeitos. Sujeitos atuantes, colaboradores, inclusivos, utópicos, éticos, mobilizadores, crentes, humanos, e amantes da justiça, da equidade, da educação e da permanente mudança.

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento muito especial, que oportuniza expressar toda a gratidão que sinto pelas pessoas que estenderam suas mãos para um caminhar em segurança, rumo à concretização de objetivos, possibilitando-me romper as amarras que me faziam petrificada frente às opressões que nos mantêm como objetos de decoração a serviço do “*status quo*”.

A ordem dos agradecimentos não está conforme o grau de importância que as pessoas listadas tiveram, ou têm, em minha formação e em minha vida. Todas fazem parte de minha essência, como sujeito que sou, e estão impregnadas em meu ser, tornando-me mais que ontem e menos do que amanhã.

Às pessoas da Universidade Federal do Paraná, que possibilitaram essa formação, em especial à equipe do Departamento de Nutrição, pelo incentivo, liberação e assunção dos meus encargos. Espero poder retribuir com meu trabalho, minha dedicação e meu amor à docência.

Às pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela acolhida, formação e oportunidades em minha vida profissional. Foram doze anos de dedicação, sendo que os últimos quatro ficaram a cargo dos professores, técnicos administrativos, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. A essas pessoas sou muito grata pela confiança e pelos ensinamentos diários. Em especial, agradeço a professora Suzani e aos professores Arden, Bazzo, Demétrio, Fred, Hernández, Irlan e Ivan, pelas discussões, provocações, questionamentos e construção coletiva do conhecimento.

Grata às professoras e professores da banca de qualificação e de defesa, Edineide, Luciana, Suzani, Angotti, Demétrio, Eros, Fábio, Marco e Wilson, pelas leituras e considerações, pelo tempo de dedicação, pela abdicção e presença.

Muita gratidão ao meu orientador, por cada conselho, por cada minuto dedicado, por cada incentivo, por cada conversa que tivemos, pelo apoio, e por ter acreditado, o tempo todo, na concretização dessa etapa. Walter, obrigada por ser, além de orientador, um grande

amigo e um aliado forte nessa luta por uma sociedade mais justa e mais igual.

Agradeço imensamente às pessoas que aceitaram participar dessa pesquisa, cedendo o tempo que não tinham, para que essa Tese fosse possível. Grata pela acolhida no projeto de extensão, nas salas de aula e nas comunidades. Grata pela experiência de vida, única, que vocês me oportunizaram ter; ela fortaleceu a minha crença de que é necessário permanecer na luta pela transformação social que almejamos.

A querida Teodora e seu companheiro Teodoro, por ter me hospedado em sua casa, durante uma das idas às comunidades. Foi uma delícia partilhar sonhos e ter conhecido pessoas tão amáveis e especiais.

As minhas amigas e amigos que compreenderam a ausência do convívio. Ausência que parecia não ter fim. Edna, Silvana, Andrea e Marcelo, Andréa Fedeger, Adriana e Beto, Vanessa e Ben, Islandia, Osvaldo, Suely, Silvia, Gracialino... espero que ainda me queiram de volta em seus círculos de amizade e de acolhida.

Às novas amizades que fiz, durante esse período e que levarei para sempre comigo, Marcelo, Fábio, Vera, Graziela, Karine, Sandra, Manuel, Patrícia, Everaldo, Nancy, Simone, Elizandro, Marilisa, Aniara, Regiani, Welton.

As minhas novas irmãs de alma e cicatrizes, Lu, Tere, Rac, pela força, incentivo, apoio e carinho. Sou muito grata por ter conhecido vocês e ter criado laços tão fortes de amizade.

A minha família grande, que são muitos, e que me apoiaram em pensamentos e orações, e a minha pequena grandiosa família, mãe, pai, Otávio, Juliana, Isabelle e Safiy. Sem o amor de vocês eu não seria quem sou, e não teria concluído tudo que me propus fazer nessa vida. Minha gratidão, meu amor e minha admiração. Vocês são minha fortaleza e parte de minha essência.

Juju, em especial, eu agradeço as horas, os dias, os meses, os anos que você dedicou a essa Tese. Cada leitura que você fez, e não foram poucas, cada vírgula posta ou retirada, cada sugestão, cada crítica, cada risada e cada coração. Você foi essencial nesse momento e é especial em todos os outros.

Ao meu amor, meu companheiro, meu amigo. Adilson, sem você eu não teria retornado à UFSC, eu estaria em outro lugar, fazendo o meu doutorado pelo título e não por amor à docência, à

educação e às pessoas que a fazem possível. Grata pela insistência. Grata por ter me esperado, mesmo que isso significasse prorrogar a sua formação. Grata por ter me confortado, nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Grata por ter entendido minha ausência. Grata por todos os empurrões em direção aos meus sonhos. Grata por seu amor.

À doce companhia dos meus cães, Buddy e Weiser. Sou muito grata pela alegria, compreensão e amor incondicional. Dizem que *"cada vez que um dos meus cachorros parte, ele leva um pedaço do meu coração com ele. Cada vez que um cachorro novo entra na minha vida ele me abençoa com um pedaço do coração dele. Se eu viver uma vida bem longa, com sorte, todas as partes do meu coração serão de cachorro, então eu me tornarei tão generoso e cheio de amor..."*. Assim seja.

A essa força invisível, chamada Deus, por algumas pessoas, que nos faz seguir em frente, que nos faz levantar, que nos faz acreditar, que nos transforma, para poder transformar.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A uma educadora, que apesar de nunca ter sido minha mestra, em sala de aula, foi a que melhor me ensinou o ensinar.

Ensinou-me a nunca desistir, a não desacreditar que é possível mudar, nem que seja a si próprio, que emocionou e se deixou emocionar, por pequenas transformações, que na sua humanidade, e por ser tão humana quanto todos nós, chorava quando achava que não tinha mais jeito e, na mesma hora erguia a cabeça, como quem diz: quem sou eu para dizer ou achar que não se tem mais solução?

Àquela que, quando algo não dava certo, se culpava e, ao se culpar esquecia-se de que a culpa não poderia ser dela, pois é muito difícil ser, no nosso contexto e espaço de atuação, uma das poucas que luta contra o sistema que está posto. Sistema que oprime, massacra, desumaniza e escraviza, homens e mulheres, impedindo-os de atuar, de protagonizar, de ser e, sendo, transformar.

Como você mesma diz: não se faz verão voando sozinha. E eu lhe digo que é uma tarefa impossível e, por isso, é preciso, pelo menos, aliar-se a outra andorinha, que acredita nos mesmos sonhos, na mesma utopia, e em um Brasil mais justo, humano, igualitário, sem fome, e construído por pessoas que pensam que a formação passa por uma reflexão crítica, contextualizada, colocando-se muitas vezes, não só a cara, mas o ser inteiro, a tapa.

Saiba que você cobriu de penas o espírito desta andorinha, que hoje lhe escreve para agradecer, por ter dado a ela a chance de retomar o caminho que concretiza os nossos sonhos.

Vamos juntas encontrar outras andorinhas para fazer verão, mesmo que em terras tão frias. Minha jornada já começou e, agora falta pouco para o regresso.

Poty, sigamos sempre na luta, com humildade, amorosidade e humanização.

No fundo do mar do conhecimento há riquezas a serem liberadas, trazidas à superfície da sua consciência e espalhadas pelas consciências de outros.

(Cristovam Buarque, 2012)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou avaliar se o projeto de extensão universitária, estudado, contribuía para a socialização de conhecimentos e práticas entre os espaços formal e não formal de educação, com vistas à formação profissional de estudantes de Nutrição. Neste sentido, resgatei como ocorreu o processo de institucionalização da extensão universitária, buscando quais concepções foram instauradas ao longo da história dessa modalidade no Brasil, e mais especificamente, nas universidades públicas brasileiras. À luz do referencial de Paulo Freire, algumas reflexões foram apresentadas, de modo a direcionar o olhar para um “que fazer” extensionista pautado na comunicação e na transformação social, a partir de uma constante práxis. Com o intuito de compreender esse que fazer comunicativo, a investigação empírica da Tese foi realizada por meio de pesquisa de campo, exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, onde levantei quais concepções os sujeitos da pesquisa tinham sobre: o processo de ensino e aprendizagem, incluindo o papel do professor e do estudante no processo, bem como que nutricionista se pretendia formar; o papel social da universidade e da extensão universitária e; a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, apresentei algumas questões acerca da ausência de uma formação pedagógica dos professores, principalmente, nutricionistas, que poderiam interferir, diretamente, no processo de formação desses profissionais, em sua compreensão sobre o papel dos sujeitos no processo de construção e socialização do conhecimento, e, conseqüentemente, na possibilidade de se pensar a extensão como comunicação. Ainda, realizei um resgate histórico acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, com vistas a posicionar as concepções dos sujeitos nos círculos esotéricos e exotéricos relacionados à Segurança Alimentar e Nutricional e à Segurança dos Alimentos, bem como verificar se as estudantes vinculadas ao projeto de extensão, tomaram consciência com relação às situações-limite presentes no espaço estudado, alterando o nível de consciência real efetiva para uma máxima possível. Contextualizo os ambientes de investigação, de modo a compreender o processo de

circulação de conhecimentos e práticas entre os, e nos, ambientes. Apresento o meu olhar para os olhares dos sujeitos, ou seja, para suas concepções, em uma tentativa de compreender que fronteiras estavam presentes e que impediam a apreensão dos conhecimentos e práticas circulantes nos ambientes investigados, principalmente, no ambiente não formal de educação. Realizo uma nova caracterização do projeto de extensão, pautada nas obras de Paulo Freire e Ludwik Fleck, buscando identificar que elementos impossibilitaram o processo de comunicação, com vistas à superação de situações-limite identificadas pela academia. Analiso a rede social do projeto, suas relações, interdependências e ampliações, a partir das interações e das características encontradas nas análises qualitativas e quantitativas, de modo a propor ações para um “que fazer” extensionista que seja comunicação.

Palavras-chave: Análise de Redes Sociais. Análise Textual Discursiva. Educação CTS. Investigação Temática. Nutrição. Segurança Alimentar e Nutricional.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate whether the university extension project studied contributed to the socialization of knowledge and practices between the spaces of formal and non-formal education with a view to formation of nutrition students. Thus was rescued how the university extension institutionalization process occurred, seeking which conceptions were instituted throughout the history of this modality in Brazil, specifically, in the Brazilians public universities. Considering the Paulo Freire theoretical reference some reflections were presented to direct the extension view based in the communication and social transformation from the constant praxis. To understand this communicative practice an empirical investigation of thesis was conducted through a field research, exploratory, with a qualitative and quantitative approach, were identified which subjects' conceptions about the teaching and learning process (TLP), including the role of teacher and student in the process, as well as, which nutritionist they intended to form, the social role of university and extension, and the food and nutritional security (FNS). Regarding the TLP were presented some issues about the deficient pedagogical formation of teachers, especially nutritionists, which could interfere directly in the process of these professionals formation, in their understanding about subjects' role in the construction and socialization knowledge process, consequently, in the possibility of thinking the extension as communication. Also a historical review of the FNS was realized with view to positioning the subjects' conceptions in the esoteric and exoteric circles referent to the FNS and Food Safety, as well as verify if the students linked to the extension project became aware with respect to limit situations present in the studied space, changing the of the effective real consciousness level to a maximum consciousness possible. The investigation environments were contextualized in order to understand the process about knowledge and practices circulation between and in the environments. The subjects' points of view were analyzed from my view, in other words their conceptions, in an attempt to understand which borderlands were present and that impeded the apprehension of the circulated knowledge and practices

in the investigated environments, especially in non-formal education space. A new characterization of the extension project was realized based on the Paulo Freire and Ludwik Fleck theoretical references, seeking to identify what the elements that impeded the communication process with a view to overcoming of limit situations identified by the university academy. The relationships, interdependencies and expansions of the project social network were analyzed from the interactions and the characteristics identified in the qualitative and quantitative analyzes in order to propose actions for to make an extension as communication. The relationships, interdependencies and expansions of the project social network were analyzed from the interactions and the characteristics identified in the qualitative and quantitative analyzes in order to propose actions to an extension practice that becomes communication.

Keywords: Social Network Analysis. Discursive textual analysis. STS education. Thematic Investigation. Nutrition. Food and Nutritional Security.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 -Interações intra e interáreas possíveis para compreensão da complexidade intrínseca na garantia da qualidade do alimento para consumo humano, do qual trata o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional.....	87
Figura 2.2 - Mapa da Mesorregião Centro-Sul do Paraná, com indicação dos Municípios de Turvo e Inácio Martins.....	104
Figura 2.3 - Mapa da Mesorregião Metropolitana de Curitiba do Paraná, com indicação do Município de Quitandinha.....	105
Figura 2.4 - Mapa da Mesorregião Sudeste do Paraná, com indicação dos Municípios de Irati, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares.....	106
Figura 2.5 – Distribuição de artigos sobre Segurança Alimentar, publicados no período entre 2000 e 2010, conforme grupos de pesquisa.....	126
Figura 2.6 – Distribuição de teses sobre Segurança Alimentar, publicados no período entre 2000 e 2010, conforme grupos de pesquisa.....	127
Figura 2.7 – Distribuição de teses defendidas na área de Segurança dos Alimentos, no período entre 2000 e 2010, conforme objeto estudado.....	129
Figura 2.8 – Distribuição de teses defendidas na área de Segurança Alimentar e Nutricional, no período entre 2000 e 2010, conforme objeto estudado.....	129
Figura 2.9 – Constituição dos ambientes de investigação e possível interação entre os sujeitos da pesquisa.....	154
Figura 2.10 – Relação entre as categorias freireanas e fleckianas e os elementos de análise da pesquisa, que embasaram a construção do arcabouço teórico da Tese.....	161
Figura 3.1 - Características referentes à Segurança dos Alimentos (SA) e à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, nas etapas inicial (1) e final (2) de investigação. Período: Abril e Dezembro/2011.....	324

Figura 3.2 - Número de citações das características referentes à Segurança dos Alimentos (SA) e à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, com relação à primeira (1) e à segunda (2) etapas de investigação e ao total. Período: Abril a Dezembro/2011.....	325
Figura 3.3 - Elementos destacados nos momentos de interação, acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, que foram acessados pelas estudantes bolsistas do projeto de extensão. Período: Maio a Novembro/2011.....	332
Figura 3.4 - Sociograma da rede social correspondente à pesquisa de Tese, no início da investigação. Período: Abril/2011.....	346
Figura 3.5 - Sociograma da rede social correspondente à pesquisa de Tese, constituídos ao longo da investigação. Período: Abril a Novembro/2011.....	347
Figura 3.6 - Sociograma da rede social correspondente à pesquisa de Tese, ao final da investigação. Período: Novembro/2011.....	348
Figura 3.7 - Sociogramas dos subgrupos da rede social correspondente à pesquisa de Tese, sendo: (a) universidade; (b) equipe do projeto; (c) comunidades e (d) participantes diretos do projeto. Abril a Novembro/2011.....	354
Figura 3.8 - Constituição dos Coletivos de Pensamento de Segurança Alimentar e Nutricional (CPSAN) e de Segurança dos Alimentos (CPSA).....	368
Figura exemplo - Sociograma da rede social do projeto de extensão... ..	378

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Recomendações realizadas durante as reuniões plenárias ocorridas em Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas.....	38
Quadro 1.2 - Resultados referentes à pesquisa intitulada “O perfil da Extensão Universitária no Brasil”, no que tange à concepção e a dimensão da extensão universitária, de acordo com o entendimento das Instituições Públicas de Ensino Superior.....	50
Quadro 2.1 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional e respectivas siglas.....	128
Quadro 2.2 – Relação de periódicos, em língua portuguesa e/ou espanhola, disponíveis para consulta no Portal - CAPES, que publicam artigos em Segurança Alimentar. Ano: 2010.....	130
Quadro 2.3 – Relação de alguns dos eventos científicos e espaços de representação, por campo de atuação em Segurança Alimentar. Ano: 2010.....	131
Quadro 2.4 – Relação de aspectos presentes no conceito oficial de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e respectivas disciplinas, da grade curricular de Cursos de Nutrição, que poderiam abordar questões relacionadas à SAN junto aos conteúdos programáticos.....	134
Quadro 2.5 – Relação de termos chave, por tema de investigação, utilizados para definição das categorias de análise.....	160
Quadro 3.1 - Relação de professores e alunos, vinculados ao Departamento de Nutrição, envolvidos em atividades de extensão, no ano de 2011. Período: 2011.....	253
Quadro 3.2 - Relação de professores e alunos, vinculados ao Departamento de Nutrição, envolvidos em atividades de pesquisa, no ano de 2011. Período: 2011.....	253
Quadro 3.3 - Caracterização dos projetos de extensão desenvolvidos, quanto à execução, ao caráter e ao público atendido, por parte das professoras investigadas. Ano/2011.....	258
Quadro 3.4 - Concepções sobre extensão universitária apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, tendo como base as respostas obtidas nas entrevistas e questionários realizados. Período: Abril/2011.....	270

Quadro 3.5 - Comparativo entre a pedagogia freireana e a pedagogia adotada no projeto de extensão universitária analisado, visando à seleção de conteúdos programáticos da educação.....	273
Quadro 3.6 - Relação de algumas diferenças existentes entre os modelos de educação problematizadora e tradicional.....	276
Quadro 3.7 - Relação das características referentes às categorias Dialogicidade e Antialogicidade.....	278
Quadro 3.8 - Aspectos observados durante o desenvolvimento das etapas do projeto de extensão, e suas respectivas características quanto à dialogicidade e/ou antialogicidade das ações.....	279
Quadro 3.9 - Caracterização das falas dos sujeitos envolvidos no projeto de extensão, quanto à dialogicidade e antialogicidade, com base nas respectivas características.....	281
Quadro 3.10 - Distribuição das estudantes bolsistas, do projeto de extensão, de acordo com a comunidade visitada, por encontro. Período: Abril a Novembro/2011.....	298
Quadro 3.11 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, na etapa inicial de investigação. Abril/2011.....	315
Quadro 3.12 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, na etapa final de investigação. Dezembro/2011.....	318
Quadro 3.13 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas das estudantes entrevistadas. Dezembro/2011.....	321
Quadro 3.14 - Distribuição da localização dos momentos de interação por ambiente de investigação. Período: maio a novembro/2011.	328
Quadro 3.15 - Elementos destacados acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	328
Quadro 3.16 - Elementos destacados acerca da Segurança dos Alimentos, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	333

Quadro 3.17 - Elementos destacados acerca da Insegurança Alimentar e Nutricional, tomando por base as falas e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	335
Quadro 3.18 - Elementos destacados acerca da Insegurança dos Alimentos, tomando por base as falas e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	338
Quadro 3.19 - Atividades práticas realizadas nos ambientes de investigação. Período: Maio a Novembro/2011.....	339
Quadro 3.20 - Elementos destacados acerca do Processo de Ensino e Aprendizagem, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	340
Quadro 3.21 - Elementos destacados acerca da Extensão Universitária, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	343
Quadro 3.22 - Elementos destacados acerca da Formação Discente, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.....	344
Quadro 3.23 - Correspondência entre sociogramas e momentos de interação registrados na pesquisa de Tese. Período: Abril a Novembro/2011.....	349

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 - Distribuição de mulheres e homens participantes do projeto de extensão universitária, por comunidade e encontro.....	97
Tabela 2.2 – Número de Grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, pesquisadores, estudantes e pesquisadores doutores do Diretório dos Grupos de Pesquisa, do CNPq, referente aos anos de 2000 a 2005.....	125
Tabela 3.1 - Distribuição do tipo de prática pedagógica adotada pelas professoras, ao longo do período de investigação. Segundo semestre letivo de 2011.....	219
Tabela 3.2 - Regime de trabalho e distribuição da carga horária semanal às atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2011. Período: 2011.....	252
Tabela 3.3 - Distribuição do número de professores e de alunos vinculados ao Departamento de Nutrição, nas atividades de extensão e de pesquisas, registradas no ano de 2011. Período: 2011.....	254
Tabela 3.4 - Envolvimento dos sujeitos vinculados ao projeto de extensão, tendo como base a participação em oficinas realizadas nas comunidades participantes. Período: Abril a Novembro/2011.....	296
Tabela 3.5 - Número de pessoas contatadas, por cada membro da equipe do projeto de extensão, durante a realização das oficinas. Período: Abril a Novembro/2011.....	297
Tabela 3.6 - Atividades realizadas e relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), desenvolvidas pelas professoras das disciplinas avaliadas. Dados obtidos no questionário semi-estruturado. Abril/2011.....	305
Tabela 3.7 - Disciplinas e atividades relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, conforme entendimento das estudantes bolsistas. Dados obtidos no questionário semi-estruturado. Abril/2011.....	312
Tabela 3.8 - Número de relações diretas dos sujeitos da rede social da pesquisa de Tese, ao final da investigação. Período: Novembro/2011.....	350
Tabela 3.9 - Índices de centralidade de cada sujeito da rede social correspondente à pesquisa de Tese, ao final da investigação. Período: Novembro/2011.....	351

Tabela 3.10 - Valores de densidade e distância geodésica das redes formadas pelos distintos subgrupos referentes à pesquisa de Tese: (a) universidade; (b) equipe do projeto; (c) comunidades e (d) participantes diretos do projeto. Período: Maio a Novembro/2011.....355

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BPFA - Boas Práticas de Fabricação de Alimentos
CAE - Conselho de Alimentação Escolar
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP - Coletivo de Pensamento
CPSA - Coletivo de Pensamento de Segurança dos Alimentos
CPSAN - Coletivo de Pensamento de Segurança Alimentar e Nutricional
CEFURIA - Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo
CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC - Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD - Ensino à Distância
EP - Estilo de Pensamento
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
HACCP - Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle
IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
InSAN (ISAN) - Insegurança Alimentar e Nutricional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MINTER - Ministério do Interior

OMS - Organização Mundial da Saúde
PAA - Programa de Aquisição de Alimentos
PIQ - Padrão de Identidade e Qualidade
PLANSAN - Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROEXT - Programa de Extensão Universitária
PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária
RENEX - Rede Nacional de Extensão
SA - Segurança dos Alimentos
SAN - Segurança Alimentar e Nutricional
SESu - Secretaria de Educação Superior
SISAN - Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
UNE - União Nacional dos Estudantes
USAID - *United States Agency for International Development*
VISA - Vigilância Sanitária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVO	20
Objetivo Geral	20
Objetivos Específicos	20
CAPÍTULO 1 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO ESTENDER À POSSIBILIDADE DE COMUNICAR	21
1.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	21
1.2 CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	49
1.3 POR UMA EXTENSÃO QUE SEJA COMUNICAÇÃO	59
CAPÍTULO 2 - TRILHANDO CAMINHOS, ENCONTRANDO PESSOAS E LAPIDANDO OLHARES - Percurso teórico e metodológico, contextualizações e direcionamentos da pesquisa	77
2.1 PLANEJANDO O PERCURSO - DA PESQUISA E SUAS ABORDAGENS	77
2.2 DESVELANDO O CAMINHO - CONHECENDO O PROJETO, OS SUJEITOS E OS LUGARES	81
2.2.1 Processo de seleção do projeto de extensão universitária..	81
2.2.2 Contextualização do projeto de extensão universitária	89
2.2.3 Os sujeitos da pesquisa	94
2.2.4 Os ambientes de investigação	101
2.3 COMPREENDENDO A SINALIZAÇÃO - OS OLHARES PARA A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	107
2.3.1 Um breve histórico sobre Segurança Alimentar e Nutricional.....	109
2.3.2 Food Safety, Food Security e os campos de pesquisa.....	123
2.3.3 Segurança Alimentar e Nutricional como eixo estruturador para formação de nutricionistas	132
2.3.4 Os olhares de quem forma e se forma em Nutrição: as concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional.....	137

2.4 REGISTRANDO SENSações, APRENDIZADOS E CONTRADIÇÕES - A CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	140
2.4.1 A formação do nutricionista: em que bases?.....	141
2.4.2 O processo de construção e socialização do conhecimento.....	150
2.4.3 Um olhar direcionado aos ambientes de investigação.....	153
2.5 REVELANDO AS FOTOS - DAS BELEZAS, SOMBRAS E DETALHES, NEM SEMPRE NÍTIDOS, DO CAMINHO	158
2.5.1 Análise Qualitativa das Informações.....	158
2.5.2 Análise Quantitativa das Informações	165
CAPÍTULO 3 - COMO OLHAM OS SUJEITOS DA PESQUISA E COMO EU VEJO OS SEUS OLHARES.....	173
3.1 OS OLHARES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	174
3.1.1 Os olhares de quem forma nutricionistas	174
3.1.2 Os olhares de quem se forma nutricionista.....	199
3.1.3 As práticas pedagógicas no ambiente acadêmico	218
3.2 OS OLHARES PARA A UNIVERSIDADE.....	221
3.3 OS OLHARES PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA....	228
3.3.1 Os olhares de quem forma nutricionistas	228
3.3.2 Os olhares de quem se forma nutricionista.....	259
3.3.3 Concepções sobre extensão universitária.....	270
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	271
3.4.1 Quanto à dialogicidade ou antidialogicidade.....	272
3.4.2 Quanto à avaliação do projeto de extensão pela equipe ..	289
3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU ENVOLVIMENTO NO PROJETO DE EXTENSÃO	295
3.6 OS OLHARES PARA A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	304
3.6.1 Os olhares de quem forma nutricionistas	305
3.6.2 Os olhares de quem se forma nutricionista.....	311
3.6.3 Modelos e escalas conceituais sobre Segurança Alimentar e Nutricional.....	323

3.7 A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DE NUTRICIONISTAS.....	326
3.7.1 Dos momentos de interação.....	326
3.7.2 Dos sociogramas da rede social.....	345
3.7.3 Da circulação de conhecimentos e práticas.....	357
3.8 MODIFICAÇÃO CONCEITUAL SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	365
MOTIRÕ PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSIDERAÇÕES DA TESE.....	373
REFERÊNCIAS.....	387
APÊNDICES E ANEXO	EM CD

INTRODUÇÃO

Que sejam ultrapassadas as fronteiras ideológicas, que mantêm o *status quo*; ontológicas, que entendem o sujeito como objeto; hierárquicas, que posicionam um ser acima de outro ser; físicas, que impedem acessar plenamente o mundo para conhecê-lo; disciplinares, que fragmentam, ditam e mantêm parcelada a educação. Que seja cada vez mais real e utópico ultrapassar a fronteira entre ser e ser mais humano (Autoria própria).

As reflexões, que tento expressar neste texto, surgiram de minhas inquietações, enquanto professora do ensino superior, mais especificamente, do curso de Nutrição, em uma incessante busca por instrumentos e conhecimentos capazes de auxiliar na minha formação profissional, bem como na formação dos estudantes que travam comigo batalhas diárias ocorridas nas salas de aula ou mesmo em outros espaços de formação, nos quais as trocas e a circulação de conhecimentos são oportunizadas. Quando falo de batalhas, não quero dizer que devam existir vencedores e vencidos, apenas faço alusão às dificuldades que permeiam esses espaços. Dificuldades em fazer emergências e imersões no contexto que está sendo trabalhado, devido, não somente, à complexidade dos temas que abarcam a Ciência da Nutrição, como também, à condução das discussões nesses espaços de formação. Nessas reflexões, procuro possíveis respostas que possam levar à compreensão de quais trincheiras foram construídas e quais fronteiras delimitam estes campos, tornando os espaços da universidade, muitas vezes, isolados e inacessíveis, cujos muros levantados foram solidificados de modo a impedir sua transposição. Muros não necessariamente no sentido literal da palavra, visto que os muros epistemológicos, ontológicos, na maioria das vezes, são mais bem estruturados e de difícil transposição que os edificadas com cimento, tijolos, areia e água, tendo a sua fundação erguida em crenças, convicções, capital simbólico, afinidades ideológicas, políticas, gerando, muitas vezes, disputas internas que atravancam a construção coletiva do conhecimento.

Neste trabalho, não aprofundarei os estudos sobre os espaços que constituem a universidade, de modo a alcançar um entendimento compatível com meus questionamentos. Fiz um recorte, a fim de que as complicações decorrentes deste microespaço, e as explicações

para essas, possam trazer contribuições interessantes para se pensar o processo de ensino e aprendizagem, bem como os entraves que, a meu ver, ainda o mantêm mecanizado, transmissivo e passivo.

Refletindo sobre isso e pensando em minha trajetória como professora, percebo o quanto me encanta a possibilidade de atuar como educadora, pesquisadora e extensionista, principalmente pelo fato de tentar trazer elementos de todos esses personagens para cada palco de atuação. Faço alusão à palavra personagem, pois não fomos preparados para ser nenhum deles. Não na minha área de graduação, que visa à formação de um profissional tecnicista, cujas competências e habilidades, que lhes foram transmitidas, devem satisfazer plenamente ao mercado de trabalho, em qualquer um dos campos de atuação abarcado pela profissão. Uma formação tecnicista que, muitas vezes, acaba por direcionar o olhar do estudante para problemas pontuais, solucionáveis com uma simples fórmula adaptada à realidade que se consegue ver, com os olhos formatados, e atrevo-me a dizer padronizados, para agir de uma determinada forma, aprendida durante o curso de graduação. Contudo, essa fórmula que, inúmeras vezes, é apresentada como uma “chave mestra”, nem sempre abre todas as portas necessárias para que ocorra uma aproximação com a realidade concreta. Uma realidade que por não ser totalmente conhecida, e por não permitir adaptações e engendramentos, solicita que os sujeitos, que a almejam conhecer, integrem-se a ela e provoquem emersões dela, de modo a trazer possibilidades e elementos que facilitem sua compreensão.

E foi durante uma emersão, ao analisar um projeto de extensão universitária em que coordenava e atuava, que percebi que já não era possível abrir as portas, que eu sempre abria com minha “chave mestra”, deparando-me com a necessidade de procurar outras chaves, e até mesmo outros chaveiros, para solucionar os problemas emergentes. As fórmulas, que sempre foram usadas nas semelhantes situações, não surtiam efeitos na realidade que achava sabedora, pelo simples fato de, na ilusão do que via, não enxergar o que realmente estava, ali, clamando para ser visto. Para me fazer entender, farei uma breve explanação do projeto de extensão universitária e o que esse representou em minha decisão de fazer o doutorado em “Educação Científica e Tecnológica”, na linha “Implicações Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação”.

Durante quatro anos, foi executado um projeto de extensão universitária, que visava à capacitação de participantes de padarias comunitárias, quanto às Boas Práticas de Fabricação de Alimentos e à Segurança Alimentar e Nutricional, fruto de uma parceria firmada entre o departamento de Nutrição da Universidade Federal do Paraná, em que estou lotada, e o Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA). Nesse projeto, as discussões eram realizadas por meio de rodas de conversa, tendo como pano de fundo, o que acreditávamos ser a Pedagogia Freireana. Digo acreditávamos, pois hoje, munida de conhecimentos outros acerca da obra de Paulo Freire, tenho uma percepção diferente daquilo que fazíamos e, certamente, por mais longos que pudessem ser nossos diálogos, em momento algum, havia dialogicidade no que nos propúnhamos fazer. O que eu quero dizer aqui, é que a comunidade acadêmica não realizou uma investigação, *a priori*, de quais eram os pensamentos dos participantes acerca da realidade em que estavam imersos, como eram suas ações e de que forma identificavam e solucionavam os problemas emergentes desta realidade. A caracterização da mesma, bem como os problemas e as estratégias para solucioná-los, já estavam definidos pelo CEFURIA, restando, aos membros da academia, a função de compartilhar os conhecimentos científicos, de forma a oferecer ferramentas para a solução dos problemas em questão. Problemas que foram generalizados, não sendo consideradas as particularidades de cada grupo participante, cujos membros eram oriundos de vinte e duas padarias comunitárias instaladas em diferentes comunidades de Curitiba e Região Metropolitana.

Naquela época, o simples fato de trabalhar, conjuntamente com os participantes das padarias, os problemas enfrentados pelas comunidades, nos fazia pensar que era suficiente e que havia um entendimento sobre os temas que estavam sendo postos nas rodas de discussão. Contudo, hoje, por meio de outras lentes, consigo ver que o conhecimento trazido para o debate já estava “pronto” e “acabado”, e sua construção não havia sido pautada na realidade enfrentada, mas sim, em um relatório baseado no entendimento de poucos. O que

estava acontecendo, no projeto de extensão universitária, era mais uma ação messiânica¹, por parte dos membros da universidade, muitas vezes considerados donos de um saber padronizado e formatado, que visava atender a demanda proposta pelo CEFURIA, de solidificação de um mercado produtivo voltado aos conceitos da economia solidária. Mas como atender a tais conceitos, utilizando como estratégia de consolidação das padarias comunitárias, legislações que se apoiam no modelo atual de produção, cujas resoluções preveem a adequação do processo de produção de alimentos de indústrias alimentícias?

Um dos grandes problemas do projeto de extensão universitária foi desconhecer as expectativas dos participantes das oficinas, bem como as ações que haviam planejado ao pensarem as padarias comunitárias, e qual era o modelo de mercado que almejavam, verificando as possibilidades e as dificuldades a serem enfrentadas. Como tais questões não foram investigadas, sendo impostas estratégias baseadas no modelo de mercado atual, não foi necessário buscar respostas diferentes das que já sabíamos. Certamente, se tivéssemos dialogado com os participantes, seríamos forçados a procurar novas chaves, visto que muitos dos temas, “programados” *a priori* para as rodas de conversa, não eram, sequer, compatíveis com a realidade das comunidades. Como mencionado, a própria lei que rege a produção segura de alimentos, não foi feita para esse público, apesar de servir de base para cerrar as atividades comerciais executadas por ele. E, voltar os olhos para este, que parece ser um simples detalhe, abriria portas para a realização de pesquisas sobre outras formas de produção segura, em outros ambientes; serviria para aprofundar debates, no meio acadêmico, sobre “para que” e “para quem” servem os conteúdos programáticos² apresentados em sala de aula; e possibilitaria construir novos

1 O que contrariava o próprio pensamento de Paulo Freire, que caracterizava os métodos mecanicistas, as ações messiânicas e transmissivas e a manutenção do sujeito passivo, como ações desumanizantes, que perpetuam a domesticação dos homens (FREIRE, 2008).

² Conteúdos, geralmente, selecionados para dar conta dos pré-requisitos “necessários” à continuidade da estrutura curricular, sendo, muitas das vezes, apenas apresentados, sem a devida abordagem crítica dos temas que deveriam ser trabalhados.

conhecimentos, pautados em uma nova realidade, desvelada pela academia e pela comunidade. Trazer para discussão questões que implicam repensar as políticas públicas, neste caso, sobre alimentação e nutrição, tornando estudantes, professores e membros de comunidades, sujeitos ativos e preocupados com a transformação social³, é apenas um dos exemplos do quanto os projetos de extensão universitária poderiam contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, compreender se a extensão universitária, mesmo que posicionada, por alguns, em patamares inferiores aos do ensino e da pesquisa, pode ser uma articuladora nesse processo, vindo a auxiliar na construção e na circulação de um novo conhecimento, é o que tem alimentando minha busca por respostas. E, nesta busca, muitos elementos necessitam ser levantados, porém, não esgotados, uma vez que apenas uma pequena parcela do processo é considerada. Dentre esses elementos que contribuem para a compreensão do meu objeto, cito as funções sociais das universidades; os pilares que as

³ Transformação social entendida como a superação das situações-limite percebidas durante o processo de conscientização dos sujeitos imersos nelas. Situações essas normalmente geradas pelas contradições sociais que mantêm oprimidos esses sujeitos, impedindo-os de enxergar as condições de exploração e dominação a que são submetidos. A situação-limite, normalmente, não é compreendida pelos sujeitos que estão imersos nela, sendo necessário que outros sujeitos provoquem a emersão. De acordo com Paulo Freire, “[...] situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o ‘possível não experimentado’ contido nesta percepção. Por outra parte, aqueles que são servidos pela situação-limite atual vêem o possível não experimentado como uma situação-limite ameaçadora, que deve ser impedida de realizar-se, e atuam para manter o ‘status quo’. Conseqüentemente, as ações libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas. Esta exigência implica em outra: a procura de temáticas significativas” (FREIRE, 2008, p.34).

estruturam; o processo de produção e difusão do conhecimento intra e extramuros; as fronteiras que foram estabelecidas; os feudos demarcados; as relações de poder impositivas. E quando se fala em universidade pública, imediatamente o tripé ensino-pesquisa-extensão se apresenta como indissociável e necessário para que esta produção e difusão do conhecimento ocorra, tendo a pesquisa como base da produção e o ensino como forma de difusão do saber validado e instituído. E nessa estruturação, tem cabido à extensão universitária, destituída de função, o papel de articuladora, de integradora, de ponte, entre a universidade e a “sociedade”⁴, na intenção de ser a saldadora de uma dívida conferida à universidade, cujo credor é a própria população que a mantém. Nessa abordagem, no mínimo ingênua, há um entendimento de que a função social se faz por meio de parcerias e vínculos estabelecidos entre a população que não acessa a universidade, e àquela acolhida por esta.

Por mais que o compromisso social da universidade não seja exclusivo das atividades de extensão universitária, estas são capazes de estreitar a relação com a sociedade, de modo a socializar o conhecimento construído, no âmbito das universidades, a partir das demandas apresentadas pelas comunidades, e, ao mesmo tempo, construir, conjuntamente com essas, novos campos para a pesquisa e, conseqüentemente, produção de novos conhecimentos. Desta forma, pensar o tripé, ensino-pesquisa-extensão, como indissociável e equitativo, retirando da extensão universitária a função de saldar dívidas com a sociedade, pode ser um caminho para a consolidação de um modelo educativo, que signifique o ensino e o aprendizado, a partir da contextualização do conhecimento a ser construído. E, neste sentido, a execução de atividades de extensão universitária, pensada como elo articulador, pode ampliar a percepção para as limitações do conhecimento, tanto advindo dos membros da academia, quanto dos membros da comunidade, fazendo com que seja necessária a interação entre especialistas e especialidades, de diversas áreas do conhecimento, de modo que se possa detectar as situações-limite e

⁴ Com isto não quero afirmar que a universidade esteja desvinculada da sociedade, ao contrário, é parte da mesma. Apenas alerta para o fato de que a instituição “universidade”, no meu modo de ver, construiu um universo paralelo, como se os projetos desenvolvidos dentro dos seus muros fossem frutos exclusivos do seu conhecimento.

buscar soluções viáveis para o seu enfrentamento. Transcender essas situações-limite significa eliminar a opressão que escraviza os homens/mulheres, devolvendo, a eles, a capacidade de agir como sujeitos da práxis, tornando-os coautores na transformação da realidade da qual fazem parte.

Pensar a extensão universitária como objeto de estudo é instigante, tendo em vista a possibilidade que se tem de criar um espaço de educação, capaz de promover a circulação de conhecimentos e práticas entre os membros pertencentes à universidade e às comunidades, de modo a ampliar a visão sobre o problema demandado, propiciando discussões que superem questões fundamentadas no senso comum⁵. E as possíveis soluções construídas, pautadas nesta circulação, poderão trazer para os espaços envolvidos, conhecimentos antes não produzidos. Não, necessariamente, novos, do ponto de vista da Ciência, mas novos para os partícipes do processo, que no desvelar da realidade, poderão vislumbrar soluções e futuras intervenções para os problemas advindos das discussões e de um novo olhar para a realidade.

E quando se pensa a academia, a necessidade que tem de justificar suas ações, contabilizando, principalmente, o que retorna a ela, a extensão universitária passa a ser, considerada uma “via de mão dupla”⁶ (MELO NETO, 2002; LOYOLA; OLIVEIRA, 2005; SERRANO, 2008), trazendo, para este espaço, os saberes produzidos e as demandas identificadas nos locais de atuação. E o estudante, participante de projetos de extensão universitária, por permear entre os espaços pertencentes à educação formal e não formal⁷, poderá ter

⁵ Entendendo saber de senso comum como curiosidade ingênua (FREIRE, 2009a, p.31), onde, “[...] na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua” (FREIRE, 2008, p.30).

⁶ No primeiro capítulo trago uma reflexão com relação ao termo “via de mão dupla” e as implicações do seu uso ao se pensar a extensão universitária como comunicação.

⁷ Educação formal e não formal entendida conforme propõe Gadotti: “A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz

um papel fundamental neste processo de circulação, visto ter a possibilidade de buscar, nas disciplinas cursadas, ou em andamento, conteúdos que sejam capazes de atender a demanda das comunidades, ao mesmo tempo em que poderá trazer, das atividades desenvolvidas, subsídios capazes de exemplificar, ou contextualizar, uma situação ou teoria discutida em sala de aula. Tal prática pode ser reforçada pelo professor que atua como colaborador nos projetos de extensão universitária, não sendo, contudo, regra, visto que, por mais que os outros estudantes, ou mesmo o professor, não participem destes projetos, a linguagem utilizada pelos participantes, por ser do conhecimento dos demais, poderá facilitar o entendimento de uma situação ou teoria discutida em sala de aula, possibilitando a abertura para novos questionamentos e conhecimentos.

Delimitação do problema de estudo

As redes da ciência deixam passar muito mais do que seguram. As coisas que as redes da ciência não conseguem segurar são as coisas que a ciência não pode dizer (ALVES, 2009, p.41).

Esta frase escrita por Rubem Alves em seu livro “O que é científico?”, traduz o que será este trabalho que ousou apresentar. Ouso no sentido de traçar, por meio da escrita, reflexões e análises acerca do problema que delimitar para este estudo, trazendo neste emaranhado de letras, que formam as palavras que uso para explicitá-lo, sujeitos que o pensaram e que construíram, ao longo de

educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p.2). De acordo com o autor, toda educação é formal, no sentido de ser intencional, o que muda é o cenário, sendo o espaço formal marcado pela formalidade, regularidade e sequencialidade, e o não-formal pela descontinuidade, eventualidade e informalidade.

suas trajetórias, contribuições para melhor compreendê-lo e possibilidades para melhor resolvê-lo. Contudo, voltando à frase de Rubem Alves, muita coisa não pode ser segurada pela ciência, no sentido de que a mesma é resultado da visão que o pesquisador, apoiado por seus pares, direciona ao objeto que se quer conhecer, não sendo esse resultado único, pronto e, muito menos, acabado. Ele diz respeito ao olhar do pesquisador, e nesse caso específico, ao olhar que eu direcionei ao objeto de estudo, com as ferramentas que tenho para segurar aquilo que me é possível, conforme o meu ver formativo⁸. O que significa dizer que, nesse segurar, estão implícitos: a formação do sujeito que tece a rede, a leitura que é feita da realidade, as crenças, práticas, linguagem específica e concepções, o condicionamento cultural e histórico, entre tantos outros elementos que direcionam e moldam o olhar.

E o meu olhar está voltado para a universidade, concebida como instituição; como rede de relações; como ensino, pesquisa e extensão indissociáveis; como feita de sujeitos que a moldam e que são moldados por ela. Este universo tão rico, tão explorado, muito explicado e pouco compreendido, que o torna cada vez mais questionável. Questionável, no sentido de trazer à tona, perguntas que possibilitem conhecer mais esta realidade complexa, por mais que o todo não venha a ser conhecido.

Fazendo uma analogia com redes e peixes, meu tema é como o tubarão-baleia, considerado, até o momento, o maior peixe já encontrado no mundo. A princípio, pode parecer que muito será falado sobre o tema e que muitas impressões serão trazidas para o debate, que ocorrerá entre as malhas de minha rede e o objeto de minha pesca. Contudo, para que este peixe específico fosse pescado, tive que tecer uma rede, cuja trama da malha deixou passar muitas relações, muitas interferências, muitos saberes que alimentaram meu pescado e que, por escolha, tive que abdicar neste momento. O que quero dizer com isso, é que não tive a pretensão de tecer explicações sobre o que venha a ser a universidade, suas formas de atuação, seus

⁸ Ver formativo aqui entendido, como olhar treinado para ver/pensar de uma e não de outra forma, conforme ao Estilo de Pensamento (FLECK, 2010).

vínculos, sua estruturação, apenas, compreender, com base em minhas leituras, parte do que venha a ser este universo, para qual o meu olhar foi direcionado - a extensão universitária, que no meu modo de ver, tem a beleza de poder migrar entre os mares da pesquisa e do ensino, alimentando-se deles e se deixando alimentar por outros seres, que navegam nestas águas.

A extensão universitária ainda consegue sair dos mares “acadêmicos” e transitar por águas que moldam o saber popular, quando da aproximação que faz com as comunidades. E nesse transitar, entre o conhecimento científico e o de senso comum, pode, no meu entendimento, contribuir para uma construção contextualizada, crítica, não neutra, histórica e social da ciência e da tecnologia. Com isso, busquei compreender como estudantes e professores, ao vivenciarem realidades advindas deste mar “não acadêmico”, compartilham as experiências e o conhecimento construído, pelos mares por onde navegam, entendendo que esta circulação somente é possível, no caso de atividades de extensão universitária que não carregam, em si, o caráter assistencialista ou prestador de serviços, visto que, nessas situações, a construção coletiva do conhecimento, geralmente, está descartada por uma compreensão pragmática da ciência, ou seja, aplicável e útil na resolução pontual de problemas demandados, ou mesmo criados⁹ para satisfazer as necessidades da universidade. De acordo com Santos (2005), a universidade assumiu para si as funções de responsabilidade dos órgãos públicos, oferecendo ações assistencialistas e serviços voltados às necessidades das comunidades, objetivando um melhor preparo dos estudantes e uma compensação da cidadania.

Muito embora, a extensão universitária seja voltada, na sua maioria, para atividades assistencialistas e prestação de serviços à comunidade, há projetos que visam à formação de cidadãos¹⁰

⁹ Criados no sentido de que os problemas, bem como as soluções para os mesmos são definidos pela equipe executora dos projetos de extensão universitária, sem acessar as comunidades e/ou verificar se os problemas fazem parte da realidade dos sujeitos que serão envolvidos no processo.

¹⁰ Ressalto que a formação de cidadãos não se refere apenas ao resgate da cidadania e dignidade humana dos membros das comunidades, como também dos membros da comunidade acadêmica, uma vez que é necessário

autônomos, capazes de promover uma transformação social, a partir de ações conjuntas entre os membros da comunidade e os especialistas das universidades. Apesar do meu objeto de investigação estar voltado para esta última modalidade de extensão universitária, se fez necessário, para o entendimento deste contexto, compreender em que moldes a extensão universitária foi instituída nas universidades públicas no Brasil, bem como que concepções foram trazidas, ao longo desse período, que reforça a ideia de uma extensão universitária voltada para ações assistencialistas, prestação de serviços, oferta de cursos de capacitação, em prol de uma formação voltada para atender às demandas de um mercado que está posto, mesmo quando se trabalha com o intuito de formação cidadã e transformação social. Um mercado que, em determinadas situações, impõe, à universidade, as formas e meios pelos quais as pesquisas científicas devem ser realizadas, que conteúdos devem fazer parte dos currículos dos cursos oferecidos, bem como quem tem direito a acessar os conhecimentos circulantes nestes espaços – ensino, pesquisa e extensão. Esta realidade foi muito bem expressa por Saviani (2009), em seu artigo “O futuro da universidade entre o possível e o desejável”, que aponta para dois futuros possíveis da universidade. O primeiro que seguiria a tendência atual, dominante, na qual a universidade se verga às imposições do mercado, tendo em vista a mercantilização da educação superior no Brasil, onde as mantenedoras das instituições de ensino possuem ações negociadas em Bolsa de Valores, e o segundo futuro, que caminharia na direção contrária ao primeiro, pensando em desenvolvimento humano, cidadania e transformação social.

Com isso, não estou desmerecendo os projetos de extensão universitária que carregam consigo aspectos da assistência e da prestação de serviço, uma vez que os mesmos, de alguma forma, têm contribuído para solucionar problemas pontuais que afetam a

formar profissionais preocupados com os problemas que afligem a sociedade, visto serem partes dela. Da mesma forma, o docente ao imbuir sua prática de tais questões, pode possibilitar que, a partir de uma contextualização, o conhecimento sobre a realidade seja apreendido.

sociedade. Apenas ênfase, com base no meu entendimento, que ações pautadas nesses aspectos não provocam uma aproximação com a realidade em que se atua, com o intuito de compreendê-la e buscar soluções viáveis para os reais problemas que a afetam. A forma de ação desses projetos não é capaz de superar as situações-limite, uma vez que não as faz emergir da realidade e, tampouco, faz com que os participantes dos projetos as percebam, de modo a re-admirá-las com vistas à transformação social.

Desta forma, não vislumbro a extensão universitária como aquela que estende o conhecimento elaborado pela universidade para a sociedade, mas como aquela que promove amplitude¹¹, que possibilita alcançar o conhecimento, imaginado distante ou prescrito a poucos. Amplitude no sentido de tornar amplos os olhares de quem participa da extensão universitária, alargando a visão que se tem da realidade, e aprofundando e lapidando os saberes, de modo a compreender o universo investigativo e parte do que o afeta e é afetado por ele. Alargamento provocado por interações intersubjetivas, que fazem com que diferentes olhares convirjam em direção a um mesmo objeto, a uma mesma realidade, extraindo deles

¹¹ O uso do termo amplitude baseia-se em um dos possíveis significados conferidos à palavra extensão, de acordo com Fernandes, Luft e Guimarães (2007). Não quero dizer, com isso, que os sentidos sobre extensão universitária apresentados por Freire (2010), em sua obra “Extensão ou Comunicação?”, devam ser ignorados. Pelo contrário, foi a partir deles que aprofundi minhas reflexões acerca do modelo de extensão universitária que colocamos em prática, independentemente da bandeira ideológica que carregamos. Quando Freire associa extensão rural com “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (FREIRE, 2010, p.22), quer nos fazer enxergar (conscientizar) para além do significado da palavra, quer que façamos uma reflexão sobre a nossa prática, quer que sejamos sujeitos da práxis. E, se realmente fizermos essa reflexão, perceberemos as contradições que impregnam nossa prática. Contudo, a reflexão que fazemos sobre nossas ações, pode nos ensinar a ser, segundo denomina Freire, “educador-educando” (FREIRE, 2010, p.23). Com o uso desse termo, pretendo, apenas, retirar da extensão o rótulo criado por conta de sua denominação e, abrir novas perspectivas para que as pessoas envolvidas na prática da extensão universitária percebam, com isso, novas possibilidades, e que, inclusive, desvelem que sem comunicação, proposta por Freire, nenhuma possibilidade se torna concreta.

aspectos que favoreçam a sua compreensão, para resolução dos problemas que possam emergir. Uma construção conjunta, e não impositiva, de um saber pautado nos conhecimentos e práticas pertencentes a sujeitos que debatem e se interessam por questões comuns, tendo, ou não, as mesmas visões sobre o objeto/realidade. A permissão, para que sejam colocadas, em pauta, visões diferentes sobre o objeto/realidade investigada, pode criar uma atmosfera de confiança entre os partícipes, possibilitando que os mesmos tenham voz ativa no processo, exercendo, com dignidade, o papel de cidadão, de sujeito cognoscente, e não sendo mais visto como um receptáculo vazio, anistórico, sem cultura, deslocado do seu tempo, não coetâneo.

É com essa compreensão de extensão universitária que trabalhei nesta pesquisa, por entender que a extensão universitária, ao ser pensada como instrumento capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas não somente deles, não pode ser considerada a depositária de um conhecimento científico e tecnológico construído dentro dos muros da universidade. Compreensão esta que foi pautada na visão de comunicação, apresentada por Paulo Freire (2010), em seu livro “Extensão ou comunicação?”, que entende que o ato cognoscitivo é dependente da relação entre sujeitos que pensam o mundo, ou seja, o pensar do homem/mulher não é um pensar isolado sobre o mundo, mas sim é um pensar com outro(s). Desta forma, o conhecimento é co-construído por sujeitos ativos, que expressam o entendimento que têm sobre determinado objeto, a partir de uma linguagem comum. Não há comunicação entre sujeitos que não compartilham de uma mesma linguagem.

[...] a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “admiração” sobre o mesmo objeto; que expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação (FREIRE, 2010, p.70).

E mesmo tendo a consciência de que o uso do termo “extensão universitária” não seja o mais adequado para descrever as possibilidades pretendidas com a mesma, não proponho, ao longo do texto, uma nova denominação, ou a criação de um quarto pilar, que comporia as bases da universidade, visto que apenas burocratizaria e fragmentaria ainda mais as funções sociais desta instituição. Digo isso, pois, mesmo após exaustivas discussões realizadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a torná-los indissociáveis, não ocorre nos moldes a que foram pensados, portanto, acredito que construir outro termo, que melhor signifique o papel que cabe à extensão universitária, poderia ser mais um retrocesso. Por esse motivo, mantive o termo extensão universitária, durante as discussões, ressaltando que se deve olhar para ela como amplitude, como comunicação. Neste sentido, destaco a importância dos projetos de extensão universitária, que têm por intuito promover a educação como meio de transformação social. É esta transformação social que também investiguei, ao propor esta pesquisa, a fim de responder a seguinte indagação: “Quem e o que transforma, e quem e o que são transformados, neste processo educativo?”.

Quando se pensa a possibilidade de transformação social, se faz necessário questionar, também, as práticas educativas, com a intenção de responder “para quem?”, “o quê?”, “por quê?” e “como?” determinados conteúdos disciplinares estão sendo trabalhados, de modo a despertar o interesse na apreensão do tema proposto. É necessário que os envolvidos no processo educativo - estudantes e professores - sejam capazes de, ao analisar a realidade que está posta, identificar e compreender os elementos que tanto interferem no cotidiano da sociedade. Desta forma, incentivar uma participação crítica do estudante, em seu processo de aprendizagem, poderá fazer com que este perceba que a ciência, a tecnologia, e o próprio ensino, não são neutros, havendo, nos discursos travados em sala de aula e nos ocorridos durante o desenvolvimento de projetos acadêmicos, interesses políticos, econômicos, sociais, entre outros, que acabam por direcionar o que está sendo ensinado. Consciente deste fato, o estudante poderá refletir e, principalmente, questionar sobre o que está sendo exposto, de modo a contribuir com o processo de construção do conhecimento, trazendo para o debate questões

mais amplas, que envolvem, além das preocupações com o desenvolvimento científico e tecnológico, as com o desenvolvimento humano¹².

É claro que não se pode ignorar o papel do professor neste processo, uma vez que tem a função de estruturar a disciplina e/ou as atividades desenvolvidas nos projetos, conduzindo as reflexões e sugerindo materiais de apoio que possam embasar as discussões. Contudo, para que o professor seja capaz de atuar, de forma a colaborar com a formação crítica dos estudantes, se faz necessário que ele próprio perceba a não neutralidade da ciência, que se constitui nas relações sociais e culturais dos sujeitos e, cujos avanços estão pautados em aspectos históricos. A não compreensão destes elementos pode, por exemplo, levar os professores a direcionar o conteúdo de suas atividades acadêmicas a atender interesses, exclusivamente, mercadológicos, ignorando parte das consequências que estes próprios interesses produzem na sociedade, tais como, desemprego, desigualdade social, insegurança, fome e miséria, contradizendo a própria busca pela Segurança Alimentar e Nutricional, no caso específico da Nutrição.

Voltando à extensão universitária, não é possível compreendê-la na sua totalidade, sendo necessário dividir esse universo em partes. Não digo que ao estudar cada uma das partes, em separado, posso compreender a estrutura e as relações presentes no âmbito de suas ações, preciso, ao menos, começar a busca pelo entendimento deste objeto que tanto me fascina e que poderá contribuir para a compreensão de aspectos relacionados à educação superior.

Neste sentido, e visando entender se **“Projetos de extensão universitária, quando compreendidos como comunicação, contribuem para a socialização de conhecimentos e práticas entre os espaços formais e não formais de educação, com vistas à**

¹² Humano no sentido de “ser mais”, de refletir sobre sua situação. Segundo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, “*Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir*” (FREIRE, 2009a, p.118).

formação profissional de estudantes de nutrição”, a presente pesquisa de Tese versa sobre um projeto de extensão universitária, proposto por um curso de Nutrição, de uma universidade do Estado do Paraná.

Com o intuito de compreender “como” e “se” ocorre esse processo de circulação de conhecimentos e práticas entre o conhecimento construído na universidade e o advindo da comunidade, realizei uma pesquisa de campo, acompanhando atividades desenvolvidas, tanto no espaço formal, como no espaço não formal de educação, sendo as atividades propostas por disciplinas específicas do curso de Nutrição consideradas pertencentes ao espaço formal, e as atividades desenvolvidas junto às comunidades atendidas pelo projeto de extensão ao espaço não formal.

Ao longo do desenvolvimento da Tese, e a partir dos registros realizados nessa pesquisa, respondo aos seguintes questionamentos que contribuíram para a compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento:

1. Como foi produzido o conhecimento científico em sala de aula? Entendendo por conhecimento científico aquele que foi validado pela comunidade científica e transposto, pelos professores, aos estudantes. No caso específico desta Tese, aos estudantes do curso de graduação em Nutrição, pertencentes às disciplinas selecionadas para a pesquisa¹³.
2. Esse conhecimento, produzido em sala de aula, foi socializado às comunidades participantes do projeto de extensão universitária estudado? Caso sim, de que forma ocorreu?
3. Foi possível perceber uma construção conjunta do conhecimento, voltado a atender as demandas da comunidade, durante a execução do projeto de extensão universitária, havendo a participação de estudantes, professores e membros dessas comunidades?
4. O que foi vivenciado pelas estudantes, no projeto de extensão universitária, foi socializado em sala de aula, com os demais colegas e professores do curso?

¹³ As disciplinas serão apresentadas no segundo capítulo.

As considerações referentes às respostas obtidas com esta pesquisa permitiram reflexões acerca do processo de educação, principalmente, no âmbito do ensino superior, via extensão universitária.

Estruturação da Tese

Para atender ao exposto, iniciei a Tese fazendo uma inversão dos modelos, comumente apresentados, quando se redige textos desta natureza. Pretendi com isso, fazer com que o leitor compreenda como ocorreu o processo de construção do conhecimento, ou seja, os caminhos teórico e metodológico necessários para o entendimento de questões levantadas, *a priori*, e surgidas ao longo do processo.

Desta forma, a Tese foi estruturada em três capítulos.

No **primeiro capítulo** faço uma caracterização da extensão universitária, pautada em marcos legais, visando compreender aspectos vinculados à institucionalização desta prática. Apresento, ainda, os diversos entendimentos, difundidos por pesquisadores da área, acerca da extensão universitária e do papel que a mesma deve assumir frente à sociedade e a própria universidade. Na sequência, a partir da caracterização e dos entendimentos sobre extensão universitária, justifico a escolha do modelo de extensão universitária, entendido como capaz de promover transformação social, a partir da percepção e superação das situações-limite, por parte dos envolvidos no processo.

No **segundo capítulo**, faço a apresentação do percurso metodológico, dos instrumentos de coleta de informações e do processo de avaliação dos mesmos, dividindo esta parte em cinco tópicos.

No primeiro tópico, apresento o tipo de pesquisa empírica e as abordagens realizadas. No segundo tópico, descrevo o processo de seleção do projeto de extensão universitária, apresentando os

critérios utilizados, seguida da contextualização¹⁴ do projeto, dos sujeitos partícipes e dos ambientes de investigação.

No terceiro tópico, apresento o mote do projeto de extensão universitária, que é a Segurança Alimentar e Nutricional. Nessa parte, faço uma breve contextualização da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil, trazendo aspectos históricos e legais da instituição da mesma, bem como as diversas compreensões embutidas no termo. Desta parte surgiram as categorias de análise, relacionadas ao entendimento de Segurança Alimentar e Nutricional, que auxiliaram no processo analítico das informações coletadas. Dados esses que correspondem às percepções que os participantes tinham sobre o termo “Segurança Alimentar e Nutricional”, nos três momentos da pesquisa. Nessa etapa também são apresentados os critérios para enquadramento das percepções obtidas aos conceitos oficiais regulamentares sobre “Segurança Alimentar e Nutricional” e “Segurança dos Alimentos”. A definição desses critérios visou à identificação da proximidade ou distanciamento dos sujeitos em relação aos conceitos oficiais regulamentares.

No quarto tópico, com base no entendimento do papel que a extensão universitária pode desempenhar, contribuindo para a circulação de conhecimentos e práticas¹⁵ sobre os temas trabalhados por cada projeto, especificamente, apresento como foi realizada a investigação da construção e socialização do conhecimento sobre “Segurança Alimentar e Nutricional”, nos espaços formal e não formal de educação. Nesta etapa, faço uma abordagem sobre a ausência de uma formação pedagógica e sobre as práticas pedagógicas de professores nutricionistas, tendo em vista que às mesmas interferem, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes/educandos e do próprio professor/educador. Apresento, ainda, os critérios que foram utilizados para identificar os elementos capazes de indicar

¹⁴ Nessa contextualização, não foram inclusos dados sobre a universidade e o curso de Nutrição, a que o projeto de extensão universitária está vinculado, tendo em vista que, por meio desta, haveria a possibilidade de identificar a instituição, bem como os sujeitos participantes da pesquisa.

¹⁵ Neste capítulo, apresento o entendimento sobre “Circulação de conhecimentos e práticas”, tendo como referência o livro “*Gênese e desenvolvimento de um fato científico*” (FLECK, 2010).

socialização de conhecimentos, interdisciplinaridade, limites e fronteiras construídas entre os espaços, e nos espaços.

No quinto, e último, tópico, apresento as categorias de análise e o processo para realização das análises qualitativa e quantitativa.

No **terceiro capítulo**, apresento os olhares dos sujeitos da pesquisa, sob o meu olhar, para o processo de ensino e aprendizagem, para a universidade, para a extensão universitária e, para a Segurança Alimentar e Nutricional, trazendo os resultados das análises quantitativa e qualitativa. Apresento ainda, como ocorreu a circulação de conhecimentos e práticas sobre Segurança Alimentar e Nutricional, mapeando os momentos de interação entre os sujeitos da pesquisa, construindo sociogramas para representação da rede social e identificando modificações ocorridas nas concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional.

Nas **Considerações da Tese**, trago o meu entendimento, impressões e contribuições sobre os resultados oriundos do percurso trilhado, nestes quatro anos de dedicação ao doutorado, ressaltando que tais considerações são fruto do meu olhar, que, por si só, é direcionado, não neutro, e enxerga aquilo para o qual foi formatado para ver, deixando certamente de lado, muitos elementos que afetaram as informações e as percepções que tive, ao olhá-las.

OBJETIVO

Na sequência, apresento o objetivo geral e os objetivos específicos relacionados ao processo de investigação, análise e reflexão das informações obtidas.

Objetivo Geral

Analisar se o projeto de extensão universitária estudado contribuiu para a socialização de conhecimentos e práticas entre os espaços formal e não formal de educação, com vistas à formação profissional de estudantes de nutrição.

Por se tratar de um projeto de extensão universitária que visava trabalhar questões relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, os objetivos específicos foram definidos nessa perspectiva.

Objetivos Específicos

1. Avaliar como que, na interação entre universidade e comunidade, o conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional foi construído e socializado;
2. Levantar as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, do processo de ensino e aprendizagem e da extensão universitária;
3. Construir o perfil dos sujeitos da pesquisa, com vistas a identificar relações com suas percepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional;
4. Verificar a existência de modificação conceitual sobre Segurança Alimentar e Nutricional, dos estudantes vinculados ao projeto de extensão;
5. Correlacionar a percepção que os participantes da pesquisa tiveram sobre Segurança Alimentar e Nutricional com os conceitos oficiais e atuais de Segurança Alimentar e Nutricional e de Segurança dos Alimentos;
6. Investigar a presença de zonas de negociação e possibilidades de interdisciplinaridade entre e nos espaços de educação.

CAPÍTULO 1 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO ESTENDER À POSSIBILIDADE DE COMUNICAR

Resumo: Neste capítulo apresento um breve histórico do processo de institucionalização da extensão universitária no âmbito das universidades públicas brasileiras, utilizando, como base documental, documentos elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), tais como: Política Nacional de Extensão, Plano Nacional de Extensão, Relatórios de Encontros e Seminários realizados e publicações referentes à Coleção “Extensão Universitária”. Na sequência, trago algumas concepções sobre extensão universitária, encontradas na literatura científica, bem como o papel social que vem sendo atribuído a essa modalidade. Ao final do capítulo, faço algumas reflexões realizadas à luz do referencial freireano, que possibilitam olhar a extensão universitária, dependendo do modelo de ação proposto, como comunicação.

1.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Os olhares para a extensão são diversos e se originam do próprio entendimento que se tem sobre sua gênese, suas funções e suas práticas. Dessa forma, e visando focalizar o olhar do leitor para o objeto investigado, faço, neste tópico, um recorte da história da extensão no Brasil, especificamente, da gênese da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a), as primeiras manifestações relacionadas à prática da extensão datam do início do século XX, por meio da realização de cursos e conferências realizados pela antiga Universidade de São Paulo. A Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo, criada em 1912, seguia o modelo das universidades populares da Europa e tinha por objetivo integrar a instituição de ensino à realidade social, por meio da promoção de cursos e conferências gratuitas à população. Esse modelo, proposto pela universidade na época, fracassou, devido ao desinteresse das populações alvo aos produtos ofertados, vindo a encerrar suas atividades no ano de 1917 (SOUSA, 2010). Esse desinteresse foi fruto do distanciamento existente entre o que se propunha nos cursos e os reais problemas vivenciados pelas massas (NOGUEIRA, 2005).

Outras atividades consideradas marco da extensão universitária foram realizadas pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (FORPROEX, 2012a), fundada em 1926, cujas atividades extensionistas tinham por base o modelo norte-americano. O modelo implantado seguia as proposições da extensão cooperativa ou rural, que baseava suas ações na prestação de serviços, atuando em programas de assistência técnica a agricultores, de economia doméstica e de organização da juventude (SOUSA, 2010).

Tanto o modelo europeu quanto o norte-americano de extensão rural, implantados no Brasil, em caráter de experimentação, foram considerados assistencialistas e visavam atender demandas específicas da população, não havendo comprometimento, das universidades, com a transformação da realidade a que se inseriam (SOUSA, 2010).

Na década de 1930, por influência da política educacional do governo Vargas, o Estatuto das Universidades Brasileiras foi elaborado (Decreto número 19.851, de 11 de abril de 1931), incluindo a extensão universitária como atividade vinculada ao ensino superior. A extensão universitária deveria ser efetivada, conforme artigos 42º. e 109º., por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e demonstrações práticas, de caráter educacional ou utilitário, destinados: à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo; à solução de problemas sociais e; à propagação de ideias e princípios que salvaguardassem os altos interesses nacionais. Ainda, em seu artigo 99º., o estatuto considerava a extensão universitária como organização fundamental à vida social universitária (BRASIL, 1931).

A extensão universitária, no período em que o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, permaneceu em vigor, atendeu apenas aos interesses do governo, cujas ações eram pontuais e voltadas à resolução de problemas demandados à universidade (SOUSA, 2010). Nesse período, que durou três décadas, discussões acerca da concepção e das funções que cabiam à extensão universitária não foram realizadas por parte das instituições de ensino superior (NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010). A ausência de debates por parte dessas instituições foi suprida pelo Movimento

Estudantil¹⁶, organizado na década de 1930, que passou a discutir o papel da extensão universitária, bem como a promover ações com vistas à transformação da realidade social (SOUSA, 2010). Em uma das reuniões do movimento, ocorrida durante o segundo Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira, que concebia a extensão universitária como função acadêmica, devendo ser um instrumento de utilização das potencialidades da universidade, de modo a aproximar instituições de ensino e sociedade. Nesse mesmo congresso, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada, fortalecendo o envolvimento social e político do movimento estudantil, de modo a projetá-lo no cenário nacional (SOUSA, 2010).

Durante as décadas de 1940, 1950 e início da década de 1960, as atividades de extensão ficaram a cargo do movimento estudantil, que debatia os problemas nacionais, por meio de atividades políticas e ideológicas, junto a movimentos sociais. Nesse mesmo período, a extensão não era considerada atividade primordial das instituições de ensino superior (SOUSA, 2010). Com o fim do Estado Novo, em 1945, e redemocratização do País, a extensão volta a fazer parte das discussões do Estado, sendo brevemente citada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1961, sob o número 4.024 (ALMEIDA, 2011). De acordo com o artigo 69º, da LDB/1961, as instituições de ensino superior poderiam ministrar cursos no formato de extensão, conforme citado abaixo:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:
a) [...];

¹⁶ Movimento Estudantil entendido, nesse contexto, como constituído por estudantes universitários envolvidos em movimentos sociais e políticos, tendo atuação pontual e regionalizada na resolução de problemas da sociedade. Até a criação da União Nacional dos Estudantes, não era considerada uma categoria organizada. É considerado como um dos principais responsáveis pela extensão universitária no país (SOUSA, 2010).

- b) [...];
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

A LDB/1961, em seu artigo 92º., determinava ao Conselho Federal de Educação a elaboração de um Plano Nacional de Educação, para destinação dos Fundos Nacionais referentes a cada nível de ensino (BRASIL, 1961). No Plano de 1962, a extensão universitária não foi contemplada, no que se referia ao ensino de nível superior, sendo o foco do plano, aumentar a produtividade e o número de matrículas ofertadas (SOUSA, 2010).

Após o Golpe de 1964 e instalação da ditadura militar, as atividades de extensão foram assumidas pelo Estado, tomando por base várias propostas do movimento estudantil, porém, com um formato assistencialista, onde os estudantes eram meros executores das ações (NOGUEIRA, 2005). Ao longo do período, o governo militar envolveu as instituições de ensino superior nessas atividades, determinando que ações poderiam ser desenvolvidas, para garantia da segurança e desenvolvimento do País (SOUSA, 2010).

De acordo com Sousa (2010), em 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi criado, com a finalidade de tornar a universidade autônoma, de modo a assumir as atividades administrativas e financeiras, controladas pelo Estado. A comissão de dirigentes responsável pela redação do documento de criação do conselho foi constituída durante o VII Fórum de Reitores (CRUB, 2013). O CRUB “[...] é uma associação civil, sem fins econômicos, de natureza eminentemente educacional, que congrega, por seus reitores, as universidades brasileiras”. De acordo com o artigo 3º. de seu estatuto, tem por finalidade integrar as universidades brasileiras, de modo a fortalecer sua autonomia e buscar o aperfeiçoamento da educação superior (CRUB, 2004). Apesar da busca pela autonomia das universidades, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e a USAID (*United States Agency for International Development*) - MEC-USAID (SOUSA, 2010), voltados à assistência técnica e cooperação à organização do sistema educacional brasileiro, tornando-o dependente do modelo econômico imposto pela política norte-americana (SILVEIRA; PAIM, 2005).

Por meio desse acordo, e das assessorias que o governo recebeu de Rudolph Atcon¹⁷ e Meira Mattos¹⁸, a universidade passou a atender aos interesses do novo capitalismo, numa perspectiva tecnicista, economicista e produtivista (ALMEIDA, 2011).

Algumas das ações, realizadas pelo CRUB, tiveram caráter extensionista, uma vez que a extensão universitária era considerada, pelo Conselho, como uma função básica da universidade, que deveria projetar a mesma à sociedade, por meio de treinamento supervisionado e prestação de serviços à população, de modo a integrar universidade e sociedade (SOUSA, 2010). Em 1972, ao serem traçadas as Diretrizes da Extensão Universitária, a mesma passou a ser considerada, pelo CRUB, como um desdobramento da atividade didática, sendo parte do tripé que sustenta a universidade, ensino-pesquisa-extensão (NOGUEIRA, 2005). Vale ressaltar que apesar da busca da autonomia, as atividades de extensão desenvolvidas pelas universidades se mantinham vinculadas às ações e ao modelo de extensão proposto pelo Estado, que acabava por disseminar a ideologia instaurada pelo governo (SOUSA, 2010).

Durante a ditadura militar, a extensão, concebida como prestação de serviços, tinha, no movimento estudantil, a mão de obra necessária para a execução dos projetos de integração e segurança nacional (SOUSA, 2010). Nesse período, a UNE representava uma ameaça aos desejos e à hegemonia do grupo social dominante, sendo extinta pelo Estado, por meio da Lei Suplicy Lacerda (SILVEIRA, PAIM, 2005). A UNE passou a atuar na clandestinidade, dando apoio aos trabalhadores e promovendo atividades de combate ao ideário do novo governo. Visando manter o controle sobre o movimento estudantil, direcionando suas ações, em prol do Estado, o governo criou o Diretório Nacional dos Estudantes (LIMA; MOTTA,

¹⁷ Rudolph Atcon, norte-americano, primeiro Secretário Executivo do CRUB. Foi membro da USAID, e um dos responsáveis pela adaptação do modelo norte-americano de educação às universidades brasileiras, que subordinava as mesmas à lógica do sistema de produção capitalista (NICOLATO, 1986).

¹⁸ Carlos de Meira Mattos, general de brigada, membro permanente da Escola Superior de Guerra (PELEGRINI; AZEVEDO, 2008).

2012). Com a criação do Diretório, a força do movimento estudantil foi direcionada para atender aos interesses do Estado, diluindo as ações políticas e ideológicas do movimento estudantil (SOUSA, 2010).

Nesse período, três iniciativas de extensão tiveram projeção nacional, e trouxeram elementos considerados importantes para o debate da reforma universitária, a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Projeto Rondon (FORPROEX, 2012a), e a instalação de *Campi Avançados* (SOUSA, 2010).

O CRUTAC foi criado em 1965, por iniciativa do professor Onofre Lopes, na época, reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e tinha por objetivo oferecer treinamento aos estudantes e assistência técnica às comunidades rurais (SOUSA, 2010). De acordo com Almeida (2011), a criação do CRUTAC parece ter sofrido a influência do modelo de assistência dos “Voluntários da Paz”, programa norte-americano que prestava serviço às nações subdesenvolvidas. O primeiro projeto registrado pelo CRUTAC, com característica extensionista, foi desenvolvido no Hospital e Maternidade Santa Cruz - Rio Grande do Norte, campo de estágio dos alunos de medicina, cujas atividades estavam relacionadas à prestação de assistência na área da saúde (ALMEIDA, 2011).

Em 1969, o governo militar ampliou as ações do CRUTAC, transformando a iniciativa em um programa de nível nacional, sob o comando da então criada Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC) (ALMEIDA, 2011). No País, foram criados vinte e dois CRUTAC sob a coordenação das instituições de ensino superior, que deveriam planejar e executar as ações conforme propósitos do Estado (SOUSA, 2010), visando, de acordo com o artigo 1º. do Decreto-Lei número 916, de 07 de outubro de 1969:

[...] I - Ajustar a ação governamental às necessidades das populações interioranas, mediante o trabalho associado e integrado das universidades junto aos demais órgãos e serviços da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e de entidades privadas;

II - Encaminhar, com a extensão dos serviços universitários às áreas interioranas, através dos cursos específicos de cada unidade, a realização de atividades básicas que conduzam à promoção do homem, ao desenvolvimento econômico-social do País e à segurança nacional;

III - Promover o treinamento rural dos estudantes universitários, em períodos de estágios, no exercício das atividades específicas dos respectivos currículos;

IV - Proporcionar aos estudantes estagiários, com o assessoramento de professores e técnicos, as condições necessárias ao estudo e solução dos diversos problemas da comunidade, mediante a adequação do exercício profissional às peculiaridades do meio;

V - Proceder ao levantamento de recursos financeiros da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a serem aplicados em projetos específicos (BRASIL, 1969).

Com relação ao Projeto Rondon, a primeira operação, considerada zero, ocorreu em junho de 1967, na cidade de Porto Velho, por meio de atividades de assistência nas áreas de saúde e construção civil, executadas por trinta estudantes, de diferentes cursos (Medicina, Geociências, Engenharia e Documentação e Comunicação), e militares da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (LIMA; MOTTA, 2012). Nesse momento, não existia uma parceria entre o Projeto Rondon e as universidades, sendo as atividades propostas, pelo Estado, executadas por universitários (SOUSA, 2010).

A instituição, em caráter permanente, do Grupo de Trabalho “Projeto Rondon” ocorreu no ano de 1968, por meio do Decreto número 62.927, que determinava, em seu artigo 1º., a finalidade do projeto, “[...] de promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional” (BRASIL, 1968a).

A participação do corpo docente, no desenvolvimento do Projeto Rondon, começou em 1969, por meio da instalação de *Campi Avançados*, uma estratégia do Estado que visava à interiorização das universidades e o desenvolvimento de microrregiões, nas quais estavam instalados os *campi*. Os *Campi Avançados*, por serem uma extensão das universidades, foram considerados sinônimos de extensão universitária, tendo por objetivo transformar as comunidades atendidas em campo de ensino sobre a vida nacional. As estratégias de ação ainda eram definidas pelo Estado, que aproveitavam a parceria das universidades para disseminar o pensamento e os planos governamentais (SOUSA, 2010).

Em 1970, o Decreto número 67.505, reformulou o “Projeto Rondon”, assegurando autonomia administrativa e financeira e definindo, em seu artigo 3º., as finalidades básicas do projeto:

Art. 3º. [...]:

I - No Campo do Desenvolvimento e da Integração Nacional:

- a) organizar, implantar e coordenar estágios de estudantes de nível universitário e técnico, principalmente no interior do País, a fim de integrar a juventude no processo de desenvolvimento sócio-econômico nacional;
- b) colaborar, mediante convênios e segundo a escala dos seus estágios na execução da política de desenvolvimento e integração de órgãos governamentais ou privados, bem como prestar assistência às municipalidades carentes de técnicos especializados;
- c) promover programas de desenvolvimento de comunidades em micro-regiões do Território Nacional;
- d) promover estágios, nos grandes centros, para universitários de áreas menos desenvolvidas possibilitando a aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos, em suas áreas de origem.

II - No campo das atividades complementares de ensino, em coordenação com o Ministério da Educação e Cultura:

- a) possibilitar, incrementar e desenvolver o aprendizado dos universitários brasileiros, levando-os a praticar seus conhecimentos teóricos em áreas ecológicas diversas das suas regiões de origem, propiciando, além da prática em cada ramo específico o conhecimento global da realidade nacional;
- b) estabelecer normas, implantar e coordenar os "Campi" Avançados, como áreas de atuação permanente de Universidades, no interior do País;
- c) promover e coordenar a implantação de programas de especialização de mão-de-obra, como complementação ao programa de "Campi" Avançados;
- d) promover e coordenar a integração das atividades de ensino das Universidades com os problemas de desenvolvimento local.

III - No campo do mercado de trabalho e mão-de-obra:

- a) promover, com os "Campi" Avançados e com os estágios de universitários, o conhecimento das condições do interior do País, abrindo perspectivas para a fixação de técnicos de nível superior nas áreas em que atuar;
- b) promover junto às populações do grande interior, treinamento especializado de nível médio, incentivando o mercado de trabalho e aprimorando a mão-de-obra qualificada (BRASIL, 1970).

Em 1975, por meio da Lei, número 6.310, houve a extinção do Projeto Rondon e a instituição da Fundação Projeto Rondon, que tinha como finalidade, conforme Parágrafo 1º. do Artigo 1º., “[...] *motivar a participação voluntária da juventude estudantil no processo do Desenvolvimento, da Integração Nacional e da Valorização do Homem, em cooperação com o Ministério da Educação e Cultura*” (BRASIL, 1975). A Fundação Projeto Rondon,

da forma como foi concebida, entrou em extinção no ano de 1989 (SOUSA, 2010).

Conforme mencionado, anteriormente, o CRUTAC, o Projeto Rondon e os *Campi* Avançados contribuíram para a elaboração do documento de Reforma Universitária, oficializada, em 1968, por meio da promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), vindo a instituir a Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a). Além desses projetos, outro fator que impulsionou a reforma universitária foi a mobilização do Movimento Estudantil (SILVEIRA; PAIM, 2005), que apontava para uma universidade que deveria estar comprometida com as classes populares (ALMEIDA, 2011). De acordo com Fávero (2006), a UNE se posicionava contra o caráter arcaico e elitista das universidades, debatendo, nos seminários promovidos por ela, questões relacionadas à autonomia universitária, participação docente e discente na administração universitária, regime de trabalho em tempo integral, ampliação da oferta de vagas e flexibilização curricular.

Entre os documentos elaborados, destacaram-se os relatórios dos três primeiros Seminários Nacionais da Reforma Universitária, organizados pela UNE, entre os anos de 1961 e 1963. Os temas debatidos nesses seminários tiveram como base, além do Manifesto de Córdoba, elaborado em 1918, que defendia a abertura da universidade para o povo latino-americano (ALMEIDA, 2011), a ideia de universidade do povo, em que a universidade deveria estar a serviço das massas, principalmente, trabalhadora, operária e camponesa (TITSKI; LIMA, 2011).

A Declaração da Bahia, documento elaborado no I Seminário Nacional da Reforma Universitária, em 1961, na cidade de Salvador, apresentou o entendimento dos estudantes quanto à necessidade e urgência da reforma universitária, alegando que a universidade não estava cumprindo com sua missão cultural, profissional e social. Entre as falhas atribuídas pelos estudantes, à universidade, citam-se: importação de soluções para os problemas brasileiros; desrespeito à cultura popular; formação de profissionais não competentes para atuar na realidade nacional e regional; aposentadoria intelectual do professor e; manutenção da hegemonia do capital (UNE, 1961). Além desses fatores, o acesso ao ensino superior, nas universidades, era antidemocrático, e a formação dos estudantes ocorria de forma a

promover o individualismo e o distanciamento dos problemas que afetavam a sociedade (TITSKI; LIMA, 2011).

De acordo com a Declaração da Bahia:

[...] os profissionais formados por esta Universidade estão insensíveis ao drama social brasileiro, cogitando de não retribuir ao operário o ensino gratuito que lhe proporcionou, mas, coerentes com a mentalidade burguesa individualista que a Universidade lhes infundiu, cuidando de aumentar por quaisquer meios os seus ganhos (UNE, p.XVIII, 1961).

Dentre as diretrizes para a reforma universitária, descritas nesta declaração, citou-se o compromisso que a universidade deveria ter com a classe trabalhadora e com o povo, democratizando o ensino; abrindo a universidade para o povo, por meio de cursos; estando a serviço dos órgãos governamentais e das classes menos favorecidas; e defendendo os interesses da classe trabalhadora (UNE, 1961).

No ano seguinte, em 1962, foi realizado o II Seminário Nacional da Reforma Universitária, em Curitiba, cujas discussões foram registradas na Carta do Paraná. Este documento trazia críticas à LDB/1961 e apontava ações necessárias para uma reforma universitária que não fosse “*mera formulação de horários e currículos*” (UNE, 1962, p.17). O documento era dividido em três partes: Fundamentação teórica da Reforma Universitária; Análise crítica da universidade brasileira; e Síntese final: Esquema tático da luta pela Reforma Universitária.

Na primeira parte, a UNE apresentava sua perspectiva sobre a missão da universidade, alegando que a mesma deveria ser: 1- a expressão do povo, única maneira de ser positivamente democrática; 2- anti-dogmática, com uma perspectiva crítica constante; e 3- uma frente efetiva do processo revolucionário, não admitindo qualquer forma de espoliação do homem pelo homem. Trazia ainda uma crítica ao modelo tecnicista desumanizante, “*teoria burguesa de reforma universitária*” (p.18), que formava operários qualificados

para trabalhar em prol da classe dominante e com vistas ao desenvolvimento do País (UNE, 1962).

Na segunda parte, havia uma crítica a universidade que, segundo o movimento, aliena e serve à manutenção da hegemonia dominante, sendo pensada com base na cultura europeia e norte-americana, alheia à construção de uma cultura autêntica e nacional, configurando-se como uma “*arma anti-nação*”, servindo à dominação do povo. A UNE acreditava que a reversão desse processo seria possível por meio da extensão cultural, pela qual a universidade deveria divulgar os avanços da técnica e da ciência em geral, provocando a desalienação da classe dominada, que, sabedora do processo que a alienava, passaria à situação de sujeito, capaz de auto-determinar-se, construindo sua própria história, com base em interesses humanos. Ainda, voltava a frisar a necessidade de uma universidade democrática, adaptada à realidade brasileira, que oportunizasse a todos, inclusive às massas trabalhadora, operária e camponesa, participação ativa no processo de resolução de problemas advindos dessa realidade (UNE, 1962).

Nesse sentido, o movimento deixava a seguinte proposta ao setor de extensão cultural, visando à democratização da cultura:

[...]

- divulgação em nível popular dos avanços da técnica e da ciência em geral e ênfase no seu caráter de instrumento de humanização;
- conscientização popular do problema do subdesenvolvimento mundial e dos meios para resolvê-los;
- divulgação em nível popular do sentido da História de humanização pela luta;
- explicação das vantagens e problemas da cooperação em todos os planos: pessoal, grupal e internacional (UNE, 1962, p.73).

De acordo com o documento, tais ações repercutiriam na resolução de problemas brasileiros, considerados emergenciais, como o subdesenvolvimento de algumas regiões do País, o desnível de desenvolvimento existente entre regiões, o subdesenvolvimento das estruturas política, social e econômica, a espoliação e dominação econômica e, a alienação cultural (UNE, 1962).

Na última parte da Carta do Paraná, a UNE alertava para o fato de que uma reforma universitária voltada ao social não se deterioraria, tornando a universidade elemento positivo no processo de desenvolvimento do País, e centro propulsor da cultura elaborada, com base em valores do próprio povo (UNE, 1962).

O III Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em 1963, na cidade de Belo Horizonte, reforçou a importância das discussões realizadas nos seminários anteriores e se propôs a elaborar dois projetos que consubstanciassem os pontos fundamentais da luta imediata pela Reforma Universitária, e a orientar o movimento estudantil, quanto às estratégias de luta, que seriam necessárias, na sequência dos fatos. O primeiro projeto, Emenda Constitucional, solicitava a extinção da vitaliciedade de cátedra e estabelecia que o acesso e a permanência nas funções de magistério fossem regulados pela carreira e capacidade dos docentes. E o segundo projeto, Substitutivo à LDB/1961, solicitava a substituição do regime de vitaliciedade de cátedra pelo regime de carreira; a criação do sistema de departamentos; a extinção do sistema de vestibular; um novo sistema de distribuição e aplicação de verbas universitárias e; a participação dos estudantes nos órgãos colegiados, com representatividade de um terço (UNE, 1963).

O documento final referente à Reforma Universitária, que culminou na Lei 5.540/1968, atendeu parcialmente às reivindicações do movimento estudantil, atenuando os aspectos políticos e ideológicos contidos nas propostas, substituindo-os por características modernizadoras, técnicas e administrativas, voltadas aos anseios do empresariado da época (SILVEIRA; PAIM, 2005).

Uma das reivindicações do movimento, fortemente presente nos dois primeiros documentos elaborados pela UNE, referiu-se à necessidade de socializar/democratizar o acesso ao conhecimento produzido e/ou difundido pelas universidades, por meio da extensão cultural. Com relação a esse aspecto, os Artigos 17º., 25º. e 40º., descritos abaixo, apresentavam o entendimento legal para a extensão universitária, até então, não reconhecida como indissociável do ensino e da pesquisa:

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) [...]

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 40. As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento [...] (BRASIL, 1968b).

Na década de 1970, foi criada, por meio das Portarias número 289 do Ministério da Educação (MEC) e número 398 do Ministério do Interior (MINTER), a Comissão Mista MEC/MINTER, com a finalidade de estudar medidas que inter-relacionassem os projetos desses ministérios - CRUTAC/Campus Avançado (SOUSA, 2010). No entendimento da Comissão Mista, a extensão passou a ser vista como inerente ao ensino e à pesquisa, por incitar o debate sobre atualização e reformulação curricular, e retroalimentar¹⁹ as universidades, com demandas provenientes da inserção das universidades nas realidades regional e nacional (NOGUEIRA, 2005).

Essa comissão, em documento elaborado com base na Lei 5.540/1968 e nos programas CRUTAC e Projeto Rondon, recomendava a criação, nas universidades, de um órgão responsável

¹⁹ De acordo com Nogueira (2005), o termo retroalimentação foi utilizado pelo MEC em substituição ao termo Comunicação, concepção freireana, por conta da censura imposta durante o período da ditadura militar. No entanto, tentou-se conservar o conteúdo das ideias embutido no termo.

pelo desenvolvimento e institucionalização da extensão. Essa recomendação culminou, no ano de 1974, na criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC), creditando ao MEC a responsabilidade de gerir a extensão universitária (NOGUEIRA, 2005). A CODAE tinha como funções: coordenar, em nível nacional, a política de Extensão Universitária; coordenar, supervisionar, avaliar e disseminar as ações extensionistas nas universidades e; articular as ações entre CRUTAC/Campus Avançado. Por conta dessa última função, a CODAE assumiu as ações desempenhadas pela CINCRUTAC (SOUSA, 2010).

Uma das primeiras ações do MEC, após assumir o DAU, em 1975, foi a elaboração do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, documento considerado o marco da Política de Extensão Universitária Brasileira. Nesse documento, o MEC ampliava a ação das universidades, inserindo o corpo docente no desenvolvimento das ações de extensão, bem como trazia as ideias de relação entre ensino, pesquisa e extensão, e de comunicação entre universidade e sociedade (NOGUEIRA, 2005).

O Plano de Trabalho de Extensão Universitária (1975) recomendava que as atividades de extensão fossem planejadas pelas próprias universidades e definia a necessidade das seguintes ações: coordenação, supervisão e avaliação das atividades em andamento; articulação das atividades de extensão, dentro da própria instituição e; integração das universidades com órgãos públicos e privados. Em seu texto, apresentava, ainda, outras formas de se fazer extensão, tais como: difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação social e comunitária, e difusão cultural, superando o caráter assistencialista e prestador de serviço (NOGUEIRA, 2005), ao menos no plano das ideias. Digo no plano das ideias, pois, de acordo com Sousa (2010), no ano de 1990, o relatório divulgado pelo MEC, acerca dos resultados obtidos com a pesquisa de avaliação da extensão universitária, demonstrou que a extensão, nas universidades, estava sendo realizada de forma paternalista-assistencial e desvinculada do processo acadêmico. Esse fato pode ter ocorrido devido à ausência de um direcionamento das ações de extensão nas universidades, após a extinção da CODAE, no ano de 1979, ficando as atividades de

extensão desvinculadas de um órgão que exercesse a função de coordenação, avaliação e discussão das ações extensionistas, em nível nacional. Já em nível local e regional, as discussões prosseguiram e se encaminharam para a criação de um fórum responsável por coordenar a extensão universitária (NOGUEIRA, 2005).

Na década de 1980, com a democratização da universidade, o movimento docente²⁰, passou a discutir, de forma contínua, o compromisso social da universidade, bem como o papel que a extensão universitária deveria assumir. Com essa pauta, buscava-se consolidar uma extensão universitária, compromissada com a população e articulada com o ensino e a pesquisa, que incitasse a universidade a interagir com a sociedade, de modo a abandonar a compreensão assistencialista e prestadora de serviços, atribuída à extensão (SOUSA, 2010). Essas discussões culminaram, na criação e implantação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado em Brasília (FORPROEX, 1987).

De acordo com a Rede Nacional de Extensão (RENEX):

[...] o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia (RENEX, 2013).

Desde sua criação, até a presente data, foram realizados trinta e três encontros nacionais, voltados, na sua maioria, ao debate sobre conceituação, institucionalização e financiamento da extensão universitária (SOUSA, 2010).

²⁰ A bandeira de luta do movimento docente estava pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SCHERER, 2004) e na garantia da universidade pública, gratuita e de qualidade (MUNARIM, 2008).

No I Encontro Nacional do Fórum, o conceito de extensão universitária foi estabelecido, como resultado das discussões ocorridas em plenária, sendo registrado, conforme pode ser lido abaixo:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. [...] é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

Além da conceituação do que seja extensão universitária, algumas recomendações, visando a intitucionalização e o fortalecimento da extensão, foram realizadas durante as plenárias ocorridas nos encontros de Pró-Reitores de Extensão Universitária, e estão apresentadas no Quadro 1.1. O levantamento dessas informações contribuíram para a compreensão das concepções sobre extensão universitária, presentes nas falas dos entrevistados, sujeitos partícipes do projeto de extensão avaliado nessa Tese, detalhadas no terceiro capítulo.

Quadro 1.1 - Recomendações realizadas durante as reuniões plenárias ocorridas em Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas.

Ano	Recomendações*
1987	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização da extensão como um instrumento capaz de recuperar a função social da universidade e de restaurar sua credibilidade, objetivando a melhoria das condições de vida da maioria da população. - Responsabilização dos departamentos acadêmicos quanto à promoção e execução das atividades de extensão, de forma indissociável ao ensino e pesquisa (FORPROEX, 1987).
1988	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculação da extensão universitária à pesquisa, de modo a responder permanentemente aos anseios da sociedade, contribuindo com a transformação da mesma (FORPROEX, 1988).
1989	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção e implementação de uma prestação de serviços extensionista, segundo dimensão emancipatória, comprometida com a realidade social e integrada à proposta pedagógica. - Compreensão da extensão como espaço estratégico para promoção de atividades interdisciplinares, integrada a grupos de áreas distintas do conhecimento, de modo a possibilitar a problematização e o questionamento do ensino e da ciência realizada pela universidade (FORPROEX, 1989).
1990	<ul style="list-style-type: none"> - Maior inserção da universidade na sociedade, por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, com progressiva socialização do conhecimento e comprometimento para com os problemas sociais (FORPROEX, 1990).
1991	<ul style="list-style-type: none"> - Nivelamento hierárquico e tratamento orçamentário equitativo à pesquisa, ensino e extensão. - Avaliação da extensão por participantes do processo, tanto internamente, pela universidade, quanto externamente, pela população envolvida (FORPROEX, 1991).
1992	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculação das atividades culturais à extensão, por meio de programas, de modo a produzir, preservar e difundir as manifestações culturais (FORPROEX, 1992).

Continuação do Quadro 1.1

Ano	Recomendações*
1993	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de subsídios, por parte das atividades de extensão, para o estabelecimento de prioridades institucionais no Campo de Ensino, Pesquisa e Extensão. - Contemplação do parâmetro de relevância social, na avaliação da extensão, a fim de mensurar a construção conjunta de um novo conhecimento e a colaboração das atividades de extensão em tornar as comunidades autônomas e corresponsáveis na resolução de problemas demandados. - Apresentação de proposta para criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (FORPROEX, 1993).
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção prioritária da extensão aos setores da população sistematicamente excluídos dos direitos e da compreensão da cidadania (FORPROEX, 1994).
1995	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão, na avaliação das universidades, dos impactos internos causados por suas ações, tendo como diretriz a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. - Revitalização do ensino, por meio da extensão, a fim de formar profissionais críticos, competentes e transformadores, capazes de intervir sobre a realidade. - Estímulo, por meio de ações de pesquisa e extensão, às iniciativas que viabilizem a auto-sustentação dos brasileiros, com vistas a solucionar os problemas de miséria e fome (FORPROEX, 1995).
1996	Não foi produzido documento final**
1997	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e aprovação do Programa Universidade Cidadã. - Constituição da Comissão Nacional de Extensão para elaboração do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 1997).
1998 (a)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 1998*).
1998 (b)	<ul style="list-style-type: none"> - Alteração e aprovação do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 1998b).
1999 a 2005	Não foi produzido documento final**

Continuação do Quadro 1.1

Ano	Recomendações*
2006	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das atividades de extensão em áreas temáticas e respectivas linhas de pesquisa. - Constituição de uma comissão temática, com vistas à estruturação das áreas temáticas em nível nacional, regional e local (FORPROEX, 2006).
2007 a 2010	Não foi produzido documento final**
2011 (a)	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporação curricular das atividades de extensão, por meio de projeto pedagógico. - Inserção da extensão nas metas do Plano Nacional de Educação. - Estabelecimento e fortalecimento de parcerias, por parte da universidade, para implementação de políticas voltadas à superação da iniquidade social e desenvolvimento sociocultural, principalmente por meio do Programa Josué de Castro (FORPROEX, 2011a).
2011 (b)	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de ampla discussão sobre extensão e educação à distância, com vistas à ampliação dessa modalidade. - Maior investimento da sociedade brasileira nas atividades de extensão (FORPROEX, 2011b).
2012 (b)	- Instituição, por parte do MEC, do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012b).
2012 (c)	- Formação de uma Frente Parlamentar em Defesa da Extensão, capaz de amplificar a implementação e o reconhecimento da extensão como prática acadêmica (FORPROEX, 2012c).
2013	<ul style="list-style-type: none"> - Financiamento permanente da extensão universitária. - Efetivação do Plano Nacional de Extensão. - Fortalecimento do Sistema Nacional de Cultura. - Criação de um setor, junto ao MEC, para gerir a Extensão Universitária (FORPROEX, 2013).

*Informações organizadas a partir dos documentos finais dos encontros de Pró-Reitores de Extensão Universitária, disponíveis no site da Rede Nacional de Extensão (<http://www.renex.org.br/>). **Conforme informações da atual presidente do FORPROEX, os documentos finais referentes a esses encontros não foram produzidos (comunicação pessoal).

Fonte: Autoria própria.

Na década de 1990, o movimento docente, por meio do FORPROEX, e, juntamente, com o MEC, criou a Comissão de Extensão (Portaria SESu/MEC número 66/1993), com a finalidade de formular programas que definissem os princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão (NOGUEIRA, 2005). Ainda, em 1993, o FORPROEX incentivou e colaborou com a redação e aprovação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que deveria estabelecer as metas de financiamento e as diretrizes, objetivos e metodologia da extensão (FORPROEX, 2012a). Por meio dos editais lançados por esse programa, as instituições de ensino superior deveriam encaminhar uma única proposta de extensão, que poderia contemplar diversos projetos, visando recursos do governo federal. Para avaliação e julgamento das propostas encaminhadas via PROEXTE, foi criado o Comitê Assessor, por meio da Portaria SESu/MEC número 134/1993 (NOGUEIRA, 2005).

Em 1997, devido à interrupção do PROEXTE, ocorrida em 1995 por conta da Universidade Solidária²¹, e consequente perda de apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos de extensão, o FORPROEX, por meio da Comissão Nacional de Extensão, propôs a criação do Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Universidade Cidadã. Esse Programa Universidade Cidadã foi considerado o ponto de partida para a elaboração do Plano Nacional de Extensão, cujas discussões iniciaram em 1997, durante a realização do XII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, sendo continuadas nos dois encontros seguintes, em 1998, com lançamento, pelo MEC, em 1999 (FORPROEX, 2001; NOGUEIRA, 2005).

O Plano Nacional de Extensão tinha por objetivos: reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico; assegurar a relação

²¹ A Universidade Solidária, parte do Programa Comunidade Solidária, criado durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, visava mobilizar e treinar estudantes universitários para atuar como voluntários em comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano, de modo a repassar informações sobre educação, saúde e desenvolvimento comunitário e prestar assistência técnica a jovens, mulheres e lideranças locais (LOBO, 2002).

bidirecional entre universidade e sociedade; priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes; estimular atividades multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais; melhorar a qualidade da educação; considerar atividades voltadas ao desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística; inserir a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável; valorizar programas de extensão interinstitucionais; tornar permanente a avaliação institucional da extensão universitária como parâmetro para a avaliação da universidade; participar na elaboração das políticas públicas e; ampliar o acesso ao saber e ao desenvolvimento tecnológico e social do País (FORPROEX, 1998c). Na gestão de 2000-2001 do FORPROEX, o Plano foi atualizado, com substituição dos eixos temáticos por áreas temáticas, o que segundo o próprio documento, tinha o intuito “*de consolidar o esforço de harmonização terminológica na classificação dos programas/projetos/atividades de extensão*” (FORPROEX, 2001).

Com a elaboração e lançamento do Plano Nacional de Extensão, o FORPROEX teve por objetivo garantir financiamento do poder público para as atividades extensionistas. Contudo, durante o período de vigência do Plano, não houve repasse de recurso público para o desenvolvimento da extensão (NOGUEIRA, 2005). Somente em 2003, com a retomada do diálogo entre MEC e FORPROEX, que o repasse volta a ser realizado, por meio da publicação de editais vinculados ao PROEXTE, retomado sob a denominação de Programa de Extensão Universitária (PROEXT) (FORPROEX, 2012a). De acordo com o Artigo 1º. do Decreto número 6.495/2008, que instituiu o PROEXT, o programa fica “*destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade*”. Nesse Decreto ainda foram relacionados os objetivos do programa que incluem, entre outros: estímulo ao desenvolvimento social e espírito crítico dos estudantes; contato direto dos estudantes com realidades concretas e troca de saberes acadêmicos e populares; democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno (BRASIL, 2008).

Outra iniciativa do movimento docente foi o manifesto publicado no IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das

Universidades Públicas, em 1990, sobre: “*a necessidade de elaboração da LDB pelo processo de participação ativa dos setores organizados da sociedade brasileira interessados na defesa da educação pública e gratuita*” (FORPROEX, 1990). No que tange à extensão universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei número 9.394/1996), em seu Artigo 43º., trata a extensão como uma finalidade da educação superior, devendo estar “*aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição*” (BRASIL, 1996). Além disso, entende a extensão como indissociável ao ensino e a pesquisa, possibilitando, a mesma, receber apoio financeiro do poder público, estando a LDB em consonância com a Constituição Brasileira, nos seus respectivos Artigos 207º. e 213º. (BRASIL, 1988). Entre os anos de 1996 e 2013, a redação da LDB sofreu onze²² alterações, contudo, nenhuma delas foi referente à extensão.

Em 2001, a compreensão de que a extensão universitária deveria ser considerada como uma das funções da universidade, juntamente ao ensino e pesquisa, foi retratada no Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010, por meio da aprovação da Lei número 10.172/2001. Em relação à educação superior, o Plano entendia que a universidade deveria “*reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional*” (BRASIL, 2001a).

Com relação à extensão universitária, o Plano Nacional de Educação trazia, entre seus objetivos e metas, a necessidade de: promover a melhoria da qualidade da mesma, por meio de programas de fomento; garantir a oferta de cursos de extensão, com vistas a resgatar a dívida social e educacional; assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão; implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior; e assegurar

²² Alterações efetuadas nos anos: 1997, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2013.

que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior fosse reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001a).

A última atualização do Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020 (Projeto de Lei número 8.035-B/2010), acrescentou, apenas, no que tange à extensão universitária, executadas na forma de programas e projetos, que as atividades sejam voltadas às áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2010a).

Uma das últimas iniciativas registradas, até o ano de 2012, foi a Política Nacional de Extensão Universitária, documento, que segundo o FORPROEX, confere:

[...] materialidade ao compromisso das Universidades signatárias, estabelecido por meio de seus Pró-Reitores de Extensão, com a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia (FORPROEX, 2012a, p.4).

O intuito do FORPROEX com essa política, é “*torná-la instrumento efetivo na (re)formulação, implementação e avaliação das ações de Extensão Universitária*” (FORPROEX, 2012a, p.4).

Além dos objetivos expressos no Plano Nacional de Extensão, que são reafirmados pela Política Nacional de Extensão Universitária, outros foram incluídos, na tentativa de dar continuidade ao processo de fortalecimento da Extensão Universitária:

1. reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;

[...]

5. estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e

interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;

6. criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;

7. possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País;

[...]

11. considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;

12. estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista;

13. tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade;

14. valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade [...]
(FORPROEX, 2012a, p.5-6).

A política apresentou, à universidade e à sociedade, o conceito para a extensão universitária, baseado nas discussões ocorridas nos XXVII e XXVIII encontros do fórum:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação

transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012a, p. 15).

A política apresentou cinco diretrizes para as ações extensionistas, a saber:

1. Interação Dialógica - relações de diálogo e troca de saberes entre Universidade e setores sociais, com produção de novos conhecimentos, a partir dessa interação, para superação da desigualdade e exclusão social e construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática - pressupõe uma ação de mão dupla;
2. Interdisciplinaridade e interprofissionalidade - busca, por meio da combinação entre especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, e de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais, superar a dicotomia existente entre a visão holista, que tende a ser generalista e a especialista, que, para dar conta do todo, é parcelada;
3. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão - a extensão, como processo acadêmico, colabora para a formação técnica e cidadã dos envolvidos em suas ações, oportunizando-os atuar na garantia de direitos e deveres e na transformação social, por meio de imersão na realidade em que se atua, e construção de conhecimentos para superação dos problemas levantados;
4. Impacto na formação do estudante - as ações extensionistas, por aproximar o estudante da realidade investigada, oportuniza o enriquecimento da experiência discente, ampliando, dessa forma seu referencial teórico e metodológico. Para tanto, fazem-se necessárias a flexibilização curricular e a integralização de créditos ao currículo;
5. Impacto e Transformação Social - a extensão é reafirmada como mecanismo capaz de estabelecer a inter-relação entre Universidade e outros setores da sociedade, com vistas à transformação social e aprimoramento de políticas públicas voltadas à maioria da população (FORPROEX, 2012a).

Reafirmou, ainda, o papel da extensão como salvadora, ao mencionar que:

[...] as ações de Extensão Universitária surgem como instrumentos capazes de contra-arrestar as consequências perversas do neoliberalismo, em especial, a mercantilização das atividades universitárias, a alienação cultural e todas as mazelas que as acompanham (FORPROEX, 2012a, p.20).

A política apresentou os princípios básicos, os desafios e as ações políticas necessárias ao fortalecimento da extensão universitária, pautada na construção coletiva de um conhecimento que busque a superação de problemas, oriundos da aproximação com a realidade, propiciando transformação social e política. Ainda, apontou para estratégias de financiamento da extensão; de universalização, por meio da implantação de recomendações e da adequação às normas legais sobre extensão universitária e educação e; de avaliação, a fim de melhorar a qualidade das ações e garantir recursos do poder público (FORPROEX, 2012a).

A agenda estratégica, pactuada pelo FORPROEX e descrita na Política Nacional de Extensão Universitária, visando apoio e fomento às ações acadêmicas, por parte das agências governamentais, MEC e instituições de ensino superior, traçou doze ações estratégicas para cumprimento do que foi previsto no próprio documento, no entanto, nenhuma das ações se referiu à necessidade de formação dos corpos docente, discente e técnico administrativo das instituições de ensino superior, que trabalham, ou que poderiam vir a trabalhar, com extensão universitária. A política, quando retrata os caminhos percorridos pela extensão universitária, relata que no início da década de 2000:

Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de

prestações de serviços, tais como, assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p.9).

No entanto, há, ainda, elementos característicos da assistência e da prestação de serviço presentes nas ações extensionistas e na forma como se concebe a extensão universitária. Apesar da interação dialógica proposta, em uma das diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária, o processo, junto aos extensionistas (professores, técnicos e estudantes) não foi dialógico, se considerado na perspectiva freireana. O saber construído e difundido, por meio de documentos legais ou recomendações do FORPROEX, foi e está sendo realizado sem a devida conscientização das situações-limite, impostas pela realidade daqueles que fazem e se alimentam da extensão, ou seja, sem a devida integração, emersão e percepção dessas situações, para superação. A dialogicidade não se faz no diálogo pelo diálogo, em volta de uma mesa redonda, ou por meio de uma roda de conversa, juntando Universidade e outros setores da sociedade. Segundo Freire (2009a), a dialogicidade é mediada pela reflexão, a partir da prática, permitindo que os homens/mulheres, como sujeitos históricos e sociais, compreendam com maior profundidade a realidade.

De que adianta uma conversa solitária sobre extensão, que não envolve quem faz extensão? Como iniciar qualquer diálogo sem conhecer as concepções, dificuldades, aspirações e realizações de quem faz ou fez extensão? Quantas ações extensionistas pautadas na interação dialógica são ou foram realizadas conforme o

entendimento freireano de dialogicidade? Quantas pessoas que fazem extensão conhecem e compreendem a obra de Paulo Freire? Ou seja, como conceber uma extensão dialógica sem que se dialogue com os pares? Entendendo, por pares, as pessoas envolvidas em atividades extensionistas, que buscam, em suas ações e reflexões, transformar a realidade e serem transformados por ela. E como diria Freire:

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias e concepções (FREIRE, 2009a, p.106).

Nesse sentido, apresento, na sequência, algumas concepções sobre extensão universitária, que vêm sendo difundidas, no meio acadêmico, e que corroboram, ou não, com o conceito de extensão apresentado pela Política Nacional de Extensão Universitária. A escolha pelo conceito difundido pela política se deve ao fato das universidades públicas, por conta do FORPROEX, terem, a disposição, esse documento como base para suas ações, no que se refere à extensão universitária.

1.2 CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As discussões sobre a concepção de extensão universitária são relativamente recentes no Brasil, o que tem provocado inúmeras reflexões sobre o tema, a fim de compreender que função assume perante a universidade e os setores da sociedade, em que atua. Sousa (2001), ao abordar o tema, no livro “Construção conceitual da extensão universitária na América Latina”, relata que a concepção do objeto “extensão” apresenta-se como um enigma, e que qualquer tentativa de elucidá-lo tem produzido uma polissemia de termos.

As inúmeras compreensões sobre extensão, existentes na literatura científica, são resultantes das influências sofridas ao longo do processo que gerou sua atual conceituação e institucionalização. Como apresentado no tópico anterior, a extensão universitária sofreu

interferências do modelo europeu e do modelo americano, embutindo em suas ações a prática assistencialista e a prestação de serviços. Essa visão extensionista começou a ser questionada pelo movimento estudantil e, na sequência, pelo movimento docente, que passaram a pensar a extensão como ferramenta para transformação social e política, por meio de ações que promovessem a difusão de conhecimentos para superação dos problemas sociais, e, posteriormente, para a construção coletiva de novos conhecimentos, no enfrentamento da realidade.

Por conta dessa diversidade conceitual, que interferia na forma como as ações extensionistas eram planejadas e executadas, elaborou-se, em 1993, o “Perfil da Extensão Universitária no Brasil”, fruto de uma parceria estabelecida entre MEC e FORPROEX (SOUSA, 2010). A necessidade de estabelecer um perfil da extensão universitária ocorreu por conta da pluralidade de propostas de extensão encaminhadas ao PROEXTE, indicando a existência de diferentes concepções sobre extensão (BRASIL, 1995). No Quadro 1.2 são apresentados alguns resultados, relacionados à conceituação, registrados nesse documento, publicado em 1995.

Quadro 1.2 - Resultados referentes à pesquisa intitulada “O perfil da Extensão Universitária no Brasil”, no que tange à concepção e a dimensão da extensão universitária, de acordo com o entendimento das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Categorias Avaliadas	Resultados obtidos*
Como é concebida na prática a extensão universitária?	<ul style="list-style-type: none"> -Função de articulação entre universidade e sociedade; -Função que leva a universidade ao cumprimento de sua missão social; -Função de prestação de serviço por parte da universidade; -Função de politização da universidade; -Função de alimentação / retroalimentação do ensino e da pesquisa; -Função de articulação do ensino com a pesquisa.

Continuação do Quadro 1.2

Categorias Avaliadas	Resultados obtidos*
Dimensão indicada como primeira prioridade da extensão	<ul style="list-style-type: none"> -Compromisso social; -Realimentação do ensino e pesquisa; -Prestação de serviços; -Incentivo à produção cultural; -Articulação com movimentos sociais; -Articulação com movimentos governamentais; -Realimentação do ensino; -Realimentação da pesquisa; -Captação de recursos para a universidade.
Dimensões priorizadas pela extensão	<ul style="list-style-type: none"> -Compromisso social; -Realimentação do ensino e pesquisa; -Articulação com movimentos sociais; -Incentivo à produção cultural; -Prestação de serviços; -Realimentação do ensino; -Articulação com movimentos governamentais; -Realimentação da pesquisa; -Captação de recursos para a universidade.

* Listados em ordem decrescente de importância, conforme valores percentuais. Baseado em BRASIL (1995).

Fonte: Autoria própria.

De acordo com Sousa (2010), o movimento docente foi um dos responsáveis por disseminar boa parte desses pensamentos sobre extensão universitária, que foram registrados em documentos referentes às discussões ocorridas nos encontros nacionais e regionais do FORPROEX.

Após essa pesquisa, que apresentou o perfil da extensão universitária, outras concepções foram elaboradas, com base nas anteriores, e difundidas, por estudiosos da área, auxiliando no aprofundamento desse objeto. Algumas dessas compreensões são apresentadas na sequência, e, propositalmente, ao final, apresento a

concepção de Paulo Freire sobre comunicação²³, que, segundo o FORPROEX (2012a), embasou as discussões que originaram documentos e textos legais sobre extensão. Para facilitar a compreensão de cada uma das propostas conceituais encontradas, apresento-as em tópicos e em ordem cronológica de publicação.

Extensão como trabalho social útil

Melo Neto (1996; 1997; 2002; 2003) sugere uma reconceituação da extensão enquanto trabalho social útil, numa perspectiva de hegemonia das “classes subalternas”. O autor entende que por meio do trabalho é possível conhecer o mundo em que o indivíduo atua, e dessa forma, gerar um produto, fruto do trabalho coletivo entre universidade e comunidade. Produto, entendido como o conhecimento teórico ou tecnológico, que se presta à transformação. Conhecimento construído, que, por ser coletivo, é de domínio de ambas, visto provocar um aprendizado dual, em que universidade ensina enquanto aprende com as classes sociais, e possibilitar a superação da alienação gerada por um não saber anterior. E, nessa superação, o trabalho se perpetua, em um processo constante de construção do saber, a partir dos produtos que são gerados. Para Melo Neto, o trabalho deve ser entendido como processo constituído por meio de relações sociais, e por isso trabalho social útil, que, se desenvolvido nessa perspectiva, pode formar cidadãos críticos e conscientes para atuar como sujeitos de transformação.

Extensão como fomentadora da qualidade de vida da população

Rodrigues (1999) aponta para a necessidade de se pensar a universidade e a extensão universitária, a fim de atender as mudanças que afetam a sociedade. Nesse sentido, entende que a universidade, por meio da extensão, deve promover o desenvolvimento social, a partir de respostas alternativas aos anseios da maioria da população, de modo a contribuir na redução da extrema desigualdade social. Acrescenta que os pensamentos de Paulo Freire, sobre extensão e

²³ Concepção difundida no final da década de 1960, quando da publicação da primeira edição da obra “Extensión o comunicaci3n? La conscientizaci3n en el medio rural”, em 1969, durante o per3odo de ex3ilio em Santiago, no Chile.

comunicação devem ser considerados nessa nova conceituação da extensão. Uma extensão que seja praticada na perspectiva da comunicação, possibilitando uma ação social transformadora, democrática, que garanta o acesso ao conhecimento, à informação, contribuindo para a organização de uma sociedade mais justa e equilibrada. De acordo com a autora, a comunicação, segundo Freire, representa um ato de ir e de vir permanente à realidade, uma visão de mão dupla e integradora, em substituição à postura de mão única e dominadora.

Extensão como formadora e produtora de conhecimentos emancipatórios

Castro (2004) alerta para o fato de que a principal forma de atuação da extensão, desde a sua gênese, é assistencial e esvaziada de qualquer significado emancipatório, funcionando “*como políticas compensatórias, suficientes para acalmar os conflitos sociais sem criar ou possibilitar a criação de novas possibilidades e saídas para os grupos envolvidos*” (CASTRO, 2004, p.4). No entanto, de acordo com a autora, existem propostas de extensão que apresentam características que possibilitam a formação de alunos emancipadores. Tais características podem modificar o processo de ensino e aprendizagem, por meio da aproximação, que a extensão promove, entre alunos, professores e comunidades, possibilitando trocas e incorporação de outros saberes, criação de um novo senso comum e reflexão sobre práticas.

Extensão como espaço de formação acadêmica

Alves (2004) apresenta a extensão como um espaço de formação acadêmica voltado à transformação da realidade. Nesse sentido, coloca que a extensão propicia uma formação ampliada do aluno, na medida em que favorece, por meio de um trabalho inter e transdisciplinar, uma visão global das questões sociais. Acrescenta que as atividades de extensão, durante esse processo de formação, promovem o envolvimento crítico e compromissado dos alunos na construção de conhecimentos e na resolução de problemas advindos do confronto com a realidade. De acordo com o autor:

[...] o sujeito, nesse sentido, coloca-se como ser social com autonomia para participar da construção de sua própria realização humana a partir de uma abertura para o diálogo, para a contradição e para o debate com outros sujeitos de saberes, com a finalidade de compartilhar, de fato, das lutas pela transformação social em direção à emancipação individual e social (ALVES, 2004, p.37).

Extensão como função acadêmica e prática social

Jezine (2004a; 2004b; 2009) aponta para a necessidade de uma extensão que intervenha na realidade social, produzindo um conhecimento coletivo, balizado pelo ensino e pesquisa, e por um processo permanente de troca de saberes, de modo a afirmar o compromisso social da universidade. Nessa perspectiva acadêmica, a extensão integra ensino e pesquisa, quando da intervenção na realidade, socializando e produzindo conhecimentos, em um processo de formação de sujeitos - professores, alunos e sociedade - autônomos e críticos.

Extensão como produtora de demandas

Loyola e Oliveira (2005) questionam a compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e difusão cultural da extensão universitária, apontando para a necessidade de se estabelecer uma relação com a população, a fim de oxigenar a vida acadêmica. A extensão, segundo as autoras, representa um “*plus de refinamento universitário*” (LOYOLA; OLIVEIRA, 2005, p.431), levando a universidade para fora do campus, e trazendo a cidade, espaço que cristaliza oposições sociais, para dentro da universidade. A extensão é vista como uma forma de interação entre universidade e comunidade, uma espécie de ponte permanente, uma via de duas mãos, que produz troca de conhecimentos, permitindo que a universidade aprenda com a comunidade e a comunidade com a universidade. Dessa forma, entendem que:

[...] a extensão é uma forma de produzir demanda, de encontrar fatos onde se esperava nada ver” (p.431), “é ensinar o que habitualmente não se ensina; é pesquisar o que não é sabido; é assistir ao que não se demanda. E com estes dados produzir aprendizado (LOYOLA; OLIVEIRA, 2005, p.432).

Extensão como ferramenta para flexibilização curricular

Santos e colaboradoras (2005) entendem que a extensão permite um intercâmbio de saberes, tanto no espaço da universidade, como fora dela, articulando as diversas áreas da ciência, no intuito de socializar e reconstruir conhecimentos, em parceria com a comunidade. Essa capacidade da extensão, de facilitar a interdisciplinaridade e dimensionar a produção do conhecimento como uma construção social, viabiliza-a como ferramenta voltada à flexibilização curricular, respondendo, de forma efetiva, às exigências das diretrizes curriculares de formar sujeitos pró-ativos e comprometidos com a sociedade.

Extensão como ampliação, tamanho ou duração

Rodrigues (2005-2006) sugere que se volte à raiz da palavra extensão, na tentativa de compreendê-la de uma maneira diferenciada da prática assistencialista que a acompanha desde a gênese. A extensão tem o papel de significar o problema social, de modo que, em conjunto com a sociedade, possa construir e formular soluções. Para tanto, afirma que a construção efetiva da extensão se dará quando a comunidade reconhecer a universidade como um espaço para o exercício do pensamento crítico, adentrando no seu interior, a fim de estabelecer um processo de diálogo permanente entre ambas. Acrescenta que se faz necessário derrubar os muros da universidade, permitindo livre acesso da comunidade ao seu interior, de modo a influenciar e ser influenciada pelo ambiente acadêmico. Para o autor, significar a extensão como ampliação, lançando o trabalho da universidade para além de seus muros, é tomá-la “*como práxis, numa ação planejada e crítica sobre o real, aqui retomado como síntese das múltiplas determinações*” (RODRIGUES, 2005-2006, p.87).

Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento

Martins (2007) entende que a compreensão de extensão como oportunidade de treinamento do aluno, em um fazer retributivo e assistencialista, deve ser superada. A extensão, na sua visão, permite que dados empíricos imediatos e teóricos sejam confrontados, de modo a gerar reelaborações que culminam na construção do conhecimento científico. De acordo com a autora, a extensão promove um intercâmbio entre universidade, professor, aluno e sociedade, de modo a provocar transformações mútuas, por meio da aprendizagem, produção e socialização de conhecimentos. Nesse sentido, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão possibilita a formação de um sujeito prático, que se faz na aproximação entre universidade e sociedade.

Extensão como prática formativa e projeto institucional

Silva, Andrade e Mazzilli (2010) apresentam a extensão como articuladora do ensino e da pesquisa, uma vez que, no confronto com a realidade, ao colocar em prática conhecimentos já produzidos, evidencia lacunas que se transformam em problemas a serem investigados. Para as autoras:

A especificidade da extensão está justamente em ser este um espaço de ação pedagógica, intencional, focada na aplicação dos conhecimentos na prática social, como meio de disponibilizá-los em prol da solução de problemas que atingem a maioria da população - e na análise deste processo, situando-o a partir das suas causas, compreensíveis apenas se investigadas em suas implicações estruturais e conjunturais, plasmadas por múltiplas determinações (SILVA; ANDRADE; MAZZILLI, 2010).

Nesse sentido, a extensão poderia contribuir para um projeto de universidade socialmente referenciado, contra-hegemônico, que resgata a função social da universidade por meio da relação dialética entre ensino, pesquisa e extensão.

Extensão como tecnologia social

Soares (2011) atenta para a entrada, na agenda política de Ciência, Tecnologia e Inovação, dos temas: redução das desigualdades, inclusão social e desenvolvimento social, importante avanço que contraria o padrão histórico de desenvolvimento, excludente, e que perpetua a desigualdade social. No entendimento da autora, para superação da desigualdade estrutural e da exclusão social é necessária, além de medidas pontuais que solucionem problemas emergenciais, a elaboração de uma política de desenvolvimento social que inclua a população que não tem acesso ao mercado de trabalho, nem aos bens e serviços. As ações, voltadas ao desenvolvimento, devem ser pautadas em experiências que provoquem um real impacto social, constituindo, portanto, uma política pública. Nesse sentido, a autora chama a atenção para as tecnologias sociais que, na interação com as comunidades, têm apresentado efetivas soluções de transformação social, contribuindo para a redução da pobreza, geração de trabalho e renda, promoção do desenvolvimento local sustentável, redução do analfabetismo, entre outros benefícios. Aponta, nesse processo, a universidade e, principalmente, a extensão universitária, como propulsora dessas mudanças, na medida em que, deixando de ser espelho de uma sociedade marcada pelo conservadorismo e profundas desigualdades, passa a questionar e atuar, em uma relação dialógica e transformadora com a sociedade, na reversão do *status quo*.

Extensão como fazedora de portas

Massignam, Lima e Ros (2011) apontam para uma extensão que, ao ser direcionada a questões sociais prioritárias que necessitam de transformação, e atuando em prol de uma formação política e cidadã, possibilita o fortalecimento social e o empoderamento da população. Nesse sentido, a extensão, ao redirecionar o olhar da população, munindo-a de um saber que lhe garanta o exercício da cidadania plena, forma atores sociais, autônomos e corresponsáveis, capazes de interferir na sua própria história e no processo de transformação social, possibilitando a abertura de portas para o enfretamento e a superação de limites impostos pela realidade.

Extensão como comunicação

Freire (2010), em sua obra “Extensão ou comunicação?”, apresenta uma análise crítica acerca da palavra extensão, tomando por base o contexto da extensão rural. Nesse contexto, o termo extensão implica em estender conhecimentos e técnicas a, ou até, alguém, no caso, agricultores ou trabalhadores rurais, no intuito de solucionar problemas demandados. O autor, ao realizar uma análise semântica do termo extensão e estudar seu campo associativo, encontra relação significativa entre extensão e os termos “*transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.*” (FREIRE, 2010, p.22), atribuindo à extensão o papel de domesticação, que coisifica o homem/mulher, impedindo-o de, por meio da práxis, desvelar o mundo, para transformá-lo e ser transformado por ele.

Para Freire, somente quem se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido e reinventando-o, para aplicar a situações existenciais concretas, aprende. Para que esse processo de aprendizagem ocorra, se faz necessário que “*educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer*” (FREIRE, 2010, p.28). Ou seja, na extensão que estende, não é possível ao sujeito que recebe conhecer, visto que a ele não foi oportunizado desvelar a realidade e o objeto do conhecimento. Desvelamento provocado pela tomada de consciência, pela conscientização, que se faz com base na relação consciência-mundo, permitindo um olhar mais crítico para a realidade. Recusar a domesticação, em prol da conscientização, não pode ser papel da extensão, salvadora, devendo o termo, segundo o autor, ser substituído por comunicação.

É na relação comunicativa entre homem-mundo e homem-homem, que o conhecimento se processa. Não há um pensar sozinho sobre o objeto que se quer conhecer, mas uma co-participação dos sujeitos no ato de pensar, ou seja, comunicação entre sujeitos, estabelecida pela intersubjetividade. No entanto, para que a comunicação seja estabelecida, os sujeitos envolvidos devem compreender o que está sendo comunicado. E essa compreensão se processa por meio de um diálogo problematizador, capaz de fazer do ato concreto, ao qual se refira o conhecimento, objeto de compreensão mútua.

Freire (2010) propõe que o mundo humano, mundo da cultura e da história, seja colocado aos homens/mulheres como problema, para que possam admirá-lo de forma crítica e não mais ingênua, de modo a perceberem como estavam elaborando o conhecimento sobre o mundo, para vir a conhecer melhor. Dessa forma:

[...] a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (FREIRE, 2010, p.81).

Entendendo o processo de educação dessa forma, a extensão passa a não fazer sentido, se não for comunicação.

1.3 POR UMA EXTENSÃO QUE SEJA COMUNICAÇÃO

A substituição do termo Extensão por Comunicação, conforme cito, na introdução dessa Tese, apesar de pertinente, não levará a mudanças e aprofundamentos acerca do desenvolvimento de ações contempladas pela extensão universitária. As mudanças de concepção e de ação somente serão possíveis quando as orientações dos textos legais forem implementadas na prática do que fazer extensionista. No entanto, não poderá ser uma implementação pela implementação, com o intuito de projetar a universidade como cumpridora de sua missão social, compactuada com a maioria da população e solidária aos problemas sociais que enfrenta. Para que ocorra uma transformação permanente da extensão universitária, é necessário colocar em prática a primeira diretriz prevista na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012a), a de interação dialógica. Uma interação dialógica que não se restrinja ao planejamento e execução da atividade, em si da extensão, como projetos, programas, ou outras modalidades, mas uma interação dialógica que seja iniciada nas bases da universidade, envolvendo administradores, professores, alunos e técnicos, com a finalidade de re-admirar, coletivamente, a extensão universitária. E, nesse re-ad-

mirar, buscar, na realidade em que atuam, nos demais setores da sociedade, elementos que auxiliem na compreensão desse objeto, investigando, junto aos sujeitos envolvidos em ações extensionistas, concepções, entendimentos, expectativas, para um pensar junto.

Mas qual é a minha intenção ao iniciar esse tópico, trazendo essa reflexão?

Faço isso, pois desde a criação do FORPROEX, entidade voltada para articulação e definição de políticas de extensão, a extensão universitária vem sendo pensada em uma perspectiva dialógica, na tentativa de romper com o assistencialismo e com a prestação de serviços, marcadamente presentes nas propostas de extensão. No entanto, apesar de árduas discussões e recomendações, ainda existem atividades extensionistas voltadas ao atendimento de demandas pontuais, sem a devida contextualização e compreensão da realidade em que se inserem. As recomendações para a consolidação de uma extensão universitária que promova a interação transformadora entre universidade e demais setores da sociedade, de nada servem, caso a construção da política de extensão universitária continue sendo antidialógica, no sentido de uma não intercomunicação. Além disso, há, na própria forma de se pensar a extensão universitária, sentidos produzidos, não desvelados, presentes nos próprios documentos elaborados pelo FORPROEX, que contraria à própria proposta de extensão dialógica.

A seguir, destaco quatro dessas ideias, tecendo minhas reflexões. Ressalto que tais reflexões estão pautadas na compreensão que tenho de dialogicidade, com base no meu entendimento da obra de Paulo Freire, em especial, da obra “Extensão ou Comunicação?”. Vale lembrar que algumas dessas ideias já foram reformuladas, ou excluídas de propostas mais atuais do Fórum, no entanto, ainda permanecem presentes na concepção de alguns professores universitários, inclusive na concepção dos sujeitos que participaram da pesquisa empírica dessa Tese.

Extensão como via de mão dupla

Nessa concepção de extensão, é necessário questionar: em que momento ocorre a interação entre as partes envolvidas que estão circulando na via, e se o conhecimento é trazido e levado de um (universidade) para o outro lado (demais setores da sociedade)? A

extensão pensada como dialógica poderia ser uma via e mesmo uma ponte, que apenas conecta um lado a outro, com a finalidade de levar o saber elaborado em cada um, ou em apenas um desses lados, para ser depositado ou reelaborado por cada uma das partes, ou por uma das partes, especificamente, ocorrendo, normalmente, nos moldes que acontece a extensão, dentro dos muros da universidade? A extensão universitária não teria que ser um local de encontro, voltado ao desvelamento da realidade que se quer conhecer, onde se bebe dos saberes trazidos e se alimenta dos resultados das prosas, que não mais tem origem em um ou outro lado, mas que se processam no percurso que se faz entre eles e neles? Um conhecimento que, sendo produto da interação entre as partes, é de domínio do coletivo, poderia, por isso, auxiliar, ambas as partes, a re-ad-mirar a realidade de modo a pensar e atuar criticamente sobre ela?

Melo Neto (2002), ao questionar o modelo via de mão dupla, apresenta uma reflexão interessante sobre essa concepção:

A concepção de *extensão* como *via de mão dupla* separa o processo educativo da própria educação, o processo cultural da produção da cultura, bem como o processo científico da própria ciência. Em sendo uma articulação, pode-se questionar a constituição dessa articulação. Será que existe necessidade de algum ente ou de algo para intermediar ou articular o ensino e a pesquisa? Será a *extensão* algo ideal capaz de viabilizar uma relação transformadora? É a *extensão* algo concreto e plausível de determinação ou algo essencialmente idealizado? Enfim, tem sentido o modelo de *via de mão dupla*? Em uma via de mão dupla, há um momento de tensão nesse passar um ente em uma mão, por outro ente, na outra mão. Que tal imaginar, que esse momento de tensão seja o momento da *extensão universitária*? Mas este não pode ser tão rápido e não apenas um momento. Sua permanência se apresenta como necessária. [...] A compreensão de *extensão*, como via de

mão dupla, destaca um retorno à universidade como se aí estivesse o espaço para a reflexão teórica. Será que apenas na universidade é que está sendo gerada a reflexão teórica? Os participantes das ações de *extensão* promovem sua reflexão crítica e têm necessidade dela. Não estará sendo gerada uma dicotomia, inclusive espacial, da condição de reflexão teórica, ao trasladá-la para o espaço da universidade? Pode-se perguntar: será a universidade o lugar, por excelência, para a reflexão teórica? Não será no próprio “locus” de realização das atividades de *extensão*? (MELO NETO, 2002, p.9).

Avaliação dos impactos da extensão universitária

Os documentos do FORPROEX orientam quanto à forma de avaliação da extensão, estando embutida, entre as recomendações, a avaliação dos impactos sociais. Até o ano de 2012, a orientação era para que se avaliassem os impactos das ações extensionistas, junto aos segmentos sociais, alvos ou parceiros dessas ações, de modo a verificar se ocorreram apropriação, utilização e reprodução do conhecimento envolvido nas atividades de extensão. Avaliar apenas os impactos provocados pela universidade em seus “parceiros”, não seria uma estratégia das atividades antidialógicas em perpetuar sua missão salvadora? Onde um lado, detentora dos conhecimentos, impacta o outro, com a finalidade de disseminar seus saberes voltados à solução dos problemas detectados, normalmente, por ela própria? E que o máximo de impacto que o parceiro pode provocar nela é o de contribuir para a formação técnica do aluno, que pode, na extensão, ter um campo de ação, para por em prática a teoria aprendida dentro dos muros da universidade? Não seria esse tipo de avaliação pautado em uma compreensão de que as ações afetam apenas um dos lados da via, ou seja, a via de mão-dupla é, nessa forma de olhar para a extensão, uma via de mão única, unilateral, assistencialista, messiânica?

Mesmo que tenha sido acrescentada, na política atual (FORPROEX, 2012a) a avaliação dos impactos que a extensão provoca na universidade, essa visão unilateral permanece presente, inclusive, nos formulários de avaliação das atividades de extensão, reforçando essa ideia.

Extensão como expressão da função social da universidade

Aqui contempladas as seguintes ideias: “*a integração da universidade às realidades conjunturais se expressa pelo seu comprometimento com a sociedade que a mantém*” (FORPROEX, 1991) e “*a universidade e, em especial as pró-reitorias de extensão devem induzir programas e projetos que visem enfrentar os problemas específicos produzidos pela situação de exclusão*” (FORPROEX, 1994). Analisando a primeira ideia, não estaria a extensão sendo pensada como pagadora de uma dívida que a universidade contraiu com a sociedade, quando dos investimentos feitos a ela? Uma ideia que impregna a extensão desde a sua instituição, quando foi concebida como saldadora de uma dívida da universidade para com a sociedade, culminando na oferta de cursos de capacitação, prestação de serviços e atividades de assistência à comunidade, visando à transmissão do saber e a inclusão no mercado de trabalho, daqueles que foram excluídos da sociedade (FERNANDES, 2009). E na complementação dessa ideia, com a seguinte, não estaria também contemplada a noção de uma extensão salvadora?

No entanto, ao se questionar sobre os mantenedouros da universidade, pensando em pagamento de dívidas, fica a seguinte dúvida: quem seriam os beneficiados com as propostas de extensão? Seria a população majoritariamente excluída da sociedade, às margens do desenvolvimento econômico e social, vivendo em situação de miséria e fome, cujas propostas de inclusão fazem parte da agenda da extensão, a população mantenedora da universidade? O discurso do “*comprometimento com a sociedade que a mantém*”, nesse sentido, seria coerente? Ou, a dívida ocultada, estaria relacionada ao processo histórico de exclusão de uma população, corresponsável pelo desenvolvimento estrutural, econômico, cultural, tecnológico, social do País, que está marginalizada e impedida de usufruir do mesmo? E se é para com essa população que a universidade deve pagar a dívida, seria possível reverter a situação de vulnerabilidade social que se encontram, por meio de ações “salvadoras”, ou seria necessário, por meio da dialogicidade, fazê-la perceber o mundo em que está inserida, para que, na compreensão do mesmo, possa atuar de modo a modificá-lo e modificar sua situação?

Ampliação da discussão sobre extensão e educação à distância

Em 2011, o FORPROEX (2011b) apresentou a educação à distância (EAD), como uma possibilidade de ação externa voltada ao estabelecimento de marcos normativos, visando viabilizar a ação institucional da extensão universitária. A questão aqui é: o uso da modalidade de EAD não estaria ferindo o princípio da dialogicidade proposto pelo Fórum? Não seria essa estratégia descabida, quando se pensa em ações de extensão pautadas na interação dialógica? Salvo algumas exceções, a EAD tem servido apenas como difusora de conteúdos pré-programados, que não são questionados ou mesmo discutidos durante o processo, ou mesmo, antes dele, apenas assimilados pelos participantes, quando da sua “interação” com a plataforma. Em uma crítica a essa posição, poderiam se referir aos fóruns, alegando serem voltados à “interação” dos participantes, tutores e professores, do curso à distância, que postam suas dúvidas, respostas e sugestões. No entanto, questiono: seria possível um debate crítico acerca dessas postagens, com a intenção de compreender se a posição de um participante afeta a posição de outro participante, de modo a complementar ou contrariar cada posição? Quantos debates foram encerrados, dentro de fóruns abertos para debater temas específicos, nos cursos à distância, por não haver, muitas das vezes, “simpatizantes” por determinadas posições? Quantos fóruns se fizeram com a postagem de um único participante que tentou pensar junto uma posição, mas que foi submetido a um pensar sozinho, pois sua contribuição afrontava a hegemonia do curso, ou nem fazia parte da programação estipulada?

Seria possível, nesses termos, viabilizar a extensão universitária? E como seriam as ações extensionistas pensadas a partir dessa prática? Não estaria, a EAD, sendo cogitada com o intuito de acelerar uma difusão/transmissão de um conhecimento construído dentro dos muros da universidade, voltando, ou melhor, mantendo a extensão nos moldes já criticados pelo próprio Freire e outros autores que compactuam de suas ideias²⁴, com a finalidade de fazer a universidade presente nos demais setores da sociedade?

²⁴ Gurgel (1986); Melo Neto (1996, 1997, 2002, 2003); Rodrigues (1999); Silva (2000); Jezine (2004a; 2004b); Alves (2004); Castro (2004); Serrano (2008); Kruschewsky, Kruschewsky e Cardoso (2008); Massignam, Lima e Ros (2011); entre outros autores.

Com a apresentação dessas indagações, acerca da antidualogicidade de uma extensão que se pretende dialógica, não é minha pretensão responsabilizar o Fórum, mesmo porque, ele foi um dos responsáveis pelos avanços, no modo de pensar e de agir, da extensão, levando-nos a questionar a compreensão, o papel e o espaço que a extensão deve ocupar na universidade e nos demais setores da sociedade. A intenção com a apresentação dessas reflexões é uma tentativa de identificar elementos e concepções que fazem perpetuar, de forma inconsciente ou não, um “fazer extensionista” que domestica, e, por meio desse desvelar, redirecionar o olhar para uma extensão que seja comunicação.

Certamente, essa proposta é desafiadora e nada confortável, tendo em vista que a extensão, sendo parte integrante da universidade, tem sido afetada pelo seu modo de pensar e de atuar junto à sociedade. E não se muda a extensão, sem que se altere com ela, as bases da universidade. Com isso, ainda se tem um longo caminho a ser percorrido, com a necessidade de enfrentamentos, do estabelecimento de parcerias, de convencimentos, enfim, de mudança de postura frente ao que se pretende com a educação superior brasileira e, especialmente, com a extensão universitária, de modo que se deixe de praticar uma invasão cultural, superpondo, ao de outros sujeitos históricos e sociais, seu próprio sistema de valores. Para Freire (2010), as práticas extensionistas que impõem sua cultura sobre a dos demais, sem a necessária problematização das contradições sociais, não emancipa os sujeitos, ao contrário, escraviza-os, domestica-os, na tentativa de tornar os dois “mundos”²⁵ semelhantes, normatizados e padronizados.

²⁵ “Mundos” aqui concebidos como o mundo da universidade e o mundo dos que, nessa perspectiva da invasão cultural, são “assistidos” por ela. E, por meio da assistência, da ação messiânica, a universidade dita, sabedora, por não se aproximar da realidade complexa a que estão inseridos os “receptáculos” de sua ação, despeja suas técnicas e suas teorias na intenção de cumprir com mais uma missão social, solucionando os problemas julgados como pertinentes a sua ação. Fazendo, dessa forma, com que os saberes teóricos, elaborados no mundo acadêmico, sejam encaixados no

Nesse sentido, Buarque (2000) contribui com essa reflexão, quando cita que:

A integração da universidade com a sociedade não se dá automaticamente pelo ingresso de uma parte da sociedade na universidade, mas sim pelo ingresso da universidade na sociedade. [...] A integração da universidade se dá pela definição de suas prioridades, pela reforma de seus cursos, pelo comprometimento de seus alunos na busca de soluções para a construção de uma sociedade moderna, competente, a serviço de sua população, e também por um intenso trabalho de extensão (BUARQUE, 2000, p.99).

Sousa (2010) corrobora a imposição de um saber sobre outro, ao relatar que:

[...] os projetos de Extensão têm sido desenvolvidos à revelia da própria comunidade assistida, demonstrando pedantismo de uma academia que ainda se julga detentora de saberes superiores àqueles produzidos fora dela (SOUSA, 2010, p.125).

Para Buarque (2000), essa mentalidade é consequência do aprisionamento da universidade a uma “*elite que insiste em imitar o exterior*” (BUARQUE, 2000, p.96), fazendo com que a universidade esteja alheia às mudanças que ocorrem no mundo, e sujeita à manutenção do modelo de transmissora da verdade e legitimadora do saber. Melo Neto (2003) faz a seguinte colocação a esse respeito, quando descreve que a:

Extensão, na perspectiva da produção do conhecimento, não pode contemplar conceitos que expressem apenas uma ‘relação unívoca’, que se desenvolve em um sentido –

mundo externo, e, por consequência, validados como saberes universais, como padrão para a resolução de determinados problemas sociais.

universidade para o povo. Esta visão não permite novas definições ou possibilidades, ao anular o espaço da contradição, uma vez que os intelectuais da universidade, professores, alunos e servidores, já definiram tudo (MELO NETO, 2003, p.14).

Ou seja, dependendo do olhar e do entendimento que se tem da extensão universitária, ela pode, segundo Sousa (2010), ser usada tanto como instrumento de emancipação, como de alienação. O próprio termo extensão, na perspectiva freireana, nega a dialogicidade, necessária para que os homens/mulheres, como sujeitos da práxis, aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Tomada de consciência que se dá nas relações intersubjetivas, sendo somente por meio delas, que se pode instaurar o conhecimento, ou seja, esse não é estendido, mas constituído nas relações homem-mundo e homem-homem, relações essas de transformação. Neste caso, a extensão pensada como comunicação, passa a ter caráter de educação, na medida em que se entende educação como instrumento de transformação social, ou seja, capaz de contribuir para a reformulação de hábitos e valores, e estimular a criatividade. Corroborando com Freire (2010), Kruschewsky, Kruschewsky e Cardoso (2008) destacam que o processo educativo, pensado como sociocultural, alicerça-se no plano das interações, sendo resultado da apropriação de formas de ação, pautadas no conhecimento do sujeito e no contexto, com o qual interage.

Dessa forma, e de acordo com o FORPROEX (2007), cabe à extensão universitária articular ensino e pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade. Sendo possível, nesse caso, socializar o conhecimento construído na universidade, da mesma forma que seria possível fomentar a pesquisa universitária, a partir de problemas diagnosticados na aproximação com a sociedade²⁶. No entanto, não é

²⁶ De acordo com Fleck (2010), “*Por mais que qualquer visão de mundo seja insignificante para as pretensões de um especialista, ela forma, assim*

tarefa simples promover esta articulação com vistas à indissociabilização dos três pilares da universidade. É preciso, primeiramente, compreender como o conhecimento é construído e socializado, de modo a romper as barreiras que impedem a aproximação dos sujeitos na busca e produção de novos conhecimentos, para entendimento dos problemas demandados.

Quando se pensa a interação entre universidade e sociedade, pensa-se também, nos espaços presentes nesses ambientes de produção de conhecimento, fazendo-se necessário entender as práticas educativas desses contextos, tanto no espaço formal, como no espaço não formal de educação.

A compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento, a meu ver, deve ser pensada, conforme propôs Schaff (1983), a partir da tríade do processo do conhecimento - sujeito que conhece, objeto do conhecimento e conhecimento como produto do processo cognitivo. Da mesma forma, para entender como as práticas pedagógicas se instituem, nos espaços formal e não formal de educação, é necessário identificar qual a concepção que os sujeitos envolvidos no processo têm sobre sujeito, realidade e verdade. Estas diferentes posturas educativas, pensadas e postas em prática, são dependentes da maneira como se concebe o papel dos sujeitos - professores, alunos e comunidade - no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caso, os três modelos do processo de conhecimento de Schaff (1983) contribuem para melhor compreender as articulações entre práticas pedagógicas e concepção de sujeito e objeto. No primeiro modelo proposto, chamado de construção mecanicista da teoria do reflexo, o objeto atua sobre o sujeito, que é passivo, contemplativo e receptivo. O conhecimento é a cópia do objeto, e ocorre a partir do registro que o sujeito faz, de estímulos vindos do exterior. No segundo modelo, denominado de idealista e ativista, há

mesmo, o pano de fundo que determina os traços gerais do seu estilo de pensamento [...]. Dessa maneira, fecha-se o círculo da dependência intracoletiva do saber: a partir do saber especializado (esotérico), surge o saber popular (exotérico). Este se apresenta, graças à simplificação, ao seu caráter ilustrativo e apodítico, de uma forma segura, mais bem acabada e sólida. O saber popular forma a opinião pública específica e a visão de mundo, surtindo, dessa forma, um efeito retroativo no especialista” (p.166).

um sujeito que conhece e que apercebe o objeto do conhecimento como sua produção, sendo ele próprio o criador da realidade. O terceiro e último modelo, objetivo-ativista, considera que o sujeito tem papel ativo no processo do conhecimento, e conhece a partir das relações sociais que faz com outros sujeitos. Sujeito e objeto mantêm sua existência objetiva e real, atuando um sobre o outro. O objeto é apreendido pelo sujeito na e pela sua atividade.

Apesar do primeiro e segundo modelos serem considerados como superados por alguns epistemólogos que concebem a produção do conhecimento como histórica, social e culturalmente determinada, ainda é possível encontrar algumas de suas características nos espaços de educação, estando presentes, principalmente, na prática pedagógica tradicional, que limita o processo de transformação social.

O terceiro modelo, proposto por Schaff (1983), tem relação com a prática pedagógica problematizadora, que considera no processo de conhecimento, sujeitos que interagem entre si, construindo socialmente o conhecimento, e também com o mundo (real e objetivo), partícipes do processo. Kruschewsky, Kruschewsky e Cardoso (2008) defendem que, nesta prática problematizadora, o conhecimento é construído a partir de um processo de compreensão, reflexão e crítica da realidade concreta. No entendimento de Freire (2009a), o sujeito ao analisar criticamente a realidade re-ad-mira-a, ou seja, ad-mira a ad-miração anterior. Esta análise crítica da realidade torna possível a transformação da mesma e do sujeito social, que é coletivo.

Assim como nas práticas pedagógicas, o formato das atividades de extensão universitária está vinculado aos modelos do processo de conhecimento propostos por Schaff. Há, ao pensar a extensão universitária, como aquela que estende o conhecimento produzido, intramuros, para a sociedade, extramuros, uma negação do sujeito coletivo, que interage com outros sujeitos, para melhor compreender a realidade.

A construção de um conhecimento contextualizado, histórico e socialmente determinado, poderia ser um dos propósitos da extensão universitária, visto ser capaz de estreitar a relação entre a universidade e a sociedade, fazendo com que o conhecimento

construído, em ambos os espaços, seja compartilhado, com a finalidade de solucionar problemas demandados e, ao mesmo tempo, construir, conjuntamente, novos campos para a pesquisa. É, na execução das atividades de extensão, que as limitações do conhecimento, tanto advindo da academia quanto da sociedade, são reconhecidas, fazendo com que a interação entre especialistas e especialidades, de diversas áreas do conhecimento, seja necessária, possibilitando o esmiuçar do problema, com vistas a sua compreensão. A circulação de saberes e práticas e a articulação entre as diversas áreas do conhecimento possibilitam a construção de novos conhecimentos, a partir de uma nova forma de olhar o problema.

Plínio Zornoff Táboas²⁷, em entrevista cedida a Silva (2011), descreve a importância da extensão na formação dos estudantes, da seguinte forma:

A atividade de extensão permite ao estudante a oportunidade de tomar contato com problemas que afligem e emergem da sociedade, sob a luz de um olhar que traz o apoio do conhecimento acadêmico teoricamente desenvolvido. Com isso, ele experimenta os limites desse conhecimento em atenção a problemas que necessitam de alguma solução ou resposta. A transcendência de tais limitações configura-se como construção de novos conhecimentos (SILVA, 2011, p.204).

De acordo com Jezine (2004a), este processo não é unilateral, da universidade para a sociedade, e por isso, deve haver a preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, da mesma forma que se deve valorizar o contexto em que as atividades se inserem, buscando uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se

²⁷ Na época, Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do ABC e presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Região Sudeste.

associar ao popular, a teoria à prática, em um constante movimento dialético, permeado pela realidade social e pela experiência do pensar e fazer. Santos *et al.* (2005) complementam que, nessa perspectiva, a extensão dimensiona a produção do conhecimento como uma construção social, sendo, no contato com a comunidade, co-construído no processo reflexão-na-ação.

Da mesma forma em que a atuação no ensino é determinada pelas relações sociais que o sujeito mantém com outros sujeitos, a maneira como se pensa a extensão não é diferente. Por este motivo, se faz necessário estudar, de forma aprofundada, como a extensão vem sendo pensada nas e pelas universidades, a fim de, ao entendê-la, construir reflexões que possam colaborar com o processo educativo, a partir de uma compreensão de sujeito social, cuja relação cognitiva não é passiva, de modo que o sujeito introduz algo de si no conhecimento, devendo ser considerado neste processo.

Os estudos publicados²⁸, nas principais revistas de extensão universitária, ajudam na compreensão dessas concepções sobre extensão, que circulam, ao apresentarem, na sua maioria, apenas os resultados pontuais da ação extensionista junto às comunidades, não apresentando respostas quanto às transformações que ocorreram no âmbito da universidade e, tampouco, sobre as contribuições acerca do processo educativo. O que se encontra, são pressupostos sobre o papel que a extensão universitária pode desempenhar neste processo, como: colaboração para a produção de um conhecimento contextualizado e flexibilização curricular; identificação de problemas que possam fomentar pesquisas na área; entre outras contribuições para se pensar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Em uma perspectiva acadêmica, a extensão universitária pretende ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, e encaminha-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político, social e humana, estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico (JEZINE, 2004a). E por

²⁸ Ver apêndice 01.

estar a universidade dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações (SOBRINHO, 2005), não cabe, somente à extensão, acompanhar as mudanças que se apresentam, adaptando-se às novas expectativas da sociedade. O ensino e a pesquisa devem, numa relação de complementaridade, compactuar nesse processo de entendimento do mundo, tornando o conhecimento construído, mais próximo da realidade investigada.

Ao se pensar sobre esse conhecimento construído, é necessário ressaltar que esse “novo” conhecimento é uma apropriação de um conhecimento já estabelecido, sendo novo para aqueles sujeitos que, na interação com outros sujeitos, passam a percebê-lo.

Quando se pensa nas atividades de ensino e na formação do aluno, por exemplo, essas interlocuções, entre sujeitos e objeto, ocorrem nas atividades entre professores e alunos. O enfrentamento de problemas concretos permite colocar em prática, teorias que se julguem necessárias para a solução do mesmo. Nesse momento, é possível trazer, para discussão, conteúdos (teorias) de outras disciplinas, ou de outras áreas do conhecimento, de modo a contribuir na elucidação do problema que se quer enfrentar. Essa integração interdisciplinar e interáreas possibilita a ampliação da visão dos sujeitos envolvidos na análise, de modo a compreender a complexidade do objeto que se quer conhecer, bem como do contexto em que esse está inserido. De acordo com Santos *et al.* (2005):

A extensão constitui-se numa proposta por meio da qual se torna mais viável a interdisciplinaridade, como intercâmbio de saberes dentro e fora da universidade. As atividades de extensão têm a capacidade de articular várias áreas das ciências em torno de um projeto comum, com o qual os conhecimentos produzidos podem ser socializados e reconstruídos em parceria com a comunidade. Dessa maneira, reafirma-se na prática a conquista de novos objetivos para o ensino, reanimando tal dimensão e, por outro lado, gerando projetos de pesquisa socialmente contextualizados (SANTOS *et al.*, 2005, p.94).

Na área de saúde, especificamente na Nutrição, o campo de ação, voltado para a atenção da população, em geral, é muito amplo, favorecendo a realização de projetos de extensão. Nessa área, um dos temas trabalhados é o da alimentação, que se articula com inúmeros campos do conhecimento, podendo incitar a interação entre eles, promovendo ações interdisciplinares que possibilitarão compreender a complexidade do tema em questão. Ao trabalhar com a alimentação, a busca por uma interlocução com outras áreas do conhecimento, a exemplo da Antropologia, Sociologia, Tecnologia, Economia, Biologia, Química, Agronomia, Direito, entre tantas outras, são necessárias para obter uma compreensão sobre o tema. Apesar de tais áreas do conhecimento serem apresentadas na grade curricular dos cursos de graduação em Nutrição, o formato como os conteúdos são trabalhados, dificulta ao estudante, e muitas vezes, ao próprio professor, perceber quando é necessário romper as fronteiras disciplinares, em busca destas interações.

Nesse contexto, vislumbrar os projetos de extensão, como ferramenta capaz de promover essas interações, por meio da interdisciplinaridade, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem ocorrido nas atividades de ensino. No entanto, para que a prática interdisciplinar seja uma realidade, o professor deve estar envolvido e comprometido, de modo a estar aberto para a troca e o diálogo coletivo, fazendo parte do processo, questionando sobre a complexidade do problema e instigando o aluno a fazer perguntas que possam ampliar o conhecimento sobre o objeto que se quer conhecer. Feistel e Maestrelli (2009) relatam, dessa forma, que a prática interdisciplinar superaria o individualismo, tanto dos sujeitos, quanto dos conhecimentos que necessitam da articulação e inter-relação das diversas áreas do saber.

Na extensão universitária, assim como nas atividades de ensino, é necessário entender, para que se possa alcançar a interdisciplinaridade, que não basta colocar na mesa, as distintas concepções que cada disciplina tem acerca do problema enfrentado. A troca de informações, o compartilhamento de conhecimentos entre as mesmas, somente irá acontecer, se houver interesse e questões não resolvidas pela aplicação dos conteúdos das referidas disciplinas, ou

seja, quando o campo de abrangência de cada uma delas, não for capaz de encontrar uma resposta para a pergunta feita sobre um problema em comum²⁹. Madeira (2009) pontua que um problema em comum é necessário para que ocorra a ação interdisciplinar, de modo que conceitos, técnicas e materiais de domínio compatíveis, entre as áreas de conhecimento, possam ser compartilhados. Não se busca, com a interdisciplinaridade, a unificação das informações, mas uma interação que permita, por meio de questionamentos, melhor compreender o objeto em estudo. Dessa forma, a comunicação e o diálogo são favorecidos, o que facilita a formulação e o enfrentamento de problemas complexos.

Quando se pensa no desenvolvimento de atividades de extensão, é mais fácil compreender como ocorre a articulação entre disciplinas e entre áreas do conhecimento, uma vez que o objeto cognoscível origina-se de uma realidade concreta, diferentemente do que, normalmente, ocorre nas atividades de ensino, onde, na maioria dos casos, os problemas são formulados para dar conta da explicação de teorias/conteúdos programáticos de determinada disciplina. Para que os problemas demandados da realidade possam ser trazidos para a sala de aula, se faz necessário questionar a formação pedagógica e epistemológica do professor, uma vez que deve estar em consonância com esse processo de construção de um “novo” conhecimento, que permite a interação de sujeitos cognoscentes, incluindo relações entre professor e estudantes, com o objeto cognoscível.

Nessa perspectiva, o processo educativo pode ser dificultado, quando se tem, a frente do mesmo, um sujeito detentor do conhecimento, cujas práticas educativas não consideram o saber dos demais membros envolvidos no processo, como se o sujeito fosse neutro, anistórico e sem relações sociais e culturais. O rompimento dessa cultura arraigada deve ser almejado, de modo que os sujeitos percebam as limitações que têm acerca do próprio saber, impulsionando-os a estabelecer laços com pessoas que tenham diferentes especialidades, cultura, vivência, em prol da construção coletiva do conhecimento (FAZENDA, 1994).

²⁹ Sobre a identificação e resolução de problemas comuns, apresento no segundo capítulo, tópico 2.4.2, como ocorre a construção e a socialização do conhecimento, a luz da epistemologia de Ludwik Fleck (2010) e de Paulo Freire (2009a).

De acordo com Bicudo (2008):

O mundo atual mostra-se complexo e sua complexidade solicita, a cada passo, recursos e procedimentos que ultrapassem os limites da ciência disciplinar descontextualizada da realidade histórico/política/econômica. [...] O que se busca é uma postura [...] que avance em direção a uma visão do todo enquanto unidade de articulações possíveis e dinâmicas e não como uma soma de partes separadas e estanques; supere a visão de existir apenas *uma ciência e uma verdade*; trabalhe com concepção de intersubjetividade, a qual é fruto da troca eu-mundo-outro, constituindo o objetivo e a objetividade mundana; busque compreender e aceitar o diferente (BICUDO, 2008, p.144).

Nesse sentido, trazer a extensão para o ambiente da sala de aula pode contribuir para uma melhor contextualização dos conteúdos disciplinares, bem como estabelecer relações interdisciplinares. Segundo Ricardo (2005), essas relações poderão fazer com que os alunos tenham condições de transferir para outros contextos o que foi aprendido, a fim de encontrar soluções para problemas que não possam ser solucionados por meio de disciplinas isoladas, pois transcendem os limites, muitas vezes, impostos por elas.

Outro aspecto que deve ser considerado, ao trazer os problemas demandados dos projetos de extensão para a sala de aula, é o fortalecimento da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, visto que ao enfrentar os mesmos, possibilita-se a construção coletiva de estratégias capazes de solucioná-los, de modo a testar teorias, técnicas e práticas estabelecidas, ou que venham a ser “adaptadas” para atender as especificidades dos problemas. Esse processo contribuiria para que os sujeitos, envolvidos no enfrentamento do problema, compreendessem que nem todas as teorias estabelecidas conseguem dar conta das diversas situações, uma vez que o conhecimento acerca do objeto ainda está em

construção, podendo ocorrer a substituição de teorias por outras que melhor expliquem o mesmo.

Dessa forma, incentivar a participação dos estudantes em projetos de extensão, que tenham por característica a comunicação, bem como incitar o relato, em sala de aula, das discussões ocorridas para enfrentamento de problemas vivenciados, durante a participação nesses projetos, são imprescindíveis para a construção de um conhecimento contextualizado, capacitando os estudantes para uma prática cidadã, em prol da transformação social.

CAPÍTULO 2 - TRILHANDO CAMINHOS, ENCONTRANDO PESSOAS E LAPIDANDO OLHARES - Percurso teórico e metodológico, contextualizações e direcionamentos da pesquisa

Resumo: Neste capítulo apresento o percurso metodológico, os instrumentos de coleta de informações, as categorias de análise e o processo de avaliação das informações obtidas na pesquisa empírica. Divido o capítulo em cinco tópicos, onde, além de apresentar as etapas executadas na pesquisa, trago elementos para contextualização do objeto investigado, realizando um aprofundamento teórico, acerca de temas específicos, de modo a contribuir no processo de análise. No primeiro tópico, apresento, brevemente, o tipo de pesquisa empírica escolhida, bem como as abordagens realizadas durante a coleta de informações. No segundo tópico, faço a descrição do processo de seleção do projeto de extensão universitária. Nesse momento, decidi por realizar a contextualização do projeto de extensão selecionado, dos sujeitos envolvidos e dos ambientes de investigação, visto contribuir para uma integração ao objeto. No terceiro tópico, trato do tema da Segurança Alimentar e Nutricional, mote do projeto de extensão universitária, trazendo aspectos históricos e legais da sua instituição. Apresento como realizei a investigação das percepções dos sujeitos sobre Segurança Alimentar e Nutricional, bem como que critérios foram utilizados para categorização das mesmas. No quarto tópico, descrevo como ocorreu o processo de investigação da construção e socialização do conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional, apresentando os instrumentos utilizados para coleta de informações. Por se tratar de dois ambientes de investigação, “acadêmico” e “comunitário”, optei por levantar questões acerca da ausência de uma formação pedagógica dos professores, principalmente nutricionistas, visto interferir, diretamente, no processo de formação. No quinto, e último, tópico, apresento as categorias de análise e os caminhos utilizados para a realização das análises qualitativa e quantitativa.

2.1 PLANEJANDO O PERCURSO - DA PESQUISA E SUAS ABORDAGENS

A investigação empírica da Tese foi realizada por meio de pesquisa de campo³⁰, exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa.

³⁰ “Campo” aqui está baseado no entendimento de Minayo (2004) que descreve como campo de pesquisa, “o recorte que o pesquisador faz em

A abordagem qualitativa foi realizada com o intuito de: 1 - compreender como os processos de construção e socialização do conhecimento eram configurados na prática educativa ocorrida nos espaços formal e não formal de educação; 2 – identificar as concepções que os envolvidos, professores e alunos, apresentaram sobre as práticas educativas e os meios de divulgação da ciência e tecnologia e; 3 – levantar os sentidos produzidos por esses professores e estudantes sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Nessa etapa, algumas técnicas de abordagem foram utilizadas, tais como, observação participante, entrevistas, gravações em áudio e vídeo de aulas ocorridas no espaço formal de educação e de oficinas de capacitação ocorridas no espaço não formal de educação, aplicação de questionários, registros em diário de campo, e coleta de material de apoio elaborado para o projeto de extensão.

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, a pesquisa foi realizada por meio da **observação participante**³¹, com o acompanhamento de algumas atividades realizadas pelos grupos que estava investigando. Dentre as atividades realizadas, cito: participação em aulas teóricas e práticas, de disciplinas específicas do curso de graduação em Nutrição; viagens a campo, com a equipe executora do projeto de extensão; acompanhamento das oficinas de capacitação, junto aos membros das comunidades participantes do projeto; e presença em reuniões da equipe executora.

As entrevistas foram realizadas de duas formas, individual e em grupo. Na abordagem individual optei por trabalhar com a

termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (p.53). Ainda, partindo da construção teórica do objeto de estudo, “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a construção de novos conhecimentos” (MINAYO, 2004, p.54).

³¹ Observação participante, conforme descrito por Minayo (2004), ocorre por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos sujeitos, no contexto onde estão inseridos. Com essa técnica é possível captar situações que dificilmente são obtidas por meio de entrevistas. No caso específico dessa pesquisa, o papel, assumido por mim, foi de participante observador, uma das variações da observação participante, cuja relação, com o grupo investigado, é restrita ao momento da pesquisa de campo.

entrevista semi-estruturada, baseada em um roteiro orientador, pré-estabelecido, com perguntas que permitiam ao sujeito discorrer livremente sobre o tema, e, na medida em que as respostas eram obtidas, novas questões eram formuladas, no intuito de melhor compreender o que estava sendo exposto. Na abordagem coletiva, optei pela realização de **grupo focal**³², para complementação da observação participante e das entrevistas individuais. Os grupos focais objetivaram estimular a discussão de temas específicos, por meio de um debate aberto, onde os participantes, selecionados para essa etapa, apresentaram suas opiniões, corroborando ou contestando a opinião de outro participante (BONI; QUARESMA, 2005). A importância da realização de entrevistas se deve à obtenção de informes contidos na fala dos sujeitos, que vivenciam a realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2004).

Como estratégia de registro das falas dos sujeitos da pesquisa, fiz uso de **Diário de Campo**, para anotações sistemáticas do que estava sendo observado, e de filmadora e gravador portátil. Esses registros serviram como complementação de informações, durante o processo de análise das informações.

Ainda, a título de complementação, apliquei um **questionário semi-estruturado**, voltado à caracterização do perfil acadêmico de professores e estudantes do curso de Nutrição, e coletei material de apoio, como apostilas e arquivos com os diapositivos, elaborado pela equipe do projeto de extensão, usado com a finalidade de auxiliar na condução das oficinas de capacitação.

As informações coletadas na pesquisa de campo foram analisadas com base em categorias de análise identificadas *a priori*, durante o levantamento bibliográfico inicial, e com base em categorias emergentes, que surgiram durante a análise das informações. Essa categorização foi realizada, conforme propõem

³² Grupo focal é um tipo de entrevista realizada com grupos pequenos e homogêneos, que visa à obtenção de informações, aprofundamento e interação entre os participantes. Essa técnica fundamenta-se na formação de opinião dos sujeitos a partir da interação com os outros. Os grupos focais são vistos como complementares às técnicas de entrevistas individuais e à observação participante.

Moraes e Galiuzzi (2011), que a entendem como parte do processo de análise e interpretação de informações provenientes de pesquisas qualitativas. Para os autores, a categorização é utilizada para classificação dos documentos e registros obtidos com a pesquisa, visando reunir elementos em comum, a fim de iniciar um processo de teorização em relação ao objeto estudado.

Com relação à abordagem quantitativa, modelos conceituais³³, sobre o entendimento dos estudantes quanto à Segurança Alimentar e Nutricional, foram construídos e correlacionados com conceitos oficiais de “Segurança dos Alimentos” e “Segurança Alimentar e Nutricional”, de modo a posicionar as concepções em escalas conceituais³⁴, conforme proximidade ou distanciamento para com esses conceitos, o que possibilitou verificar se ocorreram alterações nas concepções, ao longo da execução do projeto.

Para esclarecimento das abordagens utilizadas, apresento nos tópicos seguintes, o detalhamento das etapas da pesquisa de campo. A ordem de descrição das etapas não, necessariamente, coincide com a cronológica, uma vez que ocorreram simultaneamente, durante o levantamento e a análise das informações obtidas na pesquisa de campo.

Ressalto que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Catarina, processo número 1953 (FR421653), no dia 30 de maio de 2011 (Anexo 01). Todos os participantes, que aceitaram participar da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado, especificamente, para cada Grupo pesquisado, conforme a demanda da pesquisa. No total, seis termos de consentimento e dois termos aditivos foram elaborados (Apêndices 02 a 09).

³³ Não significa que esses modelos conceituais são a representação do entendimento dos estudantes sobre o que venha a ser Segurança Alimentar e Nutricional, apenas servem para ilustrar e facilitar a compreensão do que se obteve com as informações coletadas, buscando uma maior aproximação com o discurso dos mesmos.

³⁴ Escalas conceituais utilizadas na Análise Sensorial, para mapear as características de determinado produtos, com base naquelas disponíveis na literatura científica.

Antes do início da coleta de informações, foi realizada uma aproximação com os sujeitos de interesse da pesquisa, de modo a apresentar a proposta de investigação, bem como as possíveis repercussões que esta poderia trazer, futuramente, para aquele campo de observação.

2.2 DESVELANDO O CAMINHO - CONHECENDO O PROJETO, OS SUJEITOS E OS LUGARES

2.2.1 Processo de seleção do projeto de extensão universitária

O projeto de extensão universitária selecionado fazia parte do rol de atividades de extensão registradas, pelo Departamento de Nutrição, na Pró-Reitoria de Extensão de uma universidade do estado do Paraná. Alguns critérios de exclusão foram considerados nessa etapa, a saber: atividades de extensão registradas no formato de eventos, cursos ou prestação de serviço; projetos individuais, ou vinculados a programas, com duração inferior a um ano e; projetos que não estivessem registrados na Pró-Reitoria de Extensão. Os critérios de inclusão considerados foram: atividades de extensão que estivessem registradas na Pró-Reitoria de Extensão, na modalidade de projetos, vinculados ou não a programas de extensão e com duração mínima de um ano.

A principal motivação que me levou a selecionar o projeto de extensão universitária em questão, dentre os seis projetos do departamento de Nutrição, oficialmente registrados, na época da seleção, e que se enquadravam nos critérios de inclusão, foi o fato do mesmo ter como meta a Segurança Alimentar e Nutricional. Os demais projetos, em suas ações, contribuíam, indiretamente, para a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional dos sujeitos envolvidos, no entanto, diferentemente, do projeto selecionado, não a tinham como meta principal das ações.

Quanto ao projeto de extensão selecionado, esse previa debater questões ligadas à produção, distribuição e acesso a alimentos seguros e de qualidade, diretamente relacionadas à

Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, conforme descrito na ementa, retirada do corpo do projeto:

Elaboração de material didático que aborda noções de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável; da qualidade, processamento e tecnologia de alimentos; da segurança higiênico-sanitária (boas práticas de fabricação de alimentos) e da rotulagem de produtos. Capacitação de agricultores(as) de comunidades rurais. Assessoria direta às associações e cooperativas de agricultores(as) para correção da linha de produção de alimentos³⁵.

Além da motivação principal, foram considerados dois outros aspectos que possibilitariam estudar a articulação entre o conhecimento produzido³⁶ no espaço formal e no espaço não formal de educação, e analisar o processo de socialização desses saberes, nos dois espaços. Considerou-se como espaço formal de educação, os espaços da universidade, mais especificamente as salas de aula e os laboratórios de aulas práticas do curso de Nutrição, e como espaço não formal de educação, as atividades do projeto de extensão realizadas pela equipe e, junto às comunidades de agricultores familiares.

O primeiro aspecto previa a execução das atividades de extensão sendo desenvolvidas por estudantes do curso de Nutrição e

³⁵ Texto extraído do projeto encaminhado para aprovação, junto ao Departamento de Nutrição, Setor de Ciências da Saúde e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Por se tratar do objeto de pesquisa e visando preservar a identidade da professora coordenadora e da instituição a que está lotada, conforme termos de consentimento assinados durante a pesquisa, a referência completa do projeto não será divulgada.

³⁶ Reforço que a produção de conhecimento, de que trato, não se refere ao conhecimento produzido por especialistas/cientistas, mas ao conhecimento, oriundo desses, que é veiculado por professores e professoras, nos cursos de graduação, e dos saberes provenientes das experiências vivenciadas pelos agricultores, em suas práticas diárias.

por professores de diferentes áreas do conhecimento - Educação, História, Nutrição e Sociologia - o que contribuiria para uma maior compreensão acerca do papel da interdisciplinaridade e da relação interáreas, no processo de ensino e aprendizagem, bem como auxiliaria na percepção de limites e fronteiras que interferem na circulação de conhecimentos e práticas entre sujeitos que compartilham de um mesmo espaço, podendo, por vezes, compartilhar de espaços diferentes daqueles considerados de origem.

O segundo aspecto referia-se ao fato do projeto ter proposto, como referencial metodológico, segundo trecho extraído do mesmo, “*a metodologia de ensino de Paulo Freire, objetivando a construção conjunta do conhecimento, por meio de problematização, questionamento da realidade e reflexões*”. Esse fato abriu novas perspectivas para compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento, e direcionou o meu olhar para tais práticas, verificando de que forma a Pedagogia Freireana estava sendo assumida, pela equipe do projeto, como estratégia de educação, tanto dos estudantes, quanto dos membros das comunidades participantes do projeto.

Na sequência, aprofundo cada um desses aspectos para justificar a escolha que foi realizada.

1) *Por que Segurança Alimentar e Nutricional e não outro tema abarcado pela Ciência da Nutrição?*

No meu entendimento, as discussões referentes à Segurança Alimentar e Nutricional conferem suporte à formação do nutricionista, uma vez que considero “eixo estruturador” dos cursos de Nutrição. Quando faço a análise do atual conceito de Segurança Alimentar e Nutricional e das implicações do mesmo na Nutrição, percebo sua articulação com as áreas do conhecimento da Nutrição, estipuladas e aceitas pela comunidade de nutricionistas: as áreas da Nutrição Clínica, Básica e Experimental, originárias de uma mesma vertente, pautada na perspectiva biológica e; as áreas da Alimentação Institucional e da Nutrição em Saúde Pública, oriundas de outra vertente, baseada na perspectiva social (VASCONCELOS, 2002).

No terceiro tópico desse capítulo (subitem 2.3.3) faço um aprofundamento teórico sobre essa questão.

Essa divisão em áreas de atuação, no meu modo de compreender a Ciência da Nutrição, não é salutar, tendo em vista que a fragmenta, fortalecendo a teoria de que, ao estudar e compreender as partes, é possível entender o todo; uma visão simplista e reducionista, que acaba por impedir avanços científicos e tecnológicos. Contudo, faz-se necessário olhar para a estrutura curricular atual, que está posta e que não será modificada de imediato, por mais que esta esfacle a Nutrição, muitas vezes, em partes não vinculadas, na tentativa de propiciar um imbricamento intra e interáreas que possibilite a compreensão do que venha a ser a Ciência da Nutrição e, mais especificamente, a Segurança Alimentar e Nutricional, de modo a entender o pluralismo³⁷ presente nesse termo, e possibilitar, por meio da emersão, olhar criticamente para a realidade, a fim de construir estratégias que garantam o Direito Humano à Alimentação Adequada, previsto na Constituição Brasileira³⁸.

2) *Por que escolher um projeto de extensão que visasse articulações interdisciplinares, intra-áreas e interáreas?*

Da mesma forma que a Ciência da Nutrição permite a realização de uma análise criteriosa e, muitas vezes, complexa da realidade que está sendo observada, ela não é, por si mesma, capaz de elucidar questões outras, que interferem na garantia desse direito e, conseqüentemente, na Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional de um povo. É necessário, que outros saberes, de áreas distintas do conhecimento, como da Sociologia, da Antropologia, da Agronomia, da Economia, da Tecnologia, entre outras, circulem e interajam, trazendo para o espaço de produção de conhecimento,

³⁷ De acordo com o Dicionário de Filosofia, “*na terminologia contemporânea, designa-se frequentemente com este nome o reconhecimento da possibilidade de soluções diferentes para um mesmo problema, ou de interpretações diferentes para a mesma realidade ou conceito, ou de uma diversidade de fatores, situações ou evoluções no mesmo campo*” (ABBAGNANO, 2007, p.765).

³⁸ Artigo sexto do Capítulo segundo, alterado pela Emenda Constitucional 64 (BRASIL, 2010c), que incluiu a alimentação como direito social.

elementos que ajudem a solucionar, ou mesmo compreender, a problemática da fome, da insegurança alimentar e nutricional, da produção de alimentos como *commodities*, da distribuição desigual de terras, entre outros problemas, que, dependendo do olhar que lhe são conferidos, sequer são considerados problemas. No entanto, oportunizar o acesso a visões de mundo diferenciadas daquelas, hegemonicamente estabelecidas, é uma forma de amenizar a presença do mercado, imposta às universidades, e possibilitar que o nutricionista, em formação, faça escolhas³⁹, conforme suas ideologias. Isso tem consonância com o pensamento de Freire, que afirma que *“Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”* (FREIRE, 2008, p.23).

Não me atrevo a dizer, que deva haver uma simetria em relação aos temas trabalhados em sala de aula, ou nas atividades desenvolvidas pela universidade, ou mais especificamente, na Nutrição, mesmo porque, estaria sendo tendenciosa na minha colocação. Cada aula programada, ou atividade planejada está impregnada pelas crenças, concepções, teorias e práticas, que aquele professor, ou professora, entende por necessário para compreender a realidade que está sendo estudada, por estar coerente com a comunidade acadêmica/científica, da qual faz parte. Ou seja, a Ciência da Nutrição não é neutra. A própria divisão em áreas, corrobora com esse entendimento, uma vez que assuntos como a fome e a insegurança alimentar e nutricional, por exemplo, são considerados, na visão de alguns profissionais e/ou professores,

³⁹ Essas escolhas somente são realizadas, de forma crítica, se, durante o processo de formação, for oportunizado ao estudante, conhecer a realidade em que está inserido, para que tomado de consciência, possa atuar, munido de conhecimentos outros, com a finalidade de transformar, não somente sua própria realidade, como também, as situações que aprisionam o homem, tolhendo dele a autonomia, a cidadania e a liberdade. Para Freire, *“[...] a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”* (FREIRE, 2008, p.33).

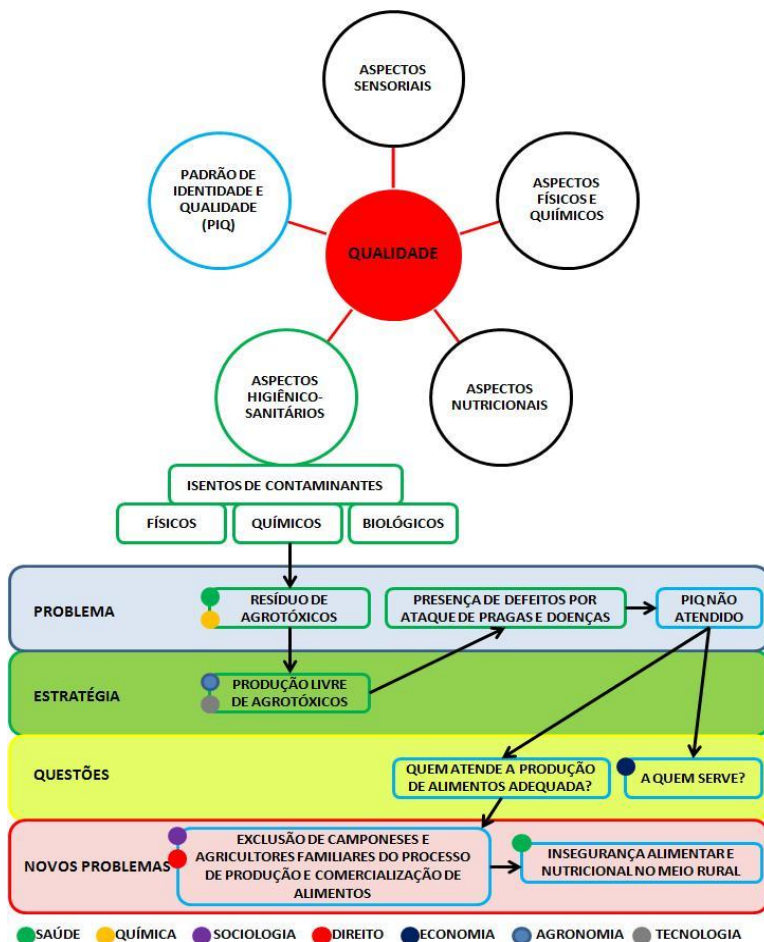
problemas que devem ser investigados e solucionados por aqueles que se identificam, ou são lotados, com a/na área de Nutrição em Saúde Pública, provocando um distanciamento, ou mesmo uma não percepção, de um possível compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos oriundos de suas áreas, criando barreiras que impedem o desvelar de problemas por meio de visões e elementos complementares.

Na tentativa de me fazer entender, esbocei, a partir de uma esquematização, uma possibilidade de interação intra e interáreas, ao analisar, por exemplo, a qualidade do alimento, um dos termos presentes no atual conceito de Segurança Alimentar e Nutricional e que traz contradições⁴⁰ interessantes, factíveis de análise e discussão futura. Na Figura 2.1, mostro alguns dos elementos passíveis de serem trabalhados, na tentativa de romper com os limites impostos por cada área e respectivas disciplinas.

Para compreender melhor a figura, trago alguns elementos capazes de explicar o que se pretende apresentar. Os círculos ao redor do termo “qualidade” referem-se a alguns dos aspectos necessários para que o alimento seja considerado de qualidade, pela legislação vigente, que trata da segurança dos alimentos. Percebe-se que existem aspectos relacionados a questões sanitárias, nutricionais, estruturais e comerciais. No entanto, ao trabalhar, isoladamente, ou em conjunto, o significado de tais aspectos para o controle de qualidade dos alimentos, nem sempre é possível explicitar a contradição existente entre a busca da qualidade e a garantia de uma alimentação saudável, foco da Nutrição, sendo necessário romper com as barreiras existentes entre as disciplinas e, até mesmo, entre as outras áreas, conforme pode ser visualizado.

⁴⁰ Principalmente quando se compreende que, por meio das contradições, das diferentes formas de se ver/analizar um tema, seja possível avançar/romper com o conhecimento que está instalado/instaurado. Ou seja, “*Diante de um universo de temas em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança*” (FREIRE, 2008, p. 33).

Figura 2.1 - Interações intra e interáreas possíveis para compreensão da complexidade intrínseca na garantia da qualidade do alimento para consumo humano, do qual trata o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional.



Fonte: Autoria própria.

Nesse caso, ao aprofundar o estudo de cada um dos aspectos higiênicos e sanitários, a exemplo da Figura 2.1, é possível levantar questionamentos a respeito da obtenção dessa qualidade e do que venha a ser considerado qualidade, identificando algumas complicações a serem resolvidas, como é o caso de se considerar adequado, para comercialização e consumo, alimentos com resíduos de produtos químicos, em detrimento de alimentos isentos desses resíduos, que, justamente por não serem cultivados com a utilização de tais produtos, são descartados por não atenderem às especificações de tamanho, de coloração, ou de ausência de defeitos causados por insetos e outras pragas, não nocivas ao homem. Até aqui, parte do problema foi exposto e pode ser trabalhado, contudo, para avançar na discussão, seria necessário explorar outras questões, exemplificadas na mesma figura, a fim de compreender os motivos (para que?, para quem?, como?, por quê?) que fazem com que uma legislação, que fere, por vezes, o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana⁴¹, seja mantida em vigor e utilizada para definir o que iremos colocar em nossas mesas, e o que iremos indicar para o consumo de outros cidadãos. E trabalhar essa temática, de maneira mais crítica, visando o desvelamento da realidade, exige não apenas o conhecimento da área da Nutrição, mas uma circulação de conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento. Nessa

⁴¹ O que pretendo alertar, com isso, é que muitas das legislações, voltadas para produção e comercialização de alimentos, estão sendo adaptadas a contextos diferentes daqueles para os quais os textos legais foram elaborados. Como, por exemplo, para legalizar e fiscalizar a produção de alimentos processados, voltados para consumo humano, da agricultura familiar. Bem se sabe que as condições estruturais para a produção desses não são compatíveis com as condições das indústrias alimentícias, para quem a legislação foi preconizada, no entanto, existem muitas propriedades, associações ou cooperativas da agricultura familiar, com condições de produção adequadas a garantir o consumo seguro desses alimentos. Ou seja, impedir que a agricultura familiar produza alimentos processados com vistas à comercialização, pode gerar uma situação de insegurança alimentar e nutricional, afetando o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Para melhor compreensão da relação entre Direito Humano à Alimentação Adequada e princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, sugiro a leitura do artigo de RIOS (2010).

figura, algumas dessas áreas foram apresentadas e marcadas, como sugestões de pontos para discussão, ressaltando que a área da Educação, por si mesma, envolve todo ambiente de debate, de cada tema proposto.

Essa esquematização foi apresentada para ressaltar a importância que a extensão universitária e, especificamente, o projeto de extensão selecionado, tem para o processo de ensino e aprendizagem. No momento em que a professora, que elaborou o projeto de extensão, objeto de minha análise, vislumbrou a possibilidade de torná-lo interdisciplinar, com relações intra e interáreas, a partir de uma proposta de diálogo acerca dos conhecimentos provenientes das disciplinas do curso de Nutrição, em interação com as áreas da Educação, da História e da Sociologia, houve uma tentativa de ultrapassar fronteiras que dificultam a compreensão do problema, desvelando-o e permitindo a percepção de ligações e de complementações entre conhecimentos, histórico e socialmente determinados, de domínio de cada área.

3) *Por que selecionar um projeto que se baseasse, metodologicamente, em Paulo Freire?*

Por considerar que as ações da extensão universitária podem ser elaboradas e executadas pelo princípio da Comunicação, conforme expresso no primeiro capítulo, buscar um projeto fundamentado no referencial freireano, era uma possibilidade de aprofundamento dessa questão. Por esse motivo, a identificação, na proposta do projeto de extensão, da intenção da coordenadora em utilizar a metodologia freireana, com vistas a problematizar a realidade e, conjuntamente com os sujeitos envolvidos, provocar reflexões para melhor compreensão da mesma, foi decisiva para confirmar a seleção desse projeto.

2.2.2 Contextualização do projeto de extensão universitária

Para contextualização inicial do projeto tomei por base dois documentos: a proposta de projeto de extensão elaborada e encaminhada para aprovação, tanto no Departamento de Nutrição, como no Comitê de Extensão, e que foi registrada junto à Pró-

Reitoria de Extensão da instituição e; a transcrição⁴² da entrevista semi-estruturada realizada com a coordenadora do projeto, no início das atividades do mesmo.

A proposta analisada tinha por área temática principal, a Saúde; por área temática complementar, os Direitos Humanos e Justiça; e as linhas de extensão abrangidas eram: Segurança Alimentar, Direitos Individuais e Coletivos, Educação profissional, Emprego e Renda.

A atividade seria executada no período de um ano, com início programado para março de 2011, e previsão de encerramento em março do ano seguinte, e visava atender agricultores familiares, consumidores dos produtos produzidos pelo primeiro grupo e técnicos nutricionistas, das comunidades rurais provenientes dos municípios das microrregiões: Irati, Ponta Grossa e Guarapuava.

De acordo com o documento, a escolha por trabalhar nesses municípios ocorreu, em função de diversas variáveis, entre as quais: organização social dos agricultores; difusão da agroecologia; presença de mecanismos de pressão sobre o poder público; relação de conectividade entre produtor e consumidor de alimentos; característica da produção de alimentos; e condições socioeconômicas pouco conhecidas⁴³.

⁴² Optou-se por não arquivar as transcrições, junto a essa Tese, devido à possibilidade de identificação da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, do projeto de extensão estudado, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa, o que infringiria o compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por mim, pelos sujeitos da pesquisa e pelos responsáveis pelo Departamento e pelo Curso de Nutrição.

⁴³ Essas informações foram confirmadas ao longo da entrevista com a coordenadora que relatou que a escolha do meio rural paranaense, em especial, da região Centro-Sul, como campo de atividade do projeto de extensão, foi devido ao fato da organização social vivida pelos agricultores e agricultoras se expressar em conquistas, desafios, obstáculos e expectativas que chegam a ser determinantes nesse processo organizativo, bem como por apresentar diferentes variáveis passíveis de investigação, tais como: relação de conectividade entre produção e consumo de alimentos; característica da produção de alimentos; condições socioeconômicas; e por haver poucos dados de pesquisa referente às condições de vida, meio ambiente e produção

O projeto apresentava como objetivo geral: “*auxiliar no planejamento do processo produtivo, visando aumentar o padrão de qualidade de produtos fabricados por pequenos agricultores e agricultoras*”, e como objetivos específicos:

[...] promover discussões sobre os temas Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano à Alimentação Adequada; orientar na elaboração de um manual de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos e; formar os agricultores e agricultoras no processamento e beneficiamento de seus produtos, para atuarem de forma segura e de acordo com as exigências da vigilância sanitária (extraído da proposta do projeto de extensão).

De acordo com a metodologia definida na proposta, as ações ocorreriam por meio de reuniões da equipe executora, incluindo os demais envolvidos no projeto e, por meio de oficinas de capacitação, divididas em duas etapas. A primeira, visando a sensibilização, divulgação e planejamento das oficinas junto ao grupo de agricultores(as); e a segunda, voltada à capacitação para o processamento/beneficiamento de alimentos, considerando as práticas culturais referentes à produção e ao consumo de alimentos de cada comunidade.

Como eixo estruturante das etapas, os seguintes tópicos seriam abordados:

Causas da Insegurança Alimentar e nutricional (ISAN) no meio rural; Consequências da ISAN; Construindo propostas para minimização da ISAN; Passos para atingir a

agrícola, evidenciando certa invisibilidade do modelo de produção de agricultura ecológica.

Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN); Relação entre quem produz e quem consome com as questões da SAN; Histórico e simbologia da produção destinada ao autoconsumo; Importância das boas práticas de fabricação de alimentos; Função de cada ingrediente na qualidade do produto final; Perspectivas futuras para a comercialização dos seus produtos; Aspectos da segurança higiênico-sanitária na produção (extraído da proposta do projeto de extensão).

Com base nos relatos extraídos da entrevista, a justificativa, para a execução do projeto, se deveu à necessidade da sociedade assumir a responsabilidade, junto ao Estado, de prover e promover a exigibilidade do Direito Humano à Alimentação Adequada. Segundo a coordenadora:

É necessário que haja uma troca, para que ocorra crescimento do indivíduo e, por conseguinte, de sua família e da comunidade que o insere, assim, **cada indivíduo deve ser instruído a colaborar** com o crescimento de sua região, para que desta forma possa atuar em níveis mais profundos, **modificando sua situação de vida**, garantindo não somente o acesso à alimentação, mas à educação, à moradia, ao trabalho e a uma vida mais digna” (extraído da transcrição da entrevista, grifos meus).

A estruturação do projeto foi realizada com base na demanda surgida no processo de doutoramento da coordenadora, quando da realização da pesquisa de campo em algumas comunidades pertencentes a essa mesma região do estado paranaense. A coordenadora ainda acrescentou que foi também uma demanda da comunidade, conforme trecho da entrevista:

[...] Principalmente da comunidade [...] quando eu falei que foi uma demanda do meu projeto de tese, é nesse sentido, das **comunidades exigirem** um pouco mais. [...]

Então eu não fui para a assembléia geral, eu fui para assembléias locais, que eles fazem, em cada grupo, nas comunidades. [...] E nessas assembléias eles cobravam isso [...]. Se no momento que eu estaria indo e vindo, se eu poderia estar participando das assembléias, pra **trazer elementos, sobre o PAA** (Programa de Aquisição de Alimentos) [...] eu levei dados pra eles, da pesquisa, mostrei relatos, pra eles se identificarem lá, se era aquilo mesmo [...] E foi lá, nesse momento, que uma das mulheres, que faz parte da associação [...] perguntou: "quer dizer então que agora que você terminou a sua pesquisa você não vai mais voltar?". [...] E aí foi quando eu dei [...] o click pro projeto de extensão. Eu disse, puxa, eu tenho que **voltar com o projeto de extensão** aqui, pra tentar **ver como é que a gente pode colaborar** (extraído da transcrição da entrevista, grifos meus).

Com relação à elaboração da proposta do projeto, a coordenadora relatou que teve um único contato com a equipe parceira, externa à universidade, que fez a leitura da mesma e solicitou a inclusão da Agroecologia, como um dos temas de debate. A meta pretendida com o projeto, segundo a coordenadora foi:

[...] trabalhar um **movimento de formação**, nas comunidades, **compartilhado**, [...] pra que estas pessoas, que estão participando conosco, elas possam se empoderar de algum mecanismo que eles desconhecem. [...] É trazer mecanismos de você melhorar a apresentação do seu produto, mas ao mesmo tempo e eu acho que o principal, pra mim, a meta principal é empoderar mesmo as pessoas, sobre o que de fato, elas têm direito, [...] quando se fala de alimentação. [...] capacitar, em boas práticas de fabricação de alimentos, [...] em processamento de alimentos, tantas

pessoas e que essas tantas pessoas, no final das contas, vão se inserir no mercado (extraído da transcrição da entrevista, grifos meus).

Com a análise dessa parte, identifiquei elementos passíveis de investigação, que contribuíram para responder algumas questões da Tese. Os elementos grifados nos trechos extraídos da transcrição da entrevista indicaram: a possibilidade de circulação de conhecimentos e práticas entre os participantes, voltada à formação do sujeito; construção coletiva do conhecimento, visando transformação da realidade; e entendimento de um papel social da universidade, de difusão do conhecimento, via extensão universitária.

2.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa empírica envolvendo dois ambientes de investigação, espaço formal e não formal de educação, fez-se necessário incluir sujeitos desses dois espaços para que fosse possível um entendimento mais aprofundado do objeto, no caso, o projeto de extensão. Dessa forma, os sujeitos foram divididos em blocos e cada bloco em grupos, conforme o ambiente em que estavam inseridos.

Os sujeitos diretamente vinculados ao projeto de extensão fizeram parte do **Bloco 1 - Projeto de Extensão**, e os vinculados indiretamente ao projeto de extensão, fizeram parte do **Bloco 2 - Sala de Aula**. O Bloco 1 incluiu três grupos: o **Grupo A**, formado por professores colaboradores do projeto de extensão universitária; o **Grupo B**, formado por estudantes bolsistas, participantes do projeto de extensão universitária; e o **Grupo C**, formado pelos participantes do projeto de extensão. O Bloco 2 incluiu dois grupos: o **Grupo D**, formado por professores do Departamento de Nutrição, responsáveis pelas disciplinas diretamente vinculadas ao projeto; e o **Grupo E** formado por estudantes matriculados no Curso de Nutrição, colegas de período das estudantes bolsistas.

Na sequência apresento cada um dos grupos, de acordo com o bloco a que pertenceram.

Bloco 1 - Projeto de Extensão

Grupo A – Professores Colaboradores

Na estruturação inicial do projeto de extensão, cinco professores faziam parte da equipe executora do projeto, sendo três lotados no Departamento de Nutrição, Setor de Ciências da Saúde; um no Departamento de Ciências Sociais, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; e um no Departamento de Planejamento Escolar, Setor de Educação. Desses cinco, apenas dois acompanharam as atividades de campo do projeto: uma professora, vinculada ao Departamento de Nutrição, coordenadora do projeto; e um professor, vinculado ao Departamento de Ciências Sociais. Devido a esse fato, são apresentadas, apenas, a formação e atuação desses dois professores.

A professora tem graduação em Nutrição, mestrado e doutorado em Ciências Sociais, com ênfase em agricultura familiar, políticas públicas de aquisição de alimentos e, consumo alimentar de famílias rurais. Professora vinculada a uma universidade paranaense. Já atuou com Extensão Rural, pelo Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural. Trabalha com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, sendo pesquisadora de centros de referência, professora de programas de pós-graduação e membro de conselhos e fórum da área.

O professor tem graduação em Ciências Sociais, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Sociologia. Professor vinculado a uma universidade paranaense, pesquisador de centros de referência e professor de programas de pós-graduação na área de Sociologia, com ênfase em movimentos sociais no campo, memórias camponesas e identidades sociais, culturais e étnicas de povos e comunidades tradicionais.

Grupo B – Estudantes Bolsistas

As estudantes participantes do projeto de extensão pertenciam ao Curso de Nutrição. Todas do sexo feminino, com idade média de 20 anos. As seis estudantes que foram selecionadas para o projeto de extensão integraram essa pesquisa, fazendo parte desse grupo.

Ressalto que todas foram contempladas com bolsas oferecidas pela universidade.

Com relação à matrícula no curso de Nutrição, três delas cursavam o quarto período, quando entraram no projeto, e as outras três cursavam o terceiro período. Ao longo do projeto, as estudantes avançaram no curso e mudaram de período, finalizando as atividades do projeto, respectivamente, no quinto e quarto períodos do curso de Nutrição.

Para a pesquisa, as estudantes desse grupo foram consideradas fundamentais para compreender a circulação de conhecimentos e práticas, devido ao fato de transitarem entre os dois espaços de construção de conhecimento, o formal e o não formal de educação.

Para identificação das falas e práticas, das estudantes pertencentes a esse grupo, foram utilizados os códigos: B1 a B6.

Grupo C – Participantes do projeto - membros das comunidades

Na proposta do projeto de extensão, os participantes seriam agricultores familiares, consumidores dos produtos produzidos pelo primeiro grupo e técnicos nutricionistas, provenientes de onze comunidades rurais localizadas nos municípios pertencentes às regiões de Irati, Ponta Grossa e Guarapuava. No entanto, no decorrer do desenvolvimento do projeto de extensão, alterações no plano de ação se fizeram necessárias, por conta de demandas identificadas pela equipe do projeto, ou por parceiros e/ou devido à falta de mobilização de alguns líderes e comunidades para receberem a equipe do projeto. Por conta dessas mudanças, a microrregião Ponta Grossa não foi atendida, e duas comunidades foram incluídas no rol de visitas do projeto, uma da microrregião Prudentópolis e uma da microrregião Rio Negro, totalizando sete comunidades.

Participaram do projeto, apenas grupos de agricultores e/ou camponeses pertencentes às categorias legalmente instituídas como agricultores(as) familiares, faxinalenses e assentados(as). As falas e práticas dos participantes, e as respectivas Comunidades, foram identificadas pelos códigos: C1 a C7. A média de participação desses grupos, em reuniões e oficinas propostas pela equipe do projeto, e parceiros, foi de $12 \pm 3,73$, sendo $8 \pm 2,78$ mulheres e $4 \pm 3,79$ homens. A distribuição, por comunidade, encontro e sexo, pode ser visualizada na Tabela 2.1.

Tabela 2.1 - Distribuição de mulheres e homens participantes do projeto de extensão universitária, por comunidade e encontro.

Comunidades	Encontro	Nº. de mulheres	Nº. de homens
Comunidade 1 - C1*	1	11	3
Comunidade 2 - C2*	1	5	8
	2	6	4
Comunidade 3 - C3**	1	7	3
	2	7	0
Comunidade 4 - C4**	1	7	14
	2	11	6
Comunidade 5 - C5**	1	6	5
	2	6	3
Comunidade 6 - C6***	1	13	2
	2	13	0
Comunidade 7 - C7***	1	10	1
	2	8	2

* Agricultores familiares **Comunidades faxinalenses *** Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

Fonte: Autoria própria.

As comunidades apresentadas na Tabela 2.1 apresentam características de produção que podem diferir, conforme o grupo a que os participantes pertencem.

De acordo com a Lei número 11.326/2006, em seu Artigo 3º., é considerado agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural, além de, não deter área maior do que quatro módulos fiscais; utilizar predominantemente mão de obra familiar, nas atividades econômicas do seu estabelecimento; e ter percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento (BRASIL, 2006a). O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome caracteriza a família de agricultores(as) familiares, da seguinte forma:

A família de agricultor familiar caracteriza-se pela forma de organização da produção de alimentos, na qual os próprios componentes conduzem o processo produtivo. Em geral, essa atividade combina a produção de várias culturas, com a criação de animais e o

beneficiamento de produtos, tanto para o consumo da família quanto para a comercialização. Os agricultores familiares são um grupo que possui em comum a relação com o campo, por meio da atividade agrícola, onde utilizam os recursos naturais da propriedade e a força de trabalho da família (BRASIL, 2012a).

Com relação aos faxinalenses e, de acordo com Bertussi (2009, p.150), “*Os povos de faxinais se veem e são classificados hoje como povos tradicionais cuja característica preponderante é o uso comum da terra e dos recursos florestais e hídricos disponibilizados na forma dos denominados “criadouros comunitários”*”, sendo o sistema faxinal entendido, de acordo com o Artigo 1º., parágrafo 1º., do Decreto número 3.446/1997, como:

[...] sistema de produção camponês tradicional, característico da região Centro-Sul do Paraná, que tem como traço marcante o uso coletivo da terra para produção animal e a conservação ambiental. Fundamenta-se na integração de três componentes: a) produção animal coletiva, à solta, através dos criadouros comunitários; b) produção agrícola - policultura alimentar de subsistência para consumo e comercialização; c) extrativismo florestal de baixo impacto - manejo de erva-mate, araucária e outras espécies nativas (PARANÁ, 1997).

Os assentados são grupos sociais constituídos por famílias camponesas que vivem em assentamentos de Reforma Agrária, cuja área de terra é destinada à produção agropecuária e ou extrativista (MST, 2009). De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome:

A condição de assentado define esses trabalhadores como novos produtores rurais que buscam uma sintonia com o mercado, com o processo de compra e venda de produtos e serviços, elemento determinante para a

satisfação de suas necessidades, inclusive alimentares. Além disso, essa nova situação permite a continuidade de sua condição de trabalhador-produtor rural (BRASIL, 2012b).

Os encontros do projeto foram articulados pelos parceiros, que fizeram a mediação entre equipe do projeto e membros das comunidades.

Ressalto que, nesse período, não foram realizadas ações diretas do projeto, junto aos consumidores e nutricionistas das microrregiões, conforme estava previsto.

Bloco 2 - Sala de Aula

Grupo D – Professores do Departamento de Nutrição

Esse grupo foi composto pelos subgrupos D1 e D2.

Subgrupo D1

Esse subgrupo foi formado por três professoras vinculadas ao Departamento de Nutrição, responsáveis por disciplinas diretamente relacionadas às atividades propostas pelo projeto de extensão.

Antes da seleção das professoras, foi realizada a seleção das disciplinas. Pensando na estrutura curricular do Curso de Nutrição, várias disciplinas poderiam colaborar para a construção do conhecimento necessário para a execução das oficinas de capacitação, no entanto, por essa pesquisa se tratar de um recorte, apenas duas disciplinas foram selecionadas. Para isso, quatro critérios foram estabelecidos: 1 – Ter relação direta com a ementa do projeto de extensão; 2 – Apresentar, na sua ementa específica, temas que possibilitassem o debate sobre Segurança Alimentar e Nutricional; 3 – Ter no rol dos estudantes matriculados, pelo menos uma das estudantes bolsistas, participantes do projeto de extensão e; 4 – Apresentar compatibilidade na grade horária para o meu acompanhamento total da disciplina.

As disciplinas “Higiene de Alimentos” e “Tecnologia de Alimentos” foram as que atenderam aos critérios de seleção.

Das participantes desse subgrupo, uma professora era responsável pela disciplina de Higiene de Alimentos, ministrada no quarto período do Curso de Nutrição. As contribuições dessa disciplina às atividades do projeto referiam-se aos temas e debates sobre às Boas Práticas de Fabricação de Alimentos. As demais professoras eram responsáveis pela disciplina de Tecnologia de Alimentos, ministrada no quinto período. Essa disciplina foi considerada importante, no processo, por contribuir com questões relacionadas ao processamento de alimentos, cumprindo com uma das metas do projeto de extensão.

Subgrupo D2

A constituição desse subgrupo ocorreu durante o desenvolvimento das atividades do projeto de extensão, pela necessidade sentida de compreender qual a percepção dos professores do Departamento de Nutrição, de modo geral, quanto à extensão universitária, bem como de identificar qual era o tempo de dedicação médio conferido a essa atividade, no Departamento. Como critério de inclusão, os professores, tanto efetivos como substitutos, deveriam estar ativos e exercendo atividades acadêmicas, ao longo do ano de 2011.

Justifico essa inclusão pelo fato de que, ao identificar a percepção que os professores, que convivem com os estudantes do Curso de Nutrição, tinham sobre extensão universitária, poderia realizar aprofundamentos na compreensão dos resultados encontrados com a pesquisa de campo. Nesse sentido, vinte e um professores foram convidados a participar da pesquisa e a preencher um questionário sobre extensão (Apêndice 10). Desses, apenas seis devolveram o questionário preenchido. Ressalto que dois desses sujeitos também fizeram parte dos grupos de professores citados anteriormente.

Grupo E – Estudantes Matriculados no Curso de Nutrição

Para composição desse grupo, os estudantes, matriculados no quarto e quinto períodos do Curso de Nutrição, foram convidados a participar dessa pesquisa. Todos os estudantes matriculados, nos dois períodos do curso, aceitaram participar da primeira etapa da pesquisa, que consistiu no acompanhamento das aulas teóricas e práticas, durante o segundo semestre letivo de 2011. Ao todo, vinte

estudantes estavam matriculados no quarto período, sendo dezoito mulheres e dois homens, e vinte e seis no quinto período do curso, sendo vinte e duas mulheres e um homem.

Da mesma forma, esses mesmos estudantes foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa, que consistiu na cessão de uma entrevista. Para essa etapa, seis estudantes aceitaram o convite, sendo que apenas quatro compareceram à entrevista, todas do sexo feminino. Dessas, duas estavam matriculadas no quarto período, e duas no quinto período do curso. As estudantes, que cederam a entrevista, foram identificadas pelos códigos E1 a E4.

Para fins de análise, as falas e práticas dos professores, pertencentes aos Grupos A e D, foram identificadas por meio dos códigos: P1 a P12.

2.2.4 Os ambientes de investigação

A pesquisa empírica foi realizada em dois ambientes distintos, que foram denominados, para fins de observação e análise, de “ambiente acadêmico⁴⁴” e “ambiente comunitário⁴⁵”. Apesar de apresentarem características distintas, quanto ao processo de educação dos sujeitos envolvidos em seus ambientes, estavam interligados por parcerias firmadas entre a instituição “universidade” e as instituições “parceiras”, e implementadas por intermédio do projeto de extensão. Ambos os ambientes eram espaços de formação, sendo o ambiente acadêmico considerado como o “espaço formal de educação”, e o ambiente comunitário como o “espaço não formal de educação”. Na sequência, apresento as características desses espaços, ressaltando que não eram constituídos apenas pela infraestrutura

⁴⁴ Chamo de “acadêmico” o ambiente que contempla atividades relacionadas às disciplinas específicas, cujas atividades restringem-se ao conteúdo programático das mesmas, e os sujeitos que circulam no ambiente, o fazem, por “imposição” curricular.

⁴⁵ Considero “comunitário” o ambiente que permite a comunhão de saberes e sujeitos advindos de ambientes distintos, cujo convívio ocorre por afinidade ideológica, visando à resolução de problemas comuns.

física, necessária para que as atividades fossem desenvolvidas, mas principalmente pelos sujeitos e pela intersubjetividade presente nos ambientes, que fizeram com que o conhecimento fosse apreendido pelos sujeitos envolvidos, permitindo a eles atuar, de modo a transformar, a realidade enfrentada.

Espaço Formal de Educação - Ambiente Acadêmico

Como parte do ambiente acadêmico, foram consideradas as salas de aulas do Setor de Saúde e os laboratórios do Departamento de Nutrição, onde as duas disciplinas foram ministradas.

As disciplinas⁴⁶ de “Higiene de Alimentos” e de “Tecnologia de Alimentos” eram divididas em aulas teóricas, com a presença de todos os alunos, e em aulas práticas, com a divisão da turma em dois grupos. A professora da disciplina de “Higiene de Alimentos”, ofertada no quarto período, ministrou, ao longo do semestre, dezesseis horas/aula de atividades práticas e trinta e duas horas/aula de atividades teóricas. Outras atividades constavam no programa da disciplina, tais como: pesquisa de campo (oito horas/aula), apresentação de seminários (oito horas/aula) e avaliação do conteúdo da disciplina (oito horas/aula). Essas atividades totalizaram, ao final do semestre, setenta e duas horas/aula. A ementa da disciplina de “Higiene de Alimentos” previa a contemplação dos seguintes tópicos:

Contaminação microbiológica, física e química de alimentos; Alterações dos alimentos. Surtos. Padrões microbiológicos para alimentos. Controle higiênico e sanitário de alimentos, manipuladores, utensílios, equipamentos e superfícies de trabalho. Boas práticas de fabricação e de prestação de serviços na área de alimentação. Sistemas de controle de qualidade higiênico-sanitária. Legislação (Texto extraído do Projeto Político Pedagógico do Curso de Nutrição).

⁴⁶ Com a finalidade de manter o anonimato do local onde foram realizadas as coletas de dados, os nomes das disciplinas, aqui citados, não necessariamente correspondem aos utilizados pelo Curso de Nutrição em questão.

As professoras da disciplina de “Tecnologia de Alimentos”, ofertada no quinto período do Curso de Nutrição, ministraram, ao longo do semestre, quarenta e quatro horas/aula de atividades práticas e quarenta horas/aula de atividades teóricas. Constava ainda, do programa, oito horas/aula voltadas à apresentação de seminários e oito horas/aula dedicadas às avaliações da disciplina. Essas atividades totalizaram, ao final do semestre, cem horas/aula. A ementa da disciplina de “Tecnologia dos Alimentos” previa a contemplação dos seguintes tópicos:

Métodos gerais de conservação de alimentos. Processamento de produtos de origem vegetal e animal. Embalagem em alimentos. Análise sensorial (Texto extraído do Projeto Político Pedagógico do Curso de Nutrição).

Espaço Não Formal de Educação - Ambiente Comunitário

As atividades do projeto de extensão universitária foram desenvolvidas em sete comunidades rurais, distribuídas em três mesorregiões⁴⁷ do estado do Paraná: Centro-Sul, Metropolitana de Curitiba e Sudeste.

Mesorregião Centro-Sul

Nessa mesorregião, mais especificamente na microrregião Guarapuava, a equipe do projeto de extensão desenvolveu as atividades em duas comunidades. A Comunidade C6, localizada no Município de Inácio Martins; e a Comunidade C3, localizada no

⁴⁷ Os 399 municípios do estado do Paraná estão organizados em 10 mesorregiões geográficas, a saber: Noroeste, Centro-Occidental, Norte Central, Norte Pioneiro, Centro-Oriental, Oeste, Sudoeste, Centro-Sul, Sudeste e Metropolitana de Curitiba. A divisão foi definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1976, e considerou a estrutura produtiva dos municípios (IPARDES, 2004a).

Município de Turvo. A Figura 2.2 mostra a localização desses municípios.

Figura 2.2 - Mapa da Mesorregião Centro-Sul do Paraná, com indicação dos Municípios de Turvo e Inácio Martins.



Fonte: IPARDES (2004b).

Mesorregião Metropolitana de Curitiba

Nessa mesorregião, na microrregião Rio Negro, a equipe do projeto de extensão desenvolveu as ações na Comunidade C4, no Município de Quitandinha. A Figura 2.3 mostra a localização desse Município.

Figura 2.3 - Mapa da Mesorregião Metropolitana de Curitiba do Paraná, com indicação do Município de Quitandinha.



Fonte: IPARDES (2004c).

Mesorregião Sudeste

Nessa mesorregião, os trabalhos do projeto de extensão foram desenvolvidos em duas microrregiões, Irati e Prudentópolis. Na microrregião Irati, três comunidades participaram das ações do projeto: A Comunidade C5, localizada no Município de Rebouças; a Comunidade C2, no Município de Rio Azul; e a Comunidade C1, no Município de Irati. E, na microrregião Prudentópolis, a equipe do projeto desenvolveu as atividades junto à Comunidade C7, no Município de Teixeira Soares. A Figura 2.4 mostra a localização desses municípios.

Figura 2.4 - Mapa da Mesorregião Sudeste do Paraná, com indicação dos Municípios de Irati, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares.



Fonte: IPARDES (2004d).

Com exceção da Comunidade C1, as demais comunidades participaram das duas etapas propostas pelo projeto. A duração média de cada etapa era de oito horas. Ao longo de um dia de trabalho, fechavam-se as atividades de cada etapa. Ao término da primeira etapa, a etapa seguinte era agendada, para uma nova data, de modo a atender as demandas surgidas durante as discussões. No caso da Comunidade C3, especificamente, por conta da distância existente entre o município de origem e a comunidade, as duas etapas foram desenvolvidas em dois dias consecutivos, sendo as demandas da comunidade levantadas, previamente, pela instituição parceira - Instituto Equipe de Educadores Populares.

Além das comunidades, considerei como ambiente comunitário, as salas de reunião e laboratórios, do Departamento de Nutrição, utilizados, pelas estudantes e coordenadora do projeto de extensão, para o desenvolvimento de materiais de apoio, testes de receitas e realização de reuniões estratégicas da equipe.

2.3 COMPREENDENDO A SINALIZAÇÃO - OS OLHARES PARA A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Antes de identificar as concepções, que os sujeitos da pesquisa tiveram, sobre Segurança Alimentar e Nutricional, fez-se necessário compreender pelo menos três aspectos que poderiam influenciar ações voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, na área da Nutrição, especificamente em Segurança Alimentar e Nutricional.

O primeiro aspecto dizia respeito ao processo, histórico e social, que culminou na atual concepção de Segurança Alimentar e Nutricional. Digo atual, pois o conceito continua sendo construído com base em ações e em reflexões, geradas por essas ações, trazendo, para o debate, diferentes modos de se olhar para esse objeto. A Segurança Alimentar e Nutricional é um conceito considerado histórico e bastante complexo, o que provoca dificuldades para o seu entendimento, e compreensões que variam do total desconhecimento, até o uso de alguns aspectos que fazem parte do conceito (MALUF, 2005), que é polissêmico, existindo, além do enfoque voltado aos direitos humanos, outro voltado aos padrões de comercialização de alimentos (GOMES JUNIOR, 2007).

O segundo aspecto referia-se à existência, por conta dessa complexidade, de pesquisas sendo realizadas por diferentes grupos, com olhares e concepções diversos, sobre o tema da Segurança Alimentar. As linhas de pesquisa formadas, e que hoje estão sendo consolidadas, podem ter tido origem, além de outros caminhos, no entendimento dos termos anglicanos, *food safety* e *food security*. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os termos “*safety*” e “*security*” são sinônimos em muitas línguas, sendo constantemente confundidos. O primeiro termo, “*safety*”, refere-se à garantia de que o alimento não causará danos à saúde humana, quando preparado e/ou consumido, e, o segundo, “*security*”, à garantia de que todos os membros da população tenham acesso a um fornecimento de alimentos em quantidade suficiente e em qualidade, independentemente de sua condição social ou econômica (WHO, 2004; ARAÚJO, 2007; GASPAR, 2009).

A identificação, *a priori*, dos campos de pesquisa sobre Segurança Alimentar, trouxe elementos que contribuíram para

compreender as concepções que os sujeitos da pesquisa tiveram sobre Segurança Alimentar e Nutricional, bem como que teorias e práticas circulavam nos ambientes de investigação.

No ambiente acadêmico, por exemplo, ainda é comum a utilização do termo “Segurança dos Alimentos” para expressar essas duas situações, não sendo, em alguns casos, utilizados os termos “Alimento Seguro” e “Segurança Alimentar e Nutricional”, com a finalidade de localizar os sujeitos quanto aos temas que estão sendo trabalhados, ocorrendo, inclusive, não compreensões e incongruências, durante os debates. Para Maluf (2009, p.18) “*O enfoque da Segurança Alimentar e Nutricional [...] reúne ambas as dimensões, e ao fazê-lo coloca em questão os modelos de produção e as referências de qualidade que se tornaram predominantes*”. O autor define, ainda, a diferença entre os termos:

A Segurança Alimentar e Nutricional é um objetivo de ações e políticas públicas subordinado a dois princípios que são o *direito humano à alimentação adequada e saudável* e a *soberania alimentar*. A vinculação a esses princípios e a intersetorialidade das ações diferenciam esse enfoque dos usos correntes da “segurança alimentar” por governos, organismos internacionais e representações empresariais vinculadas às grandes corporações e ao “agronegócio” (MALUF, 2009, p.19).

E o terceiro aspecto tratava-se de uma proposição, que se pauta no entendimento de que questões relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, por serem complexas e por exigirem articulações interdisciplinares, intra e interáreas, poderiam nortear a formação do nutricionista, sendo consideradas o “eixo estruturador” do currículo desse profissional.

Na sequência, cada um desses aspectos foi trabalhado, conforme o olhar que direcionei a eles, com base nos referenciais teóricos que busquei.

2.3.1 Um breve histórico sobre Segurança Alimentar e Nutricional

Na tentativa de compreender como foi constituído o conceito atual de Segurança Alimentar e Nutricional, e os possíveis motivos que levaram a diferentes compreensões sobre o tema, realizei um breve resgate histórico⁴⁸. Aqui fiz um recorte, trazendo um pouco das discussões ocorridas desde o início do século XX, até o momento atual, de modo a trazer elementos para elucidar questões, diretamente, relacionadas à Tese.

De acordo com Maluf (2009), a noção de Segurança Alimentar nem sempre esteve presente na história da humanidade, passando a ser empregada ao se discutir a disponibilidade e o acesso aos alimentos, como questão de segurança das populações e dos Estados. Prado *et al.* (2010), datam a origem do conceito no início do século XX, relacionando-o à soberania nacional, ou seja, à capacidade de produção de alimentos pelo próprio País, reduzindo a vulnerabilidade causada por situações adversas, como guerras e outras catástrofes. Nesse momento, a expansão da produção agrícola tornava-se a base para garantir a disponibilidade de alimentos (MALUF, 2009).

Com a I Guerra Mundial, o conceito agregou três aspectos relacionados à situação de calamidade: a qualidade, a quantidade e o acesso aos alimentos (BELIK, 2003). De acordo com Gomes Junior (2007) e Kornijezuk (2008), nesse período e contexto, os alimentos eram utilizados como instrumento de persuasão, visando à manutenção das estruturas de controle social e do Estado, como tentativa de fragilizar os países, por meio do controle da produção de alimentos.

Especificamente, nos Estados Unidos, entre os anos de 1933 e 1938, foi realizado o controle da produção ofertada, bem como dos

⁴⁸ Para um aprofundamento histórico sobre o tema, sugiro a leitura dos textos produzidos por esses autores: Rosa (2004), Gomes Junior (2007), Kornijezuk (2008), Maluf (2009), Custódio *et al.* (2011) e Rigon (2012).

preços praticados, a fim de garantir acesso aos alimentos, durante a crise agroalimentar, decorrente do colapso da Bolsa de Valores, em 1929 (MALUF, 2009).

Na década de quarenta, devido a excedentes alimentares, surgiu a ideia de Segurança Alimentar como uma forma de assistência, de modo a direcionar a utilização dos alimentos, evitando perdas de produção (PRADO *et al.*, 2010), sendo vista como ajuda humanitária, frente a um quadro de miséria e fome, que assolava os países por conta da II Guerra Mundial (GOMES JUNIOR, 2007).

Nesse período, e por conta do quadro de destruição, houve a publicação do *Boletim da Oficina Sanitaria Panamericana*, em julho de 1943, que divulgou os debates e conhecimentos produzidos durante a *Primeira Conferencia de las Naciones Unidas sobre Alimentación y Agricultura*, voltada à erradicação da miséria e da fome no mundo. Durante a Oficina, o presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, realizou a seguinte imposição aos delegados presentes na conferência:

Planejar atividades condizentes a uma situação em que todos os homens de todos os países possam se sentir seguros em obter uma alimentação suficiente e adequada, de acordo com normas científicas, para permitir-lhes viver uma vida digna e livre de enfermidades por carência; dentro da qual cada indivíduo possa alcançar um desenvolvimento normal de suas capacidades, e que seja possível a redução da mortalidade em geral e, especialmente, das mulheres grávidas ou lactantes e de crianças; aumentando a resistência orgânica contra doenças, como a tuberculose, e usufruindo de todo o fomento possível para uma saúde positiva e integral (PAHO, 1943, p.577-578, tradução livre).

De acordo com o Boletim, os delegados foram divididos em quatro grupos de especialistas, de modo que pudessem expor os pontos de vista, trocar ideias, formular declarações e recomendações para solucionar o problema exposto. No primeiro grupo, foram discutidos temas referentes às necessidades dietéticas, às doenças causadas pela má nutrição, à educação nutricional e ao controle na

produção de alimentos. No segundo, o debate pautou-se no incremento da produção agrícola, de modo a suprir as necessidades da população. As questões de distribuição de alimentos, e a manutenção da conferência, de forma permanente, foram debatidas no terceiro e quarto grupos, respectivamente (PAHO, 1943).

O resultado do debate, ocorrido em cada um dos grupos, foi apresentado na plenária final, a qual recomendou, emergencialmente, o aumento da produção agrícola e a melhora da dieta da população vulnerável, tendo em vista o período de guerra pelo qual o mundo estava passando. Além dessas recomendações, incentivos agrícolas, conservação dos recursos hídricos e da terra, reforma agrária, educação popular, entre outras, foram apontados. Algumas das recomendações não foram consideradas interessantes, tendo em vista que o controle da produção e distribuição de alimentos geraria o domínio e o controle do mercado mundial de alimentos, com a geração de lucro para países considerados dominantes (PAHO, 1943).

Em consonância com as recomendações da conferência, em 1946, os Estados Unidos promulgaram a Lei da Refeição Escolar, estimulando que os excedentes agrícolas fossem destinados à alimentação de crianças consideradas pobres, a fim de suprir carências nutricionais (MALUF, 2009).

No Brasil, durante essa década, algumas ações governamentais revelaram a preocupação com a Segurança Alimentar, tais como: aprovação do piso salarial, com base no critério da alimentação e da necessidade nutricional dos trabalhadores e; criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social, do Serviço Técnico de Alimentação Social e da Comissão Nacional de Alimentação (RIBAS, 2010). Em 1946, ocorre a divulgação dos estudos de Josué de Castro, apresentando a abrangência da fome no País e a preocupação, já em outro viés, com a segurança da população (PRADO *et al.*, 2010). Nesse ano, Josué de Castro publicou a primeira edição do livro “A Geografia da Fome”, seguido do livro “A Geopolítica da Fome” (1951), os quais analisavam os principais aspectos que determinavam a fome, como fenômeno social, na época (RIBAS, 2010).

Em 1953, três conceitos sobre Segurança Alimentar eram utilizados pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). O primeiro ligado ao controle da ordem e ao componente político, o segundo à sobrevivência do indivíduo, e o terceiro à questão da pobreza (KORNIJEZUK, 2008). O conceito de Segurança Alimentar, nessa época, segundo Maluf (1996) *era*:

Segurança Alimentar é a condição assegurada em razão da existência de uma oferta de alimentos em níveis que excedam o consumo agregado da sociedade que pode adquiri-los nos circuitos tradicionais do comércio e que permita o desenvolvimento de iniciativas de assistência alimentar para os que, por razões de diversas ordens, tenham impossibilidades ou dificuldades para conseguir alimentos nas quantidades que minimamente os mantenham vivos (MALUF, 1996).

Nesse panorama, em 1954, os Estados Unidos, por meio da Lei de Desenvolvimento do Comércio Agrícola e de Ajuda, aprovou as exportações e doações de alimentos, provenientes de excedentes agrícolas, de modo a garantir o acesso aos alimentos, das populações residentes em países considerados pobres. Já na Europa, em 1957, outras providências foram tomadas, com a finalidade de garantir o acesso aos alimentos, por meio do Tratado de Roma, que garantia a manutenção dos preços dos alimentos, cujo gasto correspondia a 60% da renda familiar (MALUF, 2009).

No Brasil, no período entre 1964 e 1985, por conta do golpe militar, as políticas e os estudos relacionados à Segurança Alimentar foram paralisados, sendo retomados, ainda que discretamente, após o Estudo Nacional da Despesa Familiar, na década de setenta (PRADO *et al.*, 2010). Nesse período, em 1970, o conceito mundial de Segurança Alimentar estava direcionado à garantia de abastecimento alimentar de países, não sendo considerada a situação de insegurança das famílias e de indivíduos (MALUF, 2005), o que provocou a maior crise na produção de alimentos, com o alastramento da fome e a garantia dos lucros com a demanda por alimentos (KORNIJEZUK, 2008). O pacote da Revolução Verde foi disseminado, com a promessa de aumentar a produtividade no campo, com base no

controle de pragas e doenças. No Brasil, em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, o qual inseriu, em sua proposta, a suplementação alimentar de grupos específicos, inclusive de trabalhadores, criando o Programa de Alimentação do Trabalhador (RIBAS, 2010). Em 1974, na cidade de Roma, ocorreu a Conferência Mundial de Alimentação, organizada pela FAO, criando o conceito de Segurança Alimentar, que visava garantir suprimento alimentar adequado, para sustentar a expansão do consumo e compensar eventuais flutuações na produção e nos preços (MALUF, 2005).

Na década de oitenta, vários episódios surgiram, dando corpo aos estudos sobre Segurança Alimentar. Alguns exemplos são citados: o Ministério da Agricultura brasileiro com iniciativas relacionadas à garantia da Segurança Alimentar (PRADO *et al.*, 2010), propôs a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), sem sucesso na época. O Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) foi fundado, em 1981, por Hebert de Souza; a FAO, em 1983, incluiu, no conceito de Segurança Alimentar, a garantia do acesso físico e econômico das pessoas à alimentação básica de que elas necessitam; a Lei de Segurança Alimentar (1985), nos Estados Unidos, foi aprovada; e, em 1986, o Banco Mundial dividiu o termo Insegurança Alimentar em duas categorias, a transitória, decorrente de catástrofes e a crônica, associada à pobreza e à baixa renda (MALUF, 2005).

Na década de noventa, o IBASE, juntamente com o IBGE, lançaram o mapa da fome no Brasil, apresentando as dificuldades de trinta e dois milhões de brasileiros em adquirir alimentos para sustento, devido à insuficiência de renda (MALUF, 2005). Nessa mesma época, surgiu o movimento Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, inspirada no fundador do IBASE (RIBAS, 2010).

Nesse período, o controle de qualidade na produção de alimentos foi imposto, com vistas a garantir o consumo de alimentos livre de contaminantes. Esse processo foi desencadeado, devido à consolidação de um padrão alimentar dependente das indústrias alimentícias e agroindústrias, e o termo alimento seguro (*food safety*) passou a ser incorporado. Esse controle instituiu a padronização

internacional de produção e comércio de alimentos e vinculou o termo qualidade dos alimentos ao processamento industrial (MALUF, 2009). De acordo com Prezotto (2002), essa vinculação, histórica e relacionada às questões comerciais e econômicas, baseava-se na prevenção de doenças e contaminações, a partir de um rigoroso controle higiênico e sanitário da cadeia produtiva e do consumo de alimentos.

A visão de alimento relacionado à doença vem desde o período colonial, onde o controle da comercialização e transporte de alimentos, a cobertura dos portos marítimos, e a saúde da população, estavam engendrados ao pensamento Sanitarista, da época, que visava, por meio de campanhas pontuais, o combate às epidemias urbanas (BERTOLOZZI; GRECO, 1996). Essa visão foi reforçada, nas décadas de 1910 e 1920, com o advento da bacteriologia e da microbiologia, provocando a ampliação do número de órgãos sanitários sob a responsabilidade do Estado. Nesse mesmo período, afirmava-se que a solução de problemas sanitários era atribuição das ciências e de seus portadores (técnicos), sendo o conhecimento pautado na ciência experimental biomédica. Com a primeira reforma médico-sanitária, em 1925, ampliaram-se as ações voltadas à educação sanitária, com vistas à promoção e proteção da saúde, evidenciando a ideologia e o autoritarismo da prática sanitária, e a culpabilização do indivíduo por sua doença (NUNES, 2000).

A partir da década de 1960, sob a influência do *Codex Alimentarius* internacional, aumentaram-se o controle da produção de alimentos, e as exigências para registro de produtos alimentícios destinados ao consumo humano, de modo a evitar riscos de contaminação e doenças. Em 1964, com a instauração da ditadura, e o enfoque no desenvolvimento e segurança do País, ampliaram-se as ações da Vigilância Sanitária. No ano de 1967, instituiu-se o Código Brasileiro de Alimentos, voltado à defesa e proteção da saúde individual e coletiva, visando o controle desde a produção, até o consumo de alimentos. Ato que foi revogado em 1969, ano em que ocorreu a introdução do conceito de padrão de identidade e qualidade e a instituição de normas básicas para produção de alimentos, ainda em vigor (BADARO; AZEREDO; ALMEIDA, 2007). Em 1999, pela Lei número 9.782, o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária foi definido, criando-se a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), cuja finalidade, descrita no Artigo 6º., era de “*promover*

a proteção da saúde da população, por intermédio do controle sanitário da produção e da comercialização de produtos e serviços submetidos à vigilância sanitária” (BRASIL, 1999).

Voltando ao histórico da Segurança Alimentar e Nutricional, em 1993, a Presidência da República do Brasil, atendendo à demanda da sociedade civil, criou a primeira versão do CONSEA (MALUF, 2005). Nesse mesmo ano, ocorreu a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena, que equiparou o direito à alimentação aos demais direitos humanos (BELIK, 2003).

Em 1994, em Brasília, ocorreu a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, resultado do lançamento da Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria e Pela Vida, cujo tema central foi "Fome: uma questão nacional" (BRASIL, 2007). De acordo com o CONSEA, essa conferência tinha por objetivos:

Discutir o conceito de Segurança Alimentar como componente de um projeto nacional transformador da realidade que produz e reproduz a fome, a miséria e a exclusão; obter consenso sobre prioridades e diretrizes para formulação de políticas e proposição de instrumentos de intervenção; discutir o processo de construção da cidadania; identificar alternativas e promover a troca de experiências em desenvolvimento na sociedade; e identificar novas formas e mecanismos de parceria e articulação entre ações governamentais e não governamentais, tendo em vista a construção de uma nova relação Estado/sociedade (BRASIL, 2007, p.7).

Na mesma época, a FAO lançou o Programa Especial de Segurança Alimentar, centrado na ajuda a vários países, com vistas a aumentar a produção de alimentos e, em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, o CONSEA foi extinto, sendo substituído pelo Conselho de Comunidade Solidária (MALUF, 2005).

No ano de 1996, em Roma, ocorreu a Cúpula Mundial de Alimentação, que ampliou o conceito de Segurança Alimentar,

incluindo o respeito às preferências alimentares e culturais (MALUF, 2005), além de ter gerado o Comentário Geral 12, que obrigou os Estados a respeitar, proteger e realizar o direito à alimentação (BELIK, 2003). Em resposta às recomendações da Cúpula, criou-se, no Brasil, o Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional, com o intuito de manter uma rede de atores sociais, e consolidar uma política pública de Segurança Alimentar, culminando, em 1999, com a instituição da Portaria 710 do Ministério da Saúde, que criou a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (RIBAS, 2010).

Em 2001, ocorreu o lançamento do “Projeto Fome Zero – uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil”, por parte do Partido dos Trabalhadores, via Instituto da Cidadania, transformando o tema da fome em prioridade nacional. Em 2002, o tema da miséria e fome tornou-se a principal plataforma eleitoral do governo Luís Inácio Lula da Silva, que, logo após a posse, em 2003, transformou-a na principal estratégia governamental para orientar as políticas econômicas e sociais (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, 2010). Ainda, no mesmo ano, o Governo Lula reativou o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PRADO *et al.*, 2010), que, de acordo com a Lei número 10.683/2003, Artigo 1º., passa a fazer parte da Presidência da República, sendo de sua competência, segundo Artigo 9º.:

[...] assessorar o Presidente da República na formulação de políticas e definição de diretrizes para a garantia do direito humano à alimentação, e especialmente integrar as ações governamentais visando ao atendimento da parcela da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas, em especial o combate à fome (BRASIL, 2003a).

É importante ressaltar, que o conceito de Segurança Alimentar, no Brasil, distinguia-se do conceito original, surgido no início do século XX, relacionado à soberania, do ponto de vista da produção de alimentos. No Brasil, a questão do acesso ao alimento era a preocupação dos estudiosos em Segurança Alimentar (MALUF, 2005).

Em 2004, em Olinda, ocorreu a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar, com o tema “Construção da Política Nacional

de Segurança Alimentar e Nutricional” (PRADO *et al.*, 2010). Essa conferência objetivava, de acordo com o regimento aprovado pelo CONSEA:

[...] propor ao Presidente da República diretrizes para um Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional para o período 2004 a 2007, bem como avaliar as experiências de segurança alimentar e nutricional no País e indicar ações para aquele período, com ênfase em iniciativas estruturantes que visem retirar as famílias da dependência dos programas de transferência de renda (BRASIL, 2003b).

Além das 153 propostas de ações estratégicas aprovadas, a lei que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) foi O principal encaminhamento da II Conferência (BRASIL, 2007), sendo o projeto de Lei Orgânica de Segurança Alimentar sancionado, em 2006, pela Presidência da República (Lei número 11.346/2006). Em seu Artigo 1º., as definições, princípios, diretrizes e composição do SISAN, com vistas a assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada, estão estabelecidas (BRASIL, 2006b), e em seu Artigo 3º., define o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, o qual está apresentado no próximo tópico desse capítulo.

No ano seguinte, em 2007, na cidade de Fortaleza, a III Conferência Nacional de Segurança Alimentar foi realizada, com o objetivo de:

[...] propor diretrizes para a incorporação da Segurança Alimentar e Nutricional nos eixos estratégicos de desenvolvimento do País e da sua inserção internacional; diretrizes e prioridades da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; bases para a implementação e normatização do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2007).

A conferência, cujo tema era “Por um Desenvolvimento Sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional”, teve 145 propostas de ações estratégicas aprovadas, reafirmando a necessidade de se questionar os componentes do modelo hegemônico, que gera desigualdade, pobreza e fome, e impacta negativamente o meio ambiente e a saúde (BRASIL, 2007).

Nesse mesmo momento, os dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios”, realizada pelo IBGE, em 2004, foram apresentados na conferência, revelando os casos de Insegurança Alimentar no Brasil (PRADO *et al.*, 2010). Os resultados dessa pesquisa revelaram que havia, no Brasil, 72,2 milhões de pessoas, em 34,8% de domicílios particulares, vivendo em situação de Insegurança Alimentar. Nesses domicílios, o nível de insegurança alimentar variava, conforme as condições de acesso aos alimentos necessários para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, sendo que 16% apresentava insegurança leve, ou seja, com comprometimento da qualidade da alimentação, 12,3% insegurança moderada, com comprometimento da quantidade de alimentos e, 6,5% insegurança grave, havendo a ocorrência de fome (IBGE, 2006).

Em 2009, em Brasília, ocorreu o Encontro Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 3ª. Conferência +2, que teve por objetivos: realizar um balanço das proposições da III Conferência; avançar e aprofundar o debate sobre a construção da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e do SISAN; iniciar o processo da IV Conferência Nacional e; fortalecer e ampliar a mobilização e articulação dos sujeitos e movimentos sociais da área de Segurança Alimentar e Nutricional, em prol do SISAN. O encontro contou com a apresentação de quatro painéis: 1- Crise do Sistema Alimentar Global; 2- Implementação governamental das resoluções da III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: Avanços e Desafios; 3- Construção do SISAN e da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; e 4- Preparação da IV Conferência Nacional (BRASIL, 2010b).

A IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, realizada em Salvador, no ano de 2011, intitulada “Alimentação Adequada e Saudável: Direito de Todos”, teve por objetivo geral:

[...] construir compromissos para efetivar o direito humano à alimentação adequada e saudável, previsto no artigo 6º. da Constituição Federal, e promover a soberania alimentar por meio da implementação da Política e do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) nas esferas de governo e com a participação da sociedade”. (BRASIL, 2010c).

E por objetivos específicos:

I – Analisar os avanços, as ameaças e as perspectivas para a efetivação do direito humano à alimentação adequada e saudável e para a promoção da soberania alimentar em âmbito nacional e internacional;

II - Apresentar recomendações relacionadas ao Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional;

III - Avaliar e fazer recomendações para avançar e qualificar o processo de implementação do SISAN nas três esferas de governo, visando o fortalecimento da intersetorialidade, da exigibilidade do direito humano à alimentação adequada e saudável e da participação e do controle social;

IV - Sensibilizar, mobilizar e comprometer os atores para a adesão ao SISAN e a construção do pacto de gestão pelo direito humano à alimentação adequada e saudável (BRASIL, 2010c).

Em sua carta política, reafirmou a necessidade de alterações na ordem internacional que regulava a Segurança Alimentar e Nutricional, com vistas a garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada. Nesse sentido, algumas questões foram debatidas, tais como: concretização do direito à terra; uso de práticas sustentáveis e diversificadas de produção de alimentos; importância da mulher na

luta pela soberania alimentar; aplicação do princípio da precaução, em relação aos alimentos transgênicos; redução do uso de agrotóxicos na produção agrícola; importância do Sistema Único de Saúde como estratégia de garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada; entre outras questões. Ainda, durante a conferência, o 1º. Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PLANSAN), elaborado pela Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional, foi acolhido pelos delegados, como um instrumento de planejamento, gestão e execução da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e de realização do Direito Humano à Alimentação Adequada (BRASIL, 2011a).

A Lei número 11.346, de 15 de setembro de 2006 (BRASIL, 2006b), que criou o SISAN, foi regulamentada pelo Decreto número 7.272, de 25 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010e). O mesmo Decreto instituiu a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e estabeleceu os parâmetros para a elaboração do PLANSAN. De acordo com o Artigo 1º., o decreto define as diretrizes e os objetivos da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, dispõe sobre a gestão, os mecanismos de financiamento, o monitoramento e a avaliação, no âmbito do SISAN, e estabelece os parâmetros para a elaboração do PLANSAN. No Artigo 3º., as diretrizes que deveriam orientar a elaboração do PLANSAN foram apresentadas, conforme descrito:

- I - promoção do acesso universal à alimentação adequada e saudável, com prioridade para as famílias e pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional;
- II - promoção do abastecimento e estruturação de sistemas sustentáveis e descentralizados, de base agroecológica, de produção, extração, processamento e distribuição de alimentos;
- III - instituição de processos permanentes de educação alimentar e nutricional, pesquisa e formação nas áreas de segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada;
- IV - promoção, universalização e coordenação das ações de segurança alimentar e nutricional voltadas para quilombolas e demais povos e

comunidades tradicionais de que trata o art. 3o, inciso I, do Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, povos indígenas e assentados da reforma agrária;

V - fortalecimento das ações de alimentação e nutrição em todos os níveis da atenção à saúde, de modo articulado às demais ações de segurança alimentar e nutricional;

VI - promoção do acesso universal à água de qualidade e em quantidade suficiente, com prioridade para as famílias em situação de insegurança hídrica e para a produção de alimentos da agricultura familiar e da pesca e aquicultura;

VII - apoio a iniciativas de promoção da soberania alimentar, segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada em âmbito internacional e a negociações internacionais baseadas nos princípios e diretrizes da Lei no 11.346, de 2006; e

VIII - monitoramento da realização do direito humano à alimentação adequada (BRASIL, 2010e).

O PLANSAN, embasado nas metas e objetivos do Plano Plurianual para o período de 2012 a 2015⁴⁹, e, um dos últimos documentos registrados, até o momento, integra ações voltadas à produção e abastecimento alimentar, ao fortalecimento da agricultura familiar e à promoção da alimentação saudável e adequada (BRASIL, 2011b). O PLANSAN consolida programas e ações relacionadas às diretrizes da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, citadas acima, e apresenta dez desafios que

⁴⁹ Instituído pela lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012c). O Plano completo está disponível para acesso em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/mensagem_presidencial_ppa.pdf>.

devem ser superados para que seja garantido o Direito Humano à Alimentação Adequada e a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. A saber: 1) Consolidação da intersetorialidade e da participação social na implementação da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e do SISAN; 2) Erradicação da extrema pobreza e da insegurança alimentar moderada e grave; 3) Reversão das tendências de aumento das taxas de excesso de peso e obesidade; 4) Ampliação da atuação do Estado na promoção da produção familiar agroecológica e sustentável de alimentos e de valorização e proteção da agrobiodiversidade; 5) Consolidação das políticas de reforma agrária, acesso à terra e o processo de reconhecimento, demarcação, regularização e desintrusão de terras/territórios indígenas e quilombolas e de demais povos e comunidades tradicionais; 6) Instituição e implementação da Política Nacional de Abastecimento Alimentar de modo a promover o acesso regular e permanente da população brasileira a uma alimentação adequada e saudável; 7) Ampliação do mercado institucional de alimentos para a agricultura familiar, povos indígenas e povos e comunidades tradicionais, titulares de direito dos programas de transferência de renda com vistas ao fomento de circuitos locais e regionais de produção, abastecimento e consumo; 8) Ampliação do acesso à água de qualidade e em quantidade suficiente, com prioridade às famílias em situação de insegurança hídrica e para a produção de alimentos da agricultura familiar, e da pesca e aquicultura; 9) Enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, das condições de saúde, alimentação e nutrição, e de acesso às políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional e; 10) Fortalecimento das relações internacionais brasileiras, na defesa dos princípios do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

O monitoramento das ações propostas no PLANSAN está previsto para ser realizado a cada dois anos, tendo a função de verificar o cumprimento das metas referentes à garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, e de propor estratégias de ação, quando necessário. Esse balanço poderá gerar reflexões sobre Segurança Alimentar e Nutricional, de modo a produzir novas demandas e estudos na área.

2.3.2 *Food Safety, Food Security* e os campos de pesquisa

Até o momento, com base nas discussões ocorridas ao longo da história, dois conceitos oficiais sobre Segurança Alimentar estão em vigor e são regidos por leis instituídas pelo governo brasileiro. O primeiro conceito confere base para as ações realizadas pela ANVISA, sendo descrito pelo *Codex Alimentarius*, da seguinte forma:

A segurança dos alimentos é garantida pelo controle da origem, pelo controle do processo e da formulação do produto, e pela aplicação de Boas Práticas de Higiene durante a produção, o processamento (incluindo a rotulagem), a manipulação, a distribuição, o armazenamento, a comercialização, a preparação e o uso, em combinação com a aplicação do sistema HACCP (OPAS, 2006, p.48).

O segundo conceito, voltado à garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional:

Consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006b).

Este último, por sua amplitude, abrange o primeiro conceito, impondo que tais características sejam atingidas, para garantir o acesso a alimentos de qualidade, dentro dos padrões estipulados. Para Maluf, “*O enfoque da Segurança Alimentar e Nutricional [...]*

*reúne ambas as dimensões, e ao fazê-lo coloca em questão os modelos de produção e as referências de qualidade que se tornaram predominantes*⁵⁰. O contrário, portanto, não é possível, visto que o primeiro conceito se restringe a ações relativas à comercialização e consumo de produtos alimentícios, tendo como base as Resoluções da ANVISA.

Esses dois entendimentos deram origem a diferentes campos de pesquisa, que têm por objeto de estudo à Segurança Alimentar. Na sequência descrevo um estudo que realizei, acerca desses campos de pesquisa, e apresento indícios da consolidação de grupos específicos de pesquisa que estudavam o tema da Segurança Alimentar, a partir de questionamentos e problemas, elaborados conforme seus referenciais teóricos e concepções sobre o objeto de estudo.

Com base na produção e socialização de conhecimentos, dois grupos foram destacados, devido à aproximação que têm com a Ciência da Nutrição, especificamente com a Nutrição Humana. Para caracterização desses grupos de pesquisa, foram levantadas informações de artigos científicos, publicados em revistas indexadas; de teses, registradas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); de periódicos; de eventos científicos e; de espaços de representação da sociedade, cuja abordagem estava relacionada à Segurança Alimentar.

Inicialmente, apresento uma síntese da pesquisa realizada por Prado *et al.* (2010), publicada no artigo “A pesquisa sobre segurança alimentar e nutricional no Brasil de 2000 a 2005: tendências e desafios”, cuja finalidade era de identificar os grupos de pesquisa que atuavam no campo da Segurança Alimentar. Por meio de um levantamento no Diretório dos Grupos de Pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e nos currículos, dos pesquisadores dos grupos, registrados na plataforma *Lattes*, os autores obtiveram dados relacionados ao número de grupos de pesquisa, de linhas de pesquisa, de pesquisadores, de estudantes e de pesquisadores doutores. O resumo dos achados pode ser visualizado na Tabela 2.2.

⁵⁰ Na Figura 2.1, apresentei uma breve explanação das implicações do padrão de qualidade estipulado pelo mercado de alimentos na Segurança Alimentar e Nutricional.

Tabela 2.2 – Número de Grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, pesquisadores, estudantes e pesquisadores doutores do Diretório dos Grupos de Pesquisa, do CNPq, referente aos anos de 2000 a 2005.

	2000	2002	2004	2005
Grupos de pesquisa	5	12	41	72
Linhas de pesquisa	25	84	248	360
Pesquisadores	47	183	441	717
Estudantes	39	51	196	413
Pesquisadores doutores	27	147	300	496

Fonte: Prado *et al.*, 2010 (adaptada).

Apesar da existência de vários grupos que pesquisam o tema da Segurança Alimentar, Prado *et al.* (2010), apontaram para a existência de dois grandes grupos. O primeiro, com foco econômico, abordava questões referentes à segurança do alimento, à qualidade sanitária e a aspectos relativos aos processos tecnológicos de desenvolvimento de produtos alimentícios. Os pesquisadores pertencentes a esse grupo eram provenientes da área de Ciência e Tecnologia de Alimentos. O segundo grupo, com foco social, abarcava temas relacionados à alimentação saudável, avaliação de populações, vigilância alimentar e nutricional, Direito Humano à Alimentação Adequada, macropolíticas, desenvolvimento econômico - em suas relações com as desigualdades sociais, fome e pobreza – e à produção, distribuição e acesso aos alimentos. Os pesquisadores, desse grupo, eram oriundos das áreas de Ciências Humanas e Ciência da Nutrição.

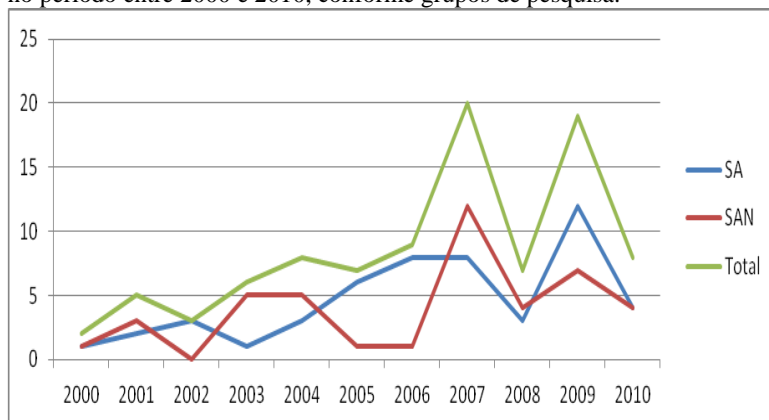
Com base nesses achados, a produção científica da área de Segurança Alimentar foi dividida em dois grandes grupos, o primeiro denominei de “Segurança dos Alimentos” (SA) e o segundo, de “Segurança Alimentar e Nutricional” (SAN).

Com o intuito de levantar o número de artigos publicados pelos membros de cada um dos grupos especificados, realizei uma busca, no portal de periódicos da CAPES⁵¹. As seguintes opções de

⁵¹ Busca realizada no dia 24 de setembro de 2010 (www.periodicos.capes.gov.br).

busca foram utilizadas: área de conhecimento - multidisciplinar; termo de busca - Segurança Alimentar e; período de consulta – 2000 a 2010. Automaticamente, o portal realizou a busca de artigos em seis bases de dados: a *Academic Search Premier*, a *Cambridge Journals Online*, a *Highwire Press*, a *Nature*, a *Oxford Journals*, a SciELO, a *Science*, a *ScienceDirect* e a *SpringerLink*, que resultou na localização de 94 artigos. Desse total, 51 foram enquadrados na área de Segurança dos Alimentos, e 43 na área de Segurança Alimentar e Nutricional. A Figura 2.5 apresenta a distribuição das publicações, por ano e grupo de pesquisa.

Figura 2.5 – Distribuição de artigos sobre Segurança Alimentar, publicados no período entre 2000 e 2010, conforme grupos de pesquisa.



Fonte: Autoria própria.

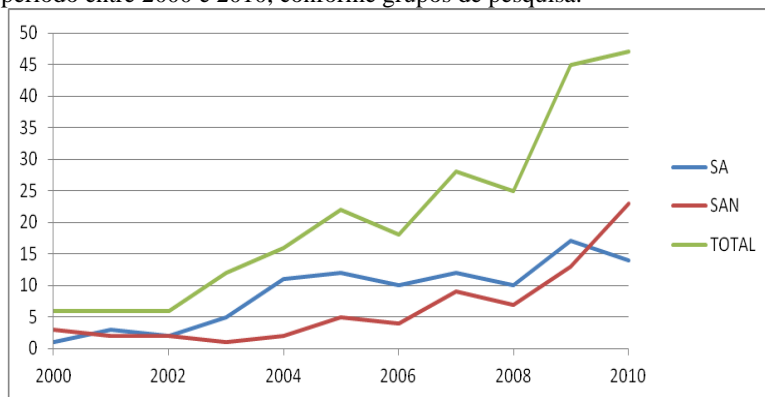
Vale ressaltar que os resultados aqui apresentados não representam a totalidade dos estudos realizados em Segurança Alimentar, visto que as bases pesquisadas foram restritas, utilizando-se apenas o termo Segurança Alimentar, sem associações com outros termos similares.

Outra forma de divulgação dos resultados de pesquisas realizadas ocorre por meio da publicação de teses e de dissertações. Aqui, apresentarei os resultados referentes às publicações de teses, e não de dissertações, por entender que o conhecimento produzido, nesse nível, é considerado inédito para a área, trazendo contribuições para entender os avanços e retrocessos ocorridos nos grupos. A busca ocorreu, no portal da CAPES, entre os meses de outubro e novembro

de 2011. Como termo de busca, a opção Segurança Alimentar foi selecionada, sendo considerado o período entre os anos de 2000 e 2010. Após a busca, foram geradas 231 teses, das quais 98 eram referentes à área de Segurança dos Alimentos, e 72 à área de Segurança Alimentar e Nutricional⁵². As outras 61 teses pertenciam a grupos de outras áreas de pesquisa, como, por exemplo, à área das Ciências Humanas, Ciências da Terra e Ciências Sociais.

A Figura 2.6 apresenta a distribuição das publicações referentes às áreas de Segurança dos Alimentos, e de Segurança Alimentar e Nutricional, ao longo deste período.

Figura 2.6 – Distribuição de teses sobre Segurança Alimentar, publicados no período entre 2000 e 2010, conforme grupos de pesquisa.



Fonte: Autoria própria.

Conhecer essa distribuição, além de demarcar os grupos de pesquisa, auxiliou na compreensão da existência de diferentes percepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional, advindas dos sujeitos partícipes da pesquisa de campo dessa Tese.

Ainda, para dar conta de um dos propósitos da mesma, que foi a construção de modelos conceituais, com base nas percepções dos

⁵² As referências relacionadas a essa parte da pesquisa encontram-se no Apêndice 11, onde apresento a lista das teses avaliadas, para conhecimento.

sujeitos partícipes da pesquisa, e nas características que definem cada um dos conceitos, se fez necessário conhecer os objetos de estudo das teses que foram defendidas e que fizeram parte desse levantamento (Figura 2.6). Para definição dos objetos de estudo, realizei a leitura dos resumos e das palavras-chave dessas teses, de modo a correlacionar os objetos com as características dos conceitos de Segurança dos Alimentos, e de Segurança Alimentar e Nutricional.

Por questão de dimensionamento das Figuras 2.7 e 2.8, que apresentam a evolução das teses defendidas, conforme os objetos de estudo das respectivas áreas, utilizei as siglas apresentadas no Quadro 2.1.

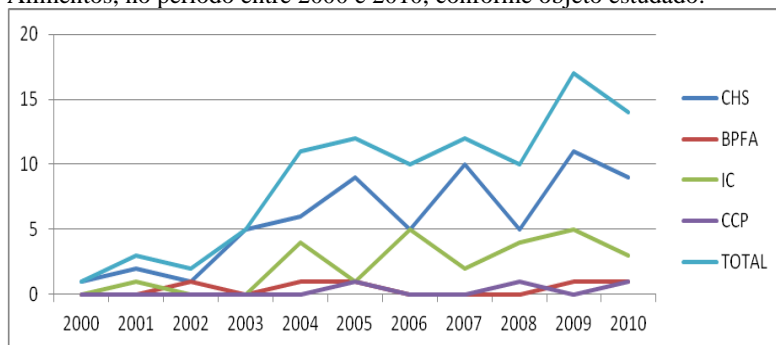
Quadro 2.1 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional e respectivas siglas.

	Características	Siglas
SA*	Controle higiênico e sanitário da cadeia produtiva	CHS
	Boas Práticas de Fabricação de Alimentos	BPFA
	Isenção de contaminantes químicos, físicos e biológicos	IC
	Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle	CCP
SAN**	Acesso regular ao alimento, a partir da produção e/ou aquisição	ACES
	Alimento de qualidade nutricional, sensorial, sanitária	QLD
	Suprimento das necessidades nutricionais	QTD
	Preservação do aspecto cultural	PAC
	Práticas alimentares sustentáveis	PAS
	Direito Humano	DH

*Segurança dos Alimentos **Segurança Alimentar e Nutricional

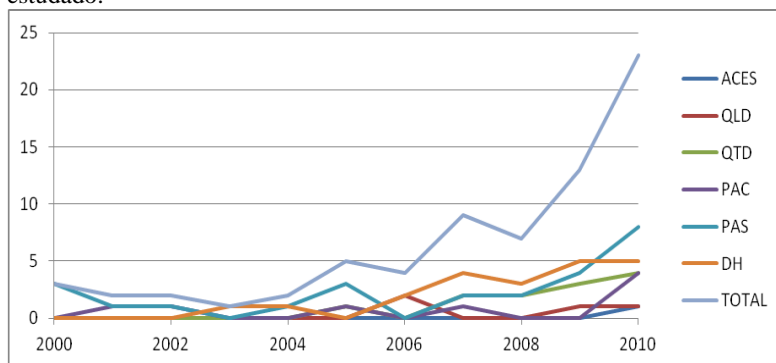
Fonte: Autoria própria.

Figura 2.7 – Distribuição de teses defendidas na área de Segurança dos Alimentos, no período entre 2000 e 2010, conforme objeto estudado.



Fonte: Autoria própria.

Figura 2.8 – Distribuição de teses defendidas na área de Segurança Alimentar e Nutricional, no período entre 2000 e 2010, conforme objeto estudado.



Fonte: Autoria própria.

Com relação aos periódicos da área de Segurança Alimentar, considerou apenas aqueles em língua portuguesa e/ou espanhola, disponíveis para consulta, no Portal – CAPES. Ressalto que tais periódicos publicavam artigos referentes às duas áreas ligadas à Segurança Alimentar. O Quadro 2.2 apresenta a relação desses periódicos.

Quadro 2.2 – Relação de periódicos, em língua portuguesa e/ou espanhola, disponíveis para consulta no Portal - CAPES, que publicam artigos em Segurança Alimentar. Ano: 2010.

Periódicos	Ano*
Acta Scientiarum Polonorum - Technologia Alimentaria	2002
Anales venezolanos de nutrición	2001
Archivos latinoamericanos de nutrición	2000
Boletim do Centro de Pesquisa e Processamento de Alimentos	2000
Brazilian Journal of Food Technology	1998
Cadernos de saúde pública	1985
Ciência e tecnologia de alimentos	1997
Ciencia y tecnología alimentaria	1995
Cuadernos de historia sanitaria	2006
Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano	2004
Endocrinologia y Nutricion	2005
Gaseta sanitària de Barcelona	2002
International journal of sociology of agriculture and food	1991
Nutrición hospitalaria	2003
Perspectivas en Nutricion Humana	2004
Revista baiana de saúde pública	2004
Revista chilena de nutrición	2002
Revista Costarricense de Salud Pública	1997
Revista cubana de higiene y epidemiología	1995
Revista cubana de salud pública	1995
Revista de la Escuela de Salud Pública	2005
Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública	2006
Revista de nutrição	1999
Revista de Salud Pública	2003
Revista de saúde pública	1967
Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel	2003
Revista española de salud pública	1997
Revista panamericana de salud pública	1997
Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica	1942
Revista Salud Publica y Nutrición	2000
Segurança Alimentar e Nutricional	1993
SPM. Salud pública de México	1997

* Ano em que o periódico ficou disponível para acesso no Portal – CAPES.
Fonte: Autoria própria.

No Quadro 2.3 apresento alguns eventos científicos e espaços de representação acerca da Segurança Alimentar.

Quadro 2.3 – Relação de alguns dos eventos científicos e espaços de representação, por campo de atuação em Segurança Alimentar. Ano: 2010.

Eventos	SA*	Congresso de Segurança Alimentar; Encontro de Atualização em Segurança Alimentar e Gastronomia; Simpósio de Segurança Alimentar; Congresso Brasileiro de Ciência e Tecnologia de Alimentos; Congresso Latino Americano de Higienistas de Alimentos; Congresso Latino Americano de Microbiologia e Higiene de Alimentos.
	SAN**	Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; Encontro Nacional do Fórum de Segurança Alimentar e Nutricional; Encontro Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.
Espaços de Representação	SA*	Sociedade Brasileira de Ciência e Tecnologia de Alimentos; Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição; Associação Brasileira de Nutrição.
	SAN**	Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional (esferas federal, estadual e municipal); Conselho de Saúde; Conselho de Alimentação Escolar; Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional; Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos.

* Segurança dos Alimentos ** Segurança Alimentar e Nutricional

Fonte: Autoria própria.

Segundo Prado *et al.* (2010), as demandas referentes à produção de conhecimentos sobre Segurança Alimentar, são crescentes e podem estar vinculadas à intensificação de fomentos voltados à pesquisa, o que aumentou o número de eventos científicos realizados, de publicação de artigos, livros e capítulos de livro, e de defesas de teses e dissertações. Esse aumento na circulação de conhecimentos e práticas, sobre Segurança Alimentar, possibilita que novos olhares sejam direcionados para os temas da Segurança dos

Alimentos e da Segurança Alimentar e Nutricional, aumentando-se as incongruências existentes entre eles, ou mesmo, provocando aproximações de conhecimentos com vistas à resolução de problemas comuns às áreas.

2.3.3 Segurança Alimentar e Nutricional como eixo estruturador para formação de nutricionistas

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, além de ser histórico, social e coletivo, não é neutro, uma vez que a percepção do contexto está amarrada aos pressupostos acordados entre os diferentes grupos que discutem essa questão. Por essa razão, e devido à impossibilidade de se perceber o todo acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, incompatibilidades podem ocorrer entre os sujeitos, na tentativa de fazer prevalecer o pensamento de um grupo específico. Devido à complexidade dos aspectos englobados pelo conceito, dificilmente a Segurança Alimentar e Nutricional poderia ser explicada, tomando por base, uma única linha de pesquisa, ou conhecimentos oriundos de um único grupo. Dessa forma, compartilhar as diferentes visões que se têm sobre Segurança Alimentar e Nutricional, pode possibilitar uma maior compreensão sobre o tema e os problemas abarcados por ele, e a construção de estratégias que possam auxiliar a busca de soluções que venham garantir a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada.

Pensando na perspectiva de integração entre as diferentes áreas do conhecimento, sejam elas oriundas da Ciência da Nutrição, ou de outras Ciências, e na construção do conhecimento baseada na investigação e solução de problemas, acredito que considerar a Segurança Alimentar e Nutricional, como o problema/complicação⁵³ a ser resolvido, pode ser uma estratégia interessante para a formação do nutricionista. Propor um currículo que tenha, como eixo estruturador a Segurança Alimentar e Nutricional, possibilitaria discussões intra e interdisciplinares, e intra e interáreas, capazes de formar um profissional que tenha como função, contribuir para a

⁵³ Complicação aqui deve ser entendida conforme propôs Fleck (2010), ou seja, como limitações que um estilo de pensamento tem durante a resolução de problemas. O conceito foi melhor detalhado no tópico 2.4.2.

saúde dos indivíduos e da coletividade⁵⁴, pautando-se nos princípios da Lei número 11.346, de 15 de setembro de 2006 (BRASIL, 2006b).

Para um entendimento do que está previsto na Lei número 11.346/2006, apresento na íntegra o Artigo 4º. e seus incisos:

Art. 4º. A segurança alimentar e nutricional abrange:

I . a ampliação das condições de **acesso aos alimentos** por meio da produção, em especial da agricultura tradicional e familiar, do processamento, da industrialização, da comercialização, incluindo-se os acordos internacionais, do abastecimento e da distribuição dos alimentos, incluindo-se a água, bem como da geração de emprego e da redistribuição da renda;

II . a **conservação da biodiversidade** e a **utilização sustentável** dos recursos;

III . a **promoção da saúde**, da nutrição e da alimentação da população, incluindo-se grupos populacionais específicos e populações em situação de vulnerabilidade social;

IV . a garantia da **qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos**, bem como seu aproveitamento, estimulando **práticas alimentares e estilos de vida saudáveis** que respeitem a **diversidade étnica e racial e cultural da população**;

V . a **produção de conhecimento e o acesso à informação**; e

VI . a implementação de **políticas públicas e estratégias sustentáveis e participativas de produção, comercialização e consumo de alimentos**, respeitando-se as múltiplas

⁵⁴ Previsto no Artigo 1º., Capítulo 1º., do Código de Ética (CFN, 2004), aprovado pela Resolução número 334 de 10 de maio de 2004, do Conselho Federal de Nutricionistas.

características culturais do País (BRASIL, 2006b, grifos meus).

Com base no que foi grifado, e no conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, citado anteriormente, no tópico 2.3.2, apresento, no Quadro 2.4, os aspectos que englobam a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, bem como o rol de disciplinas curriculares propostas para cursos de Graduação em Nutrição⁵⁵, que poderiam trabalhar tais aspectos juntos aos conteúdos programáticos.

Quadro 2.4 – Relação de aspectos presentes no conceito oficial de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e respectivas disciplinas, da grade curricular de Cursos de Nutrição, que poderiam abordar questões relacionadas à SAN junto aos conteúdos programáticos.

Aspectos referentes à SAN	Disciplinas do Curso de Nutrição*
Acesso aos alimentos, quer seja, por meio da produção, ou de renda para aquisição dos mesmos.	Administração em Saúde; Antropologia; Avaliação Nutricional; Desenvolvimento de Comunidades ^a ; Direito ^b ; Economia; Educação Nutricional; Epidemiologia; Nutrição em Saúde Pública; Sociologia.

⁵⁵ As disciplinas, aqui citadas, são oriundas de um levantamento realizado nas grades curriculares disponíveis nos *sites* oficiais dos cursos de Nutrição, de Universidades Federais Brasileiras. Para levantamento das Universidades Federais que oferecem o curso de Nutrição, foi realizada uma busca no portal do MEC (www.portal.mec.gov.br). Das 59 Universidades Federais, 39 ofereciam o curso de Graduação em Nutrição e desses, 30 disponibilizavam a grade curricular e/ou o projeto político pedagógico nos *sites* oficiais. Como essa pesquisa foi realizada no ano de 2011, alterações, quanto às disciplinas e ao número de cursos de Nutrição existentes, podem ter ocorrido.

Continuação do Quadro 2.4

Aspectos referentes à SAN	Disciplinas do Curso de Nutrição*
<p>Consumo de alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, atendendo aos seguintes requisitos: Ser conforme ciclo de vida; Atender a práticas culturais do indivíduo ou coletividade; Estar livre de contaminantes; Ser produzido/consumido em condições higiênico-sanitárias adequadas; Atender a necessidades especiais do indivíduo ou coletividade; Estar conforme condições sociais e econômicas.</p>	<p>Administração de Serviços de Alimentação; Análise de Alimentos; Antropologia; Avaliação Nutricional; Bioquímica de Alimentos; Dietoterapia; Educação Nutricional; Epidemiologia; Fisiologia; Genética; Higiene de Alimentos; Imunologia; Microbiologia de Alimentos; Nutrição Básica; Nutrição Materno Infantil; Parasitologia; Patologia; Planejamento Alimentar; Saneamento Básico; Sociologia.</p>
<p>Produção adequada de alimentos durante: Preparo de alimentos para consumo; Produção de produtos alimentícios voltados à comercialização; Produção de alimentos (práticas agrícolas e pecuárias).</p>	<p>Administração de Serviços de Alimentação; Antropologia; Avaliação Nutricional; Controle de Qualidade^b; Dietoterapia; Educação Nutricional; Fisiologia; Higiene de Alimentos; Nutrição em Saúde Pública; Nutrição Materno Infantil; Parasitologia; Patologia; Planejamento Alimentar; Sociologia; Técnica Dietética; Tecnologia de Alimentos.</p>

Continuação do Quadro 2.4

Aspectos referentes à SAN	Disciplinas do Curso de Nutrição*
Práticas sustentáveis de produção.	Administração de Serviços de Alimentação; Antropologia; Dietoterapia; Ecologia ^a ; Educação Nutricional; Higiene de Alimentos; Microbiologia de Alimentos; Nutrição em Saúde Pública; Parasitologia; Planejamento Alimentar; Saúde e Ambiente; Saneamento Básico; Sociologia.

* A nomenclatura das disciplinas não, necessariamente, está conforme a encontrada na grade curricular de todos os cursos de graduação em Nutrição, de Universidades Federais Brasileiras. a – Disciplina encontrada na estrutura curricular de dois cursos de Nutrição. b - Disciplina encontrada na estrutura curricular de um curso de Nutrição.

Fonte: Autoria própria.

A relação entre os aspectos da Segurança Alimentar e Nutricional foi feita com base nas ementas disponíveis de cada disciplina, não significando que as discussões, de cada um dos aspectos, estejam restritas às disciplinas elencadas. A intenção, com a apresentação do quadro, foi a de demonstrar a presença de aspectos ligados à Segurança Alimentar e Nutricional, em cada disciplina, reforçando a possibilidade de se construir um currículo norteado por discussões sobre esse tema, bem como, romper com a divisão de áreas existentes em alguns cursos de Nutrição, que mantém a fragmentação e a descontextualização do processo de produção do conhecimento.

Como não pretendi, com a Tese, aprofundar a questão curricular dos cursos de Nutrição, utilizei esse quadro para observar outros aspectos que pudessem indicar a possibilidade de interdisciplinaridade, e a presença de zonas de negociação. Tais aspectos foram importantes quando da discussão sobre o uso da extensão universitária como ferramenta de formação do nutricionista,

voltada à construção de novos conhecimentos, que permitam uma melhor compreensão do que seja Segurança Alimentar e Nutricional.

Os projetos de extensão universitária que apresentam, como meta de trabalho, ações para a garantia da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, quando indissociados do ensino e da pesquisa, podem contribuir para o cumprimento dos objetivos e metas traçados no PLANSAN 2012/2015, atendendo, principalmente, mas não somente, à terceira diretriz, que se refere à *“Instituição de processos permanentes de educação alimentar e nutricional, pesquisa e formação nas áreas de segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada”* (BRASIL, 2011b, p.84).

Tomando por base essa perspectiva, o projeto de extensão universitária, selecionado como objeto de estudo dessa Tese, atenderia, em parte, a diretriz proposta no PLANSAN, uma vez que a meta estipulada era a de garantir a Segurança Alimentar e Nutricional, por meio do fortalecimento da agricultura familiar e incentivo à aquisição de alimentos desse grupo e de povos e comunidades tradicionais, tendo, como foco de trabalho, o esclarecimento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O que reforçou o fato desse projeto, e não outro do Departamento de Nutrição, ter sido selecionado para a presente pesquisa de Tese.

2.3.4 Os olhares de quem forma e se forma em Nutrição: as concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional

Nesse momento, descrevo como foi realizada a investigação acerca da concepção que os sujeitos da pesquisa apresentaram sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Para esta etapa, utilizei diferentes instrumentos para coleta das informações, os quais foram detalhados na sequência. Ressalto que apenas três, dos cinco grupos participantes da pesquisa, foram submetidos a essa etapa, a saber: Grupo B - Estudantes Bolsistas; Grupo D - Professores do Departamento de Nutrição, especificamente o Grupo D1; e Grupo E - Estudantes Matriculados no Curso de Nutrição.

O Grupo B foi considerado o grupo principal da análise, tendo em vista que as estudantes bolsistas permeavam por ambos os ambientes de investigação, ambiente acadêmico e ambiente comunitário. No início do projeto e da pesquisa de campo da Tese, as estudantes bolsistas responderam a um questionário semi-estruturado, com a finalidade de verificar se as mesmas conseguiam fazer relações entre os conteúdos de disciplinas cursadas e Segurança Alimentar e Nutricional, bem como se haviam participado de atividades na área de Segurança Alimentar e Nutricional, incluindo nesse rol: representação discente em conselhos; presença em eventos e/ou campanhas, relacionadas ao tema; participação em projetos de extensão e/ou pesquisa e; atividades de ensino (Apêndice 12). Ainda, foram realizadas duas entrevistas individuais e semi-estruturadas (Apêndices 13 e 14), para levantamento das concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Uma entrevista foi realizada na etapa inicial da investigação e a outra, na etapa final. Essas entrevistas tiveram o propósito de identificar qual o entendimento que as estudantes bolsistas tinham sobre Segurança Alimentar e Nutricional, antes e após a execução do projeto de extensão. Essa verificação teve por finalidade construir um modelo que pudesse esboçar uma possível evolução do conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional, investigando a existência de superações, bem como o papel dos ambientes de investigação, nesse processo.

As participantes do Grupo D1 responderam, da mesma forma que o Grupo B, a um questionário semi-estruturado (Apêndice 15), voltado à identificação da participação docente em atividades relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, e ao levantamento das relações que faziam entre conteúdo programático de disciplinas ofertadas e Segurança Alimentar e Nutricional. Ainda, as professoras foram entrevistadas no início da pesquisa, com o uso de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice 16), com o intuito de compreender qual o entendimento que essas professoras tinham sobre Segurança Alimentar e Nutricional.

Com relação ao Grupo E, ao longo da trajetória da pesquisa de campo, senti a necessidade de verificar qual era a compreensão que outros estudantes do curso de Nutrição, matriculados nos mesmos períodos que as estudantes bolsistas, tinham sobre Segurança Alimentar e Nutricional. As estudantes, que participaram dessa etapa, foram entrevistadas, com base em um roteiro pré-estabelecido

(Apêndice 17). Com essas estudantes, realizei uma única entrevista. Como não participaram do projeto de extensão, parti do seguinte pressuposto, caso houvesse uma compreensão mais crítica sobre Segurança Alimentar e Nutricional, por parte das estudantes bolsistas (Grupo B), essa poderia ser devido às discussões realizadas no projeto.

As concepções dos sujeitos, pertencentes aos Grupos B, D1 e E, foram posicionadas com base nos conceitos oficiais de Segurança Alimentar, descritos no tópico 2.3.2, desse capítulo. De acordo com os elementos presentes nas falas desses sujeitos, a concepção foi caracterizada como pertencente ao conceito de “Segurança dos Alimentos”, “Segurança Alimentar e Nutricional” ou “Transição entre os conceitos”.

Com relação ao Grupo B, especificamente, além do posicionamento inicial das concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional, mudanças referentes ao entendimento do tema foram identificadas, ao longo da pesquisa de campo, e serviram para verificar possíveis influências dos ambientes de investigação no processo de formação das estudantes, a partir da evolução, superação e transição entre os conceitos⁵⁶.

⁵⁶ Para essa análise, tomei por base o entendimento de Fleck (2010) sobre instauração do estilo de pensamento, o que permitiu analisar uma possível interferência das crenças dos sujeitos nas práticas propostas pelo projeto de extensão e em sala de aula. De acordo com Fleck, no processo de instauração do estilo de pensamento ocorre o enfraquecimento da teoria e fortalecimento daquela que melhor soluciona ou explica o problema/complicação, passando pelas fases de classicismo (consistência) e de complicações (exceções). Conforme o autor, “*No momento do nascimento de novos estilos de pensamento, a contradição como expressão da ‘polêmica dos campos de visão’ entra em cena*” (p.92).

2.4 REGISTRANDO SENSACIONES, APRENDIZADOS E CONTRADIÇÕES - A CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Para compreender como ocorria a construção e socialização do conhecimento nos ambientes de investigação, levantei quais concepções os sujeitos da pesquisa tinham sobre: o processo de ensino e aprendizagem; as funções sociais da universidade; o papel da extensão universitária e; os meios de divulgação da ciência e tecnologia. Além dessa investigação, realizei o acompanhamento das aulas teóricas e práticas, das disciplinas selecionadas, e das atividades do projeto de extensão, com vistas a observar como ocorria a circulação de conhecimentos e práticas, nos e entre os ambientes de investigação, e identificar interferências no processo de construção e socialização do conhecimento intra e extramuros.

Uma vez que o processo de construção e socialização do conhecimento está pautado na concepção que se tem de sujeito, de objeto que se quer conhecer, e do próprio conhecimento, se faz necessário compreender em que bases os professores e estudantes de Nutrição estão sendo formados, para entender a realidade em que se inserem. O modelo de educação/formação, pelo qual são ou foram submetidos, poderá interferir na forma como esses sujeitos atuam e refletem sobre sua prática.

No caso específico da Nutrição, tem-se um agravante, que é a ausência de uma formação pedagógica e epistemológica dos professores, o que implica na manutenção de um modelo de ensino não condizente com as aspirações das diretrizes curriculares, de formação de um profissional crítico e transformador da realidade em que atua e se insere. Entender esse modelo como sendo aquele que garantirá uma formação adequada do nutricionista, para uma ação técnica e utilitarista, pode promover uma ação assistencialista, messiânica, desarticulada, descontextualizada e, na maioria das vezes, despropositada, tanto em relação às práticas educativas realizadas no espaço formal de educação, como também, no espaço não formal de educação.

Dessa forma, antes de descrever como foi realizada essa etapa de investigação, apresento algumas reflexões sobre a formação do nutricionista, a fim de identificar elementos que possam interferir no

seu modo de educar e de educar-se, e; sobre o processo de construção e socialização do conhecimento, com base em autores que conferem suporte teórico a essa Tese.

2.4.1 A formação do nutricionista: em que bases?

A formação do nutricionista, bem como de todas as profissões de nível superior, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que, no Artigo 43º., institui a finalidade da educação superior, por meio dos Incisos de I a VII:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do **pensamento reflexivo**;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, **aptos para a inserção em setores profissionais** e para a participação no **desenvolvimento da sociedade** brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive**;

IV - promover a **divulgação de conhecimentos** culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o **desejo permanente de aperfeiçoamento** cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- VI - **estimular o conhecimento dos problemas do mundo** presente, em particular os nacionais e regionais, **prestar serviços especializados** à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a **extensão**, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica **geradas na instituição** (BRASIL, 1996, grifos meus).

Com base nesse panorama, questiono qual a formação docente necessária para alcançar os objetivos propostos, tendo em vista que a própria lei, ao definir os requisitos para a docência de nível superior, contenta-se com a contratação de um profissional diplomado na área, sem a necessidade de formação pedagógica para atuação como professor formador, sendo o preparo para o exercício do magistério realizado por meio do mestrado e/ou doutorado? Além do que, nem todos os cursos, desse nível, abordam questões relacionadas ao ensino superior, e quando o fazem, se restringem às atividades do Estágio de Docência, sem que sejam discutidas práticas pedagógicas para formação discente e docente.

De acordo com Bazzo (2010), essa prática está relacionada ao entendimento que se tem, de que a habilitação para a carreira docente depende, apenas, da obtenção de um título superior. Ou seja, para ser professor em um curso de Nutrição, basta ser nutricionista, visto que, nessa concepção, o curso de graduação, ou de pós-graduação, já munuiu esse profissional de saberes técnicos, tornando-o capaz de atuar como nutricionista, ou como formador de nutricionistas.

Esse quadro traz, à tona, a visão de universidade voltada ao atendimento das demandas mercadológicas, com a formação de profissionais tecnicistas, que venham a ser inseridos no mercado de trabalho, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico do País, pautado na aceleração da produção de bens e de serviços especializados, sem a devida preocupação com o desenvolvimento humano. Constatação que se confirma pela ausência de cursos de formação permanente de professores, dentro das universidades, voltados à formação pedagógica. Bazzo (2010) alerta para o fato de que as instituições de ensino superior não estão

preocupadas com a formação de educadores para o seu quadro docente, bastando a contratação de professores titulados e com comprovada aptidão didática⁵⁷.

Esse modelo tecnicista pode conduzir a uma formação voltada para um desempenho técnico especializado da profissão, sem a devida contextualização da realidade. No caso específico da Nutrição, pode dificultar a formação de um profissional:

Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica. Capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e a atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (Inciso I, Artigo 3º. - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição - BRASIL, 2001b).

O atendimento das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), está garantida pela LDB, no Artigo 53º., Inciso II, quando confere, à universidade, autonomia para elaboração da estrutura curricular, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes. De acordo com Costa (2009):

A proposta de formação dos profissionais de saúde apresentada pelas DCN pode ser considerada um avanço no contexto das

⁵⁷ Ressalto que o entendimento de aptidão didática, nesse contexto, se restringe a transferências de conhecimentos técnicos capazes de tornar os alunos aptos para o exercício profissional, ou seja, com habilidades e competências suficientes para atuar no mercado de trabalho, que está posto.

necessidades de saúde da população brasileira, pois enfatiza a formação de atitudes voltadas para a saúde, a cidadania e a atuação em equipe, avançando também na integração entre ensino e serviço, vinculando a formação acadêmica às necessidades sociais da saúde. Busca-se um preparo adequado para uma assistência de qualidade em saúde, com abordagem integral, interdisciplinar, multiprofissional e equitativa (COSTA, 2009, p.98).

Nos cursos de Nutrição, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais institui a necessidade de um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, de modo a buscar a formação integral e adequada do aluno através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa, e socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença (BRASIL, 2001b).

Apesar dos avanços advindos com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Costa (2009) aponta, por meio de estudos realizados pela Associação Brasileira de Educação Médica, para a necessária modificação da prática docente, que, segundo a autora, esbarra na resistência dos próprios professores, que continuam exercendo a docência sem formação pedagógica específica. A própria LDB (BRASIL, 1996), nos artigos 65º. e 66º., confere indicativos de que não há a necessidade de uma formação docente diferenciada para atuação na educação superior, ou seja, continua-se contratando professores com base em sua formação técnica específica, não valorizando uma possível formação pedagógica para atuação nos cursos de graduação.

Especificamente, com relação às atividades de docência, nos cursos de graduação em Nutrição, é privativo do nutricionista, conforme Lei ordinária nº. 8.234/1991, que regulamenta a profissão de Nutricionista (BRASIL, 1991), o ensino das matérias

profissionais e das disciplinas de nutrição e alimentação (Artigo 3º., Incisos IV e V). Nesse contexto, o Conselho Federal de Nutricionista publicou o seguinte posicionamento:

A determinação legal quanto à reserva das atividades de docência aos nutricionistas está amparada em **fundamentos lógicos**. Decorre da conjugação de duas premissas básicas. A primeira é genérica e aplica-se a toda atividade de ensino, e vem a ser **a exigência de transmissão de conhecimento correto**, capaz de proporcionar ao aprendizando a **absorção de técnica** que lhe permitirá, depois, desincumbir-se de um conjunto de encargos próprios e inerentes ao respectivo ofício. A segunda, [...], tem a ver com a origem do conhecimento a ser transmitido, o que leva à exigência de que a transmissão de conhecimento obtido, com **exclusividade** nos cursos de formação de nutricionistas, só pode ser feita por quem se graduou nos referidos cursos, sob risco de situar o aprendizado no campo da incerteza. [...] Da atividade de ensino o que se deseja também é um **resultado útil**, que se efetiva na **absorção de conhecimento**. Todavia, o resultado da atividade de ensino é um bem de conteúdo imaterial, o que remete a **comprovação** ao processo de aferição de conhecimentos e à prática do dia-a-dia (CFN, 2002, grifos meus).

Esse trecho, na tentativa de afirmar a legitimidade da atuação do nutricionista em cursos de graduação, voltados à formação desse profissional, contribui para uma prática pedagógica distante da formação do nutricionista, que se busca, com base nas diretrizes. Além disso, traz consigo, a influência do modelo cartesiano, predominante, no processo educativo, cuja abordagem dos conteúdos escolares se faz de forma anistórica, linear e cientificista (COIMBRA, 2006). Modelo que, no caso da formação em saúde, pauta-se no modelo biomédico, que fragmenta o ser humano em

especialidades e o isola de sua condição social concreta, e que tem como pano de fundo, a educação sanitária, focada na doença e em sua prevenção, a partir do repasse de informações corretas à população (SILVA-ARIOLI *et al.*, 2013). Esse modelo, reducionista, reconhece o método analítico como sendo capaz de oferecer a explicação mais completa e a única forma válida de produzir conhecimento, apesar de ainda ser bastante utilizado em todos os níveis de ensino, começa a apresentar sinais de esgotamento, devido à evolução de uma ciência, que concebe a produção do conhecimento como histórica, social e culturalmente determinada (VILELA; MENDES, 2003).

Bazzo (2010) alerta para o fato de que essa forma de lecionar, descontextualizada e que ignora as experiências/vivências tanto de alunos como de professores, traz como consequência a ideia de que o conhecimento é finito, ou seja, está pronto, acabado e, portanto, é imutável, não sendo necessárias atualizações e nem buscas por respostas mais adequadas à realidade. Esse modelo castra a curiosidade epistemológica de ambos, que passam a acreditar que ter respostas é mais importante do que buscá-las constantemente, formando sujeitos, estritamente, práticos, cuja finalidade é a de “tapar buracos” e não a de compreender como surgiram os buracos e de que forma é possível solucioná-los.

O modelo cartesiano traz como consequência, a fragmentação do conhecimento, com vistas a facilitar a compreensão do todo, havendo o fortalecimento do caráter empirista, baseado na racionalidade instrumental. Essa fragmentação foi percebida, quando analisei os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Nutrição⁵⁸.

De acordo com Araújo (2002), não é possível conhecer o mundo em seu todo, a partir da fragmentação do conhecimento e subsequente estudo das suas partes, fazendo-se necessário, restabelecer as relações, as ações e retroações entre todos os fragmentos.

[...] as disciplinas curriculares dos cursos de graduação estão fechadas em si mesmas, uma vez que tentam enquadrar o real dentro de seus próprios universos teóricos, movidas por uma

⁵⁸ Abordado no tópico 2.3.3.

vontade de verdade objetiva e sistematizada, delimitando fronteiras do real e suas próprias fronteiras. Isto porque cada disciplina tende a delimitar um repertório teórico, metodológico, de princípios, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas a que é levada a elaborar e a utilizar para compreender-intervir no mundo (TAVARES; BEZERRA, 2010).

A manutenção de uma estrutura curricular rígida, pode levar a construção de um conhecimento descontextualizado, tendo como consequências do modelo tradicional de ensino, aulas monótonas e predominantemente expositivas, avaliação por meio de memorização, pouca ligação entre teoria e prática e presença de professores engessados quanto ao modo de pensar o processo educativo (LIBÂNEO, 2009).

Uma mudança conceitual, na maneira de ensinar e de aprender, poderia proporcionar a compreensão e transformação do contexto vivenciado. Para Muenchen e Auler (2007), o encontro, o diálogo e a interação entre pessoas de distintas formações, é condição fundamental para que haja superação do excesso de fragmentação presente no processo educativo. Corroborando com esta posição, Feistel e Maestrelli (2009) apontam para um caminho a ser seguido, ao considerarem que, por meio da interdisciplinaridade, seja possível construir uma visão mais integrada e contextualizada de sociedade, a partir da articulação entre saberes, teorias e ciência, proporcionando aos alunos um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Destaco ainda, do trecho referente ao documento do Conselho Federal de Nutricionistas (2002), a proposta de um modelo pedagógico mecanicista capaz de proporcionar, ao estudante de Nutrição, a absorção de técnicas que lhe serão úteis durante o exercício profissional. Essa prática educacional, voltada ao desempenho técnico especializado, vem sendo criticada por não desenvolver, nos estudantes, o raciocínio crítico, a capacidade de análise, julgamento e avaliação crítica e a habilidade para resolução de problemas concretos, de modo a atuarem como cidadãos, transformadores da realidade social (COSTA, 2009).

Bazzo (2010) alerta para essa questão, ao dizer que o modelo atual de formação docente não satisfaz as necessidades educacionais, visto não encontrar “*sustentação dentro da atual dinâmica de circulação de informações e das necessidades da construção de conhecimentos*” (p.16). E o autor complementa dizendo que falta compreensão epistemológica, por parte dos docentes e, também, discentes, o que corrobora para a manutenção de comportamentos passivos, principalmente, dos alunos, no enfrentamento da realidade. Como consequência, os alunos não conseguem desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, não dando conta de apreender aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, tecnológicos, entre outros, que interferem no processo de compreensão da realidade em que se inserem.

Essa concepção é corroborada por Carvalho e Ceccim (2006), ao afirmarem que a universidade, de modo geral, ao mesmo tempo em que participa do processo de mudança da sociedade, que se encontra mais dinâmica e complexa, é pressionada a acompanhar a velocidade dos acontecimentos e dos avanços tecnológicos. Essa pressão resulta em prática educacional que prioriza conteúdos de caráter técnico e prático, destituídos de reflexão crítica, contextualização e participação por parte dos alunos, visando atender às demandas imediatas vinculadas aos interesses de mercado. Costa (2009), usando uma citação de Castanho (2000)⁵⁹, acrescenta que “*o docente leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado*”.

Modificar a prática pedagógica envolve um trabalho árduo de formação docente, o que significa romper com uma cultura de educação instituída, visto que a própria prática educativa está pautada em uma construção social e histórica de um modelo de educação, até então, considerado adequado, e que continua sendo mantido durante a formação de professores, ou outros profissionais que atuam no campo da docência. De acordo com Sacristán (2000), ao professor, em muitos casos, não é colocado o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite, ou faz seus alunos aprenderem. Ele passa, sem processo de ruptura,

⁵⁹ CASTANHO, M. E. L. M. *A criatividade na sala de aula universitária*. In: Veiga IPA, CASTANHO, M. E. L. M. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, p.75-89, 2000.

da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, tornando-se consumidor acrítico de materiais didáticos. Costa (2009) acrescenta que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, provenientes da formação recebida durante o período em que foram alunos, construindo, de forma não-reflexiva, um conceito acerca do que seja ensinar.

A origem do seu pensamento não está nele (homem/mulher), mas no meio social onde vive, na atmosfera social na qual respira, e ele não tem como pensar de outra maneira a não ser daquela que resulta necessariamente das influências do meio social que se concentram no seu cérebro (FLECK, 2010, p.90).

Repensar as práticas pedagógicas permitiria romper com concepções e práticas que impedem a formação de um profissional que possa atuar na realidade, não de maneira ingênua, mas de forma crítica e reflexiva, a fim de, na percepção de situações-limite, provocar sua superação, sendo um agente de transformação social. Para isso, é necessário buscar um processo de construção e socialização do conhecimento, que seja provocador de tais mudanças. Bazzo (2010) apresenta algumas alternativas para o problema, citando que se faz necessário trabalhar em três níveis de formação: na de profissionais; na de professores e; na de formadores de professores⁶⁰. O autor alerta para o fato de que a mudança é urgente, porém, o processo de mudança deve ser feito gradualmente, para não causar resistências, ou mesmo, enrijecer as resistências impostas, historicamente, socialmente e, culturalmente.

Na sequência, apresento uma forma de se olhar para esse processo, visando à transformação da realidade e, conseqüentemente, dos sujeitos que nela atuam.

⁶⁰ A proposta que o autor apresenta refere-se à formação de professores da área tecnológica, contudo, entendo que as observações, bem como as justificativas apresentadas são válidas em qualquer área de atuação.

2.4.2 O processo de construção e socialização do conhecimento

Nesse tópico, apresento uma discussão sobre o processo de construção e socialização do conhecimento, a luz de Ludwik Fleck e de Paulo Freire, explicitando qual o meu entendimento sobre o mesmo. Para ambos os autores, o sujeito cognoscente está em constante relação com o mundo (realidade), que é concreto e objetivo. Sujeito e objeto participam da produção do conhecimento, cabendo ao primeiro, o papel decisório na transformação da realidade e do que se conhece sobre ela. Conhecimento que é histórico e cultural, e que se faz nas relações homem-mundo e homem-homem, sendo essas relações o ponto de partida para as reflexões sobre o que fazer. Reflexões que dependem da compreensão que os sujeitos constroem ao longo da história, nas mediações feitas a partir do diálogo, da intersubjetividade (FREIRE, 2009a; FLECK, 2010).

O mundo, entendido por compreensão que o sujeito tem sobre ele, não é algo dado, acabado, natural, mas algo que está em constante transformação e, portanto, não se espera do sujeito uma adaptação a ele. Na medida em que se conhece mais sobre a realidade, mais se pode refletir e atuar. É na práxis que o sujeito também se transforma, passando a ver a realidade de outra forma, com base no conhecimento apreendido e nas relações intersubjetivas que faz. É, também, por meio desta construção social que o homem/mulher pode se conscientizar. A tomada de consciência só se instaura nas relações entre os sujeitos e o mundo. O sujeito isolado nada produz. Sozinho, estaria criando o mundo a partir de suas ideias, sendo idealista, subjetivista, o que não faz sentido, visto não haver neutralidade na tomada de consciência. A própria conscientização implica confronto entre sujeitos e mundo. A necessidade de fazer perguntas e conhecer cada vez mais o mundo ocorre quando há interações dos sujeitos entre eles e o que se quer conhecer. O sujeito isolado, sem essas interações, pode achar que já conhece tudo e que, o que conhece, já não mais transforma, adaptando-se à realidade, que se torna estática (FREIRE, 2009a). Para Fleck, *“a teoria do conhecimento individualista conduz apenas a uma concepção fictícia e inadequada de conhecimento científico”* (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.15).

O conhecer é uma busca constante, e o conhecimento se transforma, na medida em que é problematizado por um coletivo, denominado, por Fleck, de coletivo de pensamento (CP), ou seja, “[...] comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos” (FLECK, 2010, p.82). Dessa forma, o saber não é possível por ele mesmo, visto que existem pressupostos sobre o objeto, que não são compreensíveis *a priori*, mas a partir do conhecimento histórico e sociológico do coletivo de pensamento. Cada uma das pessoas que fazem parte desse coletivo é “[...] um portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento” (FLECK, 2010, p.82). Sendo estilo de pensamento (EP) definido como:

[...] percepção direcionada em conjunção com o processamento correspondente no plano mental e objetivo [...] marcado por características comuns dos problemas, que interessam a um coletivo de pensamento; dos julgamentos, que considera como evidentes e dos métodos, que aplica como meios do conhecimento. É acompanhado, eventualmente, por um estilo técnico e literário do sistema do saber (FLECK, 2010, p.149).

O trabalho de cada membro do Coletivo de Pensamento apoia-se no do outro, não sendo possível separar as contribuições individuais (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010).

Os pensamentos circulam de indivíduo a indivíduo, sempre com alguma modificação, pois outros indivíduos fazem outras associações. A rigor, o receptor nunca entende um pensamento da maneira como o emissor quer que seja entendido. Após uma série dessas peregrinações, não sobra praticamente

nada do conteúdo original (FLECK, 2010, p.85).

Essa circulação de pensamento ocorre por meio de dois círculos, que constituem o Coletivo de Pensamento, o círculo esotérico e o círculo exotérico (FLECK, 2010). O primeiro produz o conhecimento que será consumido, de uma forma, ou de outra, pelo segundo (SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2005). Em cada um desses círculos, ocorre a circulação de conhecimentos e práticas, sendo denominada de intracoletiva, aquela utilizada para a formação dos pares que compartilharão o estilo de pensamento (círculo esotérico), e, de intercoletiva, aquela responsável pela disseminação, popularização e vulgarização do estilo de pensamento para não especialistas (círculo exotérico) (DELIZOICOV, 2004). A existência de relações intracoletivas e intercoletivas, significa a presença de elementos em comum, independentemente das particularidades de cada Coletivo de Pensamento, ou seja, somente há compartilhamento quando há complicações comuns (FLECK, 2010).

Essas complicações são limitações que um estilo de pensamento tem durante a resolução de problemas. Quando um Coletivo de Pensamento toma consciência de que a complicação não foi solucionada, as interações entre diferentes estilos de pensamento intensificam, com o intuito de compartilhar conhecimentos e práticas capazes de solucionar o problema (DELIZOICOV, 2010), ou seja, aumenta-se a circulação intercoletiva e, “[...] *qualquer tráfego intercoletivo de pensamentos traz consigo um deslocamento ou uma alteração dos valores de pensamento*” (FLECK, 2010, p.161). Essas interações, com base no ver formativo de cada estilo de pensamento, após solução da complicação, provocam a transformação do mesmo e, a instauração de um novo estilo de pensamento, que passa a ser compartilhado. A partir do momento em que o estilo de pensamento compartilhado é utilizado para solução de novos problemas, ocorre a sua extensão (DELIZOICOV, 2010; FLECK, 2010). Vale ressaltar que, o conhecimento construído é baseado na forma como cada estilo de pensamento concebe o problema e sua resolução, podendo haver outras formas de enxergar a situação, conforme “*disposição para um sentir e agir de acordo com um estilo, isto é, um sentir e agir direcionados e restritos*” (FLECK, 2010, p.133).

Essa problematização abre possibilidades para re-ad-mirar, de forma crítica e totalizada, o objeto cognoscível (complicação). Por

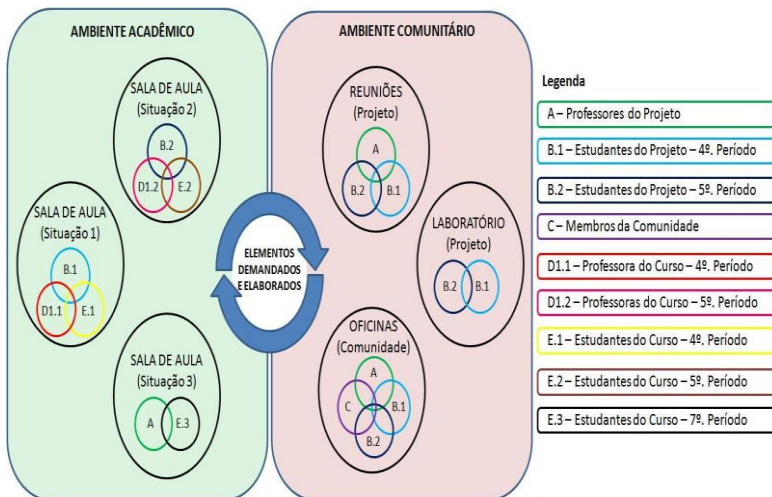
meio da re-ad-miração se apreende a realidade. E esse processo só é possível quando ocorre coletivamente, na troca com outros sujeitos que também pensam o objeto e suas relações. Re-ad-mirar o mundo possibilita conhecer este mesmo mundo. O sujeito, ao compartilhar, a forma como ad-mira este mundo, com outros sujeitos, transforma os sujeitos e o mundo, da mesma forma que os outros sujeitos, ao compartilharem a sua visão com o primeiro, o transforma, modificando a forma como vê o mundo, tornando possível perceber as situações-limite, enfrentá-las e superá-las, compreendendo, cada vez mais, o que as provocam. Percepção que não se faz sozinho, mas por conta de um coletivo que compartilha de uma mesma ideologia, de um mesmo objetivo (FREIRE, 2009a). E quanto maior o conhecimento acerca de um objeto, maior o número de relações ativas e passivas com vistas à aproximação com a realidade, com a verdade histórica, que *“não é convenção, mas um acontecimento no corte longitudinal no contexto do momento: coerção do pensamento conforme ao estilo”* (FLECK, 2010, p.151).

2.4.3 Um olhar direcionado aos ambientes de investigação

Antes de apresentar como investiguei as concepções e práticas dos sujeitos pertencentes aos ambientes “acadêmico”, “comunitário”, ou ambos, considero fundamental trazer uma esquematização da constituição desses ambientes, e de como pensei a interação entre os sujeitos da pesquisa. Ainda, que limites intra e interáreas e fronteiras separavam os espaços de educação, aqui representados (Figura 2.9).

Para identificação dos sujeitos, foi mantida a letra que codifica os Grupos da pesquisa (A, B, C, D1 e E), acrescentando-se às letras, ponto seguido do número 1 (.1), do número 2 (.2) e/ou do número 3 (.3), para definir o lugar em que se encontravam no ambiente, por conta das interações possíveis entre os sujeitos. Por exemplo, as professoras do Grupo D1 estão representadas por D1.1 e por D1.2, conforme disciplina ministrada. Utilizei ponto na frente do número para diferenciar, dos códigos utilizados para os sujeitos da pesquisa.

Figura 2.9 – Constituição dos ambientes de investigação e possível interação entre os sujeitos da pesquisa.



Fonte: Autoria própria.

Analisando a Figura 2.9, é possível perceber que um mesmo sujeito, ou grupo de sujeitos, circulava por outros grupos, aqui representados pelos círculos maiores, aumentando a possibilidade de circulação de conhecimentos, provenientes de seu grupo, para os demais, bem como de trazer saberes oriundos do último, para o seu de origem.

Ressalto que as estudantes pertencentes ao Grupo B e os professores pertencentes ao Grupo A, vinculados ao projeto, transitavam por ambientes diferentes, trazendo formas de ver a realidade, muitas vezes diferenciadas do olhar acadêmico, o que poderia gerar contribuições para as discussões que permeavam esses meios. Quando no ambiente “comunitário”, esses sujeitos interagem com os sujeitos das comunidades participantes, que possuem suas crenças, atitudes e saberes específicos, formava-se um excelente local para discussão e formação.

As professoras do Grupo D1.2 não tiveram contato, até o final da pesquisa, com os sujeitos do Grupo B.1. E, o único grupo de sujeitos que não fez parte da pesquisa foi o Grupo E.3, no entanto, foi mantido na estrutura para demonstrar que os sujeitos da pesquisa

interagiam com outros grupos e com outros sujeitos, o que poderia afetar a forma como interpretavam o mundo.

Após a definição das interações que seriam passíveis de análise, dentro do ambiente de investigação, iniciei a coleta de informações. Essa foi dividida em cinco etapas. As três primeiras haviam sido determinadas no início da pesquisa e as demais foram incluídas por conta de uma necessidade da mesma.

A primeira etapa visou identificar as concepções que os sujeitos tinham sobre o processo de ensino e aprendizagem, o papel da universidade e o papel da extensão universitária. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os Grupos B, D1 e E. Ressalto que essas entrevistas foram feitas no mesmo momento em que ocorreram aquelas para identificação das concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional, citadas anteriormente. Além das entrevistas com esses Grupos, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora do projeto de extensão, visando conhecer suas concepções sobre esses assuntos (Apêndice 18). As perguntas referentes às questões, aqui postas, foram feitas no mesmo momento da entrevista para contextualização do projeto.

A segunda etapa teve por objetivo investigar as práticas desses sujeitos nos ambientes de investigação. Para isso, ao longo do projeto e da pesquisa, fiz o acompanhamento das atividades das disciplinas selecionadas e do projeto de extensão, registrando as informações em Diário de Campo e em gravações de áudio e vídeo, transcritas para análise. O registro das discussões ocorridas, tanto no ambiente “acadêmico”, quanto no ambiente “comunitário” visou identificar, entre outros elementos, que concepções sobre Segurança Alimentar e Nutricional circulavam nesses espaços. Na sequência faço um detalhamento do processo de investigação realizado em cada ambiente.

Com relação ao “ambiente acadêmico”, os registros realizados corresponderam ao acompanhamento das atividades em sala de aula e em laboratório de aula prática, das duas disciplinas selecionadas e descritas no tópico 2.2.4. A disciplina de “Higiene de Alimentos” teve dezesseis horas/aula de atividades práticas, vinte e quatro horas/aula de atividades teóricas e quatro horas/aula de apresentação de seminários, registradas. Essas atividades totalizaram, ao final,

doze horas de gravação em áudio e vídeo. E a disciplina de “Tecnologia de Alimentos” teve trinta e duas horas/aula de atividades práticas, trinta e duas horas/aula de atividades teóricas e quatro horas/aula de apresentação de seminários, registradas. Essas atividades totalizaram, ao final, dezessete horas de gravação em áudio e vídeo.

Com relação ao “ambiente comunitário”, os registros ocorreram no período de abril a dezembro de 2011, que correspondem ao acompanhamento das atividades de campo do projeto de extensão, totalizando cento e quatro horas de oficinas de capacitação, sendo que quarenta e uma horas foram registradas em áudio e vídeo. Além dessas atividades, serviram de registro: as reuniões da equipe do projeto; as cinco cartilhas e a apresentação, elaboradas para uso nas oficinas; os oito relatos de viagem, postados no *blog* do projeto e; a apresentação de um pôster em evento científico.

Os registros realizados nesses ambientes foram usados para identificar: 1) se as estudantes do Grupo B levavam, das atividades desenvolvidas no projeto de extensão, subsídios capazes de exemplificar, ou contextualizar, uma situação ou teoria discutida em sala de aula; 2) se as mesmas estudantes levavam das discussões realizadas em sala de aula elementos para alimentar os debates ocorridos nas oficinas e; 3) se, no discurso docente e discente, existiam aspectos ligados à educação CTS⁶¹. Ainda, nesse processo, alguns pontos de interesse, foram investigados, tais como: 1) problemas apresentados pelas comunidades; 2) métodos utilizados para compreensão dos problemas apresentados; 3) apresentação, por parte das estudantes do Grupo B e dos professores do Grupo A, de conhecimentos científicos, com vistas a auxiliar na resolução de problemas; 4) elementos indicativos de interdisciplinaridade e; 5)

⁶¹ CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade. De acordo com Bazzo; Linsingen; Pereira (2003, p.119), “a expressão ciência, tecnologia e sociedade (CTS) procura definir um campo de trabalho acadêmico cujo objeto de estudo está constituído pelos aspectos sociais da ciência e da tecnologia, tanto no que concerne aos fatores sociais que influem na mudança científico-tecnológica, como no que diz respeito às consequências sociais e ambientais”.

zonas de negociação entre conhecimento de senso comum e científico.

A terceira etapa objetivou identificar como as participantes do Grupo B, juntamente com a coordenadora do projeto de extensão, pertencente ao Grupo A, avaliaram as ações do projeto de extensão, principalmente, em relação ao processo de construção e socialização do conhecimento. Para investigação dessa etapa foi realizada uma entrevista coletiva no formato de Grupo Focal (Apêndice 19).

Com relação à quarta etapa, esta visou compreender como a extensão universitária foi posta em prática pelo Departamento de Nutrição, no período da coleta de informações para a pesquisa, ou seja, no ano de 2011. Para isso, foi entregue um questionário aos docentes nutricionistas, com a finalidade de identificar: o tempo de dedicação e o envolvimento dos docentes em atividades de extensão, fazendo um comparativo com as atividades de ensino e de pesquisa; o tipo de atividade de extensão predominante no Departamento de Nutrição; as concepções dos docentes sobre extensão e; que limites e possibilidades percebiam para a extensão universitária. No entanto, devido ao número reduzido de questionários devolvidos, o que tornou a análise estatística inviável, as respostas foram apenas apresentadas no terceiro capítulo, não servindo de parâmetro para tecer reflexões acerca do tema.

A quinta etapa foi referente à realização de uma entrevista extra, nos moldes de um Grupo Focal (roteiro - Apêndice 20)⁶². A justificativa para a realização dessa entrevista deveu-se ao fato de que os estudantes da disciplina de Tecnologia de Alimentos, no decorrer do semestre apresentaram um projeto de desenvolvimento de produto alimentício, voltado a atender ao mercado consumidor. O que, de acordo com as estudantes bolsistas, matriculadas nessa

⁶² Digo, “nos moldes de Grupo Focal”, pois a metodologia de trabalho, para condução desses grupos, foi conforme descrito na nota de rodapé número 28, exceto pelo número de participantes, inferior ao exigido para a condução desses grupos. O número inferior ao exigido justifica-se, pelo fato do projeto da disciplina ter sido realizado por bancada de trabalho, onde cada uma era composta por três ou quatro estudantes. Nesse caso específico, por três estudantes, duas estudantes bolsistas e uma não bolsista.

disciplina, foi uma oportunidade para desenvolver um produto alimentício, direcionado às comunidades atendidas pelo projeto de extensão. No entanto, o produto desenvolvido, além de não atender às comunidades, contrariava as discussões ocorridas no projeto de extensão, tornando o processo de desenvolvimento desse produto, uma oportunidade interessante para discutir, com as estudantes entrevistadas, tais contradições.

2.5 REVELANDO AS FOTOS - DAS BELEZAS, SOMBRAS E DETALHES, NEM SEMPRE NÍTIDOS, DO CAMINHO

Aqui, apresento as abordagens analíticas da pesquisa, e as categorias de análise, com base no referencial teórico, trazido até o momento, para corroborar reflexões acerca do processo de construção e socialização do conhecimento, da formação do nutricionista, da extensão universitária e da Segurança Alimentar e Nutricional.

2.5.1 Análise Qualitativa das Informações

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipótese para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.11).

Partindo desse entendimento, optei por utilizar a Análise Textual Discursiva, com vistas a criar um conjunto de pressupostos em relação às informações analisadas, tendo, como base, as leituras anteriores e as interpretações realizadas no decorrer da análise.

O *corpus*, conjunto de documentos que foram utilizados para as discussões efetuadas no terceiro capítulo, foi selecionado a partir das transcrições das gravações de entrevistas, oficinas e aulas, bem como do resgate de documentos confeccionados durante a pesquisa: diário de campo, elaborado por mim, e relatos de viagem e material

de apoio para as oficinas, conforme já descrito no tópico 2.4.3, elaborados pelas estudantes bolsistas (Grupo B).

Na Análise Textual Discursiva, três momentos são necessários. O primeiro visa à desconstrução do *corpus*, a fim de obter unidades de análise que possam expressar os sentidos extraídos dos documentos analisados. No segundo momento, as relações entre as unidades de análise são estabelecidas, de forma a categorizá-las. E no terceiro momento, busca-se um novo entendimento sobre as informações analisadas, de modo a construir um metatexto acerca da compreensão advinda da análise do *corpus*. Ou seja, a Análise Textual Discursiva está pautada na desconstrução (desorganização), relação, entendimento e auto-organização do *corpus*⁶³.

As discussões realizadas deram origem ao terceiro capítulo da Tese, e foram norteadas pelas categorias de análise, identificadas a partir do referencial teórico apresentado, e das categorias que surgiram ao longo do processo de análise do *corpus*.

Para definição das categorias de análise, utilizei, como base, termos chave extraídos das leituras realizadas acerca de cada tema, conforme mostrados no Quadro 2.5.

⁶³ Esse processo de desconstrução/auto-organização muito se assemelha ao processo de codificação/descodificação, no qual, segundo Freire (2009a): “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação” (p.112). A descodificação é a análise crítica da situação codificada. A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (p.112-113)”.

Quadro 2.5 – Relação de termos chave, por tema de investigação, utilizados para definição das categorias de análise.

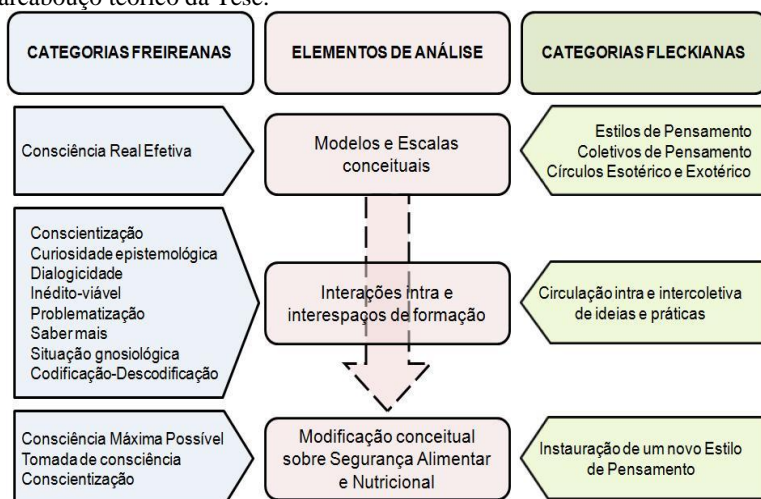
Temas de investigação	Termos chave*
Processo de ensino e aprendizagem	Abordagem construtivista - Sujeito ativo Abordagem mecanicista - Sujeito passivo Fortalecimento do empirismo Fragmentação do saber Relação teoria-prática
Formação do nutricionista	Mercado de trabalho Desenvolvimento da sociedade Difusão da ciência e tecnologia Generalista Transformador social Crítico Cidadão
Extensão universitária	Abordagem crítica/emancipatória Ação messiânica Construção coletiva do conhecimento Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão Interdisciplinaridade Responsabilidade social Via de mão-dupla/ponte Via de mão-única/invasão cultural Formação acadêmica Flexibilização curricular Tecnologia social
Segurança Alimentar e Nutricional	Controle sanitário da produção Comercialização de alimentos seguros Abastecimento alimentar Acesso a alimentos de qualidade Suprimento das necessidades nutricionais Soberania alimentar Direito Humano à Alimentação Adequada

* Aqui está expresso o possível entendimento ou atitude tomada em relação ao tema de investigação, extraído dos referenciais teóricos.

Fonte: Autoria própria.

As discussões, além de ter sido embasadas nas categorias de análise, consideraram as obras de Paulo Freire e de Ludwik Fleck. Na Figura 2.10, elenco algumas das categorias, extraídas dessas obras, que foram utilizadas na construção do arcabouço teórico apresentado no terceiro capítulo. Ressalto que outros autores também foram trazidos para o diálogo, a fim de melhor explicitar o entendimento sobre os temas investigados.

Figura 2.10 – Relação entre as categorias freireanas e fleckianas e os elementos de análise da pesquisa, que embasaram a construção do arcabouço teórico da Tese.



Fonte: Autoria própria.

Na tentativa de esclarecer a inserção das categorias freireanas e fleckianas para compreensão do objeto de estudo, apresento na sequência uma possível articulação, com base em cada um dos elementos de análise apresentados na Figura 2.10. Ressalto que não há como vinculá-las, isoladamente, a cada um dos elementos de análise, visto que as categorias apresentadas participam de todo o processo de investigação.

Com relação aos modelos e escalas conceituais:

Nessa etapa, parti do princípio de que a concepção inicial dos sujeitos da pesquisa, sobre Segurança Alimentar e Nutricional, estava despida de uma consciência mais crítica, limitando a compreensão dos mesmos quanto às situações-limite que intensificam o estado de insegurança da população. Tal concepção, no meu modo de entender, assemelha-se à consciência real (efetiva), categoria de Goldman, apropriada por Freire (2009a). E, ao compreender a concepção que estes sujeitos tinham sobre o tema da Segurança Alimentar e Nutricional, vislumbrei a possibilidade de agrupá-los conforme ao estilo de pensamento, e, de certa forma, identificando a que Coletivo de Pensamento poderiam pertencer, posicionando-os, de acordo com o distanciamento ou proximidade dos conceitos construídos historicamente, se mais próximo do círculo esotérico ou do círculo exotérico de cada coletivo. Para isso, não apenas as crenças/concepções foram identificadas, como também, as práticas desses sujeitos, junto ao projeto de extensão e às disciplinas avaliadas. Práticas resgatadas desde o planejamento do projeto de extensão, definição de metas para cada etapa, execução e avaliação das atividades, além das práticas ocorridas no espaço formal de educação, no que se refere às aulas teóricas e práticas das disciplinas e, respectivos trabalhos.

Com relação às interações intra e interespaços de formação:

Entendo por interações intra-espaco aquelas que ocorrem em um mesmo ambiente, com os pares pertencentes a cada um dos universos. Nesse caso, podiam ocorrer no ambiente acadêmico, com interações voltadas à realização das atividades do curso de Nutrição, ou no ambiente comunitário, com interações referentes à execução das ações do projeto de extensão. Nessa situação, o conhecimento que circulava em cada um dos espaços serviria para tornar sólidas as concepções e práticas necessárias para a formação do nutricionista, ou para atender as demandas da comunidade, respectivamente. E as concepções e práticas, em cada um dos ambientes eram conforme a forma de ver do grupo de professores que compartilham dos mesmos. Chamo a atenção para os professores, tendo em vista que eram considerados os detentores do saber científico, obtendo respeito dos demais sujeitos da pesquisa.

Normalmente, os projetos de extensão universitária (ambiente comunitário) possibilitam, ao estudante, uma aproximação, não apenas física, com os professores executores dos projetos, como também, uma aproximação voltada à formação conforme crenças, práticas, tradição desses professores. Com essa aproximação, os estudantes, por circularem pelos dois ambientes, podem perceber divergências, quanto ao modo de pensar e agir dos professores do curso, com relação à identificação e resolução de problemas advindos do ambiente externo ao acadêmico. Essas divergências têm relação com a maneira como os professores compreendem a realidade, ou seja, com a forma como foram instruídos e treinados para pensar e atuar sobre a mesma. E essas divergências, ou contradições, podem tanto gerar incongruências entre os grupos de professores, não havendo consenso, negociação e/ou modificação no modo de agir ou pensar, visto que cada grupo entende a sua forma de ver como a mais adequada para a resolução dos problemas, como, também, podem gerar complicações, a partir do olhar de outro grupo, no caso das estudantes, que por transitarem e terem acesso aos estilos de pensamento dos grupos de professores, podem incitar discussões na intenção de compreender o problema identificado.

A percepção das diferentes visões pode provocar uma nova forma de olhar para a realidade, que não ocorre sem a práxis, sem a codificação e descodificação da realidade, sem a percepção das situações-limite que provocam a opressão dos sujeitos, de modo a manter a realidade encoberta. E, também, não ocorre sem que haja um direcionamento, uma coerção, provocada por outros sujeitos, ou seja, sem que haja intersubjetividade. E, quando há a participação de outros sujeitos, há também intenção, sendo o desvelamento conforme o ver formativo. *“O processo de conhecimento não é o processo individual de uma ‘consciência em si’ teórica: é o resultado de uma atividade social, uma vez que o respectivo estado do saber ultrapassa os limites dados a um indivíduo”* (FLECK, 2010, p.81-82).

Por meio da diretividade (FREIRE, 2010), o estudante, ao tentar compreender o problema, o olha de maneira diferente da anterior, com curiosidade epistemológica, cujo olhar mais crítico para a realidade pode provocar a formulação de questionamentos e a

aproximação com o problema, permitindo o seu desvelamento. Ressalto que o desvelamento ocorre quando as situações-limite, que provocam a opressão, são percebidas. As situações-limite do oprimido são as ferramentas que o opressor utiliza para manter na imersão, os sujeitos que manipula. Dessa forma, a percepção dessas situações-limite pelo oprimido, passa a ser a situação-limite do opressor.

Nesse processo dialógico, pautado na práxis, algo novo pode emergir dessa realidade, tornando possível a compreensão e a superação da complicação. A práxis impulsiona para a construção do novo, aumentando a circulação intercoletiva. O que antes não era percebido passa a ser apreendido pelo sujeito (inédito-viável), que na interação com outros sujeitos (relações intersubjetivas), percebe-o, fazendo surgir um novo conhecimento, que possa melhor explicar o que seja a realidade que se quer conhecer. Conhecimento que não se esgota, quando é percebido, uma vez que, consciente do novo, o sujeito passa a buscar o saber mais, com novas indagações e reflexões. Ao tomar posse da realidade, o sujeito torna-se consciente (tomada de consciência) e passa a olhar, de forma crítica, os distintos conhecimentos, de modo a assumir sua posição no mundo, seja a de manter a estrutura hegemônica, ou a de transformá-la, assumindo, desta forma, os riscos vinculados a essa decisão autônoma.

Essa tomada de consciência não ocorre individualmente. Sozinho, o sujeito não consegue se distanciar do objeto, da realidade a ser investigada, necessitando interagir com outros sujeitos, respeitando suas posições, sabendo escutar e sabendo se fazer ouvir, em um processo dialógico, que envolve a práxis. É, portanto, nas interações interespaços, como por exemplo, aquelas que ocorrem entre o ambiente acadêmico e o comunitário, que esse exercício de humildade ganha força. Quando se toma consciência de que uma complicação comum (situação gnosiológica) não foi solucionada, intensificam-se as interações entre os diferentes Coletivos de Pensamento, que, ao aprofundar questões referentes à complicação, ou seja, ao problematizar a situação, com o intuito de descodificá-la, compartilham conhecimentos e práticas. Desse modo, cabe a cada Coletivo de Pensamento, conforme distanciamento, ou proximidade, com o objeto em estudo, contribuir com a construção do novo conhecimento. Essa troca de informações, entre os distintos Coletivos de Pensamento, ocorre por meio da circulação intercoletiva

de ideias. A informação, quando circula, é traduzida com base no ver formativo de cada coletivo, fazendo com que o conhecimento sobre o objeto sofra alterações, transformando o estilo de pensamento e, conseqüentemente, provocando o surgimento de novos conhecimentos e, também, de novos questionamentos.

Com relação à modificação conceitual sobre Segurança Alimentar e Nutricional:

Ao entender que as atividades de extensão, quando voltadas à transformação social, contribuem para que a realidade codificada seja desvelada (descodificada), permitindo que os sujeitos re-admirem, de forma crítica, a admiração anterior, muitas vezes ingênua, compreendo a possibilidade que o sujeito tem, por meio da tomada de consciência, da conscientização⁶⁴, de alcançar a consciência máxima possível. Esse novo olhar, antes limitado, por conta de sua imersão na realidade, desperta a necessidade de questionar essa “nova realidade”, possibilitando a construção de novos conhecimentos, que melhor respondam aos problemas demandados. Esse conhecimento novo, não, necessariamente, para todos os envolvidos, quando compartilhado e assumido (validado) por um coletivo, pode provocar a transformação do estilo de pensamento e, conseqüentemente, sua instauração.

2.5.2 Análise Quantitativa das Informações

Nessa parte, apresento as metodologias usadas para analisar as informações obtidas na pesquisa de campo, conforme instrumento de coleta, tipo de informação e tema de investigação (Quadro 2.5):

⁶⁴ “A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 2008, p.30).

processo de construção e socialização do conhecimento, extensão universitária e Segurança Alimentar e Nutricional.

A Extensão no departamento de Nutrição

Conforme mencionado no tópico 2.2.3, o número de questionários, preenchidos e devolvidos pelos professores do grupo D2, não foi suficiente para uma análise estatística mais aprofundada. Por conta disso, as respostas dos seis professores foram apresentadas, na forma de tabelas e quadros, e trechos dos relatos foram trazidos ao longo das discussões realizadas no terceiro capítulo dessa Tese. As respostas foram categorizadas para facilitar a apresentação das mesmas nas tabelas e quadros, visto que o questionário aplicado continha, além das perguntas fechadas, perguntas abertas.

Ressalto que foram realizadas três tentativas para obtenção dos questionários preenchidos. O prazo para entrega dos questionários foi prorrogado por duas vezes, na tentativa de obter um número expressivo de questionários respondidos. Alguns professores responderam e encaminharam os questionários por via eletrônica (via *e-mail*) e outros solicitaram um endereço para envio dos mesmos, comprometendo-se com a remessa, contudo sem sucesso.

A não devolução dos questionários preenchidos pode ser devido a inúmeros fatores, tais como: instrumento de coleta não adequado; o tema não interessava aos docentes; falta de tempo para se dedicarem ao preenchimento dos questionários; não atuação dos docentes junto à extensão universitária; não compreensão do objetivo da pesquisa; falta de comprometimento com a extensão universitária, entre outros.

Construção de escalas conceituais: um suporte para avaliar mudanças conceituais sobre Segurança Alimentar e Nutricional

A construção das escalas conceituais serviu como parâmetro para avaliar que características referentes ao conceito oficial de Segurança Alimentar e Nutricional estavam presentes nas falas das estudantes bolsistas⁶⁵, do Grupo B, no início e no final do processo de acompanhamento do projeto de extensão. Essa medida, por

⁶⁵ Ressalto que apenas as falas das estudantes bolsistas, pertencentes ao Grupo B, foram analisadas, tendo em vista que circulavam por ambos os ambientes de investigação.

apontar que mudanças estavam presentes na concepção dessas estudantes, ao final do processo, permitiu um olhar mais atento para as informações que circularam nos ambientes de investigação, ao longo do projeto. Ou seja, ao se destacar a mudança de concepção sobre SAN, identificou-se que falas e práticas poderiam indicar tais mudanças. Certamente essa detecção não é taxativa, visto que outras relações, não detectadas por essa pesquisa, podem ter feito parte da vida cotidiana das estudantes, servindo apenas de alerta quando se pensa a formação de nutricionistas.

Para compreender essa análise, as escalas conceituais foram construídas com base nos conceitos oficiais sobre “Segurança dos Alimentos” e “Segurança Alimentar e Nutricional”, obtidos nas legislações vigentes⁶⁶. Cada um desses conceitos apresentam características necessárias para o seu cumprimento. O não atendimento dessas características poderá implicar em insegurança.

As características elaboradas a partir de cada conceito, foram apresentadas no Quadro 2.1.

A partir das percepções das entrevistadas, foi possível verificar o quanto elas se aproximavam, ou se distanciavam, dos conceitos oficiais, identificando que características estavam presentes, ou ausentes, na fala de cada uma delas, nos dois momentos da pesquisa.

Análise de Redes Sociais: uma ferramenta para compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento

A Análise de Redes Sociais vem sendo utilizada em estudos de fluxo e transferência de informação (MARTELETO, 2001). A decisão por usar essa ferramenta deveu-se ao fato da Análise de Redes Sociais auxiliar na compreensão da circulação de conhecimentos e práticas, a partir das interações entre os sujeitos da pesquisa. De acordo com Souza e Quandt (2008), as redes sociais têm sido utilizadas para explicar uma série de fenômenos caracterizados por troca intensiva de informação e conhecimento entre as pessoas. Segundo esses autores:

⁶⁶ Conforme descrito no tópico 2.3.2, desse capítulo.

A análise de redes sociais [...] é uma ferramenta metodológica de origem multidisciplinar (psicologia, sociologia, antropologia, matemática, estatística) cuja principal vantagem é a possibilidade de formalização gráfica e quantitativa de conceitos abstraídos a partir de propriedades e processos característicos da realidade social (SOUZA; QUANDT, 2008, p.31).

A rede social⁶⁷ dessa pesquisa foi constituída pelos sujeitos pertencentes aos grupos: A, B, C e D1. A composição da rede foi estruturada para as duas etapas de investigação da pesquisa de Tese: a inicial, quando o projeto foi estruturado; e a final, quando os sujeitos pertencentes à rede, e as respectivas relações, estavam definidas. Vale ressaltar que as relações de cada sujeito ou, na nomenclatura da Análise de Redes Sociais, de cada ator social, não se restringiam às atividades do projeto de extensão, contudo, para definição amostral, o mesmo foi considerado como o limitador da rede.

Para compreender como as interações entre os sujeitos da rede ocorreram, com vistas a obter um retrato aproximado da realidade investigada, foram avaliadas algumas medidas que possibilitaram identificar a relação existente entre os sujeitos da rede e os respectivos grupos. Optou-se por realizar as seguintes medidas: densidade da rede, número de cliques, centralidade e distância geodésica, explicitadas na sequência.

A densidade de uma rede é definida como a proporção entre as relações atuais da rede e as possíveis (número máximo de relações), podendo variar de zero a um. Quando igual a zero (0) significa não haver relações entre os sujeitos, e quando igual a um (1) significa que a rede de relações está completa (WASSERMAN; FAUST, 2009). É uma medida que indica coesão entre os sujeitos da rede, sendo interessante para avaliar se os sujeitos da pesquisa

⁶⁷ Para fins de entendimento, rede social é definida, como a representação de um conjunto de participantes autônomos, que unem ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados, conforme propõe Marteleto (2001).

criaram laços entre si, o que facilitaria a circulação das informações entre eles.

O número de cliques da rede permite verificar se as relações identificadas são intensas ou fracas. Quanto maior o número de cliques em uma rede, mais intensas são as relações existentes entre os grupos de sujeitos. Para melhor entender, clique é um sub-conjunto de uma rede na qual os sujeitos estão mais intimamente e intensamente ligados um ao outro, em relação aos demais membros da rede, ou seja, os sujeitos, desse sub-conjunto, possuem todos os laços possíveis firmados entre si (HANNEMAN; MARK, 2005).

Com relação à centralidade da rede, cinco medidas foram realizadas: centralidade de informação, centralidade de grau, centralidade de proximidade, centralidade de intermediação e centralidade de fluxo. Essas medidas possibilitam conhecer os sujeitos centrais da rede, responsáveis por dar dinamismo à mesma, principalmente no que se refere à circulação da informação. Para entender o significado de cada medida, segue abaixo uma descrição (HANNEMAN; MARK, 2005; TOMÁEL; MARTELETO, 2006).

- Centralidade de informação: mede a existência ou não de um caminho pelo qual a informação pode fluir. Quanto maior o número de caminhos de um sujeito, maior a probabilidade que tem de transferir e receber informações, sendo considerado um sujeito de grande influência na rede. Ou seja, quanto mais contatos um sujeito tiver com outros sujeitos (conhecer mais pessoas da rede social), maiores serão as chances da informação chegar a outras pessoas;
- Centralidade de grau: mede o nível de comunicação de um sujeito, verificando o seu prestígio na rede, o que significa dizer que esse sujeito pode ter formas alternativas de satisfazer as necessidades e, portanto, é menos dependente de outros indivíduos, podendo ter acesso a mais recursos da rede. Essas formas alternativas, que os sujeitos podem ter na rede, significam relações com outras pessoas que se relacionam com as pessoas chave da rede social, ou seja, não é necessário conhecer diretamente quem faz a comunicação da informação, visto que a mesma pode ser comunicada via sujeitos intermediários;

- Centralidade de proximidade: indica a confiabilidade da informação, por meio da distância que um sujeito tem para com todos os outros da rede. Esta medida representa independência, ou seja, a possibilidade de comunicação com muitos sujeitos, sem a necessidade de um número grande de intermediadores. Quanto menor a distância, maior a proximidade, tornando mais fidedigna a informação que chegar ao destino, sem que sofra alterações;
- Centralidade de intermediação: indica o quanto um sujeito ocupa uma posição privilegiada, sendo o responsável pelo controle e mediação da informação na rede. Quanto mais pessoas dependem de um sujeito para fazer conexões com outras pessoas, mais poder é conferido a ele, dessa forma a informação circula menos, dando um caráter centralizador à rede;
- Centralidade de fluxo: expande a noção de centralidade de intermediação, assumindo que os sujeitos usam todas as vias que os conectam, proporcionalmente à extensão das vias. Caso ocorra obstrução de uma via de informação, há a possibilidade de acessar a informação por outra via, mesmo que mais longa ou burocrática. Ou seja, se uma pessoa responsável por fazer a informação circular na comunidade não está presente ou o contato foi perdido, outras pessoas podem assumir a posição de intermediador, fazendo a informação chegar ao destino.

Quanto à distância geodésica, essa mede a menor distância existente entre dois sujeitos, ou seja, o menor número de relações necessárias para que um sujeito alcance outro sujeito (HANNEMAN; MARK, 2005). De acordo com Wasserman e Faust:

É provável que existam vários caminhos entre um dado par de nós, e que estes caminhos diferem em comprimento. Um caminho mais curto entre dois nós é referido como uma geodésica. Se existir mais do que um caminho mais curto entre um par de nós, então existem duas (ou mais) geodésicas entre o par. A distância geodésica ou simplesmente a distância entre dois nós é definido como o comprimento de uma linha geodésica entre eles (WASSERMAN; FAUST, 2009, p.110) (tradução livre).

Além dessas medidas, o índice de poder entre os sujeitos foi calculado, com o intuito de compreender as possíveis interferências na modificação conceitual das estudantes bolsistas do Grupo B. Esse índice, calculado com base na proposta de *Bonacich* (HANNEMAN; MARK, 2005), avalia o número de ligações realizadas por cada sujeito e, principalmente, com que sujeitos essas relações são feitas.

Para a realização das análises estatísticas referentes à Análise de Redes Sociais, foi utilizado o *software* livre R (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2013), pacote *sna* (*Social Network Analysis*).

Tanto os resultados da análise qualitativa, como os da quantitativa, estão apresentados no terceiro capítulo, de forma associada, pois entendo que ambas as análises são complementares, permitindo um olhar mais aprofundado e crítico para as informações. Minayo ressalta que:

[...] em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas (MINAYO, 2010, p.76).

CAPÍTULO 3 - COMO OLHAM OS SUJEITOS DA PESQUISA E COMO EU VEJO OS SEUS OLHARES

Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (Leonardo Boff, 2002 - A águia e a galinha).

Resumo: Nesse capítulo trago os resultados da Tese, com base no percurso metodológico, que optei por trilhar, durante essa pesquisa. Apresento os olhares dos sujeitos para o processo de ensino e aprendizagem, para o professor, para o aluno, para o profissional que se quer formar, para a universidade, para a extensão universitária e para a Segurança Alimentar e Nutricional, e o meu olhar para esses olhares. Faço uma nova caracterização do projeto de extensão, pautada nas observações realizadas ao longo da pesquisa de campo. Avalio o envolvimento dos sujeitos da equipe executora do projeto de extensão, buscando identificar ligações realizadas entre os sujeitos participantes do projeto. Apresento como compreendi a circulação de conhecimentos e práticas entre e nos espaços de investigação, e construo, para isso, sociogramas baseados na rede social do projeto. Por último, faço uma análise das modificações de conceito com relação à Segurança Alimentar e Nutricional, tema mote do projeto de extensão. Ao longo do capítulo, trago autores que considero importantes para o debate, de modo que pudessem colaborar com a limpeza das minhas lentes e, conseqüentemente, com a possibilidade de enxergar, com mais clareza e aproximação, a realidade estudada.

3.1 OS OLHARES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesse momento, apresento as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem e, também, como ocorreram as práticas pedagógicas no ambiente acadêmico, ou seja, nas salas de aula e nos laboratórios de aula prática. Ressalto que as práticas pedagógicas utilizadas no ambiente comunitário estão apresentadas, juntamente, com a caracterização do projeto de extensão universitária.

Quanto às concepções, essas foram divididas em dois blocos. O primeiro bloco corresponde às respostas dadas pelas professoras dos Grupos A e D1, ou seja, por quem forma nutricionistas; e o segundo bloco, refere-se às respostas das estudantes dos Grupos B e E, ou seja, de quem se forma nutricionista. Essa divisão “forma e se forma”⁶⁸ será utilizada, ao longo desse capítulo, sempre que as concepções acerca de um tema específico forem apresentadas, sendo identificados os sujeitos que participaram de cada momento da investigação.

3.1.1 Os olhares de quem forma nutricionistas

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, investiguei as concepções das professoras sobre: a disciplina que ministrava; os conteúdos trabalhados; o modelo pedagógico utilizado; o seu papel no processo; o papel dos alunos e; as dificuldades percebidas em sala de aula. Ao longo das entrevistas surgiu uma questão, não prevista, relacionada ao profissional que se quer formar, sendo as respostas incluídas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

⁶⁸ “Forma e se forma”, não é considerado aqui no sentido de moldar, de enquadrar o conhecimento dentro de um padrão determinado, mas no sentido freireano de que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2009b, p.23).

Com relação à importância da disciplina que ministravam

[...] para que de fato o aluno possa sair daqui tendo uma visão melhor daquilo que acontece na indústria e de como aquele produto chega [...] até o mercado, até o consumidor, até o paciente (Professora P6).

Como é uma disciplina [...] básica [...]. Eles (alunos) vão conseguir aplicar em toda a vida deles, seja em qualquer área da Nutrição (Professora P7).

[...] é uma disciplina, que [...] eu vejo [...] permeando todos os conhecimentos [...] o aluno vê o alimento na sua transformação e na sua aplicação em relação ao indivíduo, tanto no indivíduo sadio, como no indivíduo enfermo (Professora P8).

As falas acima trazem a ideia de que os conteúdos trabalhados em sala de aula são úteis para a formação e atuação dos alunos na prática profissional, ou seja, para inserção no mercado de trabalho. Característica presente desde o início da formação desses profissionais no Brasil, onde, de acordo com Costa (1999), os currículos eram ajustados às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, acompanhando a evolução do sistema capitalista e crescimento econômico do País. Em um estudo recente, realizado por Silva *et al.* (2005), os autores perceberam que essa concepção ainda estava presente na fala de docentes, discentes e comunidade, que entendiam a universidade como formadora para o mercado de trabalho. Tal concepção, segundo os autores, “*faz perpetuar as desigualdades, em benefício da manutenção do sistema produtivo capitalista, via educação para o trabalho*”. Ainda, para esses autores, “*o conteúdo educacional, com cunho utilitarista e mercadológico, para fins da produção do capital, beneficia os monopólios particulares em detrimento das necessidades coletivas*”.

Dias (2007) vai dizer que a educação “*é um ato político, histórico, social, que percorre a vida humana por toda a sua*

existência e, como tal, não se resume aos conteúdos curriculares” (p.2). A formação técnica e científica é, sem dúvida, importante e necessária para a atuação dos alunos na sociedade, uma vez que é a própria sociedade quem modela a educação, de acordo com as autoridades dominantes, no entanto, é preciso que, durante a formação desses alunos, seja desvelada a ideologia que mantém o *status quo*, que aliena esses alunos, mantendo-os na lógica do mercado de trabalho predatório (FREIRE; SHOR, 2008).

Ainda, com relação a esse direcionamento para o mercado de trabalho, Dimenstein diz que:

[...] se o indivíduo não for treinado para o tempo real, discernindo o valor da informação, ele estará perdido. As empresas já não querem mais o profissional, o aluno treinado para sistematizar o conhecimento passado, para usá-lo sabe-se lá quando (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.41).

Considerando essa questão trazida por Dimenstein, questiono se a formação que “damos” realmente serve para a atuação no mercado de trabalho. E essa provocação também é realizada pelas alunas, ao dizer, conforme apresento, adiante, em suas concepções, que a formação que “damos” não serve para muita coisa. Bazzo (2010) faz a seguinte colocação, quanto a essa questão:

O mundo do trabalho e das relações sociais tornou-se mais difícil, mais complexo, e quem se comportar segundo os padrões antigos se arrisca a ingressar na fila dos “equipamentos” obsoletos. A grande preocupação a que este aspecto nos conduz é que a escola, com sua dificuldade de reoxigenação, candidata-se seriamente a esta vaga indesejada da obsolescência (BAZZO, 2010, p.23).

Com relação à seleção dos conteúdos da disciplina

[...] quando eu cheguei, a disciplina já tinha a ementa pronta [...] já que o tempo é limitado para a quantidade de conteúdos, eu preciso selecionar alguns conteúdos pra trabalhar em sala de aula (Professora P6).

Eu não sei dizer, mas quando eu cheguei [...] eu peguei todo o conteúdo, todas as aulas, a professora anterior me passou tudo e eu sigo exatamente o que ela fazia (Professora P7).

[...] eu comecei a dar o formato da metade do que é ela hoje. [...] começamos a trabalhar a parte dos conteúdos [...] a gente tinha, praticamente, só práticas de aplicação [...] eu comecei a fazer a aplicação daquilo que eles (alunos) viam (Professora P8).

Ao analisar as falas, percebi a existência de uma desconexão com a realidade, principalmente, pelo fato dos conteúdos já terem sido selecionados previamente, sem a participação dos sujeitos (alunos e professores) envolvidos nas disciplinas. Vasconcellos (2009) alerta para a seguinte situação:

Muitas vezes, **os próprios educadores**, por incrível que pareça, também são vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, **não sabem o significado daquilo que ensinam** (VASCONCELLO, 2009, p.27).

Outro fator percebido, refere-se à diferença temporal, entre pensar e ministrar a disciplina, ou seja, a ementa e os conteúdos programáticos das disciplinas, na maioria dos casos, foram pensados quando, se planejou a estruturação curricular do curso. Sabemos que não se faz reforma curricular na mesma velocidade em que a ciência e tecnologia avançam e se transformam. Nesse caso, eu arriscaria

dizer que a rigidez dos currículos, bem como a fidelidade a eles, estão formando profissionais para atuar no passado, ou seja, para dar conta de problemas, cujas respostas já sabemos.

Chamo a atenção, ainda, para a fala da professora P6, que disse que o tempo limita a quantidade de conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao pensar sobre a velocidade com que as informações se tornam disponíveis, nos dias de hoje, penso também em como dar conta desse volume de informações e de conhecimentos novos, que chegam tanto para nós professores, quanto para nossos alunos. E, por terem mais afinidade com os meios tecnológicos, os alunos, normalmente, acessam as informações antes mesmo de nós, professores, e as levam para as salas de aula, com a intenção de compreender o que significam aquelas informações, ou mesmo, de testar o conhecimento dos professores.

Sobre a velocidade com que as informações circulam e, sobre o professor sabedor, Dimenstein diz algo que se encaixa nesse contexto. Ele coloca que não sabemos as regras do jogo⁶⁹, mas sabemos que temos que jogá-lo e, que esse jogo, não é para amadores, e sim para profissionais. O que Dimenstein chama de profissionais, não é quem sabe mais sobre o jogo, mas quem tem a “*curiosidade na alma*” (p.45), quem assume que não sabe e que, por isso, busca a resposta, ou as possíveis respostas, para dar conta do problema identificado, ao se permitir jogar o jogo. E, complementa, dizendo que a escola deveria ser gestora de curiosidades (DIMENSTEIN; ALVES, 2008).

Segundo Alves, o problema se encontra na própria condição do professor, que tem a curiosidade completamente destruída, ao se perceber repetindo, anualmente, os conteúdos programáticos. E, dessa forma, o professor é tão vítima como é o aluno (DIMENSTEIN; ALVES, 2008). Freire (2009b) também aborda essa questão, ao dizer que sem curiosidade não se aprende e nem se ensina e, que ao negar a curiosidade do educando, nega-se, também, a curiosidade do educador. E complementa:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do

⁶⁹ Jogo entendido como o local onde atuamos e vivemos, como realidade.

objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2009b, p.85).

Com relação ao modelo pedagógico utilizado

[...] eu acho que a gente sempre está ensinando algo e sempre está aprendendo algo [...] quando eu estou em sala de aula, eu estou ensinando, eu estou trabalhando algumas questões, com as alunas, com a turma, conceitualmente, historicamente, fazendo análise crítica daquilo, tentando fazer uma abordagem crítica de algum fato, enfim, discutindo aquilo, mas ao mesmo tempo, quando o aluno ou a aluna, ela participa, com algum questionamento ou com alguma colocação, eu também estou aprendendo com ela (Professora P1)

No relato dessa professora, ela coloca o aluno e a aluna como sujeitos e, sendo sujeitos, participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Ao questionarem sobre os conteúdos trabalhados, alunos e alunas recriam e refazem o que foi ensinado, tornando o ato de aprender significativo.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2009b, p.23).

A professora P8, na fala abaixo, também aborda a importância dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

[...] eles (alunos) idealizam a formulação [...] vêm pra prática [...] eles não podem seguir

para o próximo passo, sem a gente sentar e discutir. [...] a construção acaba sendo deles, através de uma indagação minha [...] eu começo a indagar aquilo que eu acho que eles deveriam analisar [...] a construção acaba sendo em conjunto [...] mais eles do que eu dando algumas opiniões [...] instigando alguns questionamentos, alguma pergunta (Professora P8).

Há, na fala acima, a questão da diretividade, ou seja, a professora provocava discussões de modo a possibilitar a apreensão do conhecimento.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educando o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (FREIRE, 2010, p.81).

Na continuação da fala da professora P1, a mesma apresenta uma crítica ao modelo de educação atual, ao mesmo tempo em que se avalia como professora:

Eu estou aqui [...] na minha posição de professora e o aluno está lá sentado, esperando absorver, aprender, decorar, aquela fórmula. O que eu tento fazer, talvez, não seja isso. Não sei se eu estou sendo pretensiosa de achar que a minha forma de abordar não é uma educação bancária [...] Talvez seja, mas eu tento fazer com que não seja. Eu tento fazer com que o aluno participe deste processo de partilha de conhecimento (Professora P1).

Nesse trecho, é possível verificar que a professora P1 percebe a educação atual, no caso, a educação em nível superior, como bancária, onde os alunos são concebidos como objetos da prática pedagógica, passivos e receptivos aos conteúdos transmitidos em sala de aula. Demonstra, ainda, em sua fala, certa angústia, pois mesmo condenando a educação bancária, diz não saber se comete os

mesmos equívocos dessa prática. Equívocos esperados, tendo em vista o modo como nós, nutricionistas, fomos formados para atuar.

Freire (FREIRE; SHOR, 2008), inclusive chama a atenção para o poder que a ideologia tradicional exerce sobre nós. A fala dessa professora remeteu-me a fala de Shor, (FREIRE; SHOR, 2008, p. 40): “*Cometi erros. Eu era tradicional, mas era capaz de ir além*”. Era o que essa professora tentava fazer, apesar de sua formação ter sido pautada no modelo tradicional, conforme percepção que tinha sobre o seu papel como professora. Relato que apresento posteriormente.

Por causa de sua “*curiosidade epistemológica*” e “*rebeldia*” (FREIRE, 2009b, p.25), a professora questionava, tentava, reinventava e resistia a esse modelo tradicional de educação.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar como se dizia na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 2009b, p.25).

Dando continuidade, apresento, abaixo, a concepção da professora P6 quanto ao modelo pedagógico que dizia utilizar em sala de aula:

[...] eu procuro partir um pouquinho daquilo que seria uma realidade, aquilo que eles (alunos) conhecem, que é a base da realidade deles, ou, em alguns momentos, daquilo que pode ser um problema que nós tenhamos lá no futuro [...] algo que seja problemático, uma

demanda [...] não existe uma aula que venha assim ao léu [...] eu leio muito pra preparar essas aulas [...] eu parto da necessidade, ou da problematização, mas sempre com o objetivo bem definido. [...] eu sei exatamente onde eu pretendo chegar (Professora P6).

Nessa fala, a professora mostra-se como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, característica apontada em sua fala, acerca do papel do professor. De acordo com Vasconcellos (2009) é preciso intencionalidade no ato de educar, o professor deve atuar como “*facilitador das relações e problematizador das situações*” (p.75), devendo ter domínio dos conteúdos (ser especialista), conduzindo os alunos à reflexão, problematização e significação, dando sentido ao objeto que está sendo estudado, dando ênfase, relacionando, criando, selecionado e organizando os conteúdos que necessitam ser trabalhados. Freire (2010) define essa orientação, esse direcionamento, como diretividade, necessária ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é necessário estar atento para uma abordagem que diz utilizar a realidade como ponto de partida, dando uma ideia de educação problematizadora, cujos conteúdos foram, previamente, selecionados, sem a devida participação dos demais sujeitos na prática. Freire (1989a) alerta para isso, dizendo que: “*O educador entra na sala de aula trazendo uma valise cheia de respostas cujas perguntas não lhe foram feitas. Ninguém lhe perguntou nada, e ele já vem trazendo as respostas*” (p.55)⁷⁰. Contudo, não se pode desprezar, nessa análise, os vários fatores que impossibilitam ou que dificultam a prática docente problematizadora, entre eles: a falta de estrutura das universidades, a falta de tempo para o preparo das aulas e atividades de formação, a falta de uma formação pedagógica e epistemológica, o interesse dos sujeitos envolvidos em vivenciar uma educação problematizadora, entre outros fatores.

Na fala da professora P7, abaixo, há o entendimento de que as atividades práticas complementam a teoria.

⁷⁰ Quando abordo as concepções sobre extensão universitária, no próximo tópico, aprofundo essa questão e trago o problema das prescrições alheias.

Eu normalmente faço assim, eu faço a parte teórica e intercalando com a teórica eu vou colocando a prática. Primeiro eu dou toda a teórica e aí eu vou para [...] esses trabalhos práticos (Professora P7).

Freire (2009b) fala sobre a importância da prática para ratificar ou retificar saberes, ou seja, para confirmar, modificar ou ampliar os mesmos, sendo necessária uma reflexão crítica sobre a prática, de modo que a teoria não seja apenas falação, e a prática, aplicação.

Antes de apresentar as concepções acerca do papel que professor e aluno devem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem, destaco um questionamento feito por Freire, durante o seminário “O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière”, realizado pelo Instituto Pichon-Rivière de São Paulo, que utilizo como justificativa para essa investigação.

[...] até que ponto o papel do educador - como responsável também pelo ato de conhecimento no qual se compromete com o educando - será o de transferir os conhecimentos, os conteúdos programáticos, e até que ponto, em nome da necessidade do educando, deveria cumprir com a transferência desse conhecimento como se o conteúdo transferido tivesse a força em si de fazer alterações na percepção do mundo. Ou, pelo contrário, o educando deveria ser estimulado, desafiado para assumir um papel de sujeito que conhece dirigindo-se ao objeto de conhecimento o qual o educador não pode deixar de lado e em torno do qual o educador deve exercer seu papel. Em última instância, a questão é esta: qual o papel do educador e qual o papel do educando no ato de conhecer, que é a educação? (FREIRE, 1989b, p.42).

Com relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem

[...] eu não sou tão boa quanto eu gostaria de ser [...] eu tento estabelecer com as alunas, uma relação, não de hierarquia [...] mas aquele distanciamento entre aluno e professor, eu tento romper um pouco com isso [...] eu adoro o que eu faço [...] gostar daquilo que você faz, é determinante para você assumir sua [...] postura naquilo que você faz [...] como eu gosto muito de ser professora, eu gosto de ensinar, de aprender, de fazer pesquisa, de fazer extensão, de me envolver com as atividades dentro e fora de sala de aula, eu me enxergo diferente da grande maioria de professores e professoras, que eu conheço. Eu gostaria de ter tido uma professora como eu. Sem ser arrogante. Mas eu acho que eu teria aproveitado mais [...] eu quero sempre buscar ser uma professora melhor, ter mais tempo pros alunos e pras alunas, fazer mais coisas junto, me envolver um pouco mais com as causas sociais que movem o aquilo que eu acredito, o aquilo que eu levo pra sala de aula (Professora P1).

Dimenstein (DIMENSTEIN; ALVES, 2008) diz, que o ato de gostar do que faz está ligado ao ato do conhecer e, que este, está ligado à curiosidade. A professora P1, ao assumir que gostava de ensinar, complementava dizendo que, por conta do gostar, estudava, pesquisava, aprendia e ensinava. Ou seja, é uma professora curiosa, que se sente impulsionada a buscar, constantemente, o conhecimento, pois, se percebe inconclusa, e, sendo inacabada, quer “*ser mais*”.

Na fala dessa professora, há algumas qualidades do ato de ensinar, descritas por Freire (2009b), em seu livro “Pedagogia da autonomia”. Dentre outras exigências, relatadas pelo autor, percebe que na fala da professora P1 está subentendido, no ato de ensinar, a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência de ser inacabada, a apreensão da realidade, a esperança, a curiosidade, o comprometimento, o reconhecimento da presença da ideologia, o

diálogo, e o querer bem aos educandos. Quanto a essa questão, Freire diz:

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito FREIRE; SHOR, 2008, p. 40).

Na fala seguinte, apresento como a professora P6 percebia o seu papel no processo de ensino e aprendizagem:

Na verdade é de mediador, é de levar ao conhecimento. Levar aos caminhos de conhecimento. [...] Mas como é um processo que não depende só do professor, a gente tem que trabalhar no aluno (Professora P6).

Fala corroborada por Vasconcellos (2009):

[...] não é dar determinado rol de conteúdos: antes de mais nada, seu papel é **ajudar os alunos a entenderem a realidade** em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos. [...] O papel do professor, portanto, é ajudar a mediação aluno-conhecimento-realidade (VASCONCELLOS, 2009, p.41-42).

A professora P7, entendia seu papel como professora, da seguinte forma:

[...] eu consigo trazer toda a teoria na forma de prática. Então eu sinto que é muito importante eu mostrar o exemplo, como que funciona. Eu [...] percebi [...] nesta turma [...], na prova, que eu pedi muitos dos assuntos, que foi subjetiva, eles relatavam até os exemplos. E eu fiquei

satisfeita, porque eles entenderam e gravaram através do exemplo (Professora P7).

Na fala acima, a satisfação da professora está vinculada ao desempenho dos alunos na avaliação da disciplina. Há, de certa forma, uma idealização do que seja um bom aluno. Para superar essa questão, sugiro a leitura do livro: “Fomos maus alunos” (DIMENSTEIN; ALVES, 2008), que traz a ideia de que na escola tradicional só se formam duas categorias de alunos: “*obsoletos*” e “*vagabundos*” (p.67). O primeiro segue a cartilha, segue o exemplo, é espelho do sistema e, por isso, não sabe como atuar fora da escola/universidade. E o segundo, tachado de rebelde, justamente por questionar o sistema, não segue a cartilha e, por isso, não serve para atuar como profissional que se pretende formar. Ao responderem conforme o exemplo, citado em sala de aula, passam a ser espelhos, e se tornam coisas, e sendo coisas, são facilmente manipulados e preenchidos por um saber, que não precisa ser contestado, pois serve a sua formação padronizada, muitas vezes, sem utilidade fora dos “muros” da universidade. Com relação a essa questão, Bazzo (2010) diz que não há uma preocupação, por parte dos professores, em contribuir significativamente com a construção do conhecimento, há uma preocupação em medir o quanto se consegue ensinar a verdade, com base na visão que se tem de mundo.

Quanto a isso Dimenstein relata que: “*A sensibilidade do aluno valia pouco, quase tudo se concentrava na memorização de conteúdos*” (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.20), e complementa, na sequência, dizendo ser uma covardia o que se faz com os alunos, ao caracterizá-los conforme a nota que tiram, em bons ou maus. A memorização mecânica de conteúdos ocorre, quando a curiosidade é domesticada, não permitindo ao sujeito conhecer o objeto de maneira crítica, apenas permite que seja alcançada a memorização mecânica do perfil desse objeto (FREIRE, 2009b). Bazzo (2010) corrobora dizendo que essa castração faz com que os estudantes, muitas vezes, percam “*a alegria da descoberta e a satisfação do crescimento intelectual*” (p.22). no entanto, a própria legislação das universidades dificulta, aos professores, pensar formas adequadas de avaliar o conhecimento construído em sala de aula, sendo uma fronteira a ser transposta para um educar problematizador e contextualizado.

Com relação à fala da professora P8, ela trouxe algumas preocupações quanto ao seu papel, questionando sua função, da

mesma forma que o fez a professora P1, na fala apresentada anteriormente.

[...] a todo o momento, a gente está se questionando do nosso papel. Será que é esse o nosso papel? A gente está agindo certo? Até porque muitas técnicas, muitas coisas novas surgem nesse meio do caminho e nem sempre a gente dá conta disso [...] a gente acaba sendo quase que um modelo para o nosso aluno [...]. A gente quer na verdade, [...] não é o melhor profissional, em termos de conhecimento, mas é o profissional que realmente consegue ver alguma coisa, e daquilo ali criticar [...] é aquele caso de fazer do seu problema uma solução (Professora P8).

Além dessa questão destacada, a professora P8, fez uma colocação bastante importante, acerca do seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Ela disse que o professor é “*quase que um modelo*” para o aluno. Freire (2009b) aborda a questão do exemplo, da coerência entre fala e ação, quando diz: “*É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças* (FREIRE, 2009b, p.10). *Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo*” (FREIRE, 2009b, p.34).

Dimenstein também aborda essa questão, trazendo outro ponto para discussão, quando diz que “*o aluno não tem o exemplo moral do professor aprendiz*”, ou seja, “*o aluno não vê o professor aprendendo*” (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.49). De acordo com o autor, isso ocorre, muitas vezes, porque o professor não acredita em seu potencial de aprendiz e, não acreditando na sua capacidade, acaba não acreditando na capacidade que o aluno tem de ser aprendiz, de ser curioso.

Assumir-se como modelo do aluno, ou de qualquer ser humano, requer responsabilidade, para com ele e para consigo mesmo, requer compromisso, transparência, ao deixar claro, por

meio do dizer e do agir, qual a ideologia que move o seu pensar e suas ações, o para quê, para quem, como, e porque educa.

Com relação ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem

O papel do aluno é se envolver, é estudar, aproveitar este tempo aqui (universidade) que eles têm [...] que ele aproveite este tempo e se dedique, e estude, e tenha a melhor formação possível. E a formação não somos nós que iremos colocar dentro do aluno. Ele que vai ter que adquirir. [...] ele vai ter que ir em busca dessa imersão, eu diria, na universidade, nos conteúdos que são apresentados (Professora P6).

Nessa fala, a professora P6 complementou o papel do professor com o papel do aluno. Na sua fala anterior, a professora disse que o ensino e a aprendizagem não dependiam somente do professor e que o aluno tinha o seu papel nesse processo. Aqui, ela reforçou a necessidade da busca, da imersão, ou seja, da aproximação que o aluno deve fazer com a realidade, para melhor compreendê-la.

Contudo, nesse aproximar do aluno com a realidade, deve o professor colaborar para que o aluno conheça a realidade, a compreenda, atue sobre ela e nela. Para Freire (2009b), o papel fundamental do professor é o de “[...] *contribuir para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador*” (p.70).

Na fala da professora P8, abaixo, além dela ter abordado a questão do “ajudar o aluno a se formar”, trouxe a concepção de que os alunos auxiliam na formação permanente do docente, fazendo-o questionar sua prática. Tema que debati anteriormente, quando abordei a questão de que não existe docência sem discência.

Eu acho que [...] o papel dele é interação [...] a todo o momento ele tem que estar questionando [...] nós [...] não somos os senhores da verdade, [...] todo o dia, na sala, a gente está aprendendo [...] ele (aluno) faz a gente acordar em algum momento [...]. Eu acho que é interação mesmo, é ele fazer a gente refletir, a gente pensar e tentar dar uma resposta melhor [...] não é um papel passivo, mas de um profissional ativo. Que está sendo questionado [...] que esteja tentando pegar o que a gente repassa, mas não de uma certa forma passiva, mas ativa, onde ele tem que estar questionando todo o tempo (Professora P8).

A fala da professora P7, abaixo, foi diferente da fala das demais professoras:

[...] hoje a gente gostaria que o aluno fosse um pouquinho mais interessado, um pouquinho mais esperto, não sei qual palavra utilizar [...] a gente se decepciona um pouco com eles [...] Se fosse eu nestas condições que eles têm hoje, [...] eu ia aproveitar muito mais o professor que tem experiência, eu ia pedir ajuda [...] Não sei se são as facilidades que tem, a falta de ética que tem. Muitas vezes eu acho que eles só fazem a disciplina pra passar de semestre [...]. Acho que falta um respeito, acho que eles deveriam respeitar mais (Professora P7).

Nós professores não sabemos como agir perante às mudanças que afetam o espaço das salas de aula. A velocidade em que as informações são difundidas, via *internet*, afeta a forma como os alunos percebem as aulas. A metodologia empregada não consegue mantê-los interessados no tema. Os alunos estão vivendo outra lógica, onde as informações são facilmente acessadas e apropriadas, sem o devido discernimento. Contudo, além disso, outra questão

pode estar presente nesse ambiente, e que foi apresentada por Bazzo (2010), em que o professor espera que o aluno tenha atitudes bem comportadas, de modo a não interferir na dinâmica e no fluxo das aulas, respeitando o silêncio, a organização e a neutralidade das mesmas, de modo que o conhecimento seja, facilmente, transferido do professor ao aluno, sem interrupções e perturbações.

O mesmo ocorre com a maioria dos alunos, que, por terem vivenciado, apenas, o modelo de educação tradicional, acabam tendo a sensação de que a aprendizagem se processa melhor com o seu silêncio, tornando o conhecimento, facilmente, assimilado. Contudo, em sala de aula, não existem, apenas, os alunos “bem comportados”, há, também, os alunos, que insatisfeitos com o modelo de educação, começam a questioná-lo, uma vez que não mais responde aos anseios e questionamentos que têm acerca da sua formação, da sua profissão e dos acontecimentos cotidianos.

De acordo com Vasconcellos (2009), *“Para que o sujeito se debruce, coloque sua atenção sobre o objeto, esse deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento”* (p.62). E, acrescenta:

O “inimigo” pedagógico do professor - o desinteresse, a desatenção - está, portanto, relacionado a um inimigo muito maior: o processo de alienação. O professor que não percebe isto, fica perdido em suas lutas, tendendo a ver o inimigo no aluno... (VASCONCELLOS, 2009, p.84).

Em complementação a esse tema, a colocação de Alves (DIMENSTEIN; ALVES, 2008), é bastante interessante e trata do desinteresse dos alunos, no caso, de ensino fundamental, que trago para a realidade do ensino superior. O autor diz, citando Adélia Prado: *“Não quero faca nem queijo; quero é fome”* e, refere-se à fome, como algo que aguçava a curiosidade dos alunos pelo saber, ou seja, falta o alimento certo que estimule a vontade de querer comer, e antes disso, de querer se servir da comida que é apresentada em sala de aula.

Fazendo uma analogia com o tema da Segurança Alimentar e Nutricional, tratada nessa Tese, para que a vontade de comer se faça presente, é preciso que se respeitem os hábitos alimentares e

culturais dos indivíduos/alunos, oferecendo alimentos de qualidade, capazes de aguçar a fome, a “*curiosidade epistemológica*”. A quantidade de alimentos oferecidos nem sempre supre as necessidades nutricionais dos indivíduos, ou seja, um programa curricular repleto de conteúdos, na maioria das vezes, não atende aos anseios dos alunos. Da mesma forma que há calorias vazias, pobres em nutrientes, há também, conteúdos vazios, pobres em realidade. Culpar o aluno por estar desinteressado e não querer “aprender” os conteúdos que a disciplina oferece, é o mesmo que culpar o indivíduo por sua má alimentação. Ambos estão privados de acessar o alimento que sacia suas fomes.

É preciso conhecer os alunos que participarão do processo de ensino e aprendizagem, a fim de levantar suas concepções, expectativas em relação à disciplina e ao curso, saberes que acessaram e por quais conhecimentos anseiam, para que, a partir de um ponto de partida, haja integração dos sujeitos a fim de se conhecer a realidade que está posta para estudo.

Com relação às dificuldades encontradas e que interferem no processo de ensino e aprendizagem

A primeira dificuldade que eu senti [...] é que eu não tinha todo esse domínio (da disciplina), eu tive que ir em busca de informações [...] uma dificuldade é você ter tempo, como professor hoje, para você parar e estudar (Professora P6).

A professora P6 falou em falta de domínio dos conteúdos da disciplina, como uma dificuldade, que no caso dela foi superada pela busca de informações. Essa fala é comum, quando se trata da docência no ensino superior. Normalmente, somos contratados para atuarmos em uma área, ou disciplina específica, conforme área de formação, no entanto, muitas vezes, sequer chegamos a atuar para o que fomos contratados, fazendo com que o medo e a insegurança se façam presentes. É um mito achar que devemos ser sabedores; nem mesmo os especialistas são, pois como o próprio nome diz, há uma especificidade em seu saber. Sentir-se sabedor atravança o nosso

processo de busca pelo conhecimento, pois, se sabedores, estamos completos, e na completude não há busca. Sobre a falta de domínio, ou seja, sobre a ignorância do professor, Alves diz que “*O professor precisa dizer eu não sei e não se envergonhar disso [...], pois não saber é o início da aprendizagem*” (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.103).

Nessa fala, a professora também apresentou o tempo como uma das dificuldades que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Quem conhece a realidade das universidades, sabe que o professor não tem tempo para ser professor. Exige-se dele o cumprimento de inúmeras tarefas, que lhe confirmam pontos e *status* de bom professor, e, principalmente, de bom pesquisador, para que o curso seja reconhecido pela sociedade, de modo a garantir investimentos e injeção de fomentos para o desenvolvimento de pesquisa. Ou seja, ao professor, oprimido pelo sistema que está posto, tolhido de sua liberdade e, sem tempo para dedicar-se a ser um “*transgressor do conhecimento*” (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.97), acaba atuando conforme a cartilha.

Na continuação de sua fala, a professora P6, relatou outra dificuldade, que enxergava como desafio:

Um outro complicador que eu vejo, mas que eu não acho que seja um empecilho, porque ele é muito mais um desafio, do que um complicador, é o fato de nós termos hoje alunos que têm um diferencial muito importante em termos da formação anterior [...] você conseguir fazer com que o indivíduo que veio de um meio não privilegiado, possa ser um bom profissional, me alegra (Professora P6).

A professora P6 estava se referindo aos alunos que entram na universidade pelo sistema de cotas e que apresentam dificuldades em aprender, concepção corroborada pela professora P8, conforme fala apresentada abaixo:

[...] dificuldades eu não tenho, mas eu percebo [...] que os alunos estão fugindo da raia [...] o nível dos nossos alunos está muito difícil [...] a disciplina é difícil, [...] é pesada [...] pela

forma que a gente conduz [...]. Estamos formando pessoas para ter algumas habilidades (Professora P8).

O aprendizado, neste contexto, refere-se, conforme modelo de educação, tradicionalmente utilizado, a memorização de conteúdos trabalhados em sala de aula, normalmente, desconectados da realidade dos alunos. Vasconcellos (2009) alerta para o que os professores chamam de “*falta de base*” (p.32), ou seja, conteúdos não dados, ou não assimilados pelos alunos, em anos, ou disciplinas anteriores, dizendo que o fato do aluno não aprender se deve à falta de oportunidade para aprender, para construir o conhecimento.

Ressalto, com base nas falas apresentadas, que, independentemente da origem, ou do modo como chegam às universidades, os alunos devem ser compreendidos como sujeitos cognoscentes. A dificuldade de apreender o conhecimento trabalhado em sala de aula, não deveria ser vinculada à origem, nem à forma como os alunos ingressam na universidade, mas ao modelo de educação a que estão imersos, as condições de trabalho e de estudo, à concepção que tanto alunos, como professores têm de sujeito, objeto e conhecimento.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (p.60). Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2009b, p.61).

Ainda, na fala da professora P6, destaco a forma como ela enxergava a dificuldade, não como “empecilho”, mas como um desafio a ser superado, causando nela a alegria pelo sucesso do aluno. Sucesso que está relacionado ao fato de vir a ser um bom profissional. Com relação ao entendimento do que seja um bom profissional, na sequência, apresento qual era a intenção, da professora, acerca do nutricionista que desejava formar.

Com relação ao nutricionista que se quer formar

[...] um nutricionista que tem uma visão [...] do processo alimentar, a nível nacional. Que ele possa compreender quais as demandas, do ponto de vista alimentar [...] que ele possa compreender esse processo e que ele possa encontrar formas de fazer com que a população tenha uma qualidade de vida melhor [...] não é aquele nutricionista que venha a atender a demanda de uma empresa [...] que venha a assinar embaixo sobre os erros que são feitos, mas é o nutricionista que consegue dizer qual é a necessidade do meu cliente [...] que saiba enxergar esse mundo, ou enxergar esse País e as necessidades, e [...] atuar de maneira consciente, de maneira ética (Professora P6).

Nessa fala, a professora abordou pelo menos três pontos que entendo ser importante destacar: formação de um profissional que seja capaz de atuar conforme a realidade em que se insere; que, ao atuar, esteja consciente e; que seja ético.

Da mesma forma, a professora P8, trouxe uma preocupação, com relação à formação de um nutricionista que atue conforme a realidade, que interaja com a sociedade e que não seja acomodado (passivo).

[...] o tipo de profissional que eu gostaria de ver, é um profissional que estivesse lutando [...] se envolvesse [...] eu não sei até que ponto a gente está formando profissionais críticos que interagem com a sociedade [...]. Eu não gostaria desse tipo de profissional, eu gostaria de outro tipo de profissional, mas infelizmente, eles são muito acomodados (Professora P8).

Contudo, para que essas características sejam atendidas, o modelo de educação trabalhado deve ser coerente com a proposta. O modelo tradicional de educação, pautado na exposição de conteúdos, comum na maioria das salas de aula, não oportuniza ao aluno ser

sujeito de sua formação, de sua história e, nem mesmo, de ser sujeito, ou seja, não se obtém êxito nessa empreitada, visto diminuir o aluno à condição de objeto, e sendo objeto, sente-se incapaz de atuar, refletir e transformar. Para Bazzo (2010), a aula puramente expositiva, inibe, aborrece e desmotiva o aluno, fazendo com que a participação dele, como sujeito ativo, no processo, seja desencorajada.

Vasconcellos (2009) diz que “[...] *o grande problema da metodologia expositiva, do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade*” (p.26). Ou seja, é necessário que outro modelo de educação seja assumido para que a intenção seja coerente com a ação. “*As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos*” (FREIRE, 2009b, p.65).

A formação de um nutricionista, sujeito da práxis, exige que “nós”, professores, atuemos de modo a ajudar a formar esse sujeito, ou seja, a propiciar a sua e, também, a nossa, assunção.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2009b, p.41).

É claro que necessitamos, para isso, de condições adequadas para que essa prática se torne uma realidade. Freire (2009b) fala em condições higiênicas, espaciais e estéticas, o que é corroborado por Vasconcellos (2009), quando fala em fatores determinantes de ordem objetiva e subjetiva, tais como: salário, instalações, número de alunos por sala, tempo para o preparo das aulas, reuniões de caráter

pedagógico, formação docente, comprometimento, valores, ideologia, entre outros.

Com relação ao modo como poderíamos atuar em sala de aula, independentemente da maioria dos fatores citados acima, Bazzo (2010) traz uma provocação, bem interessante, ao sugerir que façamos da sala de aula um grande “corredor”, onde as relações, entre alunos e professores, possam se processar, buscando a compreensão dos aspectos ligados à formação profissional e pessoal, independentemente da hierarquia criada por conta dos cargos e funções ocupados.

A fala da professora P1, abaixo, traz, também, para o debate, as questões abordadas pelas professoras P6 e P8 e, apresenta uma clareza quanto ao processo de formação atual, que não forma para atender a essas características desejadas. Nessa fala, a professora assumiu sua posição contra-hegemônica, acrescentando que o modelo que está posto, forma profissionais alienados, cujos saberes aprendidos estão desconectados da realidade.

A gente tem sim [...] um padrão de formação [...] há uma desconexão de saberes, de conhecimentos, nesta nutricionista que é formada hoje. A nutricionista que eu quero formar, ela não tem um padrão. Pelo contrário, ela é despadronizada [...] eu gostaria que fosse formado nutricionistas que tivessem responsabilidade técnica, mas também social. Que se importasse com o desenvolvimento daquele município, daquele estado que ela vai assumir [...] que viesse a somar, não que viesse ser mais uma daquele lado lá, desse modelo hegemônico que a gente tem. Não é que seja um padrão de nutricionista que eu queira formar, eu quero contribuir para a formação de um profissional mais crítico, que faça uma leitura crítica de mundo, que faça uma leitura crítica de atuação profissional [...] Que tenha argumentos, que estude sobre isso, que vá atrás. Que se envolva (Professora P1).

Já a fala da professora P7, na sequência, traz elementos novos, diferentes das demais falas.

[...] que carregasse a nossa imagem como, muito ético [...] mais cultos, mais interessados [...] eles poderiam se sobressair [...] eles poderiam ter um que a mais [...] generalista, que eles pudessem dar conta de qualquer área (Professora P7).

A professora enfocou, de certa forma, a questão da competitividade, quando disse, por exemplo, que os nutricionistas poderiam “se sobressair”, “ter um que a mais”.

A competitividade foi e, em alguns casos, continua sendo uma característica exigida para a inserção de profissionais no mercado de trabalho, intencionando, principalmente, o desenvolvimento econômico de empresas, ou mesmo, o desenvolvimento do País. De acordo com estudo desenvolvido por Sobral (2000), a produção do conhecimento, dentro das universidades, tinha essa concepção de educação, uma vez que havia uma inclinação para a produção e transmissão do conhecimento voltado a atender às necessidades impostas pelo mercado. Essa lógica mercadológica, segundo Severino (2009), induz a uma competitividade desenfreada e à aquisição de competências não para saber fazer, mas para competir, fazendo com que os estudantes sejam deformados pelo ensino superior, vendo a vida social, e a atuação nela, de forma medíocre e egoísta. Bazzo (2010) chama a atenção para a exacerbação do individualismo e da competição selvagem, consequências do ensino centrado no trabalho individual e no desempenho acadêmico⁷¹, que não incentiva a busca coletiva por soluções para os problemas demandados pelo processo civilizatório, e nem considera os aspectos técnicos e sociais envolvidos no mesmo.

Quando se pensa em formação profissional, nos moldes atuais, visando à atuação no mercado de trabalho, normalmente, não há, por parte desses profissionais formados, a compreensão dos

⁷¹ Desempenho acadêmico entendido como a superação, ou atendimento das expectativas docentes, no que se refere à obtenção de conceitos, ou notas, por parte dos alunos.

problemas sociais que acometem a sociedade, pois, conforme debatido anteriormente, não foi oportunizado a eles, como sujeitos históricos e sociais, desvelarem a realidade a que estão inseridos, mantendo-os imersos nela. No caso específico da Nutrição, Costa (1999) relata que a criação dessa profissão é fruto da capitalização do setor de saúde, que passou a exigir especialistas para atuação nesse mercado de trabalho, o que fez surgir, além de nutricionistas, outros profissionais da área médica. Silva-Arioli e colaboradores (2013) corroboram essa questão, ao trazerem que, com o avanço do neoliberalismo, a saúde deixou de ser considerada um bem comum, passando a ser uma mercadoria, regida pelas leis do mercado.

Analisando as concepções das professoras, acerca do processo de ensino e aprendizagem, e com base nas informações coletadas, a professora P7 se encontra imersa no modelo tradicional, hegemônico, sendo necessária uma formação pedagógica e epistemológica que propiciem conscientização com relação às consequências provocadas por esse modelo, que afetam a formação do nutricionista que deseja ajudar a formar. No caso das professoras P6 e P8, percebo que essas se encontram em transição entre o modelo tradicional (hegemônico) e o problematizador (contra-hegemônico), uma vez que buscavam conhecimentos e práticas para superação do modelo de formação imposto. Já com relação à professora P1, posiciono sua atuação, como problematizadora (contra-hegemônica), visto agir de modo a impregnar os demais envolvidos no processo, estudantes e professores, com sua prática problematizadora. No entanto, do mesmo modo que sugerido, no caso da professora P7, uma formação epistemológica e uma formação pedagógica continuada se fazem necessárias, para todos os docentes, a fim de superarmos as questões impostas pelo modelo de educação tradicional e bancário.

Sendo a formação um processo, destaco o tempo de magistério de cada professora. A professora P7 tinha, no momento da pesquisa, treze anos de atuação no ensino superior; a professora P6, dezoito anos; a professora P8, 30 anos e; a professora P1, cinco anos. Além da questão do tempo de atuação, outros fatores interferem nesse processo e na forma de olhar para o ensino e aprendizagem, como por exemplo, as áreas complementares de formação, os cursos realizados sobre práticas pedagógicas, a

participação em conselhos, representações, debates sobre a formação, entre outros.

3.1.2 Os olhares de quem se forma nutricionista

Com o corpo discente investiguei as concepções sobre: as disciplinas cursadas, ou em curso; o papel dos professores; o seu papel no processo; o modelo pedagógico que acreditam facilitar o processo de aprendizagem e; as dificuldades percebidas durante esse processo.

Quanto às disciplinas cursadas ou em curso

Das (disciplinas) que eu já cursei, talvez poucas delas tenham contribuído [...] porque foi muito mais uma questão de conhecimento que vem e que você aprende na hora [...] você amplia o seu conhecimento naquele momento (Estudante B1).

Boa parte eu acho que eu não vou usar, sinceramente, mas acho que [...] você tem que tentar tirar as coisas que são mais importantes pra área que você quer seguir (Estudante B4).

Nas falas das estudantes B1 e B4, verifiquei que as estudantes não conseguiam perceber a existência entre conhecimentos aprendidos e atuação profissional/prática. Essa desconexão foi tratada por Shor (FREIRE; SHOR, 2008) ao dizer que “[...] os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade” (p.24). Para o autor, os estudantes são formados para exercer profissões, para observar sem julgar, para ver conforme consenso oficial. E o consenso atual está atrelado à mercantilização (CARVALHO, 2004; MANCEBO, 2004; PIOZZI, 2004; BECHI, 2011) da profissão, da universidade e do próprio conhecimento.

Quanto a isso, Bazzo (2010) traz para o debate a necessidade de um processo educativo contextualizado, vinculado à realidade dos alunos, fazendo com que percebam a importância de atrelar ciência e

tecnologia a valores sociais e humanos, de modo a compreender aspectos da realidade, visando à construção do conhecimento. Essa questão corrobora a visão de Freire (2009b), que alerta para o fato de que ensinar exige apreensão da realidade, ou seja, uma busca constante e indagadora sobre o objeto que se quer apreender, para que se atinja um conhecimento cabal sobre ele. Conhecimento que possibilite transformar a realidade e não apenas se adaptar a ela, como que em um “*adestramento*”, onde se aprende técnicas cabíveis, muitas vezes, em situações “perfeitas”.

O aprendizado e o ensino são resultados de uma busca permanente pelo conhecimento, de uma atuação co-participada de sujeitos, que, conscientes de seu inacabamento, partilham os olhares sobre o objeto, a fim de elucidar seus questionamentos e se posicionarem como indagadores de suas próprias respostas, em uma constante práxis.

Ainda, na fala da estudante B4, há a compreensão da necessidade de selecionar determinados temas, trabalhados nas disciplinas, “adequados” à atuação profissional. Esse pensamento é reforçado pela fala da estudante B2:

[...] na verdade a gente vai juntar tudo [...] a gente pega tudo aqui e cria a nossa ideia [...] de todos os professores, de todas as matérias, de todas as ideias [...] e ver o que a gente acha. Não o que é certo, mas que pra gente vai ser útil (Estudante B2).

No entanto, a atuação profissional não deve ser uma aplicação de conhecimentos para resolução de problemas pontuais, “apresentados/dados” pela realidade. É necessário que a prática profissional seja pautada em uma investigação rigorosa do contexto de atuação, entendendo como rigor, o aproximar-se da realidade que se quer conhecer, de forma inquieta, curiosa, buscando perguntas e respostas, para melhor compreender o problema e atuar nele e sobre ele, para modificá-lo, ao mesmo tempo em que é, também, modificado pelo movimento de apreensão, de emersão e inserção nessa realidade. De acordo com Vasconcellos (2009, p.94), “*O conhecimento não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas. A dinâmica do conhecimento exige aproximações reiteradas ao objeto, o ir e voltar*”.

Quanto ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem

O papel do professor seria passar o conhecimento pro aluno [...] dar caminhos pro aluno desenvolver o senso crítico e ir em busca do conhecimento (Estudante B1).

Acho que o papel dele não é dar o conhecimento, assim, mastigado. Ele faz a nossa linha de pensamento pra que a gente possa desenvolver [...] Ele dá uma ideia pra gente montar e ter o nosso pensamento (Estudante B2).

Eu acho que é essencial pra passar pros alunos o conhecimento. Eu acho que cabe aos alunos fazer a sua parte de estudar sozinho, mas eu acho que o professor tem esse papel de introduzir algum assunto, alguma coisa pra que o aluno possa desenvolver esse pensamento, esse conhecimento (Estudante B4).

Eu acho que o professor tem que introduzir a gente na matéria. Ele não precisa ficar explicando cada detalhe, a gente não está no colégio, a gente precisa pesquisar, se virar. Eu acho que o professor é mesmo para introduzir a gente na matéria, pra tirar as dúvidas (Estudante E2).

Eu acho que ele direciona, ou seja, eu acho que o professor tem que estar ali para dar as diretrizes para o aluno caminhar, mas [...] a liberdade do aluno de pesquisa e de ter senso crítico deve ser mantida [...] o professor estudou mais do que a gente e ele é mais capacitado do que a gente, tanto é que ele está lá para orientar os nossos trabalhos [...] é bom existir flexibilidade, diálogo, mas eu acho que

a autoridade precisa ser respeitada (Estudante E4).

Nessas falas, percebi que boa parte das entrevistadas concebia o professor como mediador, ou seja, aquele que, segundo elas, provocava a busca pelo conhecimento. Com relação às falas da estudante B1 e da estudante E4, essa busca é para desenvolver o senso crítico, ou seja, não se trata de uma busca por um conhecimento que responda ao problema apontado, pelo professor ou professora, mas uma busca epistemologicamente curiosa, que proporcione ao aluno, transformar o saber de senso comum, em um saber “criticizado” e que tenha significado para quem busca.

As estudantes B2 e B4 introduziram a questão de que é papel do docente ajudar o aluno no desenvolvimento do pensamento, sendo que a estudante B2 foi bem específica quando disse “*ter o nosso pensamento*”. Já a estudante E2 abordou a importância que o ato de pesquisar tem para que o aluno possa conhecer, e acrescentou, ao professor, o papel de dirimir as dúvidas, que, provavelmente, surgem durante o processo. Para Freire (2009b), a tarefa do educador é a de desafiar o educando a produzir a sua compreensão sobre o que está sendo trabalhado, sobre o objeto de estudo apresentado, por meio da comunicação e da intercomunicação e não da transferência, do depósito, da oferta, ou doação do saber.

Destaco, mais uma vez, a fala da estudante E4, por apresentar outros elementos ao papel do professor, tais como: diretividade, liberdade e autoridade, como partes do processo.

Com relação à diretividade, esta é necessária para que os alunos possam perceber o que antes não percebiam, uma vez que é o educador quem os direciona para que possam, no distanciamento do objeto cognoscível, aproximar-se dele para conhecer. O fato de direcionar o olhar dos alunos, não significa tirar-lhes a liberdade, significa possibilitar uma re-ad-miração do objeto, antes ad-mirado de forma ingênua, espontânea e não crítica.

Quanto à liberdade e à autoridade, Freire (2009b) diz que uma, sem a outra, não pode existir. É porque ambas são necessárias, que o conhecimento cabal se torna possível, e se amadurece enquanto sujeitos da práxis. É no confronto entre a liberdade de um e a liberdade de outros, que decisões são tomadas, assim como, são assumidas as consequências dessas decisões. Responsabilizar-se pelas decisões tomadas, mesmo que incorram em erros, faz parte do

processo de tomada de decisão, e faz parte do aprendizado, que culmina na autonomia do sujeito. *“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”* (p.107). E, para vir a ser, é necessária a assunção do limite, que permite a manifestação da liberdade, que é um direito pertencente a cada sujeito. *“A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”* (FREIRE, 2009b, p.105).

Além dessas questões, a estudante E4, em sua fala, acrescentou o fato do professor, por ter estudado mais, ser mais capacitado do que o aluno. Com relação ao professor ter mais conhecimento, ser mais experiente, Dimenstein (DIMENSTEIN; ALVES, 2008) diz que *“o educador é o aprendiz há mais tempo e educar é ensinar o encanto da possibilidade”* (p.82-83). Se considerarmos que o professor se concebe como sujeito inconcluso, e que por isso, busca o conhecimento, ele terá tido mais oportunidades para conhecer o objeto, que está sendo apresentado ao aluno, do que o próprio aluno, devendo, por isso, fazer a mediação entre o aluno e o objeto a ser conhecido, incitando-o a fazer a busca por perguntas e respostas, que o leve a conhecer mais profundamente o objeto.

Essa questão é complementada abaixo:

Creio que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos. Claro que, neste processo, pode ser que o educador tenha estado no mundo muitos anos mais do que os educandos, e, assim, por muitas razões, o educador *não é* a mesma coisa que os estudantes. É diferente, tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade (FREIRE; SHOR, 2008, p.64).

A fala da estudante B5, além de trazer a questão do professor ser *“o aprendiz há mais tempo”*, aborda a necessidade de um ensinar que contemple as diferenças entre os sujeitos, de modo que compreendam o que está sendo ensinado. No entanto, aparece em

sua fala a questão do transmitir o conhecimento, possivelmente devido ao modelo de educação tradicional a que está imersa.

[...] como o professor tem o conhecimento, mais do que a gente, eu acho que ele tem, não sei se seria bem obrigação a palavra, mas, de transmitir isso e de uma forma que a gente entenda. Porque cada aluno é diferente, então pra cada turma vai ter um método diferente (Estudante B5).

Essa fala é complementada pelas falas das estudantes, abaixo:

Eu acredito que o professor, ele é uma ferramenta para transmitir o conhecimento [...] ele não deve ter um papel de superioridade [...] ele deve ser um companheiro do aluno [...] estar atento às dificuldades deles e [...] às necessidades (Estudante B3).

[...] É importante. Porque ele tem o conhecimento [...] é importante para passar o conhecimento dele pra gente. [...] respeitando o aluno, a forma como cada um aprende (Estudante B6).

A didática do professor é muito importante para o aprendizado do aluno. [...] o aprendizado do aluno depende muito de como o professor dá aula (Estudante E1).

Com relação às questões levantadas pelas estudantes, para identificar as necessidades e dificuldades dos alunos, é preciso conhecer esses alunos, suas realidades, seus saberes, suas vivências, suas expectativas, ou, como disse Shor (FREIRE; SHOR, 2008), “*O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes*” (p.17). É importante, considerar que o aluno foi, por muito tempo, visto como um recipiente de depósito de conhecimentos e, que, essa aproximação do professor com vistas a apreender sua história, sua cultura, não é compreendida pelo aluno, e nem mesmo aceita como método de educação que lhe trará “resultados”. Sobre isso, Freire (FREIRE;

SHOR, 2008) diz que “*A ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores*” (p.38). Da mesma forma, o aluno necessita de “notas que meçam” o seu conhecimento, e quanto maiores forem, melhor é a capacidade que tem de armazenar conteúdos, que, conforme fala de algumas estudantes, dessa pesquisa, não têm serventia.

Outra colocação interessante, que destaco, da fala da estudante B5, diz respeito a métodos diferentes para cada turma. Quando se pensa na educação tradicional, discutido anteriormente, os conteúdos já foram programados, bem como as formas de avaliação da retenção, desses, pelos alunos, ou seja, as abordagens não são modificadas, de acordo com cada turma. Os métodos podem ser diferentes, mas o modelo tradicional de educação, pautado na aula expositiva, que não propicia interações, está presente, explicitamente, ou como “*pseudo-superações*”, sendo manifestações camufladas, conforme observa Vasconcellos (2009). Diferente do que ocorre na educação libertadora, em que na Pedagogia chamada por Shor de “*situada*”, as aulas não são uniformes; cada classe é única, pois os sujeitos, também, são únicos, e o processo ocorre conforme o envolvimento, a participação desses sujeitos no processo (FREIRE; SHOR, 2008).

Apesar das estudantes, acima, trazerem, em suas falas, questões que indicam a necessidade de olhar o processo de outra forma, há uma impregnação do modelo de educação mecanicista, que coisifica aluno e, também, professor. Concepção que também aparece na fala da estudante E3:

O professor, ele é mais experiente, ele tem maiores conhecimentos em uma determinada área e ele vai passar aquilo que ele sabe, aquilo que ele viveu pro aluno e o aluno a partir daquilo que ele já tem vai poder absorver de formas variadas aquilo que o professor tem (Estudante E3).

Ressalto, aqui, a questão já trazida anteriormente, de que não se vivencia pela experiência alheia, sendo necessário que os alunos

compreendam a experiência, por conta da aproximação que faz com a realidade que se quer conhecer.

Quanto ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem

Questionar o professor [...] o papel do aluno seria chegar ali (sala de aula), pra desenvolver mais, porque o que está em livro, você pega e lê e, às vezes, o que o professor passa em sala é o que está em livro. Então, eu acho que o aprendizado em sala deveria ser além do que já está em livro (Estudante B1).

É pensando, é aprendendo, eu acredito que, aproveitando todas as oportunidades de refletir, pra sair da faculdade sabendo questionar, tendo opinião própria (Estudante B6).

[...] acho que participando das aulas, das discussões, fazendo perguntas. Porque [...] as aulas fluem bem melhor, do que todo mundo lá parado, só dormindo (Estudante E1).

Buscar o conhecimento. Ele vai introduzir, vai dar uma deixa, aí a gente vai buscar entender melhor o que ele está falando. Acho que ler mais o assunto e até mesmo procurar entender como a gente vai usar isso mais pra frente, quando a gente se formar (Estudante E2).

Eu acho que quando o aluno recebe tudo mastigado, tudo certinho, apostila [...] não tem tanto aprendizado como o aluno que tem que correr atrás (Estudante E3).

A maior parte das respostas das estudantes, acerca do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, está relacionada às suas percepções como sujeitos ativos, co-partícipes, na construção do seu próprio conhecimento e na busca por saber mais. Das falas acima, destaco alguns elementos interessantes que, no meu entendimento,

estão relacionados à assunção das estudantes como sujeitos, ou, pelo menos, à percepção de que o papel passivo, cuja roupagem, forçosamente, lhes é imposta, não mais satisfaz a busca por ser mais. Conscientes da posição que deviam ocupar, ou, mesmo, incomodadas com a posição que ocupavam, concebiam o seu papel como aquele que deve questionar o professor, no caso os conteúdos trabalhados por ele, e/ou aprofundar o estudo/pesquisa dos temas apresentados, buscando, na co-participação, na interação com outros sujeitos, na reflexão indagadora, a compreensão dos temas e sua relação com a realidade, com o contexto de atuação.

Analisando algumas falas, separadamente, percebi uma denúncia ao modelo pedagógico tradicional, quando as estudantes relataram que: “*o aprendizado em sala deveria ser além do que já está em livro*”, não sendo coerente com a passividade: “*tendo opinião própria*”, “*todo mundo lá parado*”, “*tudo mastigado*”, “*tudo certinho*”. Uma denúncia, em um primeiro momento, ingênua, pois não conheciam a estrutura dominante/desumanizante com profundidade, de modo a gerar a ação para a mudança, sendo cada vez mais necessária a conscientização daqueles que estão imersos no processo de educação. Conscientização que possibilita des-velar a realidade “*para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante*” (FREIRE, 2008, p.33). Estrutura que, pautada na antidualogicidade, no assistencialismo, impõe o mutismo e a passividade ao homem/mulher, impedindo que desenvolva sua consciência, de modo a torná-la cada vez mais crítica (FREIRE, 2009c).

A denúncia que a estudante E4 fez, acerca do modelo tradicional, traz elementos bem interessantes, que devem ser considerados:

[...] o jovem hoje é educado para não pensar
[...] todo mundo é muito hedonista, muito consumista, muito imediatista [...] prazeres e diversões, e novidades, tudo pra já, tudo pra agora [...] o jovem hoje em dia vive num mundo muito, muito, muito imediatista, cheio de tudo muito dinâmico [...] talvez a educação foi muito pouco reinventada. Claro que houve

um processo de mudança [...] mas eu acho que o modelo é tipo escola antiga [...] exposição oral, os alunos sentados escutando. E hoje em dia é raro você encontrar um jovem da minha idade que tenha disposição para sentar e escutar, porque o grau de ansiedade é muito grande (Estudante E4).

Nessa fala, a estudante E4 disse que “*o jovem hoje é educado para não pensar*”, e que, apesar dos avanços, a “*exposição oral*” continuava presente. Com relação a essa questão, Shor faz o seguinte alerta:

O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (FREIRE; SHOR, 2008, p.21).

A manutenção do modelo de educação tradicional, que concebe o sujeito como objeto, tem colaborado com a manutenção da alienação dos alunos, e não somente deles, que não conseguem perceber qual o papel que devem desempenhar como sujeitos históricos e sociais, sendo facilmente manipulados a se enquadrarem nos padrões impostos pela sociedade que está posta. A estudante E4 pontuou algumas características que fazem parte desse padrão, tais como hedonismo, consumismo, imediatismo e ansiedade. Essa alienação pode ser explicada da seguinte forma:

[...] nosso modelo econômico é de dependência com relação ao do primeiro mundo: não precisamos de cérebros pensantes, envolvidos com as questões nacionais e sim quadros servís à lógica do capital internacional [...] o que interessa, de fato, à escola não é a apropriação cultural, mas a domesticação dos futuros trabalhadores ou a alienação das novas gerações de consumidores (VASCONCELLOS, 2009, p.32).

Para anunciar um novo modelo pedagógico que possibilita a busca, a co-participação, o diálogo, a intersubjetividade, a práxis, enfim, todas as qualidades que fazem do homem/mulher, sujeitos de sua história, se faz necessário pensar sobre o modelo atual, conhecer as limitações, as fronteiras que impedem, ou que dificultam, a humanização dos sujeitos. É uma das fronteiras, destacadas por Shor (FREIRE; SHOR, 2008), se refere à ausência das atividades do rigor, ou seja, de uma provocação, no outro, do desejo de saber, de buscar respostas, de ser crítico, motivando-o durante o processo.

Nas falas seguintes, a questão da motivação é abordada: Eu acho que é o esforço. Porque o professor ele ensina, mas eu acho que tem que ser recíproco. O professor pode ensinar, mas se eu não for atrás, eu não vou aprender [...] Então ele dá um assunto, eu vou lá, pego dois ou três livros, estudo pra criar também o meu pensamento sobre aquele assunto (Estudante B2).

[...] eu acho que tem que ter vontade. Não adianta o professor também estar lá, querendo transmitir, querendo passar alguma coisa, se você não tem vontade de querer aprender [...] primeiro tem que ter vontade de querer aprender alguma coisa, depois vai acontecendo (Estudante B5).

De acordo com Freire, “*A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar*” (FREIRE; SHOR, 2008, p.15). Para um aluno que não consegue perceber a importância dos temas trabalhados em sala de aula, a motivação pode nunca acontecer. Vasconcellos (2009) apresenta a mobilização como um “*complexo e dinâmico processo de interações entre os sujeitos [...], os objetos de conhecimento [...] e o contexto em que se inserem*” (p.65). Ou seja, a motivação não é externa ao ato de estudar, não podendo estar vinculada às recompensas futuras, mas, ao ato mesmo de estudar (FREIRE; SHOR, 2008). Ato que nunca se faz na solidão, conforme fala da estudante B4, abaixo:

Ele tem que fazer a sua parte, buscando sozinho [...] demonstrando interesse [...] e realmente correr atrás do professor e tentar tirar dele o máximo possível de conhecimento, absorver o máximo (Estudante B4).

Apesar de compreender o “*buscando sozinho*” como uma necessidade de estudar para além do que é trabalhado em sala de aula, chamo a atenção para a seguinte colocação de Freire (FREIRE; SHOR, 2008): “*O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual*” (p.14). O aluno isolado, nada produz, pois o conhecimento é coletivo e, sendo coletivo, se faz na intersubjetividade, quando alunos e professores comunicam, entre si, as percepções que têm sobre o objeto cognoscível. Mesmo quando isolado, em meio a livros e artigos, estudando sobre o tema de investigação, o aluno está fazendo interações com outros sujeitos que pensaram o objeto. A própria busca por esses textos ocorre por conta de uma formação anterior, histórica e social, que o direciona para uma, e não outra linha de pensamento.

Quanto ao modelo pedagógico que acredita facilitar a aprendizagem

[...] eu acho que funcionaria assim, muito melhor. Tem a aula, o professor dá o cronograma da aula, isso antes de começar a aula, o professor fala: vamos abordar tais temas, estudem. Venham pra aula com questionamentos [...] o processo de aprendizagem é muito mais fácil [...] Dá uma satisfação de saber que você já sabe o que ele está falando (Estudante B1).

Iniciei pela fala da estudante B1, pois traz a importância de se conhecer os signos, para que o processo seja facilitado. Caso não haja compreensão sobre o que está sendo trabalhado, ou comunicado, não será possível, a um dos lados, professor-aluno/aluno-aluno, prosseguir na comunicação. “*Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito*” (FREIRE, 2010, p.67). Conhecida a linguagem, torna-se mais fácil a aproximação com o objeto

cognoscível, tornando possível, aos sujeitos, interagir com o objeto e com outros sujeitos envolvidos no processo.

O professor, que se percebe como detentor do saber, não permitindo a si próprio sentir-se inseguro perante os alunos, acaba por ditar uma linguagem professoral⁷², muitas vezes, estranha ao aluno, fazendo com que, na não compreensão do que está sendo comunicado, ocorra a obstrução, bloqueio ou corte do processo de construção do conhecimento (BAZZO, 2010).

Na complementação de sua fala, a estudante B1, acrescentou a importância do diálogo, em um sentido problematizador, ou seja, indagador, de permanente busca pelo conhecimento.

Eu acho que o diálogo entre professor e aluno deveria ser maior [...] dando abertura para que haja perguntas e ele também se disponibilize a procurar essas respostas e não falar apenas procure [...] abertura para que haja uma discussão sobre o tema, pra que o tema seja desenvolvido e não apenas decorado ou forçadamente colocado (Estudante B1).

Outras estudantes, também, abordaram a busca, a interação, a reflexão, como importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

[...] se ela (professora) me desse a ideia processada, digamos assim, eu não teria trabalho de correr atrás. [...] ela (professora) dá o tema e a gente tem que ir atrás de artigos, tem que fazer revisão literária, tem que juntar os artigos, pra montar. E a gente vai ficando acostumada com esse tipo de ideia, de montar, de correr atrás. A gente cresce rápido (Estudante B2).

⁷² Repetição da fala do professor, ou seja, memorização dos dizeres, sem que, necessariamente, tenham a compreensão acerca do que está sendo dito (FREIRE; SHOR, 2008).

[...] tem uma forma [...] que é com discussões e debates e reflexões. A gente reclama na aula de ter que fazer resenha, de ter que ler texto e pensar sobre o assunto, mas acho que é a melhor forma. Você receber o assunto do professor e simplesmente anotar no caderno, não é a mesma coisa que você ler e pensar sobre, e ter a sua própria opinião. Eu acho que é essa, de refletir, de dialogar sobre o assunto (Estudante B6).

Grupos de discussão. Faz uma roda na sala e todo mundo fica visualizando [...] é uma forma melhor de prestar atenção (Estudante E1).

[...] eu gostaria que o processo de aprendizagem fosse mais convidativo para a leitura. Não tanto encher a grade de conteúdo programático [...] mas deixar mais abertura pra gente pesquisar mais sobre os assuntos [...] alunos deveriam ser mais convidados a fazer um processo reflexivo sobre temas [...] O senso crítico das pessoas é muito pouco trabalhado (Estudante E4).

[...] eu gosto muito [...] quando faz círculos [...] o pessoal participa mais, tem mais interação entre os alunos, o professor (Estudante B3).

Na complementação da fala da estudante B3, e nas falas das estudantes, abaixo, há o entendimento de que as atividades práticas, de campo e de laboratório, facilitam a compreensão e a contextualização dos temas trabalhados.

[...] eu gosto bastante de aula em campo porque você vê bem na prática [...] daí eu sinto que eu aprendi muito. Uma coisa que você grava naturalmente. Você aprende naturalmente (Estudante B3).

Eu acho que a parte prática facilita muito. Todas as disciplinas que têm alguma matéria prática facilita muito o aprendizado (Estudante B4).

Seria a prática. Porque a teoria, ele fala e você está sentado [...] o cérebro da gente [...] está prestando atenção, mas passou um minutinho que você se distraiu [...] você já perdeu o que ele falou. [...] E na prática você está vivenciando, você vai lembrar daquele momento que você passou (Estudante B5).

O método mais eficiente [...] é quando existe a teoria e a prática [...] quando a gente recebe a informação e a gente tem que ir atrás pra poder ver as aplicações [...] Tem o papel do aluno de ir atrás e pesquisar. Não é tudo mastigado e recebido (Estudante E3).

[...] Quando o professor é mais dinâmico, fica melhor. Porque tem professor que fica lá, só lê o slide... nossa, dá muito sono no meio da aula, é horrível [...] eu aprendo mais se eu vejo as coisas mais na prática [...] no que a gente vai usar na nossa vida profissional. [...] dar uns exemplos, estudos de caso [...] a gente entende melhor (Estudante E2).

Bazzo (2010) alerta para o fato de que existe uma crença em relação à minimização das dificuldades de aprendizagem, a partir da inserção de aulas práticas ao currículo, em uma postura, que chama de, antiteórica, alegando que a experiência concreta, muitas vezes empirista e passiva, tem sido responsabilizada pela construção do conhecimento, ignorando a importância da teoria no processo, bem como a práxis.

Continuando a análise das falas, a estudante E2 identificou o modelo de educação como sendo o tradicional, de exposição oral, que impede a interação entre os envolvidos no processo, cerceando seus desenvolvimentos, como sujeitos da práxis. Quanto a isso, Freire, deixa claro que o problema não é a exposição oral, visto que o professor pode ser bastante crítico em suas preleções, iluminando a realidade, o problema, segundo o autor, “[...] *é fazer com que os alunos não durmam*” (FREIRE; SHOR, 2008, p.53).

Essa fala, da estudante E2, pode ser complementada pela fala da estudante E1:

Eu acho que é bem importante o uso de slides, mas não só slides. Eu acho que o slide facilita porque não perde tempo, porque o conteúdo já está escrito. Só que eu acho que o professor precisa dar uma explicação, trazer vídeos, ou também utilizar o quadro. Porque só ficar lendo slide fica bem cansativo (Estudante E1).

Além da questão do esforço que se deve fazer para acompanhar as aulas, a estudante E1 priorizava o ganhar tempo no processo de formação profissional, imediatismo citado pela estudante E4, contrariando, inclusive, o seu dizer anterior, na qual a participação em grupos de discussão facilitava o processo de aprendizagem. Contudo, não é possível aprofundar qualquer discussão sobre o objeto cognoscível, sem envolvimento, sem pesquisa, sem distanciamento e aproximação, sem indagações e busca por respostas, ou seja, sem que seja despendido tempo. Sobre essa questão, Freire diz que “*Toda demora na primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança que a antidialogicidade não oferece*” (FREIRE, 2010, p.51).

Para compreender essa contradição, destacada na fala da estudante E1, trago Shor (FREIRE; SHOR, 2008) para o diálogo, visto que o autor alerta para a dificuldade que os alunos têm em compreender um modelo de educação libertador, onde professores não façam transferências de conteúdos, e alunos sejam levados a sério, da mesma forma que, também, deveriam se levar a sério. Essa dificuldade pode estar ligada ao fato de terem vivenciado o modelo de educação tradicional durante a maior parte, se não toda, a sua trajetória escolar, independentemente do nível de educação a que se estava vinculados.

Quanto às dificuldades percebidas no processo de ensino e aprendizagem

Eu tinha pensado no tempo [...] o professor apresentar a matéria, você ler e você entender e não só decorar (Estudante B1).

Nessa fala, a estudante B1 abordou a questão de se ter pouco tempo, para que os temas trabalhados sejam compreendidos e não apenas decorados. Quanto a essa colocação, Vasconcellos (2009) diz que é necessário trabalhar, refletir e reelaborar os conteúdos apresentados pelo professor, para que sejam constituídos como conhecimento para os alunos, tenham significado e, possam ser apreendidos e não, apenas, memorizados.

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido (FREIRE, 2010, p.53).

Complementando, sua fala, a estudante B1 abordou a falta de uma metodologia que permita ao professor trabalhar os conteúdos, de modo que sejam compreendidos, ou interessantes, e a má vontade dos alunos.

[...] a má formação [...] não a má formação do professor, mas a má didática [...] passando um conhecimento que o aluno não compreende, e ele não sabe explicar de outra forma [...] a má vontade dos alunos [...] a construção da aula, que talvez não fosse interessante (Estudante B1).

A falta de vontade dos alunos pode estar relacionada ao modelo de educação, que, por não considerar a realidade dos alunos, torna-se sem sentido, conforme discutido anteriormente. Shor (FREIRE; SHOR, 2008) vai chamar essa má vontade de “*greve de desempenho*” (p.16), onde, por conta das condições sociais a que são submetidos os alunos, se recusam a estudar, sendo chamados, erroneamente, de medíocres. Erroneamente, pois a classificação de bom ou mau aluno, conforme já discutido, está pautada no padrão/modelo de aluno que se quer ter em sala de aula, calado, sem argumentações, mas com uma “*linguagem professoral*” exemplar.

Dando continuidade, tanto a questão do tempo quanto da formação pedagógica, foram corroboradas pela estudante E3:

Eu acho que se o professor não tem muita didática [...] ele não consegue passar o conteúdo que ele sabe. Aí eu acho que tem uma dificuldade pro aluno compreender e assimilar tudo. Ou quando o nível, a quantidade de conteúdo é muito em pouco tempo também tem dificuldade de entender e absorver tudo (Estudante E3).

A estudante, ainda, complementou dizendo que o professor tem o conhecimento sobre o assunto, no entanto, não sabe repassá-lo. Vasconcellos dá a seguinte explicação para o fato:

O que pode acontecer é o sujeito se apropriar da lógica interna do discurso de determinada

área do conhecimento e utilizar este discurso de forma correta, respeitando esta lógica e os seus conteúdos-chaves, mas não sendo capaz de sair dele, de fazer uma leitura da realidade, de “captar o movimento real”, justamente porque não apreendeu seus determinantes fundamentais (Vasconcellos, 2009, p.47).

Sendo a “*linguagem professoral*” apropriada tanto por alunos como por professores, é esperado encontrar falas em que a dificuldade pelo aprendizado seja atribuída a um dos sujeitos, aluno ou professor, ou mesmo a ambos. Nas falas abaixo, as estudantes culpabilizaram-se pela falha no processo:

Às vezes, a mim mesma, por não ter facilidade com essa disciplina ou com essa área, por afinidade [...] e muitas vezes por desleixo, não se interessar [...] às vezes, [...] ao professor que não passa a matéria com aquele entusiasmo, àquela vontade de ensinar (Estudante B4).

Tem alguns conteúdos que eu tenho mais dificuldade, mas eu acho que é pelo conteúdo e não pelo método (Estudante E2).

Acho que ao conteúdo mesmo que é mais específico. E o professor só dá uma pincelada e a gente tem que buscar (Estudante E1).

[...] eu acho que toda dificuldade [...] foi necessária. [...] tudo o que eu errei, eu lembro [...] lembro até a caneta da professora dizendo o que eu errei. Daí eu refaço e você grava. Porque se fosse pra eu acertar tudo ou ela (professora) dar tudo mastigado, talvez eu não daria tanta importância (Estudante B2).

A estudante B2 apresentou a dificuldade como necessária ao seu aprendizado. Contudo, ao questionar, junto à estudante, como

ocorreu o processo, como o erro foi corrigido, constatei que não se tratava de uma re-ad-miração sobre a ad-miração anterior, mas de uma possível estratégia, usada pela professora, para que os alunos memorizassem os conteúdos dados em sala de aula, visto que os trabalhos eram devolvidos com as anotações, sendo oportunizada uma nova data para entrega do trabalho. Seria necessário contextualizar o erro, para que a estudante “aprendesse com ele”, ou seja, seria necessário entender o motivo do erro, analisando-o sob várias dimensões. Como por exemplo: É a estudante responsável pelo erro cometido? Errar, nesse caso, significa ir contra os padrões oficiais? A estudante cometeu o erro por que não aprendeu a matéria, ou por que não foi oportunizado a ela aprender? Entre tantas outras questões que poderiam ser levantadas, quando se pensa em uma educação problematizadora, libertadora.

Analisando as concepções das estudantes, percebo que há um descontentamento com o modelo de educação que está posto, da mesma forma que não há clareza com relação ao modelo que entendem como capaz de superar as questões, por elas, demandadas, baseado em um ensino contextualizado, que permita reflexões críticas e atuação como protagonistas dos seus próprios aprendizados.

3.1.3 As práticas pedagógicas no ambiente acadêmico

Nesse momento, apresento como as aulas, das duas disciplinas selecionadas, foram conduzidas, ao longo do período de investigação, ou seja, no segundo semestre letivo de 2011. Ressalto que, a minha presença, como pesquisadora e nutricionista, no ambiente de trabalho dessas professoras, pode ter influenciado o andamento e a dinâmica das aulas, o que foi considerado, por mim, ao longo das análises.

Para fins de caracterização, as práticas pedagógicas foram divididas em quatro modalidades, com base nos resultados obtidos. Cito-as:

- Aulas expositivas: quando a professora fazia uso de diapositivos (*slides*), sem incitar os estudantes à participação. Geralmente, a fala, durante a aula, era unilateral;

- Aulas expositivas dialogadas: quando a professora fazia uso de diapositivos (*slides*), e incitava a participação dos estudantes. Nesse caso, havia a participação de alguns alunos, quando apresentavam afinidades com o tema exposto;
- Atividade em grupo: poderia ocorrer durante todo o período de aula, ou em um período específico, como uma complementação. Poderia ser com, ou sem, discussão posterior, mediada pela professora, e;
- Seminário: realizado pelos estudantes. Era considerado pelas professoras como uma forma de avaliação da disciplina e, ocorria com, ou sem, a mediação da professora.

Na Tabela 3.1 apresento a distribuição das aulas, por tipo de prática e por professora.

Tabela 3.1 - Distribuição do tipo de prática pedagógica adotada pelas professoras, ao longo do período de investigação. Segundo semestre letivo de 2011.

Práticas pedagógicas	Professoras		
	P6	P7	P8
Aula expositiva (hora/aula)	16	40	4
Aula expositiva dialogada (hora/aula)	36	0	8
Atividade em grupo (número de atividades)	4	5	0
Seminário (hora/aula)	0	4	4
Total de aulas ministradas / acompanhadas	52	44	16

Fonte: Autoria própria.

Todas as aulas ministradas pela professora P7 ocorreram no formato tradicional, com exposição oral dos assuntos selecionados. A participação dos estudantes, durante as aulas, ocorreu nas atividades em grupo, e apenas entre eles, não ocorrendo interação com a professora. Em alguns momentos foram identificados, o que a professora chamou, em sua fala de, indisciplina, desinteresse e desrespeito, por parte dos alunos. Essas atitudes foram, rapidamente, corrigidas, por ela, com dizeres e ameaças, utilizando a avaliação da disciplina (prova) como punição. Em um episódio de agitação dos estudantes, a professora disse: *“Hoje vocês não estão com sono, mas*

estão com a corda toda". E a resposta de uma das estudantes foi: "*A gente fala pra não dormir*".

No caso da professora P6, a maioria das aulas ministradas (36 de 52) teve como característica a tentativa de ser dialógica. A professora iniciava as aulas questionando os estudantes sobre o conteúdo que seria trabalhado, e utilizava a fala, ou o exemplo destes, para fazer reflexões acerca do tema. Após a introdução dos temas e breve contextualização, a professora dava sequência aos conteúdos selecionados para a aula em questão. A participação dos estudantes, ao longo das aulas, ocorria apenas quando a professora os instigava a refletir sobre alguma questão colocada, ou quando participavam de atividades em grupo, onde deveriam debater as questões entre si e, após, com os demais colegas e a professora.

No caso da professora P8, o número de aulas ministradas e acompanhadas não foi suficiente para tecer considerações acerca do seu perfil pedagógico, visto ministrar alguns módulos da disciplina a que era co-responsável.

Tanto a professora P6 quanto a P7, tinham a preocupação com o esgotamento dos conteúdos das respectivas disciplinas, visto serem pré-requisitos de disciplinas posteriores, fato confirmado nas falas das mesmas, durante as aulas:

Eu vou passar isso bem rapidinho, pra poder fazer o teste, senão eu não consigo dar todo o conteúdo (Professora P7).

Não se preocupem, pois vocês terão todo o conteúdo (Professora P7).

Temos pouco tempo para finalizar todos os conteúdos da disciplina (Professora P6).

Para Vasconcellos (2009), esgotar os conteúdos planejados pode ter, pelo menos, três explicações possíveis. A primeira é de que existe um dogma em relação ao cumprimento do programa, visto ter sido elaborado por pessoas competentes que sabiam o que estavam fazendo. A outra tem relação com o mito: o bom professor cumpre o programa planejado, sendo visto como competente, tanto pelos alunos, como por colegas, visto que os últimos não perderão tempo e nem terão o "trabalho" de rever ou introduzir conteúdos de outras

disciplinas. E a última refere-se ao compromisso assumido pelo professor de repassar todos os conteúdos necessários para a formação dos alunos, mesmo que seja um compromisso ingênuo, na maioria das vezes. Vasconcellos termina a sua análise com o seguinte questionamento: “[...] a tarefa fundamental do educador é **cumprir o programa ou propiciar a aprendizagem dos educandos?**” (p.30).

Tomando por base como as professoras concebiam o seu papel, bem como a forma como trabalhavam as disciplinas, identifiquei algumas questões interessantes, nas quais intencionavam: ser mediadoras do processo de ensino e aprendizagem; contextualizar a realidade; incitar a busca por conhecimentos e; provocar discussões acerca dos temas trabalhados. No entanto, a condução das disciplinas envolve outros fatores que podem interferir no sucesso das intenções, como por exemplo: a disposição dos alunos em querer trabalhar de forma crítica, problematizadora e contextualizada; as condições de trabalho para dar conta desse modelo de educação problematizadora; o tempo para se dedicar a esse trabalho; a pressão dos colegas que não acreditam e criticam essa prática; o acúmulo de funções na universidade, que colocam o ensino em segundo plano; entre outros fatores.

3.2 OS OLHARES PARA A UNIVERSIDADE

Nesse momento, apresento as concepções acerca do papel social da universidade, verificando se os sujeitos, partícipes dessa pesquisa, o compreendiam como de responsabilidade das atividades de extensão universitária, conforme descrito no primeiro capítulo. Trago as falas das estudantes e professoras, e incluo os relatos⁷³ das professoras do Grupo D2.

Eu acho que ele (projeto de extensão) é muito importante e nós dependemos dele, porque a

⁷³ Para fins de localização, considero fala, quando oriunda de entrevistas, e relatos, quando de questionários.

população está esperando esta devolutiva nossa também. [...] nós temos mais acesso [...] a entrar na sociedade e poder ajudar (Professora P7).

(quanto à socialização do conhecimento) [...] em forma de extensão [...] não tem como ser diferente (Professora P8).

[...] através da extensão, a Universidade se aproxima da sociedade, e de certa forma, retribui o investimento por ela recebido (Professora P12).

(quanto à socialização do conhecimento) principalmente, neste de extensão [...] eu entrei (na universidade) pensando em fazer coisas para ajudar as pessoas [...] se a gente ficar trancada aqui na faculdade [...] não vai ver resultado (Estudante B2).

[...] eu acho que é [...] com os projetos de extensão, que você vai atender a comunidade de alguma forma (Estudante E2).

Além da responsabilidade social estar atribuída à extensão, há, no relato da professora P12, a compreensão de que a universidade deve retribuir o investimento realizado pela sociedade, a fim de saldar a dívida contraída com esta, o que foi corroborado pelas falas e relatos, abaixo:

Ela (universidade) deve ter (papel social). Primeiro pelo fato dela ser financiada pelos cidadãos brasileiros. Eu creio que ela precisa dar retorno para a comunidade (Professora P6).

[...] seria o repasse [...] nós professores, nós alunos, nós enquanto instituição [...] estamos sobrevivendo à custa do dinheiro que é da população [...] todo o conhecimento que é gerado na instituição [...] tem que ser repassado, tem que ser levado pra trazer

benefício pra essa comunidade (Professora P8).

A Universidade produz conhecimento (pela pesquisa) e tem a obrigação de disseminá-lo, através do ensino e da extensão. Esse é o seu maior papel na sociedade (Professora P11).

[...] a gente desenvolve dentro da universidade e leva pra fora [...] não tem porque a gente desenvolver tantas coisas e não ter um papel social (Estudante B2).

O entendimento de que é dever da universidade retribuir o investimento, nela feito, está explícito no uso das expressões: “*deve ter*”, “*tem que ser*”, “*tem a obrigação*” e “*não tem porque*”.

Outra concepção, que verifiquei, refere-se ao retorno e à contribuição da sociedade, como consequência da ida da universidade, especificamente, de extensionistas, às comunidades atendidas.

[...] eu vejo outro papel, que é o retorno da comunidade pra nós (universidade) [...] além dela, [...] atividade de extensão, ter um cunho social importante, ela também faz com que esse professor, que tem dedicação exclusiva na universidade [...] possa ver o que acontece lá na sociedade, lá na comunidade. E isso faz com que a aula dele seja modificada, porque ele conhece a demanda da comunidade [...] o aluno não está vendo somente teoria [...] ele começa a vivenciar o que acontece lá fora, dentro da disciplina daquele professor que se dedica à extensão (Professora P6).

Para que estas ações (extensão) junto à comunidade retroalimentem a teoria e proporcione aos docentes e acadêmicos a socialização do conhecimento (Professora P10).

[...] eu acho que neste projeto que eu estou participando, [...] de você ir nos lugares, ver as realidades, você acorda pra muitas coisas [...] fora da universidade, talvez eu nem tivesse a oportunidade de conhecer outras coisas, de evoluir como pessoa, como cidadã, como ser humano (Estudante B3).

Eu acho que seria um papel meio que recíproco. Tanto a comunidade vai receber benefícios, quanto os alunos da universidade vão estar aprendendo com a prática. [...] A gente tem que aprender, mas ir a campo e entender porque eu estou estudando isso de verdade. Porque senão, quando você se formar, você vai ter o conhecimento, mas você não vai saber como aplicar (Estudante E2).

Nessas falas, algumas considerações devem ser realizadas, para que se compreenda o significado atribuído a esse retorno, e o quanto que o mesmo contribui para a formação profissional de alunos e professores.

Início com a professora P6, que falou em mudança da aula do professor que vai às comunidades e que conhece as demandas da população. Como já debatido, anteriormente, na aproximação que fazemos com o objeto de estudo e, nas interações com outros sujeitos, na intenção de melhor conhecer esse objeto, há modificação do modo como vemos o objeto e, uma vez alterada a leitura que realizávamos dele, e de nós mesmos, mudamos a ação, tendo como consequência, nesse caso em questão, um repensar das aulas que ministramos. Contudo, na sequência, a professora disse que o aluno passa a vivenciar a realidade da comunidade, por meio do olhar do professor. Nesse caso, discordo dessa posição, pois não se vivencia pela experiência alheia. É preciso ajudar os alunos a compreenderem essa experiência, que se faz por meio de uma aproximação com a realidade que se quer conhecer, ou seja, por meio de codificação e

descodificação⁷⁴ da realidade, da percepção de situações-limite, para que, na tomada de consciência, possa ocorrer superação e transformação da realidade.

Na fala da professora P10, destaco dois pontos: a questão da retroalimentação e da socialização. A palavra retroalimentação pode ter diferentes significados. Neste caso, a professora pode estar se referindo à confirmação do que é visto na teoria; à reflexão da teoria com base na prática; ou, apenas, ao retorno de informações e dados oriundos da prática. Quando se pensa em formação crítica, a retroalimentação deve ser pensada no sentido de práxis, para que ocorra refinamento do olhar, de modo que as lentes ingênuas sejam substituídas por lentes críticas. No entanto, ao analisar o termo socialização, presente nessa fala, percebo uma tendência à exclusão das comunidades, visto que as informações parecem ficar restritas ao ambiente acadêmico.

No caso da estudante B3, apareceu, na sua fala, o termo “*acorda*”, ou seja, abra os olhos. E esse acordar está relacionado, segundo a estudante, ao fato de ir às comunidades, de poder vivenciar realidades diferentes daquelas vistas no ambiente acadêmico. Esse retorno é interessante, o de fazer com que os alunos tomem consciência, verifiquem a existência de outras visões sobre determinados temas trabalhados na universidade, avaliem as visões e tomem decisões que melhor atendam às demandas, visando superação das situações-limite percebidas. A estudante acrescentou, ainda, que a participação no projeto possibilitou sua evolução como ser humano. “[...] *na história do ser humano, ele se fez humano no momento em que começou a escrever o mundo, ou seja, a modificá-lo*” (FREIRE, 1989c, p.47). E a modificação se inicia, no momento em que o mundo passa a ser conhecido, desvelado.

⁷⁴ Codificação e descodificação, no sentido que Freire apresenta na obra “*Pedagogia do Oprimido*” (capítulo 3), onde a codificação é a representação da situação existencial, com os olhos formatados para vê-la de um jeito e não de outro e, a descodificação é voltar o olhar para a situação percebida, sem que as vendas que embaçavam o olhar estejam presentes, de modo a possibilitar uma análise crítica da mesma situação, com intenção, com ação e reflexão, para superação.

Na fala da estudante E2, na reciprocidade entre universidade e comunidade, está subentendida a visão de via de mão dupla, assumida por alguns autores que debatem a extensão, conforme já apresentado. Além dessa questão, há um entendimento de aplicação, de confirmação, de utilitarismo da teoria, por meio das atividades práticas. No entanto, não se falou em retorno, com vistas à transformação dos sujeitos e da realidade das comunidades.

Outra questão, que percebi, durante as entrevistas e questionários, refere-se à compreensão de que a universidade contribui para uma formação crítica, cidadã e humanística. Abaixo, separei esses entendimentos em dois blocos.

Quanto à formação profissional crítica

Papel de ensinar a buscar e a construir mediante o conhecimento e experiência do professor (Professora P7).

A Universidade além do dever de formar indivíduos críticos comprometidos com a sociedade, seu papel é também de promover ações concretas de transformação (Professora P10).

A Universidade tem como papel a formação de profissionais capacitados a desempenhar diversos papéis em prol da sociedade. O ambiente universitário é um espaço livre para reflexões críticas (Professora P12).

[...] criar uma formação, uma base, um caminho [...] o que eu posso seguir, o que eu posso fazer, o leque que eu tenho na profissão que eu escolhi, quais são, aonde que eu posso estar, isso eu não sei, mas aonde que eu posso estar buscando (Estudante B1).

[...] o de formar alunos críticos, que mais tarde possam [...] contribuir pra sociedade (Estudante B6).

[...] ser a sua construção, a sua formação de saber (Estudante E3).

Quanto à formação cidadã/humanística

[...] capacitar pessoas na sua formação profissional levando em consideração o bem estar físico e psíquico de cada um (Professora P9).

[...] o papel social da universidade é formar bons cidadãos, é passar adiante bons hábitos, conhecimento, cidadania (Estudante B3).

Eu acho que é fundamental a presença da universidade pra formar esses profissionais que vão acabar fazendo alguma coisa pelas pessoas, pra esse lado mais social (Estudante B4).

[...] de formar cidadãos que pensem, mas que não pensem só neles, que pensem na sociedade [...] que tenham ética, que pensem quando forem atuar [...] ajudar na formação de profissionais capacitados para atuar na área (Estudante B5).

Analisando as concepções sobre o nutricionista que se quer formar (tópico 3.1.1) e o papel social da universidade na formação desse profissional, percebo algumas contradições relacionadas, principalmente, à importância dada para uma formação voltada à atuação em um mercado de trabalho específico, que, por conta do tipo de oferta de empregos, geralmente, visa o desenvolvimento econômico, e, de outro lado, a importância dada a uma formação que visa beneficiar a sociedade, e que está voltada ao desenvolvimento humano. Essa contradição pode ser fruto da própria alienação provocada pelo modelo de educação tradicional. De acordo com Vasconcellos (2009), cabe ao educador ajudar o educando a perceber, a tomar consciência das necessidades postas pelo social,

capacitando-os a compreender essas demandas para superá-las, no entanto, a própria tarefa do educador sofre os efeitos da massificação e da ação alienante, do atual sistema hegemônico em que se insere a sociedade.

3.3 OS OLHARES PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Nesse tópico, apresento as concepções sobre extensão universitária, que estavam presentes no ambiente acadêmico, tomando por base as respostas obtidas nas entrevistas e nos questionários das professoras e estudantes vinculadas, diretamente ou indiretamente, ao projeto de extensão, objeto dessa pesquisa.

3.3.1 Os olhares de quem forma nutricionistas

Início trazendo os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com as professoras das disciplinas selecionadas (Grupo D1) e com a coordenadora do projeto de extensão (Grupo A), relacionados: ao grau de importância conferido à extensão universitária, perante as demais funções da universidade (ensino e pesquisa); ao papel da extensão universitária e; à contribuição da disciplina ministrada para o projeto de extensão.

a) Concepções sobre extensão - o olhar das professoras responsáveis pelas disciplinas selecionadas

Sobre o grau de importância conferido à extensão universitária

[...] a universidade valoriza muito mais a pesquisa do que a extensão. Porque aquele professor que não pesquisa, que não publica, ele perde pontos, ele não consegue financiamento, ele não consegue bolsas muitas vezes. Então o discurso de fato é do tripé, mas esse tripé é uma cadeira meio desajeitada de três pés, que nem sempre têm o mesmo tamanho. [...] o tamanho do pezinho da extensão é menor que o da pesquisa, que é o grandão, e o do ensino, que é o médio. [...] muitas vezes você pensa na questão do currículo e você acaba sendo cobrado pelo

currículo, pela sua publicação. Então você vai investir naquilo que te rende mais pontos (Professora P6).

Na fala da professora P6, a primeira coisa que me chamou a atenção foi o trecho: “*você vai investir naquilo que te rende mais pontos*”, remetendo-me ao livro “Fomos maus alunos”, onde Rubem Alves diz:

Nos círculos universitários, entre os professores, há algo que corresponde às notas. Notas são números que dizem o valor de alguém. Pois o que dá nota a um professor é se ele é citado. Quanto maior o número de citações, maior o seu valor (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.37).

Essa situação, humilhante e constrangedora para o professor, pois o faz se sentir menor, inferior aos que publicam, faz-me refletir, cada dia mais, sobre o real papel da universidade. Seria, esse, o de ser referência em pesquisa, ou o de ser referência em educação? Qual deveria ser a nossa busca?

A reflexão abaixo é bastante contundente, quanto a essa questão:

Apesar de as instituições de ensino superior serem basicamente instituições formativas e, assim, terem na formação oferecida aos alunos a variável de maior importância, o *ranking* é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica. O potencial formativo fica secundarizado (COSTA, 2009, p.100).

A autora alerta, ainda, para o fato de que, por conta da supremacia das atividades de pesquisa, os professores, muitas vezes, se veem mais como pesquisadores do que como professores, afastando-se das atividades relacionadas ao ensino.

Outro ponto a ser destacado, na fala da professora P6, é a compreensão de que, apesar da extensão universitária fazer parte da

estrutura social da universidade e estar vinculada às funções de ensino e pesquisa, não é, muitas vezes, valorizada pela própria universidade, ficando a cargo dos docentes extensionistas assumirem sua execução, sem receberem o devido auxílio e reconhecimento que, normalmente, cabe às atividades de pesquisa. Essa questão foi, também, abordada, pela professora P1:

[...] infelizmente, a extensão não é valorizada na universidade. E por ela não ser valorizada na universidade, muitos professores e professoras se apegam a isso. Ah, eu não vou fazer extensão porque não tem valor nenhum, não tem valor agregado, a gente não é reconhecido [...] mas eu acho que isso é muito relativo. Dá muito trabalho. Extensão sempre deu muito trabalho, mas eu acho que é uma ferramenta, é uma estratégia de abordagem [...] do processo de ensino e aprendizagem que não pode ser desprezado (Professora P1).

(Sobre o que promove a desvalorização) Olha a burocracia é um ponto. Tem professores que desistem de fazer extensão, para não ter que fazer, no final, um relatório desse tamanho, porque é muita coisa e a gente tem muita demanda. [...] Outra coisa, os relatórios. A gente envia o relatório, volta. A gente envia, volta. Você fica fazendo retrabalho e aí eu atribuo à equipe do comitê de extensão [...] que [...] têm uma capacidade de encontrar coisas num relatório [...] É como se a gente estivesse inventando coisas naquele relatório. [...] Um terceiro ponto, é ausência de recursos. [...] Eu estou pagando do meu bolso combustível, eu vou no carro particular, a gente está dividindo carro, estamos fazendo rodízio dos carros, entre os professores, pagando do bolso [...] então, a gente não tem nem perspectiva de ter recursos (Professora P1).

A questão referente à falta de financiamento, para execução das atividades de extensão, é incontestável, contudo, o reforço, ou

mesmo, o uso da desvalorização como barreira para a execução de atividades vinculadas à extensão universitária, pode ser reflexo de uma concepção inadequada do que realmente esta seja, ou possa vir a ser, em termos pedagógicos. É compreensível que o entendimento, do que seja extensão, esteja relacionado à aplicação de teorias, trabalhadas no ambiente acadêmico, em realidades concretas. Historicamente, as atividades de extensão foram realizadas para fins de assistência e prestação de serviços, sendo observados, ainda, nos dias de hoje, projetos de extensão, arraigados dessas características, para atendimento pontual de demandas locais, geralmente vinculadas às ações governamentais⁷⁵. Projetos, cujas ações são messiânicas, dificilmente conseguem desvelar os reais problemas das comunidades atendidas, mantendo-os, conseqüentemente, sem superação. A solução encontrada nesses casos, normalmente, é paliativa, o que faz com que o “campo de atuação”, para formação profissional, esteja sempre presente, garantindo a execução de práticas posteriores, e a manutenção do “rótulo” de universidade com responsabilidade social.

Olhar para a extensão universitária como indissociável às atividades de ensino e pesquisa pode colaborar para que se tenha uma nova compreensão da função que essa exerce para a formação profissional. Quando se concebe a extensão universitária como comunicação, há a possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva dialógica, cujos sujeitos, participantes do processo, passam a ser protagonistas de sua história e de suas ações. E, por meio da práxis, da tomada de consciência, na intersubjetividade, desvelam a realidade, re-ad-miram-na, identificam as situações-limite que os impedem de ser humanos, conscientes das situações-limite que os mantêm imersos nos problemas, fazendo com que problematizem, codifiquem, descodifiquem e superem os problemas percebidos. Dessa forma, a extensão universitária não pode ser vista como a solução de problemas percebidos por um dos lados, geralmente, o acadêmico, mas deve, na integração com outros sujeitos, na

⁷⁵ Conforme resultados encontrados nos artigos, sobre extensão universitária, analisados (Apêndice 01).

humildade, se dar conta do que necessita ser trabalhado para uma real transformação social. Nessa perspectiva, a extensão é pesquisa, e é também ensino. E, sendo a extensão estruturada, também, por essas duas funções, não se pode dissociá-las, nem atribuir graus de importância diferentes, por serem complementares.

Outro ponto que destaquei, ainda na fala da professora P6, refere-se à publicação, que, segundo ela, não seria papel da extensão, o que a torna desvalorizada. Quanto a essa questão, a professora P1, apresentou outra compreensão.

E [...] essa questão da publicação, isso eu não acho que é motivo pra você não fazer extensão, porque você pode muito bem vincular sua extensão à pesquisa, que eu acho que é completamente, intimamente relacionada, e você publicar igualmente. Passa pelo comitê de ética, igual, você submete aos periódicos que tem qualis A ou B, igual [...]. Então vai muito de quem enxerga a extensão como uma estratégia do processo ensino-aprendizagem (Professora P1).

Quanto à indissociabilidade, a professora P8 abordou essa questão, ao falar sobre a importância da extensão:

[...] a formação do aluno só vai ser complementada, à medida que o aluno se envolve em pesquisa e se envolve em extensão. A grande diferença, a gente vê, é no nosso produto final, que é o nosso aluno. [...] aquele aluno que se envolve em pesquisa, que se envolve em extensão, tem uma formação muito melhor, ele tem um aspecto mais crítico, até porque ele já conhece a realidade. E a gente vê esse reflexo lá fora mesmo, então, qualquer concurso, qualquer atividade que ele vai exercer lá fora, ele está muito mais preparado do que aquele aluno que só vem e faz o feijão com arroz, passou nas disciplinas e foi embora. Então é aquele que passa e deixa a sua marca e leva lá pra fora a grife, como se diz. Então eu acho que este é o grande

diferencial. Então, não tem como as coisas (ensino-pesquisa-extensão) serem separadas. Se a gente quer um produto de qualidade, que é o nosso aluno, ele tem que passar, ele tem que permear estas instâncias todas (Professora P8).

Para a professora P8, o aluno, para se destacar no mercado profissional, deveria permear pelas três funções da universidade, tornando-se um profissional mais crítico, por conta do contato que faz com a realidade. Ainda, nessa fala, pelo menos três pontos devem ser destacados, o primeiro refere-se à concepção que se tem de sujeito, o segundo, à concepção que se tem de ensino, e o terceiro, à concepção que se tem de indissociabilidade. Esses pontos podem contribuir para compreender o processo de formação dos alunos, bem como o modelo de extensão, comumente, utilizado.

Ao referir-se ao aluno como um produto de qualidade, a professora P8, conscientemente ou não, coisifica o aluno e, nesse coisificar, retira dele o papel de sujeito cognoscente, capaz de, pela práxis, modificar sua realidade e ser modificado por ela. Sendo coisa, não lhe é possível superar problemas advindos da realidade concreta, mas apenas adaptar soluções prontas, que nem sempre são cabíveis para a situação a que está imerso. E, coisificado, absorve o que lhe é depositado, como verdade única, imparcial, adaptável a qualquer situação. E, quando da impossibilidade de solucionar problemas, cujas soluções aprendidas não se adaptam, acaba por julgar outros sujeitos, da mesma forma como foi julgado, ou seja, como incapazes de pensar sobre a situação que os oprime, que os massacra e que os faz reféns do sistema que está posto, impedindo que transformem essa realidade.

Transferindo essa opressão, para os projetos de extensão e, especificamente, para o objeto dessa Tese, passa a ser compreensível a dificuldade, que docentes, discentes e pessoas das comunidades atendidas encontram, em trabalhar numa perspectiva freireana. Não havia, por parte de docentes e discentes, uma formação pedagógica que lhes conferisse suporte para trabalhar pautados na dialogicidade, assim como, não havia, por parte das pessoas das comunidades atendidas, confiança suficiente para permitir um diálogo

transformador. A desconfiança para com as universidades, em geral, não é recente; ela é histórica e, em alguns casos, se deve ao fato das mesmas atenderem, quase que exclusivamente, a objetivos demandados por projetos desenvolvidos dentro e para as universidades.

Quando trabalhei com mulheres de padarias comunitárias, projeto citado na introdução dessa Tese, o seguinte comentário, do coordenador do programa das padarias, foi feito: “*A gente não queria mais chamar o povo da universidade, pois os professores vêm, coletam dados para sua pesquisa e vão embora, sem deixar qualquer contribuição*”. Esse fato ocorre quando os homens/mulheres não são considerados/as sujeitos, mas coisas, objetos sem função, sem história, sem cultura. Mussoi (2008) traz para o debate a necessidade de uma nova relação comunicativa, quando aborda a questão da extensão rural, que, a meu ver, serve para qualquer situação onde haja relação entre sujeitos, dizendo que:

Essa nova possibilidade comunicativa refere-se a *pessoas*, não a objetos. São as pessoas, que não podem ser transformadas ou encaradas como objetos do processo, os *sujeitos* do desenvolvimento. Devem-se valorizar e resgatar, coletivamente, os conhecimentos, que já não podem ser transferidos em forma de pacotes. A comunicação, em sua perspectiva pedagógica, deve ser *horizontal*, sem hierarquias, buscando sempre a descoberta conjunta e a valorização tanto do saber popular como do científico (MUSSOI, 2008, p.15).

No segundo ponto, a professora P8 considerou que as atividades de ensino não são suficientes para que ocorra uma formação crítica, sendo necessário o envolvimento do aluno em atividades de pesquisa e/ou extensão. Essa constatação, da professora P8, reflete a falta de formação que temos com relação às práticas pedagógicas. Fomos formados para atuar como nutricionistas e não como professores, ou educadores. Atuamos, ainda hoje, com base no mesmo modelo pedagógico, usado em nossa formação, um modelo tradicional que se preocupa com esgotamento de conteúdos, pré-requisitos, planos de aula e temas previamente definidos, sem que

haja a participação do corpo discente, ou mesmo, da comunidade que se apropriará dos conhecimentos trabalhados no ambiente acadêmico, ou mesmo fora dele. Com relação a esse modelo, e à decisão pelos temas que serão trabalhados, Shor (FREIRE; SHOR, 2008) faz a seguinte observação:

A aprendizagem já aconteceu em alguma outra parte. O professor simplesmente utiliza uma arquitetura construída em outro lugar, simplesmente relata conclusões a que se chegou em outro lugar. O estudante decora o que lhe é dito (FREIRE; SHOR, 2008, p.17).

A manutenção desse modelo de ensino hegemônico, dificilmente criará condições para que professores e alunos, ao formarem e serem formados, busquem as qualidades necessárias para a produção do conhecimento, e o conhecimento do conhecimento produzido, tais como, “*ação, reflexão crítica, curiosidade, questionamento exigente, inquietação, incerteza*” (FREIRE; SHOR, 2008, p.18). Na pedagogia oficial (modelo tradicional) motiva-se contra o trabalho intelectual, fazendo com que os alunos criem uma linguagem própria, para conviver com os professores, uma linguagem que Shor (FREIRE; SHOR, 2008) chama de “*falsa e defensiva*”, uma “*linguagem professoral*” (p.20). Na pedagogia libertadora, “*a tarefa do educador, [...] é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, acabado, terminado*” (FREIRE, 2010, p.81).

Para que mudanças no modelo de formação possam ocorrer, é preciso pensar o ensino, também como pesquisa. Freire (FREIRE; SHOR, 2008) diz que é um mito achar que o ensino não tem nada a ver com a pesquisa. Sendo o ensino, também pesquisa, é necessário estudo, rigor, humildade, integração, comunicação, questionamento, curiosidade, entre tantas outras qualidades, que fazem do sujeito, um ser de busca, por mais conhecimentos, novos ou não, capazes de elucidar questões percebidas no enfrentamento da realidade, bem como de superar situações-limite, que impossibilitam avanços. Para Shor (FREIRE; SHOR, 2008, p.14), no modelo tradicional, “*Os*

estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor". Volto a frisar que rigor, é aqui, entendido como desejo de saber, busca de resposta, método crítico de aprender, comunicação, provocação para uma busca ativa.

E, o terceiro ponto, abordado pela professora P8, trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como instâncias separadas, em que os alunos precisam passar, para ter experiência, de modo que possam ter uma formação crítica. Ao pensarmos as funções sociais da universidade (ensino-pesquisa-extensão), como instâncias separadas, fragmentamos a construção do conhecimento, reduzimo-lo a partes que devem ser encaixadas, em algum momento, para que a formação seja completa. Impossibilitamos que ensino, pesquisa e extensão ocorram no mesmo tempo e espaço. É como se não fosse viável pesquisar, enquanto se ensina; aprender, enquanto se pesquisa, e; ensinar e aprender, enquanto se comunica.

De acordo com Freire, há dois momentos que formam o ciclo do conhecimento: o momento da produção de um conhecimento novo e o momento da percepção desse conhecimento. Contudo, no modelo tradicional, “[...] *reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente*” (FREIRE; SHOR, 2008, p.18). E essa redução sempre irá ocorrer, enquanto não compreendermos que o sujeito do conhecimento é um sujeito de relações, ativo, social, histórico, integrado a uma realidade, que necessita ser conhecida e desvelada, tanto pelo professor (educador/educando) quanto pelo aluno (educando/educador). E mais do que isso, é preciso, também, compreender que a mudança não ocorre a partir da reestruturação de um currículo, ou de novas posturas pedagógicas.

É necessário iniciar um processo de formação, capaz de superar as práticas herdadas de um modelo hegemônico de educação, que tem como foco principal o mercado de trabalho, voltado exclusivamente ao desenvolvimento econômico e tecnológico do País, e que não está interessado em promover o desenvolvimento humano. É preciso contaminar o outro a ponto de desejar o mesmo desejo de uma educação libertadora. É necessário compreender que o outro talvez não queira esse desejo, pois, a princípio, lhe parece descabido, frente ao que lhe foi imposto pelo sistema hegemônico de educar, não tendo confiança no seu pensar. E, por isso, também, é necessário resistir, se manter na utopia de que outro modelo de

educação é possível e deve ser iniciado em algum lugar. Se não em sala de aula, que seja nos projetos de extensão. Mas que se faça e, de alguma forma, que contamine e que se dissemine.

Se eu quiser pensar em evoluir, eu começo pela extensão. E é a extensão que vai me abrir este caminho. Vai me abrir esta visão, eu vou ter contato direto com a sociedade, com as deficiências que ocorrem, então é a base, é o pé mesmo, do tripé. [...] Eu já tenho alunos que fazem extensão [...], e é muito interessante o retorno que o aluno te dá. [...] ali (em projetos de extensão), o aluno muitas vezes define o caminho dele” (Professora P7).

Nessa fala, a professora P7 atribuiu às atividades de extensão, a função de colocar o aluno, e o professor, em contato com a realidade, com a sociedade e com as deficiências percebidas. Vale, ressaltar que, apesar dos avanços acerca da extensão, a mesma carrega consigo características da assistência e prestação de serviços, fazendo com que as deficiências trabalhadas nos projetos sejam aquelas percebidas, geralmente, pela equipe que executa o projeto de extensão, ou pelos parceiros do projeto que, na maioria dos casos, ficam a cargo das prefeituras e/ou do governo estadual. Dessa forma, as atividades relacionadas à extensão universitária acabam servindo para um treinamento/capacitação de alunos, sob a supervisão de professores, ou profissionais da área, para que possam atuar, futuramente, com mais segurança, no mercado de trabalho. Contudo, esse atuar, nessa visão de extensão e de educação, passa a ser uma mera adaptação da teoria, aprendida no ambiente acadêmico, para solução de problemas percebidos pela mesma academia, sem a real compreensão da realidade e das situações-limite que mantém a opressão sobre os sujeitos oriundos desses locais de atuação dos projetos.

Ressalto que, assim como as aulas, que seguem a cartilha da educação tradicional, são mais fáceis e simples de serem trabalhadas, visto que se baseiam no ensino-transferência, bastante fácil de ministrar (FREIRE; SHOR, 2008), a atuação profissional, que,

também, concebe o sujeito/paciente como objeto de depósito, será mais simples e fácil de ser realizada, pois parte do princípio que basta seguir o protocolo aprendido e “universalmente aceito”, tornando confortável, ao aluno, seguir o mesmo modelo. Atuar de forma libertadora, tanto em sala de aula, como nas ações profissionais, exige a percepção de que somos sujeitos cognoscentes, e principalmente, exige a percepção de que esses sujeitos estão em ambos os lados: do lado dos que ensinam/aprendendo e dos que aprendem/ensinando.

Sobre o papel da extensão universitária

[...] a extensão renova o professor, em termos de conhecimento. Porque o professor tem que conhecer a realidade externa. Ele tem que tirar o olhar dele do gabinete, do laboratório dele e olhar um pouquinho o mundo externo. [...] a extensão cumpre esse papel (Professora P6).

Eu acho que todo o conhecimento que é gerado na instituição, [...] tem que ser repassado, [...] pra trazer benefício pra essa comunidade. Porque são eles que estão nos pagando. [...] Na medida em que tu leva, pra comunidade, o teu conhecimento, o teu produto, tu tá repassando este conhecimento [...] e a extensão faz isso [...] não tem como ser diferente (Professora P8).

Nessa fala da professora P6, aparece, novamente, a ideia de que cabe, apenas à extensão universitária, o papel de integração com o mundo e, aqui, frisado, com o mundo externo. Ou seja, há a percepção de dois mundos, um mundo interno (dentro dos muros da universidade) e um mundo externo (fora dos muros), como se a universidade não fizesse parte da “sociedade” atendida por ela mesma e, como se a produção do conhecimento, tendo em vista que é a extensão quem vai visitar o mundo externo, fosse fruto, apenas, do ato de pensar dentro dos muros.

Da mesma forma, na fala da professora P8, há o entendimento de que o conhecimento, produzido dentro dos muros da universidade, deve ser levado para fora dos muros, por meio das atividades de

extensão, como forma de pagamento da dívida gerada para com as comunidades.

Volto a frisar a importância de se pensar o ensino, a pesquisa e a extensão como indissociáveis e partes do processo de construção, e também, de socialização do conhecimento, estando os sujeitos, que realizam tais atividades, integrados ao mundo e no mundo. Não integrados em dois mundos, mas em um mundo. E, estando no mundo e com ele, não podem ser passivos frente ao modelo de educação que corrompe a liberdade, aliena e oprime, fazendo com que os sujeitos, não mais sujeitos, mas coisas, se acomodem e se ajustem ao que lhes é imposto, tornando-se incapacitados de optar e, portanto, submissos às prescrições alheias (FREIRE, 2009c).

Ainda, sobre o modelo de educação bancária, Freire complementa:

Daí que coerentemente se arremetiam - usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” (FREIRE, 2009c, p.44-45).

As prescrições sobre como devemos atuar, como devemos educar e sermos educados nos faz duvidar da capacidade que temos de criar, recriar, agir, pensar, e transformar, e, dessa forma, dominados pelo sistema que, “gentilmente”, nos cede a cartilha para uma educação de qualidade e, que atende aos interesses de poucos, permanecemos imersos, calados e meros espectadores do mundo que julgamos conhecer.

Acerca dessa questão, Mussoi, citando Max-Neff⁷⁶, coloca que:

[...] os **sujeitos** do desenvolvimento são as pessoas... que, por sua vez, não podem ser transformados ou encarados como “objetos” do processo. No entanto, chama-se atenção para que os discursos estão cheios de eufemismos e “lugares comuns” (para não dizer “modismos”). As palavras não se ajustam aos discursos. Em nome do povo instituíram-se e instituem-se sistemas onde a população deve simplesmente acatar, de maneira obediente, as definições do Estado Todopoderoso, das instituições, e da tecnoburocracia (MUSSOI, 2010).

Na tentativa de superar esse modelo, a professora P1 trouxe outra visão sobre o papel da extensão:

[...] eu quero acreditar, que essas alunas, elas vão sair do padrão que é formado [...] pela universidade, pelo curso de nutrição, especificamente. Elas estão tendo oportunidade de se moldar de uma forma diferente. Eu enxergo isso. E eu posso estar completamente enganada, posso estar vendo muitas expectativas e não ser nada disso. Mas eu quero acreditar, que essas alunas serão nutricionistas diferenciadas. Elas têm uma vivência a mais, do que a maioria (Professora P1).

Quando ela falou em moldar de forma diferente, estava se referindo a uma visão de educação que é contra-hegemônica, capaz de “*iluminar a realidade*” (FREIRE; SHOR, 2008, p.25). E, nesse iluminar, encontra-se a re-ad-miração.

⁷⁶ MAX-NEFF, M. A . *Desarrollo a Escala Humana*. Montivideo: Ed. Nordan-Comunidad/REDES, 1993.

[...] a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “admirados” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 2010, p. 31).

E a professora P1, no meu modo de ver, estava certa ao dizer que podia estar enganada com relação a esse moldar, pois o processo, para que professores e alunos tornem-se conscientes, exige que nos assumamos como sujeitos da práxis, para que na reflexão-ação, haja conscientização e, havendo conscientização, haja “*posse da realidade*” (FREIRE, 2008, p.33). Realidade que, ao ser conhecida, incita ainda mais a busca por conhecê-la, por transformá-la, implicando, nesse caso, a necessidade de se fazer denúncias acerca da opressão, da desumanização, da dominação exercida pelo sistema hegemônico. E, nesse processo não pode ter, entre o pensar, o dizer e o agir, incoerências que impossibilitam a tomada de consciência e, como consequência, a conscientização. Por isso, entendo que, a professora P1, ao dizer que poderia estar enganada quanto à formação de “*nutricionistas diferenciadas*”, não estava enganada, mas consciente do modelo atual de formação de nutricionistas e do quanto é necessário trabalhar para superar essa educação que engessa, tanto os sujeitos que formam, como os que se formam nutricionistas. E mudar o processo de educação implica em ajudar os homens e mulheres a serem sujeitos, capazes de discernir, decidir, refletir, agir, criar e recriar, transformar, se educar e fazer história. E, na opção por ajudar os alunos a serem sujeitos da práxis, está implícito o assumir-se libertador, o assumir-se contra-hegemônico, ciente dos enfrentamentos que deverão ser realizados ao longo da

trajetória, assim como, ciente, também, de que muitos daqueles, que hoje enfrentamos, sofrem tanto com a opressão, quanto os que são, pelo sistema, oprimidos, pois, imersos em sua realidade e livres de conscientização, não fazem sua história, recebem-na daqueles que dominam acima destes.

Sobre a contribuição das disciplinas para o projeto de extensão universitária (e do projeto para as disciplinas)

Nesse tópico, apesar da pergunta ter sido relacionada à contribuição da disciplina para o projeto de extensão, as professoras ampliaram as respostas, considerando o papel inverso, ou seja, a contribuição do projeto para a disciplina que ministravam.

Eu acho que ela (extensão) é uma via de mão dupla. Que não basta eu querer imaginar o que vai acontecer lá e trabalhar em sala de aula, mas eu tenho que saber qual é a necessidade e essa necessidade ser trazida pra mim. Eu vou em busca das técnicas, eu vou em busca do material, do conteúdo, enfim, para que a gente possa trabalhar e eu acredito que essa é uma das maneiras. [...] Então a gente pode trabalhar isso (demanda) a nível prático. Eu creio que a grande necessidade seja dominar a teoria para saber como isso se dá a nível prático. [...] E aí, é uma forma de integrar de fato, o ensino com a atividade de extensão (Professora P6).

Na fala da professora P6, pelo menos três pontos necessitam ser destacados para que seja possível compreender a possibilidade, ou não, de um trabalho indissociável entre extensão e ensino. O primeiro ponto diz respeito à concepção de extensão como via de mão dupla. O segundo refere-se à necessidade de se conhecer as demandas dos projetos de extensão, para trabalhar em sala de aula. E o terceiro, ao domínio da teoria para aplicação prática.

Com relação ao primeiro ponto destacado, retomarei algumas questões, já apresentadas no primeiro capítulo dessa Tese, acerca da concepção de extensão como via de mão dupla. No meu modo de entender, a extensão como via de mão dupla permite apenas o circular de informações entre os lados, contudo, não provoca uma

interação dialógica entre os sujeitos que transitam na via, servindo à disseminação e não ao desvelamento da realidade, por sujeitos de ambos os lados e, em ambos os lados. Desvelamento que propicia olhar de outra forma a realidade, enfrentando-a, conhecendo-a, identificando os problemas, problematizando-os e superando-os. Superação que ocorre por conta da interação, da intersubjetividade, da integração, do fato de se estar situado, e não, simplesmente, pelo fato de permear os lados. Na concepção de via de mão dupla, estende-se o conhecimento, de um lado ao outro, mantendo a prática messiânica, assistencialista, alienante, opressora, tão presente nas atividades extensionistas isentas da práxis.

Com relação ao segundo ponto, vale ressaltar que não basta trazer, para a sala de aula, os problemas demandados pelos participantes do projeto de extensão, é preciso que se compreenda a realidade em que o problema está inserido, para que não sejam feitas prescrições de soluções prontas que, na maioria das vezes, não se adequam à realidade das comunidades. Ou seja, nem sempre a teoria aprendida em sala de aula resolverá os problemas identificados nos projetos de extensão, principalmente, porque, os conteúdos selecionados pelos professores, de modo geral, são baseados nas necessidades impostas pelo mercado de trabalho, ou voltados para o desenvolvimento econômico e tecnológico do País, não sendo debatidos, por exemplo, os determinantes sociais que provocam o aparecimento de inúmeros dos problemas demandados pelas comunidades atendidas. Comunidades essas, repletas de pessoas, cujo direito de acessar saúde, educação, alimentação, emprego, entre outros, foi cerceado e, por esse motivo, tornaram-se alvos das ações sociais salvadoras, executadas pelas universidades.

Com relação ao terceiro ponto destacado, a fala da professora P6 foi endossada pelas falas das professoras P7 e P8:

(fala relacionada às estudantes que haviam cursado a disciplina) Eu acho que ele (projeto) vai fortalecer, ou vai concretizar aqueles conhecimentos que o aluno já teve. Porque o projeto é após a minha disciplina. Então eu tenho a impressão, que lá no projeto o aluno vai lembrar, ou vai fixar, aquela teoria que ele

viu, vai fazer a ligação com a prática e com a teoria (Professora P7).

(fala relacionada às estudantes que estavam cursando a disciplina) Eu acho que elas (estudantes bolsistas) vão com uma experiência, até, muito importante, porque elas estão vendo a realidade, enquanto elas recebem a teoria. Elas não vão saber orientar, porque elas viram o erro antes, do que foi falado na teoria. [...] Eu acho que o ideal é fazer (a disciplina) antes, mas eu acho que elas conseguem fazer a ligação. Ou dizer, lá não aconteceu isso, porque não foi feito isso. Espero que façam isso, que liguem, que façam a conexão (Professora P7).

[...] é uma forma, da gente procurar que eles apliquem conhecimento dali (projeto), já aqui (disciplina) [...] É mais ou menos esta aplicação, porque eles têm que ter essa visão de que, de lá vem pra cá, daqui pode ir pra lá. Eu espero que seja uma aplicação, realmente, do conhecimento (Professora P8).

Nas falas acima, há o entendimento de que a extensão universitária é um espaço para aplicação prática da teoria aprendida nas disciplinas. A professora P7 enfatizou que para orientação de ações junto ao projeto de extensão, em estudo, a disciplina que ministrava se fazia necessária às estudantes bolsistas, mostrando o entendimento que tinha sobre o processo de construção do conhecimento, que deveria ser linear, sequencial e universal (no sentido de que o aprendido é válido para todas as situações). E, no caso da fala da professora P8, há também o entendimento de extensão como via de mão dupla.

Na fala seguinte, a professora P8 complementou que a aplicação prática da teoria deve ter como ponto de partida a realidade das comunidades, ou seja, se faz necessário adaptar o conhecimento ao contexto em que se trabalha.

[...] na disciplina a gente acaba não repassando todo o conhecimento. [...] a gente faz um *an*

passant. Agora, o aluno interessado vai buscar [...]. Então, nesse projeto, eles (estudantes bolsistas) vão ter que pegar o alimento regional, ver o que é que eles podem fazer, qual que é o hábito alimentar, ver a questão regional, da população, que tipo de alimento consomem [...] e em cima disso, desenvolver o seu produto (Professora P8).

Ainda, verifiquei que a mesma compreendia que os conhecimentos trabalhados na disciplina não eram suficientes para que as estudantes bolsistas superassem os problemas identificados no projeto de extensão, sendo necessária a busca de um conhecimento (novo, ou já conhecido) que fosse capaz de solucionar os problemas percebidos.

Já a professora P1, o projeto de extensão poderia fazer com que as estudantes bolsistas percebessem a realidade de outra forma, por conta da vivência, da integração com as pessoas e com as ações do projeto.

[...] eu acho que este projeto abre possibilidades, delas (estudantes bolsistas) enxergarem o seu papel, a sua função técnica, a sua responsabilidade, enquanto nutricionista. [...] o projeto de extensão [...] amplia o leque, não só para a atuação profissional, mas [...] em termos de vivência [...] em sala de aula (Professora P1).

Eu não vejo sentido, se não tiver essa conexão (entre ensino e extensão). Claro que eu penso de uma forma. Pode ser que elas (estudantes bolsistas) desconectem totalmente. Elas estejam lá na realidade, apreendam aquela realidade, chegam em sala de aula, veem, estudam aquelas normativas, estudam as regras, estudam tudo, e não façam nenhuma relação (Professora P1).

Ressalto, nessas falas, a clareza que a professora P1 tinha sobre a existência de modelos de educação e o quanto poderiam interferir na formação das estudantes bolsistas. Ao dizer “*Claro que eu penso de uma forma*”, ela assumiu a não neutralidade da educação e, também, do projeto de extensão. Ela assumiu que atuava de um, e não de outro jeito. Durante a entrevista realizada com essa professora, ela se identificou contrária ao modelo de educação hegemônico, dizendo que é um modelo que forma para um mercado de trabalho que está posto, ou seja, voltado apenas para o desenvolvimento econômico, sem considerar o contexto social.

Outra questão que identifiquei, nessa fala, é a percepção de uma possível desconexão das estudantes bolsistas, uma não relação entre os conteúdos aprendidos em sala de aula e as ações do projeto de extensão. Sobre isso, Franco e Boog (2007) apresentam o conceito de “*teoria desconexa*” (p.645), ou seja, a dificuldade que os alunos têm em estabelecer relações entre a teoria estudada e a situação prática no campo, causada pela dicotomia existente entre elas. Segundo as autoras:

[...] não se pode dar primazia à teoria ou à prática, mas sim, fazer com que ambas se tornem recíprocas e constituam uma totalidade, produzida em um contexto, para que, então, todo o potencial de ensino seja alcançado (FRANCO; BOOG, 2007, p.645).

Quando se faz uma reflexão crítica sobre a prática, incitando a participação dos alunos, ao mesmo tempo em que se tornam sujeitos da práxis, compreendemos que não existem sujeitos incapacitados de ver, ou de perceber, a relação existente entre aspectos teóricos e práticos aprendidos em sala de aula e problemas demandados pelos sujeitos participantes de projetos de extensão, ou outra modalidade vinculada ao ensino. Reforçando essa questão, trago um exemplo retirado do livro “*Fomos maus alunos*”, em que Rubem Alves faz as seguintes perguntas, a Gilberto Dimenstein, quando esse último relatou não conseguir aprender: “Você não conseguia mesmo aprender? Você era retardado? Você não conseguia passar na matéria, não aprendia?” (DIMENSTEIN; ALVES, 2008, p.14).

Voltando à fala da professora P1, e considerando o acompanhamento que fiz das aulas e atividades do projeto de

extensão, no meu entendimento, havia mais do que uma visão de Nutrição, e de Segurança Alimentar e Nutricional, sendo apresentadas a essas estudantes. Uma, claramente, hegemônica, que não considerava aspectos da realidade observada/vivenciada junto às comunidades atendidas pelos projetos de extensão, e que, em muitos casos, culpabilizava a vítima por estar nessa situação de insegurança, por conta de sua “ignorância”. Visão que é pautada no modelo biomédico, mecanicista, predominante, ainda, hoje, que reforça “*explicações que reduzem o processo saúde-doença à sua dimensão estritamente biológica*” (BARROS, 2002, p.82), ou seja, a solução dos problemas (doenças, situação de insegurança alimentar) pauta-se em questões sanitárias e na “*cultura da pílula*” (BARROS, 2002, p.81), na medicalização⁷⁷. Esse modelo propaga a visão cartesiana de separação entre observador e objeto observado, de fragmentação do corpo, de patologização das queixas e sofrimento dos indivíduos (BARROS, 2002). Modelo biomédico descrito, da mesma forma, por Silva-Arioli e colaboradores (2013), que acrescentam ser um modelo que incapacita e gera baixa autoestima no sujeito, que, na passividade frente às situações, mantém-se imerso nelas, impossibilitando mudanças.

E, a outra visão, que se opunha à primeira, cuja finalidade era apresentar a essas estudantes, cegas pelo modelo que está posto, que há outra forma de ver a Nutrição e a Segurança Alimentar e Nutricional, e de ver a sociedade e suas denúncias. Modelo pautado, no que Silva-Arioli e colaboradores (2013), chamam de nova

⁷⁷ “*Paralelamente às influências do mecanicismo e a extrapolação de seu raciocínio do mundo físico, do universo, para o mundo dos seres vivos, a medicalização sofre impacto, a partir da revolução industrial que instaura o capitalismo, da transformação de tudo em mercadoria, em princípio destinada a produzir lucro. Está aberto o campo para a gestação do ‘complexo-médico-industrial’ e para a mais ampla possível mercantilização da medicina, com todos os malefícios daí decorrentes, especialmente no acesso não equânime e universal aos serviços médico-assistenciais, inclusive aos essenciais e o que é mais grave, ainda, nas sociedades, como a nossa, marcada por cruel concentração de renda e, daí, de todos os bens e serviços*” (BARROS, 2002, p.77).

promoção da saúde, que percebe relação direta entre a organização da sociedade e as condições de saúde da população, e que pensa o fortalecimento comunitário como necessário ao processo de transformação social.

b) Concepções sobre extensão - o olhar das professoras do departamento de Nutrição

Conforme mencionado no capítulo anterior, o número de questionários devolvidos foi inferior ao previsto e, por esse motivo, trago nesse momento o entendimento que as seis professoras apresentaram sobre extensão, não sendo esse entendimento considerado como uma compreensão de todos os professores que constituíam o departamento de Nutrição.

Com relação ao entendimento sobre extensão universitária

Nos relatos das professoras, percebi elementos comuns acerca da extensão universitária, que foram também abordados pelas professoras dos Grupos A e D1, destacando:

1. O entendimento de que a extensão universitária tem o papel de levar/transmitir o conhecimento produzido “intramuros” (universidade) para os espaços “extramuros” (comunidades):

(Extensão) São projetos que levam os conhecimentos adquiridos na universidade para a população extra universidade, ou seja, são projetos que beneficiam pessoas do senso comum por meio do conhecimento científico (Professora P9).

É oferecer ao público externo o conhecimento oferecido aos acadêmicos (Professora P7).

Quando realizada em forma de projeto-ação (em outros momentos fala em pesquisa-ação): produção e transmissão de conhecimento. Quando realizada em forma de extensão: transmissão de conhecimento (Professora P8).

Os termos usados nos relatos acima - levar, beneficiar, oferecer e transmitir - remetem a atividades de extensão caracterizadas por ações assistencialistas, da universidade às comunidades. No caso do relato da professora P8, há uma diferenciação com relação ao tipo de projeto de extensão executado, no entanto, todas apresentaram como função a transmissão do conhecimento. Em outros momentos, durante a fala dessa professora, ela deixou claro que a produção do conhecimento, no caso dos projetos de pesquisa-ação, era realizada pela universidade, voltando para a mesma:

(A extensão) Deve ser realizada em forma de pesquisa-ação, onde por meio da comunidade, gera o conhecimento que depois retorna para a mesma (transmissão do conhecimento) (Professora P8).

2. O entendimento de que a extensão universitária é uma via de mão dupla:

São as ações junto à comunidade retroalimentando a teoria e proporcionando aos docentes e acadêmicos a socialização do conhecimento junto à comunidade [...]. A extensão pode contribuir no ensino proporcionando a vivência dos docentes e acadêmicos e socialização junto à comunidade do conhecimento transmitido em sala de aula. Na pesquisa, a extensão pode ser o campo para elaboração de estudos que proporcione melhorias para a comunidade. Proporcionando que a prática seja fundamentada com a teoria, e a teoria baseada na prática (Professora P10).

A extensão é a via da disseminação do conhecimento produzido e, ao mesmo tempo, obtenção de novos conhecimentos, junto à sociedade (Professora P11).

Há um enriquecimento quando os alunos se aproximam da sociedade. O exercício de devolver à sociedade os conhecimentos adquiridos na vida acadêmica é extremamente importante na formação destes profissionais, criando uma relação de reciprocidade (Professora P12).

Ao final do relato da professora P10, há também o entendimento de que a extensão é a teoria posta em prática, durante o exercício das atividades. Esse entendimento foi também corroborado pelos relatos das professoras, citados na sequência.

3. O entendimento de que por meio da extensão universitária se desenvolve a prática, com base na teoria aprendida:

[...] qualifica o docente/discente e consolida a teoria com a prática (Professora P7).

[...] por meio dos projetos de extensão pode haver consolidação do conhecimento. Ex. Avaliação Nutricional, é possível usar o conhecimento em projetos de extensão e capacitar os alunos (Professora P9).

As ações concretas permitem a maior reflexão e entendimento, abre possibilidades para o novo. O conhecimento científico deve ser entendido na sua aplicação e a extensão permite isto (Professora P10).

A extensão é a integração da teoria-prática [...]. É uma oportunidade para avançar além dos muros da universidade, de praticar o conhecimento adquirido em sala de aula e, ao mesmo tempo retornar a esta com novos conhecimentos e uma nova visão do mundo (Professora P11).

A extensão universitária é uma prática que envolve a Universidade, através dos conhecimentos adquiridos nas atividades de

ensino e pesquisa, e a sociedade (Professora P12).

Nos relatos das professoras P10 e P11, há uma percepção de que a extensão universitária possibilita ao aluno, por meio da aproximação que faz com a realidade concreta e, da práxis, acessar novos conhecimentos, ampliando sua visão de mundo.

4. O entendimento de que a extensão universitária tem a função de saldar a dívida com a sociedade:

[...] uma excelente oportunidade de, tanto acadêmicos como professores, devolverem, em parte, à sociedade o seu investimento na universidade (Professora P11).

5. O entendimento de que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis:

(A extensão) É vista como algo de fundamental importância, como realmente uma das bases do tripé (ensino, pesquisa, extensão) (Professora P9).

A extensão está no mesmo plano, ou seja, é uma ponta do triângulo; as outras duas são a pesquisa e o ensino. Acredito que, na universidade essas ações não podem estar dissociadas (Professora P11).

A extensão completa a tríade ensino-pesquisa-extensão. [...] A extensão faz parte do tripé da Universidade. É através dela que a Universidade se aproxima da sociedade (Professora P12).

Tanto o quarto como o quinto entendimentos, já foram debatidos anteriormente.

Com relação à carga horária dedicada à extensão universitária

De acordo com as respostas obtidas nos questionários, apenas duas professoras dedicavam horas semanais para as atividades de extensão, conforme mostrado na Tabela 3.2.

Tabela 3.2 - Regime de trabalho e distribuição da carga horária semanal às atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2011. Período: 2011.

Professoras	Regime de trabalho*	Carga Horária (horas/semana)		
		Ensino	Pesquisa	Extensão
P7	DE	20	20	0
P8	DE	9	12	8
P9	DE	16	10	0
P10	DE	14	4	4
P11	DE	30	10	0
P12	DE	15	11	0

*DE - Dedicção exclusiva - Regime de 40 horas/semanais.

Fonte: Autoria própria.

Com esses resultados não foi possível avaliar o grau de envolvimento dos professores, desse Departamento, com atividades ligadas à extensão universitária. Para um retrato mais adequado dessa realidade, foi realizado um levantamento do número de atividades de extensão e de pesquisa desenvolvidas pelos docentes lotados no departamento de Nutrição, no ano em que esta pesquisa foi realizada, ou seja, em 2011. Encontrou-se o registro de seis projetos de extensão universitária e dezesseis projetos de pesquisa junto às respectivas Pró-Reitorias, de Extensão e de Pesquisa. Ressalto que, no caso da extensão universitária, foram consideradas apenas as atividades caracterizadas como projeto, sendo descartados os registros no formato de cursos, eventos e similares.

Nos Quadros 3.1 e 3.2 apresento os sujeitos que estavam, no momento desta pesquisa, vinculados, respectivamente, a projetos de extensão e de pesquisa. Os novos professores e alunos, que não fizeram parte da pesquisa principal dessa Tese, receberam, respectivamente, um código diferenciado (Z) e (Y).

Quadro 3.1 - Relação de professores e alunos, vinculados ao departamento de Nutrição, envolvidos em atividades de extensão, no ano de 2011. Período: 2011.

Projetos de extensão	Professores envolvidos	Alunos envolvidos
Projeto 1	P6; P8	Y1; Y2
Projeto 2	P6; P8	Y3; Y4
Projeto 3	P1; P3; P4; Z1	B1; B2; B3; B4; B5; B6
Projeto 4	P1; P4; P7; P8; P10; Z2; Z3	E4; Y5; Y6; Y7; Y8; Y9; Y10
Projeto 5	P10; Z2; Z4	E2; Y8; Y11; Y12; Y13; Y14; Y15
Projeto 6	P8; Z5	Y16; Y17; Y18

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3.2 - Relação de professores e alunos, vinculados ao departamento de Nutrição, envolvidos em atividades de pesquisa, no ano de 2011. Período: 2011.

Projetos de pesquisa	Professores envolvidos	Alunos envolvidos
Projeto 1	P1	B3; B4
Projeto 2	P1	B2; B4
Projeto 3	Z1	Y19; Y20; Y21
Projeto 4	Z6	Y22; Y23
Projeto 5	Z6	Y22; Y23
Projeto 6	Z1	Y24; Y25; Y26
Projeto 7	Z1	Y27; Y28; Y29
Projeto 8	Z2	Y30
Projeto 9	Z1	Y27; Y28; Y29
Projeto 10	P8; P10	E11
Projeto 11	Z1	Y19; Y20; Y21
Projeto 12	P6	Y31
Projeto 13	P4; Z6	Y32
Projeto 14	Z1	Y19; Y20; Y21
Projeto 15	P1; Z6	Y33
Projeto 16	Z1	Y24; Y25; Y26

Fonte: Autoria própria.

Os Quadros 3.1 e 3.2 mostram que treze (59%) professores estavam envolvidos em atividades de extensão, e oito (36%) em atividades de pesquisa, do total de vinte e dois professores nutricionistas em exercício no período da coleta de informações. Com relação ao corpo discente, percebi que há um envolvimento de 26 alunos em projetos de extensão e de 19 em projetos de pesquisa. No entanto, fazendo uma análise dos dois quadros, notei que há professores e alunos que estavam envolvidos nas duas modalidades, ou seja, desenvolviam atividades em projetos de extensão e em projetos de pesquisa. A distribuição do corpo docente e discente, por modalidade, pode ser visto na Tabela 3.3.

Tabela 3.3 - Distribuição do número de professores e de alunos vinculados ao departamento de Nutrição, nas atividades de extensão e de pesquisas, registradas no ano de 2011. Período: 2011.

Modalidade	Professores	Alunos	Total
Extensão	5	23	28
Pesquisa	1	16	17
Extensão e pesquisa	7	3	10
Total	13	42	55

Fonte: Autoria própria.

Reavaliando as informações, com base nessa Tabela, percebi que o percentual de professores envolvidos em atividades de extensão, e/ou de pesquisa, foi de 59%. Dos demais professores, não vinculados às atividades de extensão, ou pesquisa, 18% exerciam funções administrativas e, 23% exerciam, apenas, atividades de docência.

A título de observação, chamo a atenção para um dado interessante, que observei no Quadro 3.1, que se refere ao fato da professora P7, relacionada como participante do projeto de extensão número 4, não ter destinado, no questionário respondido, carga horária semanal para a execução dessa atividade. Isso pode ser devido ao fato da mesma, segundo informações coletadas junto à professora, ter participado apenas de uma atividade do projeto em questão, considerando essa participação como eventual. Além disso, seu nome não aparece no rol de pesquisas registradas, apesar de ter destinado vinte horas semanais para tais atividades.

Esse fato ocorreu com outras professoras que responderam aos questionários, como foi o caso das professoras P9, P10 e P12. Há,

ainda, uma distribuição desigual em relação ao número de horas dedicadas a projetos de extensão e de pesquisa. a professora P8 tem registrado em seu nome, quatro projetos de extensão e um de pesquisa, com uma dedicação média de duas horas por projeto de extensão que desenvolve e de doze horas de dedicação para o projeto de pesquisa. já a professora P10 tem dois projetos de extensão e um de pesquisa registrados, com carga horária semanal de dedicação de duas horas por projeto de extensão e de quatro horas para o projeto de pesquisa.

Com relação às atividades de extensão executadas

Nesse momento, apresento as respostas das professoras P7, P8 e P10, aos questionários aplicados, com relação à motivação para trabalhar com extensão; ao papel que atribuíram aos alunos e; à forma como perceberam as atividades executadas.

Com relação à pergunta “Por que você faz extensão universitária?”, a professora P7 respondeu: “*Contribuir. Ensinar. Aprender*”. No meu entendimento, a resposta ficou muito aberta, não sendo possível, compreender algumas questões, como por exemplo: Contribuir com o quê e com quem? Ensinar o quê, a quem e para quê? E aprender o quê, com quem e para quê?

A professora P8, em sua resposta: “*É a forma de repassar conhecimentos à comunidade*”, reforçou o caráter assistencialista ainda presente na extensão universitária. A presença dessa característica é, de certa forma, compreensível, visto que as próprias Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Nutrição (BRASIL, 2001b), apresentam o termo assistência vinculado ao termo extensão, conforme mencionado anteriormente.

No caso da resposta da professora P10: “*Pelo entendimento de que o ensino e a pesquisa devem ser ‘na e para’ a comunidade*”, percebi, nesse relato, a visão de que a extensão é a responsável por dar significado ao ensino e à pesquisa, realizados na universidade, junto às comunidades. Contudo, posso estar sendo otimista, mas percebo a presença de uma abordagem diferenciada acerca da extensão universitária. Quando faço a análise do que podem significar o “*na*” e o “*para*”, destacados na resposta dessa professora, penso na possibilidade de integrar, às práticas

extensionistas, a “*investigação temática*”, abordada por Freire (2009a).

De acordo com Freire (2008), a educação, em uma concepção crítica, e a investigação temática fazem parte do mesmo processo, ou seja, toda ação educativa deve partir de uma reflexão sobre o sujeito, que está envolvido no processo educativo, e de uma análise acerca da realidade em que está inserido. Nessa perspectiva, penso que as atividades de extensão podem contribuir para uma formação profissional crítica. Acredito que as atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa possam partir, também, desse mesmo ponto, no entanto, no contexto atual, do ensino superior, em que é ainda muito forte a presença do modelo de educação bancária, e de uma pesquisa direcionada ao desenvolvimento econômico e tecnológico do País, demoraríamos muito tempo para avançar em termos de mudanças concretas e de desenvolvimento humano e social. Por esse motivo, volto a frisar que iniciar o processo de mudança, por meio das atividades de extensão, pode ser uma forma de impregnar, aos poucos, alunos e professores, com o espírito crítico e libertador, de modo que, com lentes novas, passem a questionar as práticas relacionadas ao ensino e à pesquisa⁷⁸.

Na sequência do questionário as professoras responderam sobre o papel atribuído aos alunos nos projetos de extensão. Três opções foram apresentadas: “executores, aprendizes e articuladores”. A professora P7 optou por executores e aprendizes, a P8 por executores e articuladores e, a P10 por todas as opções, justificando suas respostas da seguinte forma:

Ensinei e executei uma atividade na comunidade externa (Professora P7).

Creio que o foco é na aprendizagem, porém como estão inseridas numa rotina do serviço se tornam executoras e ao mesmo tempo podem fazer o papel de articuladoras, quando

⁷⁸ Abordo essa questão, juntamente às considerações da Tese, ao trazer uma proposta voltada ao “que fazer” extensionista.

identificam o problema e trazem para a equipe a discussão (Professora P8).

Entendo que em alguns momentos eles são executores de atividades, aprendizes sempre e em alguns momentos exercitam a articulação nas atividades e comunidade (Professora P10).

Todas as professoras concordaram que os alunos são executores de tarefas, ou seja, a extensão passa a ser, nessa concepção, um espaço de capacitação e treinamento voltado para a atuação profissional. Apesar da professora P8 não ter selecionado a opção aprendizes, em sua justificativa, ela cita que esse é o foco da extensão. Nesse caso, todas as professoras também concordaram que os alunos são aprendizes, fazendo com que a extensão passe a ser um espaço voltado para a educação.

No entanto, qual o modelo de educação está sendo utilizado nessas ações? Tomando por base os artigos publicados (Apêndice 01) que apresentavam a metodologia usada nas ações de extensão, percebo que ainda se trata do modelo bancário de educação, mesmo quando utilizam rodas de conversa, ou outra metodologia que induz ao diálogo. É necessário questionar que diálogo é esse? É realmente dialógico, no sentido freireano, ou seria uma conversa informal, sem um direcionamento?

Outro papel selecionado pelas professoras P8 e P10 diz respeito à função de articuladores, entendido como demanda identificada e discutida no ambiente acadêmico, ou como um exercício. No primeiro caso, a identificação das demandas ficava a cargo dos alunos, envolvidos nos projetos de extensão universitária dessas professoras, ou seja, o olhar dado para o problema é o prescrito pela academia, sem que haja o envolvimento das comunidades, tanto na identificação, quanto na solução do problema. E no segundo caso, a extensão era vista como um espaço de capacitação, de treinamento dos alunos.

Ainda, por meio da aplicação dos questionários, investiguei como as professoras caracterizavam os projetos de extensão, que participavam, quanto à execução, se era na forma de assistência à comunidade, prestação de serviço, cursos de capacitação, evento

cultural, artístico ou científico, ou outra; quanto ao caráter, se eventual ou permanente e; quanto ao público atendido⁷⁹, se interno ou externo. No Quadro 3.3, apresento o entendimento das professoras sobre essas questões.

Quadro 3.3 - Caracterização dos projetos de extensão desenvolvidos, quanto à execução, ao caráter e ao público atendido, por parte das professoras investigadas. Ano/2011.

Professoras	Quanto à execução	Caráter	Público atendido
P7	Assistência à comunidade	Eventual	Externo
P8	Pesquisa-ação	Permanente	Interno e externo
P8	Pesquisa-ação	Permanente	Externo
P8	Pesquisa-ação	Permanente	Interno
P10	Assistência à comunidade	Permanente	Interno e externo

Fonte: Autoria própria.

Com relação à execução, havia, ainda, na concepção das professoras P7 e P10, a visão de uma extensão assistencialista, em que a universidade presta atendimento, atenção nutricional, às comunidades. A professora P8 entendia extensão universitária como pesquisa-ação, que, segundo a mesma, se tratava de produção e transmissão de conhecimento às comunidades.

Com relação ao caráter das ações extensionistas, as professoras P8 e P10 entendiam que deveria ser permanente. A professora P7 colocou eventual, mas, nesse caso ela se referiu a sua ação no projeto de extensão, e não ao caráter que o mesmo assumiu frente às comunidades.

E, no que diz respeito ao público atendido, as professoras P7 e P8 concebiam público interno, quando as ações eram realizadas no âmbito da universidade, com atendimento voltado para a comunidade acadêmica (alunos, professores e técnicos), e, público externo, quando as ações eram realizadas fora dos muros da universidade. Já a professora P10 fez a seguinte ressalva em sua resposta: “*Entendo o acadêmico que participa como público também*”, ou seja, apesar do projeto ser voltado para atendimento da comunidade, externa à

⁷⁹ O termo público atendido foi mantido, por ser uma terminologia utilizada nos formulários para registro de projetos utilizados nessa instituição.

universidade, a professora compreendia que os alunos também deveriam ser considerados o público desse projeto. E, nesse caso, a visão que se tem de extensão pode ser ampliada, ganha outra dimensão para além da execução de tarefas, passa a ter uma dimensão educacional. A partir do momento em que os alunos são vistos como público do projeto, as suas necessidades, suas demandas, também devem ser “atendidas”. E, para isso, é preciso conhecer o aluno e, também, a realidade em que está inserido, para que, ao vê-lo como sujeito, possibilitemos a ele buscar seu próprio aprendizado, ou seja, ajudemo-lo a educar-se (FREIRE, 2008).

As professoras P8 e P10 relataram orientar, no total, 10 e 8 alunos, respectivamente, e, ambas relataram que o tempo destinado às atividades de extensão não era suficiente para a realização de orientações, visto haver outras funções/atividades demandadas pelo departamento de Nutrição, fazendo com que a extensão seja desvalorizada frente as demais atividades dos docentes. De acordo com o Quadro 3.1, a média de alunos por projeto, para essas professoras era de três.

3.3.2 Os olhares de quem se forma nutricionista

Nesse momento, trago as concepções que as estudantes dos Grupos B e E tinham sobre a extensão universitária. Os mesmos questionamentos, feitos junto às docentes, foram realizados às estudantes, identificando suas concepções acerca do grau de importância conferido à extensão universitária, perante o ensino e a pesquisa; do papel da extensão universitária e; da contribuição das disciplinas para o projeto de extensão, e, vice-versa.

Sobre o grau de importância conferido à extensão universitária

Um grande valor. [...] Eu valorizo sim o ensino, mas se você só ficar no ensino, não vai [...] pra frente. [...] a extensão, ela vem pra agregar valor à construção, à fixação do conteúdo. [...] Se você não tem a prática você não vai saber lidar com os indivíduos [...] você aprende o conteúdo pra tentar aplicar [...] pra

cada público você vai ter que falar de um jeito (Estudante B1).

Em termos de importância, as três têm muita importância, isso é claro. Mas eu acho que é assim, o ensino é importante, a pesquisa é muito importante também. Na verdade, uma depende da outra, mas eu acho que a extensão é você botar na prática tudo que você pesquisou, tudo que você aprendeu. Eu acho que ela é a união dos três e colocar em prática as três coisas juntas, os três pilares (Estudante B3).

Eu acho que a partir da extensão, que dá pra realmente ensinar (aos alunos), porque é a parte muito prática daquilo que se ensina e que está na teoria. Então eu acho que é totalmente associado a extensão com a pesquisa, porque você acaba pesquisando uma coisa e vendo isso na prática (Estudante B4).

A prática. Com certeza a extensão te dá a oportunidade de ver na prática tudo aquilo que você pesquisou, na pesquisa, e tudo aquilo que você viu no ensino, dentro de sala de aula. Você vai poder aplicar, como é o nosso projeto (Estudante B6).

Eu acho que é importante [...]. Com a extensão a gente pode aplicar os conhecimentos de uma maneira mais prática. A gente vai assimilar melhor a pesquisa e o ensino. Porque a gente vai adquirir o conhecimento com o ensino, com a pesquisa, e de alguma forma a gente vai poder aplicar eles com a extensão (Estudante E2).

Eu acho que o papel social da extensão é que ela ajuda a sustentar a forma [...] de aprender com a prática. Você tem prática dentro da universidade, mas a extensão é um outro braço, que serve pra você aprender mais na prática. Pra você conseguir enxergar tudo o

que você aprende cientificamente na faculdade, você conseguir aplicar numa realidade mais visível, mas concreta (Estudante E3).

A maioria das estudantes entrevistadas compreendia a extensão como uma aplicação prática do conhecimento aprendido em sala de aula. Essa compreensão, de que a atividade prática é necessária para apreensão do conhecimento, foi corroborada pelas falas das professoras P6, P7 e P8, conforme apresentado anteriormente.

Na fala da estudante B3, há um entendimento de que ensino e pesquisa são funções interdependentes, e de que a extensão é a responsável por colocar em prática os produtos gerados pela pesquisa e pelo ensino, tendo o papel de disseminadora desse conhecimento produzido. Essa fala tem relação com a fala seguinte, da estudante E1, que diz respeito à contribuição da extensão para o processo de formação e para a sociedade.

Eu acho que é muito importante para o aprendizado do aluno e também pra contribuir pra sociedade (Estudante E1).

Nesse caso, quando a estudante se referiu à sociedade, referiu-se às comunidades que estavam fora dos muros da universidade, trazendo novamente a questão de mundos separados, além de dar a entender que é a universidade quem contribui e quem “soluciona” problemas advindos da “sociedade”.

A estudante E4 colocou o seguinte:

Eu acho maravilhoso! [...] os lugares que a gente chega e as atividades que a gente consegue realizar são edificantes, são construtivas, eu acho que a extensão tem que expandir, a extensão tem que crescer [...] é gratificante o trabalho nos projetos [...]. Porque se a gente se atém só à sala de aula, a gente não vivencia. Então assim, a extensão é importante pra gente ir a campo, pra gente

observar a realidade, pra gente parar de ter tanto bitolamento na teoria e ir pra campo e viver aquilo (Estudante E4).

Essa fala, além de enfatizar a importância da extensão universitária para formação e atuação prática, alerta para outro ponto. A estudante chamou a atenção para o processo de formação que “bitola”, ou seja, padroniza ações, nem sempre adaptáveis à realidade vivenciada nos projetos de extensão. Isso pode ser devido ao fato de que, na maioria das vezes, as aulas seguem um modelo mecanicista, tradicional e bancário, cuja preocupação é com o esgotamento de conteúdos, sem que sejam investigadas as realidades e os problemas oriundos das mesmas, havendo a prescrição de soluções, conforme já mencionado. Dessa forma, as atividades de extensão, que possibilitam o contato com a realidade e com problemas identificados pela vivência, convivência com outros sujeitos, foram consideradas como edificantes e construtivas.

Sobre o papel da extensão universitária

Você sair de uma sala e aplicar o que você está aprendendo na sala ou, dependendo, eu nem aprendi a matéria de Saúde Pública e já estou na prática. De certa forma está sendo auto-aprendizagem, porque eu tenho que correr em busca do conhecimento, eu tenho que ler textos, porque eu não posso chegar tão crua. Nas primeiras vezes eu fiquei mais observando, mas o que é isso, o que são os temas que foram abordados? Mas extensão é você estender pra prática o que você aprende na teoria (Estudante B1).

Nessa fala, percebo um entendimento de extensão voltado para formação de um sujeito crítico, que necessita estar em busca de conhecimentos para dar conta das situações-limite percebidas no contato com a realidade. A estudante identificou esse processo como “*auto-aprendizagem*”, onde se faziam necessárias, além da busca de conhecimentos, indagações acerca da realidade, até então, desconhecida, e observações, a partir de um novo olhar, moldado durante o processo.

Outro ponto bastante interessante, nessa fala, foi o fato de se perceber inacabada, incompleta, “*crua*”. A extensão pode possibilitar a percepção de que somos sujeitos inacabados, e, de que os conhecimentos adquiridos em sala de aula, são, também, inconclusos, o que instiga a busca do algo mais, da superação do próprio limite, do ser mais.

Sobre a inconclusão de homens e mulheres:

[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento (p.55). [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2009b, p.58).

A fala, abaixo, traz a ideia de que, por meio da participação em projetos de extensão, se aprende mais, pois há uma inserção na realidade, vivenciando-a e identificando problemas que nem sempre são abordados em sala de aula.

Eu acho que seria mais pra aplicar aquilo que você já sabe, é claro que você vai estar aprendendo mais lá (projeto) [...] extensão, seria você tentar aplicar isso fora, tentar na prática mesmo. Claro que você vai estar aprendendo mais, porque você vai estar vivenciando, você vai ver que aquilo que você aprendeu na teoria nem sempre é verdade, você tem que se adaptar às realidades [...]

seria mais a aplicação daquilo que você já aprendeu (Estudante B5).

Com relação ao trecho dessa fala, “*aquilo que você aprendeu na teoria nem sempre é verdade*”, eu tenho a seguinte compreensão: o modelo pedagógico vivenciado por essas estudantes, mas não somente por elas, impedia que, tanto elas quanto os professores, fizessem uma leitura mais crítica da realidade. Não havia, em sala de aula, uma aproximação com a realidade dos sujeitos, que, apesar de conviverem, diariamente, não se integravam, e, não se integrando, não eram capazes de estar com e no mundo, portanto, não chegavam a conhecê-lo a ponto de perceber os problemas advindos das diferentes realidades que se faziam presentes em sala de aula, ou em qualquer espaço cujo interesse fosse à busca do conhecimento. Não significa que seja necessário compreender a realidade de cada sujeito envolvido nas relações em sala de aula, por exemplo, mas conhecer as concepções e os conhecimentos que tem acerca dos temas e/ou problemas estudados, poderia facilitar a compreensão e a superação dos mesmos.

Para Freire (2009c), na não integração, homens e mulheres se acomodam e se ajustam ao que lhes é imposto, perdendo a liberdade e a capacidade criadora.

A próxima fala, também da estudante B5, traz o alerta de que existem realidades diferentes, da que está sendo trabalhada em sala de aula e da percebida por meio do projeto de extensão.

É que na teoria é uma coisa, mas na realidade [...] são mundos diferentes. Que nem neste projeto a gente vai estar trabalhando com agricultores, que é uma realidade, e outra seria se você trabalhasse na cidade, dentro de uma indústria. Os processos e a realidade dos equipamentos que eles têm são diferentes. Então, extensão seria você aprender e aplicar aquilo na realidade da população, daquele grupo (Estudante B5).

Aqui, pelo menos dois pontos podem ser levantados. O primeiro refere-se a seguinte pergunta: Existem dois mundos, ou o enfoque das disciplinas, e da formação profissional do nutricionista, nesse caso, está voltado para uma realidade, a realidade do sistema

capitalista, de acumulação de capital, de competitividade, de produtividade, de apropriação do conhecimento e de tecnologias, de exclusão social, entre outros, ignorando a existência de outras realidades? E o segundo ponto: Estamos formando nutricionistas, e nos formando, de modo a atuarmos no e com o mundo a que nos integramos, ou apenas seguimos a cartilha que deu certo e que, de certa forma, é mais cômoda e fácil de aplicar?

Ressalto ainda que, a percepção da estudante B5, de que existem realidades diferentes, questionando, inclusive, os conteúdos trabalhados em sala de aula, traz a seguinte esperança, de que a extensão universitária pode servir como um espaço de busca, de questionamentos, de diálogo, de aprendizado, de educação crítica, de modo que as contradições percebidas, durante o processo de formação acadêmica e, também, humana, sejam codificadas, decodificadas e superadas. Não sendo, dessa forma, “[...]possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2009b, p.63).

Outro aspecto levantado nas falas, diz respeito à disseminação do conhecimento:

O de levar até a sociedade tudo aquilo que a gente aprendeu e não deixar só aqui dentro (universidade). A gente como nutricionista, não vai abrir só uma clínica e ir lá atender um público tão restrito. [...] acho que existem vários projetos de extensão que levam várias áreas de ensino pra várias pessoas da sociedade, várias comunidades (Estudante B6).

No meu modo de ver, há, nessa fala, um entendimento de que a universidade, produtora de conhecimentos, detém esses conhecimentos dentro de seus muros, sendo necessário, por meio da extensão, disseminá-los, para que a sociedade possa acessá-los. Ou seja, é possível perceber a presença de um ranço ideológico, no qual cabe à extensão universitária o papel de saldadora de dívidas para

com a sociedade, como se fosse responsabilidade exclusiva da mesma, dar “assistência e prestar serviços”, e prestar contas, às comunidades excluídas do acesso às instituições de ensino.

Sobre a contribuição da disciplina para o projeto de extensão universitária e do projeto para a disciplina

Eu acho que se o projeto for utilizado em sala de aula, ele pode ensinar não só os alunos que estão no projeto, mas também aos outros, a partir dos seus resultados, ou experiências. E também aos professores, porque eu acho que enriquece muito a formação, o caráter, pra todo mundo que está envolvido (Estudante B4).

A estudante B4 apresentou a concepção de que é possível, enriquecer a formação de alunos, e também de professores, por meio de relatos relacionados às atividades de extensão. Essa compreensão, de ensinar a partir de experiências vividas, remeteu-me ao dizer de Shor (FREIRE; SHOR, 2008), sobre essa questão: *“Ingenuamente, impunha sobre eles minha própria experiência. [...] não sabia como colocar a educação na experiência deles”* (p.30). Essa fala estava relacionada ao início da sua trajetória como educador libertador, carregando, ainda, os vícios da educação tradicional. O que quero dizer, ao trazer essa fala é que, se professores e alunos não estiverem dispostos a trabalhar outro modelo de formação/educação, as experiências vividas e trazidas para os espaços de educação, tanto por alunos, quanto por professores, serão apenas relatos usados para exemplificar situações em sala de aula, ou mesmo, nos projetos. Ou seja, é preciso, além de uma formação pedagógica para ser um educador libertador, uma disposição para ser, disposição que exige do educador/educando, inúmeras qualidades, descritas por Freire (2009b) no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”⁸⁰.

⁸⁰ Leitura fortemente indicada para o professor que deseja se transformar em um educador libertador/problematizador.

Nas falas das estudantes E1 e E4, citadas na sequência, há, também, o entendimento de que a extensão possibilita que alunos e professores compartilhem conhecimentos, sendo necessário, inclusive, pesquisa para compreensão da realidade vivenciada. Chamo a atenção para o final da fala da estudante E4, que enfatiza a extensão como via de mão dupla.

Com o conhecimento que ele (aluno) traz. Claro, o professor tem (conhecimento) bem maior, mas eu acho que o aluno também traz. Pode pesquisar mais específico também (Estudante E1).

[...] tudo isso que a gente observa (em projetos de extensão), a gente com certeza leva pra dentro de sala de aula e existem coisas que a professora está falando e a gente arremete, a gente já lembra, a gente pode fazer um comentário, um adendo, e falar, olha professora, eu estou fazendo um projeto de extensão e aconteceu isso e aquilo, e de repente por que não, a gente não pode discutir maneiras de resolver o problema, um problema que é muito recorrente, que a gente observa bastante? [...] então (a extensão) é uma via de duas mãos mesmo. Tem a ação na comunidade e, em absoluto, tem retorno (Estudante E4).

Já a estudante E2, na fala apresentada abaixo, não vislumbrava a possibilidade de ter as experiências, vivenciadas na extensão, compartilhadas em sala de aula, visto que essa prática não era oportunizada pelos professores, justamente por trabalharem, na maioria das vezes, nos moldes tradicionais.

Até hoje eu não senti abertura [...] do professor falar, vocês querem compartilhar experiências? (sobre compartilhar experiências do projeto em sala de aula) Até

hoje ainda não. Não tive a oportunidade (Estudante E2).

Ainda, a estudante E2, percebeu o quanto que as disciplinas poderiam colaborar para o entendimento de sua prática em projetos de extensão, espaço que, segundo a mesma, oferecia abertura para a exposição de suas opiniões acerca das situações demandadas.

Compartilhado (conhecimento construído na extensão) assim, com todo mundo, eu acho que não. Mas na minha cabeça [...] se eu vejo algum conteúdo que eu entendo que talvez vá contribuir com o projeto, eu sei que eu vou poder levar e falar: vamos fazer de tal jeito (Estudante E2).

Nessa perspectiva, em que há a possibilidade de olhar criticamente para a realidade, na tentativa de compreendê-la, Freire diz que:

A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (freire, 2009c, p.48).

Uma concepção bastante interessante, acerca da contribuição dos projetos de extensão no processo de construção do conhecimento, é trazida na seguinte fala:

Eu tive a oportunidade de fazer trabalhos de extensão que estão relacionados com disciplinas que eu só vou ver mais pra frente. Mas, nada impede que você comece já a se familiarizar com temas que ainda não viu no curso. [...] a gente tem que ter noção do contexto global da nossa área desde o começo. Então eu acho que o projeto de extensão agrega, ele agrega muito, ele junta professores, junta alunos, junta pessoas de fora [...]. Então todos ganham e eu acho

absolutamente louvável e eu acho que é uma das melhores coisas que tem na vivência, na universidade (Estudante E4).

A estudante falou em familiarização, ou seja, em tornar os signos linguísticos comuns.

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação (p.67). [...] Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável (FREIRE, 2010, p.68).

Para a estudante E4, é na familiarização dos temas que se tem uma noção do contexto global da Nutrição. No meu entendimento, essa “noção” significa novos elementos, antes não percebidos. Arrisco a dizer, que essa noção, ou esses novos elementos, permitiu, à estudante, problematizar a compreensão que tinha sobre Nutrição, podendo vir a perceber a existência de outras questões que afetavam essa compreensão.

Esse deve ser o desafio da extensão universitária, da pesquisa e, também, do ensino: fazer com que os alunos repensem suas concepções, com um olhar menos ingênuo, de modo a permanecer na busca de uma melhor compreensão acerca do objeto que querem conhecer. Em relação ao contexto global da Nutrição, complemento com a seguinte fala de Freire: *“Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem - vocação de ser sujeito - e as condições em que vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”* (FREIRE, 2008, p.39).

Ainda, na colocação dessa estudante, fala-se em integração, quando a mesma disse que o projeto de extensão agrega, junta pessoas. Esse agregar, e esse juntar pessoas, referem-se à

intersubjetividade, à produção social do conhecimento. Sem a relação comunicativa entre sujeitos, não existe o ato de conhecer, sendo necessária a presença de outro sujeito pensante:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário (FREIRE, 2010, p.66).

3.3.3 Concepções sobre extensão universitária

Com base nos olhares de quem forma e se forma nutricionista, apresento, no Quadro 3.4, um apanhado das concepções sobre extensão, percebidas nesse processo investigativo.

Quadro 3.4 - Concepções sobre extensão universitária apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, tendo como base as respostas obtidas nas entrevistas e questionários realizados. Período: Abril/2011.

Concepções sobre extensão universitária
Complemento à formação discente e docente; Indissociável ao ensino e pesquisa; Meio para aproximação com a realidade concreta; Fortalecedora do crescimento profissional; Renovadora de conhecimentos; Disseminadora de saberes e práticas; Via de mão dupla; Estratégia de abordagem do processo de ensino e aprendizagem; Novas oportunidades de atuação profissional;

Continuação do Quadro 3.4

Concepções sobre extensão universitária
Propiciadora de uma formação diferenciada; Aplicação prática da teoria aprendida; Consolidadora do saber acumulado; Treinamento discente para o trabalho; Incitadora da busca pelo conhecimento; Contribuinte para a sociedade; Formadora de uma visão crítica acerca da realidade.

Fonte: Autoria própria.

Fazendo um fechamento desse bloco, a extensão universitária, na concepção da maioria dos sujeitos dessa pesquisa, ainda está conforme caracterizado por Freire, ao tratar da extensão rural, em seu livro “Extensão ou Comunicação?”. Percepção também apresentada por Mussoi, em sua pesquisa de pós-doutorado, quando relata que:

[...] em geral, os trabalhos de extensão e pesquisa seguem de maneira convencional, gerando e ‘transferindo’ pacotes e visando públicos que possam ‘adotar’, desconhecendo (ou considerando muito pouco) os conhecimentos, o saber, a cultura dos agricultores(as) (MUSSOI, 2011, p. 26, tradução livre).

Por conta disso, considero urgente trabalhar em uma perspectiva de formação inicial e continuada, visando superar essa situação.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

No capítulo anterior, fiz a contextualização do projeto de extensão, com base na entrevista com a coordenadora, e em documentos do mesmo. Nesse momento, optei por fazer uma caracterização do projeto, com base na observação realizada, ao

longo do acompanhamento das oficinas e reuniões ocorridas, bem como no debate realizado junto à equipe do projeto de extensão, durante o grupo focal.

3.4.1 Quanto à dialogicidade ou antidualogicidade

Nessa caracterização, considerei alguns elementos, tomando por base o processo pelo qual se busca o conteúdo do diálogo, ou seja, o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2009a). Dessa forma, o Quadro 3.5 foi construído, visando estabelecer relações entre a proposta freireana e as ações do projeto, tendo, como pontos de análise, as etapas entendidas como necessárias para a definição dos conteúdos programáticos, com base na investigação temática. Ao longo da construção do mesmo, identifiquei alguns questionamentos necessários, que deveriam ser feitos, ao longo da análise, tais como:

1. Como ocorreu o encontro entre as pessoas do projeto e das comunidades?
2. Que temas foram levantados para discussão no projeto?
3. Como ocorreu a seleção dos conteúdos que seriam trabalhados?
4. Como ocorreu o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas para abarcar os conteúdos selecionados?
5. Qual o grau de envolvimento das pessoas das comunidades nesse planejamento?
6. Que materiais de apoio foram elaborados para atender aos conteúdos do plano educativo?

No Quadro 3.5 apresento as etapas necessárias para definição de temas geradores, com base no terceiro capítulo do livro “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2009a).

Quadro 3.5 - Comparativo entre a pedagogia freireana e a pedagogia adotada no projeto de extensão universitária analisado, visando à seleção de conteúdos programáticos da educação.

Etapas da investigação temática	Etapas do projeto de extensão
Delimitação da área/comunidade em que ocorrerá a investigação.	Comunidades rurais provenientes das microrregiões: Irati, Guarapuava, Prudentópolis e Rio Negro.
Convite à reunião das pessoas inseridas na comunidade.	O convite foi realizado pelos parceiros do projeto, com o auxílio dos líderes comunitários.
Confirmação do aceite das pessoas em iniciar o trabalho.	Realizada na primeira reunião do projeto de extensão.
Busca de voluntários da comunidade para investigação de temas.	Etapas não realizadas.
Ida à comunidade para fazer o retrato das situações percebidas (codificação).	
Descrição das situações (descodificação).	
Reunião para apresentação e debate das situações identificadas*.	
Apreensão do conjunto de contradições percebidas (consciência real efetiva).	
Círculos de investigação temática**.	
Debate entre especialistas e voluntários acerca dos resultados dos círculos de investigação temática.	
Classificação dos temas levantados.	Etapa não realizada.
Redução temática e busca de núcleos fundamentais.	Realizada com base nas demandas de comunidades participantes de uma pesquisa anterior.
Codificação dos temas reduzidos para devolução à comunidade.	Etapa não realizada.
Preparo do plano educativo.	Com base nas demandas anteriores, o plano foi estabelecido pelos especialistas.

Continuação do Quadro 3.5

Etapas da investigação temática	Etapas do projeto de extensão
Apresentação do plano educativo à comunidade.	Realizada na primeira reunião, para confirmação de participação futura das pessoas das comunidades no projeto.
Implantação do plano educativo.	Realizada por meio de oficinas elaboradas pela equipe de especialistas (equipe do projeto).

* Re-ad-miração da ad-miração anterior com base na ad-miração dos demais participantes. ** Reflexão crítica acerca das codificações, para promoção de novas percepções e conhecimentos.

Fonte: Autoria própria.

A intenção com a apresentação desse quadro está relacionada ao fato de que a dialogicidade, segundo Freire (2009a), começa quando o educador/educando se questiona sobre o que vai educar, sobre o conteúdo programático da educação. A busca pelos temas geradores, ou seja, por temas que se desdobram em outros tantos, na medida em que são compreendidos, é fundamental para a transposição das situações-limite, cuja não percepção freia a ação do homem/mulher, colocando obstáculos a sua assunção como sujeito, de modo a mantê-lo curvado à dominação e à opressão causada pelo *status quo*. A percepção dos temas geradores gera a possibilidade de concretizar o inédito-viável. A compreensão desses temas, e da situação em que se encontram os homens/mulheres neles, provoca uma resposta transformadora, uma ação contrária à opressão, à domesticação, à massificação. Essa resposta transformadora provoca, além da superação das situações-limite, o desvelar de outras que necessitam ser transpostas, por meio de atos-limite⁸¹. A compreensão dos temas geradores se realiza por meio da práxis. Quanto mais

⁸¹ Atos-limites, segundo Freire, são enfrentamentos que se faz com a realidade, visando à superação das situações-limites, por meio de ações contrárias à opressão, à massificação, a que são submetidos os homens. “[...] atos-limites, que implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2009a, p.105).

homens e mulheres investigam os temas geradores, mais se aproximam e mais se conscientizam, podendo, por meio da ação editanda, alcançar a consciência máxima possível.

No caso do projeto de extensão, a análise do quadro aponta para uma antialogicidade, ou, em uma visão mais otimista, para uma dialogicidade instável e frágil, uma vez que não foram cumpridas todas as etapas necessárias para a seleção dos conteúdos programáticos da educação, sendo os mesmos selecionados e desenvolvidos com base em definições da equipe do projeto de extensão. Mesmo considerando uma nova forma de buscar os conteúdos programáticos da educação, como proposto pelo próprio Freire (2009a)⁸², as atividades executadas no projeto de extensão não poderiam ser consideradas dialógicas.

Quando classifico a dialogicidade, descrevendo-a como instável e frágil, se é que essa classificação é possível, penso em “*nuanças* dialógicas”, ou seja, em momentos que se aproximam de uma prática dialógica, em um querer que está presente na intenção e no pensar, dos sujeitos que compõe a equipe do projeto de extensão, mas que, por conta de uma formação pedagógica voltada, não para desvelar, mas para velar, são freados na sua criatividade e na sua capacidade educativa. Neste contexto, vislumbro a possibilidade de superação da antialogicidade, que entendo como não intencional, a partir de uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, independentemente, do ambiente em que a construção do conhecimento se processa, buscando compreender a lógica da educação tradicional, e a importância da assunção de uma educação libertadora/problematizadora. No Quadro 3.6, abaixo, elenco algumas diferenças entre os modelos de educação.

⁸² Freire (2009a) propôs que, na falta de recursos para a realização da investigação temática, conforme detalhamento descrito no Quadro 3.5, essa poderia ser realizada de forma “reduzida”, ou seja, com base em um conhecimento mínimo da realidade, os educadores/educandos poderiam trazer temas básicos, iniciando, a partir deles, uma investigação temática para construção do programa educativo, envolvendo as pessoas da comunidade, de modo a conhecer o pensar das pessoas sobre a realidade, bem como o atuar delas sobre essa mesma realidade.

Quadro 3.6 - Relação de algumas diferenças existentes entre os modelos de educação problematizadora e tradicional*.

Educação problematizadora	Educação tradicional
Busca de conteúdos do diálogo	Seleção de conteúdos da transferência
Educação de A com B Parte da visão do povo, em situação	Educação de A para ou sobre B Parte de uma visão pessoal da realidade
Desmitificação para libertação	Mitificação para dominação
Uso de signos inteligíveis	Uso de linguagem rebuscada
Busca o inédito-viável	Manutenção das situações-limite
Humanização	Coisificação
Produção e transformação de ideias pautadas na práxis e intersubjetividade	Consumo e prescrição de ideias como salvadoras (invasão cultural)
Promoção da inserção dos sujeitos na realidade / iluminação	Promoção da imersão dos homens/mulheres na realidade / escuridão

*Construído com base no livro “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2009a).
Fonte: Autoria própria.

Mussoi (2006), ao analisar essas duas correntes pedagógicas, a tradicional e a libertadora, apresenta alguns pontos que reforçam o mecanicismo, implícito no modelo de educação tradicional, e que resultam em ações paternalistas/assistencialistas, tais como: unidirecionalidade, indução, persuasão, verticalismo, transferência, ação autoritária, e diferenciação entre os sujeitos, sendo um sujeito do processo e o outro objeto, tendo como consequência a adaptação dos sujeitos a uma sociedade dada, cujas relações de dominação predominam. E, quanto à pedagogia libertadora, a mesma, segundo o autor, parte da horizontalidade da relação, ou seja:

[...] somente num processo de interação com outras pessoas e com a natureza, que se geram e acumulam os conhecimentos, através de um real processo de **comunicação** (comunicação como **comunhão de idéias**, no sentido dado por Paulo Freire) ou educação entre sujeitos. Só **sujeitos**, em **relação recíproca** (e por isto, **dialógica**), podem gerar e ampliar conhecimentos, criando-os através da ação e

da reflexão, e/ou mediante um processo de recriação ou reelaboração dos conhecimentos já existentes (MUSSOI, 2010).

Para compreender se as ações do projeto de extensão tinham caráter dialógico ou antidialógico, avaliei a dinâmica de funcionamento das quatro etapas propostas. Descrevo, na sequência, como ocorreu o funcionamento das mesmas:

Etapa 1 - Sensibilização quanto à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

As atividades do projeto ocorreram por meio de roda de conversa, tendo a professora, coordenadora do projeto, como a condutora dos debates relacionados, principalmente, à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Questões referentes às demandas da comunidade, ao motivo de estarem participando da reunião e às formas de articulação do grupo, também foram debatidas.

Etapa 2 - Boas Práticas de Fabricação

O modelo de discussão foi pautado na utilização de *slides*, via projetor multimídia. As estudantes assumiram a condução da etapa, tendo a professora coordenadora como auxiliar. As estudantes fizeram projeções de textos e imagens sobre processamento seguro de alimentos, tendo como referencial a cartilha de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos da ANVISA, referente à Resolução 216/2004 (BRASIL, 2004).

Etapa 3 - Técnicas de Beneficiamento

As atividades foram consideradas práticas, e sendo realizadas na casa de um(a) agricultor(a), ou na unidade de processamento de alimentos, pertencente à comunidade, ou associação. Todas as comunidades desenvolveram, nesta parte prática, pães e geleias. As receitas foram disponibilizadas pelas estudantes, que conduziram a etapa. Normalmente, as pessoas que manipulavam os alimentos eram os agricultores.

Etapa 4 - Planejamento da produção

Para o planejamento foi realizado o levantamento da produção de alimentos, por propriedade e por agricultor(a), com a finalidade de avaliar o volume excedente para fins de comercialização, junto aos programas governamentais de incentivo à agricultura familiar (Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar). A condução desta atividade foi realizada pela professora coordenadora, que conversava, individualmente, com os(as) agricultores(as) presentes.

Os parâmetros para classificar as ações, como dialógicas ou antidialógicas, estão descritos no Quadro 3.7 e foram utilizadas nas análises apresentadas nos Quadros 3.8 e 3.9.

Quadro 3.7 - Relação das características referentes às categorias Dialogicidade e Antidialogicidade*.

Dialogicidade	Antidialogicidade
Realidade desvelada	Realidade ignorada
Humildade/amorosidade	Arrogância/superioridade
Integração	Invasão cultural
Intersubjetividade	Transmissão/depósito
Emersão	Imersão
Tomada de consciência (conscientização)	Opressão/alienação
Problematização	Assistência
Práxis	Padronização/normatização
Superação da situação-limite	Prescrição
Homem/mulher-sujeito	Homem/mulher-objeto
Inacabado	Pronto/acabado
Humanização	Desumanização

* Categorias e características elaboradas com base no referencial freireano (FREIRE, 2009a, FREIRE, 2009b, FREIRE, 2010).

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 3.8 apresento aspectos observados em cada etapa do projeto, identificando se as ações tinham características dialógicas, ou antidialógicas.

Quadro 3.8 - Aspectos observados durante o desenvolvimento das etapas do projeto de extensão, e suas respectivas características quanto à dialogicidade e/ou antidialogicidade das ações.

Etapas	Aspectos observados	Características presentes
Sensibilização quanto à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional	Roda de conversa; Roda de apresentação para conhecimento da comunidade e das pessoas; Fala centrada em poucos sujeitos; Solução para inserção de produtos definida pela equipe; Aprofundamento de algumas questões levantadas pela comunidade; Posicionamento da condutora como pertencente ao grupo.	Humildade/amorosidade Integração (possibilidade) Invasão cultural Práxis (possibilidade) Prescrição Problematização (possibilidade) Realidade desvelada (possibilidade)
Boas Práticas de Fabricação	Exposição oral de conteúdos; Apresentação de conteúdos pré-programados; Uso de sequência lógica; Conteúdos baseados em normas descontextualizadas; Apresentação de soluções prontas; Demandas ignoradas; Uso de fala infantilizada e repetitiva.	Arrogância/superioridade Assistência Desumanização Homem/mulher-objeto Imersão (manutenção) Invasão cultural Padronização/normatizaçã o Prescrição Pronto/acabado Realidade ignorada Transmissão/depósito

Continuação do Quadro 3.8

Etapas	Aspectos observados	Características presentes
Técnicas de Beneficiamento	Utilização de receitas testadas nos laboratórios da universidade; Definição do que seria produzido pela equipe do projeto; Demandas ignoradas.	Assistência Desumanização Homem/mulher-objeto Imersão Invasão cultural Opressão/alienação Prescrição Pronto/acabado Realidade ignorada
Planejamento da produção	Trabalho individualizado, conforme características de cada produtor(a); Elaboração de planilha para atender mercado institucional; Ação incompreendida por parte das pessoas das comunidades.	Homem/mulher- objeto Imersão Invasão cultural Prescrição Realidade desvelada (possibilidade)

Fonte: Autoria própria.

Durante a análise da dinâmica de funcionamento, de cada uma das etapas do projeto de extensão, as falas das pessoas participantes foram levantadas, com o intuito de complementar a avaliação realizada no Quadro 3.8. As falas, principalmente, das condutoras das oficinas, foram consideradas fundamentais para a análise, visto que o modelo adotado, por si mesmo, não foi suficientemente capaz de responder a essa questão. Adotando-se como pressuposto que, a dialogicidade depende da forma como se concebe o sujeito, o objeto e o próprio conhecimento, o modelo de condução adotado - roda de conversa, utilização de películas e, ou, práticas de processamento - dependendo de quem faz, e como faz, pode ser considerado libertador ou opressor.

Ressalto que as falas foram destacadas ao longo das etapas desenvolvidas. Muitas delas se repetiram entre as comunidades, sendo realizadas por um mesmo sujeito, ou por sujeitos diferentes. Optei, nesse momento, por selecionar as falas que se repetiram ao longo do projeto, visando identificar que concepção os sujeitos

investigados tinham, sobre o processo de educação. O Quadro 3.9 apresenta as falas, as considerações sobre as mesmas e, as respectivas características identificadas.

Quadro 3.9 - Caracterização das falas dos sujeitos envolvidos no projeto de extensão, quanto à dialogicidade e antialogicidade, com base nas respectivas características.

Falas*	Considerações	Características
Mais do que passar alguma coisa pra vocês, a gente tem muito a aprender com vocês. Não queremos que vocês pensem, elas sabem tudo e querem impor coisas a nós (educador).	Há elementos na fala, característicos de transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo em que tenta valorizar o saber dos educandos e evitar que se faça invasão cultural.	Assistência Humildade/amorosidade Pronto/acabado Transmissão/depósito
Eu vim aprender um pouco mais com vocês (educando). E também ensinar (educadora). Se isso estiver ao meu alcance, posso também ajudar a ensinar (educando).	Valorização dos educandos e do saber histórico e social. Contudo, por conta da opressão, instalada pelo sistema atual hegemônico, os educandos se veem como objetos e desvalorizam suas práticas e saberes. Apresentam sentimento de inferioridade perante o grupo da universidade, que pode ser devido à posição ocupada pela academia frente à população em geral.	Humanização Humildade/amorosidade Opressão/alienação

Continuação do Quadro 3.9

Falas*	Considerações	Características
O objetivo é a tecnologia, mas, por termos didáticos, de assimilar mesmo o conhecimento, saber por que é que acontece, é interessante que se passe por uma etapa antes (educador).	Ênfase no modelo tradicional de educação e linearidade do conhecimento - considera o sujeito como objeto, como receptáculo vazio e anistórico.	Assistência Homem/mulher-objeto Invasão cultural Prescrição Realidade ignorada Transmissão/depósito
É isso o que a gente aprende na faculdade, a melhorar o produto. Vocês sabem outro nível de prática. A gente quer aperfeiçoar aquilo que vocês já sabem (educador).	Não foi realizada uma investigação da realidade, de modo a identificar que saberes estavam presentes.	Arrogância/Superioridade e Assistência Homem/mulher-objeto Invasão cultural Opressão/alienação Prescrição Realidade ignorada Transmissão/depósito
A ideia não é a gente chegar aqui e dizer o que vocês têm que fazer, é saber qual a necessidade de vocês (educador).	Intenção de identificar os temas geradores. Contudo ficou apenas na intenção.	Emersão (possibilidade) Homem/mulher-sujeito (possibilidade) Humildade/a,orosidade Realidade desvelada (possibilidade)
A gente tem que conhecer a demanda do mercado para se inserir nele (educador).	Apresentação de solução pronta.	Assistência Homem/mulher-objeto Opressão/alienação Prescrição Realidade ignorada
Para agregar valor é necessário investimento, estrutura. O alimento significa mercado. Mercado significa interesse, dinheiro, lucro (educador).	As palavras valor e mercado não foram codificadas, podendo haver incongruências entre os entendimentos.	Assistência Homem/mulher-objeto Opressão/alienação Prescrição Realidade ignorada

Continuação do Quadro 3.9

Falas*	Considerações	Características
A maioria aqui não tem condição de chegar ao ideal que a legislação preconiza, mas como se pode adaptar para garantir a segurança do nosso produto? (educador).	Normatização, imposição de padrões externos.	Assistência Homem/mulher-objeto Invasão cultural Opressão/alienação Padronização/normatização Prescrição Pronto/acabado Realidade ignorada
Espera, deixem que a gente responda o porquê, vocês estão se adiantando, vocês são uma turma muito adiantada (educador).	Presença do modelo tradicional, linear, mecanicista.	Assistência Homem/mulher-objeto Opressão/alienação Pronto/acabado Realidade ignorada Transmissão/depósito
O que mais pode contaminar os alimentos? O que o agricultor pode usar, que pode contaminar o alimento? (educador).	Tentativa de induzir uma resposta, que no caso era agrotóxico, no entanto, nessa comunidade, especificamente, não se fazia uso desses químicos, não sendo uma realidade para eles.	Assistência Homem/mulher-objeto Opressão/alienação Realidade ignorada Transmissão/depósito
Temos que fortalecer os laços de amizade, de solidariedade... o momento é de compartilhar os saberes que cada uma, cada um, de vocês tem para que a gente possa se fortalecer (educador).	Valorização dos sujeitos e saberes, devolução do protagonismo.	Homem/mulher-sujeito Humanização Humildade/amorosidade Intersubjetividade

Continuação do Quadro 3.9

Falas*	Considerações	Características
As experiências que vocês têm com o PAA, com a merenda escolar... é isso o que a gente vai discutir (educador).	Apresentação do que será abordado pelo projeto, sem desvelar as situações-limite das comunidades.	Arrogância/superioridade Assistência Homem/mulher-objeto Opressão/alienação Realidade ignorada Transmissão/depósito
O ideal é que vocês também participem. Se a gente não tiver a experiência de vocês, os relatos, os depoimentos de vocês, pra gente perde o sentido (educador).	Nesse momento há uma tentativa de desvelar a realidade do educando, para, a partir disso, trabalhar as questões do projeto	Homem/mulher-sujeito Humanização (possibilidade) Humildade/amorosidade Intersubjetividade Realidade desvelada (possibilidade)
A gente tem que buscar conhecimentos e melhorar (educador).	Busca pelo ser mais, pela autonomia, pelo protagonismo.	Homem/mulher-sujeito Inacabado Práxis
Não é para ficar na dependência do PAA, que é uma política de governo e pode acabar. Mas quando isso acontecer, vocês já vão estar organizados, já vão saber como lidar com o processo. Vamos usar o conhecimento acumulado e buscar outras alternativas (educadora).	Adaptação do saber aos novos desafios, conforme necessidade da comunidade, mesmo que ainda com base em uma prescrição.	Práxis Problematização Tomada de consciência

Continuação do Quadro 3.9

Falas*	Considerações	Características
Nós temos que ter humildade para buscar aquele conhecimento que a gente não tem, pra fazer tudo, ou a maior parte das coisas, como tem que ser (educadora).	Busca do ser mais, do conhecimento.	Homem/mulher-sujeito Humildade/amorosidade Inacabado
A gente não pode falar de processamento de alimentos, sem falar nos requisitos mínimos (educadora).	Reforça uma linearidade para discussão dos temas. Influência do modelo tradicional de educação.	Assistência Homem/mulher-objeto Opressão/alienação Pronto/acabado Realidade ignorada Transmissão/depósito
A gente quer colaborar o máximo possível nesse processo, mas a gente não quer simplesmente chegar aqui e dizer o que é que vocês têm que fazer. A gente quer partir do princípio do que vocês gostariam. No que vocês querem que a gente contribua (educadora).	Intenção de identificar os temas geradores. Contudo a comunidade não participou, podendo ser devido a não realização de formação inicial.	Homem/mulher-objeto Homem/mulher-sujeito Humildade/amorosidade Opressão/alienação Realidade desvelada
A gente vai tentar nivelar esses saberes que vocês instintivamente sabem (educadora).	Forma de se olhar para a produção do conhecimento e para o sujeito que conhece.	Arrogância/superioridade Desumanização Homem/mulher-objeto Invasão cultural Opressão/alienação

*Educador: professores do Grupo A e/ou Estudantes do Grupo B.
Educando: membros das comunidades pertencentes ao Grupo E.

Fonte: Autoria própria.

Tomando-se por base a dinâmica de cada etapa e as falas dos sujeitos, apresentadas, respectivamente, nos Quadros 3.8 e 3.9, percebi que, apesar da manutenção das pessoas em roda, o que incitaria discussões, o método pedagógico utilizado continha vários aspectos relacionados ao modelo de educação tradicional, não sendo coerente com a própria proposta de dialogicidade⁸³.

Nas considerações, abaixo, apresento tais aspectos, trazendo Freire para elucidar essas questões:

1. Conteúdos pré-programados sendo abordados sem a devida contextualização da realidade de cada comunidade.

Segundo Freire:

[...] não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, [...], para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimentos’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 2009a, p.97).

2. Não acolhimento das demandas, para debate dos temas propostos pelo projeto e de temas novos.

A visão que os sujeitos têm da realidade deve ser codificada, para que, na descodificação, haja a identificação das situações-limite, antes não percebidas por conta da imersão, para que ocorra a superação crítica, pautada na tomada de consciência propiciada pelas relações entre os homens, no e com o mundo re-ad-mirado (FREIRE, 2009a).

3. Utilização de sequência lógica para abordagem dos temas, visando facilitar a compreensão dos mesmos, ou seja, concepção de sujeito como anistórico, como objeto.

De acordo com Freire (2009b), ensinar exige assunção, ou seja, propiciar condições para que educando e educadores, por meio das relações que fazem entre si e com o mundo, se assumam como

⁸³ Proposta dialógica com base no documento de registro do projeto de extensão universitária, cuja metodologia proposta era a Pedagogia freireana.

sujeitos sociais, históricos, cognoscentes, comunicantes, transformadores, criadores e amorosos.

4. Transmissão de conteúdos de forma repetitiva, para assimilação dos saberes, desconsiderando a compreensão dos temas e a necessidade de problematização para tomada de consciência.

Ensinar não é transmitir conhecimento, é estar aberto às indagações, às curiosidades epistemológicas, ao silêncio, às incoerências. É ser exemplo, por pensar certo, ou seja, por se policiar constantemente, sendo as ações condizentes com as falas; por evitar simplismos, facilidades; por ter rigorosidade metódica, reforçando a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão dos educandos. “*A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo*” (FREIRE, 2009b, p. 69).

5. Prescrição de soluções, pautadas no sistema hegemônico, padronizando soluções e, dessa forma, impedindo a emersão do sujeito, e a identificação, por ele, das situações-limite.

Freire (2009c), alerta para o seguinte fato: ao submeterno-nos às prescrições alheias, perdemos a capacidade de optar, sendo minimizados, oprimidos, acomodados e não integrados ao mundo. E, quando não integrados, deixamos de ser sujeitos.

Com base nas análises realizadas, percebi que, apesar da proposta pedagógica do projeto ser pautada no entendimento que se tinha da obra de Paulo Freire, o modelo pedagógico, prevalecente, foi o modelo de educação tradicional, normalmente utilizado no espaço formal de educação, cujas disciplinas são preparadas para atender a conteúdos pré-estabelecidos, considerados pré-requisitos de disciplinas posteriores, mantendo-se uma rigidez, quanto à quebra desses requisitos, o que justificaria a necessidade de apresentar um conhecimento linear, sequencial, que garantisse a compreensão lógica dos temas trabalhados.

A utilização desse modelo de educação, em ambientes não formais, mas com alguma vinculação ao acadêmico, como é o caso da extensão universitária, reflete a falta de formação docente e discente, para o trabalho pedagógico. A imposição de determinadas

práticas pedagógicas, construídas para o modelo formal, não permite que objetivos pautados na transformação social, sejam alcançados, visto que tais práticas não se adaptam ao modelo não formal.

Principalmente, porque não há uma aproximação com a realidade concreta dos educandos, prescrevendo-lhes soluções, ou falsas soluções⁸⁴, por conta das imposições de mercado. O próprio modelo educacional, que vigora, não mais atende às reais demandas das populações, não mais supera as situações-limite, não desvela a realidade, e nem mesmo, integra o sujeito ao mundo, para que com ele, pela práxis e na intersubjetividade, atue e transforme sua realidade, sendo protagonista de sua história.

Quanto à extensão, Freire (2010) alertava para o fato, com base no conhecimento que tinha das atividades de extensão rural, de que a educação apenas estava geograficamente situada, ou seja, a educação não era do campo, mas no campo. E, sendo no campo, excluíam-se as pessoas, a cultura, os saberes próprios do lugar e daquela gente; transmitiam-se conteúdos pré-elaborados; ignoravam-se os sujeitos que conhecem; faziam-se entregas, assistências; invadiam-se culturalmente o espaço, para domesticá-lo ao modo das cidades; e julgavam-se, e ainda se julgam, salvadores de homens e mulheres.

Apesar das características consideradas antidialógicas, terem sido encontradas nas ações do projeto de extensão investigado, há, também, a presença de algumas características que podem transformar as ações extensionistas em dialógicas, conforme apresentadas nos Quadro 3.8 e 3.9, e que me motivou chamar de “*nuances dialógicas*”. Durante a observação das atividades, percebi humildade/amorosidade, por parte da maioria das pessoas da equipe do projeto de extensão.

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade” (FREIRE, 2009b, p.92).

E, além dessa identificação chave, para a ocorrência de processos dialógicos, outras quatro características foram observadas: integração, problematização, práxis e desvelamento da realidade.

⁸⁴ Termo usado pela Via campesina, em seus protestos contra o modelo mecanizado e sem vida praticado pelas grandes corporações do agronegócio.

Certamente, que a manifestação dessas características não torna o processo dialógico, no entanto, enche-me de esperança quanto a sua possibilidade. Esperança depositada na tomada de consciência, que devem fazer educadores e educandos, a fim de superar as situações-limite, que impedem que nos eduquemos e que eduquemos outros, de forma libertadora, buscando o ser mais, para tornarmos-nos, também mais humanos. Humanos, no sentido freireano, de, ao integrarmos-nos no mundo e com ele, fiquemos mais disponíveis para realizar relações intersubjetivas, voltadas ao desvelamento da realidade. Desvelamento que propicia, na emersão provocada pela conscientização, outra forma de admirar essa mesma realidade, identificando soluções possíveis para uma prática pedagógica que enxergue sujeitos, e não coisas, e seja capaz de humanizar e de transformar.

3.4.2 Quanto à avaliação do projeto de extensão pela equipe

Achei relevante trazer para esse momento, a avaliação realizada pela equipe do projeto, sobre suas práticas e sobre a proposta inicial do mesmo, que pautava sua metodologia na pedagogia problematizadora. O debate ocorreu por meio de entrevista coletiva, utilizando-se a técnica de grupo focal. Por se tratar dessa técnica, as concepções apresentadas são do grupo e não de cada sujeito, especificamente, uma vez que a construção das mesmas foi feita pelo coletivo. Na medida em que uma pessoa se manifestava, a outra elaborava, ou reelaborava, o seu pensar, não sendo mais dela, e sim, do grupo.

Sobre onde o conhecimento científico pode ser construído

[...] em qualquer lugar, seja na universidade, seja na rua, seja numa mesa de bar. [...] Claro que o conhecimento científico tem uma legitimidade. Alguém dá uma legitimidade e no nosso caso, são as universidades, os centros de pesquisa, mas, o conhecimento científico

ele se constrói a todo instante, em qualquer espaço.

[...] vai da observação. [...] Você observar, sentir o interesse e pesquisar.

O (saber) popular pode gerar um conhecimento, uma tendência a buscar, investigar pra gerar um conhecimento científico.

Nas falas acima, destaco que, na compreensão do grupo, o conhecimento científico pode ser construído em qualquer lugar, inclusive a partir de observações feitas da realidade, que incitam o desejo pela busca, pelo saber mais. Saber validado por uma comunidade científica, não podendo, por isso, ser neutro, e nem mesmo individual. Há intenção na busca, “*sentir o interesse*”, ou seja, é necessário afinidade, ter o olhar formatado para ver as possibilidades que surgem nas interações com o mundo e com os sujeitos. Não se trata de um conhecimento construído com base na simples experiência, ou observação, que se faz da realidade, havendo a necessidade de pesquisa para superação da visão ingênua sobre o observado.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2009b, p.29).

Sobre o papel do saber popular na construção do conhecimento

[...] o saber popular [...] é considerado, por muitos, como sem valia. [...] Pode ser que seja só credence, mas pode ser que não, pode ser que tenha um fato ali, que possa ser investigado.

[...] as pessoas acham que não é conhecimento científico, porque não passou por uma universidade, porque você não aprendeu, não leu, em algum livro, ou algum artigo.

[...] parece que hoje, tudo tem que ser explicado cientificamente, pra dizer que funciona.

Os trabalhos são importantes, mas [...] se você começar a desvalorizar o popular e achar que só quando comprovar cientificamente... aí é que está o porém da coisa.

Essas falas corroboram a questão anterior, de que não se pode olhar para o saber popular, de forma ingênua, sendo necessário investigar, superar as situações-limite que possam estar presentes. E que não se deve desvalorizar o conhecimento popular, em prol do conhecimento científico, ou seja, deve haver respeito pelos saberes do povo, “*saberes socialmente construídos na prática comunitária*” (FREIRE, 2009b, p.30).

Sobre a construção do conhecimento no espaço formal (ambiente acadêmico)

[...] tem que ser menos, a relação professor-aluno, distanciada.

[...] pra você construir, você tem que buscar todos os aspectos [...] visto de todos os lados, de todos os ângulos.

As matérias acabam sendo muito segmentadas [...] pra facilitar o nosso entendimento, mas não tem aquela relação.

Eu estava ouvindo uma coisa agora de manhã... eu vou falar uma palavra e você me diz o que pensa. Água. E eu pensei sede. Aí ele falou, se você pensou em alguma coisa é porque refletiu sobre o que eu falei, se você não pensou nada é porque você não refletiu [...] nas aulas, às vezes, eu não reflito nada [...] você escuta, mas você não tenta associar com

nada e falta isso [...] a gente acaba engolindo aquilo e não é uma coisa que fica.

[...] você acha que está aprendendo, mas depois, quando você vê que alguém fala e você demora pra associar ou você não sabe explicar, você vê que você realmente não aprendeu aquilo.

[...] você não pode só descer a lenha na universidade [...] vai do interesse da pessoa [...] querer saber mais.

Nas falas, acima, há uma denúncia acerca do modelo de educação tradicional, que é fragmentado, desconectado da realidade e antidialógico, características retratadas, anteriormente, em outras falas, ainda nesse capítulo. Ao mesmo tempo, destacam a importância de conhecer os aspectos relacionados ao objeto cognoscível, para melhor conhecê-lo. Segundo Alves (DIMENSTEIN; ALVES, 2008) a realidade é complexa, e não existem respostas únicas e nem uma única verdade.

Há, ainda, a visão de que o sujeito não deve ser passivo, e imobilizar-se frente às falhas estruturais e pedagógicas da universidade, mas deve ser ativo na busca pelo conhecimento, pelo saber mais.

Sobre a construção do conhecimento no espaço não formal (ambiente comunitário)

[...] a construção do conhecimento, nestes locais, seria mais pelas experiências e contatos que eles tiveram ao longo do tempo.

[...] trocar experiências por conversas.

[...] tem que ter aquela preocupação da gente transformar o que é teórico, o que é difícil [...] a gente explicar num jeito fácil [...] tem que ter essa linguagem mais didática [...] tem que ter essa preocupação de transformar num jeito fácil pra eles entenderem.

Essas falas trazem, novamente, a questão do saber socialmente construído, com base em experiências e, pela intersubjetividade, pela comunicação. Comunicação que ocorre por meio de um mesmo sistema de signos linguísticos, acordado entre os interlocutores, ou seja, entre os sujeitos da comunicação. A compreensão do que é comunicado está vinculada à inteligibilidade e à comunicação, não podendo ser separadas no ato de conhecer (FREIRE, 2010).

Sobre a circulação de conhecimentos, conceitos, temas, entre os ambientes

[...] ainda tem uma barreira [...] essa troca não ocorre de maneira boa e efetiva.

[...] certos professores, dentro da academia, abrem espaço para discussão, mas muitas vezes, esse espaço é perdido, porque os alunos não discutem [...] sempre os alunos foram impostos a ouvir e não a falar [...] mas também, muitos professores [...] acabam impondo a opinião deles, o conhecimento deles e não correm atrás do conhecimento novo [...] são meio duros em relação a isso.

[...] a gente passou a vida inteira com esse método calado, escutando e você tem que aprender escutar [...] mas a gente está aqui, porque tem interesse, então tem que fazer um esforço pra também dialogar. Não aceitar tudo, e questionar pra aprender.

[...] quando a gente chega nas comunidades [...] a gente assume a mesma postura [...] a gente não dá essa abertura [...] a gente reproduz exatamente o método que a gente foi acostumado e que, de uma certa forma, a gente questiona.

Nessas falas, há, além das denúncias feitas ao modelo de educação tradicional, a percepção de que este mesmo modelo castra a liberdade de comunicação, com o mundo e com as pessoas que estão no mundo. E, ao mesmo tempo em que o modelo castra, forma para que perpetue a castração, reproduzindo o modelo de formação a que foram submetidos. Na não percepção dessa situação, não há superação, mantendo, dessa forma, inconscientemente, a opressão.

Sobre a abordagem do projeto, na perspectiva freireana

[...] eu não conheço no total a pedagogia do Paulo Freire, o pouco que eu conheço... a questão de quebrar essas barreiras, de dar abertura pra ambos os lados estarem dialogando e que não tenha aquela coisa autoritária.

[...] trocar o conhecimento através da experiência.

E conversa também, que não fica aquela coisa, tipo, monólogo, tipo eu falo e você escuta.

Quanto à metodologia freireana [...] como eu tento. Eu tento manter o diálogo, eu tento suscitar um processo. [...] eu não tenho leituras profundas de Paulo Freire, o que eu tenho de leituras [...] é muito superficial [...] Eu não tento chegar lá (nas comunidades) e impor, o meu conhecimento, pelo contrário, eu tento fazer com que essas pessoas percebam que elas também têm o conhecimento e que a gente está ali pra trocar, pra construir junto.

[...] eu não estou querendo dizer [...] que o projeto de extensão vai mudar a vida daquelas pessoas, não é isso, nunca que eu pensei que um projeto de extensão pudesse fazer algo parecido, mas é uma oportunidade que se tem de poder discutir sobre, de refletir sobre.

Nas colocações feitas, há a manifestação de que não se tem conhecimento aprofundado sobre a pedagogia freireana, e o que se conhece, superficialmente, sobre ela, é que possibilita o diálogo entre as pessoas, a troca de experiências, a igualdade entre os sujeitos, a discussão e a reflexão sobre a realidade das pessoas. Volto a ressaltar que a dialogicidade não se faz no diálogo pelo diálogo, sendo mediada pela reflexão, a partir da prática, de modo que os sujeitos do diálogo compreendam a realidade, de modo a transformá-la, na medida em que atuam nela e sobre ela. Não é tarefa fácil atuar conforme propõe Freire, em especial, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2009a). É necessário compreender os signos presentes em suas obras, o que exige leitura, discussão, apropriação, formação para o atuar coerentemente com a intenção transformadora e problematizadora.

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU ENVOLVIMENTO NO PROJETO DE EXTENSÃO

Durante o acompanhamento do projeto de extensão, avaliei o grau de envolvimento dos membros da equipe, nas atividades desenvolvidas. A mensuração dessa medida foi realizada, tomando-se por base, a participação dos mesmos e a interação feita com os demais participantes, nas treze oficinas do projeto.

Na sequência apresento a Tabela 3.4, onde está expressa a participação, de cada membro da equipe, nas oficinas realizadas, bem como a respectiva frequência de contatos diretos realizados. A frequência de contatos foi obtida por meio da Análise de Redes Sociais, sendo vinte e quatro, o número máximo de contatos diretos, possível nessa rede. Ressalto que cada comunidade foi entendida como uma entidade, podendo ter em média $12 \pm 3,73$ pessoas em interação com as demais.

Tabela 3.4 - Envolvimento dos sujeitos vinculados ao projeto de extensão, tendo como base a participação em oficinas realizadas nas comunidades participantes. Período: Abril a Novembro/2011.

Sujeitos	Frequência nas oficinas	Contatos realizados*
P1	12	24
P2	3	13
P3	0	8
P4	0	0
P5	0	0
B1	7	20
B2	4	19
B3	3	13
B4	3	18
B5	7	19
B6	2	10

*Número de pessoas e/ou comunidades que foram contatadas durante o desenvolvimento do projeto de extensão, considerando o grupo de pessoas provenientes das respectivas comunidades como um contato.

Fonte: Autoria própria.

Os professores P4 e P5 participaram apenas da elaboração do projeto de extensão, não se envolvendo nas demais atividades do mesmo. O envolvimento desses professores estava relacionado ao projeto de pesquisa, vinculado a esse projeto em estudo. A professora P3 realizou algumas orientações relacionadas às Boas Práticas de Fabricação de Alimentos e ao beneficiamento de alimentos, na fase inicial do projeto, não tendo atuado junto às comunidades, no período em que realizei a pesquisa.

Considerando o número de sujeitos envolvidos, em cada um dos contatos diretos, a Tabela 3.5 apresenta a amplitude das relações, por membro da equipe.

Tabela 3.5 - Número de pessoas contatadas, por cada membro da equipe do projeto de extensão, durante a realização das oficinas. Período: Abril a Novembro/2011.

Sujeitos	Frequência nas oficinas	Pessoas contatadas*
P1	12	146
P2	3	48
P3	0	8
P4	0	0
P5	0	0
B1	7	94
B2	4	75
B3	3	50
B4	3	65
B5	7	86
B6	2	31

*Número de pessoas contatadas durante o desenvolvimento do projeto de extensão.

Fonte: Autoria própria.

Ressalto que as pessoas contatadas por um membro, poderiam ser também contatadas por outro, não sendo o número de pessoas contatadas, apresentado na última coluna, cumulativo. O total de pessoas que o projeto de extensão, em todas as atividades externas, conseguiu abranger, diretamente, foi de 171 pessoas.

As pessoas das comunidades receberam à equipe do projeto de extensão, em momentos distintos, ou seja, em dois encontros realizados em datas diferentes, com exceção da Comunidade C1. A ida das estudantes bolsistas a campo foi realizada de acordo com uma escala de viagem, definida pela própria equipe, que poderia sofrer algumas alterações, dependendo das necessidades das estudantes bolsistas, ou das demandas do projeto e das comunidades. No Quadro 3.10, apresento a relação das estudantes bolsistas e respectivas comunidades visitadas, de acordo com o encontro.

Quadro 3.10 - Distribuição das estudantes bolsistas, do projeto de extensão, de acordo com a comunidade visitada, por encontro. Período: Abril a Novembro/2011.

Comunidades	Encontro 1						Encontro 2					
	Bolsistas						Bolsistas					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
C1		X		X								
C2	X				X		X				X	
C3	X				X		X				X	
C4		X		X			X		X			
C5	X				X			X			X	
C6		X		X					X			X
C7	X				X				X			X

Fonte: Autoria própria.

Com base no Quadro acima, apenas as comunidades C2 e C3, receberam a mesma dupla de estudantes bolsistas, nos dois encontros ocorridos. As comunidades C4, C6 e C7 receberam uma dupla diferente a cada encontro e, no caso da C5, uma estudantes bolsista da dupla participou dos dois encontros. Outro dado interessante, percebido, é que as estudantes B3 e B6 participaram, apenas, do segundo encontro, e estudantes B4, apenas do primeiro encontro.

A distribuição das estudantes bolsistas, na escala de viagem, pode ter afetado a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, visto que os encontros tinham objetivos específicos, além da contextualização da realidade de cada comunidade, e identificação de demandas, que geralmente ocorriam no primeiro encontro. Demandas que deveriam ser trabalhadas no encontro posterior, pela comunidade e membros do projeto.

Essa situação gerou, durante o acompanhamento do projeto, alguns questionamentos:

1. Houve orientação por parte da coordenação do projeto, para sanar essas demandas? Caso sim, como foi o direcionamento feito e que ações foram tomadas?
2. De que maneira as demandas identificadas por uma dupla eram trabalhadas por outra dupla? As demandas das comunidades foram contempladas?

3. E no caso das demais comunidades, nas quais as estudantes bolsistas participaram dos dois encontros, as demandas foram contempladas?

Com relação ao primeiro questionamento

Desde o início das atividades, a coordenadora do projeto solicitou que as estudantes bolsistas elaborassem um relato de viagem, que contemplasse as ações realizadas pelo projeto, e uma breve contextualização da comunidade visitada. Essas informações deveriam circular entre as estudantes bolsistas do projeto, de modo que todas tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido por cada dupla. Os relatos de viagem ficavam à disposição da equipe, e da população em geral, por meio de um *blog*⁸⁵ criado pelo projeto.

Além dessa orientação, as estudantes bolsistas deveriam cumprir, durante a carga horária destinada ao projeto, uma rotina de trabalho, estabelecida pela coordenadora e acordada entre os membros. Cada ida a campo gerava demandas específicas que deveriam ser sanadas pela equipe. Normalmente, as demandas estavam relacionadas à elaboração de receitas com base nos alimentos produzidos por cada comunidade, e à confecção de material de apoio.

Para a primeira atividade, havia à disposição das estudantes bolsistas, um laboratório para desenvolvimento e teste de receitas, com apoio de uma técnica especialista na área de desenvolvimento de produtos. Cabia às estudantes bolsistas que não estavam escaladas para a viagem a campo, elaborar e testar receitas para atender às demandas das comunidades que seriam visitadas na sequência. Essa atividade era realizada em sistema de rodízio, trocando sempre as estudantes bolsistas que estavam na função. De acordo com a coordenadora, a atividade no laboratório servia para dar segurança às estudantes bolsistas e para ampliar o conhecimento sobre a prática, de modo que as dúvidas que surgissem durante as oficinas do projeto, pudessem ser sanadas pelas mesmas. Nesse caso, quem

⁸⁵ Página criada na *internet* contendo informações sobre as atividades e as visitas realizadas no projeto de extensão.

deveria realizar a tarefa era sempre a dupla escalada para a próxima viagem de campo.

Com relação a essa atividade, a seguinte situação foi detectada: as estudantes bolsistas, na maioria das vezes, não fizeram uso do laboratório, testando as receitas em casa, ou levando para a próxima visita a campo, receitas testadas pelas colegas, sem a devida contextualização. O não cumprimento dessa atividade gerou alguns problemas, durante a execução das oficinas: as estudantes bolsistas não sabiam explicar como a receita deveria ser preparada; em algumas situações, os alimentos selecionados não faziam parte da produção das famílias de agricultores/camponeses, ou não estavam no período de safra e; as estudantes bolsistas não conseguiam sanar dúvidas relacionadas às preparações.

Para o cumprimento da segunda atividade, a coordenadora solicitou que as estudantes bolsistas desenvolvessem cartilhas relacionadas aos seguintes temas: Boas Práticas de Fabricação de Alimentos, Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar. A coordenadora disponibilizou materiais de apoio sobre os temas, como textos, livros, artigos e *links* para *sites* oficiais. Orientou, ainda, que as cartilhas fossem confeccionadas em uma linguagem acessível, definida como “menos técnica”, e que privilegiassem os princípios da Agroecologia, visto que o público alvo atuava no sistema de produção agroecológico, ou buscava a transição para o mesmo. Além das cartilhas, as estudantes bolsistas elaboraram diapositivos (*slides*) para apresentações de informações, junto às comunidades.

Com relação a essa atividade, a seguinte situação foi percebida: as cartilhas e *slides* confeccionados usavam linguagem técnica desconhecida da maioria das pessoas das comunidades; ambos não estavam contextualizados, ou seja, não foram elaborados para cada comunidade específica; havia figuras e/ou dizeres incompatíveis com uma alimentação saudável, do ponto de vista da Segurança Alimentar e Nutricional; algumas colocações eram incoerentes com os princípios da Agroecologia e, com Soberania Alimentar e; algumas demandas não foram consideradas. Entre essas incoerências cito, por exemplo: uso de figuras de refrigerantes e de produtos industrializados, ricos em sódio e/ou açúcar, para explicar como organizar o estoque; uso de termos, como preservar saúde e prevenir doenças, vinculados à higiene, como um benefício da

prática; uso de termos científicos, como bactérias termolábeis, microrganismos, Doenças Transmitidas por Alimentos e; recomendação de que fossem selecionadas frutas e hortaliças isentas de insetos e/ou larvas, como matéria prima para processamento de alimentos.

Problemas, como os citados nas duas situações, podem ter ocorrido devido a inúmeras questões, tais como: acúmulo de funções delegadas à coordenadora do projeto, referentes tanto às atividades do mesmo, como às atividades docentes e de representação em conselhos; número elevado de comunidades atendidas, gerando um volume de trabalho incompatível com o número de estudantes bolsistas e de professores envolvidos no projeto; falta de comprometimento por parte de alguns professores especialistas vinculados ao projeto, que culminou no acúmulo de funções e atividades citadas, bem como na falta de orientação das estudantes bolsistas com relação a determinados temas e; poucos momentos de discussão entre os membros da equipe, de modo a provocar a identificação e superação das situações-limite oriundas das comunidades.

Com relação ao segundo e terceiro questionamentos

De modo geral, as demandas específicas de cada comunidade não foram contempladas pelas ações do projeto. Isso pode ter ocorrido, pois as demandas das comunidades e possíveis soluções já estavam previamente acordadas e prescritas pela equipe do projeto, com base nas necessidades relatadas pela equipe parceira, não sendo considerados, os problemas identificados pelas comunidades, durante o primeiro encontro. Essa prescrição ficou perceptível durante a rodada de apresentação, na qual algumas pessoas das comunidades diziam não saber o motivo da reunião, e que estavam ali, por ser uma convocação da associação, entendendo sua participação como importante, conforme exemplificado nas falas:

Eu não sei sobre o que é (a reunião), mas já que a associação convocou, eu vim (Educanda - Comunidade C1).

Ele (articulador da comunidade) não disse nada pra gente. A gente veio às escuras (Educanda - Comunidade C2).

Eu nem sou da associação, só o meu marido, mas quando disseram que ia ter reunião eu vim, pra ver o que iam falar (Educanda - Comunidade C5).

Cito na sequência alguns dos problemas relatados pelas comunidades, que não foram trabalhados pela equipe do projeto:

1. Custo elevado do desidratador de alimentos - buscavam informações para a construção de um desidratador solar, que fosse aceito pela vigilância sanitária;
2. Água rica em calcário e ferro - buscavam informações para purificação da mesma;
3. Desconhecimento de procedimentos para descongelamento seguro de alimentos - buscavam informações;
4. Excedente de produção leiteira na região - buscavam informações para a produção de derivados do leite.

A não consideração dos problemas citados pelas comunidades, além de relacionados com os possíveis motivos expostos no primeiro questionamento, tem, também, relação com a falta de uma formação pedagógica que possa dar conta de uma abordagem mais crítica, voltada à transformação social, que se busca. Freire (2010), conforme apresentado no primeiro capítulo da Tese, relaciona as ações de extensão com assistencialismo, e outras denominações comuns. No caso específico desse projeto, apesar das pessoas envolvidas buscarem outra lógica de atuação, que pudesse romper com as consequências do sistema econômico hegemônico, que impede o desenvolvimento local e humano das famílias pertencentes às comunidades participantes, a lógica da educação tradicional, ainda, estava muito presente, nas ações do projeto. Como já abordado, por conta do poder exercido pelo sistema hegemônico, é muito difícil, para nós que fomos criados no e pelo sistema, superar

as barreiras, estrategicamente colocadas, que nos impedem de olhar para além do modelo que está posto, e criar, ou recriar, outro modelo de educação que seja capaz de colaborar com a formação de sujeitos da práxis, cidadãos responsáveis e preocupados com o desenvolvimento humano da população, e com o seu próprio.

Muitas vezes, sabemos o que devemos fazer, em termos de uma educação que liberte, e nos liberte, da opressão, da alienação. No entanto, na maioria dessas vezes, não sabemos como fazer, como enfrentar o sistema que está posto, sem que sejamos ainda mais massificados e excluídos. Excluídos não no sentido de isolados, pois quanto a esse fato, geralmente são poucos os que assumem a sua posição, contra-hegemônica, e que estão dispostos a atuar no sentido oposto de desenvolvimento almejado pela sociedade que está posta. O medo da exclusão, normalmente, está relacionado ao de ser desacreditado, de ter suas convicções e ideologias taxadas de ilusões, de atraso ao progresso e desenvolvimento do País. E pior será, se por meio do *status quo*, outros, e nós próprios, acreditarmos na “*falsa solução*”, ou, como diria Freire (FREIRE; SHOR, 2008), nos mitos que nos deformam.

Freire e Shor (FREIRE; SHOR, 2008) fazem uma discussão interessante, sobre o sentir medo, no segundo capítulo do livro “Medo e ousadia”⁸⁶. Os autores dizem que, sendo o medo parte do sonho de transformação, ele não pode imobilizar o sujeito, mas impulsioná-lo para ação. Sente medo, o sujeito que vai contra o *status quo*, não o que é a favor dele. Olhando criticamente para o medo, se faz necessário assumi-lo, pois na assunção do medo, assume-se, também, a luta pela transformação. Transformação que não precisa ser imediata, mas deve ser cautelosa, conforme os limites impostos ao medo e, os limites impostos, politicamente, socialmente, historicamente, à ação do educador.

⁸⁶ Sugiro a leitura desse capítulo: “Quais os temores e os riscos da transformação?”, para uma compreensão mais aprofundada acerca dessa questão.

Quanto a isso, Shor (FREIRE; SHOR, 2008) chama a atenção para a existência de diferentes graus de transformação social, e, também, de conscientização crítica dos sujeitos. E, coloca a sala de aula como mais um espaço para propiciar essas mudanças, sendo um lugar de movimento, ou de por em movimento, fazendo com que os sujeitos saiam da passividade. No entanto, o professor que compreende que as discussões, em sala de aula, farão sozinhas, o papel de transformação social, já se posiciona rumo à frustração e à desistência. Em sua fala, sobre a transformação, o autor diz: *“Algumas vezes, quase não consigo nada contra o domínio que a cultura de massa tem sobre as expectativas dos meus alunos”* (FREIRE; SHOR, 2008, p.47).

A mudança deve ser gradual e inclui, convencer outros professores de que a transformação, do modelo de educação que está posto, é necessária. E para convencer, é preciso estar seguro quanto à importância da mudança, quanto à decisão tomada acerca do “a favor de quem e do quê e, contra quem e o quê” se está educando, visto que será inevitável, nadar contra a corrente, *“[...] correr riscos e assumir riscos”* (FREIRE; SHOR, 2008, p.50).

3.6 OS OLHARES PARA A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Esse tópico foi dividido em três partes. Na primeira e na segunda, apresento as concepções que os sujeitos da pesquisa tinham, sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Essas concepções foram extraídas das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras do Grupo D1 e as estudantes dos Grupos B e E. Apresento, ainda, as experiências, relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, que foram vivenciadas pelas entrevistadas dos Grupos D1 e B. E na terceira parte, apresento a construção de modelos e escalas conceituais sobre Segurança Alimentar e Nutricional, avaliando as concepções dos sujeitos, com base nos conceitos oficiais sobre o tema.

As falas registradas, durante as aulas e oficinas, e o diário de campo foram considerados, visando avaliar a utilização dos termos referentes à Segurança Alimentar e Nutricional, no contexto dos ambientes de investigação.

3.6.1 Os olhares de quem forma nutricionistas

Antes de apresentar as concepções das professoras, trago as respostas obtidas por meio da aplicação do questionário semi-estruturado, utilizadas para identificar que experiências, teóricas ou práticas, foram vivenciadas por elas, e que poderiam afetar suas compreensões sobre o tema. A Tabela 3.6 apresenta as respostas dadas a esse instrumento.

Tabela 3.6 - Atividades realizadas e relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, desenvolvidas pelas professoras das disciplinas avaliadas. Dados obtidos no questionário semi-estruturado. Abril/2011.

Perguntas	Professoras		
	P6	P7	P8
Número de disciplinas que ministrava na graduação.	2	1	3
Número de disciplinas que ministrava, ou que havia ministrado, com abordagem em SAN.	4	1	5
Participação em conselhos ou representações que debatiam a SAN.	S	S	S

S - Sim; N - Não

Fonte: Autoria própria.

A tabela, acima, mostra que todas as professoras tinham experiências relacionadas ao tema da Segurança Alimentar e Nutricional, e a concebiam das seguintes formas:

[...] é garantir que aquele indivíduo venha a ter acesso ao alimento, que o alimento seja de qualidade, que seja seguro, [...] que esteja dentro do hábito alimentar [...] eu vejo duas facetas: [...] do acesso, eu posso adquirir [...] que o nutricionista venha a interferir nas políticas públicas, de maneira a fazer com que o indivíduo possa comprar esse alimento, que

ele não dependa de uma doação somente [...] Mas eu vejo também [...] aquela questão do alimento seguro, do ponto de vista microbiológico, do ponto de vista sanitário (Professora P6).

A segurança alimentar é tudo, eu dar um produto próprio, são, em condições adequadas [...] eu assegurar o alimento ao cliente, em condições. Não adianta eu ter uma cenoura orgânica, que eu sei que não tem produto químico, mas eu não lavo, não faço a higienização, nem da matéria prima e nem do manuseio e nem na hora da cocção, então, não adiantou (Professora P7).

[...] segurança pra mim é acesso ao alimento de qualidade, aliás, é o direito ao indivíduo ter acesso a um alimento de qualidade, independente da condição fisiológica e patológica dele [...]. Quando a gente fala hoje em segurança alimentar, a gente pensa [...] é bolsa família, fome zero, essas bolsas sociais [...] pras pessoas, famílias que estão em insegurança alimentar, porque não têm comida. [...] Só que [...] se eu sou diabético, sou celíaco, sou um dislipidêmico, sou um obeso, um fenilcetonúrico, eu também tenho direito a ter um alimento, acesso a um alimento de qualidade, em quantidade, que atenda as minhas necessidades. [...] segurança alimentar, não é só para àquela família que não tem [...] o alimento, mas também, pro que tem até condição de comprar, mas não têm acesso a ele, porque [...] não tem disponível [...] ele corre risco, ele está em insegurança, porque ele pode comprar um produto, que não esteja em condição pra ele (Professora P8).

A compreensão que a professora P7 apresentou sobre Segurança Alimentar e Nutricional, está referenciada nas ações da vigilância sanitária, enfocando, principalmente, o controle microbiológico durante o manuseio e processamento dos alimentos.

Essa concepção foi confirmada por suas falas, durante as aulas da disciplina que ministrava, onde a abordagem dos temas foi voltada para a segurança dos alimentos, exclusivamente. Com relação às professoras P6 e P8, além da compreensão da necessidade de realização de controle sanitário dos alimentos e produtos destinados ao consumo humano, há, também, o entendimento de que Segurança Alimentar e Nutricional é um direito humano. A professora P6 trouxe a questão da garantia de acesso ao alimento de qualidade, bem como da importância de que sejam respeitados os hábitos alimentares da população. Já a professora P8, além de ter abordado a importância de garantir o acesso aos alimentos, apresentou a necessidade de se preocupar, não só com a população, castrada de ter esse acesso, mas, também, com aquela que necessita de alimentos especiais⁸⁷.

Como as professoras P6 e P8 abordaram a questão de que o alimento deve ser de qualidade, investiguei o que significava para elas, e inclusive para a professora P7, alimento de qualidade.

O alimento que atenda aquele requisito legal, aquilo que a legislação coloca para ele. Que ele não tenha nenhum tipo de dano, e que se for um produto processado, que ele esteja nas suas características normais [...] ele tem que ter passado por todo um fluxo, do ponto de vista higiênico, correto. Então se houve alguma falha em alguma etapa, é um produto de risco [...] ele não seria um produto de qualidade, do ponto de vista higiênico, porque ele foi processado, mas o processo não foi o mais adequado (Professora P6).

⁸⁷ De acordo com a definição da ANVISA, alimentos para fins especiais *“são os alimentos processados especialmente para satisfazer necessidades particulares de alimentação determinadas por condições físicas ou fisiológicas particulares e ou transtornos do metabolismo e que se apresentam como tais. [...] A composição desses alimentos deverá ser essencialmente diferente da composição dos alimentos convencionais de natureza similar, caso existam”* (BRASIL, 2003c).

É esse alimento próprio, como eu sempre explico pra eles. Vocês têm que saber o que é um alimento próprio. Então, pode estar embalado, rotulado, armazenado adequadamente, mas o produto não está seguro. Como ver que o alimento não está seguro? Quais são as características do alimento que não está seguro? [...] Na compra do produto, na escolha do fornecedor, na escolha do local da compra [...] começa ali a segurança, é a compra, a entrada, a saída e o armazenamento (Professora P7).

[...] qualidade em relação aos aspectos físico-químicos, de padrão de identidade e qualidade, em seus aspectos de composição, sob os aspectos sensoriais, sem defeitos, etc. [...] é o alimento adequado ao indivíduo [...] eu tenho dois focos em relação à qualidade [...] qualidade nutricional, qualidade físico-química, química, microbiológica, tecnológica [...] se considerar as propriedades reológicas, toxicológicas, microbiológicas, microscópicas, etc. E de qualidade, sob o aspecto nutricional, quer dizer, nutricionalmente ele tem que atender às necessidades daquele indivíduo (Professora P8).

As falas acima trazem o entendimento de qualidade voltado à segurança do alimento, e ao atendimento das recomendações que a ANVISA preconiza, ou seja, ausência de risco de doença ao consumidor e atenção às especificações de produção para cada produto comercializado. A professora P8, enfocou, ainda, questões relacionadas aos aspectos nutricionais e sensoriais do alimento, de modo a atender as peculiaridades do consumidor.

Prezotto (2002) traz um conceito de qualidade diferenciada da difundida pela ANVISA, que incorpora questões relacionadas, não somente aos critérios exigidos para comercialização segura de alimentos e produtos, mas, também, relacionadas aos aspectos sociais, ecológicos e culturais da população consumidora e produtora de alimentos. Esse conceito, que o autor vai chamar de “*qualidade ampla*”, aproxima-se mais do que buscamos em termos de garantia

da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, atentando-se para a existência de determinantes sociais que afetam o modo como nos alimentamos, como acessamos os alimentos, e que alimentos acessamos, não ficando a discussão restrita à prevenção de doenças transmitidas por alimentos⁸⁸.

Outra questão, está relacionada à abordagem que foi feita em sala de aula, sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Primeiramente, apresento como as professoras relataram trabalhar com os temas referentes à Segurança Alimentar e Nutricional em suas aulas e, na sequência, apresento o que foi trabalhado, por elas, durante a observação realizada no período de investigação.

[...] eu abordo muito mais a questão microbiológica, a questão sanitária [...] A gente hoje enfatiza muito a questão de manipulação, uso de adereços [...] é muito mais essa cobrança da boa prática de fabricação [...] Em termos de segurança alimentar, da questão do acesso, eu acho que eu trabalho muito pouco [...] Não vejo que eu faça um trabalho de fato importante neste tipo de conteúdo (Professora P6).

Eu abordo o tempo inteiro, porque a higienização deve ser feita do início do processo até o final, que é a distribuição. Até o armazenamento final, após a distribuição. Tudo isso visando à segurança alimentar. [...] eu falo o tempo inteiro, em todas as legislações, em todas as ferramentas que nós utilizamos (Professora P7).

⁸⁸ Quanto a essa questão, sugiro a leitura do artigo: “Qualidade ampla: referência para a pequena agroindústria rural inserida numa proposta de desenvolvimento regional descentralizado” (PREZOTTO, 2002).

As professoras P6 e P7 faziam a abordagem de segurança dos alimentos, em suas disciplinas, visando atender às recomendações da ANVISA. No caso da professora P6, ela relatou estar ciente de que o tema da Segurança Alimentar e Nutricional não era abordado de maneira relevante, na disciplina, o que pode significar que a professora não limitava Segurança Alimentar e Nutricional apenas à questão da segurança de alimentos.

A professora P8, fez seu relato com base na experiência que estava tendo com a turma de pós-graduação, onde atuava incitando os alunos a refletir de que forma a Segurança Alimentar e Nutricional está sendo, ou deveria ser, contemplada nos projetos que desenvolviam. Com relação à graduação, disse que:

[...] a gente vai ter que trabalhar, mais especificamente, a questão da segurança alimentar e nutricional [...] eu acho que o conceito de segurança alimentar não tem que estar só no quarto período, tem que estar, como guarda-chuva, lá na primeira disciplina do curso, onde a gente tem que falar de todas as nuances [...] em relação a segurança alimentar (Professora P8).

A fala da professora P8 traz a necessidade de se trabalhar a Segurança Alimentar e Nutricional em todas as disciplinas do curso, usando, para isso, o termo “*guarda-chuva*”, em sua fala. Essa percepção da professora P8, de que a Segurança Alimentar e Nutricional perpassa todas as etapas do curso de graduação, vai ao encontro do que apresentei, no segundo capítulo, sobre a possibilidade de se trabalhar Segurança Alimentar e Nutricional como eixo estruturador do curso de Nutrição.

Trago, nesse momento, minha percepção acerca da abordagem que as professoras fizeram sobre Segurança Alimentar e Nutricional, durante as aulas que acompanhei.

Durante as aulas da professora P6, a Segurança Alimentar e Nutricional foi trazida para debate em dois momentos, sendo que em ambos, não houve aprofundamento das questões. Os conteúdos eram direcionados a atender à legislação vigente para produção segura de alimentos. Essa constatação corrobora a fala da própria professora. No caso da professora P7, em nenhuma das aulas ministradas,

abordou a questão da Segurança Alimentar e Nutricional, de forma ampliada, todas as discussões feitas referiram-se às Boas Práticas de Fabricação de Alimentos e ao controle higiênico e sanitário, voltados a atender à legislação para comercialização de alimentos, da ANVISA. Essa percepção é condizente com o relato feito pela própria professora, apresentado anteriormente. O mesmo ocorreu com a professora P8, que não abordou o tema da Segurança Alimentar e Nutricional com profundidade, em suas aulas, direcionando as mesmas para atender as normas da ANVISA.

Ambas as disciplinas, acompanhadas, apresentaram um rol de conteúdos que permitiriam uma exploração mais aprofundada acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, como por exemplo: doenças transmitidas por alimentos, beneficiamento de alimentos, legislação para produção de alimentos, desenvolvimento de produtos, entre outros. Essas questões possibilitariam a realização de articulações com o tema da Segurança Alimentar e Nutricional. Conforme ressaltou a professora P8, não, somente, voltadas à população desprovida do acesso aos alimentos, como também, em qualquer realidade onde a ciência da Nutrição se faça presente.

3.6.2 Os olhares de quem se forma nutricionista

Da mesma forma que fiz, no tópico anterior, inicio apresentando as respostas obtidas com a aplicação do questionário semi-estruturado, junto às estudantes bolsistas, do Grupo B, de modo a compreender se a trajetória acadêmica e as experiências anteriores, teóricas ou práticas, sobre Segurança Alimentar e Nutricional, poderiam interferir na compreensão que as mesmas tinham sobre o tema. Na Tabela 3.7 as respostas obtidas estão apresentadas.

Tabela 3.7 - Disciplinas e atividades relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, conforme entendimento das estudantes bolsistas. Dados obtidos no questionário semi-estruturado. Abril/2011.

Perguntas	Bolsistas					
	1	2	3	4	5	6
Número de disciplinas que cursava na graduação.	6	6	6	6	6	5
Número de disciplinas cursadas, ou em curso, que abordou o tema da SAN.	6	3	2	4	2	3
Área em que as disciplinas estavam vinculadas*:						
Saúde	2	1		1		1
Humanas	3	2	1	2		
Biológicas	1			1	2	2
Sociais Aplicadas			1			
Participação em eventos sobre SAN	S	S	S	N	N	N
Participação em representações estudantis, com foco em SAN.	N	N	N	N	N	N

* Listadas apenas as áreas que foram referenciadas. S - Sim; N - Não

Fonte: Autoria própria.

Na sequência, apresento as concepções das estudantes bolsistas sobre Segurança Alimentar e Nutricional, referentes à etapa inicial de investigação. As falas abaixo são referentes às respostas dadas durante as entrevistas semi-estruturadas, ocorridas em abril de 2011. Após apresento as concepções finais, ou seja, o entendimento que passaram a ter sobre o tema, durante a etapa final de investigação, em dezembro de 2011. As duas concepções, inicial e final, serviram de base para a construção dos modelos e escalas conceituais (tópico 3.6.3). Ainda, trago o entendimento que as estudantes, do Grupo E, tinham acerca do mesmo tema.

Abaixo apresento as concepções das estudantes, conforme etapa de investigação.

Etapa inicial de investigação

É bem complexo. Não é que é bem complexo. Na verdade existe vários temas dentro da segurança alimentar e nutricional. Tanto de você ter uma alimentação segura [...] e de você ter uma segurança de que vai ter comida na mesa, até o próximo dia, até o próximo mês, no dia de você receber. [...] de que a pessoa esteja segura de que vai ter para os próximos dias, a alimentação própria e adequada [...] que você também tenha um leque de opções que você possa escolher e que tenham todos os nutrientes presentes ali (Estudante B1).

Segurança alimentar, ele não considera só o alimento estar seguro quando você vai comer. Ela considera toda aquela cadeia de produção. Então o alimento tem que estar seguro, desde a hora que planta [...] tem a parte da política [...] tem aquela parte de soberania [...] Tem que ser também na quantidade ideal [...] Pro alimento ser seguro para a sociedade, tem que ser na quantidade, na qualidade... o slogan da segurança alimentar (Estudante B2).

Eu acho que é um direito humano [...] Que é poder se alimentar adequadamente, constantemente, e não só se alimentar, se nutrir também, ter uma qualidade de alimentação. [...] direito de poder ter acesso a esse alimento. E aí envolvem várias coisas, econômica, social, histórica, geográfica [...] mas eu acho que o principal é o direito a segurança alimentar e nutricional. É a capacidade que a pessoa deve ter de conseguir se alimentar e se nutrir e [...] conseguir o alimento e ao mesmo tempo se manter autônoma (Estudante B3).

Eu acho que Segurança alimentar e Nutricional é um direito que toda a pessoa tem [...] Eu vejo Segurança alimentar e Nutricional como o acesso ao alimento seguro e também em quantidades nutricionalmente corretas pra pessoa, porque não adianta nada eu dar um alimento bom nutricionalmente, mas não ter as quantidades necessárias (Estudante B4).

[...] eu vou por nome, Segurança Alimentar e Nutricional. Então, você tem que ter uma segurança de você acabar consumindo aquele alimento, mas que não vai te prejudicar. Que não vai causar uma doença [...] eu acho que seria isso, de você consumir o alimento e não prejudicar a sua saúde (Estudante B5).

Que é direito [...] direito de todos [...] entra também [...] a parte de higiene, segurança, manuseio, boas práticas (Estudante B6).

Para facilitar a identificação de que elementos estavam presentes nas falas das estudantes bolsistas, o Quadro 3.11 foi construído, de modo a apresentar um apanhado geral das falas, relacionando o entendimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional, às características dos conceitos oficiais de “Segurança dos Alimentos” e de “Segurança Alimentar e Nutricional”. Essas características já foram detalhadas no Quadro 2.6, no segundo capítulo dessa Tese.

Quadro 3.11 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, na etapa inicial de investigação. Abril/2011.

	Características	Bolsistas					
		1	2	3	4	5	6
SA*	Controle higiênico e sanitário da cadeia produtiva	-	-	-	-	-	X
	Boas Práticas de Fabricação de Alimentos	-	-	-	-	-	X
	Isenção de contaminantes químicos, físicos e biológicos	X	X	-	X	X	-
	Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle	-	-	-	-	-	-
SAN**	Acesso regular ao alimento, a partir da produção e/ou aquisição	X	-	X	X	-	-
	Alimento de qualidade nutricional, sensorial e sanitária	X	X	-	-	-	-
	Suprimento das necessidades nutricionais	X	X	X	X	-	-
	Preservação do aspecto cultural	-	-	-	-	-	-
	Práticas alimentares sustentáveis	-	X	-	-	-	-
	Direito Humano	-	-	X	X	-	X
	Não comprometimento de outros direitos	-	-	X	-	-	-

*Segurança dos Alimentos; **Segurança Alimentar e Nutricional

Fonte: Autoria própria.

Apesar do quadro, acima, dar um panorama geral do entendimento que as estudantes bolsistas tinham sobre Segurança Alimentar e Nutricional, em um primeiro momento, há elementos, em suas falas, que chamaram a minha atenção. A estudante B1, por exemplo, falou em leque de opções, ou seja, da pessoa ter autonomia para decidir o que vai ser consumido. Esse é um dos princípios da Segurança Alimentar e Nutricional. O poder de decisão para escolher o que será consumido, de acordo com suas práticas alimentares e culturais e, não de acordo com suas condições, ou falta delas, para acessar o alimento que, na maioria das vezes, está inadequado do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

No caso da estudante B2, ela se referiu ao *slogan* da Segurança Alimentar e Nutricional, ou seja, o conceito, para ela, ainda não tinha um significado. Provavelmente, as questões relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional não foram discutidas, com profundidade, no ambiente acadêmico. Isso pode ser devido ao fato de alguns nutricionistas e professores da área entenderem que Segurança Alimentar e Nutricional está vinculada a uma área específica, no caso à Nutrição em Saúde Pública, ou Coletiva, o que impede que a mesma seja debatida já nas primeiras disciplinas do curso. Assim como ocorreu com a estudante B2, a estudante B5, que não conseguiu definir Segurança Alimentar e Nutricional, pelo mesmo motivo.

A estudante B3 falou em determinantes econômicos, históricos, sociais, espaciais, que também afetam o Direito Humano à Alimentação Adequada. Acrescentou, ainda, que o fato de poder se alimentar, não pode privar a pessoa de acessar outros direitos e de satisfazer outras necessidades básicas. A Constituição Federal, em seu artigo 6º., diz que o cidadão, ou a cidadã, brasileiro deve ter garantido o direito social à educação, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à alimentação, entre outros direitos. A garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada, sem que comprometa os demais direitos, gera segurança e assegura a dignidade da população que os acessa.

Na fala da estudante B4, ela chamou a atenção para o fato de que para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional, é necessário atender todos os aspectos. Nesse caso, específico, ela falou em atender a qualidade, vinculada à quantidade de alimentos necessários.

Já a estudante B6 entendia Segurança Alimentar e Nutricional como um direito, mas não conseguiu aprofundar a questão, pelos mesmos motivos das estudantes B2 e B5.

Etapa final de investigação

[...] antes, eu não tinha a visão de que envolve tantas coisas [...] de que vai muito além do fornecimento de alimentos [...] que tem que ser em quantidade e qualidade [...] depende da população, de que região [...] o acesso daquela população ao alimento, a renda, a escolaridade

dos indivíduos, quantas pessoas moram na casa (Estudante B1).

[...] se preocupar com o alimento em todas as etapas, não só na qualidade [...] envolve as pessoas [...] a pessoa fazer o alimento na quantidade, na qualidade [...] porque o alimento não vai nascer sozinho (Estudante B2).

[...] nas viagens, quando a gente vê na prática mesmo, por exemplo, a luta do povo pra plantar e pra poder comercializar e pra poder ganhar dinheiro pra poder se sustentar [...] as pessoas têm noção do que é SAN, elas têm noção do que é essa luta pelo sustento e pelo acesso ao alimento (Estudante B3).

Eu acho que hoje é muito mais amplo do que a gente tinha no começo [...] Eu acho que vai além de ter acesso a alimentos de qualidade em quantidade [...] tem a ver também com a agricultura, com o tipo de agricultura [...] a gente puxa a sardinha para a agroecologia, tem a ver com política, tem a ver com políticas públicas (Estudante B4).

Eu acho que complementou mais o que eu já sabia [...] SAN é você poder oferecer à pessoa um alimento seguro, pra favorecer e promover a saúde [...] a pessoa ter um acesso a esse alimento [...] que esse alimento seja saudável, mas eu pensava mais no sentido de microbiológico, que não apresentasse uma contaminação que fosse causar doenças ou prejuízo pra saúde. Não via pelo lado da produção desse alimento, que também deve ser saudável [...] dos alimentos da região serem os melhores pra ter uma segurança alimentar [...] todos terem direito a essa alimentação (Estudante B5).

É um assunto que eu não sabia mesmo [...] foi o primeiro contato [...] Não é só ter como comprar, como ter à disposição, como ter acesso, mas como o alimento é preparado mesmo. A segurança está desde a plantação, da disponibilidade do mercado até chegar na cozinha, e ter boas condições, boa higiene da preparação, até chegar ao consumidor de forma segura (Estudante B6).

O Quadro 3.12 relaciona o entendimento, das estudantes bolsistas, sobre Segurança Alimentar e Nutricional, obtido na etapa final de investigação, às características dos conceitos oficiais de “Segurança dos Alimentos” e de “Segurança Alimentar e Nutricional”.

Quadro 3.12 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, na etapa final de investigação. Dezembro/2011.

Características	Bolsistas					
	1	2	3	4	5	6
SA* Controle higiênico e sanitário da cadeia produtiva	-	X	-	-	-	X
SA* Boas Práticas de Fabricação de Alimentos	-	-	-	-	-	X
SA* Isenção de contaminantes químicos, físicos e biológicos	-	-	-	-	X	X
SA* Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle	-	-	-	-	-	-

Continuação do Quadro 3.12

Características	Bolsistas					
	1	2	3	4	5	6
Acesso regular ao alimento, a partir da produção e/ou aquisição	X	X	X	X	X	X
Alimento de qualidade nutricional, sensorial e sanitária	X	X	-	X	X	X
SAN** Suprimento das necessidades nutricionais	X	-	X	X	-	-
Preservação do aspecto cultural	X	-	-	-	X	-
Práticas alimentares sustentáveis	-	-	-	X	-	X
Direito Humano	-	-	X	X	X	-
Não comprometimento de outros direitos	-	-	-	-	-	-

*Segurança dos Alimentos; **Segurança Alimentar e Nutricional

Fonte: Autoria própria.

Além dos elementos acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas, o fato das estudantes B1, B4, B5 e B6 relatarem que o conhecimento sobre o tema foi ampliado, por conta da participação que tiveram no projeto de extensão, chamou a minha atenção. Independentemente, de terem agregado, ou não, ao conceito inicial, elementos novos acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, somente o fato de se perceberem mais afinadas com o tema, ou seja, mais próximas do objeto a ser conhecido, pode significar uma abertura de consciência, uma tomada de consciência, que possibilita ver o mesmo objeto, de um jeito diferente, por influência do contato que tiveram com a realidade, e com outros sujeitos que também produzem conhecimentos acerca do mesmo objeto.

Há nas falas de todas as estudantes bolsistas, com exceção da fala da estudante B2, a compreensão de que outros fatores interferiam na garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, entendimento já havia sido apresentado, na etapa inicial, pela estudante B3. Além dos determinantes sociais, históricos, espaciais, esta agregou elementos relacionados à luta que as pessoas das

comunidades travavam, diariamente, para garantir direitos básicos, como consequência do sistema econômico que está posto.

Entendimento sobre SAN por parte das estudantes do Grupo E

Conforme justificado no segundo capítulo, trago, para esse momento, os entendimentos que as estudantes E1 e E2, colegas de sala das estudantes B1, B3 e B5, e as estudantes E3 e E4, colegas das estudantes B2, B4 e B6, tinham acerca da Segurança Alimentar e Nutricional.

Alimentos que não vão oferecer nenhum risco ao consumidor, à população. Acho que o nosso trabalho (do nutricionista) está diretamente ligado a isso. Tecnologia, análises microbiológicas, tudo está bem ligado. (Estudante E1).

A Segurança alimentar e nutricional [...] seria, por exemplo, uma população conseguir suprir as necessidades nutricionais através da alimentação. [...] eles terem acesso ao alimento, caminhando junto, lógico, com a qualidade dos alimentos, higiene (Estudante E2).

Segurança alimentar e nutricional tem tanto a ver com [...] alimento seguro, questão de qualidade, sanidade, como também segurança em quantidade e acesso. A pessoa pode comer o que ela precisa pra crescer saudável e ser um alimento seguro que não vai trazer malefícios posteriores. (Estudante E3).

Eu acho [...] que a alimentação de qualidade, em quantidade suficiente deveria ser garantida para todos os cidadãos [...] mas a gente sabe que não é isso que acontece [...] nós vamos ser profissionais da saúde, e como profissionais da saúde nós temos que ter gosto pela saúde e nós temos que ter interesse pela saúde e valorização da saúde [...] a gente precisa entender que a saúde do cidadão [...] é tudo uma questão de dignidade [...] não adianta

entregar bolsa alimentação, bolsa família, e bolsa mercado, ou então entregar cestas básicas [...] com comida esdrúxula, por achar que por a pessoa estar recebendo, estar tendo acesso à alimentação basta. Não basta só a alimentação, porque uma alimentação com densidade energética, não é necessariamente nutritiva (Estudante E4).

O Quadro 3.13 relaciona o entendimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional, das estudantes do Grupo E, às características dos conceitos oficiais de “Segurança dos Alimentos” e de “Segurança Alimentar e Nutricional”.

Quadro 3.13 - Características dos conceitos oficiais de Segurança dos Alimentos e de Segurança Alimentar e Nutricional, presentes nas falas das estudantes entrevistadas. Dezembro/2011.

Características	Estudantes			
	E1	E2	E3	E4
SA*				
Controle higiênico e sanitário da cadeia produtiva	-	-	-	-
Boas Práticas de Fabricação de Alimentos	-	X	-	-
Isenção de contaminantes químicos, físicos e biológicos	X	-	X	-
Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle	-	-	-	-
SAN**				
Acesso regular ao alimento, a partir da produção e/ou aquisição	-	X	X	X
Alimento de qualidade nutricional, sensorial e sanitária	-	X	-	X
Suprimento das necessidades nutricionais	-	X	X	X
Preservação do aspecto cultural	-	-	-	X
Práticas alimentares sustentáveis	-	-	-	-
Direito Humano	-	-	-	X
Não comprometimento de outros direitos	-	-	-	-

*Segurança dos Alimentos; **Segurança Alimentar e Nutricional

Fonte: Autoria própria.

Analisando os Quadros 3.12 e 3.13, tendo em vista que correspondem ao mesmo período, levantei algumas informações que auxiliaram nas compreensões sobre um possível aprofundamento, acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, realizado pelas estudantes bolsistas, por conta das ações do projeto de extensão.

Ao fazer uma comparação entre os entendimentos das estudantes E1 e E2 e das estudantes B1, B3 e B5, percebi que as primeiras utilizaram como resposta, o *slogan* que circula em várias campanhas sobre Direito Humano à Alimentação Adequada, e que se refere ao seguinte conceito resumido de Segurança Alimentar e Nutricional: acesso a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e para todos. Analisando, esse conceito, faltam os elementos relacionados à preservação do aspecto cultural, apresentado pelas estudantes B1 e B5; às práticas alimentares sustentáveis; ao direito humano, abordado pelas estudantes B3 e B5 e; ao não comprometimento de outros direitos.

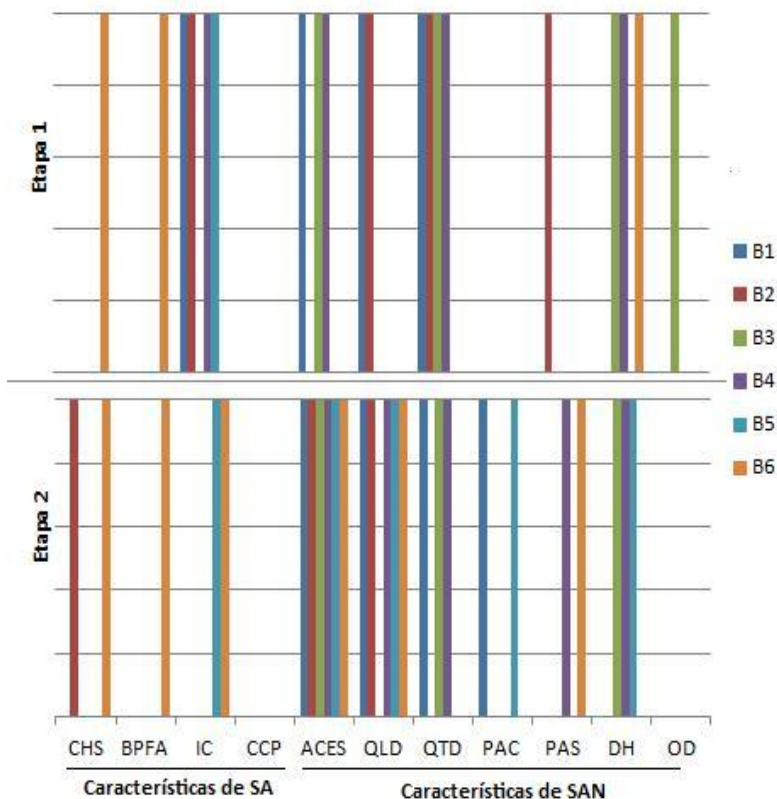
No caso da estudante E3, sua compreensão sobre Segurança Alimentar e Nutricional estava também vinculada ao *slogan*, diferentemente de seus pares comparativos, estudantes B4 e B6, que incluíram características relacionadas às práticas alimentares sustentáveis, abordadas por ambas e; ao direito humano, abordado pela estudante B4. A exceção ficou a cargo da estudante B2, que retrocedeu em sua conceituação, quando comparada à etapa inicial. Já com relação à fala da estudante E4, está apresentou um amadurecimento com relação à Nutrição e à área da Saúde, diferenciado das demais estudantes entrevistadas. Esse amadurecimento foi percebido em outros momentos, já apresentados, a exemplo da compreensão que esta tinha sobre o papel do professor, do aluno e da própria extensão universitária. Além desse amadurecimento, o fato da estudante estar participando, no momento da pesquisa, de um projeto de extensão que também trabalhava questões ligadas à Segurança Alimentar e Nutricional, cuja professora colaboradora era coordenadora desse projeto em análise, pode ter colaborado para a formação de uma concepção sobre Segurança Alimentar e Nutricional, mais elaborada, o que não significa, que havia conscientização sobre o significado do termo.

3.6.3 Modelos e escalas conceituais sobre Segurança Alimentar e Nutricional

Na sequência apresento os modelos e escalas conceituais, elaborados com base nos Quadros 3.11 e 3.12. Por questão de dimensionamento, as características, apresentadas nas Figuras 3.1 e 3.2, foram representadas por meio de siglas, conforme Quadro 2.1, do segundo capítulo (tópico 2.3.2). A característica “Não comprometimento de outros direitos”, foi acrescentada nesse momento, sendo representada pela sigla OD.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas inicial e final, construí um histograma (Figura 3.1). Essa figura apresenta o volume de citações relacionadas às características de Segurança Alimentar e Nutricional, o qual aumentou da primeira para a segunda etapa. Apesar de algumas estudantes bolsistas deixarem de citar certas características, o aumento no número de citações foi de 33%, o que representou um aumento de 14 para 21 citações. Esse aumento, isolado, não significa dizer que as estudantes bolsistas tomaram consciência com relação ao que significa, socialmente, historicamente, nutricionalmente, culturalmente, garantir a Segurança Alimentar e Nutricional da população. No entanto, pode demonstrar que os signos correspondentes ao conceito estavam sendo apropriados por elas.

Figura 3.1 - Características referentes à Segurança dos Alimentos (SA) e à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, nas etapas inicial (1) e final (2) de investigação. Período: Abril e Dezembro/2011.

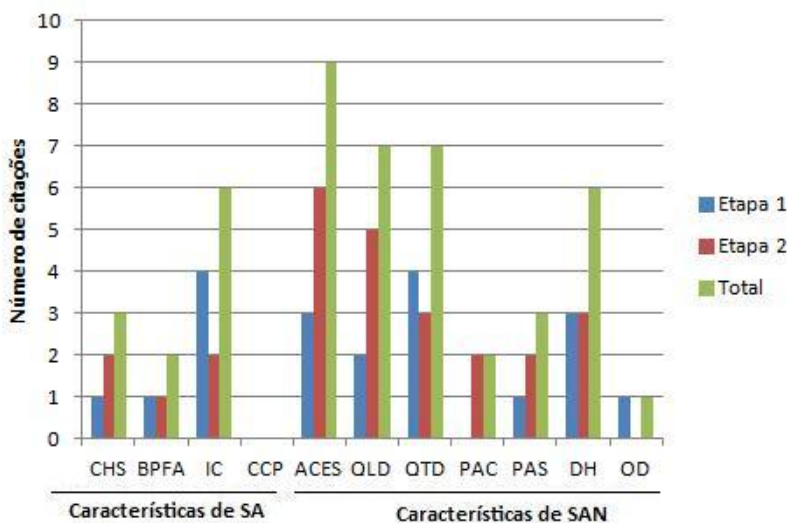


Fonte: Autoria própria.

Com base nas análises, a partir das características referentes à Segurança dos Alimentos e à Segurança Alimentar e Nutricional, outro histograma foi construído (Figura 3.2). As quatro características mais citadas, na primeira etapa, correspondiam à “isenção de contaminantes químicos, físicos e biológicos nos alimentos” (IC); ao “suprimento das necessidades nutricionais” (QTD); ao “acesso regular ao alimento, a partir da produção e/ou aquisição” (ACES) e; ao “Direito Humano à Alimentação

Adequada” (DH). Essas citações, praticamente, não se alteraram, na etapa final, visto que a característica correspondente ao consumo de “alimento de qualidade nutricional, sensorial e sanitária” (QLD), se aproxima da característica de isenção de contaminantes (IC), uma vez que esses contaminantes afetam a qualidade do alimento.

Figura 3.2 - Número de citações das características referentes à Segurança dos Alimentos (SA) e à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) presentes nas falas das estudantes bolsistas entrevistadas, com relação à primeira (1) e à segunda (2) etapas de investigação e ao total. Período: Abril a Dezembro/2011.



Fonte: Autoria própria.

As informações apresentadas, aqui, servem apenas como parâmetro para a próxima etapa de análise, onde responderei o quanto que essas características foram apropriadas pelas estudantes bolsistas, ou seja, o quanto que elas fizeram uso de tais características para apreensão da realidade das comunidades, seja no que tange a Segurança Alimentar e Nutricional, ou a Insegurança Alimentar e Nutricional. Essa possível apropriação será apresentada na sequência (tópico 3.8), utilizando, também, como base, a circulação de concepções e práticas sobre Segurança Alimentar e Nutricional, em cada momento da investigação (tópico 3.7).

3.7 A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DE NUTRICIONISTAS

Nessa parte, apresento três análises: a primeira refere-se aos momentos de interação; a segunda aos sociogramas da rede social e; a terceira, a própria circulação de conhecimentos e práticas sobre Segurança Alimentar e Nutricional, entre os ambientes de investigação.

3.7.1 Dos momentos de interação

Decidi por fazer um mapeamento dos momentos de interação, presenciados durante a pesquisa de campo, como tentativa de esboçar como ocorreu a circulação de saberes e práticas, entre os ambientes investigados. Dessa forma, dispus, em ordem cronológica, os encontros que foram acompanhados, seja no ambiente acadêmico, ou no comunitário, onde foi possível constatar interação entre os sujeitos da pesquisa.

Nesse mapeamento, foram registrados quarenta e sete momentos de interação, sendo que vinte e dois momentos ocorreram no ambiente comunitário e, vinte e sete no ambiente acadêmico. Ressalto que os sujeitos não participaram de todos os momentos de interação, no entanto, considere que seus saberes/conhecimentos, poderiam circular durante a realização desses momentos, sendo introduzidos por algum sujeito com o qual interagiu em um momento anterior. Certamente, não é possível afirmar que os

saberes/conhecimentos circulantes tiveram origem em um, ou outro sujeito, mesmo porque, se processam a partir da interação entre eles, da intersubjetividade. Contudo, esse mapeamento serviu para tecer considerações sobre o processo de construção e socialização do conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), especificamente, levantando questões que foram debatidas e que tinham relação com esse tema, ou com o tema da segurança dos alimentos (SA).

Além desse levantamento, e aproveitando o momento de investigação, também identifiquei as falas e práticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, à extensão universitária e à formação discente. As falas foram divididas em cinco blocos: Segurança Alimentar e Nutricional, Segurança dos Alimentos, processo de ensino e aprendizagem, extensão universitária e formação discente; e as práticas em dois blocos: prática pedagógica e prática-ação. A prática pedagógica foi associada ao processo de ensino e aprendizagem, e a prática-ação, às atividades de beneficiamento e aulas de laboratório, desenvolvidas.

Na sequência, apresento os elementos extraídos das análises das falas e práticas, por blocos, localizando a origem das mesmas, ou seja, em que momentos apareceram, e que sujeitos estavam presentes em cada momento. Aqui, estão inclusos cinco sujeitos pertencentes ao Grupo C, responsáveis pela interlocução entre a equipe do projeto e os demais sujeitos das comunidades, chamados também de parceiros do projeto, representados pela sigla “P” (1, 2, 3, 4 e 5). Além desses, dois estudantes universitários, não vinculados ao projeto e nem às disciplinas, participaram de dois momentos, cada um, sendo representados pela sigla “U” (1 e 2)⁸⁹.

Antes, apresento no Quadro 3.14, a localização de cada momento, se no ambiente acadêmico, ou no ambiente comunitário.

⁸⁹ Esses estudantes (U1 e U2) faziam parte de projetos de pesquisa que tinham como sujeitos os membros das comunidades parceiras do projeto de extensão.

Quadro 3.14 - Distribuição da localização dos momentos de interação por ambiente de investigação. Período: maio a novembro/2011.

Ambientes de Investigação	Momentos de interação
Acadêmico	17-31
	36-39
	42-47
Comunitário	01-16
	32-35
	40-41

Fonte: Autoria própria.

Os elementos extraídos, de cada momento, que se relacionam à garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, estão apresentados no Quadro 3.15.

Quadro 3.15 - Elementos destacados acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Práticas agrícolas sustentáveis	01, 03, 05, 08, 09, 14, 15, 16, 32, 34, 39, 40	B1, B2, B3, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, U1, U2
Resgate e banco de sementes crioulas	01, 15	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, C1, C5
Questão de gênero (importância das mulheres)	01, 05, 12, 15, 32, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C3, C4, C5, C6, C7
Comercialização (incremento da renda familiar)	01, 06, 07, 12, 15, 32, 34, 39, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C3, C4, C5, C6, C7
Alimento como saúde/vida	01, 03, 05, 15, 16, 32, 34, 39	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7

Continuação do Quadro 3.15

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Pesquisa mercadológica	01	B1, B5, P1, P2, I3, C5
Permanência no campo	01, 05, 07, 15, 34, 39	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I3, I4, I5, U1, C3, C4, C5, C7
Economia solidária	01	B1, B5, P1, P2, I3, C5
Estabelecimento de parcerias com a Vigilância Sanitária (VISA), nutricionistas, universidades	01, 03, 14, 16, 39	B1, B2, B4, B5 P1, P2 I1, I2, I3, I4 C1, C2, C3, C5, C6
Fortalecimento enquanto grupo	03, 05, 06, 07, 09, 12, 13, 15, 16, 32, 34, 39	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, U2, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Políticas públicas de incentivo à agricultura familiar - Programas institucionais (PAA/PNAE)	01, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 12, 13, 15, 16, 32, 34, 39, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, U2, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Preocupação com a qualidade ampla do alimento	03, 04, 07, 08, 09, 32, 39	B1, B2, B3, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U2, C2, C3, C4, C5, C6
Conscientização da sociedade sobre os alimentos que são consumidos	03, 07, 15, 16, 31	B1, B2, B4, B5, P1, P2, P6, I1, I2, I3, I4, I5, C1, C2, C5
Sentimento de pertencimento ao grupo	03, 05, 15, 32	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C2, C4, C6
Acesso a alimentos adequados e saudáveis	04, 05	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Valorização dos produtos regionais	04, 07, 15, 32	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, C1, C2, C5, C6
Vínculo entre produtor e consumidor	04, 15	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I4, C1, C2

Continuação do Quadro 3.15

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Respeito à sazonalidade dos produtos	04	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Respeito às práticas culturais da comunidade	05, 09, 14, 15, 32, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, U2, C1, C3, C4, C6
Soberania/poder de escolha	05, 15, 32	B2, B3, B4, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C4, C6
Responsabilidade pelo que produz e vende	05, 16, 32, 39, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C3, C4, C6
Fortalecimento da Agricultura Familiar	05, 39	B1, B2, B4, B5, P1, I1, I3, I4, I5, U1, C3, C4
Garantia do sustento da família/propriedade, em primeiro lugar	05, 07, 15, 32	B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C4, C5, C6
Desenvolvimento regional (valorização do rural)	05, 16	B2, B4, P1, P2, I2, I3, I5, U1, C1, C4
Cultura da solidariedade	07, 15	B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, C1, C5
Controle social	05, 09, 12, 32, 34, 39	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, I1, I3, I4, I5, U1, U2, C3, C4, C6, C7
Organização da produção e comercialização	09, 10, 13, 15, 16, 32, 34	B1, B2, B3, B4, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U2, C1, C4, C6, C7
Alimentação como direito	09, 32, 34	B1, B3, B6, P1, I3, I5, U2, C4, C6, C7
Diversificação da produção	04, 09, 13, 15, 16, 32	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U2, C1, C2, C4, C6
Empoderamento	15	B2, B4, P1, P2, I1, I2, I4, C1

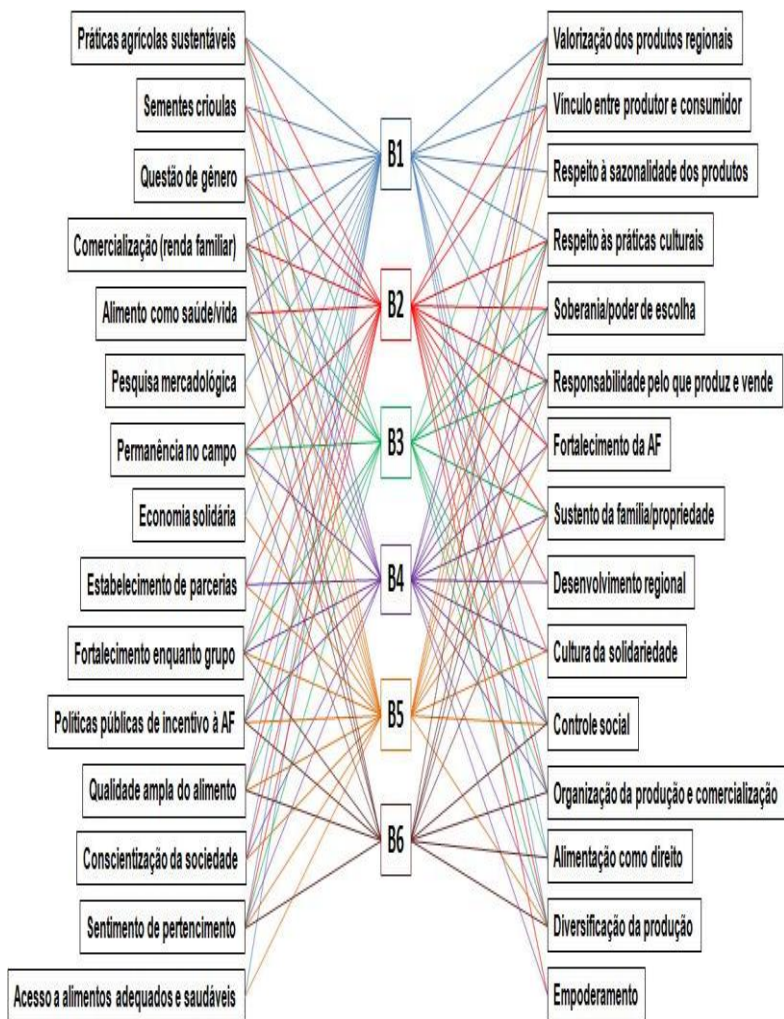
Fonte: Autoria própria.

Destaco, ao analisar o Quadro 3.15, que todos os momentos, em que a Segurança Alimentar e Nutricional foi debatida, referiam-se às ações do projeto de extensão, o que significa dizer que essas discussões não aconteceram, durante as atividades das disciplinas: Higiene de Alimentos e Tecnologia de Alimentos.

Outro aspecto, interessante, refere-se ao acesso que as estudantes bolsistas tiveram às informações sobre Segurança Alimentar e Nutricional, que circularam durante as atividades do projeto de extensão, e que estavam relacionadas às características elencadas no Quadro 2.1 (tópico 2.3.2). As discussões promovidas pelo projeto de extensão foram além de uma simples citação das características que poderiam assegurar à Segurança Alimentar e Nutricional. Questões que poderiam provocar situações-limite, junto às comunidades, utilizando-se de estratégias previstas no Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - 2012/2015 (BRASIL, 2011b), como forma de desvelamento dessas situações, foram trabalhadas.

As estudantes bolsistas tiveram acesso, em média, a $22,33 \pm 3,77$ elementos acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, debatidos nas ações do projeto de extensão, sendo que as estudantes B1, B2 e B5 acessaram 25 elementos, a estudante B3 acessou 18, a estudante B4 acessou 24 e a estudante B6 acessou 17, dos 30 elementos apresentados no Quadro 3.15. A Figura 3.3 mostra que elementos foram acessados por cada estudante.

Figura 3.3 - Elementos destacados nos momentos de interação, acerca da Segurança Alimentar e Nutricional, que foram acessados pelas estudantes bolsistas do projeto de extensão. Período: Maio a Novembro/2011.



Fonte: Autoria própria.

Em conformidade com o segundo capítulo da Tese, no Quadro 3.16, trago que elementos sobre Segurança dos Alimentos estavam presentes nos momentos de interação investigados.

Quadro 3.16 - Elementos destacados acerca da Segurança dos Alimentos, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Prevenção de doenças - visão biologicista	01, 02, 04, 06, 14, 16, 17, 27, 35, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, P7, P8, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Beneficiamento seguro	01, 40	B1, B5, P1, P2, I1, I3, I4, C3, C5
Valor agregado ao produto	01, 12, 14	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, C5, C6, C7
Isenção de contaminantes	01, 40	B1, B5, P1, P2, I1, I3, I4, C3, C5
Adaptação às normas da ANVISA	01, 12, 16	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I2, I3, C1, C5, C7
Conhecimento das resoluções da ANVISA	02, 12, 40	B1, B5, P1, P2, I1, I2, I3, C3, C5, C7

Fonte: Autoria própria.

A partir da análise desse quadro, a indicação de ações voltadas à prevenção de doenças, estava presente em ambos os ambientes de investigação e, nas disciplinas observadas. A visão biologicista estava arraigada na formação das estudantes bolsistas que, mesmo quando o alimento era discutido em uma ótica de promoção de saúde, havia a necessidade de chamar a atenção para os cuidados que se deveria ter, ao manipular os alimentos, de modo a evitar as Doenças Transmitidas por Alimentos. Esse fato ficou evidente nos momentos 01 e 16.

Os demais elementos destacados, no Quadro 3.16, têm relação com a produção de alimentos que atendam à característica de “Alimento de qualidade nutricional, sensorial e sanitária”, de modo a garantir à Segurança Alimentar e Nutricional. No entanto,

dependendo do olhar que os técnicos da Vigilância Sanitária conferem ao local de produção, a adaptação às normas pode gerar insegurança aos agricultores, devido a investimentos necessários para atender às resoluções previstas. Com relação a essa questão, Maluf (2009) alerta que:

A promoção da Segurança Alimentar e Nutricional requer o exercício soberano de políticas relacionadas com os alimentos e à alimentação que se sobreponham à lógica mercantil estrita - isto é, à regulação privada - e incorporem a perspectiva do direito humano à alimentação (MALUF, 2009, p.22).

Para fins de conhecimento, em outubro de 2013, a ANVISA lançou o edital de Consulta Pública número 37/2013 (BRASIL, 2013), na intenção de propor uma Resolução sobre a regularização para o exercício de atividade de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário. Ou seja, na época em que o projeto foi realizado, não havia resolução que pudesse atender as especificidades dos agricultores e camponeses, oriundos das comunidades participantes, sendo necessária a realização de discussões, para que a atenção às exigências da ANVISA, para produção segura de alimentos, não colocasse em risco a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional das famílias de agricultores e camponeses.

Ainda, durante a análise, percebi que algumas falas e práticas elucidavam, ou reforçavam, duas questões importantes para provocar o desvelamento das situações-limite, nas comunidades. A primeira trata-se de elementos que tornavam perceptível, ou mantinham, a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional, conforme apresento no Quadro 3.17.

Quadro 3.17 - Elementos destacados acerca da Insegurança Alimentar e Nutricional (InSAN), tomando por base as falas e práticas dos sujeitos participante da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Uso de sementes transgênicas ^a	01, 15	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, C1, C5
Dependência dos agricultores ao sistema agrícola convencional ^a	01, 05, 15, 32	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, U1, C1, C4, C5, C6
Atendimento às demandas mercadológicas ^b	01, 11, 23	B1, B5, P1, P2, P6, I2, I3, C2, C5
Alimento como produto (<i>commodities</i>) ^a	01, 15, 22	B1, B2, B4, B5, P1, P2, P6, I1, I2, I3, I4, C1, C5
Competitividade (disputa entre os membros da mesma comunidade por espaço no mercado de alimentos) ^a	03	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Uso de alimentos industrializados ^a	01, 09, 14, 15, 32, 34	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U2, C1, C4, C5, C6, C7
Individualismo (dificuldade para organização) ^a	03	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Lógica do mercado para agregação de valor (lucro) ^b	03	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Falta de confiança no grupo ^a	03	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Perda da confiança do comprador ^a	04	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Falta de informações sobre alimentos consumidos e/ou formas de preparo ^a	04, 07, 31	B1, B2, B5, P1, P2, P6, I2, I3, I4, I5, C2, C5
Falta de identidade como grupo ^a	05	B2, B4, P1, I3, I5, U1, C4
Ameaça à integridade física do agricultor organizado ^a	05	B2, B4, P1, I3, I5, U1, C4

Continuação do Quadro 3.17.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Alimento como gerador de doenças ^a	05, 40	B1, B2, B4, B5, P1, I1, I3, I4, I5, U1, C3, C4
Presença de atravessador durante comercialização dos alimentos ^a	09	B1, B3, P1, U2, I3, I5, C4
Pressão econômica por parte das grandes distribuidoras de alimentos ^a	01, 03, 05, 07, 09, 15	B1, B2, B3, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, U2, C1, C2, C4, C5
Interesses políticos (obstáculos à comercialização) ^a	05, 09, 12, 32, 34, 39	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C3, C4, C6, C7
Desrespeito ao saber local ^b	11	B1, B5, P1, I2, C2
Práticas agrícolas insustentáveis ^a	13, 15, 32, 34, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I4, C1, C3, C6, C7
Medo de não ter o alimento para o sustento da família ^a	15	B2, B4, P1, P2, I1, I2, I4, C1
Mitos sobre alimentação ^b	17, 29, 42, 45	B2, B4, B6, P7
Preconceito (adequação da pessoa ao local de trabalho) ^b	17, 29, 32	B2, B3, B4, B6, P1, P7, C6
Refugo de alimentos como uma solução para InSAN ^b	22, 42	B1, B4, B5, B6, P6, P7
Padrão de Identidade e Qualidade como necessário ^b	22	B1, B5, P6
Ausência de legislação para pequena propriedade ^a	31	B5, P6

^a elucidação da situação de InSAN ^b reforço da situação de InSAN

Fonte: Autoria própria.

Quanto aos elementos, do quadro acima, destaco os que reforçariam a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional (b), ou seja, aqueles que manteriam os sujeitos imersos na realidade, sem que fosse possível perceber o que estaria provocando as situações-limite. De vinte e cinco elementos destacados, sete foram identificados como possíveis geradores de uma situação de Insegurança Alimentar e Nutricional, sendo apresentados

conjuntamente com alguns riscos à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional:

1. Atendimento às demandas mercadológicas (produção voltada a atender a necessidade do consumidor): causa a perda da soberania alimentar, a desvalorização das práticas culturais e de produtos regionais, o desrespeito à sazonalidade, práticas agrícolas não sustentáveis, a perda da diversidade alimentar.
2. Lógica do mercado para agregação de valor (pensado exclusivamente como obtenção de lucro): provoca a perda da visão de alimento como promotor de saúde, a perda do princípio da solidariedade (economia solidária), a perda de características artesanais de produção (desrespeito às práticas culturais), a dependência dos agricultores ao processo.
3. Desrespeito ao saber local: desvaloriza as práticas culturais, a história, a construção do saber intergeracional.
4. Mitos sobre alimentação: reforça informações não condizentes com a realidade atual, provocando escolhas alimentares inadequadas. Cito, como exemplo, os seguintes mitos, apresentados no ambiente acadêmico: “Hoje é difícil achar um alimento que não tenha produto químico”, “*O objetivo do manual de boas práticas de fabricação de alimentos é de ter certeza que está sendo ofertado um alimento de qualidade*”, “*Achei interessante o McDonalds servir maçã para as crianças*”, “[...] *se vocês forem a uma feira de orgânicos, o orgânico de verdade, todos os produtos são pequenininhos [...] o moranguinho é pequenininho, ele não se desenvolve*” (todas as falas ditas pela professora P7).
5. Preconceito (considerar uma pessoa adequada, ou inadequada, ao local de trabalho): impede o acesso ao emprego, direito de todo cidadão, acarretando dificuldade de acessar outros direitos, inclusive o Direito Humano à Alimentação Adequada.
6. Uso de refugo de alimentos como uma solução para Insegurança Alimentar e Nutricional: desrespeito ao Direito Humano à Alimentação Adequada e outros direitos humanos.
7. Padrão de Identidade e Qualidade como necessidade: incentivo a práticas agrícolas não sustentáveis, visão de alimento como mercadoria, atendimento às demandas do mercado, acesso a

alimentos inadequados, enfraquecimento da agricultura familiar, perda da soberania.

A segunda questão, percebida, trata-se de elementos que poderiam provocar a contaminação de alimentos, por conta do repasse de informações, ou de práticas, inadequadas, favorecendo a produção de alimentos inadequados para consumo. Quanto a essa questão, todos os elementos destacados no Quadro 3.18, abaixo, provocariam a contaminação dos alimentos.

Quadro 3.18 - Elementos destacados que favoreciam a produção de alimentos inadequados para consumo, tomando por base as falas e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Informação inadequada sobre congelamento e descongelamento	04	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Explicação inadequada sobre higienização	06, 14, 40, 42	B1, B2, B4, B5, B6, P1, P7, I1, I3, I4 I5, U1, C3, C4, C6
Armazenamento inadequado	14	B2, B4, I1, I4, C6
Higienização como suficiente para eliminar resíduos de agrotóxicos	21	B2, B4, B6, P7
Industrialização como garantia de isenção de contaminantes	21, 29	B2, B4, B6, P7
BPFA como garantia de oferta de alimento seguro	29, 36	B2, B4, B6, P7
Aproveitamento inadequado de alimentos	42	B4, B6, P7

Fonte: Autoria própria.

O que chamou a minha atenção é que os elementos destacados, no Quadro 3.18, foram percebidos em ambos os ambientes de investigação, indicando que a formação profissional das estudantes bolsistas, e não apenas delas, estava defasada, podendo gerar, durante a atuação no projeto de extensão, situações de Insegurança Alimentar e Nutricional à população atendida, contrariando o próprio papel da Nutrição em garantir a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada.

No Quadro 3.19, apresento as práticas realizadas nos ambientes de investigação.

Quadro 3.19 - Atividades práticas realizadas nos ambientes de investigação. Período: Maio a Novembro/2011.

	Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Ambiente Comunitário	Pão de pinhão	08, 10	B1, B2, B3, B5, P1, I3, I5, U2, C4, C5
	Geleia de laranja	08, 10, 41	B1, B2, B3, B5, P1, I1, I3, I5, U2, C3, C4, C5
	Pão de abóbora	10, 11, 33	B1, B3, B5, B6, P1, I2, I3, I5, U2, C2, C4, C6
	Pão de mandioca	11, 33, 41	B1, B3, B5, B6, P1, I1, I2, C2, C3, C6
	Bolacha de cenoura	11	B1, B5, P1, I2, C2
	Doce de batata doce	11	B1, B5, P1, I2, C2
	Pão de beterraba	41	B1, B5, P1, I1, C3
	Doce de banana	41	B1, B5, P1, I1, C3
Ambiente Acadêmico	Branqueamento de alimentos	18	B1, B5, P6
	Análise sensorial	19	B1, B5, P6
	Higienização	20	B2, B4, B6, P7
	Doenças Transmitidas por Alimentos	21	B2, B4, B6, P7
	Conservação de alimentos	22	B1, B5, P6
	Testes sensoriais	23, 37	B1, B5, P6
	Lavagem das mãos	24	B2, B4, B6, P7
	Desenvolvimento de produtos	38, 46	B1, B5, P8
	Leite e derivados	30	B1, B5, P6
Cereais	43	B1, B5, P6	

Fonte: Autoria própria.

O que percebi, durante o acompanhamento do projeto de extensão, foi que, em nenhum momento, as estudantes bolsistas utilizaram, ou explicaram, as técnicas referentes ao beneficiamento de alimentos, aprendidas no ambiente acadêmico. Esse fato pode ser consequência do direcionamento dado pelas disciplinas, de atenção a

um mercado de trabalho específico, no caso, o mercado das indústrias de alimentos e das unidades de alimentação e nutrição.

Outros elementos, que também foram destacados na análise dos momentos, dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as prática pedagógica (Quadro 3.20); à extensão universitária (Quadro 3.21) e; à formação discente (Quadro 3.22), tópicos já debatidos, nesse capítulo. Na sequência, apresento os quadros correspondentes aos mesmos.

Quadro 3.20 - Elementos destacados acerca do Processo de Ensino e Aprendizagem, tomando por base as falas e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Troca de saberes (ensinar e aprender)	01, 03, 05, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 34, 35, 39, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Linearidade do conhecimento (pré-requisitos)	01, 02, 03	B1, B5, P1, P2, I2, I3, I4, C2, C5
Tomada de consciência (intenção com o processo)	01	B1, B5, P1, P2, I3, C5
Contextualização (intenção das ações)	01, 03, 05, 12, 18	B1, B2, B4, B5, P1, P2, P6, I2, I3, I4, I5, U1, C2, C4, C5, C7
Adaptação do conhecimento acadêmico	01, 08, 11, 40	B1, B2, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, C2, C3, C5
Indução de respostas*	02, 04	B1, B5, P1, P2, I2, I3, I4, C2, C5
Uso de linguagem infantilizada	02, 04	B1, B5, P1, P2, I2, I3, I4, C2, C5
Sequenciação dos conteúdos (ordem lógica)	02, 04, 05, 40	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C2, C3, C4, C5
Necessidade de esgotamento de conteúdos	02, 17, 18, 29, 36, 44, 46	B1, B2, B4, B5, B6, P1, P2, P6, P7, P8, I3, C5

Continuação do Quadro 3.20

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Busca do conhecimento	03, 08, 13, 32	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, C2, C5, C6
Roda de conversa	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 12, 15, 32, 34, 35, 39, 40	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, U2, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Roteiro pré-estabelecido	01, 02, 06, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	B1, B2, B4, B5, B6, P1, P2, P6, P7, P8, I1, I3, I4, I5, U1, C4, C5, C6
Invasão cultural**	01	B1, B5, P1, P2, I3, C5
Modelo mecanicista de educação	02, 04, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, P6, P7, P8, I1, I2, I3, I4, C2, C5, C6, C7
Uso de termos técnicos sem tornar os signos comuns	02, 06, 35	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, P2, I3, I5, U1, C4, C5, C7
Presença de humildade	03	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Nivelamento do saber	04	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Uso da repetição como forma de ensinar	04, 17, 21	B1, B2, B4, B5, B6, P1, P2, P7, I2, I4, C2
Aplicação da teoria na prática	04	B1, B5, P1, P2, I2, I4, C2
Fragmentação entre ensino e extensão	05	B2, B4, P1, I3, I5, U1, C4
Trabalho coletivo como forma de ampliar conhecimentos	08, 12, 13, 34	B1, B2, B3, B4, B5, B6, P1, I1, I2, I3, I4, I5, C5, C6, C7

Continuação do Quadro 3.20

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Conhecimento técnico como necessário	15	B2, B4, P1, P2, I1, I2, I4, C1
Existência de momentos para errar e para acertar	17, 21	B2, B4, B6, P7
Necessidade de usar linguagem de senso comum para educar	17, 36	B2, B4, B6, P7
Visão de homem/mulher como objeto	17, 21, 24, 25, 29, 36, 42	B2, B4, B6, P7
Entendimento de linguagem como sendo clara	21	B2, B4, B6, P7
Conhecimento pronto / acabado	29	B2, B4, B6, P7
Necessidade de tornar signos compreensíveis	31	B5, P6
Fragmentação do saber	36	B2, B4, B6, P7
Uso de padrões para garantir repetição de resultados (evitar erros)	36	B2, B4, B6, P7

*Voltada para uma visão formatada/padronizada do conhecimento e descontextualizada. **Imposição de soluções para problemas detectados pela academia e não desvelados pela comunidade.

Fonte: Autoria própria.

Analisando o Quadro acima, percebi que há uma diferença em relação ao processo de ensino e aprendizagem, entre os ambientes de investigação. Em todos os momentos, onde as atividades ocorreram no ambiente acadêmico, verifiquei: modelo bancário/tradicional de educação; necessidade de esgotamento de conteúdos pautados em um roteiro pré-estabelecido; visão equivocada de sujeito, como passivo frente ao ato de conhecer; entendimento de que a linguagem é clara e, portanto, todos deveriam aprender; fragmentação do saber como forma de facilitar o entendimento do problema apresentado.

No caso do ambiente comunitário, também foram detectados problemas semelhantes, principalmente, quando as estudantes bolsistas estavam conduzindo as oficinas, o que era esperado, visto que a formação das mesmas propiciava tais atitudes e ações frente ao processo de ensino e aprendizagem, e que não ocorreu uma formação inicial para trabalhar junto ao projeto. Contudo, outros elementos, mais próximos da dialogicidade, apesar de não serem considerados como dialógicos, conforme já mencionei, estiveram presentes,

indicando uma tentativa de mudar o modelo de educação, tais como: intenção de fomentar as trocas de saberes; intenção de provocar a codificação e decodificação da realidade; intenção de contextualizar para atuar; incentivo à busca do conhecimento; roda de conversa; humildade; trabalho coletivo.

Quanto à intenção do projeto de extensão universitária, os seguintes elementos foram citados, durante os momentos de interação investigados, conforme apresento no Quadro 3.21.

Quadro 3.21 - Elementos destacados acerca da Extensão Universitária, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Fortalecimento de práticas (intenção)	03, 07, 15, 16, 40	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, C1, C2, C3, C5
Conhecimentos técnicos para beneficiamento	03, 32, 40	B1, B3, B5, B6, P1, P2, I1, I2, I4, C2, C3, C6
Levantamento das demandas (codificação)	05	B2, B4, P1, I3, I5, U1, C4
Conhecimento estendido (conceito usado)	14	B2, B4, I1, I4, C6
Atenção às demandas da comunidade	15	B2, B4, P1, P2, I1, I2, I4, C1
Princípio da colaboração	16	B2, B4, P1, P2, I2, C1

Fonte: Autoria própria.

Apenas um dos elementos citados, acima, contraria a proposta de extensão universitária entendida como comunicação, e se refere ao conhecimento estendido. Esse caso específico ocorreu durante o momento 14, que não foi conduzido pela professora P1, mas por dois interlocutores do projeto de extensão (I1 e I4). O interlocutor I1 fez a seguinte fala sobre para que servia o projeto de extensão: “*Projeto de extensão é isso, é o conhecimento vir até vocês. Então, ele sai da faculdade e encontra vocês aqui*”. Nessa fala, há o entendimento de extensão como via de mão única, de faculdade como detentora do saber e assistencialista, contrariando o trabalho desenvolvido pela

equipe do projeto, que entendia como importante a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, conforme demais elementos destacados nesse quadro e no Quadro 3.20.

Com relação à formação discente, o Quadro 3.22 apresenta os elementos destacados.

Quadro 3.22 - Elementos destacados acerca da Formação Discente, tomando por base as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Período: Maio a Novembro/2011.

Elementos destacados	Momentos	Sujeitos
Falta de preparo para atuação profissional	01, 04, 14	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2 I3, I4, C2, C5, C6
Formação para mercado que está posto	03, 06, 14	B1, B2, B4, B5, P1, P2, I1, I2, I3, I4, I5, U1, C2, C4, C6

Fonte: Autoria própria.

Os dois elementos destacados acima foram utilizados, ao longo dos momentos, como justificativa para que os agricultores viessem a estabelecer parcerias com os profissionais que atuam na VISA, nas prefeituras dos municípios e no governo do estado, sendo necessária a sensibilização dos técnicos e nutricionistas para as questões relacionadas ao fortalecimento da agricultura familiar e à valorização da agroecologia e de seus produtos.

Neste caso, a responsabilidade ficaria a cargo, também, dos agricultores que, cientes dos benefícios que os alimentos produzidos no modelo de produção agroecológica trazem à saúde da população consumidora, produtora e do meio ambiente, poderiam atuar como educadores no processo e como mobilizadores, agregando um número maior de pessoas para trabalhar em prol da causa da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

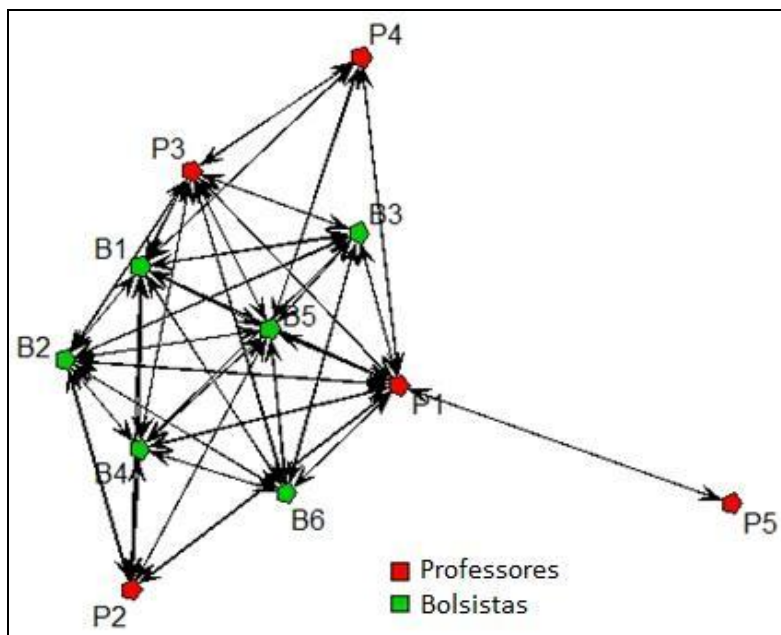
3.7.2 Dos sociogramas da rede social

Com base na Análise de Redes Sociais, as representações das relações existentes entre os sujeitos envolvidos foram construídas. Essas representações foram apresentadas por meio de sociogramas. A construção dos mesmos, conforme explicitado no segundo capítulo da Tese, auxiliou na formulação de respostas para as seguintes perguntas: Quem eram os sujeitos centrais da rede social do projeto de extensão? Quem eram os sujeitos responsáveis por transferir e receber informações? Que sujeitos tinham mais prestígio na rede, sendo menos dependentes de outros sujeitos? Quem eram os sujeitos que faziam o controle e mediação das informações na rede? Que atores possuem a capacidade de ampliar os contatos na rede?

A compreensão de como ocorre a articulação entre os sujeitos, pertencentes a uma rede social, pode auxiliar na elaboração de estratégias voltadas à socialização de conhecimentos e práticas, a exemplo, aqui, via extensão universitária. Ou seja, por meio da representação da rede social, e da análise das relações realizadas por seus componentes (sujeitos), se torna possível identificar a existência de problemas oriundos da estruturação da rede, e da dinâmica de funcionamento da mesma, que poderiam impedir a circulação de conhecimentos e práticas, voltada à apreensão dos aspectos que se quer socializar, neste caso, acerca da Segurança Alimentar e Nutricional.

Com relação à rede social da pesquisa de Tese, e com base nos resultados da Análise de Redes Sociais, o primeiro sociograma (S0) foi construído, a partir da estruturação inicial (momento zero) do projeto de extensão universitária. Fazia parte desse momento, a equipe executora do projeto de extensão: P1, P2, P3, P4, P5, B1, B2, B3, B4, B5, B6 (Figura 3.4).

Figura 3.4 - Sociograma da rede social correspondente à pesquisa de Tese, no início da investigação. Período: Abril/2011.

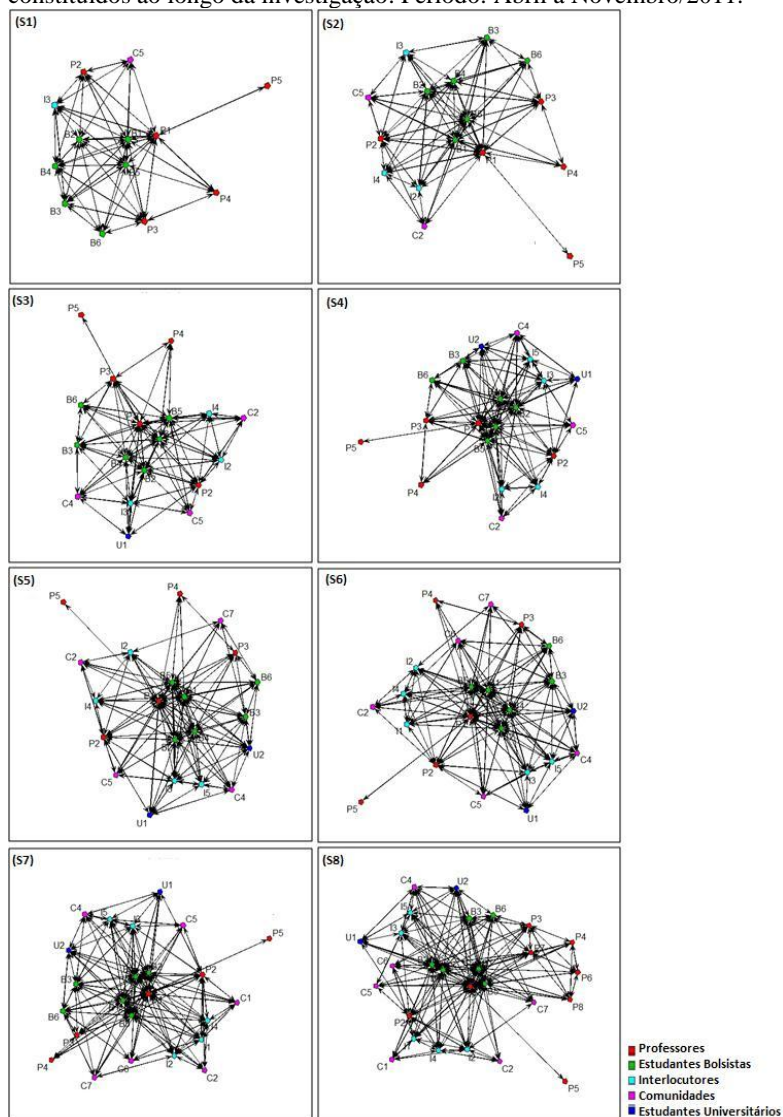


Fonte: Autoria própria.

Apesar das professoras P3 e P4 não terem participado do desenvolvimento das atividades do projeto de extensão, estas eram professoras vinculadas ao Departamento de Nutrição, o que possibilitou o contato com os demais sujeitos dessa rede, diferentemente do que ocorreu com o professor P5, visto que estava lotado em outro Departamento e Setor.

Ao longo da execução das atividades do projeto e das aulas das disciplinas selecionadas, a estruturação da rede social foi sendo alterada, conforme interações realizadas, ou seja, à medida que novos sujeitos, ou entidades, eram agregados à rede social. Na sequência, apresento os sociogramas (S1 a S8) intermediários (Figura 3.5), localizados entre o sociograma (S0) e o sociograma (S9), correspondente ao final da investigação (Novembro/2011).

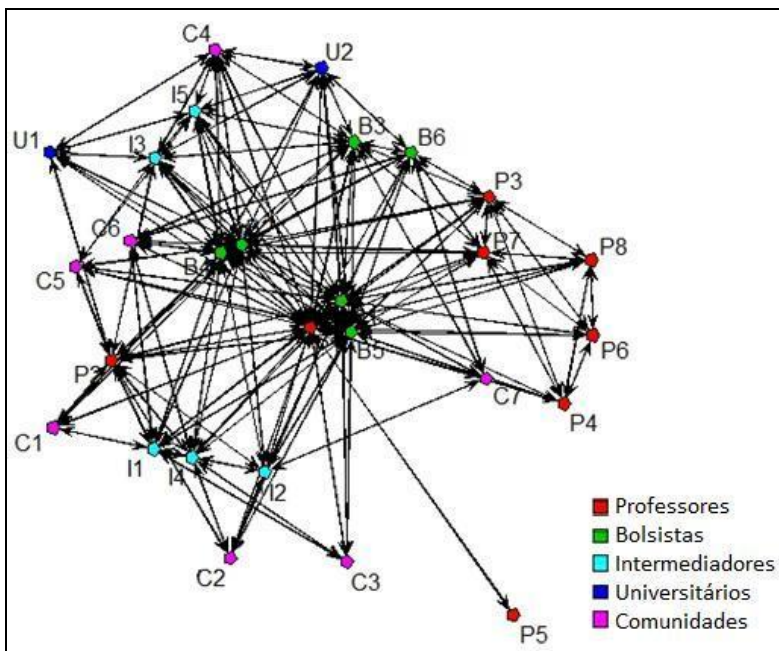
Figura 3.5 - Sociograma da rede social correspondente à pesquisa de Tese, constituídos ao longo da investigação. Período: Abril a Novembro/2011.



Fonte: Autoria própria.

Ao final do processo de investigação, o seguinte sociograma (S9), foi obtido e, refere-se às relações firmadas entre os sujeitos participantes da pesquisa (Figura 3.6).

Figura 3.6 - Sociograma da rede social correspondente à pesquisa de Tese, ao final da investigação. Período: Novembro/2011.



Fonte: Autoria própria.

Para compreender a relação existente entre os sociogramas e os momentos de interação registrados na pesquisa de Tese, o Quadro 3.23 foi construído.

Quadro 3.23 - Correspondência entre sociogramas e momentos de interação registrados na pesquisa de Tese. Período: Abril a Novembro/2011.

Sociogramas	Momentos de interação correspondentes
S0	Momento zero
S1	M1, M2
S2	M3, M4
S3	M5, M6, M7, M8
S4	M9, M10, M11
S5	M12
S6	M13, M14
S7	M15, M16
S8	M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38
S9	M39, M40, M41, M42

Fonte: Autoria própria.

Ao observar a forma de configuração das redes, com base na estrutura inicial (S0) e na estrutura final (S9), investiguei a eficiência da última, no que concerne à circulação da informação (conhecimentos e práticas) entre os sujeitos. Para tanto, a mensuração da densidade foi realizada, obtendo-se o valor de 0,415. Esse valor indica que alguns sujeitos não estabeleceram vínculos entre si, fazendo com que existissem ligações fracas na rede. A presença dessas ligações não é considerada ponto negativo, visto que as mesmas têm a função de aumentar o número de conexões, o que possibilitaria a ampliação da rede e, conseqüentemente, a circulação da informação. De acordo com Marteleto e Silva:

[...] são as relações fracas que importam para a expansão da rede. [...] se dois indivíduos têm relações fortes, é provável que haja superposição em suas relações, e a rede, como um todo, é relativamente limitada. Assim, são as relações fracas que ampliam os limites das redes, conectando grupos que não têm ligação entre si (MARTELETO; SILVA, 2004, p.43)

Quanto ao número de ligações diretas e de cliques, entre os sujeitos da rede, no sociograma S9, os seguintes valores: 314 e 18, foram obtidos, respectivamente. Esse último valor, referente ao número de cliques da rede social, indica a presença de sujeitos que se relacionam com outros, de forma completa, sendo um indicativo de força existente nessas relações. A Tabela 3.8 apresenta o número de relações diretas que cada sujeito realizou na rede (S9).

Tabela 3.8 - Número de relações diretas dos sujeitos da rede social da pesquisa de Tese, ao final da investigação. Período: Novembro/2011.

Sujeitos	Grupo	Relações	Sujeitos	Grupo	Relações
P1	Academia	27	I1	Comunidade	11
P2	Academia	13	I2	Comunidade	11
P3	Academia	11	I3	Comunidade	12
P4	Academia	7	I4	Comunidade	12
P5	Academia	1	I5	Comunidade	11
P6	Academia	7	U1	Academia	7
P7	Academia	11	U2	Academia	10
P8	Academia	7	C1	Comunidade	7
B1	Academia	23	C2	Comunidade	6
B2	Academia	20	C3	Comunidade	5
B3	Academia	14	C4	Comunidade	9
B4	Academia	19	C5	Comunidade	7
B5	Academia	22	C6	Comunidade	7
B6	Academia	11	C7	Comunidade	6

Fonte: Autoria própria.

Analisando os resultados dessa tabela, provavelmente, se assumiria que P1 desempenhava papel de prestígio na rede. No entanto, somente com essa medida, não foi possível verificar se o papel desempenhado por esse sujeito era relevante para a manutenção do fluxo de informação na rede, sendo necessário verificar outras medidas, como as de centralidade da rede, cujos resultados podem ser visualizados na Tabela 3.9.

Tabela 3.9 - Índices de centralidade de cada sujeito da rede social correspondente à pesquisa de Tese, ao final da investigação. Período: Novembro/2011.

Sujeitos	Informação	Grau	Centralidades		
			Intermediação	Proximidade	Fluxo
P1	5,85	54	169,49	1,00	137,37
P2	4,66	26	10,74	0,66	33,7
P3	4,36	22	4,8	0,63	24,25
P4	3,5	14	0	0,57	17,46
P5	0,91	2	0	0,51	0
P6	3,5	14	0	0,57	17,46
P7	4,36	22	4,8	0,63	24,25
P8	3,5	14	0	0,57	17,46
B1	5,59	46	71,76	0,87	70,8
B2	5,37	40	37,89	0,79	45,11
B3	4,8	28	11,33	0,68	30,94
B4	5,3	38	31,77	0,77	39,66
B5	5,53	44	62,48	0,84	67,46
B6	4,39	22	4,88	0,63	23,34
I1	4,37	22	5,28	0,63	27,9
I2	4,37	22	5,74	0,63	27,56
I3	4,52	24	4,54	0,64	23,41
I4	4,51	24	8,28	0,64	36,74
I5	4,36	22	3,29	0,63	21,46
U1	3,56	14	0,58	0,57	9,08
U2	4,22	20	1,15	0,61	11,28
C1	3,56	14	0	0,57	7,89
C2	3,31	12	0	0,56	5,07
C3	2,99	10	0	0,55	4,15
C4	4,01	18	0,95	0,6	14,69
C5	3,6	14	0,25	0,57	5,37
C6	3,59	14	1,33	0,57	7,68
C7	3,32	12	0,67	0,56	5,89

Fonte: Autoria própria.

As medidas de centralidade apresentadas nessa tabela confirmaram o prestígio que P1 tinha na rede social, ou seja, P1 era considerado o sujeito social mais central. A retirada desse, por exemplo, poderia interferir no fluxo de informação, com uma redução de 17% no número de relações existentes na rede (de 314 para 260). Além de P1, outros sujeitos destacaram-se, e foram considerados facilitadores do fluxo de informação, sendo eles, por ordem de importância: B1, B5, B2 e B4. Os cinco sujeitos destacados apresentaram prestígio na rede, e foram considerados sujeitos chave no que tange à transferência e recepção da informação circulante. De acordo com a Análise de Redes Sociais, as informações transmitidas por esses sujeitos, e as que chegaram a eles, eram consideradas confiáveis, por existirem poucos intermediários entre os mesmos e a informação circulante.

Esses sujeitos ainda tinham o poder de controlar e mediar informações, conseguindo se estruturar de modo a atingir os demais sujeitos, com mais eficiência. Sobre esses sujeitos, P1 coordenava o projeto de extensão e os demais, B1, B2, B4 e B5, eram as estudantes bolsistas vinculadas ao projeto, com maior frequência de participação nas atividades do mesmo, ou seja, contataram um número maior de sujeitos oriundos, tanto do ambiente acadêmico, quanto do ambiente comunitário.

Ainda, analisando as informações de centralidade, dois desses sujeitos de prestígio foram considerados os principais da rede, P1 e B1, ou seja, foram considerados os com maior poder de controle do fluxo de informação na rede. Esse resultado confere com as observações realizadas, visto que eram os sujeitos que mais conduziam as discussões nas rodas de conversa⁹⁰.

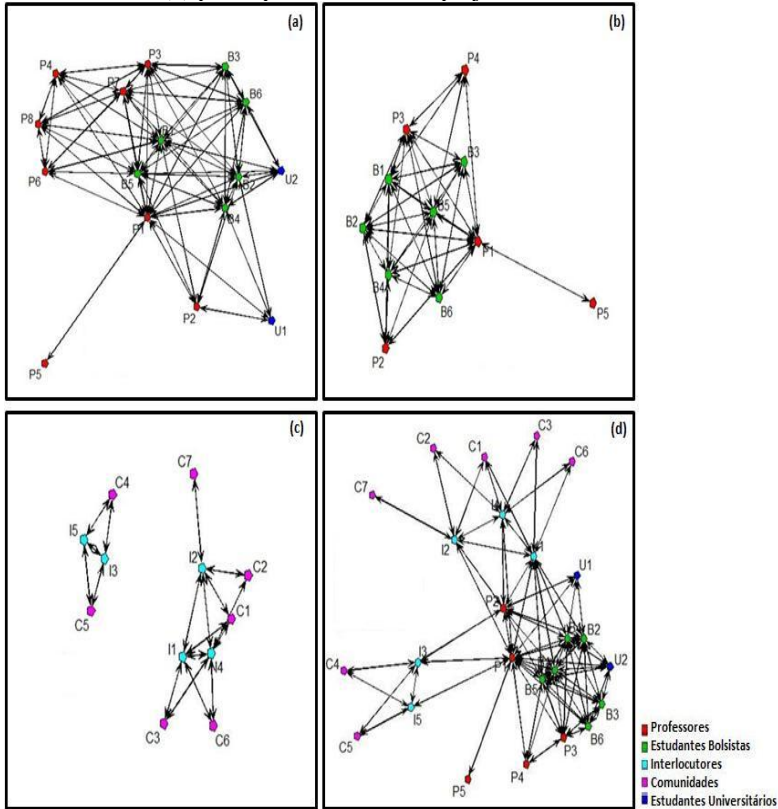
⁹⁰ Das seis estudantes bolsistas vinculadas ao projeto de extensão, apenas a estudante B1 continuou vinculada ao projeto de extensão e a outras atividades relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, participando de projetos de pesquisa com comunidades tradicionais, e realizando, inclusive, o trabalho de conclusão de curso, nessa temática. As outras estudantes bolsistas saíram do projeto e se envolveram em atividades relacionadas a outras áreas da Nutrição, principalmente, à área de Nutrição Clínica.

Outro resultado interessante refere-se à distância geodésica da rede, ou seja, a maior distância existente entre um sujeito e outro. A média referente a essa distância foi de $1,6 \pm 0,5$, ou seja, a informação para chegar a outro sujeito na rede, percorria no máximo, a distância de até duas pessoas. Isso significa que o modelo de projeto de extensão proposto, com base na estruturação e contatos firmados, permitia que a socialização da informação ocorresse de forma eficaz.

Como os resultados obtidos apontaram que o controle e a mediação das informações foram realizados por sujeitos da academia, resolvi olhar para as informações de maneira diferente, ou seja, a partir da divisão da rede completa (S9) em sub-redes, conforme pertencimento de cada sujeito. Neste caso, identifiquei dois grupos e quatro subgrupos: grupo 1 - membros da academia; grupo 2 - membros das comunidades; (a) subgrupo da universidade, composto por professores e estudantes, vinculados direta ou indiretamente ao projeto de extensão; (b) subgrupo da equipe do projeto de extensão, composto por professores e estudantes, vinculados diretamente ao projeto de extensão; (c) subgrupo das comunidades, composto por pessoas das comunidades e pelos interlocutores e; (d) subgrupo dos participantes diretos do projeto de extensão, composto pelos subgrupos (b) e (c).

A Figura 3.7 apresenta a configuração estrutural desses subgrupos.

Figura 3.7 - Sociogramas dos subgrupos da rede social correspondente à pesquisa de Tese, sendo: (a) universidade; (b) equipe do projeto; (c) comunidades e (d) participantes diretos do projeto. Abril a Novembro/2011.



Fonte: Autoria própria.

Para melhor compreender a Figura 3.7, apresento, na Tabela 3.10, as medidas de densidade e distância geodésica das redes formadas por cada subgrupo.

Tabela 3.10 - Valores de densidade e distância geodésica das redes formadas pelos distintos subgrupos referentes à pesquisa de Tese: (a) universidade; (b) equipe do projeto; (c) comunidades e (d) participantes diretos do projeto. Período: Maio a Dezembro/2011.

Redes	Número de Elos	Densidade	Distância Geodésica
Subgrupo (a)	142	0,592	1,4±0,5
Subgrupo (b)	76	0,691	1,3±0,5
Subgrupo (c)	36	0,273	2,7±1,3
Subgrupo (d)	264	0,440	1,6±0,5

Fonte: Autoria própria.

Os subgrupos (a) e (b) apresentaram valores de densidade que sugerem maior coesão entre seus sujeitos, em relação aos subgrupos (c) e (d). Isso pode ser devido ao fato de que ambos os subgrupos eram oriundos do grupo 1 - membros da academia, cujas relações não eram dadas apenas por afinidade/interesses, mas, sobretudo, por conta da formalidade e da autoridade existentes nas interações entre professores-professores e professores-estudantes.

Com relação ao subgrupo (c), vinculado ao grupo 2 - membros das comunidades, percebi que havia, inclusive, ausência de relação entre determinados sujeitos (Figura 3.7), o que tornou a rede mais frágil, no que se refere às interações entre os sujeitos (distância geodésica considerada infinita). Esta baixa coesão poderia enfraquecer a rede social e dificultar que objetivos maiores, como por exemplo, garantir a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional das comunidades, fossem alcançados.

Contudo, ao fazer a análise do subgrupo (d), composto por sujeitos provenientes dos dois grupos, 1 - membros da academia e 2 - membros das comunidades, havia uma maior coesão entre os sujeitos, quando comparada ao subgrupo isolado das comunidades. Esse aumento na coesão pode ser devido a um maior gerenciamento da rede social, uma vez que os membros da universidade, especificamente do projeto de extensão universitária, passaram a auxiliar na organização dos encontros, ao longo do desenvolvimento do projeto, tornando os espaços de discussão/educação mais formalizados, do ponto de vista educacional.

Com base nas análises realizadas e nos sociogramas apresentados, destaco cinco pontos acerca do comportamento da rede social referente ao subgrupo do projeto de extensão universitária (d).

O primeiro ponto refere-se à importância da estruturação do projeto de extensão. Quando bem estruturado, é capaz de ampliar as conexões entre os sujeitos, fazendo com que a informação circule de forma mais rápida e confiável, sem a necessidade de muitos intermediários. No caso da rede desse projeto, a circulação de conhecimentos e práticas ficou centralizada em cinco atores principais (P1, B1, B2, B4 e B5), o que dificultou a dinamização da rede, tornando o processo de socialização do conhecimento lento e, em alguns casos, ineficaz. Trazendo a prática do funcionamento desse projeto para essa discussão, seria necessário que as responsabilidades fossem descentralizadas, de modo que mais sujeitos as assumissem, ampliando a socialização na rede. Isso conferiria autonomia aos membros e a própria rede, diminuindo a vulnerabilidade e a dependência que determinados sujeitos tinham em relação ao projeto.

O segundo ponto diz respeito ao posicionamento dos sujeitos nessa rede. Dependendo da posição ocupada pelos sujeitos responsáveis pela intermediação da informação, seria possível expandir as relações da rede, por meio de interações consideradas fracas. As conexões realizadas pelos interlocutores (I1, I2, I3, I4 e I5) com os sujeitos das comunidades foram mais interessantes, do ponto de vista da socialização da informação, do que as conexões realizadas pelos sujeitos centrais (P1, B1, B2, B4 e B5). Essa observação deve-se ao fato de que, quando a rede social do projeto de extensão foi analisada em funcionamento, percebi uma sobrecarga dos sujeitos centrais, o que aumentou o tempo para circulação da informação, dificultando a expansão da rede.

O terceiro ponto está relacionado ao número de cliques encontrados nessa rede social, o que indicou a existência de laços de confiança entre os sujeitos. Essa confiança depositada nas pessoas envolvidas no projeto de extensão permitiria intensificar as relações em prol de interesse e objetivos comuns, que no caso do projeto, estavam relacionados à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

O quarto ponto refere-se à distância entre os sujeitos da rede, ou seja, o quanto que a informação precisa circular para atingir todos

os seus membros. Esse fator é importante quando se pensa na estruturação da equipe dos projetos de extensão, devendo incluir entidades distintas que farão o contato direto com os sujeitos interessados na temática dos projetos. No caso desse projeto de extensão, a distância entre as entidades participantes (C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7) foi encurtada devido à ação dos interlocutores (I1, I2, I3, I4 e I5), parceiros do projeto de extensão, responsáveis por contatar as entidades.

O quinto ponto corrobora o anterior, no que diz respeito à interação entre entidades distintas, ou seja, ao trabalho conjunto que membros da universidade devem promover com membros das comunidades alcançadas pelos projetos. No caso desse projeto, especificamente, a configuração estrutural da rede formada por acadêmicos, favoreceu o processo de gerenciamento da rede de contatos das comunidades, tornando-a mais eficiente. Essa interação difere das que, normalmente, ocorrem nos projetos de extensão, cuja característica principal é o assistencialismo, ou a prestação de serviço. No caso desse, especificamente, as relações estabelecidas foram consideradas fortes, indicando a existência de vínculo entre os sujeitos sociais, o que dificultaria o rompimento da rede.

3.7.3 Da circulação de conhecimentos e práticas

Com base nos momentos de interação e nos sociogramas, volto às perguntas realizadas no segundo capítulo da Tese, tópico 2.4.3, de modo a respondê-las, a fim de compreender a circulação de conhecimentos e práticas, entre os, e nos, ambientes de investigação.

1) As estudantes do Grupo B levaram, das atividades desenvolvidas no projeto de extensão, subsídios capazes de exemplificar, ou contextualizar, uma situação ou teoria discutida em sala de aula?

Com relação às disciplinas investigadas, observei que em nenhum momento, as estudantes bolsistas trouxeram subsídios, ou dúvidas, oriundos das atividades desenvolvidas no projeto de extensão, mesmo quando a situação, ou o tema da aula, remetia a problemas encontrados no mesmo. Listo algumas situações, encontradas em sala de aula, que possibilitariam tais inserções:

- Contaminação dos alimentos por agentes químicos: debate sobre produção agrícola convencional e contaminação por agrotóxicos;
- Alimento de qualidade: debate sobre o significado de qualidade e a possibilidade de se introduzir o conceito de qualidade ampla;
- Padrão de Identidade e Qualidade: debate sobre práticas agrícolas sustentáveis e padrões mercadológicos;
- Secagem de alimentos: debate sobre o uso de secadores artesanais.

O fato das estudantes bolsistas não terem debatido questões demandadas no projeto de extensão pode estar vinculado à prática pedagógica, que, como já mencionei, castra qualquer intenção de ampliar as discussões para tomada de consciência e, conseqüente, aprofundamento dos temas. A estudante E2, em sua fala, já havia abordado a falta de abertura para a introdução de questões externas à sala de aula, com aprofundamento da discussão.

Outra questão, que pode ser enquadrada nesse tópico, refere-se ao trabalho da disciplina de Tecnologia de Alimentos, foi abordado, onde as estudantes deveriam desenvolver um produto alimentício para fins de comercialização. As estudantes B1 e B5 por fazerem parte da mesma equipe de trabalho, composta por três componentes, poderiam ter aproveitado a oportunidade para desenvolver um produto em conformidade com as demandas do projeto de extensão.

Nessa situação, o que chamou a minha atenção, foi o desenvolvimento de um produto voltado para o mercado que está posto, com uso, inclusive de um subproduto do soja que, segundo informações do interlocutor I4, dificilmente é cultivado sem a utilização de agroquímicos, devido às dificuldades de manejo. Além dessa questão, a maior parte da produção brasileira utiliza a semente transgênica para plantio dessa leguminosa (GLOBO RURAL, 2013)⁹¹. Ou seja, a decisão por esse trabalho que intitularam de “Queijo de soja tipo ricota com fibras”, contrariava as discussões

⁹¹ De acordo com a reportagem do Globo Rural, As lavouras de soja transgênica devem cobrir 26,9 milhões de hectares na safra 2013/2014, o equivalente a 92,4% da estimativa de área plantada para a oleaginosa no Brasil (GLOBO RURAL, 2013).

realizadas no projeto de extensão, o que me fez tentar compreender o que motivou o desenvolvimento desse produto. Por isso, realizei um grupo focal com as componentes da equipe, cuja análise dessa entrevista está apresentada na sequência.

De acordo com as estudantes bolsistas, a ideia do projeto surgiu a partir da leitura de um artigo científico sobre leite adicionado de fibras. Como no mercado de alimentos, produtos com essa característica não estavam disponíveis, ou eram difíceis de acessar, as estudantes optaram por desenvolver um produto voltado àquelas pessoas que têm constipação intestinal. E o uso do soja deveu-se à funcionalidade atribuída à mesma, e ao fato de tornar o produto para fins especiais.

Ao serem questionadas sobre a representação do soja e a questão da Segurança Alimentar e Nutricional, a estudante B1 fez o seguinte comentário:

Só pra gente chorar, depois, no final [...] por que é que a gente escolheu a soja? [...] A gente foi pegar justo o agronegócio. A gente vê muito a Tecnologia voltada para o agronegócio.

A estudante B5 complementou, da seguinte forma:

[...] a disciplina foca muito o agronegócio, a tecnologia, o desenvolvimento, pra você por um produto no mercado, ou o que o mercado te disponibiliza hoje, o que ele te oferece. Não busca informações, por trás disso, dos alimentos. O que acontece pra você chegar naqueles aditivos e pra ter um produto daquele jeito. Eu acho que isso influenciou na nossa escolha.

A estudante B1 falou, ainda, de outro projeto que foi desenvolvido na disciplina:

[...] eu achei maravilhosa a ideia da casca do ovo [...] o nosso trabalho acabou ficando caro

[...] sendo a soja transgênica, ou com agrotóxico, ela perde toda a funcionalidade.

Sobre essa questão, fiz a seguinte reflexão:

Você trouxe o exemplo da casca do ovo, mas se a gente for fazer uma avaliação da casca do ovo, pelo lado da segurança alimentar e nutricional, também é incoerente. Eu assisti ao seminário e qual foi o foco dado? Utilizar a casca de ovo para suprir uma carência nutricional de cálcio, da população, que não tem acesso ao alimento. Ela não tem acesso ao alimento, não é que ela precise de casca de ovo pra suprir isso, ela precisa do alimento, na sua forma integral. Então, isso também era questionável.

Com base nesse breve relato do Grupo Focal, destaco, pelo menos, dois pontos, os quais reforçam questões já debatidas. O primeiro refere-se à formação de nutricionistas para atender ao mercado que está posto, não sendo considerados, durante as discussões em sala de aula, os determinantes sociais que têm gerado situações de Insegurança Alimentar e Nutricional à população brasileira. Outro ponto trata-se de um entendimento equivocado sobre Direito Humano à Alimentação Adequada e sobre Segurança Alimentar e Nutricional, o que induz à prática corriqueira de soluções pontuais, via enriquecimento de produtos, a partir de refugos ou descartes, como cascas, produtos fora do padrão de comercialização, reaproveitamento de alimentos, entre outros. Ou seja, enquanto o Direito Humano à Alimentação Adequada e a Segurança Alimentar e Nutricional, ambos partes de um mesmo contexto, não forem considerados como a base formadora desses profissionais, continuaremos com a visão de que o alimento, a água, a terra, as pessoas, são mercadorias, e como tal, podem ser exploradas como objetos, a favor do sistema capitalista, beneficiando poucos, em função da opressão de muitos.

2) As mesmas estudantes levaram, das discussões realizadas em sala de aula, elementos para alimentar os debates ocorridos nas oficinas?

Com relação a essa pergunta, percebi que os elementos trazidos para as oficinas eram, apenas, técnicos e, quando introduzidos, não consideravam o contexto das comunidades. Tentou-se adaptar teorias aprendidas em sala de aula, à realidade das comunidades, sem que as concepções e práticas dos sujeitos, inseridos nessas comunidades, fossem conhecidas. Apresento alguns exemplos dessas situações:

- Manual de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos, voltado para a indústria de alimentos, apresentado como guia para o pequeno produtor;
- Indicação (prescrição) de processamento de alimentos previamente testados em laboratório, sem levantamento da forma como as pessoas das comunidades produziam os mesmos produtos;
- Indicação de método para multiplicação da produção, pautado na indústria de alimentos (uso de métodos matemáticos), desconsiderando a forma como as mulheres obtinham o resultado do cálculo.

Esse fato, no meu entendimento, está ligado ao modo como as estudantes bolsistas estavam sendo formadas. Por não ter ocorrido discussões críticas, no ambiente acadêmico, as estudantes bolsistas permaneceram com uma visão ingênua da ciência da Nutrição, e na dependência de seguir padrões e normas impostos, visando atender ao sistema de produção que está posto, mesmo quando não adaptável à realidade das comunidades, impunham “*falsas soluções*”.

3) No discurso docente e discente, existiram aspectos ligados à educação CTS?

A resposta a essa pergunta está, de certa forma, vinculada as duas anteriores. Como a prática pedagógica, em sala de aula, não permitiu interações intersubjetivas, devido ao modelo pedagógico adotado e, também, às constantes preocupações com o esgotamento de conteúdos programáticos, não foram realizadas discussões acerca das implicações sociais da ciência e da tecnologia. Em cinco situações, alguns elementos foram trazidos juntamente aos temas das

aulas, mas como não foram aprofundados, não chegaram a ser considerados relevantes para essa pesquisa:

- Apresentação, em sala de aula da dificuldade provocada pela nova legislação da ANVISA, quanto à comercialização de produtos oriundos do leite, por pequenos produtores (uma situação);
- Apresentação de alimentos alternativos, e/ou via banco de alimentos, de modo a atender a população em situação de Insegurança Alimentar e Nutricional (três situações);
- Apresentação de técnicas para viabilização de beneficiamento de alimentos pelo pequeno produtor (uma situação).

No caso do projeto de extensão, várias discussões, com enfoque CTS, foram realizadas pelos professores P1 e P2, cujos temas tinham relação com a garantia da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Os temas debatidos constam da lista apresentada nos Quadros 3.15 e 3.17. Apresento alguns exemplos que geraram tais discussões:

- Importância das práticas agrícolas sustentáveis versus a prática convencional;
- Independência dos agricultores e camponeses com vistas à produção de alimentos;
- Uso de sementes transgênicas versus uso de sementes crioulas;
- Importância do papel da mulher para garantia da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional;
- Necessidade de fortalecimento da Agricultura Familiar para garantia da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional;
- Busca de autonomia para decisão quanto à permanência, ou à saída do campo;
- Importância das políticas públicas e do controle social para garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada e da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

O fato de haver, neste modelo de extensão universitária, maior abertura para debater temas complexos, relacionados ao processo civilizatório, reforça a possibilidade da extensão ser considerada uma forte ferramenta para a formação crítica-constructivista, de docentes e discentes, voltada à transformação social que se busca.

4) O problema apresentado pela comunidade foi considerado?

Neste projeto, não houve prévia investigação, junto às comunidades, dos problemas que estariam provocando as situações-limite. Durante as oficinas e, conforme já mencionei, no tópico 3.5, as demandas que surgiram nas rodas de conversa, não foram consideradas, visto que havia uma programação definida pela equipe do projeto e pelos parceiros.

5) Que métodos foram utilizados para compreensão do problema apresentado?

Como não houve uma investigação prévia, partiu-se do princípio que o problema das comunidades estava relacionado à dificuldade de comercialização do excedente de produção, via beneficiamento de alimentos. Tomando por base que esse era o problema a ser resolvido, as ações foram voltadas à inserção dos agricultores e camponeses nos programas governamentais, Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar. Para esclarecimento dos programas, foram realizadas discussões (roda de conversa) sobre o que eram os programas, e a diferença existente entre eles. Deu-se prioridade ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, por ser uma política de Estado e não de governo, como é o caso do Programa de Aquisição de Alimentos. Por conta disso, outras discussões se fizeram necessárias, como por exemplo, a importância do controle social e do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), com vistas a implantação e fiscalização da compra de alimentos, via Agricultura Familiar. Além dos debates, foram desenvolvidos manuais sobre os programas para consulta posterior, por parte das pessoas das comunidades.

6) Houve inserção, por parte das estudantes do Grupo B e dos professores do Grupo A, de conhecimentos científicos, com vistas a solucionar o problema?

No que se refere ao beneficiamento de alimentos, foram inseridas técnicas caseiras para processamento de alguns produtos, como panificados, geleias, doces e compotas, tendo como base, em leituras realizadas acerca dos produtos que seriam processados. As leituras, geralmente, eram feitas a partir de *sites* de base não

científica. Introduziram-se, também, normas para Boas Práticas de Fabricação de Alimentos, com base nos conteúdos da disciplina de Higiene de Alimentos. Contudo, alguns termos técnicos foram introduzidos sem o devido esclarecimento do seu significado, tornando o processo antidialógico, interferindo na compreensão dos temas debatidos.

7) Houve elementos indicativos de interdisciplinaridade?

Durante as aulas das disciplinas de Tecnologia de Alimentos e de Higiene de Alimentos, não percebi tais indicativos, diferente do que ocorreu nas oficinas do projeto de extensão, onde foram observadas interações inter e intra-áreas, permitindo que a interdisciplinaridade estivesse presente, conforme exemplos citados:

- Intra-área: durante as oficinas foram trazidos, para o debate, temas oriundos das seguintes disciplinas do curso de Nutrição:
 - o Higiene de Alimentos: etapas relacionadas às Boas Práticas de Fabricação de Alimentos;
 - o Técnica Dietética: debate sobre preparo de alimentos e conservação a nível caseiro;
 - o Tecnologia de Alimentos: etapas de beneficiamento de alimentos, mesmo que superficialmente;
 - o Nutrição em Saúde Pública: debates sobre Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, Programa de Aquisição de Alimentos, Programa Nacional de Alimentação Escolar, controle social;
 - o Nutrição Materno-Infantil: debate sobre contaminantes do leite materno, sobre doenças na infância, sobre alimentação escolar.

- Interáreas: durante as oficinas foram debatidas questões que envolveram diversas áreas do conhecimento, tais como:
 - o Sociologia: reprodução social, comunidades tradicionais, determinantes sociais que geram situações de Insegurança Alimentar e Nutricional;
 - o Agronomia; práticas agrícolas, manejo agroecológico, transgenia, banco de sementes;
 - o Economia: economia solidária, crise econômica e alimentar, acesso à alimentação;
 - o Tecnologia: avanços tecnológicos que interferem na produção, no consumo, no beneficiamento e na comercialização de alimentos;

- Direito: Direito Humano à Alimentação Adequada, empoderamento, emancipação, políticas públicas, controle social;
- Educação: importância de acessar e buscar conhecimentos para transformação social.

8) Houve zonas de negociação entre o conhecimento popular e o científico?

Nas zonas de negociação é possível perceber a transformação do saber de senso comum (ingênuo) em conhecimento científico (crítico). Contudo, no caso do projeto, a introdução de conhecimentos científicos não foi realizada de modo a provocar maior compreensão do objeto cognoscível, ou seja, permaneceu-se, na maioria das vezes, na ingenuidade. Além disso, o uso da linguagem técnica, sem antes torná-la inteligível, foi uma prática constante e, como consequência, alguns procedimentos técnicos foram ignorados durante a prática-ação (oficinas de processamento de alimentos).

3.8 MODIFICAÇÃO CONCEITUAL SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Voltando à Figura 2.10 (tópico 2.5.1), que trata das categorias freireanas e fleckianas, apresento, nesse momento, as considerações acerca do processo de modificação conceitual sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Ressalto que essa avaliação, foi realizada apenas para os sujeitos do Grupo B, ou seja, para as estudantes bolsistas do projeto de extensão universitária em estudo. Para essa análise, considere as respostas das mesmas às entrevistas, bem como suas falas e práticas nos ambientes de investigação, especialmente, as considerações realizadas e descritas nos tópicos 3.6 e 3.7.

O conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional foi tomado por base para tornar possível a compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento. Para isso, analisei que conhecimentos e práticas sobre Segurança Alimentar e Nutricional circularam nos ambientes, bem como de onde partiram, ou seja, que sujeitos e/ou ambientes foram responsáveis pela socialização desses.

Primeiramente, situo os sujeitos da pesquisa que fizeram parte desse processo de análise, considerando para esse momento, os sujeitos pertencentes aos Grupos A e D1, e os pertencentes ao Grupo B. Com relação ao Grupo A, apenas dois professores, P1 e P2, participaram, ativamente, do projeto de extensão, e, portanto, somente esses foram considerados. Com relação ao professor P2, esse fazia parte de um Coletivo de Pensamento distinto dos demais sujeitos da pesquisa. Os demais sujeitos pertenciam ao CP da área de Nutrição.

Mesmo fazendo parte de um mesmo Coletivo de Pensamento (da Nutrição), as professoras apresentaram visões e práticas distintas acerca da Segurança Alimentar e Nutricional. Essa situação pode ser explicada de diferentes maneiras, no entanto optei por duas hipóteses para entender essa situação:

Hipótese 1: Possibilidade de existirem, além do Coletivo de Pensamento da Nutrição, do qual as professoras faziam parte, dois outros Coletivos de Pensamento sobre Segurança Alimentar, sendo um relacionado à Segurança Alimentar e Nutricional (CPSAN) e o outro à Segurança dos Alimentos (CPSA). Digo possibilidade, pois seria necessária a coleta de outras informações, com a finalidade de avaliar, especificamente, as concepções e as práticas desses sujeitos, para além do acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou nas oficinas do projeto de extensão.

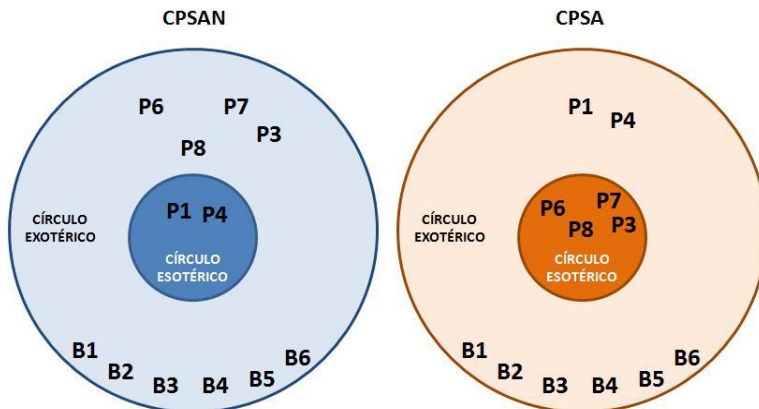
Hipótese 2: Outra forma de olhar para essa questão, seria a de considerar essas professoras como pertencentes ao Coletivo de Pensamento da Nutrição e ao CPSAN, estando posicionadas em círculos distintos. Justifico essa forma de olhar, a partir do que foi descrito na introdução do tópico 2.3 (segundo capítulo), em que os conhecimentos e práticas relacionados à Segurança Alimentar e Nutricional abarcam os conhecimentos e práticas relacionados à Segurança dos Alimentos, sendo, este último, necessário para evitar uma situação de Insegurança Alimentar e Nutricional. Da mesma forma que na primeira hipótese, seria necessária a coleta de outras informações para identificar a que Coletivo de Pensamento, além do CP da Nutrição, essas professoras pertenciam.

A partir dessas hipóteses e de posse das informações coletadas, optei por fazer a análise do processo de circulação de conhecimentos e práticas, a partir da primeira hipótese. Faço a ressalva de que é o Coletivo de Pensamento que constrói a ideia (Estilo de Pensamento) e a mantém.

Para melhor entender a hipótese, apresento como o processo foi iniciado. A professora P1 identificou, nas comunidades, uma série de problemas que estavam provocando InSAN das famílias de agricultores e camponeses. Como estratégia para discussão e solução desses problemas, a mesma elaborou um projeto de extensão universitária, visando trabalhar questões relacionadas à comercialização de produtos para programas institucionais de incentivo à agricultura familiar, de modo a possibilitar a geração e/ou aumento da renda dessas famílias. Para tanto, seriam necessários conhecimentos técnicos e científicos acerca do beneficiamento de alimentos e de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos. Pelo fato da professora P1 estar inserida no círculo exotérico do CPSA, optou por firmar parcerias com especialistas desse Coletivo de Pensamento, localizados no círculo esotérico, com vistas a intensificar a circulação intercoletiva, buscando solucionar a complicação demandada pelas comunidades. Além da parceria com especialistas, a professora P1 selecionou estudantes do curso de Nutrição para atuar como estudantes bolsistas do projeto, adotando, como critério, que as mesmas, obrigatoriamente, deveriam ter cursado, ou estar cursando, duas disciplinas do curso, Higiene de Alimentos e Tecnologia de Alimentos.

Para compreensão da composição e localização dos sujeitos nos respectivos Coletivos de Pensamento, apresento a Figura 3.8. Sobre a estrutura universal do Coletivo de Pensamento, Fleck (2010) relata que em torno de qualquer formação do pensamento forma-se um pequeno círculo, esotérico, e outro maior, exotérico, de participantes. Um indivíduo pode pertencer a vários círculos exotéricos e a poucos círculos esotéricos. O círculo exotérico confia no esotérico e o esotérico depende da opinião pública do exotérico para legitimação do estilo de pensamento, surgindo, dessa forma, o fechamento interno do estilo de pensamento e sua tendência à persistência.

Figura 3.8 - Constituição dos Coletivos de Pensamento de Segurança Alimentar e Nutricional (CPSAN) e de Segurança dos Alimentos (CPSA), referentes aos sujeitos da pesquisa de Tese. Período: abril a dezembro/2011.



Fonte: Autoria própria.

Ressalto que os estilos de pensamento, dos CPSAN e CPSA, contribuem para a formação de nutricionistas que pertencerão ao Coletivo de Pensamento da Nutrição.

No caso do projeto, apesar da intenção de promover uma circulação intercoletiva, por meio de parcerias com especialistas, e de uma seleção cuidadosa de bolsistas, alguns problemas foram identificados no processo:

1. A professora P3 não participou efetivamente do projeto de extensão, ficando o saber relacionado ao CPSA restrito à compreensão das estudantes bolsistas, com base nos conteúdos das disciplinas cursadas, ou em curso.
 2. As professoras P6, P7 e P8 estavam posicionadas no círculo exotérico do CPSAN, o que impossibilitava discussões aprofundadas e contextualizadas sobre o tema nas atividades de sala de aula. Dessa forma, as professoras direcionavam o olhar dos alunos para compreender os problemas abarcados pelo CPSA.
- De acordo com as discussões anteriores, as professoras, durante as atividades das disciplinas, focalizavam os conhecimentos e práticas

para atender as demandas do mercado da indústria de alimentos e das unidades de alimentação e nutrição, onde é necessária a utilização de normas e resoluções específicas para o beneficiamento de produtos alimentícios, sendo tais conhecimentos e práticas incompatíveis com a realidade do projeto de extensão, e com a realidade estudada pelo CPSAN.

Segundo Schäfer e Schnelle, “[...] *para se ter a predisposição para o perceber direcionado, paga-se com o preço de não mais poder perceber o heterogêneo*” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.16). Ou seja, “[...] *toda descoberta é inseparavelmente intrincada com o chamado erro: para se perceber uma relação, uma outra relação deve passar despercebida, deve ser negada ou ignorada*” (FLECK, 2010, p.72).

Dessa forma, surge um terceiro problema:

3. As estudantes não conseguiram perceber a condição social e econômica da população, a história de exploração dos homens/mulheres e dos recursos naturais, os motivos que geram a Insegurança Alimentar e Nutricional, e as dificuldades que a população enfrenta para atender às resoluções da ANVISA, provavelmente por estarem direcionadas por este olhar, voltado ao estilo de pensamento do CPSA. Ou seja, as barreiras impostas pelo sistema (ANVISA/MS), que deveria garantir a Segurança Alimentar e Nutricional, fazem perpetuar a Insegurança Alimentar e Nutricional. Os conhecimentos e práticas relacionados à produção segurança de alimentos entraram em contradição com a própria situação vivenciada nas comunidades, não sendo possível, apenas com esses conhecimentos e práticas, garantir à Segurança Alimentar e Nutricional.

Além do conhecimento sobre Segurança dos Alimentos, aprendido pelas estudantes bolsistas, ter sido incompatível com a realidade das comunidades, outro agravante foi identificado: a equipe do projeto de extensão pertencia ao círculo exotérico do CPSA, não sendo viáveis avanços que possibilitassem o entendimento da complicação e, conseqüentemente, provocasse a transformação do estilo de

pensamento, o que, segundo Fleck (2010), impossibilita a extensão do mesmo.

Essa não compreensão da realidade das comunidades, pelas estudantes bolsistas, pode estar vinculada a um quarto problema.

4. As estudantes bolsistas do projeto de extensão não tiveram acesso a conhecimentos e práticas formais relacionados à Segurança Alimentar e Nutricional, ou seja, não foram coagidas⁹² a usar as teorias e práticas referentes a este Coletivo de Pensamento, podendo ter sido, esse, um dos motivos que explicam o fato de não terem conseguido ver para além da Segurança dos Alimentos, não avançando nas discussões acerca da situação de insegurança vivenciada pelas comunidades. De acordo com Fleck:

O estilo de pensamento não é apenas esse ou aquele matiz dos conceitos e essa ou aquela maneira de combiná-los. Ele é uma coerção definida de pensamento e mais: a totalidade das disposições mentais, a disposição para uma e não para outra maneira de perceber e agir (FLECK, 2010, p.110).

Por conta desses problemas, mas não somente por isso, não foi possível instaurar um novo estilo de pensamento. No processo de instauração do estilo de pensamento ocorre o enfraquecimento da teoria e o fortalecimento daquela que melhor soluciona e explica a complicação (FLECK, 2010). O fato do volume de características ligadas à Segurança Alimentar e Nutricional ter aumentado, e de terem sido debatidos inúmeros elementos que poderiam garantir a mesma (Quadro 3.15), ou que poderiam provocar insegurança (Quadro 3.17), não significa que ocorreu apreensão do conhecimento, e extensão do estilo de pensamento, ou seja, os conhecimentos aprendidos não foram utilizados para solucionar as complicações. Isso pode ter ocorrido, pois a coerção para um sentir e agir conforme ao estilo, não foi suficientemente eficaz, a ponto de

⁹² Coação no sentido fleckiano, que significa direção, formação para atuar conforme ao estilo de pensamento.

definir “*o que não pode ser pensado de outra maneira*” (FLECK, 2010, p. 150).

Tomando por base, essas mesmas considerações, foi possível responder se ocorreram alterações no nível de consciência dessas estudantes bolsistas, ou seja, se passaram da “Consciência real efetiva” para a “Consciência máxima possível”.

A conclusão a que chego, após essas análises, é que as estudantes bolsistas, ao final do processo, se encontravam em um estado de transição, ou seja, em algumas situações a visão ingênua era mantida, de senso comum, sobre o processo de construção do conhecimento; sobre a realidade a que estavam inseridas, ou a que estavam inseridos os membros das comunidades; sobre os sujeitos cognoscíveis e; sobre o objeto a ser conhecido. A manutenção dessa visão ingênua pode estar relacionada ao processo de formação dessas estudantes bolsistas, tanto no ambiente acadêmico, como no comunitário. Porém, vale ressaltar que esse processo não é oriundo apenas das práticas pedagógicas empregadas no ensino superior; ele acompanha as estudantes bolsistas, desde o início de suas formações, em todos os níveis educacionais. Ainda assim, não posso afirmar que essa ingenuidade era fruto apenas de uma formação escolar inadequada. Há outros elementos que possibilitariam a manutenção das estudantes bolsistas como objetos manipuláveis, tais como: os aspectos culturais, políticos, sociais, históricos; o entendimento do que seja o processo de educação, bem como do papel dos sujeitos nele envolvidos; a estruturação curricular, o projeto pedagógico do curso, a própria formação tradicional; entre tantos outros aspectos que poderiam interferir nessa manutenção dos sujeitos na imersão de situações-limite.

Para Freire (2009c), a educação deve ser desvestida da roupagem alienada e alienante, para que seja uma força de mudança e de libertação. Para isso, a opção pela educação deve ser pela que liberta e não pela que domestica, deve ser para homens/mulheres sujeitos e não objetos. Ou seja, para superação da visão ingênua, seria necessário que as estudantes bolsistas, e não somente elas, como também os professores, os membros das comunidades, os interlocutores, enfim, as pessoas que participaram do projeto de extensão, fossem incitadas, provocadas a realizar a codificação e a

descodificação da realidade, de modo a conhecê-la, criticá-la, atuar sobre ela e transformá-la. A auto-reflexão e reflexão que o homem/mulher faz sobre seu tempo e seu espaço, o levam à tomada de consciência, a uma inserção na história, como protagonista, como sujeito da ação (FREIRE, 2009c). E, desta forma, o conhecimento não se adquire de forma passiva, dócil, mas requer curiosidade, busca, invenção e reinvenção (FREIRE, 2010).

Conforme já debatido, intencionar práticas dialógicas, não faz da extensão universitária, comunicação, e tão pouco possibilita que haja tomada de consciência, de modo que a admiração anterior seja re-admirada, a partir de um olhar mais crítico, problematizador, visando o desvelar de situações-limite, que imobilizavam homens e mulheres. No entanto, intencionar práticas dialógicas pode ser o início de uma utopia, que almeja a igualdade entre homens e mulheres, justiça, liberdade, mudança, superação. E é com essa mesma utopia que penso ser possível, a partir da extensão universitária, e de um processo de formação docente e discente, educar para a vida, em uma constante busca pela completude do ser, sabendo que a busca somente termina, quando termina também a vida.

Com base nessas reflexões, apresento minhas considerações para um “que fazer extensionista comunicativo”.

MOTIRÕ PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSIDERAÇÕES DA TESE.

O acompanhamento das atividades desse projeto de extensão universitária levou-me a refletir sobre alguns aspectos necessários para que a extensão venha a ser uma ferramenta para construção, consolidação e socialização de um conhecimento contextualizado, datado, socialmente elaborado. Para tanto, na sequência apresento algumas reflexões, considerando:

1. A minha atuação como docente e, principalmente, como extensionista. No caso dessa última, as reflexões foram realizadas com base nas atividades voltadas para a extensão universitária, seja coordenando projetos de extensão; colaborando com projetos de outros professores ou; representando o departamento de nutrição, em comitês setoriais de extensão. Atividades que exerci, tanto no setor privado, quanto no setor público de educação de nível superior;
2. Os resultados obtidos com as análises realizadas nessa pesquisa, no que tange às concepções e práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como do papel da universidade e da extensão universitária e;
3. Os autores que participaram do diálogo, ao longo do desenvolvimento da Tese.

Ressalto que o debate que pretendo iniciar, nesse momento, não está pautado em conclusões a que cheguei, mesmo porque, acredito que estou apenas iniciando essa caminhada e, ao longo desse caminho, espero encontrar outros sujeitos que queiram dialogar sobre o tema, debruçar em cima dele, dormir, ter sonhos, acordar com inúmeras possibilidades de transformação, questionar essas possibilidades e, buscar respostas para torná-las concretas.

Primeiramente, incito algumas reflexões, tendo como ponto de partida, o objetivo geral dessa Tese, “*Analisar se o projeto de extensão universitária estudado contribui para a socialização de conhecimentos e práticas entre os espaços formais e não formais de educação, com vistas à formação profissional de estudantes de Nutrição*”. Quanto aos objetivos específicos, apesar de interferirem nas reflexões que apresento, eles não são, explicitamente, apresentados nesse momento, uma vez que já foram debatidos no terceiro capítulo.

Apresento três pontos para reflexão, acerca do objetivo geral, tomando, por base os ambientes de investigação e suas implicações à formação no nutricionista. Faço uma inversão, iniciando as indagações pela formação profissional:

1. Seria possível ao projeto de extensão, ou a qualquer outra proposta que envolva sujeitos da comunidade acadêmica, contribuir para a formação de profissionais, com vistas à transformação social que se busca, pautada na práxis, sem que as concepções sobre os papéis do sujeito e do objeto, no processo de construção do conhecimento, sejam revistas?

Retornando ao terceiro capítulo, onde as concepções foram apresentadas, percebo, no meu modo de compreender essas questões, que as mesmas afetaram o entendimento dos sujeitos da pesquisa acerca: do processo de ensino e aprendizagem; do papel do aluno e do professor nesse processo e; do papel social da universidade e da extensão universitária. Afetaram no sentido da busca que se pretende e que foi apresentada nos capítulos dessa Tese, visto que, para o modelo hegemônico, que cerceia qualquer manifestação de refletir e atuar, visando à superação das situações-limite, as concepções serviram para reforçá-lo. Portanto, na querença de que o modelo que buscamos seja instaurado, é necessário trabalhar focados na mudança de tais concepções, por meio de uma proposta de formação docente e discente. A permanência, desse modelo educacional, dificilmente contribuirá para a formação crítica e situada do nutricionista, de modo a superar as fronteiras que foram erguidas, ao longo da história dessa profissão.

2. O primeiro ponto afetou também, o segundo ponto de reflexão, tendo em vista que, sendo o aluno compreendido como sujeito passivo, e o professor como sujeito ativo, do processo de construção do conhecimento, questiono: que conhecimento vem sendo construído ao longo da formação desse nutricionista? Qual a participação desse aluno no processo?

Nesta pesquisa, e também, ao longo da minha formação como nutricionista e da minha atuação como formadora de nutricionistas, percebi o quanto o aluno ocupa a posição de mero espectador de sua formação. Recebe, pacientemente, os conteúdos previamente selecionados, devorando-os e decorando-os, de modo a atingir a meta de migrar para o próximo semestre, ou ano letivo, sem que os conteúdos apresentados sejam, na maior parte das vezes, compreendidos, apreendidos, situados, ou façam sentido para o aluno, naquele momento. Muitas vezes, ecoa pelos corredores e salas de aulas, o emprego da seguinte expressão: “no final vocês verão que tudo faz sentido, que uma coisa se encaixa na outra”. No entanto, no final, constata-se uma angústia, por parte dos alunos, que não se reconhecem nutricionistas, e, onde o atuar não tem significado, uma vez que não foi desvelado. Urge repensar o processo de construção do conhecimento, de modo a incentivar a participação dos sujeitos envolvidos, sejam alunos, professores e/ou membros das comunidades. E, além disso, é necessário verificar se o aluno quer participar do processo, sendo protagonista da sua formação.

3. Pensando no significado da palavra socializar, *tornar propriedade coletiva*, e na palavra socialização, *ato de socializar*, questiono: De que forma pode ocorrer socialização de conhecimentos e práticas, na produção não coletiva do conhecimento? Há produção de conhecimento que não seja coletiva, em que os olhares para o objeto não são compartilhados? Sendo a construção do conhecimento social e histórica, como abdicar da comunicação, das relações intersubjetivas, necessárias ao ato de conhecer, de compartilhar, de rever, de repensar, de modificar o conhecimento sobre o objeto, conhecimento que não mais é o mesmo da ad-miração que se fez anteriormente?

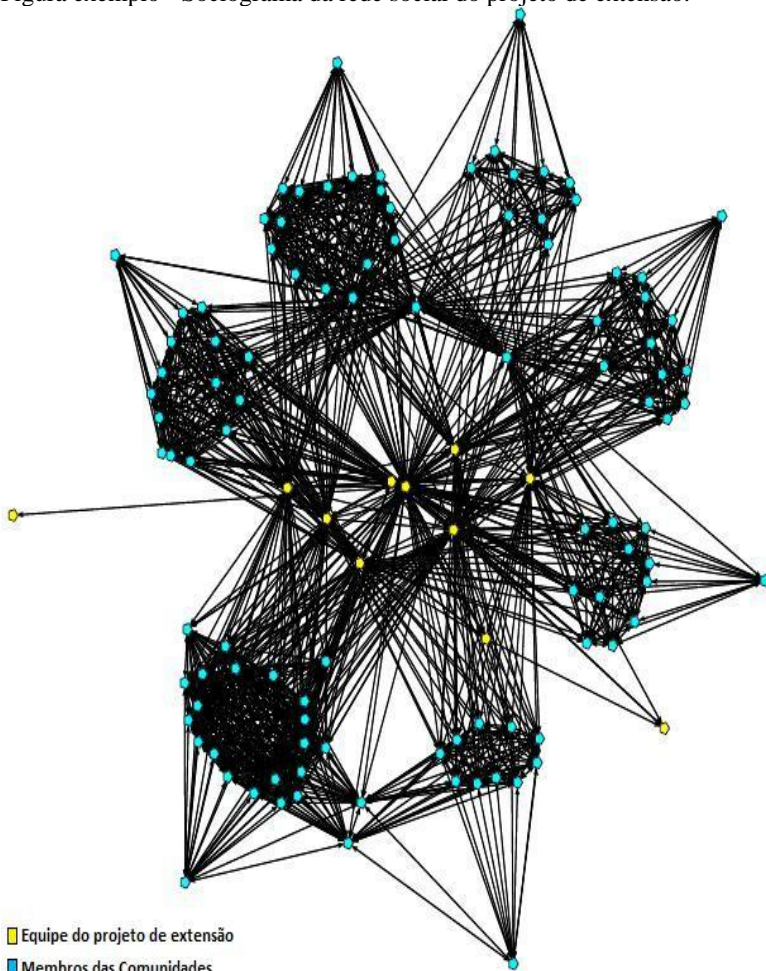
Considerando às reflexões, acima, percebi que a socialização de conhecimentos e práticas não foi possível, da forma como se entende o processo de circulação, visto que a decisão acerca do que seria “transmitido” e do que “deveria ser assimilado”, partiu do sujeito ativo do processo, não havendo abertura para a colaboração dos demais sujeitos “envolvidos”, visto que estavam presentes, apenas, fisicamente. Houve, geralmente, um professor de teorias selecionadas, sem a devida contextualização, datação, historização. Dessa forma, e com base nesse aprendizado, o que circulou entre os ambientes investigados, analisando a atuação das bolsistas, foram “*falas professorais*”, com base em realidades diferentes das vivenciadas junto às comunidades, ou mesmo ficcionais, ideais, padronizadas para um ensinar modelado. Modelagem que interferiu no ambiente comunitário, visto que, o padrão aprendido foi utilizado pelas bolsistas, como único possível, para disseminação dos conhecimentos e práticas considerados necessários, pela academia, às comunidades participantes. Em alguns momentos, durante as oficinas do projeto de extensão, parecia que eu estava diante de uma reprise da disciplina de Higiene de Alimentos, como se o ambiente comunitário tivesse sido transformado em uma sala de aula reduzida, onde os conhecimentos eram professados, transmitidos, repetidos, exaustivamente, até que fossem assimilados, mesmo quando não fazia sentido algum, para a maioria dos que estavam presentes.

Em outros momentos, do projeto de extensão, houve “*nuanças dialógicas*”, ou seja, um querer se aproximar da dialogicidade, cuja vontade de fazer diferente, de sair do padrão acadêmico, de incitar discussões e questionamentos, de buscar a colaboração dos sujeitos envolvidos, para se pensar outro modelo de educação, outra prática, foram perceptíveis na atmosfera que se criava a cada encontro. Contudo, eram “*nuanças*”, visto que esbarravam, novamente, na falta de formação pedagógica, que mune o sujeito de ferramentas capazes de consolidar o agir coerente às crenças, à ideologia e, ao modelo de sociedade que se quer construir.

Ciente dessas fronteiras, que devem ser ultrapassadas, e esperançosa de que a extensão universitária pode ser uma das ferramentas usadas no processo de transformação do ensino em Nutrição, ou de outra área, teço algumas considerações e, também, sugestões para um fazer extensionista que seja coerente com comunicação, com transformação social, com educação problematizadora, com uma constante busca pelo conhecimento e pelo *ser mais*.

Com base no entendimento de construção coletiva do conhecimento, e da estruturação da rede social do projeto de extensão estudado, apresento o último ponto para debate: último para esse momento. No terceiro capítulo, apresentei a rede do projeto de extensão, considerando as comunidades, como entidades, ou seja, cada grupo de pessoas, pertencentes a essas comunidades, foi representado por um ponto na rede. Para reforçar o que quero trabalhar na sequência, trago, fugindo ao padrão de escrita de documentos como este, um último sociograma da rede do projeto de extensão, em que o grupo de pessoas das comunidades, deixa de ser representado por um ponto e, passa a ser representado pela média de pessoas que participaram das atividades propostas pelo projeto de extensão.

Figura exemplo - Sociograma da rede social do projeto de extensão.



Fonte: Autoria própria.

Partindo-se do princípio de que cada sujeito dessa rede faz outras relações, não abarcadas nesse sociograma, arrisco-me a dizer que projetos da natureza que observei e que, também, trabalhei, os quais reúnem pessoas, de diferentes entidades, para debater temas de interesse do grupo, têm o poder de mobilizar, de firmar e, principalmente, de ampliar relações. Características que devem ser aproveitadas, para alavancar o debate, e as ações, sobre extensão universitária.

O que quero dizer com aproveitar essas características?

Para melhor explicar o que penso a respeito das possibilidades que a extensão universitária nos oferece, enquanto ferramenta de educação, usarei como exemplo o modelo de trabalho praticado por agricultores familiares, camponeses, povos tradicionais, encontrado no campo, e também fora dele, chamado de puxirão ou mutirão. Uma palavra de origem tupi-guarani, **Motirão**, que significa reunião de pessoas para colher, ou construir algo junto, uns ajudando os outros.

Geralmente, quando se organiza um *motirão*, se faz por conta de um, ou mais, propósitos específicos. Quando se pensa na agricultura que utiliza o *motirão* para o trabalho, é possível perceber o seguinte movimento:

1. Detecção do problema;
2. Convocação de pessoas;
3. Reunião das pessoas;
4. Debate de questões pelo grupo;
5. Definição de ações coletivas;
6. Início das atividades: limpeza da área, preparo do terreno, semeadura, cuidado, rega, adubação, colheita, separação para replantio (escolha das melhores sementes para uma melhor safra - ampliação da produção), alimentação, transformação, geração de renda;
7. Debate dos resultados alcançados e dos problemas identificados;
8. Balanço das ações;
9. (Re)Planejamento de novas atividades;
10. Manutenção do ciclo, em um constante movimento de superação das questões demandadas.

No *motirõ*, investiga-se a situação que gera o problema a ser resolvido, codificam-na, problematizam-na, descodificam-na, atuam, superam-na. No *motirõ*, respeitam-se a cultura dos sujeitos e do lugar, as terras, os espaços, as sementes, as colheitas, os frutos do trabalho. Conhecem-se os esforços, a lida no campo, as esperanças depositadas nas terras. No *motirõ*, compartilham-se os saberes, as culturas, as técnicas, os sofrimentos diários. No *motirõ*, há proteção, partilha, solidariedade, humildade, diálogo, decisão, construção coletiva, transformação, luta, soberania. No *motirõ*, não se passa fome, nem de corpo e nem de espírito.

Com base nesse olhar, cujos passos descritos assemelham-se à investigação temática, proposta por Freire (2009a), apresento uma proposta voltada ao que fazer extensionista.

1. Detecção do problema: a partir da academia, ou das comunidades.

O planejamento dos projetos de extensão, geralmente, parte de um problema detectado pela academia, principalmente, por conta de elementos assistencialistas e de ações messiânicas impregnadas na compreensão do que seja extensão. Poucos são os trabalhos que fazem o caminho inverso, ou seja, que chegam às universidades, partindo de uma detecção das comunidades. No entanto, a origem da detecção do problema, é o que menos importa, quando se pensa na extensão como comunicação. O entrave não está no fato de quem detecta a situação-limite, mas em como, a partir da detecção, ela passa a ser solucionada, se com a participação dos sujeitos envolvidos no problema, ou a partir de chaves mestras fabricadas pela própria academia que, com o seu olhar direcionado, as usa, sem a devida contextualização.

Ao se detectar um problema, é preciso compreender como outros percebem esse mesmo problema, e se o percebem, devido à venda posta quando da imersão na própria situação-limite. Para tanto, é necessário ouvir o que tem a dizer as outras pessoas envolvidas na realidade que se quer conhecer.

2. Convocação de pessoas: interessadas/envolvidas na situação.

Os problemas que se detectam, normalmente, são complexos e abrangem situações de diversas áreas do conhecimento. Por esse motivo, convocar o maior número de especialistas, e de entidades, possível, amplia as chances de esmiuçar o problema, de modo a enfrentá-lo na sua pluralidade, por meio do aumento da circulação intercoletiva de conhecimentos e práticas, de modo a buscar compreensões diversas sobre a realidade, com vistas a superar as situações-limite identificadas.

3. Reunião das pessoas: exposição do problema a partir do olhar de quem o detectou e do olhar dos sujeitos nele envolvidos.

A exposição do problema não deve ocorrer no sentido de apresentar um problema pronto, já definido e delimitado, por quem o detectou, mas deve ser feita, no sentido de trazer a tona, elementos que permitam, ao outro, visualizar o problema, para além de fatos pontuais, de consequências oriundas de uma situação limitante. Olhar para a extensão universitária, de modo que seja comunicação, e que possa auxiliar na transformação do sujeito, e do mundo em que vive, significa possibilitar ao sujeito, imerso na situação-limite, perceber as fronteiras que o impedem de conhecer sua realidade, e de atuar. Ou seja, é preciso que o mesmo seja provocado a questionar sua realidade, o modo como vive, a situação em que se encontra, os motivos que o mantém nessa situação, a opressão que sofre e que o faz objeto de manipulação de outros sujeitos. Nesse processo, se faz necessário que o sujeito, imerso na situação-limite, faça denúncias, para que possa anunciar mudanças.

Para isso, cabe ao educador-educando, que conduz as discussões, provocar o sujeito (educando-educador), a melhor conhecer a sua realidade, a mapeá-la, descrevê-la, contextualizá-la, codificá-la. Esse processo, não só auxiliará o educando a perceber as situações-limite, que o mantém preso ao sistema, como, também, possibilitará, ao educador, conhecer melhor a realidade do educando. É nesse conhecer-se, e conhecer ao outro, que as vendas postas nos olhos, de ambos, educador e educando, vão sendo retiradas, tornando a visão, sobre o problema, mais nítida, no entanto, ainda não tão clara e focalizada. Para uma focalização, com maior precisão, são

necessários ajustes, trabalho, dedicação, perseverança, tempo, comprometimento, investimento. Investimento, principalmente, em formação. Formação da equipe do projeto de extensão universitária e dos sujeitos envolvidos nele. Formação inicial, epistemológica, de modo a compreender como se processa a construção do conhecimento, para futura socialização, bem como, uma formação permanente, visto que a partir do momento em que problemas são detectados e compreendidos, outros são desvelados, emergindo da realidade investigada, necessitando de uma constante busca coletiva por novos conhecimentos que melhor solucionem os problemas demandados.

Os sujeitos devem receber uma formação para pesquisar, para fazer perguntas, para detectar os problemas e suas causas. Perguntas que nem sempre serão as mesmas, visto que dependerão da formação, da ideologia, do grupo/sujeito que faz a pergunta.

Ressalto que, os educadores, na assunção de sua contra-hegemonia, se assumem, também, oprimidos, e, sendo assim, se encontram na mesma situação dos educandos, devendo por isso, mas não somente por conta dessa situação, serem humildes, evitando verticalizações de qualquer tipo, seja hierárquica, ou de conhecimentos e práticas.

4. Debate de questões pelo grupo: investigação do problema a partir de olhares formatados para um ver criticizado.

Nesse momento, é fundamental que o coordenador do projeto de extensão, se assuma como educador, e não como professor, de modo que possa conduzir a discussão, evitando impor sua influência e o professor (prescrição) de soluções. Ou seja, o modelo pedagógico que parte da visão do oprimido, possibilita a percepção da opressão, a fim de conhecê-la e enfrentá-la, alterando sua situação na realidade, da mesma forma que a altera. Diferente disso, a atuação pedagógica poderia ser voltada para o oprimido, o que poderia impedir sua ação como protagonista de sua história, de sua transformação. Nesse contexto, sugere-se ao educador-educando:

a. Provocar perguntas acerca da realidade codificada, para compreender e perceber o problema demandado.

- b. Problematizar para compreender:
- Para quem o problema é perceptível?
 - O que existe por trás dele?
 - Qual o posicionamento ideológico/político do grupo/sujeito que faz a pergunta/apresenta o problema?
 - O que circula (já foi construído) sobre o problema?
 - Que perguntas foram feitas, ou devem ser feitas, para contextualizar o problema?
 - Quem deve responder as perguntas?
 - Como deve ser feita a investigação e por quem?
5. Definição de ações coletivas: planejar, conjuntamente, as ações, o cronograma das atividades e das próximas reuniões. Delimitar as áreas de atuação, de investigação, para na ampliação, não perder o foco das discussões e do desvelamento da realidade.
6. Início das atividades: busca de respostas e de perguntas para a compreensão do problema a ser enfrentado.

Em um primeiro momento, fazendo uma analogia com o *motirão*, é necessária a limpeza da área, ou seja, a elucidação de questões que possam interferir na compreensão da realidade. O esclarecimento dos signos não deve ser feito apenas para os educandos, mas deve incluir todos os envolvidos no processo. Há elementos do lugar, que não são compreensíveis, muitas vezes, pelos membros da academia, devido a diferentes práticas culturais, próprias do lugar e dos sujeitos, e que não são comuns a outros lugares e outros sujeitos, devendo ser aclaradas.

Outra questão importante trata-se do preparo do terreno, ou seja, antes de qualquer investigação, se faz necessário conhecer a história do lugar, sua gente, a cultura, as práticas, os modos de vida, em uma tentativa de contextualizar a realidade a ser investigada, bem como direcionar a pesquisa, em buscas de respostas aos problemas identificados, ou em processo de identificação.

Ainda é necessário semear, cuidar, regar e, adubar o desejo de transformação, em cada um dos sujeitos envolvidos no processo, trazendo elementos que possibilitem fortalecer o grupo, a partir de leituras, que permitam melhor compreender o contexto em que estão

inseridos, de modo a permanecer na luta pela liberdade, pela autonomia, pela dignidade, pelo ser mais humano, de modo a obter uma colheita que seja plena de consciência. Consciência capaz de instigar, em si mesmo, e nos que convivem consigo, questionamentos sobre: a condição que o mantém objeto de manipulação; a possibilidade de assunção, como sujeito; e um pensar e um agir pautados na práxis.

É necessário, nesse processo, que as sementes geradas na colheita, sejam replantadas, sejam disseminadas, de modo a ampliar e socializar o conhecimento sobre a realidade, a fim de alimentar outros sujeitos com esse mesmo desejo de transformação, voltado à geração de um novo pensar a sociedade que vivemos.

7. Debate dos resultados alcançados e dos problemas identificados: apanhado das respostas encontradas e discussões dos resultados pelos especialistas e pelos membros das comunidades.

Depois de um árduo trabalho de pesquisa, é necessário reescutar os dizeres dos envolvidos acerca das percepções que tiveram sobre a realidade, ao longo do processo, as interpretações que fazem, e de que forma passaram a olhar para a realidade. É necessário identificar: Que vendas ainda permanecem presentes, e que dificultam a percepção da situação que limita o agir e o pensar dos educandos, sejam eles da academia, ou da comunidade? Como provocar a tomada de consciência nesses sujeitos? Que denúncias fazem e que merecem a atenção do educador e do grupo? Que atividades devem ser trabalhadas, em conjunto, para desvelar os problemas identificados, a fim de obter soluções viáveis e permanentes?

8. Balanço das ações: realizado continuamente, de modo a manter viva a busca por novos conhecimentos e meios de expandi-los, de socializá-los.

9. (Re)Planejamento de novas atividades: conquista da autonomia, da emancipação do grupo/comunidade.

Os projetos de extensão universitária, pensados nos moldes atuais, são previamente datados, tendo um início para suas ações e, um fim previsto, para que as mesmas sejam encerradas, a fim de se obter um balanço sobre os benefícios que a universidade

proporcionou às comunidades atendidas. Nesse modelo, as ações são pontuais, o que impede a assunção dos envolvidos, educadores e educandos, como sujeitos cognoscentes, protagonistas de suas histórias e transformadores sociais, mantendo-os na dependência da assistência salvadora e da prestação de serviços, voltadas à formação discente para o trabalho protocolar.

Sujeitos que pensam uma extensão universitária problematizadora, intencionam que suas ações possibilitem autonomia e emancipação dos envolvidos, educadores e educandos, de modo que possam alçar seus próprios voos, buscando e solucionando problemas, na intersubjetividade, de maneira crítica e atuante. Não há, nesse processo, dependência com os prazos, com o tempo que se possa levar, para que a conquista seja materializada. A preocupação existente é com a formação deles mesmos, e de sujeitos críticos, atuantes e transformadores.

10. Manutenção do ciclo, em um constante movimento de superação das questões demandadas.

Enfim, pensar a extensão universitária como parte do processo de formação do nutricionista, ou de outra profissão, ou de outro sujeito, é compreender que qualquer pessoa produz conhecimento, em qualquer que seja o espaço, e sobre qualquer que seja o tema, o problema. É compreender que a busca das respostas aos problemas é anteparada por aspectos históricos, sociais, culturais, pela forma como se pensa os sujeitos, suas relações e o mundo. É saber que o mundo existe e independe de nós. Que fazemos parte dele e que por isso tentamos compreendê-lo, pois ao compreendê-lo, podemos atuar nele e sobre ele. Atuando nele, transformamo-lo; e transformando-o, não mais podemos pensá-lo como antes, devendo re-admirá-lo, revendo nosso olhar e nossas práticas.

Assim como fazemos parte do mundo, outros sujeitos também o fazem. E da mesma forma que nós, esses sujeitos também o admiram, também o pensam e agem no e sobre ele. Também o transformam. Por não estarmos sozinhos, compartilhamos essas crenças, ações, reflexões, de modo a compreender a realidade a que estamos inseridos, não fazendo sentido, sem que haja interação,

comunicação, um coletivo que compartilha o mundo, as ideias e as práticas. Somos, cada um, um mundo, uma cabeça, sendo, por isso, possível ocorrer incongruências, incompatibilidades, que ao serem desveladas, debatidas, pensadas, podem servir para avançarmos como sujeitos que somos. Como humanos que somos, aliando-nos aos afins, agregando-nos aos perdidos e, intencionando que os contrários apercebam o que já apercebemos.

É preciso “motirar-se”, pôr-se em contato com outros sujeitos, consigo mesmo e com o mundo em que vivemos. Que nos “motiremos” para pensar, atuar, re-ad-mirar, superar, transformar, transformarmo-nos, resistir, amar, educar e educarmo-nos... viver.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, A. L. *Do humanismo ao assistencialismo: o CRUTAC no Estado Militar (1966-1985) (O caso do Rio grande do Norte e do Maranhão)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia.

ALVES, T.S. Extensão universitária e formação profissional ampliada. *Revista de Educação Popular*. n. 3, p.36-42, 2004.

ALVES, R. *O que é científico?* 2ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ARAÚJO, R. L. C. C. *Doenças: construção e realidade na formação dos médicos. Objeto Fronteira como instrumento de interação entre diferentes Estilos de Pensamento*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

ARAÚJO, M. Safety e Security. Conceitos diferentes. *Segurança Alimentar e Qualidade Alimentar. Segurança e Qualidade Alimentar*. n.3, p.62-63, 2007. Disponível em: <<http://www.infoqualidade.net/SEQUALI/PDF-SEQUALI-03/Page%2062-63.pdf>>. Acesso em: 07 mar 2011.

BADARO, A. C. L.; AZEREDO, R. M. C.; ALMEIDA, M. E. F. Vigilância sanitária de alimentos: uma revisão. *NUTRIR GERAIS – Revista Digital de Nutrição*. v.1, n.1, 2007.

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? *Saúde & Sociedade*. v.11, n.1, p. 67-84, 2002.

BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica*, 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

BAZZO, W. A.; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, L. T. V. (Ed.) *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madri: OEI, 2003.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum Education*. v.33, n.1, p.139-147, 2011.

BELIK, W. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Saúde e Sociedade*. v.12, n.1, p. 12-20, 2003.

BERTOLOZZI, M. R.; GRECO, R. M. As políticas de saúde no Brasil: reconstrução histórica e perspectivas atuais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. v.30, n.3, p.380-398, dez. 1996.

BERTUSSI, M.L. *Faxinais: um olhar sobre a territorialidade, reciprocidade e identidade étnica*. In: ALMEIDA, A.W.B.; SOUZA, R.M. (org.). Terras de faxinais. Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2009. p. 150–166.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. *Educação Matemática Pesquisa*. v.10, n.1, p. 137-150, 2008.

BOFF, L. *A águia e a galinha*. 46ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 206p.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. v.2, n.1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 62.927, de 28 de Junho de 1968(a). Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968(b). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Senado Federal. Decreto-Lei nº 916, de 7 de Outubro de 1969. Cria a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária CINCRUTAC - e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-916-7-outubro-1969-375250-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 67.505, de 6 de novembro de 1970. Reformula o Grupo de Trabalho Projeto Rondon e assegura-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D67505.htm>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975. Autoriza a instituição da Fundação Projeto Rondon, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6310.htm>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8234.htm>. Acesso em: 14 fev 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Perfil da extensão universitária no Brasil. Brasília: SESu/MEC, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999. Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19782.htm>. Acesso em: 11 nov 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001(a). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 mar 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº. 5, de 7 de novembro de 2001(b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>>. Acesso em: 13 mar 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003(a). Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/legislacao/lei-10-683-28-de-maio-de-2003>>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Regimento da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, de 30 de setembro de 2003(b). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/as-conferencias/ii-conferencia/regimento-da-ii-conferencia-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº. 360, de 23 de dezembro de 2003(c). Aprova Regulamento Técnico sobre Rotulagem Nutricional de Alimentos Embalados, tornando obrigatória a rotulagem nutricional. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/1c2998004bc50d62a671ffbc0f9d5b29/RDC_N_360_DE_23_DE_DEZEMBRO_DE_2003.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 03 mar 2011.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº. 216, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/segurancaalimentar/resolucoes/2004/Resolucao%20RDC%20no%20216-%20de%2015%20de%20setembro%20de%202004%20%20Anvisa.pdf/view>>. Acesso em: 03 mar 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006(a). Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006(b). Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/legislacao/lei-no-11-346-de-15-de-setembro-de-2006>>. Acesso em: 13 mar 2012.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Por um Desenvolvimento Sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Relatório final. 2007. 89p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em: 08 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010(a).

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Encontro Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 3ª. Conferência +2. Relatório final. 2010(b). 59p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº. 64, de 04 de fevereiro de 2010(c). Altera o artigo 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm>. Acesso em: 13 mar 2012.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Regimento da IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - CNSAN, de 22 de novembro de 2010(d). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/regimento>>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº. 7.272, de 25 de agosto de 2010(e). Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/legislacao/decreto-nb0-7-272-de-25-de-agosto-de-2010>>. Acesso em: 30 mai 2013.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Carta Política da IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2011(a). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/carta-politica-da-4a-conferencia-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN) *Plano nacional de segurança alimentar e nutricional: 2012/2015*. Brasília: MDS; CONSEA, 2011(b). 132p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos. 2012(a). Família De Agricultores Familiares (Código 205). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cgsgrupos_populacionais/textos/agricultores_familiares.pdf>. Acesso em 15 abr 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos. 2012(b). Família Assentada da Reforma Agrária (Código 301). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cgsgrupos_populacionais/textos/assentada_da_reforma_agraria.pdf>. Acesso em 15 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº. 12.593, de 18 de janeiro de 2012(c). Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/legislacao/lei-no-11-346-de-15-de-setembro-de-2006>>. Acesso em: 30 mai 2013.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Consulta Pública nº. 37, de 26 de agosto de 2013. Dispõe sobre a regularização para o exercício de atividade de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/ed97668040e0796aa69cb79cca79f4cf/Consulta+P%C3%BAblica+n%C2%B0+37+ASREL.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em: 10 out 2013.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra / UNESP, 2000.

BUARQUE, C. *Reaja*. Brasília: Garamond, 2012.

CARVALHO, J. J. A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade. In: *Salão de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (Conferência). Porto Alegre, 2004.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S.; MINAYO, M. C. S.; AKERMAN, M.; DRUMOND JUNIOR, M.; CARVALHO, Y. M. *Tratado de saúde coletiva*. Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz, 2006. p.149-182.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2004.

COIMBRA, I. D. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. *Candombá – Revista Virtual*, v. 2, n. 2, p. 67–71, 2006. Disponível em: <<http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2011.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). Conselho Federal de Nutricionistas. Posição do CFN sobre a Docência. Brasília, 11 de junho de 2002. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/conteudo.aspx?IDMenu=73&IDConteudo=70>>. Acesso em: 12 fev 2011.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). Resolução CFN nº. 334, de 10 de maio de 2004. Dispõe sobre o Código de Ética do Nutricionista e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/codigo/codigo%20de%20etica_nova%20redacao.pdf>. Acesso em: 13 mar 2012.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB). O CRUB. 2013. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/o-crub/>>. Acesso em: 08 abr 2013.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB). Estatuto. 2004. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/wp-content/themes/crub/estatuto.pdf>>. Acesso em: 08 abr 2013.

COSTA, N. M. S. C. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. *Rev. Nutr.* v.12, n.1, p.5-19, 1999.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Rev.Nutr.* v.22, n.1, p. 97-104, 2009.

CUSTÓDIO, M. B.; FURQUIM, N. R.; SANTOS, G. M. M.; CYRILLO, D. C. Segurança Alimentar e Nutricional e a construção de sua política: uma visão histórica. *Segurança Alimentar e Nutricional*, v.18, n.1, p.1-10, 2011.

DELIZOICOV, D. Textos Científicos e formação docente. Florianópolis, 2010. (mimeo)

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física.* v.21, n.2, p.145-175, 2004.

DIAS, G. S. Defender as ciências da saúde e da educação: superar os limites da formação tecnicista e garantir a formação científica e popular. São Luis: ENEFAR, 2007. Disponível em: <enefar.files.wordpress.com/2008/03/educa_o_e_sa_de_a_aten_o_farmac_utica.pdf>. Acesso em: 10 mar 2011.

DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. *Fomos maus alunos*. 9ª. ed. Campinas: Mares, 2008. 125p.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FEISTEL, R. A. B.; MAESTRELLI, S. R. P. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências naturais e matemática: algumas reflexões. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/960.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2011.

FERNANDES, L. L. *Gestão do conhecimento em projetos de extensão universitária direcionados às pessoas com deficiência*. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F.M. *Dicionário brasileiro* Globo. 56ed. São Paulo: Globo, 2007.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 224p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, 1987.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *II Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Belo Horizonte, 1988.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *III Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Belém, 1989.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *IV Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Florianópolis, 1990.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *V Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. São Luiz, 1991.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *VI Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Santa Maria, 1992.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *VII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Cuiabá, 1993.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *VIII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Vitória, 1994.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *IX Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Fortaleza, 1995.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX).
Documento final. In: *XI Encontro de Pró-Reitores de Extensão das
Universidades Públicas Brasileiras*. Curitiba, 1997.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XIII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, 1998(a).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XIV Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Natal, 1998(b).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Plano Nacional de Extensão Universitária. 1998(c).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição Atualizada. 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XXII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Porto Seguro, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XXIX Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Maceió, 2011(a).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XXX Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Porto Alegre, 2011(b).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012(a).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XXXI Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Manaus, 2012(b).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XXXII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, 2012(c).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Documento final. In: *XXXIII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Rio de Janeiro, 2013.

FRANCO, A. C.; BOOG, M. C. F. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Revista de Nutrição*, v.20, n.6, p. 643-655, 2007.

FREIRE, P. *Linguagem “cultura” e linguagem “popular”*. In: INSTITUTO PICHON-RIVIÉRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. 2ed. Petrópolis: Vozes. 1989(a). p. 55-57.

FREIRE, P. *Estrutura do ensino no momento atual*. In: INSTITUTO PICHON-RIVIÉRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. 2ed. Petrópolis: Vozes. 1989(b). p. 41-43.

FREIRE, P. *A televisão educativa*. In: INSTITUTO PICHON-RIVIÉRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. 2ed. Petrópolis: Vozes. 1989(c). p. 46-49.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2009(a).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009(b).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009(c).

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de 1° Enfant, 2005

GASPAR, S.S. Segurança Alimentar e Nutricional no contexto do direito humano à alimentação adequada. 2009. 66f. Monografia. (Ciência da Alimentação e Nutrição). Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54723/4/125624_0903TCD03.pdf>. Acesso em: 12 abr 2013.

GLOBO RURAL (*online*). Soja transgênica ocupa 92% das lavouras, diz Céleres. 2013. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,EMI34083718077,00-SOJA+TRANSGENICA%20+OCUPA%20+DAS+LAVOURAS+DIZ+ CELERES. html>>. Acesso em: 25 set 2013.

GOMES JUNIOR, N. N. *Segurança Alimentar e Nutricional como princípio orientador de políticas públicas no marco das necessidades humanas básicas*. 2007. Tese (Doutorado em Política Social). Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília.

GURGEL, R. M. *Extensão universitária – comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

HANNEMAN, R. A.; MARK, R. *Introduction to social network methods*. Riverside: University of California. 2005. Disponível em: <<http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>>. Acesso em: 15 out 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Segurança alimentar: 2004*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. 148p.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Leituras regionais: mesorregiões geográficas paranaenses:sumário executivo. Curitiba: IPARDES, 2004(a).

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Centro-Sul paranaense. Curitiba: IPARDES, 2004(b).

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Metropolitana de Curitiba. Curitiba: IPARDES, 2004(c).

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Sudeste Paranaense. Curitiba: IPARDES, 2004(d).

JEZINE, E. *As práticas curriculares da extensão universitária*. In: CORRÊA, E. J.; CUNHA, E. S. M.; CARVALHO, A. M. (org). (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, 2004(a). p.332-339.

JEZINE, E. *As práticas curriculares e a extensão universitária*. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte, 2004(b).

JEZINE, E. *Universidade-sociedade e extensão universitária*. Construções teórico-metodológicas. *Anais da 32ª Reunião anual da ANPED*. São Lourenço, 2009.

KORNIJEZUK, N. B. S. *Segurança alimentar e nutricional: uma questão de direito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília.

KRUSCHEWSKY, J. E.; KRUSCHEWSKY, M. E.; CARDOSO, J. P. Experiências pedagógicas de educação popular em saúde: a pedagogia tradicional versus a problematizadora. *Rev. Saúde com*, v.4, n.2, p.160-176, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (org.). *Complexidade e transdisciplinaridade. Em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LIMA, G. A. B.; MOTTA, R. P. S. A contestação, um fenômeno mundial¹: movimento estudantil e ditadura civil-militar nos primeiros anos do Projeto Rondon (1967-69). *Anais do XVIII Encontro Regional ANPUGMG*. Mariana, 2012.

LOBO, T. Comunidade solidária: estratégia para desenvolvimento social. In: *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa, Portugal. 2002.

LOYOLA, C. M. D.; OLIVEIRA, R. M. P. A universidade “estendida”: estratégias de ensino e aprendizagem em enfermagem. *Esc. Anna Nery Enferm*. V.9, n.3, p.429-433, 2005.

MADEIRA, K. H. *Práticas do trabalho interdisciplinar na saúde da família: um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho). Universidade do vale do Itajaí.

MALUF, R. S. *O novo contexto internacional do abastecimento e da segurança alimentar e nutricional*. In: BELIK, W.; MALUF, R. S. (org.) *Abastecimento e segurança alimentar: os limites da liberalização*. Campinas: UNICAMP, 1996.

MALUF, R. S. *Segurança alimentar: um conceito em construção*. 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/09/02.shtml>>. Acesso em: 20 mar 2010.

MALUF, R. S. *Segurança Alimentar e Nutricional*. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.*, vol. 25, n. 88 (Esp.), p. 845-866, 2004.

- MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v.30, n.1, p.71-81, jan./abr. 2001.
- MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. *Ci. Inf.*, Brasília, v.33, n.3, p.41-49, set./dez. 2004.
- MARTINS, L. M. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. 2007. Disponível em: <www.franca.unesp.br/oepe/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf>. Acesso em: 15 abr 2011.
- MASSIGNAM, F. M.; LIMA, R. C. G. S.; ROS, M. A. Rompendo muros ou abrindo portas? A colaboração de um projeto de extensão para o “empoderamento” de Conselhos Locais de Saúde. *Sal. & Transf. Soc.* V.1, n.3, p.139-145, 2011.
- MELO NETO, J. F. Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. *Revista de extensão*. Ano 1, n.1, 1996. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/publicacoes/revistaextensao/rev1.html>>. Acesso em: 12 mar 2012.
- MELO NETO, J. F. Autonomia e extensão universitária. *Revista de Extensão*. Ano II, n.4, p.11-22, 1997.
- MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, J. F. *Extensão universitária: diálogos populares*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.
- MELO NETO, J. F. Extensão universitária e produção do conhecimento. *Conceitos*, v.5, n.9, p.13-19, 2003.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 12ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Os assentamentos. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8606>>. Acesso em: 30 abr 2013.

MUENCHEN, C.; AULER, D. A construção coletiva da prática pedagógica na EJA: um dos desafios na perspectiva de mudança curricular. 9.º *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*. Rio Grande, RS, 2007. Disponível em: <www.ceamecim.furg.br/~tusnski/paginas/paulofreire/inscricoes/FILES/p41.doc>. Acesso em: 15 fev 2011.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*. v.33, n.1, p.57-72, 2008.

MUSSOI, E. M. *Política de Extensión Rural Agroecológica en Brasil: avances y desafíos en la transición en las instituciones oficiales*. 2011. 413f. Pesquisa (Post Doctorado en Extensión Agroecológica). Universidad Internacional de Andalucía. Universidad de Córdoba. Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1160v660lnkqpf9/Pesquisa_PosDoc_Texto_Final_PNATERosMussoi.pdf>. Acesso em: 25 mar 2013.

MUSSOI, E. M. *Enfoques pedagógicos para intervenção no meio rural*. In: Curso a distância de Aperfeiçoamento em Agroecologia. REDCAPA/DATER/SAF/MDA. Disponível em: <http://kapixawa.files.wordpress.com/2010/04/modulo_5_unidade_1.pdf>. Acesso em: 25 mar 2013.

MUSSOI, E. M. Extensionistas e agricultores: em busca de uma comunicação eficaz. *Revista Marco Social*. p.14-15, 2008.

NICOLATO, M.A. *A caminho da Lei 5.540/68 - a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

NOGUEIRA, M. D. P. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, E. D. Sobre a história da saúde pública; ideias e autores. *Ciência & Saúde Coletiva*. v.5, n.2, p. 251-264, 2000.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Higiene dos Alimentos – Textos Básicos. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2006.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION (PAHO). *Boletim da Oficina Sanitária Panamericana*. Ano 22, n.7, p. 577-583, 1943.

PARANÁ. Casa Civil. Decreto nº. 3.446, 25 de julho de 1997. Cria as Áreas Especiais de Uso Regulamentado - ARESUR no Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <http://celepar7.pr.gov.br/sia/atosnormativos/form_cons_ato1.asp?Codigo=451>. Acesso em: 15 mar 2013.

PELEGRINI, T.; AZEVEDO, M.L.N. A reforma universitária de 1968 revisitada 40 anos depois: a origem do projeto de expansão privada do ensino superior brasileiro. Anais da VIII Jornada do HISTEDBR. São Carlos, 2008.

PIOZZI, P. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88 (Esp.), p. 655-676, 2004.

PRADO, S. D.; GUGELMIN, S. A.; MATTOS, R. A. de; SILVA, J. K.; OLIVARES, P. dos S. G. A pesquisa sobre segurança alimentar e nutricional no Brasil de 2000 a 2005: tendências e desafios. *Ciência e Saúde Coletiva*. v.15, n.1, p. 7-18, 2010.

PREZOTTO, L. L. *Qualidade ampla: referência para a pequena agroindústria rural inserida numa proposta de desenvolvimento regional descentralizado*. In: LIMA, D. M. A.; WILKINSON, J. (org.) Inovações nas tradições da agricultura familiar. Brasília: CNPq/Paralelo 15, 2002. P. 285-300.

R Development Core Team. R: *A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, versão 3.0.2, 2013, URL <<http://www.R-project.org/>>

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). Apresentação. 2013. Disponível em: <http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=18>. Acesso em 08 abr 2013.

RIBAS, L. F. de O. Histórico e conceito de segurança alimentar e nutricional sustentável. Disponível em: <<http://www.consea.mg.gov.br/siteconsea/Arquivos/Apostila%20Prof%20Leonardo%20Ribas%20Modulo%20II.pdf>>. Acesso em: 10 julho 2010.

RICARDO, E. C. *Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina.

RIGON, S.A. *A construção de políticas públicas promotoras de Saúde: um estudo de caso sobre a Política de Segurança Alimentar e Nutricional do Paraná*. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Universidade de São Paulo.

RIOS, M. Estaria o Direito Humano à Alimentação Adequada condicionado à Reserva do Possível? 2010. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/uploads/pdf/93dfcde5a616afd08d212b0056d3e45a.pdf>>. Acesso em: maio 2013.

RODRIGUES, M. M. Universidade, extensão e mudanças sociais. *Em Extensão*. v.1, n.1. p.41-51, 1999.

RODRIGUES, R. A extensão universitária como uma práxis. *Em Extensão*. v.5, p.84-88, 2005-2006.

ROSA, R. W. Segurança alimentar e nutricional e o Programa Fome Zero. 2004. *Dissertação* (Mestrado em Economia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI. Por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2ed. Ed. Cortez, 2005.

SANTOS, A. P.; LIMA, A. A.; CARRILLO, M. R. G. G.; SOUZA, N. G. Extensão: uma ferramenta para a flexibilização curricular e a construção social do conhecimento. *Avaliação*, v.10, n. 3, p. 93-104, 2005.

SAVIANI, D. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. In: Fórum “Sabedoria Universitária”. Campinas, 2009.

SCHÄFER, L.; SCHNELLE, T. Introdução – Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência. In: FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 224p.

SCHAFF, A. A relação cognitiva. O processo do conhecimento. A verdade. In: SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 65-98.

SCHIED, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A construção coletiva do conhecimento sobre a estrutura do DNA. *Ciência & Educação*. v.11, n.2, p. 223-233, 2005.

SCHERER, C.G. *Estresse e estratégias de enfrentamento em professores universitários*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. 2008. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 15 abr 2011.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, v. 14, n.2, p.253-266, 2009.

SILVA, M. G. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? *23ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2000.

SILVA, A. J.; ZANOTTO, M.; BERBETZ, M. E. S.; LAROCCA, P.; DOLINSKI, S. H. Concepção de universidade: ensino, pesquisa e extensão ou formação para o mercado de trabalho? *Anais do 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, 2005.

SILVA, F. J. G.; ANDRADE, S. M. S.; MAZZILLI, S. Extensão universitária como prática formativa e projeto institucional: um olhar a partir da pedagogia universitária. *Anais do X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América Del Sur*. Mar Del Plata, 2010.

SILVA, R. N. Importância, desafios e perspectivas da extensão universitária. *Em Extensão*, n.10, v.2, p.204-206, 2011.

SILVA, J.G.; DEL GROSSI, M.E.; FRANÇA, C.G. *Fome Zero: A experiência brasileira*. Brasília: MDA, 2010. 360p.

SILVA-ARIOLI, I. G.; SCHNEIDER, D. R.; BARBOSAA, T. M.; ROS, M. A. Promoção e Educação em saúde: uma análise epistemológica. *Psicol. cienc. Prof.* v.33, n.3, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov 2013.

SILVEIRA, A; PAIM, G. Reforma universitária: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1969). *Cadernos FAPA*. n.2, p.123-130, 2005.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p. 164-173, 2005.

SOARES, L. T. CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel da extensão universitária. *Parc. Estrat.*v.16, n.32(Sup. Esp.), p.555-573, 2011.

SOBRAL, F. A. da F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, p. 3-11, 2000.

SOUSA, A. L. L. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso? In: FARIA, D. S. (org.) *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p.107-126.

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

SOUZA, Q. R.; QUANDT, C. O. Metodologia de análise de redes sociais. In: DUARTE, F.; QUANDT, C. O.; SOUZA, Q. R. (Org.) *O tempo das redes*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 31-63.

TAVARES, E. M. F.; BEZERRA, G. C. Interdisciplinaridade: uma concepção emergente no ensino superior do Direito. *Revista Direito e Liberdade*. v.3, n.2 (2), p. 231-240, 2010.

TITSKI, C. C.; LIMA, M. F. A universidade na década de 1960 na visão de Álvaro Vieira Pinto e União Nacional dos Estudantes (UNE). *Anais da X Jornada do HISTEDBR*. Vitória da Conquista, 2011. disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/ayhknkf4c.pdf>. Acesso em: 18 abr 2013.

TOMÁEL, M. I.; MARTELETO, R. M. Redes sociais: posições dos atores no fluxo da informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Florianópolis, n(esp.).1, p.75-91, 2006.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). Declaração da Bahia. In: *I Seminário Nacional de Reforma Universitária*. Salvador, 1961. Disponível em: <<http://movimentosjuvenisbrasileirosparte7.blogspot.com.br/2009/10/declaracao-da-bahia-i-seminario.html>>. Acesso em: 18 abr 2013.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). Carta do Paraná. In: *II Seminário Nacional de Reforma Universitária*. Curitiba, 1962. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/projupe/carta-do-paran-pdf>>. Acesso em: 18 abr 2013.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). UNE: luta atual pela reforma universitária. In: *III Seminário Nacional de Reforma Universitária*. Belo Horizonte, 1963. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/projupe/documento-une-luta-atual-pela-13605544>>. Acesso em: 18 abr 2013.

VASCONCELOS, F.A.G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. *Rev. Nutr.* v.15, n. 2, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732002000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 dez. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 18ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VILELA E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Rev Latino-am Enfermagem*. v.11, n.4, p. 525-31, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v11n4/v11n4a16.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2011.

WASSERMAN, S; FAUST, K. *Social Network Analysis: methods and applications*. 19ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 825p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (Europe). Food and health in Europe: a new basis for action: summary. European Series, n. 96. Copenhagen: World Health Organization regional publications, 2004. Disponível em: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/98308/e78578.pdf>. Acesso: 08 mar 2011.