



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO HUMANA

ELAINE MARTINS PASQUIM

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

BRASÍLIA

2017

ELAINE MARTINS PASQUIM

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Nutrição/ Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana para obtenção do título de doutorado.

Linha de Pesquisa: Nutrição e Saúde – dos indivíduos às coletividades

Orientadora: Prof. Dra. Elisabetta Recine.

BRASÍLIA-DF, 2017

ELAINE MARTINS PASQUIM

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Nutrição Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana da Universidade de Brasília.

Aprovada em 18 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisabetta Recine (Presidente)
Departamento de Nutrição
Faculdade de Ciências da Saúde
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Anelise Rizzolo (Membro interno - suplente)
Departamento de Nutrição
Faculdade de Ciências da Saúde
Universidade de Brasília

Prof. Maria Natacha Toral Bertolin (Membro interno)
Departamento de Nutrição
Faculdade de Ciências da Saúde
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Oviromar Flores (Membro Externo)
Departamento de Saúde Coletiva
Faculdade de Ciências da Saúde
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Wagner Martins (Membro Externo)
Diretoria Regional de Brasília
Fundação Oswaldo Cruz

AGRADECIMENTOS

É importante registrar que essa tese só foi possível devido a todo o apoio que recebi de diversas pessoas para que pudesse torna-la realidade.

Primeiramente, agradeço imensamente à professora e orientadora Dra. Elisabetta Recine pela oportunidade de compartilhamento de experiências e conhecimentos. Além do incentivo para pesquisar, me aproximar da temática e contribuir com meu crescimento e aprendizado que não finalizam aqui, mas continuam em constante construção.

À professora e supervisora no exterior Dra. Cecília Rocha durante minha estada no Centre for Studies in Food Security da Ryerson University em Toronto-Canadá, por seu cuidado em identificar as necessidades relativas à minha formação e ao meu doutorado, nos contatos com os demais pesquisadores do Centro. Também aos demais professores e pesquisadores pela acolhida, dicas e pela integração com os projetos do Centro. Ao professor Dr. Renato Maluf pela indicação e apoio ao sanduíche.

Ao CNPq e à CAPES pelo apoio para o financiamento da bolsa de iniciação científica para a estagiária e à concessão de bolsa para estudo no exterior, respectivamente.

Ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação pela liberação do meu afastamento para realização do doutorado.

Aos professores, alunos, pós-graduandos e representantes comunitários que me receberam e gentilmente aceitaram colaborar com meu estudo, com os quais pude vivenciar e encontrar amor e dedicação ao que fazem e aos outros.

Aos professores e alunos da faculdade de educação da Universidade de Brasília por ensinarem a profundidade do pensamento de Paulo Freire. Aos demais colegas de doutorado pelas trocas e debates. À Samara pelo apoio na consolidação das informações e pela oportunidade de discutir novas perspectivas de análise.

Às amigas Gracy e Roseane (*in memoriam*) por tudo que compartilhamos juntas, experiências de vida e de doutorado.

Aos professores da banca de qualificação Oviomar Flores, Anelise Rizzolo, e Wagner Martins pelas contribuições essenciais ao meu processo de construção da tese e à minha formação.

E, finalmente, e em especial à minha família, meus pais, meus irmãos, marido e filhos por toda paciência, incentivo, amor, presença constante e apoio em todos os momentos de alegrias e inquietações.

CUIDAR DO OUTRO

Autor: Ray Lima (artista popular de Sergipe)

Desde quando eu nasci

Uma coisa eu aprendi

Cuidar de mim é cuidar do outro

Cuidar do outro é cuidar de mim (2 vezes)

Escuta, escuta

O outro e a outra já vem

Acolhe, acolhe

Cuidar do outro faz bem (2 vezes)

“Quando alguém pedir para você ensinar, você ensina, porque quando a gente ensina, a gente aprende”. Dica de FRAMAGAR (Francisco Martins Garcia), querido vô Chico, poeta e professor emérito do SENAI (para mim quando era criança).

RESUMO

A extensão de modo ideal promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade. A construção de conhecimento realizada nessa interação segundo a perspectiva da segurança alimentar e nutricional (SAN) traz à tona as relações entre as práticas de saúde e produção, considerando princípios da SAN, como respeito à diversidade cultural, à sustentabilidade, à participação social. O objetivo foi compreender a construção do conhecimento na extensão universitária à luz do conceito de SAN. Usou-se triangulação de métodos, com abordagem qualitativa e pluriépistemológica. Inicialmente, realizou-se um levantamento das demandas aprovadas sobre extensão nas Conferências de SAN. A seguir, identificou-se todas as propostas financiadas pelos editais Proext 2011, 2013 e 2014, com o termo “segurança alimentar e nutricional”, chegando-se a 116 propostas e 63 relatórios. O campo ocorreu em três universidades do Proext 2014, com entrevistas, grupos focais, elaboração de registro gráfico. As falas foram transcritas, juntamente aos documentos, codificadas e analisadas, segundo Bardin (1977). Os resultados quanto às Conferências Nacionais de SAN indicaram um possível desconhecimento ou desvalorização da extensão universitária e do seu papel pelas organizações e movimentos que atuam na área. Os projetos Proext revelam uma diversidade de públicos e situações-problema, refletidas em uma grande criatividade de soluções. A predominância das áreas de ciências da saúde e ciências agrárias é outra característica dos projetos. Entretanto, o maior foco está na produção de alimentos. Cerca de 90% dos projetos buscam o diálogo entre saber popular e científico, por meio da interdisciplinaridade, do comprometimento social e ambiental, com múltiplos atores e políticas públicas, além de promoção de tecnologias sociais. Tais características, reconhecidas também no trabalho de campo, estão relacionadas a uma ciência para o bem da sociedade. Todavia, diferentes paradigmas coexistem na área, inclusive expressando visões lineares de ciência e tecnologia. As universidades se deparam com dificuldades de implementação devido a problemas operacionais e financeiros relacionados ao Proext; a questões sociais (violência, obstruções arquitetônicas), barreiras culturais (realidades, língua e tempos diferentes); precarização do trabalho docente (como problemas de infra-estrutura e transporte); cansaço existencial das comunidades (tensões permanentes sofridas pelos sujeitos para manter sua existência); crise nas instituições (relações entre os sujeitos e as normas e aspectos simbólicos das instituições e dirigentes), perda de valores/ conhecimento tradicional. Tais limitações interferem na execução do Proext, no alcance de objetivos e na participação. Resultados alcançados nem sempre estão diretamente relacionados à SAN, mas contribuem para transformações da realidade e das pessoas envolvidas. Os processos de formação valorizam desde alternativas sustentáveis de produção e consumo; até práticas sociais e participação ativa; porém, por outro lado, há valorização da modernização tecnológica e da formação prescritiva. A continuidade das ações ocorre pela ação permanente dos grupos de pesquisa com comprometimento junto às comunidades. Concluindo, a extensão em SAN favorece o processo de formação humana por meio de relações individuais e coletivas que ocorrem na ação-reflexão. Embora o Proext favoreça a interação entre academia e sociedade, permanece necessária a reflexão contínua sobre os valores que guiam as práticas na extensão, além do cumprimento das obrigações do Estado e revisão da execução do Proext.

Palavras-chave: segurança alimentar e nutricional; extensão universitária; educação superior.

ABSTRACT

University outreach ideally promotes the transformative interaction between the university and other sectors of society. The construction of knowledge made in this interaction through the perspective of food and nutrition security (FNS) brings up relations between health and production practices, considering the principles of FNS which involves respect to cultural diversity, sustainability, social participation. The purpose of the study was to understand knowledge construction at university outreach guided by the concept of FNS. We used triangulation methods, with a qualitative and pluriepistemological approach. Initially, we analyzed the demands on university outreach in the FNS Conferences. We identified all the proposals financed by the Proext 2011, 2013 and 2014, with the term "food and nutrition security", which reached 116 projects and 63 reports. The fieldwork took place at three universities of Proext 2014. We made interviews, focus groups, drawing activity. The statements were transcribed, codified and analyzed, as well as the documents presented by the universities, according to Bardin's perspective. The analyses of the Conferences of FNS indicate that university outreach and its role may be unknown or under-valued by organizations and movements in FNS, in comparison to agrarian extension. The Proext documents analyzed reveal a diversity of public and situations, reflected by a great creativity of solutions. The predominance of health and agrarian sciences is another characteristic that came to light. However, there is a major focus on food production. The analyzed projects show that around 90% of the proposals intended to promote dialogue between scientific and popular knowledge, by an interdisciplinary approach, with social and environmental commitment, involving multiple actors and public policies, including the promotion of social technologies. Those characteristics, recognized also at the fieldwork, are related to an approach of a science for the good of society. Nevertheless, different paradigms coexist in the area, including those that express a linear vision of science and technology. Universities face implementation difficulties due to operational and financial problems related to Proext grant; social issues (violence, architectural obstructions), cultural barriers (realities, language and different times); precariousness of teaching work (such as infrastructure and transportation problems); existential fatigue of the communities (permanent tensions suffered by the subjects to maintain their existence); crisis in institutions (relations between subjects and norms and symbolic aspects of institutions and leaders), loss of traditional knowledge/ values. Such limitations interfere with Proext implementation, the achievement of objectives and participation. Results achieved are not always directly related to FNS, but contribute to changes in reality and in people involved. Regarding the training process, on one hand, some projects value sustainable alternative production and consumption strategies, social practices and active participation; on the other hand, there are those that value technological modernization and prescriptive training. The continuity of the projects occurs by the permanent action of the research groups that are also committed to the communities they work with. In conclusion, university outreach on FNS contributes to the process of human formation through individual and collective actions and reflections. Although Proext favors the interaction between university and society, it is still necessary a continuous reflection about the values that guide the practices, the fulfillment of government obligations and a review of Proext execution.

Keywords: food and nutrition security; University outreach; Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figuras do artigo 1

- Gráfico 1. Evolução no quantitativo de propostas com o termo "extensão" ou "extensão rural" aprovadas por Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasil, 1994-2011. 81

Figuras do artigo 2

- Gráfico 1. Público envolvido nas propostas de universidades com o termo "segurança alimentar e nutricional" classificadas com recurso ao Proext 2011, 2013 e 2014. Brasil, 2011-2014. 102
- Gráfico 2. Formação (graduação) do coordenador por área de conhecimento do CNPq entre as propostas com o termo "segurança alimentar e nutricional" de universidades classificadas com recursos ao Proext 2011, 2013 e 2014. Brasil, 2011-2014. 105
- Gráfico 3. Área temática principal das propostas de universidades classificadas com recursos ao Proext 2011, 2013 e 2014, com o termo "segurança alimentar e nutricional". Brasil, 2011-2014. 106
- Gráfico 4. Principais objetivos em segurança alimentar e nutricional expressos nos projetos e programas analisados do PROEXT. Brasil, 2011, 2013, 2014. 107

Figuras do artigo 4

- Gráfico 1. Percentual de resposta "sim" do docente coordenador sobre se a participação da comunidade externa/ população atendida foi orientada pela equipe de extensão, por etapa (concepção, desenvolvimento, avaliação). Brasil, Proext, 2011, 2013, 2014. 150
- Gráfico 2. Atividades com maior frequência de classificação como "participação significativa", por etapa da extensão universitária em SAN. Brasil, 2011, 2013, 2014. 151
- Gráfico 3. Atividades com menor frequência de classificação como "participação significativa", por etapa da extensão universitária em SAN. Brasil, 2011, 2013, 2014. 151

Figuras do artigo 6

- Gráfico 1. Percentual de alcance do público no PROEXT. Brasil, 2011, 2013, 2014. 191
- Gráfico 2. Percentual de produção bibliográfica segundo relatórios Proext. Brasil, 2011, 2013, 2014. 192
- Gráfico 3. Percentual de produção cultural segundo relatórios Proext. Brasil, 2011, 2013, 2014. 192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Principais marcos da extensão universitária. 1911-2009.	49
Tabela 2. Grupos de Pesquisa em SAN cadastrados no CNPq. CONSEA, 2014.	57
Tabela 3. Mapeamento de propostas e relatórios apresentados ao Proext 2011, 2013 e 2014, com o termo segurança alimentar e nutricional. Brasil, 2011-2014.	64
Tabela 4. Etapas do estudo, por critérios de seleção, variáveis e fonte.	66
<i>Tabelas do artigo 1</i>	
Tabela 1. Propostas de extensão nas Conferências Nacionais de SAN quanto às funções da universidade.	80
Tabela 2. Público comunitário a ser priorizado nas ações de extensão, conforme propostas das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasil, 1994-2015.	82
Tabela 3. Linhas temáticas relacionadas à extensão, conforme propostas aprovadas nas Conferências Nacionais de segurança alimentar e nutricional. Brasil, 1994-2015.	86
Tabela 4. Demandas à gestão da extensão pelas Conferências de SAN. Brasil, 1994-2015	88
<i>Tabela do artigo 2</i>	
Tabela 1. Mapeamento de propostas apresentadas aos Editais do Proext 2011, 2013 e 2014, com o termo segurança alimentar e nutricional. Brasil, 2011 a 2014	100
<i>Tabelas artigo 3</i>	
Tabela 1. Concepção de ciência nas propostas de extensão em SAN dos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014	120
Tabela 2. Influências sobre quem produz o conhecimento nas propostas de extensão em SAN nos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014	123
Tabela 3. Relação com a sociedade, nas propostas de extensão em SAN apresentadas aos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014	126
Tabela 4. Lógica e foco da ciência e tecnologia nas propostas de extensão em SAN apresentadas aos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014	127
<i>Tabela artigo 6</i>	
Tabela 1. Principais obstáculos relatados pelos docentes coordenadores, segundo relatórios Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014.	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APL	Arranjos produtivos locais
ATER	Assistência técnica e extensão rural
C&T	Ciência e Tecnologia
CadÚnico	Cadastro único do governo federal
Cefet	Centros de Educação Tecnológica
CFR	Casa família rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSAN	Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONSEA	Conselho nacional de segurança alimentar e nutricional
CPA	Comissões Próprias de Avaliação
CTM	Comissão Técnica Multidisciplinar
CTI	Ciência, tecnologia e inovação
CVT	Centro vocacional tecnológico
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
EaD	Educação a distância
EES	Empreendimentos econômicos solidários
EFAs	Escolas famílias agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Endef	Estudo Nacional de Despesa Familiar
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPE	Ensino, Pesquisa e Extensão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INT	Instituto Nacional de Tecnologia
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MF	Ministério da Fazenda
MINC	Ministério da Cultura
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização não Governamental
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PDI	Plano de Desenvolvimento da Instituição
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnater	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNSAN	Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Proext	Programa de Extensão Universitária
SAN	Segurança alimentar e nutricional
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL	23
I. TIPOS DE CONHECIMENTO E A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO, DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA	24
II. EDUCAÇÃO POPULAR.....	35
III. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	40
A. <i>Concepções da extensão universitária</i>	40
B. <i>Contexto histórico-social da extensão universitária e a SAN</i>	45
C. <i>Agentes Fomentadores e Financiamento da Extensão</i>	51
D. <i>Institucionalização e Avaliação da Extensão</i>	52
IV. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	55
OBJETIVOS	58
I. OBJETIVO GERAL	58
II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	58
PERCURSO METODOLÓGICO	58
I. QUESTÕES NORTEADORAS	62
II. ÂMBITO DO ESTUDO E SUJEITOS	63
III. COLETA DE DADOS, PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E ANÁLISE.....	64
IV. ASPECTOS ÉTICOS.....	73
RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
I. ARTIGO 1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL *.	76
II. ARTIGO 2. SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO PROGRAMA DE FOMENTO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA **.	94
III. ARTIGO 3. CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL ***.	114
IV. ARTIGO 4. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE****.	136
V. ARTIGO 5. DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES CIENTÍFICO E POPULAR NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL *****.	160
VI. ARTIGO 6. POTENCIAIS E OBSTÁCULOS NA REALIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL *****.	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
APÊNDICE 1. MARCO LÓGICO.....	218
APÊNDICE2. VARIÁVEIS A SEREM ESTUDADAS SEGUNDO AS DIMENSÕES ESTRUTURA, PROCESSO, RESULTADO	222
APÊNDICE3. ROTEIROS DE ENTREVISTA (TRABALHO DE CAMPO)	223
3.1. ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DO PROJETO	223
3. 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE	224

APÊNDICE 4. METODOLOGIA DE CAMPO PARA GRUPO FOCAL E REGISTRO GRÁFICO COM OS ESTUDANTES	225
APÊNDICE 5. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO	227
APÊNDICE 6. ORÇAMENTO DETALHADO	229
APÊNDICE 7. LISTA DAS PRINCIPAIS FONTES DE INFORMAÇÕES	230
APÊNDICE 8. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	231

APRESENTAÇÃO

As diversas oportunidades que vivenciei durante minha vida me permitiram pensar e buscar construir uma tese que valorizasse os saberes e valores aprendidos em casa, fora de casa e na Academia. A família amorosa, a experiência com os indígenas, o convívio com a sociedade civil pelo Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional, com gestores e com pesquisadores da área, trouxeram as inquietações na busca por um conhecimento em SAN que pudesse contribuir para a sociedade e para o meu próprio crescimento.

Inicialmente, no ano de 2000, me formei em nutrição pela Universidade de Brasília. Em seguida, compus a Coordenação Geral de Alimentação e Nutrição do Ministério da Saúde até 2004. Nesta época trabalhei na perspectiva da promoção da saúde e alimentação saudável, participei da realização de oficinas sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e sobre o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Ainda no Ministério da Saúde, comecei a acompanhar ações de saúde indígena da Funasa – Fundação Nacional de Saúde, pois à época não havia nutricionistas na instituição e as crianças indígenas constantemente eram vítimas de morte por desnutrição. Assim, participei de oficinas locais de SAN com povos indígenas de todo o Brasil, em parceria com a Pastoral da Criança, por demanda da Comissão Intersetorial de Saúde Indígena do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde. Neste momento, concluí a especialização em Saúde Coletiva e Educação em Saúde, que me deu as bases para perceber a importância da construção coletiva com base na promoção da saúde, quando também comecei a acompanhar a Rede de Educação Popular em Saúde.

Em 2004, passei no concurso temporário para a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde (SGTES) e, pouco depois, fui apoiar a equipe de nutrição em saúde indígena da Funasa, na época Desai (Departamento de Saúde Indígena). Neste momento, acompanhava as discussões da CP4 do Consea (Comissão Permanente 4 do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional) sobre direito humano à alimentação adequada, e era relatora da CP6 sobre povos indígenas. Pude observar algumas situações graves como as do município de Dourados/ Mato Grosso do Sul, e dos Xavante de Marawatsede/ Mato Grosso. Nestes, apoiamos a organização da vigilância alimentar e nutricional, como uma forma de, a partir da identificação do estado nutricional das crianças, organizar o serviço de atenção à saúde para as visitas domiciliares; capacitação pelo IMIP – Instituto Materno Infantil de Pernambuco - para identificação dos casos de internação e atenção integral à criança desnutrida; ações de distribuição de cestas de alimentos; capacitação dos agentes indígenas de saúde sobre a caderneta da criança, aleitamento

materno, etc. Acompanhei reuniões, neste momento, do Comitê de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH, do Ministério da Justiça, quanto ao direito humano à alimentação adequada relativo aos povos indígenas. Aqui finalizei o mestrado sobre a implementação dos programas de transferência de renda Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação.

Em 2008, voltei para a SGTES, na qual trabalhei com programas como Pró-saúde, PET-Saúde e revalidação de diplomas médicos. Essa experiência foi fundamental, pois foi a possibilidade de reorientar a formação profissional em saúde, contribuindo para que os estudantes estivessem em contato com a comunidade, aproximando academia e sociedade, desde os primeiros semestres dos cursos. Assim, permitiu que eles pudessem vivenciar e dialogar com outros saberes, desde os semestres iniciais, e não apenas no estágio final de curso. Neste sentido, pude verificar como a educação baseada em comunidade e a interação ensino-serviço são fundamentais para formação de discentes realmente comprometidos com as causas sociais.

No meio de 2009, passo a integrar a equipe da Coordenação de Segurança Alimentar e Nutricional do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, na Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, como analista em ciência e tecnologia. Nesse Ministério, comecei a me envolver com as temáticas relativas ao mesmo, incluindo a participação em reuniões da Rede de Tecnologia Social, discussões sobre propriedade intelectual, além de continuar com as participações no Consea Nacional. Acompanhei o desenvolvimento de projetos de ciência e tecnologia voltados para a inclusão social; editais de pesquisa e extensão universitária com foco em sistemas agroecológicos, alimentação e consumo saudável; apoiei edital de articulação para ensino-pesquisa-extensão entre universidades brasileiras e países da Unasul (União das Nações Sul-Americanas) e África; e participei da Comissão Técnica Multidisciplinar (CTM) do PROEXT 2014 do MEC.

Após essa breve explanação sobre meu itinerário como pesquisadora, cabe agora apresentar a organização desta tese. A primeira parte trata da revisão da literatura referente aos tipos de conhecimento e a relação com a dimensão social da educação, da ciência e da tecnologia. Aqui, são inicialmente discutidos os tipos de conhecimento de modo amplo, mostrando a complexidade e a incompletude das teorias para explicar o real. Apresenta-se a importância da articulação entre epistemologias, do diálogo de saberes, da relação entre teoria e prática, e da discussão sobre *práxis*, conceito fundamental para a compreensão do objeto de estudo. A seguir, apresenta-se o referencial teórico da educação popular, tendo por base o pensamento de Paulo Freire. Ainda na revisão da literatura, aprofunda-se o estado da arte da

extensão universitária. Faz-se uma discussão sobre as concepções de extensão e seu contexto histórico-social, relacionando-os à segurança alimentar e nutricional.

Em um segundo momento, apresenta-se os objetivos e procedimentos metodológicos. Esta tese está organizada no formato de artigos. No primeiro, propõe-se uma reflexão sobre as demandas das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional relativas à extensão na área. O segundo artigo faz uma análise documental dos projetos e programas identificados com o termo “Segurança Alimentar e Nutricional”, aprovados com recursos aos editais do Proext 2011, 2013 e 2014. Já o terceiro, apresenta e discute as contribuições da extensão para a construção social do conhecimento em segurança alimentar e nutricional. O quarto trata da extensão em segurança alimentar e nutricional e a formação em saúde. O quinto aborda o diálogo de saberes na extensão em segurança alimentar e nutricional. O último explora as potencialidades e limites na extensão em SAN. Por fim, apresenta-se o marco lógico, as variáveis e critérios detalhados, os roteiros de entrevista, cronograma e termo de consentimento.

INTRODUÇÃO

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é um conceito social e historicamente construído que, para ser alcançado, requer ações articuladas de distintos setores que permitam a atuação tanto a nível individual quanto coletivo. O ato de comer e de nutrir-se é mais que um ato instintivo movido pela sensação de fome. Seres humanos não se alimentam apenas de nutrientes (proteínas, vitaminas, minerais), mas sim de refeições. Estas são socialmente produzidas desde a sementeira e colheita, idealmente de culturas diversificadas, até o preparo e a partilha. Assim, a relação dos seres humanos com a alimentação e o processo alimentar é uma relação complexa, que envolve rituais criativos, com partilha, amor, solidariedade e comunhão entre seres humanos e natureza, permeado pela cultura de cada comunidade ou grupo. Além de manter e restabelecer a saúde, também reafirmamos nossa identidade cultural e nos reconstruímos como seres humanos nas dimensões orgânica, intelectual, psicológica, cultural e espiritual. Desse modo, é possível acessar de modo adequado cultura, história, ciência e informação (VALENTE, 2014).

A alimentação é um direito humano fundamental, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Constituição Brasileira desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 64 em 2010. A alimentação adequada é um dos requisitos fundamentais para a saúde e qualidade de vida e está contemplada na definição de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) na Lei nº 11.346 de 2006:

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.

O conceito brasileiro de segurança alimentar e nutricional é resultado de um processo histórico que tem envolvido vários atores, unindo a perspectiva da produção, da nutrição, e da soberania alimentar. Esse marco conceitual se correlaciona com estruturas institucionais e com o próprio desenho dos programas nessa área no Brasil (MALUF, BURLANDY, SANTARELLI, SCHOTTZ, SPERANZA, 2015).

O Comitê de Segurança Alimentar Mundial entende que a segurança alimentar e nutricional existe quando todas as pessoas em todos os momentos têm acesso físico, social e econômico aos alimentos, de modo seguro, em quantidade e qualidade suficiente para

satisfazer suas necessidades dietéticas e preferências alimentares, apoiado por um ambiente com saneamento adequado, serviços de cuidado e saúde, permitindo uma vida saudável e ativa (CFS, 2012).

Internacionalmente, o Comitê Mundial de Segurança Alimentar, na sua reforma em 2009, sob pressão da sociedade civil, propôs ampliar seu quadro conceitual abrangendo de modo mais integrado questões de nutrição além das questões de agricultura e produção de alimentos. Entretanto, tais questões de nutrição ainda acontecem de modo fragmentado priorizando o debate da agricultura e produção. Sem essa discussão mais profunda sobre a nutrição, corre-se o risco de captura corporativa por empresas privadas dos espaços de governança global. Esse fato se reflete na hegemonia política e econômica massiva do sistema alimentar global agroindustrial que gera consequências muito negativas para uma grande proporção da população mundial, que envolvem más condições de trabalho, volatilidade de preços, desigualdades sociais, redução da biodiversidade, mudanças climáticas, contaminação de solo/água/ alimentos, expansão de *junk food* e de alimentos ultraprocessados, fome e má nutrição (nas suas formas desde a desnutrição à obesidade), saúde debilitada, diminuição da expectativa de vida e redução da qualidade de vida (VALENTE, 2014).

Rocha (2007) já afirmava que a complexidade da Segurança Alimentar e Nutricional demanda uma abordagem multidisciplinar, entretanto, aponta que mesmo diante dessa abordagem, a discussão econômica muitas vezes é desvalorizada na análise do sistema alimentar. Além da inadequação de nutrientes, muitas vezes a insegurança alimentar se manifesta como dificuldade de acesso devido à insegurança econômica, além disso, há o impacto ambiental devido ao modo de produção moderno, e programas sociais que não trazem dignidade para a pessoa, seja enquanto consumidor seja como produtor de alimentos. Assim, propõe a discussão do mercado associada à regulação e intervenção do Estado, por meio de políticas públicas que tenham por base a perspectiva do direito humano à alimentação adequada, para que benefícios sociais possam ser alcançados para todos. Portanto, exemplifica que o estímulo a políticas e programas sociais como de extensão agrária podem contribuir para informar e educar agricultores quanto a impactos ambientais de suas práticas, além de permitir que decisões mais adequadas sejam tomadas no sentido da continuidade de produção em suas terras. Acrescenta, ainda, que a segurança econômica melhora a segurança alimentar pelo acesso ao alimento, mas não elimina todas as condições que levam à insegurança alimentar, como qualidade do alimento, a sustentabilidade ambiental, o respeito à diversidade cultural e social.

Ao se falar em qualidade de vida há que se considerar condições e modos de vida, desenvolvimento sustentável, ecologia humana, democracia, desenvolvimento, direitos humanos e sociais. Inclui a satisfação de necessidades humanas elementares, como alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, educação, saúde, lazer; elementos materiais que têm como referência noções relativas e subjetivas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva (MINAYO, HARTZ, BUSS, 2000). A qualidade de vida almejada demanda um conhecimento capaz de integrar diversos saberes e pode ser compreendida como:

“representação social criada a partir de parâmetros subjetivos (bem-estar, felicidade, amor, prazer, realização pessoal), e também objetivos, cujas referências são a satisfação das necessidades básicas e das necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento econômico e social de determinada sociedade” (MINAYO, HARTZ, BUSS, 2000).

Deste modo, a atuação na área de segurança alimentar e nutricional, é um campo complexo de ação e conhecimento que se expressa em práticas na saúde, educação, agricultura, entre outros. Portanto, sua garantia não é privativa de apenas uma prática profissional, mas se relaciona a um conjunto de dimensões articuladas e interdependentes da produção ao consumo de alimentos.

Construir conhecimento em SAN de modo ideal deve partir de uma comunidade acadêmica que tem compromisso com as demandas sociais e que busca uma prática articulada ao campo político e orientada por valores que norteiam o próprio conceito de SAN, como a prioridade para grupos vulneráveis, a busca da sustentabilidade, a necessidade de relações intersetoriais, de participação social, com enfoque integral, da articulação de saberes.

A Carta Política do Seminário de Pesquisa em SAN, elaborada pelos pesquisadores participantes do evento (CONSEA, 2013a), aborda a complexidade deste campo. O conhecimento que vem sendo produzido teria uma vocação diferenciada ao nascer do diálogo entre as instituições acadêmicas e diferentes atores, organizações e movimentos sociais, bem como da interação com as políticas públicas. Segundo essa visão, o conhecimento em SAN se propõe a articular os saberes popular e científico, de forma a gerar processos de desenvolvimento referenciados em uma abordagem dialógica e sistêmica da realidade, reunindo dimensões tradicionalmente fragmentadas no campo acadêmico.

Entretanto, apesar do ideal teórico, diante da complexidade da temática, há dificuldades no desenvolvimento de estudos e projetos desde a articulação de conhecimentos de diferentes áreas, apoio insuficiente a projetos desenvolvidos na área seja por não se

enquadrarem em modelos hegemônicos de produção, seja devido ao grande número de grupos de pesquisa ainda emergentes. A SAN possui uma tensão paradigmática relativa ao próprio campo temático interdisciplinar. O conceito de SAN resulta de uma construção epistemológica rica, mas também com muitas disputas. A agenda política e programática na administração pública revela uma práxis em SAN fragmentada, como nas agências de fomento à pesquisa, nas quais os pesquisadores apresentam dificuldade para se identificar diante da especificidade disciplinar das comissões/ comitês existentes.

A universidade é um espaço institucional privilegiado do fazer científico cujo papel está associado ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme artigo 207 da Constituição Federal de 1988. As dimensões ensino, pesquisa e extensão possuem características que as conectam, porém também há qualidades que as diferenciam e, por vezes, as tornam contraditórias. A pesquisa pode estar relacionada ao processo de ensino, assim como a extensão pode instigar os sujeitos a pesquisar e pode ser um locus de ensino-aprendizagem, portanto, as dimensões podem se interconectar como em espiral. Assim, o princípio da indissociabilidade é um todo que age em cada parte da tríade (ensino, pesquisa e extensão), permitindo que sejam pensadas de modo articulado como possibilidades distintas e unificadas de conhecimento. Portanto, a leitura do todo ocorre pelas múltiplas partes desse real (PUHL e DRESCH, 2016).

Diante dessa espiral de construção de conhecimento, a extensão universitária, em especial, pode ter um importante papel na socialização e democratização do conhecimento em segurança alimentar e nutricional permeada pelo diálogo entre academia e sociedade. Para Freire (2006), o conhecimento requer a ação transformadora sobre a realidade concreta. Assim, educador e educando assumem papel de sujeitos mediados pelo objeto que buscam conhecer. Extensão, segundo Paulo Freire (2006), deve ir além da sua análise semântica de estender alguma coisa a alguém, aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal. O que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas sim, seus conhecimentos, suas técnicas às pessoas para que possam transformar o mundo em que estão. Neste caso, às pessoas se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela. O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. Neste sentido, há um esforço de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Essa apropriação crítica os impulsiona ao assumir o verdadeiro papel que lhes cabe, os de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam (2006).

A extensão universitária apresenta desafios que envolvem além da contribuição para a transformação da sociedade, a possibilidade de transformação da própria universidade e de uma formação discente mais integral, capaz de articular saberes e as funções de ensino e pesquisa. Neste sentido, Cruz (2011) propõe a extensão como trabalho social, voltado à democratização, à participação popular e à promoção de direitos. No campo da Saúde, Campos (2007) propõe que as práticas profissionais agreguem a noção de Paidéia, um termo grego que indica a formação integral do ser humano. Assim, aponta a importância de se reorientar as práticas em saúde ampliando as análises e co-gestão dos Sujeitos. Uma prática em que se seja capaz de lidar com as limitações impostas pelo contexto e com as nossas próprias. Uma prática que facilite o reconhecimento dos interesses e desejos dos sujeitos para, em seguida, recompô-los segundo o interesse e necessidade dos outros, conforme o contexto e as imposições institucionais.

Já no campo da segurança alimentar e nutricional, é comum a atuação de profissionais de diversas formações. Um exemplo seria a atuação do nutricionista como trata Cruz (2011) sobre a extensão em segurança alimentar e nutricional na perspectiva da prática e da formação em nutrição. Para ele, o objetivo da extensão seria desenvolver práticas integrais de ação e reflexão da nutrição no campo da saúde coletiva e da segurança alimentar e nutricional, de modo a possibilitar aos extensionistas a percepção do trabalho em saúde como ato pedagógico de compromisso social, ético e de construção coletiva da cidadania.

Para o autor, o papel do nutricionista na extensão, como agente educativo é evidente, sendo fundamental fortalecer o processo de formação, a geração de conhecimento e mesmo a prestação de serviços à população por meio de metodologias ativas e práticas educativas em serviço que contribuam para sua formação. Assim, a prática educativa em nutrição pode avançar do modelo prescritivo e biologicista para outro modelo baseado no diálogo, na autonomia do educando e nos aspectos socioculturais que envolvem as práticas alimentares e a realidade. Cruz (2011) entende como promissora a concepção de um projeto de extensão que contemple as especificidades da nutrição sem perder de vista os elementos gerais que conformam o processo saúde-doença e as políticas de saúde. Considera que a mudança de perfil nutricional e epidemiológico no Brasil vem se delineando, ainda hoje, em um mosaico de agravos, como observado na década de 1940 por Josué de Castro (CASTRO, 1984). Assim, coexistem a desnutrição, as carências específicas de micronutrientes, a obesidade e as doenças crônicas não transmissíveis, sendo necessária uma formação que desenvolva um campo de prática que articule essas temáticas. Acrescenta a importância da articulação com a pesquisa como eixo estruturante para se fazer uma ação de cunho popular, não havendo

ensino e extensão sem pesquisa. Portanto, valoriza tais processos de sistematização da pesquisa capazes de garantir o sentido pedagógico e de ensino às atividades, ultrapassando atividades de extensão realizadas de modo pontual.

Portanto, neste trabalho, considerando-se a Segurança Alimentar e Nutricional como campo complexo de conhecimento, tendo como referência os projetos/ programas de extensão desenvolvidos pelos pesquisadores ou grupos de pesquisa envolvidos com Segurança Alimentar e Nutricional, espera-se identificar interfaces da academia com a comunidade e as políticas públicas da área. O estudo pretende, portanto, compreender como se caracteriza a extensão na área, identificando-se conhecimentos e tecnologias criados, socializados, compartilhados.

Sendo assim, por meio da sistematização e compreensão dos projetos de extensão universitária, pretende-se obter uma visão sistêmica do conhecimento produzido, dificuldades e possibilidades. Espera-se, desse modo, contribuir para a concretude ao objetivo da universidade de produzir, sistematizar e construir um conhecimento capaz de promover a ação transformadora sobre a realidade.

Portanto, a escolha do tema extensão universitária em SAN como foco do estudo ocorre por ser um modo de aproximar a ciência do saber popular, contribuindo para construção compartilhada de conhecimento em SAN, para sua democratização e popularização. Como Germano (2011) acentua, acreditamos que a popularização da ciência não visa combater religiões ou crenças, mas é uma alternativa de explicação e compreensão da realidade que se expõe democraticamente para apreciação livre pela sociedade. Não se pretende aqui fazer-se uma doutrinação para a ciência, mas dar-se uma contribuição para ampliar a possibilidade de apreciação da cultura humana.

REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Neste capítulo, buscando a abordagem apontada por Cruz (2011) quanto a uma proposta de extensão popular em segurança alimentar e nutricional, pretende-se abordar a construção de conhecimento na área com base no referencial teórico da educação popular. Esta abordagem, pioneiramente sistematizada por Paulo Freire, tem ênfase no diálogo, na relação entre o saber popular e o saber científico/ acadêmico, com a intencionalidade de superar os problemas sociais. Ainda, apresenta-se a revisão bibliográfica quanto aos aspectos conceituais, históricos, institucionais e de fomento da extensão universitária; e quanto à construção de conhecimento em SAN.

I. TIPOS DE CONHECIMENTO E A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO, DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA.

Em grego há três referências ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, o saber próprio do senso comum, um conhecimento espontâneo que mistura verdade e erro, ligado diretamente à experiência cotidiana. *Sofia*, ou sabedoria é o conhecimento de longa experiência de vida, dos mais velhos. *Episteme* significa ciência, saber metódico e sistematizado. Assim, do ponto de vista da *sofia*, um velho é sempre mais sábio que um jovem, porém do ponto de vista da *episteme*, um jovem pode ser mais sábio que um velho (SAVIANI, 2012).

Nem o saber erudito é puramente de dominação, nem o saber popular é puramente de libertação. A cultura popular é entendida como aquela que o povo domina (SAVIANI, 2012). Ela incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, aos se converterem em senso comum, penetram nas massas. Assim, a questão seria de como a população pode ter acesso a uma cultura popular que expresse seus interesses populares, e que supere essa dicotomia, pois se o povo tem acesso ao saber erudito, ele se torna também um saber popular. Deste modo, para Boaventura de Souza Santos (2009), “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade”. Assim, é que Freire (2013) afirma ser necessário que se supere o *doxa* em direção ao *logos*, um conhecimento mais elaborado, e que as classes populares também têm direito ao acesso à educação e à produção de conhecimento. Boff (2008) complementa, ainda, que se deva considerar o *pathos*, ou sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente.

Nenhuma teoria ou método dá conta de compreender o real por serem parciais e incompletas, pois sempre há limitações ao conhecimento advindas do próprio sujeito (seu contexto e sua história) e do método empregado. Aceita-se, atualmente, culturas, experiências e saberes distintos. Os fenômenos são complexos; todo conceito é polissêmico; e todo campo do saber, interdisciplinar (CAMPOS, 2007).

Os limites da ciência ocidental não decorrem do seu caráter científico apenas, mas de seu fechamento naturalístico em relação às dimensões da subjetividade e em geral do social e do cultural. É necessário considerar todas as dimensões dos fenômenos: a natural, a subjetiva, a social, a cultural e a ecológica, reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e

buscando compreender a relação conflitante entre elas. E, assim, a principal aprendizagem é desenvolver processos dialógicos e interativos de aprendizagem (FLEURI, 2015).

Leff (2004) propõe como estratégia epistemológica a busca por uma retotalização do saber por meio de um método interdisciplinar, e a reinvenção das identidades por meio de diálogo de saberes (razão científica e saber popular) que transcende o próprio projeto interdisciplinar. Portanto, o saber faz dialogar o estruturalismo com o pós-estruturalismo; a modernidade com a pós-modernidade; o logos científico e a racionalidade econômica com os saberes populares; a ética com o conhecimento. A dialética se traduz em uma dialética social no campo da reapropriação social da natureza, em que se induzem transformações do conhecimento e as bases materiais da produção. Abre-se, assim, a possibilidade de pensar a formação sócio-econômica-ambiental como uma articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais, e sua relação com a ordem econômica e com os aparelhos do Estado (LEFF, 2004).

A construção de um diálogo possível e necessário entre saberes e conhecimentos não deve acarretar prejuízos, complacências, subordinações mútuas ou paralisantes. Muitos autores afirmam, por exemplo, que o Sistema de Saberes Indígenas teria sido substituído por tecnologias dominantes e coloniais, em que se estabeleceu uma dicotomia absurda em que um era verdade e o outro mentira, o que se compreende por pensamento abissal (VILLAMAR, 2015; SANTOS, 2007). Tais saberes são considerados tradicionais, não porque se opõem ao moderno, mas porque são ancestrais, autóctones, antigos, resistentes e anteriores. Essas características qualificam o que seria comunidade tradicional em que se inclui a transformação da natureza, a autonomia, a autoctonia e a memória de lutas passadas de resistência. Assim, enquanto, comunidade é o lugar de escolha, onde os grupos humanos se juntam livremente; comunidade tradicional possui uma identidade e vocação (BRANDÃO e BORGES, 2014). As comunidades tradicionais possuem uma tradição de memória de si mesmas em nome da história construída, preservada e narrada de sua existência em um lugar, em oposição a quem chega de fora. Portanto, ocupa um lugar de vida e de trabalho, em que pode reclamar uma autoctonia relativa: não sendo a pioneira ou mais antiga, habita um território partilhado com outras unidades sociais que povoaram remotamente o local, comprovada ou imaginariamente. Conferindo um caráter de autonomia e cultura de resistência (BRANDÃO, 2015). O diálogo de saberes, neste caso, contribui para o estabelecimento de pontos de articulação e comparabilidade no diálogo universal dos saberes, na tarefa de se construírem como conhecimentos explícitos, em que se conheça o poder de seu saber e o expressem frente a outros saberes (VILLAMAR, 2015).

Para Saviani (2012) há vários tipos de saber, que coincidem com um tipo de produção não-material. Entre os diferentes tipos de saber ou conhecimento estão: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo; conhecimento intelectual, lógico, racional; conhecimento artístico, estético; conhecimento axiológico; conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Tais conhecimentos interessam, pois ao serem assimilados, tornam indivíduos em seres humanos. Isso porque o homem não se faz naturalmente, não nasce sabendo sentir, pensar, agir. É preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado.

Para compreender-se a natureza da educação, da ciência e da tecnologia, é preciso entender a natureza humana. Para Saviani (2004), o ser humano extrai da natureza os meios de sua subsistência, transformando-a, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da subsistência material. Entretanto, para isso, o ser humano necessita antecipar ideias sobre os objetivos da ação, representando mentalmente os objetivos reais. Esta representação inclui o conhecimento do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos abrem a perspectiva da produção de trabalho não-material. Incluem símbolos, ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades. Trata-se do conjunto da produção humana, ou seja da produção do saber sobre a natureza e sobre a cultura (SAVIANI, 2012).

A cultura, para Campos (2007), não separaria o mundo espiritual (valores, subjetividade), do mundo material (trabalho, organizações) ambos existindo entrelaçados e produzindo efeitos sobre ambos. Bourdieu (2015) ressalta, ainda, que há interações simbólicas existentes no campo das relações que abarcam a natureza particular dos interesses em jogo. As relações compõem um campo de batalha ideológica, expressão da luta de classes e do processo de dominação, cuja dinâmica depende das transformações por que passa a estrutura social. Paulo Freire constata que, na relação ser humano-mundo, ocorre de modo dialético, o encontro entre subjetividade e objetividade. Uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo, e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo incompleto, inacabado e isso nos permite denunciar a realidade, construindo, por meio de uma crítica transformadora, outra realidade. Essa realidade é a utopia do educador (UTZIG, 2010; FREIRE, 2013).

Pena-Vega (2003) discute a obra de Edgard Morin contra o império do conhecimento disciplinar e o reducionismo epistemológico. Segundo o autor, atualmente, as ciências são

confrontadas a uma verdadeira complexidade. O autor propõe categorias ou princípios-chave para explicar a complexidade, entre eles, o dialógico, o recursivo e o hologramático. O princípio dialógico une conceitos ou noções contraditórias e indissociáveis em um movimento e coexistência interacional contínua. O princípio recursivo se contrapõe à linearidade, em favor da ideia de circularidade do conhecimento em uma espiral ascendente. O último princípio diz respeito a que as partes precisam ser entendidas em função do todo e vice-versa. Para entender o significado de um fato ou fenômeno é necessário situá-lo em seu contexto, com suas relações. O conhecimento, assim, seria uma rede de múltiplas articulações (PUHL e DRESCH, 2016).

Para Boaventura de Souza Santos (2009), no paradigma emergente, o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal. Mas sendo total, é também local. O conhecimento científico ensina a viver e traduz-se em um saber prático que confronta dois sujeitos e não um sujeito e um objeto. Bourdieu (2013) afirma que há três modos de conhecimento teórico. O fenomenológico, que explicita a verdade da experiência primeira do mundo, apreendendo o mundo social como mundo natural, sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui as condições de sua possibilidade. O conhecimento objetivista, que constrói relações objetivas (econômicas ou linguísticas) que estruturam as práticas e suas representações ao preço da ruptura com o conhecimento primeiro. Por fim, o conhecimento praxiológico que tem por objeto não apenas o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Questiona as condições (teóricas e sociais) de possibilidade da experiência primeira. Assim, o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las.

Assim, cabe discutir o saber-ser e o saber-fazer, a teoria e a prática. O conceito de práxis é essencial no pensamento de Marx, pois esse considerava o ser humano como um ser de práxis. Segundo Marx e Engels (1987), a transformação das circunstâncias ocorre pela relação entre teoria e prática. O humanismo é a concepção de que, como ser da práxis, o homem tanto transforma a natureza como cria a si mesmo. Produz, por outro lado, grande variedade de capacidades e necessidades, que se tornam o ponto de partida de novo auto-desenvolvimento (Bottomore, 1983). Segundo Bottomore (1983):

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

Assim, para produzir uma mudança real, é preciso atuar praticamente, não basta desenvolver uma atividade teórica, pois os produtos da consciência tem que se materializar para que ocorra a transformação voltada aos interesses sociais, à criação e ao desenvolvimento incessante da realidade humana. Portanto, se fala em unidade entre teoria e prática, da autonomia e dependência de uma em relação à outra. Ainda, a práxis carrega uma dualidade, uma contradição entre individual e coletivo. Carrega em si um aspecto intencional individual, justamente porque o indivíduo não se reduz a sua forma social, pois para a atividade que realiza, é dotado de consciência e vontade. Porém, este aspecto não invalida o outro, em que ao atuar sob uma forma social, seus resultados não correspondem a objetivos seus previamente traçados. Assim, a práxis tem um aspecto intencional, quando o indivíduo persegue um fim determinado, e um não intencional quando sua ação individual se integra a de outros no nível social produzindo resultados globais que escapam sua consciência e vontade (VÁSQUEZ, 1977).

Diante dessa discussão, Vázquez (1977) apresenta a práxis conforme níveis de práxis. Distingue por um lado a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa, e, por outro, a práxis reflexiva e a espontânea. Esses níveis de práxis não eliminam os vínculos de uma sobre a outra, por exemplo, o espontâneo pode ter elementos de criação, e o reflexivo pode estar livre de uma práxis reiterativa.

A práxis criadora permite enfrentar novas situações. Diante de uma necessidade, o ser humano cria, transforma o mundo, o ser humano faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do ser humano tem um caráter criador, que relaciona a atividade da consciência e sua realização. Seus traços distintivos são: (1) unidade indissolúvel, do processo prático, entre o subjetivo e o objetivo, entre o interior e o exterior; (2) indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; (3) unicidade e irrepitibilidade do produto. Assim, exige maior capacidade de diálogo para corrigir a própria ação.

A práxis reiterativa ou imitativa se rompe com os três traços acima. Não há unicidade do processo prático; o produto ideal (o projeto ou finalidade) permanece imutável como produto acabado não sendo afetado pelo processo prático; não se inventa o modo de fazer, sobrando pouca margem para o imprevisto. Fazer é repetir ou imitar outra ação, sendo o

resultado real corresponde ao resultado ideal, não há aventura. Parte de uma práxis criadora já existente e não produz nova realidade humana, ou uma mudança qualitativa. Não transforma, não cria. Apesar desse lado negativo, tem o lado positivo de ampliar o já criado.

Para qualificar a práxis de reflexiva ou espontânea, deve-se considerar o grau de consciência que se tem da atividade prática, consciência elevada em um caso e baixa ou quase nula em outro. Na práxis reflexiva haveria necessidade de um alto grau de consciência da práxis, de reflexão sobre a prática, o que conteria as possibilidades de transformação. Na práxis espontânea, a consciência envolvida na atividade é pequena. A práxis criadora pode ser ao mesmo tempo reflexiva e espontânea. E uma práxis mecânica, repetitiva se opõe tanto a atividade prática criadora como à espontânea.

Para Gramsci havia a necessidade de uma reunificação da educação, para que todos fossem trabalhadores intelectuais teóricos e práticos, intelectuais orgânicos, e não mais um trabalhador intelectual tradicional formado em um ensino retórico, por meio da pedagogia dos jesuítas. Gramsci valorizava a escola humanista tradicional porque ela promovia uma formação mais abrangente, mas também valorizava o ensino profissionalizante das escolas técnicas, propondo a unificação de ambas. Essa concepção teórica envolve uma crítica à divisão dicotômica entre uma formação educacional livresca, teórica, filosófica e abstrata para a classe dominante; e a escola utilitarista e tecnicista para a formação da massa de trabalhadores. Portanto, a crítica se baseia na separação entre trabalho intelectual e braçal, uma vez que todos os seres humanos são intelectuais e todos os tipos de trabalho envolvem alguma forma de elaboração mental. Todo ser humano, assim, desenvolve uma atividade intelectual, ou seja, é um filósofo, um artista, uma pessoa de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribuindo para manter ou modificar uma concepção de mundo e para suscitar novas maneiras de pensar. É por meio da escola que se formam os intelectuais que irão realizar as atividades mais complexas (PILETTI e PRAXEDES, 2010).

Essa formação é congruente com a função social da universidade proposta por Florestan Fernandes que articula política e ciência, de modo holístico, humanístico e que não separa saberes organizativos e técnicos. Tanto em Florestan quanto em Gramsci, ocorre a defesa do rigor científico, da disciplina, da escola, da seriedade e da complexidade dos estudos e da pesquisa – enquanto práticas transformadoras da realidade, garantidoras da capacidade de todos de pensar e agir. Essa relação de reciprocidade entre sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo aparece imbricada com uma identidade política formada nas relações sociais. Gramsci trabalha o conceito de “intelectual orgânico”,

identificado também em Florestan, ao entender o educador como alguém que não está separado do povo, da cultura, da história e da política das classes populares desejosas de construir uma nova civilização. Esse desejo implica o enfrentamento dos desafios existentes advindos da complexa relação entre utopia e realidade (OLIVEIRA, 2010).

Gramsci (1981) considera que todos os indivíduos são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectuais. Essa divisão entre intelectuais e não-intelectuais ocorre apenas devido a distinção da função social da categoria profissional de intelectuais, que ocorre no interior das relações sociais. O autor ao tratar de uma pedagogia alternativa destaca que, pela filosofia da práxis, o ser não pode se distinguir do pensar, o indivíduo da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto. A filosofia da práxis consiste precisamente na reivindicação da hegemonia como essencial na valorização da cultura, ao lado do econômico e do político, incluindo, portanto, a história ético-política. Entende que a ciência é uma categoria histórica em continuo desenvolvimento, portanto as verdades científicas não são definitivas.

Para Freire (2011), na prática educativo-crítica ou progressista, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria é inútil e a prática, mero ativismo. A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, que não é presente dos deuses ou de intelectuais iluminados no centro do poder, mas o pensar certo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor de modo a não se produzir um saber ingênuo. Freire considera como elemento fundamental, o aspecto emocional, como a raiva e a indignação, que protesta contra as injustiças, a deslealdade, o desamor, contra a exploração e a violência. A práxis é a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, e não para se adaptar a ele (FREIRE, 2013). Paulo Freire (2006) apresenta o termo práxis como sendo a ação e a reflexão com decodificação pedagógica. Assim, por exemplo, transformar árvores em tábuas vai além da ação do trabalho físico, mas, pela reflexão, esta ação é analisada criticamente como produto de seu trabalho.

Para Kosik (1976), “a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)”. Para o autor, a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, se renova continuamente, é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade. Assim, a práxis compreende além do aspecto laborativo, também a condição existencial, se manifesta tanto na atividade objetiva do ser

humano que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais; como na formação da subjetividade humana, em que emoções como angústia, medo, alegria, esperança, riso, não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. Este processo ontocriativo se baseia na possibilidade de uma ontologia, da compreensão do ser. A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade. Assim, o ser humano não está encerrado na sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; é um ser antropocósmico. Na práxis se descobriu a real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de ser humano e de cosmos. À totalidade do mundo também pertence o ser humano com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber.

A consistência e a coerência do saber são produzidos numa práxis de construção do real social que confronta interesses contrapostos e muitas vezes antagônicos, inseridos nos saberes pessoais e coletivos sobre o mundo. Todo saber aparece inscrito em uma rede de relações e tensões com a outridade, com o potencial do real e com a construção de utopias mediante a ação social. Assim, é mais do que uma articulação de ciências, de intersubjetividades e de saberes pessoais (LEFF, 2004). Leff (2016) propõe, assim, um desafio epistemológico e um processo social mais complexo. Propõe um novo objeto de conhecimento em que conflui uma pluralidade de campos teóricos por meio da racionalidade ambiental. Essa não é um paradigma, mas uma reflexão para compreensão do mundo que não nasce fora do pensamento crítico. A partir desse pólo de atração se configura uma trama conceitual em que teorias díspares confluem, como o marxismo (concretiza como opera a racionalidade econômica), a sociologia weberiana (compreensão de sentidos que mobilizam atores sociais em torno de diversas racionalidades), a ontologia heideggeriana (noção de valor objetivável, sentido dado ao ser social). Funda-se em diferentes modos de compreensão do mundo, de articulação do Real e do Simbólico. Entende os imaginários sociais como entidades vivas não objetiváveis que dão sentido e caráter ao ser cultural. Acrescenta que os conflitos entre tradição e Modernidade na globalização se manifestam como disputas de territorialidades, como os processos históricos de desterritorialização dos povos da terra, com perdas de suas raízes, tradições, em seus imaginários sociais de sustentabilidade e direitos culturais. Essa hibridação de saberes, modos de compreensão e práticas se decide em um campo de confronto de territorialidades e uma busca de sentidos na construção da

sustentabilidade. Assim, a democracia dialógica implica um diálogo de saberes que envolva um encontro de racionalidades que abrem diversos sentidos para a sustentabilidade da vida.

Consequentemente, a construção da sustentabilidade a partir da racionalidade ambiental implica a desconstrução da racionalidade dominante. A racionalidade ambiental, pensada nessa articulação de racionalidades, apresenta o encontro, a hibridação e a convivência entre a Modernidade e a tradição. Este retorno não é concebido como retorno à tradição originária, nem como amálgama. As tradições se reinventam entre o passado e o futuro, rumo à reinvenção de identidades e práticas. Não bastando o respeito à diversidade, a distinção se faz diferença na outridade do ser. Um desafio está na indagação dos processos de construção do conhecimento que constroem práticas de intervenção na natureza e que mobilizam atores sociais a responder ante as condições de sustentabilidade da vida.

A complexidade ambiental, portanto, busca construir um mundo que transcenda para uma ontologia da diversidade e da outridade. É uma nova compreensão do mundo, incorporando o limite do real, a incompletude do ser e a impossível totalização do conhecimento. Contra efeitos reducionistas do ecologismo que procura o acoplamento de um saber holístico sem fissuras a um mundo homogêneo, a um todo social sem divisões, esquecendo o valor da diferença e o potencial do heterogêneo, erguem-se princípios epistemológicos que reconhecem a especificidades das ciências que permitem pensar a articulação sociedade-natureza como uma articulação de ordem histórica, cultural e biológica; do real, do simbólico e do imaginário. Estabelece o valor da teoria como forma de emancipação, concebendo o conhecimento dentro das estratégias de poder no saber. O conhecimento aparece como um processo que se desenvolve nas malhas do poder, com diferentes visões e interesses, com possibilidades alternativas de organização produtiva e de apropriação sustentável da natureza. Assim, há a busca por uma nova racionalidade fundada na articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais, do material e do simbólico. Um saber que confronta diversas racionalidades e tradições/ cosmologias, dentro de um diálogo com a outridade, a diferença e a alteridade. Também orientado pela sustentabilidade ecológica e pela justiça social. Forja-se no diálogo e encontro entre saberes diferenciados por matrizes de racionalidades-identidades-sentido, que respondem a estratégias de poder pela apropriação do mundo e da natureza. A identidade transtemporal e a temporalidade da identidade transcendem a uma dialética do isso e do eu que irrompe no eu para instalá-lo num presente iluminado pelas cegueiras do inconsciente. A identidade está feita de significações simbólicas, relacionadas com práticas sociais que se enraízam num ser coletivo, cuja memória viaja no tempo com raízes na terra e no céu, no material e no simbólico (LEFF, 2004).

Assim, há o reconhecimento de que há ideais caracterizados como bens comuns de herança da humanidade (como a sustentabilidade, o direito humano à alimentação adequada, tecnologias de informação e de comunicação, a educação). Esses deveriam operar sob uma governança de bens comuns que operaria como um sistema autossustentável e gerador de vida no qual a civilização humana é constituída. Desse modo, todos os Estados, independente de serem ou não signatários de legislações, buscariam participar globalmente de mesas de negociações a fim de equilibrar suas necessidades de consumo, produção e desperdício. Portanto, a separação do ser humano da natureza perde sentido diante da necessidade de manter a civilização humana de modo sustentável, interconectando questões locais e globais (Hartzog, 2003).

Neste contexto, Dagnino (2010) ao tratar da abordagem de ciência, tecnologia e sociedade, defende a necessidade de politizar a discussão sobre Ciência e Tecnologia (C&T) em que a ciência não é a representação objetiva da verdade e a tecnologia não é apenas a aplicação prática do conhecimento científico. Ambas são construções sociais e, portanto, incorporam valores do contexto no qual são geradas. Ressalta ainda que o conhecimento científico e tecnológico tal como hoje existe não é capaz de promover um estilo de desenvolvimento que proporcione maior equidade econômica, justiça social e sustentabilidade ambiental. Ao contrário, acredita que o potencial de geração de conhecimento deva ser orientado por interesses e valores alternativos. Nesse sentido, é preciso reintegrar valores esquecidos ou desprezados pela cesta de valores da ciência e tecnologia convencional, como por exemplo, incorporando a agricultura orgânica e agroecológica à produção de alimentos, de modo a reduzir ou eliminar agrotóxicos do cardápio da maioria das mesas de consumidores urbanos (NEDER, 2010). Destaca-se a teoria crítica da tecnologia que reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico, mas vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. Diferentemente dos gregos que consideravam que as coisas e a *techné* (o ancestral da tecnologia) continham um domínio ideal anterior independentemente da coisa em si; na filosofia da tecnologia a essência é algo que criamos por conveniência, portanto, seu significado e sua finalidade são por nós criados e não descobertos. A tecnologia molda muitos possíveis modos de vida, cada um dos quais reflete escolhas distintas de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica. Assim, podemos ter esperança de nos salvar por força da intervenção democrática na tecnologia, como ocorre hoje quando as comunidades se mobilizam para fazer seus desejos conhecidos (FEENBERG, 2010).

Todo pensamento comprometido com algum tipo de prática, como no caso da saúde e da educação, está obrigado a reconstruir e depois desconstruir/ criticar; explicitando as novas

sínteses que respeitam o saber técnico e o saber popular (CAMPOS, 2007). Aliado a esse debate, Velho (2011) apresenta uma abordagem de paradigma de ciência que resgata o local retomando o nacional (pensar globalmente e agir localmente), valorizando outras formas de saber e entendendo que à política pública cabe o papel de articular os múltiplos atores. Neste paradigma a escolha tecnológica não se vincula mais apenas à empresa, mas também é refletida por escolhas e influências sociais. Este paradigma, chamado pela autora de Ciência para o Bem da Sociedade, admite que exista muitas formas diferentes de conhecimento que se relacionam de modo variado e assimétrico. E que a autoridade epistêmica é resultado de uma produção coletiva com seus momentos de conflito. Assim, a ciência é culturalmente situada e construída e incorpora conhecimentos locais. O conhecimento se faz de modo interdisciplinar por meio de uma multiplicidade de atores.

Essa discussão remete à importância de transformação profunda na forma de fazer ciência que se relaciona a própria forma de viver. Em uma lógica similar, sobre uma proposta alternativa de projeto emancipador, mas ainda em construção é apresentada por Acosta (2016) no conceito de Bem Viver. Este é uma forma de resistência ao capitalismo, que se nutre das experiências e das lutas dos povos indígenas, mas também de diversas vozes, incluindo os ecologistas, as feministas, os cooperativistas, os marxistas, e os humanistas. Expressa-se pela vida em pequena escala, sustentável, equilibrada, com relações de produção autônomas, renováveis e autossuficientes; mas também na articulação política da vida, no fortalecimento de relações comunitárias e solidárias que se manifesta em formas do viver coletivo, com diversidade, respeito ao próximo e à natureza.

O ser humano deve ser o centro, mas sempre como parte da Natureza. O que se busca é a satisfação das necessidades humanas em harmonia com a natureza. Assim, os Direitos da Natureza não defendem uma natureza intocada, em que não se possa alterar a terra, pescar, criar animais. Não se trata de renegar o legado científico ou a razão, mas reconhece que aplicações tecnológicas podem produzir efeitos nocivos e perda da biodiversidade, como o monocultivo e transgênicos. Busca mudar padrões tecnológicos para incentivar alternativas locais, sem negar tecnologias intermediárias e limpas. Defende que os ecossistemas funcionem com suas espécies nativas com atenção às coletividades e não aos indivíduos. O Bem Viver é entendido como alternativa ao desenvolvimento, com princípios de solidariedade e de sustentabilidade, tem um espírito transformador e mobilizador, como parte da construção coletiva de um novo pacto de convivência social e ambiental (ACOSTA, 2016).

Reúne transformações radicais e criativas, com teorias coerentes com a prática, baseado nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza. Novas estratégias que busquem

construir a soberania alimentar a partir do camponês, com participação dos atores organizados com direção política em um processo de (auto) construção do poder popular, de mercados comunitários, economia solidária. Essas mudanças são lentas e perpassam transições longas. Propõe relações de produção, de intercâmbio, de cooperação sustentada na solidariedade e em uma perspectiva ética alternativa. O Bem Viver é diferente do conceito eurocêntrico de bem-estar, pois propõe uma cosmovisão diferente da ocidental ao surgir de raízes comunitárias não capitalistas. Resgata a diversidade, valoriza o “outro”, supera o individualismo. Trata do bem conviver em comunidade e com a natureza, uma vida centrada na autossuficiência e autogestão dos seres humanos vivendo em comunidade. Não nega o conflito, mas também não o exacerba. Não significa um retorno ao passado, nem tampouco a negação da tecnologia ou ao saber moderno. É uma oportunidade de construir uma vida em harmonia dos seres humanos consigo mesmos, com seus semelhantes e com a natureza, vivendo em comunidade (ACOSTA, 2016).

Tais discussões permeiam o pensamento e o debate no caminho a ser percorrido na elaboração da tese. A construção do conhecimento que ocorre no âmbito das relações sociais na prática da extensão em SAN envolve compreender a aproximação de grupos de interesse, incluindo mercado, Estado, academia, comunidades, e o encontro com os diversos saberes necessários para o alcance da SAN.

II. EDUCAÇÃO POPULAR

A construção de conhecimento em uma perspectiva de articulação e diálogo de saberes, encontra na perspectiva da educação popular tanto uma teoria como uma prática que norteia este estudo enquanto seu referencial teórico. Esse referencial pode favorecer o debate sobre alternativas viáveis aos modelos de produção e consumo da contemporaneidade pelo encontro de saberes diversos na aproximação da universidade à sociedade que ocorre pela via da extensão universitária.

O nome educação popular aparece, inicialmente, associado aos movimentos civis e às lutas pela democratização do ensino brasileiro. O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais, em setores do Ministério da Educação, ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal, o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária,

religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares. A educação popular é uma prática social. Os médicos militantes falavam em medicina comunitária e os setores avançados da Igreja em pastoral popular. Na educação popular há uma convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento. Com a possibilidade da construção de um saber popular. Uma educação que o povo cria e se apropria, em um trabalho político que educa povo e educadores (BRANDÃO, 2006).

Paulo Freire entende a educação popular como um modo de conhecimento que envolve o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica, havendo estreita relação entre escola e política. Compreende a importância do saber-fazer próximo às classes populares, em que um ensina o outro, com esperança de transformar o futuro. O conhecimento ocorre pela reflexão por meio de corpos humanos que estão resistindo e lutando, e, portanto, aprendendo e tendo esperança. A educação popular perpassa lutas populares organizadas, sindicais, partidárias ou regionais; mas também a luta cotidiana, de buscar água, de ensinar e aprender a sobrevivência. Propõe buscar a organicidade de Gramsci, não rompendo pensamento e ação, ato e saber. O educador popular, ou intelectual de classe média comprometido com as lutas populares, faz menos discursos puramente orais, são conteúdos significativos, inteirando-se em expressões coletivas que vão transformando a vida. Educadores intelectuais e grupos populares se criticam por meio de ver e rever suas práticas, aproximando-se da utopia sobre o desejo do amanhã. E para que a utopia não seja apenas sonho, é preciso agir, se organizar. O espaço da escola é preenchido por opções políticas em que se opta pelos marginalizados e vai ocorrendo uma criatividade direcionada. Tais pessoas que adotam esta opção são curiosas, inquietas e buscam trabalhar com uma competência “opcionada”. É preciso afeto e competência, que alimentam a coragem de persistir por mudanças por meio de um trabalho crítico, da escuta e da solidariedade, que leva ao contentamento e à satisfação pelo trabalho. Assim, trabalhar com os pobres, não é santificar os pobres, não é baratear os métodos de trabalho, nem menosprezar a inteligência humana porque possui carências e pobreza. É um processo de conhecimento em que o ser humano é assumido em seu poder de superar ou romper a limitação, a pobreza, a carência. Porém, não é uma superação individual, mas um rompimento coletivo. É uma superação solidária. O profissional crítico vai incomodar as instituições ao compreender os limites da ação institucionalizada. Assim, a competência profissional não se resume ao cumprimento das regras. Interpretar a realidade é um ato coletivo, multidisciplinar. São influenciados pelos limites institucionais, mas também pelas reivindicações da clientela. A

cultura popular nasce não apenas dos livros, mas também das lutas dos movimentos populares, levando a transformação das pessoas e do mundo social. Aproxima teoria e prática no que se chama por educação conscientizadora (FREIRE e NOGUEIRA,1993).

Para Pessoa (2009), a cultura popular nasce no cotidiano de vida e de trabalho de homens e de mulheres ao construírem sua sobrevivência. Aparece nas receitas, na comida, na construção de utensílios artesanais para o trabalho e em expressões poéticas. A língua, a culinária, a vestimenta, a religião, como o catolicismo popular, e outros componentes interligados e interativos de uma cultura são sistemas simbólicos e plurais na qual ela se manifesta (BRANDÃO, 2009) É um *saber-fazer* que envolve abstração e empiria, feita com um prazer a mais, relacionada ao termo ofício (PESSOA, 2009). Para Arroyo (2013), educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações. Ter um ofício, remete à artífice, e significa o domínio de um saber específico, significa orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva. Porém, cientes de que avançar nas formas de participação da comunidade escolar e da sociedade não suprirá nunca o ofício dos mestres, dos professores, assim como avançar nas gestões participativas dos centros de saúde não poderá dispensar nunca o trabalho artesanal e profissional dos profissionais de saúde.

No campo da culinária, por exemplo, a condução de boiadas nos legou o feijão tropeiro e o arroz Maria Isabel, para garantia de um almoço calórico para viagem de trabalho. Ao assistir um grupo de foliões de reis nos deparamos, não com um espetáculo, mas com um grupo de trabalhadores e trabalhadoras que com seu canto, dança e crenças ensinam as novas gerações. A cultura popular é produzida em uma situação de dominação, é uma cultura de contestação, havendo momentos de ambivalência, com momentos de uma cultura de aceitação e outro de uma cultura de negação. A existência é construída por meio do trabalho e também dos rituais, dos cânticos, das danças que tornam o trabalho mais ameno, que compensam o esforço individual e coletivo (PESSOA, 2009). As festas, entendidas como rituais, incluem a possibilidade de expressão espontânea dos sentimentos, a possibilidade de um comportamento coletivo irreverente e até transgressivo, e a possibilidade de se realizarem simbolicamente como oposição entre sagrado e profano, entre a cerimônia de sagração e de orgia, que festivamente transgredir a própria norma. Há nas festas elementos de conflito e de discórdia, com traduções em danças, cantos e simulações de luta. Gestos, palavras e símbolos que não servem apenas para que as pessoas sejam mais felizes, mas para que, mascarados e diferentes, possam dizer, com ou sem a mediação do sagrado, quem são e porquê (BRANDÃO, 2009).

Vigotski e Paulo Freire se aproximam ao entenderem que o ser humano só se constitui mediado pela história. Portanto, deve ser compreendido no seu contexto, em sua realidade social, pois no seu processo de desenvolvimento é influenciado pela cultura e pela história em que se insere. Essa realidade social deve ser o ponto de partida para a sua compreensão. Assim, o ser humano não é um ser isolado, devendo ser compreendido na sua totalidade, sendo que o caminho para sua humanização se realiza pela apropriação da cultura, e pela busca por transformar a realidade de modo crítico. Ainda, ambos acreditam que é na interação, nas relações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Assim, para reconhecer a si mesmo, se constituir como singular, o sujeito precisa primeiramente se relacionar com os outros, de modo intersubjetivo. Para Vigotski, pela linguagem, constituída socialmente, o sujeito transforma o abstrato em concreto, passando do real para o simbólico, permitindo que o sujeito formule representações do real. De modo similar, Freire pensa o diálogo do ponto de vista social, em que ambos sujeitos aprendem e ensinam promovendo o desenvolvimento da consciência crítica em que o conhecimento é construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito, em que a teoria é construída a partir de um problema localizado na prática. Ambos também acreditavam que o caminho para a humanização, para a ação consciente, passava pela liberdade de escolha e responsabilidade nas decisões. Em Vigotski, a criança ao internalizar os signos usados pelo outro para controlar seu comportamento, em outro momento, passa a usá-los para controlar a ação do outro, se autorregulando. Assim, suas interações sociais são mediadas pela linguagem/ discurso após ter sido internalizada e atribuído sentido para ela, significando-as para si. A autonomia em Freire, à semelhança de Vigotski, é a capacidade de agir por si, poder escolher e agir com responsabilidade. Essa autonomia se desenvolve, para Freire, pela educação. Portanto, o educador é um parceiro do aluno, que sabe-se inacabado e respeita os saberes e identidade cultural dos educandos, escutando e dialogando, com coerência, relacionando teoria e prática, para o exercício de uma prática crítica e consciente (Petroni e Souza, 2009).

Educação popular, para Vasconcelos (2013), é o saber que orienta nos difíceis caminhos, cheios de armadilhas, da ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir dos setores populares para a construção de uma sociedade fundada na solidariedade, na justiça e na participação de todos. Enfatiza não o processo de transmissão de conhecimento, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre diversos atores envolvidos em determinado problema social para a construção compartilhada de conhecimento e de organização política necessários para sua superação. Ao invés de difundir

conceitos, procura problematizar o que está incomodando e oprimindo, priorizando a relação com os movimentos sociais. Apesar de muitas vezes partir de soluções locais, faz entendendo que a atuação na microcapilaridade da vida social é uma forma de desfazer micropoderes que sustentam grandes estruturas de dominação política e econômica da sociedade.

Para Vasconcelos (1997), a participação do setor saúde brasileiro na educação popular foi marcante na criação de um movimento de profissionais que articulado às classes populares, inicialmente com experiências informais de trabalho comunitário em especial com a Igreja Católica, buscou romper com a tradição autoritária e normatizadora da relação ente os serviços de saúde e a população. Segundo Vasconcelos (2013), na década de 1960, a educação popular se constitui fortemente vinculada à vida universitária como inspiração de práticas sociais que permitiam aproximações entre universitários e população para se entender e estudar a realidade dos pobres e se pensar caminhos de superação. Eram inicialmente entendidas como práticas clandestinas de extensão universitária. Na década de 1980, participar de projetos de extensão universitária já eram mais tolerados inclusive com apoio institucional. E na década de 1990 e 2000 projetos de extensão orientados pela educação popular passam a ter espaço político.

Segundo o autor, assistimos nas universidades a uma passagem da educação popular de uma prática subversiva para uma prática alternativa pontual, restrita à extensão e, ultimamente, para uma proposta de orientar as políticas de ensino, extensão e pesquisa. Essa proposta recebe apoio institucional pela ação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). 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. Seus membros natos são os Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (RENEX, 2015). Seus membros reivindicam esta perspectiva teórica e metodológica por terem experiência em trabalhos comunitários orientados pela Educação popular. No próprio Ministério da Saúde e em algumas secretarias de saúde são criadas coordenações de educação popular (VASCONCELOS, 2013).

Nesta perspectiva, o campo da nutrição social e Segurança Alimentar e Nutricional, entende o ato de se alimentar como processo social e culturalmente construído, feitos por seres humanos capazes de pensar, sentir e agir, em suas relações individuais e coletivas. O ato de se alimentar reflete as complexidades e a riqueza de nossas relações, enquanto indivíduos e comunidades, com o processo de alimentação, com a natureza e de uns com os outros. Nos

alimentamos com refeições, que são socialmente produzidas desde o preparo até a partilha, em que os seres humanos transformaram este momento em rituais ricos de criatividade, partilha, amor, solidariedade e comunhão entre seres humanos e com a natureza, mediado pelas características culturais de cada comunidade ou grupo. A má nutrição se materializa por haver sociedades estruturadas de acordo com os interesses de grupos política e economicamente hegemônicos (VALENTE, 2014).

III. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo apresenta os aspectos conceituais e históricos da extensão universitária a partir da revisão bibliográfica. Elaborou-se por meio desta revisão um quadro sistemático dos principais marcos evidenciados sobre o tema.

A. Concepções da extensão universitária

O extensionismo tem uma longa história, muitas vezes, sem o apelo da denominação “Extensão”, mas com ações que podem ser enquadradas como tal. Associada à origem das universidades européias, a Universidade de Bolonha na Itália, a mais antiga da Europa reconhecida oficialmente em 1158, já irradiava a cultura para fora dos seus muros por profissionais que trabalhavam em segmentos diversos da sociedade. A extensão universitária na América Latina foi fortemente marcada pelo movimento de Córdoba na Argentina em 1918. A ação dos estudantes nesse movimento colocara em evidência a criação de Universidades Populares, cuja educação deveria ser um ato de amor engajado na luta por uma sociedade mais justa (FARIA, 2001).

As concepções brasileiras de extensão universitária seguem inicialmente modelos importados seja da vertente européia voltada para a transmissão de conhecimento, seja da norte-americana, voltada para a prestação de serviços e transferência de tecnologia para agricultores. Essa última vertente, apoiada pelo movimento da *Escola Nova*, que defendia a tríplex função ensino-pesquisa-extensão, cabendo à extensão a função vulgarizadora ou popularizadora das ciências e das artes como consta no manifesto dos pioneiros (CABRAL, 2012). Essa publicação de 1932 defendia a escola pública, laica e gratuita contando com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Cecília Meireles entre seus autores (AZEVEDO *et al*, 2010). Posteriormente, Anísio Teixeira, liderando os maiores intelectuais do Brasil, concebe a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, sendo o reitor Afrânio

Peixoto, baseada em princípios de educação democrática(CABRAL, 2012). A ditadura Vargas extingue a Universidade do Distrito Federal, sendo sua semente replantada, posteriormente, na Universidade de Brasília (UnB). Esta seria reprimida brutalmente pelo golpe militar de 1964, que demitiu, prendeu e exilou vários dos seus docentes, a começar pelo reitor Anísio Teixeira (RÊSES, VIEIRA e REIS, 2012).

No Brasil, a expressão “extensão universitária” foi utilizada pela primeira vez em um texto no governo Vargas, Decreto nº19.851 de 1931, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras (ZENAIDE, 2013). Esse Decreto define a extensão universitária em uma perspectiva de legitimação do regime militar.

Neste sentido, em um primeiro momento no Brasil, a proposta de extensão universitária pelo Estado brasileiro em 1931, se aproxima do pensamento de Durkheim. A comunicação para Durkheim passa pela transmissão linear de conhecimento para adaptação e manutenção da sociedade(CASTRO e DIAS, 2010). Para Durkheim, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (DURKHEIM, 2011, p. 53-54). Cada sociedade teria um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com força geralmente irresistível, sendo uma ilusão acreditar que “podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar” (DURKHEIM, 2011, p. 48). Segundo Durkheim, a educação que as escolas fornecem deve ficar submetida ao controle do Estado. Não sendo “nem mesmo admissível que a função de educador possa ser desempenhada por alguém que não apresente garantias especiais que somente o Estado pode julgar” (DURKHEIM, 2011, p. 63).

Em seguida a essa primeira fase, Reis (2008) apresenta o que seria uma extensão basista. Essa, parte da premissa que tudo de bom vem da comunidade e a universidade apenas acata. Para Scandola (2007), tudo o que vinha da academia, das universidades era rechaçado em nome do saber do povo, criando-se a ideia de que estar a serviço do povo era ser como o povo. Assim, o saber popular e o saber científico foi e, continua sendo para alguns, um relacionamento de incompatibilidades. Na relação educador-educando, a predominância era que o sujeito era o povo e ao educador cabia cumprir o que o povo determinava. Havia uma negação total do saber do educador e da possibilidade de troca de saberes. Esta posição vinha para contrapor-se à pedagogia da transmissão. Para a autora, professora e pesquisadora da Escola de Saúde Pública de Mato Grosso do Sul, pertencente à Rede de escolas de governo do Sistema Único de Saúde, uma cooperação da ENSP/Fiocruz (Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Oswaldo Cruz):

Com a pedagogia dos oprimidos, que surgiu para contestar a pedagogia da transmissão, também surgiu uma forma para corrigir os desvios que aquele modo de pensar ocasionou, como a própria negação dos avanços científicos e tecnológicos da sociedade. O avanço em uma pedagogia problematizadora é a possibilidade de nenhum saber ser mais importante que o outro. Assim, o educador não sabe nem mais e nem menos. Sabe diferente em diferentes situações e, o que lhe diferencia é a sua capacidade de usar técnicas que ajudem os grupos a enxergar a sua realidade em outros ângulos que não havia ainda experimentado.

Essa última fase, portanto, relaciona-se ao pensamento de Paulo Freire. A concepção de extensão ocorre no contato dos movimentos populares com as universidades (universidade e população atuam como seres dialogantes, aprendendo mutuamente, uma interagindo com a outra para existir e sobreviver). Universidade e população têm responsabilidade mútua de ensino-pesquisa-extensão (REIS, 2008).

O MEC se aproxima desta proposta de extensão universitária ao definir o termo como:

o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa (BRASIL/PROEXT, 2013).

Angelim (2006) apresenta a extensão historicamente em duas linhas de ação:

- Eventista – inorgânica: caracterizada pela prestação de serviços ou a realização de eventos isolados e desvinculados do processo formativo e de produção do conhecimento pela universidade (lócus do saber), sendo a sociedade o lócus da ignorância.
- Orgânica-processual: universidade e sociedade são simultaneamente lócus de formação do ser humano e da produção do conhecimento de contribuição transformadora dessa sociedade.

A proposta de extensão do Proext/MEC na educação superior no Brasil está em consonância com a linha de ação orgânica-processual e com a proposta de Reis (2008). Este autor propõe a democratização pela extensão, qual seja:

o trabalho conjunto universidade-sociedade civil e organizada (movimentos sociais, organizações populares, partidos, sindicatos, igrejas, meios de comunicação) em que a universidade e a população se organizam política, epistemológica e pedagogicamente em função das necessidades e exigências de sobrevivência e existência (princípio gerador do tornar-se humano) postas em nível local, estadual, regional, nacional, latino-americano e mundial, pelas pessoas que constituem a sociedade humana.

Contra-pondo-se aos pensamentos de Durkheim e da linha de ação eventista-inorgânica, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão - Forproex (RENEX, 2013) compreende que a extensão está além da troca entre saber popular e conhecimento acadêmico, incluindo também a produção de conhecimento com base em prioridades regionais. É, portanto:

Uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis¹ de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária, pactuados no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - Forproex, de forma ampla e aberta, são as seguintes: interação dialógica, interdisciplinariedade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social (FORPROEX, 2013).

Essa percepção da extensão está em coerência com Freire (2006), para quem a tarefa do educador corresponde ao conceito de comunicação, que implica reciprocidade. Um sujeito não transforma o outro em *depósito* de seus conteúdos. Educar e educar-se na prática da liberdade não é transferência de saber, estendendo algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para salvar, com este saber, os que habitam nela. O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações. Há um esforço de conscientização que permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Essa apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como seres humanos: serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam.

Para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), a extensão deve ir além da compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais). Para o Fórum, a relação com a população é necessária para a vida acadêmica. Assim, “a produção de conhecimento, via

extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (FORPROEX, 2000/2001, p. 4). Entendem que, na realização de prestação de serviços, esta deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão. Deve ser encarada como um trabalho social, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social (FORPROEX, 2000/2001; FORPROEX, 2012).

Segundo Freire (2006), mesmo a capacitação e a assistência técnica, consideradas indispensáveis, só são válidas na medida em que o seu programa, nascendo da pesquisa do tema gerador do povo, vá além do puro treinamento, pois o homem, diferente do animal, é capaz de exercer o ato de reflexão.

B. Contexto histórico-social da extensão universitária e a SAN

O contexto de surgimento da extensão universitária reflete o movimento histórico vivenciado pelas universidades. O debate sobre a extensão na educação superior surge primeiramente nas universidades europeias, ao longo do século XIX, sob uma perspectiva popular, mas aprisionada à visão dominante de universidade vinculada à disseminação de conhecimento técnico. Nos Estados Unidos essa temática é feita na perspectiva produtivista, por meio de prestação de serviços técnicos rurais (ZENAIDE, 2013).

As universidades latino-americanas, desde suas origens coloniais, eram os centros formadores das elites intelectuais e profissionais. Os estudantes de Córdoba, na Argentina, com o movimento de Córdoba em 1918² (contra a interferência do clero e dos setores mais conservadores no ensino) é que finalmente propõem uma universidade popular, democrática, que convivesse com os espaços extramuros e com o cotidiano da cidade, onde os estudantes vivenciassem a sociedade (FREITAS NETO, 2011; ZENAIDE, 2013).

O termo segurança alimentar passa a ser utilizado na Europa no contexto da segunda guerra mundial (1914-1918) relacionado à ideia de segurança nacional, de modo a cada país produzir sua própria alimentação e não ficar vulnerável a embargos políticos. A insegurança alimentar, neste momento, era tratada como produção insuficiente de alimentos (ABRANDH, 2013). No entanto, Valente (2002) destaca que a história das carências alimentares e nutricionais no Brasil começa desde a ocupação em 1500 pelos portugueses com a escravização dos indígenas que, ao se recusarem a comer em cativeiro, morriam de fome. O mesmo ocorre com negros escravizados e pequenos produtores rurais no Brasil colônia e no império. Na Velha República e Estado Novo se estende no nordeste nas áreas rurais e periferias urbanas. Agrava-se com industrialização acelerada e modernização da agricultura.

A expansão interna do capitalismo ocorria mais em virtude da inserção do Brasil na economia internacional, não sendo exatamente uma escolha. Portanto, volta-se para um mercado agrário exportador em que a modernização seguiu o rumo da aristocracia agrária, promovendo uma economia que produzia e consumia para fora. Essa situação retardou a ação política da classe de trabalhadores, cujas manifestações datam do início do século XX, as quais são tratadas pela repressão policial e discussão político-militar (BEHRING E BOSCHETTI, 2011).

² Movimento de Córdoba segundo Freitas Neto (2011) foi a reivindicação estudantil diante do exercício da autoridade universitária da Universidade de Córdoba na Argentina. O movimento teve como premissa idealista, reafirmada no Manifesto produzido em 21 de junho de 1918, uma aposta na ação do indivíduo na sociedade e na história, edefendia ser a juventude a protagonista das transformações culturais.

A extensão universitária reflete essas marcas em suas iniciativas pioneiras como as propostas pelo Estado brasileiro à época do regime militar, pela Universidade Livre de São Paulo e pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV. A partir de 1909, a Universidade Livre de São Paulo (futura Universidade de São Paulo) é criada dentro de uma orientação positivista (diferente da proposta de Córdoba). A ESAV, atual Universidade Federal de Viçosa (UFV) inaugurada em 1926, propôs um modelo de extensão rural baseado na revolução verde, que também havia servido de base para a Empresa de assistência técnica e extensão rural (Emater), cujos resultados são hoje amplamente criticados por suas repercussões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais (THIOLLENT *et al*, 2003; CHALUB-MARTINS, 2010). Chalub-Martins (2010) enfatiza esses fatos como erros históricos e situa a crítica na discussão levantada por Freire (1979) quanto à coisificação do agricultor pela sua passividade na transmissão do conhecimento em contraposição à necessidade de reforma agrária e ao papel do agrônomo como educador.

A proposta de extensão universitária ocorre para legitimar o regime militar (ZENAIDE, 2013). O governo tecnocrático-militar que assumiu o poder no Brasil em 1964 apoiou iniciativas de extensão das universidades, mas com o objetivo não declarado de retirar os universitários dos movimentos de rua deslocando-os para áreas rurais, longe dos centros urbanos, como no Projeto Rondon (BRASIL/MEC, 1995). Portanto, esse período reflete a ideia de educação durkheimiana que seria um meio pelo qual a sociedade prepara as condições da própria existência do indivíduo, impondo a maneira de ver e de agir que não chegariam espontaneamente, ao contrário, não deixariam agir em plena liberdade (CASTRO e DIAS, 2010).

No período do regime militar, as universidades públicas brasileiras exerceram importante papel educativo e político em prol da conquista da democracia. Essa participação foi concretizada no engajamento nas lutas promovidas e apoiadas pelos diferentes segmentos universitários organizados e da sociedade civil. O contexto sócio-cultural e político brasileiro demandou nas décadas de 1980 e 1990 para a extensão universitária, ações educativas que focalizassem a formação política para o exercício da cidadania, integrando ações de assistência jurídica, assistência social, psicológica e pedagógicas com ações políticas e educativas (ZENAIDE, 2002).

O acesso integral a dados científicos em enquetes nacionais de consumo alimentar, como da Fundação Getúlio Vargas em 1960 e do Endef (Estudo Nacional de Despesa Familiar) de 1974, era negado pelo governo à sociedade civil e aos pesquisadores da área (VALENTE, 2002). Nesse mesmo sentido, Josué de Castro já denunciara a natureza sócio-

política e econômica da fome no Brasil ao escrever, em 1946, o livro “Geografia da Fome”. O cientista combateu teorias ultrapassadas quanto à questão da fome como o malthusianismo em que a fome era consequência do crescimento populacional. Assim, o aumento da produtividade agrícola não resolveria o problema. Atribuía o fenômeno da fome às questões sociais, para além do ponto de vista médico-nutricional, trazendo à tona a necessidade de se discutir políticas públicas alternativas para a área (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010). Àquela época, ainda era proibido falar de fome e desnutrição. Com a Conferência Mundial de Alimentação em 1974, a garantia da segurança alimentar passa a incluir, além da perspectiva de uma produção suficiente, também a necessidade de armazenamento e oferta de alimentos para um abastecimento regular (ABRANDH, 2013). A partir dos anos 80, a segurança alimentar começa a ser relacionada à falta de garantia de acesso físico e econômico a alimentos devido à pobreza e à falta de acesso a recursos para a aquisição de alimentos, incluindo renda e terra/território. Na década de 90, os aspectos nutricionais e sanitários são agregados ao conceito, em que se associa o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) à garantia da segurança alimentar e nutricional e se consolida um forte movimento em direção à reafirmação do DHAA (ABRANDH, 2013).

O Brasil reagiu às formas opressivas e lutou pelo retorno do regime democrático, dando fim ao regime autoritário, por meio da expansão de processos participativos e movimentos pela conquista dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Diante dessa história da educação superior no Brasil, é que a extensão universitária emerge de modo crítico e engajado com as lutas populares na perspectiva do movimento de Córdoba, assim como a proposta de uma universidade popular, que seria coordenada por Paulo Freire se não fosse interrompida com o golpe de 1964. As vozes universitárias resistiram às invasões das forças de segurança, em uma perspectiva contra-hegemônica em um processo de construção da relação universidade e movimentos sociais. São exemplos docentes como Darcy Ribeiro, fundador da Universidade de Brasília (UnB), e Anísio Teixeira, que haviam construído um projeto de universidade aberta, capaz de exercitar a interdisciplinaridade. A extensão na UnB foi pensada para o compromisso com os problemas sociais do Brasil (ZENAIDE, 2013).

O início dos anos 1980 marcado pelas eleições diretas e progressiva democratização, ainda enfrentaram questões referentes à corrupção, que culminam com o *impeachment* do presidente Collor, no início de 1993. Nesse momento, se aproximam os movimentos de Segurança Alimentar e Nutricional e de Direitos Humanos, que, especialmente em 1996, é

demarcado pela Cúpula Mundial da Alimentação e da I Conferência Nacional de Direitos Humanos. Com isto, cria-se o movimento “Ação da cidadania, contra a fome, a miséria e pela vida” sendo a maior experiência de mobilização da sociedade civil brasileira na área (VALENTE, 2002). Herbert de Souza (Betinho) na companhia de artistas e intelectuais de renome denunciaram a fome e a miséria de milhões de brasileiros como os principais problemas do país (FONTELES, 2012).

O Mapa da Fome do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas) no início de 1993 apresentou a existência de 32 milhões de pessoas em situação de miséria. De modo propositivo, organizou-se o movimento Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. O Conselho Nacional de Segurança Alimentar (Consea) foi criado em 1993 com apoio do movimento pela Ética na Política, em reconhecimento de que a dimensão do problema necessitava de ampla ação conjugada entre governo e sociedade na busca de alternativas. A Ação da Cidadania e o Consea organizaram a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar (ainda não incorporava o termo nutricional) que reuniu em Brasília de 27 a 30 de julho de 1994, cerca de 2000 delegados de todas as unidades da federação após centenas de conferências municipais e estaduais (CONSEA, 1994). O Consea foi extinto pelo recém-eleito Fernando Henrique Cardoso em janeiro de 1995, criando um novo conselho, o Comunidade Solidária, que apenas atuou de modo marginal no problema (VALENTE, 2002).

Dez anos depois da I Conferência, realiza-se a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Pernambuco, 17 a 20 de março de 2004) após a eleição de Luis Inácio Lula da Silva para a presidência. O Consea é reinstalado em janeiro de 2003. A III Conferência (Ceará, de 03 a 06 de julho de 2007) teve a participação de cerca de 1800 pessoas entre governo e sociedade civil. Foi realizada sob a égide da Lei de segurança alimentar e nutricional (Lei nº 11.346/2006), cujas deliberações constituíam diretrizes para o Sistema de segurança alimentar e nutricional (Sisan), enfatizando que o objetivo da SAN implicava uma concepção de desenvolvimento sócio-econômico questionando componentes do modelo hegemônico brasileiro geradores de desigualdade, pobreza e fome (CONSEA, 2007).

Cerca de 1600 delegados da 4ª Conferência (Salvador, 7 a 10 de novembro e 2011) acolheram o 1º Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, elaborado pela Câmara Intersetorial de Segurança Alimentar e Nutricional (Caisan), como instrumento de planejamento, gestão e execução da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e de realização do Direito Humano à Alimentação Adequada. A partir dele foram elaboradas diretrizes para o monitoramento e para a revisão periódica dos objetivos, metas e iniciativas relativas às políticas governamentais e às ações da sociedade (CONSEA, 2014). A 5ª

Conferência de segurança alimentar e nutricional, com cerca de 2 mil convidados, teve como lema “Comida de verdade no campo e na cidade: por direitos e soberania alimentar”, ocorreu em Brasília de 3 a 6 de novembro de 2015 (CONSEA, 2015), apresentado como evento estratégico para discutir metas para erradicar a extrema pobreza frente à defesa da comida de verdade (que começa no aleitamento materno, envolve produção agroecológica e é afirmação de um ato político).

Alguns desafios atuais da extensão universitária apontados por Cabral (2012) é conceber a extensão para além de suas dimensões mercadológicas com suas demandas por práticas empresariais e tecnicistas, mas mais ligados a práticas e saberes populares. Assim, a extensão seria a socialização de seus processos acadêmicos, com uma formação ligada aos contextos sociais e à dimensão social da cidadania. Sua identidade está relacionada à realização de sua responsabilidade social pela integração de alunos seja de graduação ou pós-graduação nas atividades extensionistas, e pela inserção da extensão nas propostas pedagógicas, a fim de que não seja confundida com outros tipos de organização, ou como ativismo. Ainda, ocorre fragmentação de suas atividades por meio de ações pontuais, desafios compartilhados pelo ensino e pela pesquisa, demandando a rediscussão de seus conceitos. Entre os marcos principais da extensão universitária estão os reunidos abaixo, na tabela a seguir:

Tabela 1. Principais marcos da extensão universitária. 1911-2009.

ANO	HISTÓRICO
1911	Registro pela Universidade de São Paulo (USP) de cursos e conferências gratuitos abertos à população em geral ^a .
1914-1917	Funcionamento da Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo (futura USP), de orientação positivista, não chegando a despertar o interesse das camadas populares ^a .
1918	Movimento de Córdoba/ Argentina (em que foi debatida e construída a ideia de universidades populares, denunciando o caráter elitista da educação) ^b .
1926	Inauguração da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV), embrião da atual Universidade Federal de Viçosa, criada ao exemplo do modelo americano de extensionismo rural e desenvolvimento regional, desvinculadas muitas vezes da educação superior, sob a forma de cursos profissionalizantes, difusão técnico-científica, prestação de serviços, educação a distância, educação permanente, cursos noturnos, etc ^{a,c} .
1931	Instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº19.851) por Vargas em que pela primeira vez a expressão extensão universitária é utilizada no Brasil ^b .
1934	Anísio Teixeira concebe a Universidade do Distrito Federal.
1937	Criação da UNE (União Nacional dos Estudantes) ^d
1937-45	Estado Novo. Movimentos estudantis serão reprimidos, seus líderes exilados e os responsáveis pela educação superior promoverão uma refuncionalização da

	extensão dando-lhe um caráter menos político e mais de prestação de serviços ^a .
1949	I Congresso de Universidades Latino-Americanas, na Guatemala, referendando os ideais de Córdoba ^b .
1957	1ª Conferência da União das Universidades de América Latina e das Caraíbas (Udual), Chile, em que a extensão universitária foi concebida como mediação na relação universidade e sociedade ^b .
1962	Fundação da Universidade de Brasília (UnB) por Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e outros docentes, concebida para exercitar a interdisciplinariedade, espírito filosófico e social, comprometida com os problemas sociais do Brasil emergente ^b .
1962	UNE cria e agiliza o Centro Popular de Cultura que, propondo-se a um processo de comunicação universidade e sociedade, objetivou a evolução de uma universidade popular de grandes dimensões ^a .
1962-64	Experiências de participação universitária, como da UFPB na Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), Centros de Cultura Popular da UNE, Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB, <i>Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler</i> da prefeitura de Natal, Juventude Universitária Católica (JUC) ^{b,e} .
1964-85	Regime Militar, combate o movimento estudantil, interrompe o Centro Popular de Cultura, mas apóia ações centradas no estudante como o Projeto Rondon e o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC ^a .
1968	Reforma universitária (Lei nº5.540), para inserção da universidade no processo de desenvolvimento regional e nacional, como parte do projeto autoritário, com perspectiva de extensão assistencialista ^b .
1969	Publicação do livro <i>Extensão ou Comunicação?</i> de Paulo Freire, em exílio no Chile, pelo Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária, obra que será um verdadeiro divisor de águas quanto à conceituação de extensão universitária ^a .
1974	Criação da Coordenação de Atividades de Extensão (Codae/MEC) para promover a relação entre extensão, ensino e pesquisa, e a interlocução da universidade com a sociedade ^b (extinta em 1979). Desse processo emergiram projetos como: Projetos de Integração das Universidades nas Comunidades, Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), Projetos Integração Escola-Empresa-Governo, Projeto Rondon e Campi Avançado ^b . O CODAE tinha Paulo Freire como referência central ^a .
1987	Criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas - FORPROEX para fomento às atividades de extensão ^f .
1988	Militantes universitários incluíram no texto constitucional a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão ^b .
1995	Criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária/ MEC ^g (extinto).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigo 43, extensão é concebida como uma das finalidades da educação superior ^b .
1999	Lançamento da versão original do Plano Nacional de Extensão/ FORPROEX ^f .
2001	Atualização do Plano Nacional de Extensão Universitária (http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf)
2001	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010, PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172), que institui que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas.
2003	Início das atividades do PROEXT/MEC ^c
2006	Aprovação da Política Nacional de Extensão pelo Forproex, no XXXI Encontro Nacional do FORPROEX, realizado em Manaus (AM) ^e .
2009	Lei nº12.155, autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) a conceder bolsas para alunos e professores vinculados a programas ou projetos de extensão, apenas para indígenas quilombolas e populações do campo^c.

Fontes:

^aFARIA, Dóris Santos de. *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

^bSILVA, Aída Maria Monteiro (org). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

^cRevista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, ano 10, nº 18, dezembro de 2010.

^dwww.une.org.br

^e RÊSES, Erlando da Silva. VIEIRA, Maria Clarisse. REIS, Renato Hilário dos. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. *Rev.Linhas Críticas*.Brasília/DF, v.18, n.37, p. 529-550, set/dez. 2012.

^fwww.renex.org.br

^gTHIOLLENT (org). *Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

C. Agentes Fomentadores e Financiamento da Extensão

O fomento às ações de extensão universitária é usualmente realizado por órgãos como SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação), INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CNPq/MCTI (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação), FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras), Ministério da Defesa. Ainda, por órgãos estaduais como: Emater, agência rural, fundações de amparo à pesquisa. Internamente, as universidades contam com Câmaras de Extensão, Coordenadores de Extensão, Pró-Reitorias ou Decanatos de Extensão.

A ampliação orçamentária para extensão universitária nos últimos anos, como com os editais do PROEXT/MEC, diminuem a insuficiência de políticas e recursos para o setor. Na ausência de uma agência de fomento à extensão, o órgão governamental que tem realizado o financiamento do setor é a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). A lei nº12.155/2009 que trata da concessão de bolsas pelo FNDE é restrita a projetos e programas para atendimento a quilombolas, indígenas e populações do campo. Assim, um marco legal mais amplo seria necessário (MACIEL, 2010). De 2011 a 2015, o recurso orçamentário e o número de propostas recebidas pelo Proext aumentaram, apesar de que de 2014 a 2015, o número de propostas aprovadas e contempladas com recurso caiu de 826 para 657 (MEC, 2015).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, criado em 06 de novembro de 1987, segundo Nogueira (2000) tem como alguns de seus objetivos: “Formular diretrizes básicas que permitam a articulação de ações comuns (...) estabelecer

políticas de ações que visem a orientação e o fortalecimento das atividades de extensão das Pró-Reitorias”. A delimitação de diretrizes programáticas (abordadas no item sobre os conceitos de extensão) e a construção de indicadores acadêmicos construídos a partir do Plano Nacional de Extensão que norteasse a parceria com as universidades foram realizadas em reunião técnica em 2011.

As dificuldades relatadas em 2004 por 72 instituições públicas de educação superior, conforme estudo do FORPROEX, foram quanto aos recursos financeiros. Os recursos mostraram-se insuficientes para infraestrutura, principalmente quanto à necessidade de veículos e suprimento de equipamentos de informática. Os recursos destinados às atividades de extensão provinham principalmente de convênios com instituições externas, seguido de recursos da própria instituição, e em menor frequência a participação em editais públicos; recursos advindos de taxas internas, fundos e fundações; prestação de serviços; apoio externo não institucionalizado (FORPROEX, 2007).

D. Institucionalização e Avaliação da Extensão

O Forproex – Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras, criado em 1987 adota como conceito que “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 Universidade e Sociedade”. Em 1999, lança o Plano Nacional de Extensão (RENEX, 2013). O MEC inicia as atividades de Programa Nacional de Fomento à Extensão em 2003 (MACIEL, 2010). O Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 23, estimula a adoção das atividades de extensão no percurso acadêmico dos estudantes (MEC/SESu, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20.12.96, indica sete finalidades para a educação superior no Brasil entre elas a promoção da extensão universitária. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), trabalha os dados estatísticos acerca da extensão universitária (PONTE, 2008).

O anteprojeto de Lei de Reforma Universitária encaminhado ao Congresso Nacional pelo MEC, pelo Ministério da Fazenda (MF), pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e pelo então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em abril de 2006, que institui normas gerais para a educação superior no país e regula o Sistema Federal de Ensino Superior, estabelece em seu artigo 3º que “a educação superior é bem público que

cumpra sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão”(ANDIFES, 2006). Acrescenta-se que o Plano Nacional de Educação prevê, em seu artigo 23, a implementação progressiva de até no mínimo 10% de créditos do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (MEC, 2013a).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) considera como uma de suas dimensões para avaliação das instituições de educação superior, “a política para o ensino, a pesquisa, pós-graduação e a extensão” (INEP, 2007). Atualmente diversos países da Europa e da América Latina executam (possuem/ mantêm) sistemas de avaliação de suas instituições de educação superior tanto quanto à qualidade, como quanto à responsabilidade social. Em geral, a área das universidades responsável pelo aspecto social das ações é a extensão. Em 14 de abril de 2004 instituiu-se a Lei nº10.861 no Brasil, referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As dimensões do SINAES servem como referência para análise crítica da qualidade da atuação acadêmica e social. Especificamente a dimensão 2 que trata da perspectiva científica e pedagógica formadora, inclui as políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão. A dimensão 3 que trata da responsabilidade social das instituições de educação superior, é pontuada conforme aspectos de políticas da instituição relacionados a processos de inclusão social, desenvolvimento econômico e social, meio-ambiente, preservação da memória e patrimônio cultural (REIS, 2010).

A Comissão de Especialistas designados pela Portaria nº 202 de 10 de setembro de 2009 realizou análise dos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) de 172 relatórios de Instituições de Educação Superior - IES (universidades, centros universitários e faculdades), sendo cerca de 10% públicas (MEC/INEP, 2009). Nessa análise, a dimensão 2 apontou que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão revelava-se ainda em pequena escala nas IES brasileiras, pois apenas cerca de 31% evidenciaram essa articulação. Quanto à dimensão 3, o compromisso social das IES pareceu estar aquém do desejado, pois a maioria das instituições apenas descreveu a política ou apresentou lista de cursos ou atividades (sem avaliação com a comunidade ou sem análise da política).

Segundo pesquisa do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (2007), há uma consolidação institucional da extensão e avanço na indissociabilidade com ensino e pesquisa, apresentando clara evolução apesar da precariedade de recursos, bolsas ou outro incentivo. Observaram que a concepção de extensão universitária expressa nos documentos das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) manteve a preponderância do entendimento da articulação entre universidade e sociedade e com relação

à missão institucional da universidade comparativamente aos documentos de 1993 e de 2004. Entretanto, as relações acadêmicas de extensão com a pesquisa e o ensino saem de simples menção nas publicações para real incorporação da diretriz de indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa na organização das políticas institucionais. Em relação aos dados de 2004, as funções de articulação com a pesquisa, com o ensino e a promoção da interdisciplinaridade estão em nível elevado de priorização. A prestação de serviços aparece como a função de menos destaque em 2004, explicado pela ampliação do papel acadêmico da extensão.

O documento destaca, ainda, que 50% das 72 IES fundamentaram suas respostas em documentos legais e planos de gestão, revelando a materialização institucional das concepções sobre extensão. De modo geral, essa pesquisa revelou uma concentração de ações nas áreas de “Saúde”, “Educação”, “Cultura”, focos tradicionais de atuação da extensão. Sendo que áreas mais recentes como “Direitos Humanos e Justiça”, “Trabalho”, “Tecnologia e Produção”, apresentam desenvolvimento vinculado à existência de políticas públicas específicas. Quanto ao tipo de ação, para “programas”, “projetos vinculados” e “projetos não vinculados”, as áreas de “Saúde” e “Educação” tiveram maior expressividade quantitativa. Para “cursos”, a área de “Educação” é a de maior frequência enquanto a área de “Saúde” se destaca na realização de “eventos”. Em geral, a pesquisa revelou que eventos e projetos não vinculados são as ações mais frequentes. A diversidade de ações de extensão é expressa pelas áreas temáticas, em que, retirando-se “prestação de serviços” e “eventos”, observou-se que a área de maior frequência foi a de “educação”, seguida por “saúde”, depois “cultura”, “tecnologia e produção”, “meio ambiente”, “trabalho”, “comunicação”, e “diretos humanos e justiça”. As instituições que definem, prioritariamente, as ações de extensão são as pró-reitorias de extensão e os conselhos superiores. Destaca-se maior participação dos departamentos e unidades acadêmicas nas decisões e aprovações sobre as ações de extensão. Identificaram também uma predominância de existência de avaliação para ações classificadas como projetos, programas e cursos, em detrimento de prestação de serviços, eventos, e produtos acadêmicos (livros, capítulos de livros, CD, filmes, fitas cassetes, etc, gerados em quaisquer ações de extensão). De qualquer modo, o FORPROEX considera pequeno o número de IES com sistema de avaliação implantado. Quanto às bolsas, observou-se que a maioria das IES possui programa de bolsas institucionalizado, mas consideram o número de bolsas insuficiente. Quanto aos recursos humanos, consideraram-se insuficientes aqueles para a gestão, e os técnicos e cargos comissionados.

A extensão na universidade aparece em estudo realizado na UERJ como aquela que, apesar de ser importante e de ser a tarefa que “dá mais trabalho”, não é qualificada o suficiente pelas direções ou colegas de trabalho e não possui financiamento. Mas, apesar de ser vista como uma atividade secundária, a extensão foi citada como a que possibilita o contato com um “outro”, que não o aluno ou professor e pressupõe um trabalho coletivo (CASTRO, 2004).

IV. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Na análise da construção do conhecimento em SAN não há registros de grupos de extensão na área ou estudos que a caracterizem. Assim, pretende-se genericamente apresentar como ocorre a produção científica em SAN e a intenção de construção deste conhecimento a partir da revisão da literatura.

A construção do conhecimento na área de SAN é tratada na terceira diretriz da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) instituída no Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010: “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, 2010). Acrescente-se a aprovação na 4ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional de um item específico sobre Produção do conhecimento em segurança alimentar e nutricional (BRASIL/CONSEA, 2011). Neste, destaca-se a aprovação das propostas a seguir:

“Fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino voltados para a segurança alimentar e nutricional com enfoque multidisciplinar e recortes territorial, étnico-racial e de gênero. Deve ser garantida a ampla divulgação dos resultados para a sociedade e valorizadas e replicadas as iniciativas e experiências que contribuam para a promoção da SAN e melhoria da qualidade de vida”.

“Fomentar a produção do conhecimento em segurança alimentar e nutricional, valorizando e apoiando as tecnologias sociais, construídas junto aos atores sociais, a partir da realidade local e baseadas em produção coletiva, gerando respostas mais adequadas e eficientes aos diferentes contextos regionais e biomas”.

A Carta Política do Seminário de Pesquisa em SAN, realizado em 2012, enfatiza que a pesquisa acadêmica na área abarca áreas de conhecimento complexas e diversificadas que

abrangem, entre outros, estudos sobre a condição alimentar e nutricional de populações, os sistemas alimentares vigentes, seus atores e aspectos ambientais, a relação entre produção – abastecimento – consumo e as culturas e tradições alimentares. Engloba a avaliação de ações, programas e políticas públicas e a análise de processos que promovem ou ameaçam a soberania e segurança alimentar e nutricional e a realização do DHAA (CONSEA, 2013a).

Neste sentido, a Carta esclarece que a lógica da construção do conhecimento em SAN demanda a aproximação entre pesquisa e extensão que possibilite uma leitura integral da realidade. Assim, considera a importância da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No mesmo sentido, a pesquisa e a extensão devem cumprir papel relevante na construção de políticas públicas em SAN e do Sistema Nacional de SAN. Esclarece-se que tais pressupostos não são necessariamente aceitos ou adotados por todos os pesquisadores.

Conforme documento-base do Seminário de Pesquisa em SAN, ao integrar a investigação científica ao processo de implementação da Política de SAN, pretende-se estimular que a produção do conhecimento considere as necessidades sociais e da gestão, e o conhecimento produzido na academia possa promover o desenvolvimento social e a segurança alimentar e nutricional (CONSEA, 2013b).

Prado et al (2010) realizaram um levantamento sobre grupos de pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil, em que identificaram 72 grupos em 2005, porém de baixo dinamismo. Relataram o predomínio de grupos nas áreas de: (1) Ciência e Tecnologia dos Alimentos e mais voltados para a qualidade do alimento; (2) Nutrição discutindo, principalmente, o estado nutricional de grupos populacionais; (3) Humanidades com um pequeno número de grupos que discute aspectos políticos, econômicos e sociais em âmbitos nacional e regional da SAN. Os autores acreditam ser necessário investimento na integração entre os componentes alimentar e nutricional da pesquisa sobre SAN, buscando reduzir o diferencial entre os focos econômico (segurança do alimento) e social (direito humano à alimentação).

Atualmente, foram identificados 232 Grupos de Pesquisa em SAN cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. São 613 pesquisadores com doutorado, dos quais 10% aparecem como bolsista de produtividade do CNPq, conforme levantamento para o Seminário de Pesquisa em SAN.

Tabela 2. Grupos de Pesquisa em SAN cadastrados no CNPq. CONSEA, 2014.

EXPERTISE NA ÁREA	GRUPOS DE PESQUISA DO CNPQ
SAN	114
Alimentação Escolar	25
Política Alimentação e Nutrição	07
DHAA	4
Soberania Alimentar	4
Agroecologia	78

Fonte: CONSEA. Relatório Final do Seminário de Pesquisa em SAN. Brasília, 2014.

Em busca de artigos científicos com os termos extensão e SAN, identificou-se poucos estudos com esses critérios. Os estudos abordavam temáticas diversas: educação alimentar e nutricional, empreendimentos econômicos solidários, insegurança alimentar e nutricional, colheita e preservação de comida, transição agroecológica, saberes e fazeres alimentares de agricultores, agricultura urbana, bolsa família, aleitamento materno, SAN na estratégia saúde da família e na atenção básica de saúde. Ainda, utilizavam metodologias variadas: oficinas, questionários, entrevistas, visitas de campo e domiciliares, conversas informais, cursos, calendários agroecológicos, intercâmbio de agricultores, observação participante, diários de campo, histórias de vida, análise de consumo alimentar, estudos de caso, diagnósticos, coleta de amostras de alimentos, aconselhamento dietético individual, atividades coletivas, ação social, dinâmicas, rodas de conversa, reuniões, palestras, seminários, capacitação profissional (DOLLAHITE et al, 2013; HOISINGTON et al, 2001, PÉREZ-ESCAMILLA et al, 2000; MACIEL, 2012; DE OLIVEIRA, 2013; DE OLIVEIRA, 2009; PESSÔA, 2005; MOCELIN, 2011; GUIDO et al, 2010; CARNEIRO et al, 2010. DE VASCONCELOS et al, 2008; ALENCAR, 2011). Acrescente-se que os artigos e estudos em geral tratam de um projeto ou programa de extensão, ou da comparação entre alguns projetos. Entretanto, não se identificou uma análise nacional de projetos ou programas de extensão, suas potencialidades ou dificuldades comuns enfrentadas, revelando-se como uma lacuna de conhecimento com a qual este estudo pretende contribuir.

OBJETIVOS

I. OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de construção do conhecimento na extensão universitária à luz do conceito de segurança alimentar e nutricional no Proext entre 2011 e 2014.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Caracterizar os projetos e programas de extensão em SAN apoiados pelo Proext.
- b) Identificar a relação da academia com as comunidades e políticas da área;
- c) Compreender a relação entre ensino, pesquisa e extensão no campo da segurança alimentar e nutricional, identificando resultados produzidos.
- d) Identificar desafios e potencialidades para a atuação na extensão universitária em SAN.

PERCURSO METODOLÓGICO

Foi utilizada metodologia de pesquisa qualitativa para compreensão da implementação de projetos de extensão em segurança alimentar e nutricional no âmbito das universidades e comunidades locais. A abordagem qualitativa foi adotada, pois o fenômeno social não pode ser entendido de modo isolado, mas considerando suas raízes históricas, significados culturais e vínculos com a macrorealidade social (Triviños, 2012).

A dinâmica qualitativa envolve a sua não linearidade, dialética complexa, do subjetivo e do individual, da profundidade constitutiva, especialmente de sua intensidade. Todo sentido só pode ser entendido pelo contexto social e histórico, em que a dinâmica qualitativa incorpora também a realidade natural, o que implica sempre em incluir traços quantitativos dela. Diante da complexidade do tema, e das limitações de compreensão, entende-se a necessidade de abertura ao diálogo acadêmico capaz de reconhecer no ser humano o raciocínio lógico, mas também o envolvimento emocional, algo complexo, não linear, dinâmico e sempre contraditório (DEMO, 2012).

Montaño e Duriguetto (2011) atentam para não se realizar uma leitura reducionista do ser social, como se não envolvesse a subjetividade. Lembram que o ser social não é apenas mercadoria, mas também cultura, forma de vida, linguagem, conhecimento científico,

sociedade, enfim, história. Complementam que o reducionismo gera a perda da riqueza analítica expressa na complexidade da realidade.

Salomon (2000) afirma que a problematização autêntica implica contrastação direta com a realidade, que é dinâmica e sempre em transformação. Minayo (1999) aponta a importância da práxis, relação entre teoria e prática, para a emancipação subjetiva e objetiva e a destruição da opressão. Assim, afirma que a prática metodológica não depende apenas do conhecimento técnico, mas da postura intelectual e de visão social da realidade, que ao não minimizar ou omitir as contradições permite que se encontrem as respostas históricas pelo protagonismo dos sujeitos.

Para Miltre et al (2008):

O grande desafio deste início de século está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual em íntima coalizão com o coletivo. Em Freire, a ação de problematizar enfatiza a práxis, na qual o sujeito busca soluções para a realidade em que vive e o torna capaz de transformá-las pela sua própria ação, ao mesmo tempo em que se transforma. Nessa ação, ele detecta novos problemas num processo ininterrupto de buscas e transformações (...). A reflexão coletiva, o diálogo, o reconhecimento do contexto e de novas perspectivas são a base para a reconstrução de novos caminhos, na busca pela integralidade entre corpo e mente, teoria e prática, ensino e aprendizagem, razão e emoção, ciência e fé, competência e amorosidade. Somente por meio de uma prática reflexiva, crítica e comprometida pode-se promover autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos. Uma educação voltada para as relações sociais emergentes deve ser capaz de desencadear uma visão do todo, de rede, de transdisciplinaridade e de interdependência (...) especialmente em um contexto de emergência de novos referenciais da complexidade, do pensamento sistêmico e da ecologia profunda.

Anjos e Burlandy (2010) entendem que a complexidade da construção do conhecimento na área de SAN aponta para que a análise do conhecimento produzido considere as múltiplas dimensões do sistema agroalimentar (produção, abastecimento, consumo), com base nos princípios que pautam o conceito, quais sejam: direito humano à alimentação adequada, soberania alimentar, intersectorialidade, equidade, participação social. A produção deste conhecimento está intimamente referenciada pela perspectiva de construção de políticas, programas e ações concretas, tanto governamentais como societárias, ou seja, de um conhecimento que tem como finalidade principal subsidiar a ação política. Portanto, sugerem que para além de identificar se os grupos de pesquisa utilizam o conceito de SAN para referenciar-se e para construir determinada identidade acadêmica e temática, cabe perguntar se o enfoque de SAN e seus princípios pautam ou não as investigações.

Adotou-se, assim, uma estratégia pluriepistemológica, por triangulação de métodos (MINAYO, 2005) em um esquema teórico de compreensão do mundo na busca pela retotalização do saber (LEFF, 2004, 2016). O desafio epistemológico de Leff (2016) está na confluência de uma pluralidade de campos em que são exemplos: marxismo, sociologia weberiana, ecologia, antropologia, geografia, sociologia da práxis, *habitus*, imaginários sociais, ontologia existencial, política da diferença, ética da outridade. Portanto, as reflexões visam compreender o objeto de estudo sob múltiplas dimensões, integrando métodos em busca da complexidade e das relações estabelecidas, incluindo o universal e o particular, global e local, micro e macro, coletivo e individual, todo e partes. Os fenômenos, processos e sujeitos sociais, são marcados por estruturas, relações e subjetividade (MINAYO, 2005).

A reconstrução do conhecimento implica processo complexo que começa pelo uso do senso comum, o lastro cultural em que os sujeitos históricos estão inseridos. Sendo esse o ponto de partida, não é o limite do desenvolvimento. A seguir, lança-se mão do conhecimento disponível, com a necessária confluência entre teoria e prática (DEMO, 2011). Para ir além da interpretação do *doxa* (senso comum), é necessário avançar não ficando apenas no levantamento de opiniões e crenças, mas também averiguar seu possível sentido, diante de sua história de vida, seus projetos sociais coletivos e individuais, o entorno de tradições culturais, modos de relacionamento. Assim, devem-se considerar as formas simbólicas (ações, falas, textos que demandam interpretação) e permitir, além da análise das circunstâncias históricas e culturais, também um potencial crítico de interpretação (DEMO, 2012).

Minayo (2005) ao propor um desenho hermenêutico-dialético, tendo a linguagem como núcleo central, considera importante apoiar-se na análise de contexto e de práxis. A triangulação de métodos ocorre nas investigações qualitativas quando várias técnicas qualitativas são utilizadas e combinadas para maior aproximação da realidade. Tal esforço ocorre no sentido de produzir uma avaliação ao mesmo tempo compreensiva e crítica da realidade. Ricouer (1990) entende a hermenêutica como a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos. Pretende decifrar o sentido oculto, no sentido aparente. O projeto de Ricouer é redescobrir a autenticidade do sentido em um vigoroso esforço de desmistificação. O autor elabora uma hermenêutica que não dissocia o explicar, do compreender. Um compreender que não se limita ao esforço de conhecer, mas torna-se uma maneira de ser e de se relacionar com os seres e com o ser. Por meio da linguagem escrita procura desvendar a significação do texto, com sensibilidade ao contexto. Busca alcançar a subjetividade que produz o discurso, ampliando a hermenêutica para a problemática histórica. O texto a ser interpretado é a própria realidade e seu encadeamento,

em um pacto entre hermenêutica e história. É porque a vida produz formas, exteriorizando-se em configurações estáveis, que o conhecimento do outro se torna possível: sentimento, avaliação, regras de vontade se organizam em uma aquisição estruturada, para ser decifrada por outro. Pela explicação dos textos se fornece a etapa científica da compreensão. Os fundamentos do problema ontológico devem ser procurados na relação do ser com o mundo.

O sujeito é habitante do mundo, a partir da qual há situação, compreensão, interpretação. Ao explorar sentimentos de medo e angústia busca, não fazer *existencialismo*, mas extrair dessas experiências o elo com o real. Surge, então, o compreender, as possibilidades do ser. Ainda, por meio da *escuta* se estabelece relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro. A história precede a mim e se antecipa a minha reflexão, assim, o preconceito exprimiria a estrutura de antecipação da experiência humana. Culmina em uma teoria da consciência histórica, trata-se da consciência de ser exposto à história e à sua ação, em que somos sempre situados na história. A consciência é determinada por um devir histórico real, em uma dialética entre pertença e distanciamento, em uma tensão entre o próximo e o longínquo. O que nos faz comunicar a distância é o texto que não pertence mais nem ao autor e nem ao leitor, no diálogo que exercem tais interlocutores (RICOUER, 1990).

O caminho da dialética foi utilizado para compreensão e análise da pesquisa. Destaca-se que existe uma relação dialética entre ciência e ideologia, em que não há um lugar não-ideológico de onde possa falar o cientista social (RICOUER, 1990). A dialética é entendida como a ciência e a arte do diálogo, da pergunta, da controvérsia. Uma visão dialética da sociedade e das mudanças aconselha a olhar a intervenção social de forma dinâmica, conflituosa, contraditória e por vezes até imponderável (MINAYO, 2005).

Entendendo por método o caminho pela qual se atinge um fim, pretende-se na pesquisa buscar contradições e possibilidades de transformação social, conforme propõem os autores Triviños (2010) e Politzer (1954). A realidade é movimento, processo, evolução.

Montaño e Duriguetto (2011) atentam que se deve considerar a relação dialética entre as condições objetivas (estrutura) e as condições subjetivas (sujeito). Nesse sentido que Koppin (1978) supõe o estudo do ser (ontologia) por duas variantes: 1) a doutrina do ser em geral; e 2) a doutrina do ser do homem na sociedade (ontologia do ser social).

Salomon (2000) trata da limitação da lógica formal diante da lógica dialética quanto à formulação do problema, pois se ocupa apenas do produto ou resultado e não do processo. A lógica dialética é voltada para a problematização da realidade. A problematização autêntica implica “contrastação direta com a realidade, que é dinâmica e sempre em transformação. Somente o pensamento dialético descobre as contradições internas da realidade”. Citando

Kosik, o autor explica a dialética na pesquisa: “A dialética não é o método de redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. Lefebvre, segundo Kosik, “vê a lógica dialética sempre voltada para buscar a superação das contradições e para o exercício da práxis”. O pressuposto básico para a problematização é a formulação correta do problema, dos objetos a pesquisar, da pergunta científica. Problema é algo que é ao mesmo tempo novo e confrontado com nosso conhecimento atual. A realidade é dialética, assim como o conhecimento, por ser também realidade, é dialético. Assim, a contradição dialética se identifica com o problema e o contrasta com a teoria anterior (tese), colocando-a em dúvida e até contradizendo-a. Esta é a situação antitética, a situação-problema.

Politzer (1954) entende que a dialética é o único método científico adequado para identificar a verdade para além das aparências, em oposição ao método metafísico que tende a uma visão fragmentada, descolada do conjunto da realidade e imutável. Paulo Freire aponta a necessidade de um investigador crítico, capaz de superar o conhecimento no nível do *doxa* [senso comum] pelo verdadeiro conhecimento, no nível do *logos* [estudo] para uma ciência a serviço da humanização, entendendo que os oprimidos também são sujeitos do processo (FREIRE, 2013).

De modo complementar, Montañó e Duriguetto (2011), ao discutirem consciência social, explicam que a consciência individual e imediata se desenvolve na vida cotidiana, que é a representação mental (subjetiva) na realidade concreta (objetiva). Sendo esta representação uma primeira manifestação da consciência formada, ainda em nível particular, na inserção imediata (percepção). Assim, tomando-se a parte pelo todo e confundindo o dado imediato com a realidade. Os autores relacionam este conhecimento ao conceito de senso comum em Gramsci, como forma acrítica e rudimentar de conhecer o mundo, que pensa a realidade como já dada e independente do sujeito. Essa primeira forma de consciência pode levar a ações imediatas, desarticuladas e pontuais, sem transformar a fonte ou os fundamentos da realidade.

I. QUESTÕES NORTEADORAS

A questão central que norteia este estudo foi: Como ocorre a construção de conhecimento pela extensão universitária em SAN? A partir dessa questão se delineiam outras questões essenciais para entender o processo de geração destes conhecimentos (Apêndice 1),

entre elas: Como se caracterizam as propostas de extensão em SAN? Em que fases da proposta ocorre a participação da comunidade? Quais são os principais aspectos que facilitam e os que dificultam a atuação na prática das propostas de extensão em SAN?

II. ÂMBITO DO ESTUDO E SUJEITOS

O estudo abrange propostas em extensão de todo o Brasil, atendidas pelos editais do Proext/MEC de 2011, 2013 e 2014. Ressalta-se que no ano de 2012, o MEC optou por realizar o Edital do Proext em um ano e conceder o recurso no início do ano seguinte, por questões operacionais. Portanto, os editais elegidos para a pesquisa correspondem a uma seleção contínua. Foram definidos como sujeitos relevantes: coordenadores, estudantes, comunidade local, conforme proposta específica de cada universidade.

As propostas aprovadas nos três editais corresponderam a um total de 2.319 propostas. Dessas, apenas foram selecionadas para a análise documental aquelas que também foram contempladas com recursos, que continham o termo “segurança alimentar e nutricional” no texto da proposta apresentada ao Proext pelas universidades públicas.

Considerando esses critérios, a análise documental compreendeu 116 propostas, conforme tabela 3. Além da análise documental, foi realizada a visita a três projetos do edital Proext 2014, realizando-se entrevistas individuais de campo com docentes e lideranças comunitárias. Ainda, realizou-se grupos focais e elaboração de registro gráfico com os discentes (Apêndice 4).

O registro gráfico aqui entendido como instrumento utilizado para sistematização primária das experiências de extensão dos alunos para compreensão da relação com o contexto e com os demais sujeitos. Utilizou-se entrevistas semi-estruturadas como roteiro, capaz de guiar a interlocução e ser flexível para absorção de novos temas (Minayo, 2005). Os grupos focais são entrevistas em grupo (MINAYO, 2005), em que se utilizou uma pergunta central (“Conte o que sabe sobre o projeto de extensão em segurança alimentar e nutricional que participou/a. Qual a relação dele com o seu contexto?”), seguido de itens orientadores. O registro gráfico foi empregado no momento do grupo focal como um recurso mobilizador para construção de imagens e discussão sobre a pergunta central. Este registro foi feito pelos estudantes de forma coletiva em papel cartão. As categorias sistematizadas de acordo com Bardin (1977) apoiaram a busca por compreender a dinâmica das relações na extensão em SAN: motivação para envolvimento na extensão; participação dos sujeitos; desconfortos.

Tabela 3. Mapeamento de propostas e relatórios apresentados ao Proext 2011, 2013 e 2014, com o termo segurança alimentar e nutricional. Brasil, 2011 a 2014.

Editais Proext	PROPOSTAS aprovadas no edital	PROPOSTAS selecionadas com o termo “SAN”	RELATÓRIOS
2014	828	51	25
2013	781	34	21
2011	710	31	18
TOTAL	2319	116	64

Durante a construção da tese, ressalta-se o estágio de *Doutorado Sanduíche* na Ryerson University, em Toronto-Canadá, de março a junho de 2017, no Centro de Estudos em Segurança Alimentar, da Escola da Nutrição, sob a supervisão da professora Dra. Cecília Rocha. O envolvimento com o centro ocorreu pela participação em reuniões, eventos e discussões, além do contato com seus pesquisadores e equipe multidisciplinar. Nesse período tive apoio da professora Dra. Cecília, e demais pesquisadores associados ao Centro, para minhas reflexões teóricas sobre a relação da academia com a sociedade tanto no Brasil como no Canadá. Pude dialogar sobre as práticas e reflexões sobre a extensão do Centro de Estudos, e participação nas reuniões dos projetos e do Centro.

III. COLETA DE DADOS, PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E ANÁLISE

Na construção do estudo, diante da amplitude dos projetos e programas aprovados pelo Proext de 2011 a 2014, utilizou-se triangulação de técnicas para melhor compreensão do objeto. Triviños (2012) entende que a triangulação de técnicas na coleta de dados tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo. Para Minayo (2005), a triangulação é a combinação de vários pontos de vista com emprego de uma variedade de técnicas. Permite a crítica intersubjetiva e a comparação, integrando a análise de estruturas, processos e resultados, além da compreensão das relações. Ela acontece também por motivos epistemológicos em tentar superar as dicotomias entre quantitativo e qualitativo, entre enfoque disciplinar e interdisciplinar, por exemplo. Entendendo que cada método não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação suscita. Ainda, a postura dialética leva a compreender dados subjetivos e objetivos como inseparáveis e interdependentes. Essa compreensão permite dissolver dicotomias entre quantitativo e qualitativo, macro e micro, interior e exterior, sujeito e objeto.

Em torno do objeto se aprofundam as reflexões em busca de compreendê-lo e explicá-lo, por meio de um esforço dialógico, em suas múltiplas dimensões. A triangulação de métodos leva em conta princípios da teoria da complexidade que compreende a quantidade como indicador e parte da qualidade dos fenômenos, dos processos e dos sujeitos sociais, marcados por estruturas, relações e subjetividade, culturalmente específicas de classes, grupos e segmentos profissionais, gênero, etnia e idade. A tabela abaixo visa consolidar as etapas adotadas no estudo e que serão a seguir descritas.

Tabela 4. Etapas do estudo, por critérios de seleção, variáveis e fonte.

Etapa	Tópico	Critérios de seleção	Variáveis observadas	Fonte primordial	Principais marcos analíticos
1 ^a	Revisão das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional	1. Relatórios finais da 1 ^a a 5 ^a Conferência 2. Propostas aprovadas com o termo “extensão”	(a) gestão da extensão; (b) linha temática das propostas; (c) público envolvido; (d) abordagens teóricas utilizadas.	Secundária (Relatórios finais)	LOSAN, 2006; SANTOS, 2009; FREIRE, 2006.
2 ^a	Mapeamento dos projetos e programas de extensão aprovados no Sistema de Gestão de Projetos do Ministério da Educação (SIGProj).	Projetos e Programas de extensão: 1. Aprovados com recurso pelo Programa Nacional de Extensão Universitária do Ministério da Educação (Proext/MEC) 2. Presentes nos editais de 2011, 2013 e 2014. 3. Contendo o termo “segurança alimentar e nutricional.	Identificação de propostas de universidades públicas aprovadas com recursos contendo o termo segurança alimentar e nutricional no corpo do texto.	Secundária (Sistema de Gestão de Projetos – SigProj Proext MEC)	LOSAN, 2006; FREIRE, 2006; FREIRE, 2013; BARDIN, 1977; MINAYO, 2005; LEFF, 2004; SANTOS, 2009; VELHO, 2011; DAGNINO, 2009; SAVIANI, 2012; VASCONCELOS, 2013; REIS, 2008.
3 ^a	Análise documental dos projetos e programas de extensão em SAN	Projetos e Programas de extensão: 1. Aprovados com recurso pelo Programa Nacional de Extensão Universitária do Ministério da Educação (Proext/MEC) nos anos de 2011, 2013 e 2014. 2. Apresentados por universidades públicas. 3. Contendo nos títulos, linhas	- Estrutura: características da equipe e da proposta - Processo: participação da comunidade, ações da extensão; - Resultados: produtos, impacto, tecnologias, dificuldades e sugestões	Secundária (documentos do Sistema de Gestão de Projetos – SigProj Proext MEC)	Idem acima

	<p>temáticas ou subtemas aspectos relativos à segurança alimentar e nutricional.</p> <p>4. Mencionar no corpo do trabalho o termo segurança alimentar e nutricional.</p>	
4ª	<p>Trabalho de campo</p> <p>Projetos e programas aprovados no Edital Proext 2014, com maior pontuação nos critérios a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Multidisciplinaridade. 2. Envolvimento de ciências da saúde e ciências agrárias. 3. CONSEA como parceiro. 4. Parceria com outra instituição de educação superior ou instituto de ciência e tecnologia. 5. Participação do coordenador em CONSEA ou Conferência de SAN. 6. Parceria com Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia. 7. Desenvolvimento de tecnologia. 8. Envolvimento de políticas públicas de SAN. 9. Envolvimento de ações de produção e consumo de alimentos. 	<p>Idem acima</p> <p>Primária (entrevistas, grupos focais e elaboração de painéis gráficos)</p> <p>e Secundária (Sistema de Gestão de Projetos – SigProj Proext MEC; Plataforma Lattes/ CNPq)</p> <p>- Situação local</p> <p>- Descrição do programa e suas estratégias.</p> <p>- Frutos</p> <p>- Dificuldades</p> <p>- Sugestões</p>

Portanto, adotaram-se as seguintes etapas para a realização do trabalho:

(1) Revisão dos relatórios finais das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional – CNSAN – para contextualização da extensão universitária na relação com a segurança alimentar e nutricional.

(2) Mapeamento dos projetos e programas de extensão aprovados no Sistema de Gestão de Projetos do Ministério da Educação (SIGProj) relativos à segurança alimentar e nutricional, anos de 2011, 2013 e 2014.

(3) Análise documental dos projetos e programas de extensão em SAN aprovados e financiados.

(4) Trabalho de campo em 3 projetos para a realização de grupos focais, rodadas de diálogo e entrevistas com sujeitos técnico-político relevantes, incluindo estudantes, professores, comunidade (Roteiros para entrevista e roda de conversa/ registro gráfico nos Apêndice 3 e 4).

A pesquisa de campo ocorreu entre abril e julho de 2015, sendo que foram analisados os relatórios encaminhados ao Proext até novembro de 2015. Para cada etapa foram definidos os procedimentos, critérios e variáveis a serem coletadas. Na **primeira etapa**, realizou-se análise das propostas aprovadas nas Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional. Esta fase buscou conhecer como abordam e quais demandas os diferentes setores e segmentos da sociedade brasileira, envolvidos com SAN, tinham em relação à extensão. Como procedimento, efetivou-se a leitura dos relatórios finais da 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a conferências. O **critério de inclusão** para análise foi a seleção das propostas que apresentavam o termo “extensão”. As **categorias** analisadas foram: (a) gestão da extensão; (b) linha temática das propostas; (c) público envolvido; (d) abordagens teóricas utilizadas.

Na **segunda etapa**, a coleta de dados para o trabalho foi composta inicialmente pelo levantamento atualizado dos projetos de extensão universitária selecionados pelo Ministério da Educação e identificados no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj/ MEC) até junho de 2015. O SIGProj tem como objetivo auxiliar o planejamento, gestão, avaliação e a publicização de projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis desenvolvidos e executados nas universidades brasileiras (MEC, 2013b). Em seguida, fez-se a leitura dos resultados finais divulgados pelo MEC em busca de propostas aprovadas com recursos que se relacionassem à temática de SAN. Por fim, pelo acesso ao SIGProj se efetuou a leitura das propostas para identificação do termo “segurança alimentar e nutricional” e que compuseram o conjunto de propostas analisadas.

A variável fundamental nessa segunda etapa foi a identificação de propostas de universidades públicas aprovadas com recursos contendo o termo segurança alimentar e nutricional no corpo do texto.

Portanto, o **critério de inclusão** para análise nesta etapa foi:

1. Projetos e Programas de extensão aprovados com recurso pelo Programa Nacional de Extensão Universitária do Ministério da Educação (Proext/MEC) nos anos de 2011, 2013 e 2014 que continham em sua descrição o termo “segurança alimentar e nutricional.

A **terceira etapa** foi análise documental. Segundo Poupert (2008), análise documental é um método de coleta de dados por meio de documentos. A análise documental permite: (1) Não depender apenas da memória que pode alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos; (2) Reconstruir acontecimentos, pois contém vestígios da atividade humana em determinadas épocas, de um passado distante; (3) Pode ser o único testemunho de atividades particulares ocorridas em um passado recente.

O documento ou “fonte” é, segundo uma abordagem mais globalizante da história social, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho. Consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel (POUPART, 2008). Limitações do estudo relacionadas à análise documental ocorrem devido a não interação com os sujeitos para esclarecimentos.

Para esta etapa, foram adotados os seguintes procedimentos: leitura das propostas das universidades, incluindo declarações apresentadas, currículo lattes da equipe, e relatórios parciais e finais disponíveis. Os **critérios de inclusão** para análise na segunda etapa foram:

1. Projetos e Programas de extensão aprovados com recurso pelo Programa Nacional de Extensão Universitária do Ministério da Educação (Proext/MEC) nos anos de 2011, 2013 e 2014.

2. Projetos e Programas apresentados por universidades públicas.

3. Projetos e Programas que apresentem nos títulos, linhas temáticas ou sub-temas aspectos relativos à segurança alimentar e nutricional.

4. Projetos e Programas que mencionem no corpo do trabalho o termo segurança alimentar e nutricional.

Neste momento, foram consideradas variáveis relacionadas à estrutura, processo e resultados. Contandriopoulos *et al* (2000) propõem essa análise de modo a comparar recursos empregados e sua organização (Estrutura), serviços ou bens produzidos (Processo), e os resultados obtidos. Na estrutura, compara-se recursos com organização, critérios e normas.

Para a dimensão processo, pretende-se saber se os serviços são adequados para alcançar os resultados. E os resultados objetivam esclarecer se os resultados esperados correspondem aos observados. Este tipo de análise, utilizando as três dimensões (estrutura, processo e resultado) também é recomendada pelo Escritório de Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas (United Nations, 2006).

Neste estudo, utilizar-se-á as dimensões estrutura, processo e resultado para melhor organização das variáveis necessárias, conforme tabela do Apêndice 2. Resumidamente:

1. Para a dimensão *estrutura*, observou-se características da equipe e das propostas. Quanto à equipe: formação, recursos, participação em instâncias de SAN. Quanto às propostas, objetivos, público e áreas de conhecimento.

2. Para a dimensão *processo*, as variáveis incluem a participação da comunidade, atividades realizadas, parcerias.

3. Quanto à dimensão de resultados, pretende-se conhecer impactos sociais informados, produtos, ainda, potencialidades e dificuldades.

A **quarta etapa** foi o estudo do campo. Para Minayo (2008), no campo há uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, em um processo mais amplo de construção de conhecimentos. A opção metodológica de priorizar projetos em princípio com resultados mais significativos para o trabalho de campo foi adotada por se considerar que esses, podem fornecer mais elementos para a demonstração de reais contribuições à sociedade. O trabalho de campo visa à compreensão sobre os resultados dos projetos e a percepção da sua execução pelos atores envolvidos após problematização da situação-problema-desafio local.

Com a análise documental, foram priorizados para visitas de campo os trabalhos mais recentes, portanto, do Proext 2014 apenas. Essa escolha justifica-se para reduzir o risco de perda excessiva de sujeitos, informações e memórias ocorridas em anos muito anteriores ao que esta pesquisa está sendo realizada. Acrescente-se a necessidades de alguns **critérios** serem observados para esta seleção. Atente-se que as propostas não tinham que atender a todos os critérios abaixo, entretanto, aquelas que obtivessem maior pontuação seriam as que mais se destacariam para a visita de campo:

1. Multidisciplinaridade (mínimo duas áreas de conhecimento do CNPq na composição da equipe, pela análise da formação de graduação do coordenador e da equipe).

2. Envolvimento de ciências da saúde e ciências agrárias como área de formação de graduação de membros da equipe.
3. CONSEA como parceiro.
4. Parceria com outra instituição de educação superior ou instituto de ciência e tecnologia (ideia de rede).
5. Participação do coordenador em CONSEA ou Conferência de segurança alimentar e nutricional (informação obtida em consulta à Plataforma Lattes/CNPq).
6. Parceria com Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia ou incubadora de projetos.
7. Realização de desenvolvimento, construção ou transferência de tecnologia.
8. Envolvem políticas públicas de segurança alimentar e nutricional
9. Envolvem atividades relacionadas à produção e ao consumo de alimentos.

Ressalta-se que o critério de multidisciplinaridade, caso não atendido, foi considerado critério de exclusão da proposta para a visita de campo. Priorizaram-se as propostas que valorizaram relação entre produção e consumo nas atividades (peso 2), e que envolviam ciências da saúde e ciências agrárias, conforme amplitude e complexidade do conceito de segurança alimentar e nutricional.

Devido a limitações financeiras, optou-se por selecionar três instituições de ensino superior para o campo. Diante das informações acima, as universidades analisadas no Proext 2014 que mais se destacaram nos aspectos acima elencados foram os programas abaixo, codificados pelos números 1, 2 e 3, a fim de não identificar as instituições e os envolvidos:

1. Instituição de Ensino Superior da Paraíba, cujo Programa 1, objetivou articular ações educativas comprometidas com a formação de sujeitos e a mobilização social no campo da SAN. O público envolveu gestantes, escolares, famílias do Programa Bolsa Família e grupos de participação popular de João Pessoa/Paraíba.
2. O Programa 2 da Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina objetivou articular e qualificar as ações de produção e comercialização com agricultores familiares de uma rede de produtos orgânicos, abrangendo municípios da mesorregião centro-sul do Paraná.
3. O programa 3 promoveu ações de SAN, articuladas à Gestão Ambiental e Territorial e ao Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades

Tradicionalis no Rio Grande do Sul. Envolveu aldeias Mbyá-Guarani, agricultores, comunidade escolar, quilombolas do litoral médio e da região metropolitana de Porto Alegre.

Nesta última fase, houve: identificação dos sujeitos relevantes envolvidos nas propostas selecionadas; realização de entrevistas com professores e comunidade, e grupos focais com estudantes. A visita em cada projeto durou cerca de uma semana, em média, sendo dedicada a entrevistas, grupos focais/ rodas de diálogo, além de visitas às comunidades e aos cenários de prática. Destaca-se que o roteiro de grupo focal foi flexível tendo em vista os objetivos e realidade específica de cada projeto. Ao iniciar cada sessão, os objetivos do estudo, a metodologia e o consentimento livre e esclarecido eram explicitados. Os discentes e representantes das comunidades foram indicados pelo professor-coordenador da proposta de extensão. Quatro docentes, seis lideranças comunitárias e dezenove discentes participaram do campo.

Buscou-se aproximação da realidade por meio da síntese das problematizações realizadas nas entrevistas com atores relevantes que apresentam múltiplas visões da situação concreta. E, neste sentido, visa-se relacionar a teoria analisada nas propostas apresentadas com a prática realizada pelos projetos na realidade complexa a que estão inseridos.

A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas (estruturadas) e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador. Ela enumera de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar. A informação não estruturada possui vários objetivos: (a) descrição do caso individual; (b) compreensão das especificidades culturais mais profundas dos grupos; (c) a comparabilidade de diversos casos (MINAYO,1999).

Para Gaskell (2002), a entrevista com grupo focal é um debate aberto e acessível a todos. Os assuntos são de interesse comum, sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. Tradicionalmente, corresponde a seis a oito pessoas. O objetivo é avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros.

Problematizou-se as entrevistas individuais e coletivas, a partir da situação concreta refletindo suas percepções/ visões, seus anseios quanto a sua situação, possibilitando inclusive mudança de percepção.

O marco lógico (Apêndice 1) esquematiza a proposta de estudo com o conjunto de problemas que pretende compreender pela pesquisa, conforme aspectos e variáveis abordadas em cada etapa apresentados acima. O Apêndice 7 cita as fontes de informações principais que

serão utilizadas como dados secundários da investigação. Os Apêndices 5 e 6 trazem o cronograma previsto e orçamento básico estimado do projeto.

Para a análise das informações, utilizou-se a análise de conteúdo que consiste de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977).

Para esta análise, são consideradas as seguintes fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Na pré-análise se sistematiza as idéias iniciais, que conduz a um esquema preciso de análise, mas flexível. Nessa fase se escolhe os documentos, se realiza a leitura deixando-se invadir por impressões e orientações. Desde a pré-análise se realiza o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

A exploração do material, análise propriamente dita, categoriza-se elementos em razão de critérios comuns, codificando, enumerando. O tratamento dos dados permite propor inferências e interpretações que podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas.

IV. ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovado com o nº CAAE 33453114.9.0000.0030 na Plataforma Brasil na data de 10 de setembro de 2014.

Ainda, encaminhou-se solicitação formal de acesso ao Sistema de Gerenciamento de Projetos do Ministério da Educação em 25 de novembro de 2013, o qual foi autorizado pela Coordenação-Geral de Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior, responsável pelo Proext, no dia 28 de março de 2014.

Durante a realização do doutorado tive a oportunidade de socializar os conhecimentos teóricos da minha pesquisa por meio da oficina “Diálogos academia e sociedade na formação em saúde” que organizei para a Semana Universitária da UnB em 2015. Por meio dela pude dialogar com gestores e servidores do ministério da saúde e da ciência e tecnologia, estudantes, professores, agentes da pastoral da criança, profissionais da área sobre as práticas em segurança alimentar e nutricional na atenção em saúde e por meio da educação baseada em comunidade.

Neste percurso, busquei também contribuir com o Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações em discussões e planejamentos para a construção da área de SAN, na perspectiva do meu estudo, incluindo atenção especial à extensão.

Com a finalização da tese, os resultados serão devolvidos aos sujeitos que participaram do estudo. Pretende-se assim, possibilitar a discussão e construção contínua da tese e do meu processo de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo estão apresentados em formato de artigos. O primeiro artigo propõe-se a uma reflexão sobre as demandas das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional sobre a extensão na área. O segundo artigo realiza uma análise documental dos projetos e programas identificados com o termo “segurança alimentar e nutricional”, aprovados com recursos aos editais do Proext 2011, 2013 e 2014. O terceiro artigo apresentado discute as contribuições da extensão para a construção social do conhecimento em segurança alimentar e nutricional.

Além destes apresentados inicialmente na qualificação, foram esboçados mais três outros artigos:

- Extensão em segurança alimentar e nutricional e a formação em saúde.

Aqui busquei compreender os processos formativos em saúde, na perspectiva, da SAN. Os discursos analisados dos projetos e programas do Proext indicam caminhos e lógicas diferentes de promoção da formação. Identificou-se a valorização de estratégias alternativas de consumo e produção; a valorização da modernização tecnológica; a formação como prática social; formação com participação ativa; formação prescritiva.

- Diálogos de saberes na extensão em segurança alimentar e nutricional.

Diante do desafio da construção de relações dialógicas com as comunidades, identificamos que a extensão universitária na área apresentou potenciais de transformação e desafios. Pretendeu-se demonstrar que as transformações ocorreram no âmbito de duas categorias centrais: transformações na prática social e transformação nas reflexões. Sendo que nas primeiras observou-se três tipos de mudanças: transformações na realidade; transformações nas práticas das comunidades; transformações nas práticas das universidades. Quanto àquelas relativas à reflexão destacou-se: reconhecimento dos diferentes tipos de saberes e práticas; auto-reconhecimento no outro. Entretanto, um grande desafio para a construção dialógica registrado nos relatórios referiu-se a “problemas com o público”. Neste

caso, foram fundamentais para a análise as categorias cansaço existencial; confronto cultural; crise institucional.

- Potenciais e obstáculos na realização da extensão em segurança alimentar e nutricional.

A partir da análise dos relatórios Proext encaminhados ao MEC e dos estudos de caso, buscou-se a aproximação quanto aos resultados, limitações e sugestões propostas pelas universidades.

A revista pretendida e a situação de submissão está indicada na primeira página de cada artigo.

III. ARTIGO 3. CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL*.**

RESUMO

A reflexão sobre a segurança alimentar e nutricional a partir da extensão universitária, contribui para a compreensão da relação entre a construção do conhecimento nesta área na relação entre a universidade e a sociedade. O objetivo deste estudo foi identificar elementos de diferentes paradigmas da ciência na construção de conhecimento na extensão em segurança alimentar e nutricional. Foram identificadas propostas classificadas com recursos aos editais do programa nacional de extensão universitária do Ministério da Educação. Foi realizada a análise documental dos projetos financiados, considerando-se as seguintes categorias empíricas: princípios da extensão, foco dos projetos de extensão, relação com a sociedade, instrumentos/ estratégias usadas. Identificou-se que grande parte das propostas de extensão em segurança alimentar e nutricional explicitam o objetivo de promover o diálogo entre saberes científicos e populares; de modo interdisciplinar; com compromisso social; na interação com múltiplos atores e com políticas públicas; promovendo a sustentabilidade, e desenvolvimento de tecnologias sociais, aproximando-se em geral de uma abordagem de ciência para o bem da sociedade. Entretanto, percebe-se que paradigmas diferentes convivem na extensão na área. Ainda, algumas propostas expressam uma visão mais linear na relação da ciência e tecnologia com a sociedade, como iniciativas que visam a transmissão de conhecimento e tecnologia. A extensão pode favorecer uma ciência em segurança alimentar e nutricional comprometida com o diálogo e redução de desigualdades, porém, ainda é necessário que as universidades aprofundem as reflexões sobre os princípios que orientam suas práticas, quanto à abordagem de ciência e tecnologia, ao tipo de desenvolvimento tecnológico esperado e à relação com a sociedade.

Palavras-chave: Segurança Alimentar e Nutricional, Educação superior, extensão comunitária

***Artigo a ser submetido à Revista Demetra.

INTRODUÇÃO

O Forproex – Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, definiu que “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 Universidade e Sociedade”¹. Este conceito de extensão universitária se compatibiliza com a proposta de Boaventura quanto à realização de uma ciência capaz de valorizar experiências, construindo conhecimentos capazes de transformar o mundo, por meio de um verdadeiro diálogo entre vozes que emergem dos territórios e grupos acadêmicos engajados². Também é congruente com a proposta de Minayo³ em que:

Atuar em projetos sociais significa potencializar mudanças nas esferas essenciais em direção dos valores universais de desenvolvimento humano (...) A reflexão aqui iniciada (...) conjuga com as transformações em nível de consciência individual e com as mudanças dos processos coletivos.

Para Velho⁴, há quatro paradigmas da ciência, quais sejam: (1) ciência como motor do progresso; (2) ciência como solução e causa de problemas; (3) ciência como fonte de oportunidade estratégica; (4) ciência para o bem da sociedade. Para cada paradigma, estão envolvidos conceitos dominantes de ciência, que contemplam: quem produz o conhecimento, relação da ciência e tecnologia com a sociedade; lógica e foco da política de ciência, tecnologia e sociedade.

A concepção de ciência como motor do progresso teve seu ápice no período entre o pós 2ª guerra mundial ao início dos anos 60. A centralidade desta concepção está baseada na visão de autonomia e neutralidade histórica e social da ciência. São os cientistas os que produzem o conhecimento a fim de garantir que ele seja livre de valores e influências sociais. A relação com a sociedade, neste caso, é linear, pois tudo parte da ciência que gera a tecnologia e por fim o benefício social. O foco era o fortalecimento da atividade de pesquisa por projetos individuais de livre escolha do pesquisador submetidos aos Conselhos de Pesquisa. A avaliação por pares era considerada suficiente, não havendo necessidade de prestar contas à sociedade⁴.

Quanto à ciência como solução e causa de problemas, os movimentos sociais foram geradores dos questionamentos sobre a neutralidade da ciência. A produção do

conhecimento ainda é responsabilidade dos cientistas, porém devem fazê-lo em grupos de maneira a propiciar a articulação de saberes necessários à compreensão de uma realidade complexa. Apesar dos temas a serem abordados deverem responder a problemas relevantes para a sociedade, o foco era o mercado e a política tecnológica. Nesta concepção o principal elemento influenciador eram as demandas empresariais. As empresas eram as possuidoras de conhecimentos e habilidades para julgarem que tipo de ciência era necessária. Assim, neste paradigma, a ciência ainda é linear, porém o foco do desenvolvimento científico é influenciado pela priorização feita pelo setor produtivo. Ainda era central a avaliação por pares⁴.

A ciência como fonte de oportunidade estratégica, concebe a ciência como construção social. A produção do conhecimento ocorre na relação entre múltiplos agentes (empresas, hospitais, ONGs, além do sistema acadêmico), em uma comunidade transestêmica. Não há separação entre ciência e tecnologia, e sociedade. A ciência não é mais produzida de forma linear, havendo múltiplos atores para decidirem quanto à avaliação da política científica e tecnológica. O foco era a política de inovação. Sendo, por exemplo, financiadas atividades de pesquisa e desenvolvimento em empresas. Há um alargamento da revisão por pares, incluindo atores de fora da academia, e com análises de impacto social e econômico⁴.

A ciência para o bem da sociedade é um paradigma que ainda está em construção, mas que admite que existem múltiplas formas de conhecimento. A ciência é culturalmente situada e construída, incorpora conhecimentos locais, abrindo espaço para visões nacionais e universais. Resulta de uma produção coletiva (participação de múltiplos atores, em redes de configuração variável, predominantemente interdisciplinar) com seus momentos de conflitos diante do encontro de saberes diversos. O foco é o bem estar social, sendo que para isso a política científica e tecnológica deve apoiar a conectividade de múltiplos atores para garantir a participação social. Há desenvolvimento de mecanismos de avaliação de impactos sociais com participação social, além de avaliações sistêmicas⁴.

Apesar de cada um desses paradigmas terem se desenvolvido em períodos históricos diferentes, podemos perceber, ainda hoje, a presença de elementos de todos ainda hoje. Cada sujeito científico, na ação prática que desenvolve, contribui para que elementos desses paradigmas se expressem ou não. Por exemplo, os instrumentos de

avaliação utilizados atualmente pelas agências de fomento à pesquisa tendem a ser de paradigmas anteriores⁴.

O processo de construção do conhecimento para transformação de si e da realidade passa pelo desafio de integrar a experiência vivida com ações na prática social. Tais desafios são compartilhados pela área de segurança alimentar e nutricional (SAN). Esta consiste na garantia do direito humano à alimentação adequada por meio de práticas alimentares saudáveis, que respeitem a cultura, sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis e não prejudiquem outros direitos⁵. Neste sentido, a área de SAN é uma área complexa e que apresenta diversos desafios de natureza estrutural a serem enfrentados, como: ampliar e fortalecer sistemas de produção de alimentos de bases sustentáveis, o aumento do excesso de peso e das doenças crônicas não transmissíveis, a garantia do acesso físico e financeiro de alimentos saudáveis à toda população, a insegurança alimentar e nutricional de populações tradicionais e e outros grupos⁶.

Portanto, a extensão universitária na área de SAN traz em si o desafio e a possibilidade de um caminho para a construção de conhecimento compartilhado, que vise a transformação individual e coletiva, na articulação entre diferentes saberes e práticas.

Durante o Seminário Nacional de Pesquisa em SAN ocorrido em 2012, fala de Costa Gomes, retrata como a construção de conhecimento e tecnologia podem articular diferentes saberes na área de SAN⁷.

A sabedoria popular tem relevante valor e deve ser reconhecida, embora não seja produzida em um contexto acadêmico-científico. Existem muitas tecnologias úteis produzidas pela pesquisa ou pela ciência convencional. O conhecimento dos agricultores e a experiência dos técnicos podem significar um novo estilo de conhecimento, e não a substituição de um conhecimento pelo outro. (...) É necessário defender a valorização da agrobiodiversidade do Brasil e dos conhecimentos a ela associados.

A construção de conhecimento na área de SAN é abordada na Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), instituída pelo Decreto nº 7272, de 2010, em que uma de suas diretrizes é a 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”⁸.

O segundo Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2016 - 2019) apontou a importância de ações relacionadas à pesquisa e à extensão em SAN na relação com o fortalecimento do Sistema de SAN⁶:

Além do fortalecimento dos componentes do Sistema faz-se importante promover as metas e ações relacionadas à pesquisa e extensão em SAN, à capacitação para o DHAA [direito humano à alimentação adequada], a construção dos mecanismos de exigibilidade do DHAA e ao aperfeiçoamento do sistema de monitoramento e indicadores da PNSAN.

A partir dos projetos e programas em SAN apresentados ao Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext), pretende-se discutir, tendo como base a prática referenciada na SAN, como a extensão contribui para a construção do conhecimento e quais são os pressupostos para esta construção.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

O objetivo deste estudo foi identificar pressupostos relacionados aos paradigmas da ciência para a construção de conhecimento nas propostas de extensão em SAN, financiadas por editais do Programa Nacional de Extensão Universitária.

Foram identificados os projetos contemplados com recurso nos editais do Proext 2011, 2013 e 2014, que continham o termo “segurança alimentar e nutricional”. O edital Proext, seus resultados e materiais de suporte ficam disponíveis no site do Ministério da Educação. As propostas das instituições de educação ficam arquivadas no banco de dados do SIGProj (Sistema de Informação e Gestão de Projetos), ao qual se solicitou acesso ao Ministério da Educação.

Após a identificação inicial, realizou-se a leitura dos títulos, linhas temáticas, sub-temas que se relacionassem às diferentes dimensões previstas no conceito de segurança alimentar e nutricional conforme a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), Lei nº11.346/2006⁵. Em seguida, tais propostas foram abertas no sistema do MEC a fim de se realizar a leitura do texto integral das mesmas. Separou-se para análise apenas aquelas que continham no corpo do texto, no título, nas linhas temáticas ou nos sub-temas o termo “segurança alimentar e nutricional”. Com esses critérios, foram selecionadas para análise documental por meio da análise de conteúdo, 116 propostas.

Segundo Cellard⁹, análise documental é um método de coleta de dados por meio de documentos. Para este artigo, adota-se a concepção de documento ou “fonte” como sendo, segundo uma abordagem mais globalizante da história social, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho. São fontes exploradas (e não criadas) em um procedimento de pesquisa. As fases da análise de conteúdo englobam: pré-análise; exploração do material; e, tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação¹⁰. Os parâmetros e eixos de análise dos documentos foram feitos conforme Velho⁴ sobre os paradigmas da ciência. A autora entende que o foco, os instrumentos e as formas de gestão que definem a política de ciência, tecnologia e inovação em um determinado momento são estreitamente relacionados com o conceito dominante de ciência. Assim, neste estudo, analisou-se nos projetos e programas Proext, as seguintes categorias empíricas: princípios da extensão em SAN, relação com a sociedade; foco da extensão em SAN; instrumentos/ estratégias da extensão em SAN.

Os princípios da extensão em SAN foram sistematizados conforme as seguintes categorias empíricas encontradas na análise dos documentos: diálogo com o saber local, a interdisciplinaridade, a valorização da diversidade/ética ambiental.

No que se refere à relação com a sociedade, considerou-se as influências para construir o conhecimento, incluindo a articulação com política pública, o envolvimento com múltiplos atores, e a articulação com o setor produtivo.

Quanto ao foco da extensão, esta foi analisada conforme as categorias de compromisso social/ transformação social (papel de educadores e educandos atuando na busca de transformação da realidade para o bem-estar social); e inovação (baseado na relação governo-universidade-indústria).

E, por fim, os instrumentos/ estratégias das propostas de extensão em SAN, foram categorizados conforme participação da comunidade na construção do conhecimento, e transmissão/ difusão de conhecimento da academia para a sociedade.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, com a emissão do Parecer nº 788.097, em cumprimento à Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466, de 13 de junho de 2013, por estar incluída em um estudo mais amplo que previa a coleta de dados primários.

RESULTADOS

Inicialmente, destaca-se que entre as 116 propostas analisadas, a maioria era da região Nordeste (acima de 40%), seguida pela região Sudeste (cerca de 24%), e regiões Sul, Centro-Oeste, Norte (cada uma com cerca de 10%). Em 54% das equipes havia profissionais de 2 a 3 áreas de conhecimento, indicando algum nível de multidisciplinariedade.

As propostas indicavam a relação com uma grande diversidade de grupos sociais, sendo o principal o dos agricultores familiares/ pequenos produtores (52%), seguidos estudantes da educação básica (27%). No campo “áreas temáticas principais” preenchido pelos professores nos projetos e programas de SAN, destacaram-se: 22% "saúde", 18% "trabalho", 15% "meio ambiente", 14% "educação" e 3% "direitos humanos e justiça". A interação com setores ou instituições para além das comunidades e do público interno, ocorreu com governo municipal (71%), estadual (56%), federal (49%), movimentos sociais (54%), organizações não governamentais (50%), sindicatos (40%), instituições privadas (19%).

Cerca de 90% das propostas de extensão em SAN financiadas nos três editais relatavam a intenção de aproximação academia-sociedade por meio do diálogo e/ou troca de saberes.

Tabela 1. Princípios identificados nas propostas de extensão em SAN dos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014.

	Proext 2011 (Qtd/ %)	Proext 2013 (Qtd/ %)	Proext 2014 (Qtd/ %)	Exemplos
Princípios				
1.1. Diálogo de saberes com conhecimento local	28 (90,3 %)	30 (88,2%)	46 (90,2%)	“identificar e considerar os determinantes sociais de saúde e as percepções existentes sobre o processos de adoecimento, de desenvolver uma troca de saberes técnico-científico-populares entre acadêmicos e comunitários associado ao desenvolvimento das ações programáticas de educação em saúde”. Proext 2013, IES Amazonas.

1.2. Interdisciplinaridade	26 (83,8 %)	29 (85,3%)	43 (84,3%)	“dará continuidade a sua estratégia geral de produção do conhecimento (pesquisa) em diferentes áreas, temas e aspectos da realidade (economia solidária, relações de gênero, finanças, consumo ético, responsável e solidário, acesso a direitos de cidadania, segurança alimentar e nutricional, resíduos e reciclagem), buscando a integração com outras áreas de conhecimento (educação popular, agroecologia, habitação, saneamento ambiental, saúde coletiva etc.) simultaneamente à intervenção (extensão) na realidade social com formação (ensino) de estudantes de diferentes cursos e níveis e participação de vários tipos de profissionais (arquitetura, ecologia, psicologia, sociologia, engenharias, educação física, enfermagem, terapia ocupacional, economia, biologia, etc.)” Proext 2014, IES São Paulo.
1.3. Valorização da diversidade e Ética ambiental	21 (67,7 %)	16 (47%)	24 (47%)	“ampliar o número de agricultores(as) a utilizar a biodiversidade e tecnologias apropriadas aos sistemas de produção de base ecológica” Proext 2011, IES Minas Gerais.

OBS¹: O total de propostas analisadas varia por edital Proext, sendo 31 para o Proext 2011, 34 para o Proext 2013 e 51 para o Proext 2014. Os percentuais referem-se aos totais específicos dos editais.

OBS²: As propostas podiam referenciar-se a mais de uma abordagem ou mesmo não referenciá-las. Portanto, o quantitativo é diferente do total de propostas analisadas, sendo o percentual diferente de 100%.

Nos 116 projetos e programas de extensão em SAN analisados, identifica-se a relevância das perspectivas relativas a princípios que valorizam o diálogo com o conhecimento local, predominantemente interdisciplinar e que leva em consideração a diversidade quanto aos recursos naturais.

A intenção de diálogo apontada pela grande maioria dos programas e projetos analisados, cerca de 90%, são compatíveis com Freire¹¹. Para o autor, o diálogo não deve ser apenas um método, mas envolve uma relação social que pressupõe ação e reflexão. O diálogo, ao buscar a relação com as pessoas da comunidade, revela a crença nos homens e nas mulheres como seres capazes de pensar certo também¹¹. Vasconcelos e Cruz¹² ao tratarem da educação popular, reforçam a importância da solidariedade, da amorosidade, da organização e da autonomia dos sujeitos e dos grupos, em um

movimento social de intelectuais, técnicos, lideranças populares engajados na transformação da sociedade de forma a superar pobreza e opressão. Boaventura de Souza Santos também resgata a importância do diálogo entre saberes científico e do senso comum¹³, em que a dimensão utópica e libertadora do senso comum é afluída no diálogo com o conhecimento científico. Visão similar é compartilhada por Leff¹⁴ ao propor uma retotalização do saber por meio de um método interdisciplinar e a reinvenção de identidades por meio do diálogo de saberes (razão científica e saber popular) que transcende o projeto interdisciplinar. Eduardo Vasconcelos¹⁵ esclarece pontos de debate sobre os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade apontam, mas não esgotam desafios dos fenômenos e as várias possibilidades de interação criativa entre campos de conhecimento e prática humana. As ‘práticas inter-’ significam a interação entre as fronteiras de campos de saber e fazer, tanto formais, como informais, como na interação com o campo da arte e com o senso comum e/ou cultura popular.

Ainda nesse linha, Naomar¹⁶ entende que a transdisciplinaridade seria a “possibilidade de comunicação não entre campos disciplinares, mas entre agentes em cada campo, através da circulação não dos discursos (pela via da tradução), mas pelo trânsito dos sujeitos dos discursos”. Portanto, seria o processo, estratégia de ação, modalidade da prática. O processo de construção de conhecimento científico deve ser cada vez mais social, político-institucional, matricial e amplificado.

Os projetos analisados indicam a busca pela interação entre disciplinas, pela interdisciplinaridade (mais de 80%). Essa intenção de comunicação, se manifesta pela interação entre estes campos de saber-fazer, desde a relação com o senso comum e/ou cultura popular, e também pela interação com outros campos disciplinares como modalidade da prática da extensão revelando a aproximação da perspectiva da transdisciplinaridade.

Tais princípios aproximam-se das propostas de ciência cidadã, ou militante, ou ciência para justiça ambiental². Em Velho⁴, esta perspectiva é compatível com a concepção de ciência para o bem da sociedade. Acrescente-se que a perspectiva da interdisciplinaridade também se faz presente na concepção de ciência como oportunidade estratégica, revelando a possibilidade de co-existência dos paradigmas.

Na aproximação entre universidade e sociedade, e na interação entre diversos sujeitos com o contexto social e o meio ambiente, as propostas reforçam a necessidade de não fragmentação do conhecimento, diante da perspectiva da complexidade da

segurança alimentar e nutricional. Assim, as práticas dos sujeitos da ciência na relação com a sociedade também incorpora suas práticas na relação com a natureza (cerca de 50% das propostas).

Neste sentido, na área de SAN, e ainda nesta dimensão mais totalizadora, Leonardo Boff¹⁷ lembra que o que vale para o indivíduo vale também para a comunidade. Entende que o cuidado com o nicho ecológico só será efetivo se houver um processo coletivo de educação, em que a maioria participe, tenha acesso a informações e faça troca de saberes. O saber popular contido nas tradições dos velhos, nas lendas e nas estórias dos índios, caboclos, negros, mestiços, imigrantes dos primeiros que aqui viveram, confrontado e complementado com o saber crítico científico.

Ainda, na relação com a natureza e o ambiente, Altieri¹⁸ acrescenta a necessidade de se construir uma agricultura socialmente justa. Seriam questões-chave: levantar o que é produzido, como é produzido e para quem é produzido. Essas questões fariam emergir temas como posse da terra, mão de obra, tecnologia adequada, saúde pública, política de pesquisas, etc. Esse fator se notou entre os projetos ao tentarem articular conhecimentos na busca da intersetorialidade e da interdisciplinaridade. Revela, assim, uma tentativa de articulação não apenas de disciplinas, mas de áreas de conhecimento científicas tradicionalmente fragmentadas na universidade, como a área de ciências da saúde e ciências agrárias.

Assim, a concepção de ciência identificada na extensão em SAN indica que quem produz o conhecimento não é apenas a comunidade científica. Mais do que isso, a tabela 2, a seguir, aponta que, na construção do projeto ou programa de extensão em SAN, que o conhecimento é construído aproximando academia e sociedade de modo interativo com as políticas públicas, com múltiplos atores, e, também, com o setor produtivo.

Tabela 2. Relação com a sociedade e influências sobre quem produz o conhecimento nas propostas de extensão em SAN nos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014.

Relação com a sociedade				
Proext	2011	2013	2014	Exemplos
t	Qtd/%	Qtd/%	Qtd/%	

1.4. Articulação com política pública	10 (32,2%)	10 (29,4%)	24 (47%)	“tem como objetivo central promover a saúde da população. Vem ao encontro das diretrizes da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.” Proext 2013, IES Santa Catarina.
1.5. Múltiplos atores	11 (35,5%)	14 (41,1%)	18 (35,3%)	“fortalecimento de redes de cooperação econômica entre os EES [empresendimentos econômicos solidários]” Proext 2014, IES Mato Grosso.
1.6. Articulação com o setor produtivo	23 (74,2%)	27 (79,4%)	31 (60,7%)	“Maior visibilidade dos produtos lácteos derivados da agricultura familiar e inserção dos mesmos no mercado institucional através das Exposições-Feiras e das políticas governamentais (PAA – Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar e PNAE - merenda escolar) bem como no mercado consumidor privado”. Proext 2014, IES Paraíba.

A abordagem sistêmica da SAN requer e favorece a relação com múltiplos atores para compreensão da realidade, solução de problemas e a concepção de políticas públicas intersetoriais e coordenadas desde a produção, comercialização e consumo¹⁹. Portanto, as relações estabelecidas na extensão conforme ilustrado na tabela acima potencializam a construção de um conhecimento que facilita o diálogo com as demandas sociais.

Schraiber²⁰ contrapõe-se à visão predominante de uma necessária cisão entre o que é técnico-científico e o que é ético-humano nas ações técnicas. Valoriza a dimensão subjetiva, o resgate de valores, o cuidado integral, mas também a responsabilidade social, do profissional, como agente técnico-científico, cidadão e sujeito da sociedade, na sua ação singular. Para contribuir com a promoção da saúde, Buss²¹ complementa ser necessário mais do que o acesso a serviços médico-assistenciais de qualidade, sendo preciso enfrentar os determinantes da saúde em toda sua amplitude, o que requer

políticas públicas saudáveis, uma efetiva articulação intersetorial do poder público e a mobilização da população.

A parceria com o mercado (cerca de 70%) nas propostas Proext, se apresentou pela inserção de cooperados ou agricultores no mercado formal, institucional (relacionado às políticas públicas) ou popular. Cabe o alerta de Silva²² de risco de a universidade ser lançada para o mercado para impulsionar o crescimento econômico e competitivo e se distanciar da possibilidade de promover emancipação humana, aproximando-a do paradigma de ciência como solução e causa de problemas. Entretanto, o que os projetos indicam com essa aproximação é a possibilidade de valorizar a produção local, em uma forma alternativa e contra-hegemônica de aproximação do mercado.

Na tabela 3, o foco da extensão em SAN aponta para uma universidade comprometida em apoiar a superação dos problemas do contexto em que se insere, buscando uma formação integral e transformação da sociedade na busca por seu bem estar social (cerca de 60% das propostas). Ainda, esse foco é reforçado, mesmo que em poucos casos, com a possibilidade de desenvolvimento de instrumentos de participação social em cerca de 37% das propostas (tabela 4). Segundo Velho⁴, o foco da ciência, tecnologia e inovação quando voltado ao bem estar social deve garantir a conectividade entre os múltiplos atores, garantindo a participação social.

As tabelas 2, 3 e 4 sugerem o reconhecimento em alguns projetos e programas de extensão da não linearidade na produção do conhecimento, em que há múltiplos atores envolvidos, em que as pessoas são sujeitos do processo, e participam na busca por alternativas viáveis às situações sociais concretas nas quais se encontram. Assim, aproximam-se de uma ciência e tecnologia voltada para o bem da sociedade, a serviço do bem-estar social, da humanização^{4, 11, 13, 14}.

Entretanto, percebe-se, ainda conforme a tabela 3, que a relação com a inovação é identificada ainda que de modo reduzido nesse contexto estudado. Para Dagnino²³, a ideia de inovação é, de certa forma, contrária à proposta de tecnologia social em que sua construção ocorre de modo participativo desde a concepção. A propriedade intelectual usualmente remete a uma motivação comercial, em que “a tecnologia não é escolhida para ser a melhor, mas se torna melhor porque é escolhida”²⁴. Portanto, aqui identificamos também a abordagem de uma ciência e tecnologia como fonte de oportunidade estratégica, voltada à política de inovação.

Tabela 3. Foco nas propostas de extensão em SAN apresentadas aos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014.

Proext	2011 Qtd/%	2013 Qtd/%	2014 Qtd/%	Exemplos
Foco				
1.7. Compromisso social/ Transformação social (em busca de bem estar social)	18 (58%)	21 (61,8%)	34 (66,6%)	“Construir a consciência crítica junto aos estudantes, problematizando a formação recebida nas universidades e a estrutura da sociedade, colocando-os em contato com a realidade agrária brasileira e com as perspectivas de transformação desta através da organização e mobilização social.” Proext 2014, IES Brasília.
1.8. Inovação	0 (0%)	0 (0%)	2 (3,9%)	“atuará através do oferecimento de capacitação e formação em PI [propriedade intelectual] aos membros da equipe, sobretudo na disseminação da Ciência, Tecnologia e Inovação para a Inclusão Social, objetivando o fortalecimento da extensão tecnológica desta proposta.” Proext 2014, IES Bahia.

Cardoso²⁵ considera que a educação tecnológica deve contemplar a valorização do ser humano no processo, preparando-o para raciocinar sobre modelos produtivos, por meio de elementos críticos, para compreender a realidade da produção. Precisam ser consideradas as questões éticas e o custo social que o processo tecnológico acarreta, e não apenas econômico. Segundo Feenberg²⁶, para se ter algum controle sobre nossa própria humanidade é preciso que se possa planejar e conduzir o desenvolvimento técnico por vários processos públicos e escolhas privadas.

Tabela 4. Estratégias/ Instrumentos para alcançar objetivos na extensão em SAN apresentadas aos editais Proext. Brasil, 2011, 2013 e 2014.

Proext	2011 Qtd/%	2013 Qtd/%	2014 Qtd/%	Exemplos
Estratégias/ Instrumentos				
1.9. Participação na construção de conhecimento	12 (38,7%)	8 (23%)	17 (33,3%)	“Será desenvolvido através de metodologia participativa, onde os integrantes atuarão em todas as etapas do projeto, estimulando a mobilização, a valorização dos saberes e a criatividade dos participantes.” Proext2014, IES Mato Grosso do Sul.
1.10. Transmissão/ difusão/ transferência de conhecimento	18 (58%)	21 (61,8%)	28 (54,9%)	“É também necessário que se faça o registro das atividades desenvolvidas para que isso possa ser utilizado nas diferentes atividades de divulgação, transferência de tecnologia e treinamentos.” Proext 2011, IES Paraná.

OBS¹: O total de propostas analisadas varia por edital Proext, sendo 31 para o Proext 2011, 34 para o Proext 2013 e 51 para o Proext 2014. Os percentuais referem-se aos totais específicos dos editais.

OBS²: As propostas podiam referenciar-se a mais de uma abordagem ou mesmo não referenciá-las. Portanto, o quantitativo é diferente do total de propostas analisadas, sendo o percentual diferente de 100%.

Percebe-se que coexistem visões diferentes na extensão em SAN que implicam em diferentes paradigmas. A perspectiva de transmissão de conhecimento remete a concepções de ciência mais linear (iniciando-se com a ciência até produzir bem-estar social). Neste caso, o paradigma estaria mais relacionado à concepção de ciência como motor do progresso. Exemplos a seguir demonstram a simplificação da problematização

e do diálogo à mera troca de informações, complementado com ações mais voltadas à difusão ou a transferências tecnológicas e de conhecimento. Esta perspectiva talvez possa ser entendida como um primeiro passo para se conseguir avançar na construção de conhecimento novo com a comunidade. Abaixo, exemplos presentes nas propostas revelam a busca por abordagens que envolvam maior compromisso e participação da comunidade, porém com a presença de elementos que indicam a contradição dessas teorias com as práticas de difusão ou transferência de informação unidirecional:

Abordagem dos temas será feita a partir da pedagogia da problematização, isto é, partindo da troca de informações com os participantes sobre a realidade das condições de vida da sua comunidade (...) transferência de conhecimentos técnico-científicos para a população (...) estratégias para difusão da cultura da inovação. Proext 2014, IES Bahia.

Parceria com os agricultores viabilizará/facilitará a transferência de tecnologias e conhecimento (...) transferência de tecnologias para a produção (...) visando à melhoria da competitividade e condições de vida (...) difusão de tecnologias adaptadas a realidade local (...) difundir tecnologias oriundas de resultados de pesquisa. Proext 2014, IES Mato Grosso.

Outras propostas já apresentaram elementos que indicam um diálogo com a realidade e potencialidades locais, como por exemplo:

Uso de sal temperado, elaborado com ervas/condimentares **produzidas na horta das escolas** para temperar os alimentos, e incrementar a alimentação escolar com produto cárneo adicionado com farinha de feijão (*Phaseolus vulgaris* L.), sendo o feijão **adquirido de produtores locais** (grifo nosso). Proext 2014, IES Rio Grande do Sul.

Na extensão universitária essas soluções criativas são estimuladas e potencializadas por meio do diálogo e da participação na relação com o outro, levando a possibilidade de uma práxis criativa²⁷. Essa práxis no Proext ocorre pela articulação intersetorial, com vários atores, por meio do diálogo de saberes e valorização do conhecimento tradicional, na busca por alternativas viáveis, e pela ação política por meio de políticas públicas. Assim, ao considerar o todo, aproxima-se de uma abordagem integral de educação, e de uma ciência e tecnologia que visa o bem da sociedade.

Das 116 propostas analisadas dos Proext 2011, 2013 e 2014, cerca de 58% relatavam desenvolvimento, transferência ou construção social de tecnologia. Segundo Grinspun²⁸, em termos de educação para viver a era tecnológica, há que se pensar como o indivíduo se posiciona frente a sua identidade, mas também frente às situações que o circundam. Este pode criar, usar, transformar as tecnologias, mas sem se ausentar, desconhecendo os perigos, desafios e desconfortos que a própria tecnologia pode acarretar. Como afirma Saviani²⁹, “o ato educativo sempre carrega consigo determinado conteúdo político”, e a prática do professor, tenha ele consciência ou não, tem um sentido político em si. Há propostas identificadas que tentaram, como abaixo, relacionar os princípios da tecnologia social ao da inovação, revelando aproximação com a concepção de ciência como fonte de oportunidade estratégica⁴.

Desenvolver uma tecnologia social que produzirá inovação para superar a insegurança alimentar e nutricional na comunidade escolar. Proext 2014, IES Amazonas.

Na atualidade, segundo Moretti³⁰, a inserção do indivíduo na sociedade do conhecimento sem vistas à transformação social aliena o sujeito ao alinhá-lo à sociedade capitalista. O saber deixa de ser mediação do homem para formação humana, ocupando o papel de mercadoria.

Por outro lado, identifica-se nos projetos e programas Proext analisados a busca por tecnologias que facilitem autonomia e empoderamento. Por exemplo, nos relatos a seguir:

Incubadora de Tecnologia Social para Segurança alimentar e Nutricional (...) como um espaço para assessoria e apoio (...) possam gerar aplicações de tecnologias sociais associada a grupos sociais específicos organizados mediante empreendimentos econômicos solidários [EES]. Proext, 2013, IES Brasília.

Todas as tecnologias propostas para as ações serão construídas em campo, a partir de um conjunto de atividades em grupo, envolvendo profissionais e estudantes de diversas áreas, bem como agricultores familiares em geral (...) levando juntamente uma ação pedagógica em campo (...) atendendo (...) [a] interação entre ensino, pesquisa e extensão. (...) As tecnologias (...) serão planejadas, construídas, instaladas a partir do protagonismo dos atores locais. Proext 2014, IES Pernambuco.

Na tríade ciência-tecnologia-sociedade, a educação tem lugar de destaque pelo que produz, desenvolve, mas, sobretudo, pelo que pode construir. A educação tecnológica deve considerar que a formação do indivíduo dê-lhe condições para propiciar a criação de tecnologias. O comprometimento deve ser maior com o processo e não apenas com o produto ou resultado final da tecnologia, deve relacionar a tecnologia com o cotidiano do trabalho do indivíduo, deve despertar um lado humanístico da tecnologia valorizando o mundo subjetivo²⁸.

Identificou-se nos projetos e programas Proext, uma abordagem da SAN envolvendo a sustentabilidade (agroecologia), a solidariedade (cooperativismo, EES), a autonomia local de pequenos produtores (“independência das famílias”, “protagonismo”), o consumo saudável (agroecologia, alimentação saudável), e o incentivo à alimentação regional. E, também, buscam prestar assistência técnica visando a qualidade de alimentos, organização de cadeia de produção e agregação de valor, em organização em rede coletiva de produtores.

Percebe-se, portanto, a opção por tecnologias sociais, ou mais especificamente aquelas que propõem alternativas às convencionais. A proposta de tecnologia social ou alternativa é uma forma de resistência à tecnologia convencional, estando em seu alicerce a solidariedade e a participação dos produtores/ usuários. As teorias e as tecnologias possibilitariam soluções para vários problemas e seriam os atores sociais os sujeitos responsáveis pela decisão final acerca de uma série de opções tecnicamente possíveis, sendo que a própria definição do problema mudaria ao longo do processo para sua solução²³. Relaciona-se à metáfora de *tecido sem costura* em que o conjunto de elementos técnicos e sociais resulta em algo mais que a soma desses elementos. Assim, a tecnologia poderia alavancar um estilo alternativo de desenvolvimento, pois o desenvolvimento tecnológico não é linear, mas pode se ramificar em muitas direções e projetos alternativos, reprojutando os interesses científicos e tecnológicos às demandas e interesses dos atores sociais.

Ainda, na área pedagógica, as universidades utilizam tecnologias da informação para educação em SAN. O exemplo a seguir demonstra o uso dessa linguagem:

Rede de tecnologia social (...) com a temática da alimentação escolar. Esse processo gera um grupo fortalecido de atores que podem modificar a realidade social a partir das trocas de experiências e saberes, bem como gerar caminhos e processos para o monitoramento do direito humano à alimentação e além de possibilitar a construção

de um modelo coletivo e participativo (...) Outro parceiro (...) é o telenutrição (...) se utiliza a internet como ferramenta (...) o blog (...). Trata-se de um espaço virtual em que esperamos ser possível manter fóruns de debate sobre questões polêmicas, troca de experiências exitosas. Proext 2013, IES Rio de Janeiro.

No texto acima, o uso da internet pode contribuir para a construção de conhecimento para articulação de coletivos e debates críticos que possibilitam a ampliação da consciência dos envolvidos. A multimídia implica na noção do movimento fluido de uma dimensão (tempo) para outro (espaço), em que se busca maneiras diversificadas de linguagem para construção coletiva de conhecimento e diálogo entre saberes individuais e coletivos. Entretanto, cabe problematizá-la, pois, é fundamental que ocorra um processo de construção de uma identidade consciente do seu tempo e de sua realidade para não correr o risco de se ter uma legião de internautas com plena apropriação das ferramentas da cibercultura, mas totalmente alienados e sem consciência crítica. Por outro lado, as tecnologias da informação podem reconhecer o aprender como práxis do fazer, para formação integrada como fonte de experiência coletiva e de uma aprendizagem significativa. Desse modo, contribuiria para a construção subjetiva dos sujeitos, além de possibilitar mudanças pelo compartilhamento de experiências. A universidade pode, ainda, desenvolver-se como espaço de ação e reflexão sobre a realidade, e considerar aspectos locais e globais. A integração das linguagens do ciberespaço, da cultura popular e científica pode ampliar habilidades e competências dos sujeitos para desvelar o contexto por intermédio de novas práticas sociais dentro e fora da universidade. Deste modo, possibilitaria o despertar político e cultural no sujeito para que ele possa ampliar o processo de conscientização acerca de si e do mundo. Portanto, para que possam criar, pensar e se articular pela emancipação política e social no exercício de sua cidadania³¹. Assim, a relação com o conhecimento implica uma práxis criativa.

Algumas propostas remetem a abordagens mais dialógicas, entretanto, outras se fundamentam em abordagens difusionistas, de transferência tecnológica ou de conhecimento, em detrimento ou em contraposição a ações mais comprometidas não apenas com a linguagem popular e sua participação ou mero diálogo ingênuo, mas com a possibilidade de uma reflexão transformadora sobre a situação problema. Revelam, assim, a coexistência de paradigmas diferenciados nas propostas de extensão em SAN,

algumas vezes com contradições entre teorias e práticas dentro dos próprios projetos e programas.

Um paradigma se torna dominante por meio de uma luta pela hegemonia que se trava no campo disciplinar ocupado pelos sujeitos históricos, condutores e conduzidos pela prática científica¹⁶. Portanto, a SAN entendida enquanto um objeto complexo compreende produtos culturais resultantes de uma prática social. Diante das análises, compartilhamos com Faria³², que acredita que a extensão universitária está presa em dois caminhos contraditórios. Em uma direção, busca a superação de si mesma como instrumento articulador que produz transformações tanto intramuros como extramuros; em outra direção, pode servir a interesses de manutenção de classes hegemônicas. Assim, a academia deve estar em constante reflexão sobre sua prática, sobre o modelo de universidade e de sociedade que almeja.

CONCLUSÃO

Ao considerar as propostas submetidas aos editais Proext, a construção de conhecimento e de tecnologia na área de SAN se mostra como objeto complexo articulado à prática social. A extensão em SAN estimula uma abordagem integral de educação, com aproximação de uma Ciência, Tecnologia para o bem da Sociedade, que busca, por meio do diálogo de saberes, a valorização do conhecimento local, o incentivo à mobilização coletiva, à participação, o envolvimento com políticas públicas e a construção de alternativas tecnológicas ao sistema agroalimentar dominante. Apesar disso, percebe-se que convivem entre os projetos e programas de extensão em SAN, paradigmas diferentes quanto à ciência e tecnologia. Alguns discursos apresentam modelos de produção do conhecimento pela lógica do mercado, ou, revelam contradição entre teorias dialógicas e práticas mais voltadas à transmissão de conhecimentos ou tecnologias. Essas abordagens podem gerar resistências quanto à incorporação de novos saberes e tecnologias, devido à redução da autonomia e liberdade dos sujeitos das comunidades nos processos.

O estudo sobre a extensão em SAN reforça a importância de vinculação da academia à realidade local e à construção de um conhecimento em SAN adequado às necessidades sociais e comprometido com a solução de problemáticas locais. No entanto, cabe à universidade continuar e aprofundar a reflexão sobre os princípios que

norteiam suas práticas, a relação de proximidade com a sociedade na construção do conhecimento, a fim de esclarecer para quem e a quem suas práticas servem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a colaboração de Samara Cabral Rodrigues pela contribuição na sistematização dos documentos. Este trabalho teve apoio do Edital ProIC/DPP/UnB – Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília- PIBIC (CNPq) 2014/2015.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Forproex. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus-AM: Forproex; 2012.
2. Santos BSS. Um olhar sobre o dossiê a partir da ecologia de saberes. In: Carneiro FF, Rigotto RM, Augusto LGDS, Friedrich K, & Burigo AC. *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular; 2015.
3. Minayo MCS. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
4. Velho L. Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. *Sociologias* 2011; 13 (26): 128-153.
5. Lei nº 11.346 de 15 de setembro de 2006 que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Pub DO 1(179), [setembro 18 2006].
6. Brasil. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. *Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PLANSAN 2016-2019*. Brasília, DF: MDSA, CAISAN, 2017.
7. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). *Relatório Final do Seminário de Pesquisa em SAN*. Brasília: Consea; 2014.
8. Decreto nº 7.272 estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional de 25 de agosto de 2010. Pub DO 1(164), [agosto 26 2010].
9. Cellard A. Análise documental. In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Laperrière A, Mayer R, Pires AP. (Org.). *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008.
10. Bardin. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

11. Freire P. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2013.
12. Vasconcelos EM, Cruz PJ (Org). Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPb; 2011.
13. Santos BS. Um discurso sobre as ciências. 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.
14. Leff E. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. 2004. Rio de Janeiro: Garamond; 2004.
15. Vasconcelos E. Epistemologia, diálogos e saberes: estratégias para práticas interparadigmáticas em saúde mental. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 1(1), 119-129; 2011.
16. de Almeida Filho N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. *Saúde e Sociedade*, 14(3), 30-50; 2005.
17. Boff L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008.
18. Altieri M. *Agroecologia – a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; 2005.
19. Maluf RS, Burlandy L, Santarelli M, Schottz V, Speranza JS. Nutrition-sensitive agriculture and the promotion of food and nutrition sovereignty and security in Brazil. *Ciênc. saúde coletiva*. 2015, vol.20, n.8, pp. 2303-2312.
20. Schraiber LB. No encontro da técnica com a Ética. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 1(1), 123-138; 1997.
21. Buss PM. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & saúde coletiva*, 5(1), 163-177; 2000.
22. Silva MA. Os limites da expressão sociedade do conhecimento e interfaces com a política educacional. In: Cunha C, Sousa JV, Silva MA (org). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Liber Livro-Faculdade de Educação da UnB; 2012.
23. Dagnino RP (Org.). *Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas, SP: IG/ UNICAMP; 2009.
24. Dias RB, Novaes HT. Contribuições da economia da inovação para a reflexão acerca da tecnologia social. In: Dagnino RP (Org.). *Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas, SP: IG/ UNICAMP; 2009.
25. Cardoso TF. Sociedade e Desenvolvimento Tecnológico: uma abordagem histórica. In: Grispun MZ. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez; 1999.

26. Feenberg A. *Teoria crítica da tecnologia*. Canadá: Simon Fraser University; 2009. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/critport.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.
27. Vázquez AS. *Filosofia da práxis*. 1977. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
28. Grinspun MZ. *Educação Tecnológica - desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez; 1999.
29. Saviani D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ed. rev. Campinas, SP: Autores associados; 2012.
30. Moretti VD. A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: Paro VH. *A teoria do valor em Marx e a educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2013.
31. Rodrigues DV, Porto FC. A construção coletiva da aprendizagem na transarte: das linguagens artísticas à cultura tecnológica. In: Reis RH, Castioni R, Teles L (org). *Proeja-transarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Brasília: Verbena; 2012.
32. Faria DS. (Org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília; 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que a extensão universitária na área de SAN é permeada por uma diversidade de estratégias e públicos, em que predominam as áreas ciências da saúde e ciências agrárias. O Proext confere certa direcionalidade à extensão universitária estimulando a aproximação e diálogo entre universidade-sociedade integrada por alunos de graduação, em geral de modo interdisciplinar, com múltiplos atores, enfatizando o comprometimento social e ambiental. Apesar de tais características estarem relacionadas a uma proposta de ciência e tecnologia para o bem da sociedade, diferentes paradigmas de ciência coexistem entre as propostas, inclusive com visões lineares de produção do conhecimento. Os processos de formação refletem estas diferentes perspectivas, valorizando desde alternativas sustentáveis de produção e consumo; práticas sociais e participação ativa; até valorização da modernização tecnológica e da formação prescritiva (transferência de conhecimento e tecnologia).

Destaca-se que os resultados alcançados nem sempre estão diretamente relacionados à SAN, mas contribuem para transformações da realidade e das pessoas envolvidas, além de produção acadêmica e cultural, apesar de haver maior ênfase na produção acadêmica que cultural. As dificuldades enfrentadas pelas universidades se relacionam ao processo de execução da extensão, mas também se conectam ao contexto local ou mesmo nacional. Portanto, a formação integral relacionada ao contexto se torna ainda mais relevante considerando a atual crise econômica, política, institucional e da democracia vivenciada no Brasil. Este cenário de insuficiência e precariedade na distribuição de recursos tem inviabilizado a edição de novos editais Proext. Tais limitações interferem na execução e continuidade da extensão, no alcance de objetivos e na participação da comunidade.

Portanto, ainda se faz necessário discutir caminhos para a efetiva participação real das pessoas em todo o processo da extensão. Entretanto, percebe-se que a continuidade das ações não está limitada ao recurso dos editais Proext, mas ocorre pelo comprometimento e ação permanente da academia em conjunto com as comunidades. Concluindo, a extensão em SAN contribui para o processo de formação humana por meio de relações individuais e coletivas que ocorrem na ação-reflexão conectadas ao sistema

alimentar. No entanto, embora o Proext favoreça a interação entre academia e sociedade, permanece necessária a reflexão contínua sobre os valores que guiam as práticas na extensão, além do cumprimento das obrigações do Estado e revisão da execução do Proext. Assim, é fundamental que as agências de fomento considerem a fala dos sujeitos como uma forma de rever procedimentos que prejudicam tanto processos participativos como a própria execução e continuidade da extensão.

A extensão em SAN pode conectar universidades, indivíduos, grupos e comunidades por meio das relações estabelecidas com os serviços e políticas públicas, com o meio ambiente, com o sistema de produção e consumo, frente a desafios de âmbito local, nacional e mesmo global. O Proext, nesse sentido, é uma estratégia privilegiada para a extensão universitária e para a formação permanente de profissionais. A prática da extensão pode ser alcançada por ações desenvolvidas na relação ensino-serviço, nos cenários de prática, na pesquisa de base comunitária por meio de uma prática democrática e não sendo necessariamente chamada de extensão.

A educação popular em saúde é um caminho para desenvolver estratégias para construção compartilhada de saberes, não como transmissão de conhecimentos e práticas, mas como forma de buscar alternativas ao trabalho da extensão em SAN e para a promoção de uma vida saudável e sustentável. Desse modo, se qualifica a prática social da extensão como *locus* no qual as pessoas aprendem e se constroem, na busca por proporcionar uma real participação das pessoas, socializar o conhecimento produzido e superar práticas tradicionais de educação, ciência e tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANDH (Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos). **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALENCAR, Maria do Socorro. **Proposta de intervenção na qualidade alimentar das gestantes e nutrizes inseridas no Programa Mãe Coruja no município de Serra Talhada/ PE**. Monografia (especialização). Fiocruz: Recife, 2011. 30 f.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Projeto de Lei**, 2006. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_051_PL_Reforma_Universitaria.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2013.

ANJOS, L. A. BURLANDY, L. Construção do conhecimento e formulação de políticas públicas no Brasil na área de segurança alimentar. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2010, vol.15, n.1, pp. 19-22. ISSN 1413-8123.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de [et al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 21.08.2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRING, Elaine Rossetti, BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: Consolación Udry, Jane Simoni Edt. **Conhecimento tradicional: conceitos e marco legal**. Brasília, DF: Embrapa, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Prece e Benção: espiritualidades religiosas no Brasil**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. O lugar da vida-Comunidade e Comunidade Tradicional. **Campo-Território: Revista De Geografia Agrária**, v. 9, n. 18, 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11/04/1931, Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário. **Diário Oficial de 15/4/1931**. Página

5800 (Publicação Original). Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.272 de 25 de agosto de 2010.** Diário Oficial da União (DOU), seção 1, nº 164, 26 de agosto de 2010. p.6.

BRASIL/CONSEA. **Relatório Final:** declarações e proposições. Alimentação adequada e saudável: direito de todos. 4ª Conferência Nacional de segurança alimentar e nutricional. Brasília: Consea, 2011.

BRASIL/MEC. **Perfil da extensão universitária no Brasil.** [Rio de Janeiro]: MEC/SESU, [1995].

BRASIL/INEP. **Seminários Regionais para Coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação- CPA.** Brasília: INEP, 2009. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/superior/2010/seminarios_reg_coordenadores_comissoes_cpa.pdf>. Acesso em: 21.08.2014.

CABRAL, Nara Grivot. **Saberes em extensão universitária:** contradições, tensões, desafios e desassossegos. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 259 p.

CAISAN (Câmara Intersetorial de Segurança Alimentar e Nutricional). **Estratégia intersetorial de prevenção e controle da obesidade:** recomendações para estados e municípios. Brasília, DF: CAISAN, 2014.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Saúde Paidéia.** São Paulo: HUCITEC, 2007. 3ª Ed. 185 p.

CARNEIRO, Daniela G de B; MAGALHÃES, Kelly L de O; DE VASCONCELOS, Ana Cláudia P.; CRUZ, Pedro José S C. O agente comunitário de saúde e a promoção da segurança alimentar e nutricional na estratégia saúde da família: reflexões a partir de uma experiência educativa. **Rev. APS**, Juiz de Fora, v.13, n.4, p.510-517, out/ dez. 2010.

CASTRO, Ana Maria de, DIAS, Edmundo Fernandes. **Introdução ao pensamento sociológico.** 18ed. São Paulo: Centauro, 2010.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome:** o dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu, MG. Anais da 27ª Reunião,** 2004.

COMMITTEE ON WORLD FOOD SECURITY (CFS). **Coming to terms with terminology:** food security, nutrition security, food security and nutrition, food and nutrition security. Thirty-ninth session. Rome, Italy, September, 2012. Disponível em:
<<http://www.fao.org/docrep/meeting/026/MD776E.pdf>>. Acesso em: Oct 14, 2016.

CHALUB-MARTINS, Leila. Universidade e transformação social: a perenidade de Paulo Freire. **Rev. Participação**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 29-41, dez. 2010.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. CHAMPAGNE, F. DENIS, J. L. PINEAULT, R. A. **avaliação na área de saúde: conceitos e métodos**. In: HARTZ, Z. M. A. (org.). *Avaliação em saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. 132p.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR (CONSEA). **I Conferência nacional de segurança alimentar: relatório final**. Brasília: Ação da Cidadania, 1994. p. 21.

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. Brasília: CONSEA, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **A 5ª Conferência**. 03 a 06 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/conferencias/5a-conferencia-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 13.03.2017.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **Agenda de Pesquisa: Documento-base**. Seminário de Pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional. 04 a 06 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/noticias/imagens-1/agenda-pesquisa-em-san>. Acesso em: 28/04/2013b.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **Carta Política do Seminário de Pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional**. 06 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/noticias/imagens-1/seminario-de-pesquisa-em-san/apresentacoes/carta-politica/view>. Acesso em: 03/04/2013a.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **Mapeamento das pesquisas em SAN** (2012). Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/noticias/imagens-1/seminario-de-pesquisa-em-san/apresentacoes/2o-dia-05-12/palestrantes/daniela-frozi/view>. Acesso em: 03/04/2013.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **Mesa de controvérsias sobre impactos dos agrotóxicos na soberania e segurança alimentar e nutricional e no direito humano à alimentação adequada: relatório final**. Brasília: Presidência da República, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). **Relatório Final do Seminário de Pesquisa em SAN**. Brasília, 2014.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro, FERREIRA, Ingrid D'Ávilla Freire, VASCONCELOS, Ana Cláudia Cavalcante Peixoto. *Educação popular e a promoção da*

segurança alimentar e nutricional em comunidades: desafios com base em uma experiência de extensão. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão, CRUZ, Pedro Carneiro. **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência.** São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora universitária da UFPB; 2013. pg. 333-350.

DAGNINO, Renato. **O pensamento latino-americano em ciência, tecnologia e sociedade (PLACTS) e a obra de Andrew Feenberg.** In: NEDER, R. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Observatório do movimento pela tecnologia social na América Latina. Centro de Desenvolvimento Sustentável/UnB/CAPES, 2010.

DE OLIVEIRA, Nádia R F. **Sabores na história: um estudo a partir dos saberes e fazeres alimentares de agricultores familiares de Jaboticaba, RS.** Dissertação (Mestrado). UFSM: Santa Maria, RS, 2009. 164 f.

DE OLIVEIRA, Regina R. **Meios de vida e produção de alimentos: quando a paisagem diversifica, o prato fica colorido.** Dissertação (mestrado). UFV: Viçosa, MG, 2013. 168f.

DE VASCONCELOS, Ana Cláudia C P; PEREIRA, Ingrid D F; CRUZ, Pedro José S C. Práticas educativas em nutrição na atenção básica em saúde: reflexões a partir de uma experiência de extensão popular em João Pessoa – PB. **Rev. APS**, v.11, n.3, p. 334-340, jul/ set. 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DOLLAHITE, Jamie S; PIJAI, Erika I.; SCOTT-PIERCE, Michelle; PARKER, Carol; TROCHIM, William. A randomized controlled trial of a community-based nutrition education program for low-income parents. **Journal of Nutrition Education and Behavior.** Mar-Apr. 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FAO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA). **O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil: agendas convergentes.** FAO-BRASIL, 2015.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, Ricardo (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/ CDS/ UnB/ Capes, 2010.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis. In: VASCONCELOS, Eymard Mopurão; FROTA, Lia Haikal;

SIMON, Eduardo (org). **Preplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec, 2015.

FONTELES, Nazareno. **Em defesa do direito à alimentação adequada**. Brasília: Centro de documentação e informação/ Coordenação Edições Câmara (Câmara dos Deputados), 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras**: estudo comparativo 1993/2004. 2ª Ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasil, [entre 2000 e 2001]. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006. 93p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano S. **Quê fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 3, p. 64-72, jun. 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 400 p.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona, Espanha: Editora Fontanara, 1981.

GUIDO, Elida S; DA SILVA, Maria C; TAKEUCHI, Katiuchia P; DANESI, Eliane D G. Uma abordagem da extensão universitária na melhora da qualidade do leite na cadeia produtiva do município de Barbosa Ferraz (Paraná), **B. CEPPA**, Curitiba, v.28, n.2, p. 303-312, jul./ dez. 2010.

HARTZOG, Paul. Global Commons: Is Definition Possible?. Bachelor's Thesis, Department of Political Science, University of Utah, 2003.

HOISINGTON, Anne; BUTKUS, Sue N.; GARRET, Steven; BEERMAN, Kathy. Field gleaning as a tool for addressing food security at the local level: case study. **Journal of Nutrition Education and Behavior**. 33(1): 43-8. Jan-Feb, 2001.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4ª ed., ampl. – Brasília: INEP, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEFF, E. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LOPES, Augustus Nicodemus. A Hermenêutica da Teologia da Libertação: Uma Análise de Jesus Cristo Libertador, de Leonardo Boff. **Fides Reformata**, v. 3, n. 02, 1998.

MACIEL, Lucas Ramalho. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. **Rev.Participação**. Ano 10, nº18, dez/2010.

MACIEL, Michelle C R. **Economia solidária, extensão rural, desenvolvimento local e segurança alimentar e nutricional** – algumas relações: um estudo de caso junto a cooperativa para o desenvolvimento sustentável de São Vicente Ferrer. Dissertação (mestrado). UFRPE:Recife, 2012. 154f.

MALUF, Renato Sergio; BURLANDY, Luciene; SANTARELLI Mariana; SCHOTTZ Vanessa; SPERANZA Juliana Simões. Nutrition-sensitive agriculture and the promotion of food and nutrition sovereignty and security in Brazil. **Ciênc. saúde coletiva** [Internet]. 2015 Aug [cited 2016 Oct 14]; 20(8): 2303-2312.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. 6ª ed. SP: HUCITEC, 1987.

MEC. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 27/04/2013a.

MEC. Programa Nacional de Extensão Universitária – Proext. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/proext-siteantigo/arquivos-diversos/PROEXT%20-%20Programa%20Mais%20Cultura%20nas%20Universidades%20-%20MEC.pdf>. Acesso em: 22 ago 2017.

MEC. **SigProj -Sistema de Informação e Gestão de Projetos**. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br>. Acesso em: 26/04/2013b.

MEC/SESu. **Extensão Universitária e a Flexibilização curricular: Indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Brasília: MEC/SESu, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Grandes cientistas brasileiros**: Josué de Castro, estudioso da fome brasileira; Henrique Morize, um astrônomo multidisciplinar. Coleção Caros Amigos. Fascículo 11. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2010.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MOCELIN, Cassia E. **Pobreza rural e o programa bolsa família**: o caso dos beneficiários da comunidade de São João do Barro Preto – Júlio de Castilhos, RS. Dissertação (mestrado). UFSM: Santa Maria, RS, 2011. 130 f.

MONTAÑO, Carlos, DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v. 5).

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Vol. 1, nº 2 (2006).

NEDER, Ricardo. Apresentação: o que (nos) quer dizer a teoria crítica da tecnologia?. In NEDER, Ricardo (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/ CDS/ UnB/ Capes, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p

ONU. Organização das Nações Unidas. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos/ONU. **Comentário Geral nº 12**. Genebra, 1999.

PENA-VEGA, A. **O Despertar ecológico**: Edgard Morin e a ecologia complexa. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

PÉREZ-ESCAMILLA, Rafael; FERRIS, Ann M.; DRAKE, Linda; HALDEMAN, Lauren; PERANICK, Jessica; CAMPBELL, Marcia; PENG, Yu-Kuei; BURKE, Georgine; BERNSTEIN, Bruce. Food Stamps Are Associated with Food Security and Dietary Intake of Inner City Preschoolers from Hartford, Connecticut. **Journal of Nutrition**. 130(11):2711-7. Nov, 2000.

PETRONI, A.; SOUZA, V. de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351, 2009.

PESSÔA, Cristiane C. **Agricultura urbana e pobreza**: um estudo no município de Santa Maria, RS. Dissertação (mestrado). UFSM: Santa Maria, RS, 2005. 102 f.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. 2ª ed. Goiânia: UCG: Kelps, 2009.

PILETTI, Nelson. PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação**: do positivismo aos estudos culturais. São Paulo: Ática, 2010.

POLITZER, Georges. **Princípios Fundamentais da Filosofia**. Trad. de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus Livraria Editora, 1954.

PONTE, C. I. R. V. **Identificação e discussão do processo de produção / construção do conhecimento a partir das ações de extensão realizadas pelos professores da FAMED/UFRGS no período de 2000-2004**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Porto Alegre, 2008. 100f.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, Shirley Donizete et al. A pesquisa sobre segurança alimentar e nutricional no Brasil de 2000 a 2005:tendências e desafios. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, Jan. 2010.

PUHL, Mário José; DRESCH, Óberson Isac. O Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conhecimento. **DI@ LOGUS**, v. 5, n. 1, p. 37-55, 2016.

RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

REIS, Renato Hilário dos. Democratizando a Ciência: um novo paradigma da extensão. **Revista do Decanato de Extensão da UNB**. Brasília, Ano 8, número 14, dezembro/2008.

REIS, Rose. **Pétalas e Espinhos: a extensão universitária no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cia dos Livros, 2010.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). **Forproex**. Disponível em: <http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=18>. Acesso em: 10 nov. 2015.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. Coleção Extensão Universitária: FORPROEX, vol. I. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. VIEIRA, Maria Clarisse. REIS, Renato Hilário dos. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. **Rev. Linhas Críticas**. Brasília/DF, v.18, n.37, p. 529-550, set/dez. 2012.

ROCHA, Cecília. Food insecurity as market failure: a contribution from economics. **Journal of Hunger & Environmental Nutrition**, v. 1, n. 4, p. 5-22, 2007.

SALOMON, Délcio Vieira. **A Maravilhosa Incerteza** – Ensaio de Metodologia Dialética sobre a problematização do pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, v. 79, p.71-94, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCANDOLA, Estela Márcia. Educador Educando Educador. **Revista Conversação**, no.3. IBISS|CO. pp 8 – 11. maio/2007.

THIOLLENT, Michel, CASTELO BRANCO, Alba Lúcia, GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira, ARAÚJO FILHO, Targino de. **Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

UNITED NATIONS. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. **Frequently asked questions on a human rights-based approach to development cooperation**. New York and Geneva, 2006.

UTZIG, Antônia Angelina Basanella. A complexidade da educação e a perspectiva ontológica de Paulo Freire. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, v. 22, maio-ago. 2010.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck (org). **Direito humano à alimentação: desafios e conquistas**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Towards the full realization of the human right to adequate food and nutrition. **Development**, v. 57, n. 2, p. 155-170, 2014.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Apresentando Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão, CRUZ, Pedro Carneiro. **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora universitária da UFPB; 2013. pg.15-24.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular nos serviços de saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofía da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELHO, Léa. Conceitos de ciência e a política científica, tecnológica e de inovação. **Sociologias**, 2011.

VILLAMAR, Arturo Argueta. Os saberes e as práticas tradicionais: conceitos e propostas para a construção de um campo transdisciplinar. In: Consolación Udry, Jane Simoni Eidt. **Conhecimento tradicional: conceitos e marco legal**. Brasília, DF: Embrapa, 2015.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro. (Org.) **Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 129-173.

_____. **Direitos Humanos e Extensão Universitária: a atuação do fórum nacional de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras**. I Congresso Nacional de Extensão, João Pessoa – PB, 2002.

APÊNDICE 1. MARCO LÓGICO.

OBJETIVOS	RESUMO DESCRITIVO DE OBJETIVOS	PERGUNTAS NORTEADORAS	ETAPAS	CRITÉRIOS	INDICADORES/ VARIÁVEIS VERIFICÁVEIS OBJETIVAMENTE	PRODUTO/MEIOS de VERIFICAÇÃO	ATIVIDADES/ INSTRUMENTOS/ FONTES DE INFORMAÇÕES
Objetivo Superior	Contribuir para aprimorar estratégias de extensão universitária em segurança alimentar e nutricional (SAN).						
Objetivo Geral	Analisar o processo de construção do conhecimento na extensão universitária à luz do conceito de segurança alimentar e nutricional no Proext de 2011 a 2014.	Como ocorre a construção de conhecimento pela extensão universitária com foco em SAN?	Descrição da metodologia, dos principais resultados e conclusões da pesquisa.		Análises, conclusões e recomendações da pesquisa.	Tese defendida Artigos publicados	

Objetivos Específicos	<p>a) Caracterizar os projetos e programas de extensão em SAN apoiados pelo Proext.</p> <p>b) Identificar a relação da academia com as comunidades e políticas da área;</p> <p>c) Compreender a relação entre ensino, pesquisa e extensão, identificando resultados produzidos.</p>	<p>a.1.) Como se caracterizam as propostas de extensão em SAN?</p> <p>a.2.) Quais as parcerias são realizadas pelas universidades?</p> <p>b.1) Como ocorre a aproximação entre políticas e programas da área de SAN?</p> <p>b.2) Em que fases da proposta ocorre a participação da comunidade?</p>	<p>Revisão dos relatórios finais das CNSAN para contextualização da extensão universitária na relação com a segurança alimentar e nutricional.</p>	<p>O critério de inclusão para análise foi a seleção das propostas aprovadas nas CNSAN que apresentavam o termo “extensão”.</p>	<p>Categorias analisadas:</p> <p>(a) gestão da extensão; (b) linha temática das propostas; (c) público envolvido; (d) abordagens sugeridas ou utilizadas</p> <p>Pergunta: Qual a demanda para a extensão entre os sujeitos relevantes da área de SAN?</p>	<p>Fase 1= Artigo elaborado e publicado</p>	<p>Relatórios finais das CNSAN</p>
	<p>d) Identificar desafios e potencialidades para a atuação na extensão universitária em SAN.</p>	<p>c.1) Quais estratégias são utilizadas na prática da extensão para formação dos estudantes?</p> <p>d.1) Quais são os impactos sociais identificados?</p> <p>d.2.) Que conhecimentos e tecnologias são produzidas?</p> <p>d.3) Quais são os principais aspectos que facilitam e os</p>	<p>Mapear os projetos e programas de extensão aprovados no Sistema de Gestão de Projetos do Ministério da Educação (SigProj/MEC) relativos à SAN, nos anos de 2011, 2013 e 2014</p>	<p>Critérios de inclusão:</p> <p>1. Projetos e programas (Propostas) de extensão em SAN aprovados com recursos.</p>	<p>Propostas de universidades públicas aprovadas com recursos com o termo SAN no corpo do texto</p> <p>Pergunta: Quantas universidades aprovadas utilizaram o termo SAN no corpo de texto da proposta?</p>	<p>Fase 2= Propostas selecionadas para análise documental</p>	<p>(1) Levantamento e leitura dos resultados finais de propostas aprovadas com o termo SAN</p> <p>(2) Identificação das propostas que utilizaram o termo SAN no corpo do texto.</p>

	que dificultam a atuação na prática dos grupos de extensão em SAN?	Análise documental dos projetos e programas de extensão	De inclusão: 1. Projetos e programas (Propostas) de extensão aprovados com recursos ao Proext em 2011, 2013 e 2014. 2. Propostas de extensão apresentadas por universidades ao Proext 3. Propostas relacionadas à SAN nos títulos, linhas temáticas, sub-temas. 4. Propostas que mencionem SAN no corpo do texto.	Planejamento das ações e atuação da extensão em SAN (<i>Estrutura</i> : características da equipe e da proposta; <i>Processo</i> : participação da comunidade, ações da extensão; <i>Resultados</i> : produtos, conhecimentos, tecnologias, dificuldades e sugestões) Pergunta: Como se caracterizam, se organizam e atuam as equipes de extensão?	Fase 3 = Propostas selecionadas para o trabalho de campo	(3) Consulta ao currículo lattes para caracterização dos coordenadores e equipe (4) Leitura dos documentos do SigProj (5) Leitura de artigos científicos, instrumentos normativos, relatórios de conferências nacionais de SAN (6) Análise de dados (7) Elaboração de artigos científicos
		Trabalho de campo (entrevistas e grupos focais)	De inclusão para os projetos Proext: 1. Multidisciplinaridade 2. Envolvimento de ciências da saúde e ciências agrárias. 3. CONSEA parceiro. 4. Parceria com instituição de educação superior ou instituto de ciência e tecnologia 5. Participação do coordenador em CONSEA ou Conferência de SAN 6. Parceria com Instituto	Caracterização da prática realizada pelo projeto ou programa de extensão na realidade concreta Pergunta: Como as equipes relacionam a teoria apresentada nos projetos e programas aprovados no Proext com a prática realizada na situação local?	Fase 4 = Artigos com informações da análise de documentos e do campo publicado	(8) Elaboração técnica dos roteiros de entrevista (9) Identificação dos atores relevantes envolvidos nas propostas selecionadas para o campo (10) Realização de entrevistas, grupos focais (11) Análise de dados (12) Elaboração de

				<p>Nacional de Ciência e Tecnologia ou incubadora de projetos.</p> <p>7. Realização de desenvolvimento de tecnologia.</p> <p>8. Envolvimento com políticas públicas de SAN.</p> <p>De exclusão: Sem multidisciplinidade</p>			<p>artigos científicos</p> <p>(13) Divulgação dos resultados em outros meios, como apresentação em eventos</p>
--	--	--	--	---	--	--	--

**APÊNDICE2. VARIÁVEIS A SEREM ESTUDADAS SEGUNDO AS
DIMENSÕES ESTRUTURA, PROCESSO, RESULTADO**

ESTRUTURA	
<i>Equipe e Coordenador</i>	<i>Projetos de extensão</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Formação - Participação em instâncias da SAN - Recursos financeiros 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo - Público - Áreas de conhecimento - Temas
PROCESSO	
<i>Participação</i>	<i>Atividades realizadas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Participação da comunidade (na iniciativa do projeto, desenvolvimento e avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> - agentes e parcerias - estratégias, assistência técnica, transferência/ desenvolvimento/ adequação de tecnologia/ conhecimento, eventos; visitas/ atividades/ atendimento nas comunidades
RESULTADO	
<i>Avaliação/ monitoramento do projeto</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Impacto social informado - Novos conhecimentos, tecnologias - Dificuldades - Mudanças 	

APÊNDICE3. ROTEIROS DE ENTREVISTA (TRABALHO DE CAMPO)

3.1. ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DO PROJETO

1. Como se iniciou a demanda para realização do projeto?
2. Quais as características do público que motivaram a escolha para o projeto?
3. De acordo com a sua experiência, como tem sido o papel deste projeto de extensão para a melhoria da segurança alimentar e nutricional local? Quais os principais resultados alcançados?
4. Como percebe a relação deste projeto de extensão em SAN com a comunidade? Em que fases participam?
5. Após o conhecimento produzido pela extensão em SAN pelo projeto houve mudança em disciplinas, linhas de pesquisa, cursos de graduação ou pós-graduação?
6. Como a extensão contribui para o ensino e a pesquisa que você realiza?
7. Como percebe a participação e envolvimento dos alunos nas ações? Houve continuidade na participação dos alunos nas ações de extensão após o projeto? Como?
8. Quais os desafios de se fazer extensão com um tema complexo como a SAN? O projeto conseguiu relacionar produção ao consumo de alimentos? Como?
9. Quais as dificuldades e as facilidades para realizar este projeto de extensão em SAN na universidade, na relação com a comunidade/parcerias?
10. Como acredita que a universidade, e o MEC poderiam apoiar?
11. Há participação do Consea local no acompanhamento do projeto? Como?
12. Houve criação de novas instâncias ou inclusão de novos profissionais/ grupos para atender a demandas não previstas?
13. Houve necessidade de se realizar parcerias e/ ou acessar mecanismos de exigibilidade de direitos humanos para grupos envolvidos no projeto? Porquê? O que foi feito?
14. Há demandas/ resultados que não conseguiram ser atendidas/ alcançados? Porquê?
15. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

3. 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE

1. Como considera que está sua alimentação hoje? E da sua família? Produz alimentos? Se sim, são usados para alimentação da família?
2. Percebe alguma diferença entre a comida que comem hoje e a comida que comiam seus avós?
3. Há dificuldades para comprar alimentos? Quais?Porquê?
4. Teve alguma dificuldade para entrar/ participar na política pública de alimentação/ produção de alimentos? Qual? Porquê?
5. Em sua opinião, qual seria o principal problema relacionado à alimentação/ à produção de alimentos na região? Por quê?
6. O que conhece do projeto de extensão realizado pela universidade? Quando tomou conhecimento do projeto?
7. Que atividades do projeto você participou? Houve atividades individuais? E atividades coletivas? O que mais achou interessante participar? Por quê?
8. Qual a sua relação com os professores, estudantes, parceiros?
9. Como o projeto da universidade contribui para melhorar a alimentação/ produção de alimentos na região?
10. Seriam necessárias outras ações? Quais? Por quê?
11. Apenas essas ações resolvem o problema principal que identificou para alimentação/ produção de alimentos na região? Por quanto tempo? O que mais seria necessário?
12. Você gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE 4. METODOLOGIA DE CAMPO PARA GRUPO FOCAL E REGISTRO GRÁFICO COM OS ESTUDANTES

A metodologia abaixo serviu para guiar o campo com os estudantes, entendendo-se que as perguntas foram norteadoras e não limitantes, sendo flexibilizadas conforme o contexto.

A) Conversa inicial com representantes dos estudantes.

Momento 1. Apresentação

- Cada pessoa deverá fazer um crachá, colocando:
 1. nome que quer ser chamado;
 2. Curso
 3. O que gosta de fazer/ sabe fazer melhor
 4. O que gostaria de aprender
- Ainda, em dupla, deverão conversar por 1 minuto sobre o seguinte tema:
 1. Porque se envolveram no projeto/ quais as motivações para participar?
- Em seguida, cada um apresenta o vizinho com características no crachá e as motivações discutidas.

Momento 2. Extensão em SAN

- Os estudantes serão convidados a pensar na questão

Conte o que sabe sobre o projeto de extensão em segurança alimentar e nutricional que participou/a. Qual a relação dele com o seu contexto?

- Aspectos orientadores discutidos pelo grupo (tarjetas em local de fácil visualização):
 - **Situação local** de SAN
 - Principais problemas locais quanto à alimentação/ produção de alimentos.
 - **O Programa** de extensão

- Que atividades a universidade está fazendo com a comunidade (individuais e coletivas)?
- Quais destas atividades se envolveram?
- **Frutos** da extensão
 - Contribuições do programa de extensão para a segurança alimentar e nutricional/ alimentação saudável da comunidade.
 - Aprendizados/ Interesses/ Desejos/ Contribuições para a formação
 - Dificuldades/ Desafios
 - Sugestões/ outras parcerias
- Os pensamentos, as ideias centrais, imagens/ figuras, deverão ser transformadas em um painel gráfico.
- À medida que discutem, os próprios grupos escrevem ideias-chave, frases, desenhos.
- Em seguida, o painel gráfico é apresentado por um representante do grupo, para que sejam agregadas outras contribuições, comentários.
- OBS: Os estudantes foram convidados a produzir dois tipos de materiais gráficos. O primeiro mostrando as relações deles com a situação local e com o programa de extensão. E o segundo, os frutos da extensão.

APÊNDICE 5. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO

	Descrição	Ago/2013 a Fev/2014	Jan - Jun/2014	Jul- Dez/2014	Jan- Jun/2015	Jul- Dez/2015	Jan- Jun/2016	Jul- Dez/2016	Jan- Jun/2017
FASE	1. Organizar e estruturar a pesquisa								
1	1.1. Revisão da literatura: artigos científicos; teses; relatórios das conferências nacionais de segurança alimentar e nutricional								
	1.2. Organização e produção final dos instrumentos de pesquisa.								
	1.3. Encaminhamento ao Comitê de Ética.								
	2. Coleta de dados e trabalho de campo								
2	2.1. Levantamento de propostas de extensão em SAN no banco de dados SigProj do Proext/MEC								
	2.2. Análise documental das propostas de extensão em SAN identificadas								
	2.3. Trabalho de campo entre as experiências que mais se destacaram nas análises documentais								
	3. Análise dos dados								
3	3.1. Definição de categorias analíticas com elaboração de critérios de similitudes e diferenças								

	para análises comparativas.								
	3.2. Interpretação								
	4. Redação da Tese								
	4.1. Elaboração da redação final								
4	4.2. Revisão de texto e impressão								
	4.3. Defesa								

APÊNDICE 6. ORÇAMENTO DETALHADO

Despesa	Quantidade estimada	Valor Unitário Estimado (R\$)	Valor Total Estimado (R\$)
Passagens (ida e volta)	3	1.000,00	3.000,00
Diárias	21	320,00	6.720,00
Impressões materiais, encadernação (folhas de entrevista, tese)	400	0,50	200,00
Equipamento para gravação	1	500,00	500,00
Bolsa de iniciação científica*	12	400,00	4.800,00
Bolsa doutorado sanduíche no exterior**	4	-	26.375,60
TOTAL			41.595,60

*Quanto à bolsa de iniciação científica, o projeto foi aprovado pelo Edital ProIC/DPP/UnB – PIBIC (CNPq) 2014/2015 (Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília - ProIC/DPP/UnB), contando como fonte de recursos para a estagiária responsável em apoiar a análise documental das propostas do Proext.

**Apoio garantido pelo Edital CAPES nº 19/2016 - PDSE.

APÊNDICE 7. LISTA DAS PRINCIPAIS FONTES DE INFORMAÇÕES

- Bancos de dados do Diretório de Grupos de pesquisa do CNPq
- Sistema de currículo lattes do CNPq
- Sistema de Gestão de Projetos de Extensão do MEC – SIGProj
- Documentos e relatórios dos projetos e programas de extensão

APÊNDICE 8. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Departamento de Nutrição
Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana

Eu, _____(nome), estou sendo convidado a participar do estudo denominado “CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL”. A pesquisa visa analisar projetos e programas de extensão em segurança alimentar e nutricional aprovados no Programa Nacional de Extensão Universitária do Ministério da Educação de 2011 a 2014, por meio da sistematização de experiências e trabalho de campo.

A minha colaboração no referido estudo será no sentido de participar de **entrevista individual/ grupo focal (entrevista coletiva)**. Fui alertado de que, nesta pesquisa, posso esperar alguns benefícios, tais como a identificação e discussão de práticas que contribuam para a situação alimentar e nutricional local.

Recebi, por outro lado, a informação de que o estudo não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas pode provocar desconforto pelo tempo exigido para entrevistas. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado que possa me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante depósito em conta-corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Elaine Martins Pasquim, pelo telefone (61) 8230-4020, a pesquisadora Elisabetta Recine no telefone (61) 3107-1779 ou pelo e-mail: elaine.pasquim@gmail.com; ou, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (CEP-FS UnB), localizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Ciências da Saúde – Asa Norte, 70.910-900 - Brasília – DF, telefone do CEP/FS/UnB (61) 3107-1947. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Local, data.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável