

 Beatriz Oliveira Blackman
Machado ¹

 Anelise Rizzolo de Oliveira¹

¹Universidade de Brasília, Curso
de Nutrição. Brasília, DF, Brasil.

Correspondência

Beatriz Oliveira Blackman
Machado
Bblackman51@gmail.com

Educação Popular e Extensão Universitária em Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável: um caminho metodológico possível

*Popular Education and University Outreach in Food and
Nutrition Security and the Human Right to Adequate and
Healthy Food: a possible methodological path*

Resumo

Introdução: A temática da segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada e saudável tornou-se uma questão política no Brasil, no período de 2003 a 2016. No entanto, a tarefa de manutenção de direitos sociais não estava concluída e hoje encontra-se politicamente ameaçada, demandando a conscientização e mobilização de segmentos da sociedade civil para a compreensão crítica da realidade e a retomada da construção de caminhos possíveis para a exigibilidade do direito e garantia da segurança alimentar e nutricional. **Objetivo:** Este trabalho buscou relatar a experiência e evidenciar as expressões pedagógicas dos princípios da educação popular ao longo do processo de ensino-aprendizagem da edição de 2018 do curso, realizado no município de Colinas do Sul, Goiás. **Métodos:** Na Universidade de Brasília, em 2018, instituiu-se um Programa de Extensão e Ação Continuada, o MultiplicaSAN. Dentre suas atividades, estava a realização de um curso de formação e promoção da cultura de direitos visando à formação da sociedade civil nas temáticas de segurança alimentar e nutricional e direito humano à alimentação adequada e saudável, utilizando como referência a pedagogia freireana e os princípios da Política de Educação Popular. **Resultados:** A experiência do projeto de extensão proporcionou aprofundamento sobre a educação popular, mostrando a riqueza da construção do conhecimento junto com uma comunidade de trabalhadoras. **Conclusão:** Revelou, ainda, o potencial transformador de um processo educativo pautado nos princípios da educação popular: amorosidade, dialogicidade, conscientização, construção do conhecimento, a partir da realidade concreta, transformação do mundo e sistematização do conhecimento na formação de educadoras e educandas.

Palavras-chave: Educação popular. Segurança Alimentar e Nutricional. Direito Humano à Alimentação Adequada. Extensão Universitária.

Abstract

Introduction: The theme of food and nutrition security and the human right to adequate and healthy food became a political issue in Brazil, from 2003 to 2016. However, the task of maintaining social rights was not completed and today it is politically threatened, demanding the awareness and mobilization of segments of civil society for

an understanding of reality and the resumption of the construction of possible paths for the enforceability of the law and guarantee of food and nutritional security.

Objective: This work sought to report the experience and highlight the pedagogical expressions of the principles of popular education throughout the teaching-learning process of the 2018 edition of the course, held in the municipality of Colinas do Sul, Goiás. **Methods:** At the University of Brasília, in 2018, an Outreach Program, MultiplicaSAN, was instituted. Among its activities, there was a course to promote the culture of rights aiming at the formation of civil society in the themes of food and nutritional security and the human right to adequate and healthy food, using Freire's pedagogy and the principles of Popular Education Policy. **Results:** The experience of the outreach program provided an in-depth look at popular education, showing the wealth of knowledge construction together with a community of female workers. **Conclusion:** It also revealed the transformative potential of an educational process based on the principles of popular education: lovingness, dialogicity, awareness, construction of knowledge, based on concrete reality, transformation of the world and systematization of knowledge in the teaching-learning process of educators and students.

Keywords: Popular education. Food and nutrition security. Human Right to Adequate Food. University Outreach

INTRODUÇÃO

A segurança alimentar e nutricional (SAN), definida pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional¹ (LOSAN), “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”. Juntamente com o direito humano à alimentação adequada e saudável (DHAAS), a SAN tornou-se uma questão política no Brasil, no período de 2003 a 2016,² num contexto democrático de garantia de direitos e participação social na formulação, implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. No entanto, a tarefa de manutenção de direitos sociais não estava concluída e hoje encontra-se politicamente ameaçada, demandando a necessidade de conscientizar e mobilizar segmentos da sociedade civil para a tomada de consciência, compreensão da realidade e para a retomada da construção de caminhos possíveis para a exigibilidade do DHAAS e garantia da SAN.

A educação popular realiza práticas pedagógicas num diálogo interdisciplinar que visa à emancipação dos sujeitos para a transformação social. Nessa abordagem pedagógica, os processos educativos partem da realidade e, de forma dialogada e participativa, alcançam discussões sobre as possibilidades de trabalho e construção de alternativas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que, por sua vez, proponham transformações na realidade percebida.³

Na história da Educação Popular (EP) no Brasil, suas formas de atuação foram realidade desde as duas primeiras décadas do século XX, em um panorama de desenvolvimento urbano-industrial.⁴ Mas apenas na década de 1950 as bases da EP apresentaram os primeiros sinais de forma oficializada.⁴ Reforçando seu caráter dinâmico, a EP foi entendida como medida de alfabetização da população para os governos militares; formação e organização de movimentos populares, principalmente das décadas de 70 a 80; formação de organizações e movimentos populares para reivindicação de direitos e participação política, nas décadas de 90 a 2000.^{5,6} Assim, a EP foi/está sendo “definida” através das considerações que a vida permitiu ou exigiu.⁷

Em 2014, o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas⁵ inseriu a EP, sobretudo a partir da concepção freireana, nas políticas públicas no Brasil, identificando princípios que podem, de forma compreensível, guiar as ações em educação e construção de políticas públicas participativas e voltadas ao interesse da população.^{8,9}

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade.¹⁰

Na Universidade de Brasília (UnB) instituiu-se, em janeiro de 2018, o MultiplicaSAN, um Programa de Extensão e Ação Continuada (PEAC) que promove a realização de um curso de formação de multiplicadores em SAN/DHAAS, com o objetivo de contribuir para a construção de uma cultura de direitos junto à sociedade, que atribua significado social e político à alimentação adequada e saudável.² Este estudo tem o objetivo de relatar a experiência do curso de multiplicadores em SAN/DHAAS realizado no município de Colinas do Sul, Goiás, evidenciando as expressões pedagógicas dos princípios da educação popular ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

MÉTODOS

Trata-se da análise teórica de um curso de extensão universitária, através da concepção da educação popular de multiplicadoras em segurança alimentar e nutricional (SAN) e direito humano à alimentação adequada e saudável (DHAAS).

As Pessoas

A equipe que trabalhou na organização do curso foi formada por duas professoras da UnB, três nutricionistas colaboradoras e quatro estudantes da graduação em Nutrição, sendo três mulheres e um homem. Essas pessoas foram as/o educadoras/o que participaram ativamente de todas as etapas do curso.

Dentre elas, uma estudante, autora do presente trabalho, ficou responsável por comparecer a alguns encontros e pensar o questionário de avaliação que seria utilizado ao final do curso. Assim, ela participou de três dos seis encontros do curso (1,5 e 6) e das reuniões de equipe como uma observadora-participante desse processo.

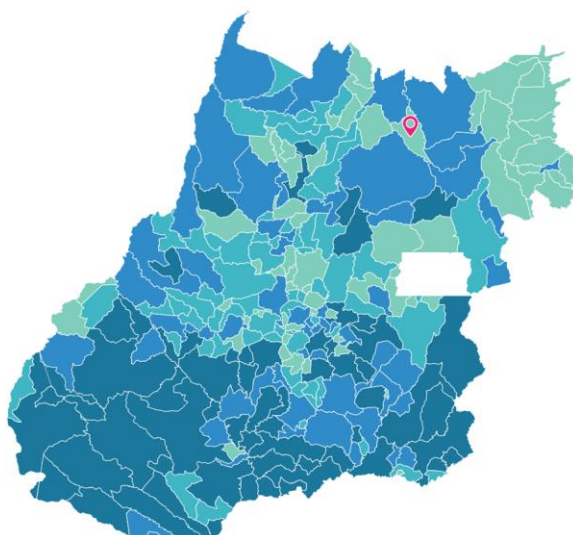
O curso, assim que confirmado, foi divulgado na cidade onde ocorreria; principalmente de forma oral, a notícia chegou à escola municipal e o grupo de educandas foi formado com 13 mulheres e um homem. A divulgação do curso foi feita pela equipe de uma docente pesquisadora do Pólo da UnB Cerrado, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão, localizado em Alto Paraíso de Goiás, administrado pela Faculdade de Planaltina, que atua na temática relacionada à soberania e segurança alimentar, sustentabilidade ambiental e preservação da biodiversidade do bioma cerrado. Assim, as pessoas interessadas apareceram no dia e local divulgados para participarem do curso promovido pelo MultiplicaSAN.

O público foi formado por 14 pessoas, sendo 13 mulheres e um homem que trabalhavam em diferentes áreas como educação, saúde, alimentação escolar, produção de alimentos e administrativa, nos municípios de Colinas do Sul-GO e Alto Paraíso de Goiás-GO. A maioria dos participantes residia no primeiro município. A escolaridade do grupo era predominantemente o ensino fundamental completo, algumas tinham o ensino médio completo e uma cursava pós-graduação à distância. A maioria tinha em média mais de 30 anos de idade, com exceção de uma que tinha 17 anos (sendo filha de uma das mulheres).

Os Lugares

Os encontros do curso aconteceram em dois locais, sendo os três primeiros em Alto Paraíso de Goiás município com 6.885 pessoas segundo censo de 2010,¹¹ e os outros em Colinas do Sul (Figura 1). Colinas do Sul possui uma população de 3.523 pessoas com salário médio de 2,6 salários mínimos; 39% da população têm rendimento mensal *per capita* de até meio salário mínimo.¹¹

Figura 1. Localização de Colinas do Sul no Estado de Goiás



Formação Pedagógica da Equipe

O objetivo dessa etapa foi familiarizar a equipe, e sobretudo os estudantes, com os princípios da EP e os temas de SAN e DHAAS. A formação foi realizada em dois dias, sendo um de teoria, no qual foram estudados, apresentados e discutidos os temas da SAN e DHAAS e os princípios da EP, por meio de leitura de textos orientadores e rodas de conversa. No segundo dia houve a parte prática, na qual os estudantes testaram a estrutura de um encontro e a realização de metodologias ativas e participativas, tendo de elaborar uma dinâmica de integração e outra que preparasse os participantes para a roda de conversa. Por fim, foi realizada uma conversa de avaliação sobre as atividades do processo de formação.

Na teoria de Paulo Freire, o diálogo é um processo dialético-problematizador, por meio do qual é possível olhar o mundo e nossa existência em sociedade como uma realidade inacabada e em constante transformação. Assim, segundo Freire, “desde sua origem, a metodologia não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica”.³ Por isso, a roda de conversa, escolhida como principal método usado no curso, estava presente também na formação pedagógica da equipe.

Planejamento

O curso foi baseado em dois documentos, o “Caderno Metodológico para a Formação de Multiplicadores em SAN/DHAAS” e o livro da Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos (ABRANDH), intitulado *O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*. O primeiro apresentava uma perspectiva de curso voltada para conselheiros e conselheiras dos Conselhos de Segurança Alimentar (CONSEA), com estrutura de 15 encontros. Já o segundo documento era um livro-texto que abordava, de forma mais profunda, alguns dos conteúdos e temas que foram trabalhados no curso. Assim, o planejamento visou reorganizar/adaptar os temas, conteúdos e metodologias de seis encontros de oito horas cada e ao público que era esperado, bem como a organização das duplas de facilitadoras para cada encontro, datas, logística de deslocamento, materiais necessários etc.

O plano final, então, foi realizar o curso em sábados alternados, iniciando em abril e finalizando em junho de 2018, com o total de seis encontros de oito horas cada. Os temas abordados foram: 1) História da SAN e DHAAS; 2) Intersetorialidade e circuitos alimentares: conhecendo as etapas do sistema alimentar; 3) As violações e exigibilidade do DHAAS e os desafios, potencialidades e construção de competências; 4) Colocando o DHAAS em prática e conceitos básicos sobre políticas públicas, o SISAAN e seus componentes; 5) Conhecendo o SISAAN no nível local, democracia e cidadania; e 6) Papel da sociedade civil.

Segundo a teoria de Freire, a conscientização é o primeiro objetivo de toda educação e se dá no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, superando a consciência intransitiva, que é a incapacidade do ser humano de objetivar a realidade em que vive; e a ingênua, na qual se percebe a contradição social, mas ainda se limita ao conformismo.¹² Assim, a ordem dos temas geradores apresentados acima foi planejada pensando em criar uma consciência crítica (encontros 1 ao 5) que ao final possibilitasse a práxis dos sujeitos na sua realidade (encontro 6), agora compreendida de forma crítica e gradativa.

Um ponto importante a se *escurecer*¹³ é a denominação que os “conteúdos” têm na teoria de Paulo Freire, na qual são chamados de *temas geradores*. O autor explica que temas geradores são aqueles que independentemente da natureza de sua compreensão, ou da ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de se desdobrar em outros temas, que por sua vez provocam novas tarefas a serem cumpridas.³ Essa concepção favorece o diálogo na medida em que educadora e educandas não se sentem

presas ao dilema conteudista da educação tradicional; ao mesmo tempo, há confiança no grupo para que ele gere as reflexões necessárias à compreensão sobre o tema em pauta. Para que isso aconteça, a equipe precisa ter um entendimento real de suas intenções com a atividade proposta.

Os Encontros

A logística de preparação para os encontros ocorreu semanalmente durante as reuniões de equipe. As facilitadoras responsáveis, na semana anterior ao encontro, apresentavam a proposta de atividades, os ajustes necessários eram feitos coletivamente e a proposta era fechada. Com o fio-lógico (Quadro 1) acordado, na semana em que ocorreria o encontro, os materiais necessários eram separados e preparados para a viagem. Os três primeiros encontros aconteceram em uma escola da rede municipal em Alto Paraíso de Goiás, e os três últimos em uma escola em Colinas do Sul.

Quadro 1. Exemplo de Fio-lógico

ENCONTRO 1				
AULA 01: HISTÓRIA DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL				
HORÁRIO	MOMENTO/ CONTEÚDO	O QUE ACONTECE	MATERIAL/ AMBIENTE	OBSERVAÇÕES
08h	PREPARAÇÃO DE BOAS VINDAS	Criar ambientação com música e um varal de estímulos. Receber cordialmente os participantes.	Barbante, imagens, pregadores. Equipamento de som e música.	Músicas e imagens devem ser escolhidas pelo facilitador com referências locais Música começa ao menos dez minutos antes Estimular que o participante <u>interaja</u> com o local antes de começar o evento
08h10	CRIAR CONTEXTO	Apresentar-se e apresentar os objetivos do processo de formação. (10min)	Cadeiras em círculo	
08h20	APRESENTAÇÕES	Solicitar que todos <u>circulem</u> , e escolham uma imagem, frase ou poesia para "colher" do varal. Orientar que participantes conversem em três rodadas <ul style="list-style-type: none"> • Que esta imagem/frase revela sobre você? (20min) • Conte três fatos no seu caminho que te trazem orgulho/ emoção? (15min) • Se não existissem pessoas que trabalhassem com SAN, o que o mundo perderia? (15min) 		Subgrupos de 5 até pessoas

Todos os encontros seguiram uma estrutura básica que consistiu na chegada com café da manhã e uma dinâmica de entrosamento; discussão e debate do tema 1; almoço; dinâmica de retomada; discussão e debate do tema 2 e dinâmica de fechamento. Para cada encontro, ficavam duas facilitadoras responsáveis por coordenar as atividades e as estudantes que deveriam planejar as dinâmicas de entrosamento e retorno do almoço, além do apoio.

Avaliação

A avaliação, mantendo a coerência com a metodologia, ocorreu ao longo do curso e foi dividida em diferentes etapas, de modo a colaborar com o processo pedagógico.

Do ponto de vista da gestão, após o término de cada encontro, ocorreram reuniões informais de avaliação feitas pela equipe responsável; na reunião semanal de planejamento, havia o compartilhamento e a avaliação formal do encontro passado, possibilitando que as responsáveis pelo encontro seguinte (re)planejassem o fio-lógico com os encadeamentos a partir do encontro anterior. Além da avaliação da equipe, conversas de avaliação também foram realizadas junto às educandas ao final de cada encontro, permitindo ajustes e coplanejamento ao longo do caminho.

Em relação ao desempenho dos participantes, foi realizado um trabalho final, no qual a turma foi dividida em grupos e cada qual identificou uma violação de DHAAS, propondo um plano de ação. Além disso, houve um momento para avaliação geral do curso e das educandas, o qual foi realizado no último encontro por meio da aplicação de um questionário e rodada de avaliação final, com a participação de toda a equipe. O questionário foi organizado com perguntas fechadas e abertas sobre o processo de aprendizagem, logística, organização dos encontros, metodologias e trabalho da equipe.

Dessa forma, obteve-se uma visão global e pedagógica do processo de trabalho, da execução das atividades em tempo real e da percepção das educandas sobre as educadoras. Configurou-se assim um processo de ação-reflexão, ou seja, o saber que (re)alimenta criticamente o fazer cujo resultado incide novamente sobre o saber continuamente.^{12,14}

Marco Analítico

A Política Nacional de Extensão Universitária traz o conceito da extensão:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.¹⁰

O curso em questão é uma das ações do PEAC, e além de abarcar o conceito da extensão, acrescenta a educação popular como eixo pedagógico-metodológico em todas suas etapas. Por isso, para análise e discussão do curso na perspectiva da EP, foi utilizado o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas⁵ por ser um documento institucional onde são definidas as bases para inserção da EP nas políticas públicas. Ele apresenta como princípios: amorosidade, dialogicidade, conscientização, partir da realidade concreta, transformação do mundo e da realidade, construção do conhecimento, e sistematização do conhecimento. As atividades realizadas no âmbito do curso de formação foram analisadas e discutidas segundo esses princípios.

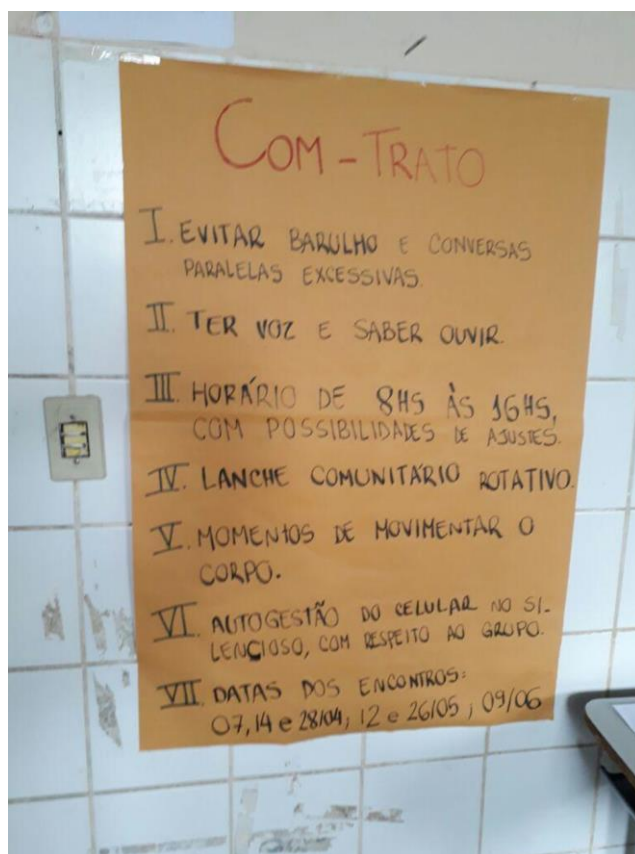
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amorosidade e dialogicidade

A amorosidade, que permeia todas as obras de Paulo Freire, se materializa no afeto, que usando o prefixo *com-* fortalece a ideia de compromisso consigo e com o outro. Para o educador, “o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.”^{3,14} Daí a (in)diferença dos conceitos freireanos da amorosidade e dialogicidade – um não acontece sem o outro e o outro não é possível sem o um.

Nessa perspectiva, a atividade do *Com-trato*, realizada no primeiro encontro do curso, de forma direta pretendeu mostrar que as educadoras estavam se comprometendo com as demandas e necessidades das educandas. O *Com-trato* (Figura 2) foi produzido por meio do diálogo entre todas presentes, para que fossem definidas as regras de convivência do grupo. No documento coletivo, ficou nítida a necessidade das educandas de terem espaço para a fala e a escuta, e que essas regras poderiam ser mudadas ao longo dos encontros se o grupo desejasse.

Figura 2. Com -Trato



Para que se dê o diálogo, o amor é uma das condições necessárias.¹⁵ Por isso, o início de todos os encontros foi marcado pelo café da manhã compartilhado.

Compartilhar o comer e as atividades envolvidas neste ato é um modo simples e profundo de criar e desenvolver relações entre pessoas [...] Facilita o entrosamento de grupos, aumenta o senso de pertencimento. (p.96)¹⁶

As comidas eram trazidas ora pelas educadoras ora pelas educandas, e nesse momento criou-se uma atmosfera de aconchego em cada um dos encontros, possibilitando um vínculo entre as educadoras e educandas, bem como um conhecimento sobre a cultura e a realidade daquelas mulheres.^{16,17}

Segundo Paulo Freire, o diálogo se faz numa relação horizontal,³ assim a organização da sala em roda também foi um elemento presente em todos os encontros, uma vez que o círculo, ao contrário da organização em fileiras por exemplo, permite que todas se olhem de maneira igual e não pressupõe que haja uma única pessoa que demanda a atenção de todos, pois é detentora do saber, como a estrutura em fileiras estabelece. Educadoras e educandas sentadas na roda, o diálogo perpassou todas, que compartilharam a construção do conhecimento.

Paulo Freire³ estipula três pré-condições para o diálogo: o amor ao mundo e aos *homens*, a humildade e a fé nos *homens*. Traduzir essas condições em palavras é uma agenda difícil, mas segue uma tentativa de ilustrá-los: na dinâmica realizada no primeiro encontro, depois de dialogar sobre os temas de história da SAN e Direitos Humanos, as educandas tiveram de criar uma cena sobre uma violação de direitos, e a partir da reflexão sobre as cenas apresentadas, houve relatos sobre violações sofridas por elas na comunidade em que vivem. Segundo Paulo Freire, “seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos”.³

Mas para além das condições que possibilitam o diálogo, a metodologia também deve ser conscientizadora e proporcionar, concomitantemente, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência sobre eles.¹²

Construção do conhecimento

No processo educativo, apreender e produzir conhecimento são momentos centrais no ciclo de aprendizagens capazes de articular a teoria e a prática, entre o conhecimento histórico construído e as experiências e saberes das educandas. Se tomarmos a educação popular como pressuposto, cabe considerar que não há conhecimento mais ou menos importante, válido ou não, mas distintos saberes.^{5,14} Por ser um dos princípios centrais, a construção do conhecimento, assim como a amorosidade e a dialogicidade, forma um eixo transversal no curso, desse modo poderá ser percebido ao longo da discussão sobre os demais princípios.

Por meio das metodologias utilizadas, a equipe buscou partir do conhecimento e da cosmovisão das educandas sobre os temas, e construir novos conhecimentos a partir dessas trocas. Alguns resultados foram, por exemplo, a construção da árvore de políticas públicas, a teoria da cebola e os circuitos alimentares. Tais resultados podem ser vistos como processos de criação mediante processos de aprendizagem,¹⁵ os quais em Freire são análogos a conhecer/conhecimento que está “aderido” às pessoas.¹²

Para que esse movimento acontecesse, uma crença da equipe de educadoras era a de que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo”.¹⁸ Partindo dessa concepção, a valorização do conhecimento intrínseco às educandas foi um desafio e ao mesmo tempo uma surpresa. Cada encontro foi único, esse jogo cooperativo¹⁹ entre saberes produziu novos conhecimentos, para o grupo de educadoras e educandas.

Conscientização e Partir da Realidade Concreta

A autora/professora/feminista/ativista negra Bell Hooks²⁰ lembra que Freire “nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa”. A conscientização implica que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.^{5,15} O processo de conscientização nessa perspectiva não é meramente fazer com que os sujeitos tomem consciência sobre sua realidade e as relações que a constituem, mas que essa conscientização leve a uma práxis, a uma ação para mudar aquela realidade percebida.

Esse processo só é possível se a realidade dos sujeitos for tomada como objeto de estudo e temática geradora do processo educativo. Assim, outro princípio da educação popular é Partir da Realidade Concreta, o qual supõe levantar tanto a visão de mundo dos educandos, quanto os dados objetivos do contexto onde acontecerão as práticas sociais e as experiências educativas.⁵ Isto é, a EP busca romper com uma perspectiva de educação bancária,²¹ sem vínculo e relação com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, de passar pelas fases/etapas da tomada de consciência sobre os temas geradores do curso, as ferramentas como vídeos, estudos de casos, construção de cenas, jogos e materiais gráficos, sempre precedidas, permeadas e procedidas pelo diálogo do grupo favoreceram a compreensão da realidade dos sujeitos que por meio do afastamento olham e veem a totalidade dos problemas e posteriormente se debruçam sobre seus subtópicos.³

Como exemplo, no terceiro encontro foram trabalhados mais a fundo os temas de direitos humanos e DHAAS. Como dinâmica de apreensão e prática dos conceitos discutidos, foram usados dois estudos de caso de violações do DHAAS, sendo um sobre a rotulagem e identificação de alimentos transgênicos e outro sobre a alimentação escolar. Depois da exposição do tema e debate do grupo, foram identificados os titulares de direitos e portadores de obrigações em cada uma das situações, e ainda se discutiram os obstáculos para a garantia dos direitos humanos à população.

Baseado nesse exemplo, também é possível demonstrar que a partir do conhecimento da realidade e da situação apresentada em sua totalidade, as educandas compreenderam tanto os conceitos ditos acadêmicos como “exigibilidade” e “titulares de direito”, como ações e meios efetivos de cobrar e fazer cumprir seus direitos. Uma das ações elencadas pelo grupo foi o boicote ao consumo de produtos transgênicos e a necessidade de incentivo e fortalecimento da agricultura familiar na região, por exemplo.

Em *Ética da Libertação*, Enrique Dussel, professor/filósofo/historiador, corrobora o princípio da conscientização e defende que a razão crítica, ou seja,

[...] o (auto)reconhecimento das vítimas do sistema-mundo (dominados: operários, índios, escravos, etc. e discriminados: mulheres, idosos, incapacitados, imigrantes, etc.), bem como o descobrimento de suas alteridades e autonomias, negadas pelo sistema-mundo vigente exerce uma ação crítico desconstrutiva (conscientização).(p.98)²²

Esse movimento (ético-libertador) passa pela constatação da existência do oprimido, em sua condição de ser que tem negado o direito à vida; seu reconhecimento como ser humano, constituindo-se num dever ético, crítica ao sistema, aponta a necessidade de transformar as causas que originam a exclusão social.²³

Foi possível verificar a convergência de concepção entre Freire e Dussel, pois neste tema gerador o debate não se limitou a questões técnicas sobre direitos humanos, mas suscitou diálogos e apurou a

percepção das educandas sobre as desigualdades sociais e os preconceitos, que determinam quem tem e quem não tem acesso ao rol de direitos na sociedade.

Transformação do mundo e da realidade

Seguindo do ponto anterior, o próximo passo da conscientização, segundo Freire, é a práxis. Desse modo, a práxis em Freire pode ser entendida como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a prática que, conseqüentemente, decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora”.^{14,15} Outro ponto levantado nesse princípio é o de que um processo educativo apoiado na educação popular procurará tornar as pessoas sujeitos de direitos, protagonistas de seus destinos e contribuintes na transformação,⁵ pois “no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar”.²³

Durante o curso, a necessidade de ações para mudança da realidade ficou evidente, principalmente nos encontros finais, quando os temas giraram em torno da participação social, democracia e cidadania. Uma das atividades mais marcantes para as educadoras foi o trabalho final, no qual as educandas tinham que identificar e analisar uma situação de violação de direitos na comunidade e propor um plano de ação para garantia desse direito. Ao final, foram apresentados oito trabalhos. Para fins deste estudo, foram selecionados dois trabalhos para análise e discussão.

Um deles foi o caso de um trabalhador que recebia benefícios da assistência social como cesta básica e transferência de renda pelo Bolsa Família. Esse trabalhador, percebendo sua necessidade, iniciou uma pequena plantação de arroz para comercialização. Porém, depois de os vizinhos ficarem sabendo disso e uma visita de assistentes sociais na residência, o benefício foi cortado e a situação de insegurança alimentar desse trabalhador piorou. Assim, para evitar que mais pessoas passassem por isso, a dupla do trabalho definiu que o plano de ação seria a criação de um Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEA) em Colinas e elencaram seus principais representantes nas instâncias governamentais e da sociedade civil, baseados na realidade local.

Outro caso foi sobre uma ponte que fazia a conexão entre a área urbana e rural do município, e que devido ao alto volume de chuvas, tinha caído, impossibilitando a travessia dos agricultores para comercializar seus produtos na cidade. Após identificarem a violação de direitos, a dupla responsável pelo trabalho entrou em contato com a prefeitura para entender a demora em reconstruir a ponte e cobrar providências do Estado. Mostraram, com o plano de ação, a necessidade de articulação entre a população e a prefeitura, ou seja, a estratégia de participação social a partir da organização da comunidade para resolver o problema.

Os trabalhos acima revelam uma compreensão qualificada dos temas dialogados nos encontros, e a capacidade de elaborar alternativas concretas de resolução de problemas e/ou harmonização de conflitos com/a partir da participação da comunidade, ao contrário das propostas anteriores, focadas no indivíduo e/ou na filantropia.

Nesse ponto percebe-se a desmitologização da realidade.^{3,12} Paulo Freire, quando fala sobre a alfabetização, diz que “é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizando dela emergem para nela inserirem-se criticamente”.²¹ No contexto do curso, o diálogo e as atividades realizadas promoveram a desmitologização enquanto resultado e processo durante os encontros.

Nos dois casos apresentados, é possível verificar diferentes níveis de engajamento e transformação da realidade, que refletem diferentes níveis da EP. Segundo Freire, uma vez que “há lutas populares que são

organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há lutas cotidianas, lutas diárias de buscar água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência”;⁷ há então diferentes graus de educação popular, para subsidiar e transformar diferentes realidades.

Sistematização do conhecimento

O último princípio apresentado pelo Marco de Referência⁵ é o da sistematização. Dentro da teoria de Freire, pode-se entender esse princípio como parte do processo constante de ação-reflexão-ação, em que sistematizar é a apropriação da experiência, bem como sua “interpretação crítica [...] que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo”.²⁴

Assim, a sistematização permite:

[...] descubrir, a partir de la identificación de los aciertos y errores de los proyectos y de los participantes, los elementos claves que influyeron en la obtención de determinados resultados; y, por tanto, compartir las lecciones que pueden ayudar a mejorar las prácticas de intervención.(p.11)²⁵

Nessa perspectiva, esse processo se deu na escrita deste texto, o qual se propõe a servir de registro do processo de reflexão acerca da experiência vivida no primeiro curso do projeto de extensão. Compartilhando a visão de Oscar Jará Holiday²⁴ sobre o que é a experiência, “[...] são processos sociais dinâmicos: em permanente mudança e movimento. São também processos sociais complexos, em que se inter-relacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos” (p.21).

A partir da riqueza de conhecimentos gerados no processo de sistematização, algumas ideias para sua utilização podem ser delineadas: uma ligada diretamente à geração de novos conhecimentos que servirão de instrumento para realimentar futuras práticas/ações e pessoas inseridas na própria experiência e em seu contexto; e a outra seria ligada à comunicação, por possibilitar o compartilhamento de saberes, das ações e informações entre pessoas, grupos e instituições, com potencial para influenciar atores/atrizes como gestores públicos, cidadãos, etc.²⁶

A sistematização dessa experiência cumpre o papel de registrar o percurso pedagógico-político do contexto da formação das educandas e educadoras. Além disso, mostrou a potencialidade da extensão universitária enquanto um processo transformador e realizador da práxis, mesmo com as limitações de infraestrutura, financeiras e visibilidade institucional existentes no cenário da instituição.

Limitações observadas

No projeto, os temas geradores foram planejados anteriormente, sem consulta às educandas, em função da estrutura institucional que demanda aprovação prévia do projeto de extensão. Contudo, já estava prevista flexibilidade ao longo dos encontros, para que adaptações e ajustes fossem realizados em diálogo permanente com as educandas e de acordo com a realidade vivenciada. Segundo Paulo Freire,² a escolha dos temas geradores deve ser feita com e para a comunidade – no caso, as educandas –, pois somente a

partir da sua realidade, da situação presente e concreta, é possível organizar o conteúdo programático da educação.

Sobre a práxis/transformação da realidade inerente à teoria aqui apresentada, entende-se que a educação popular apresenta níveis diferentes.⁷ Considerando as limitações do processo educativo do curso, como a impossibilidade de um acompanhamento a médio prazo, aliada à falta de recursos institucionais suficientes para custear todas as etapas e atividades do projeto, como compra de materiais, transporte, acomodação etc., não foi possível visualizar mudanças concretas na realidade da comunidade.

Porém, é igualmente importante (re)lembrar que “a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas, as pessoas transformam o mundo”.² Ao final do curso, as educandas estavam empoderadas e mais conscientes sobre os problemas da comunidade, e tinham planos de como enfrentá-los. As educadoras estavam certas de que o trabalho naquela comunidade fora significativo e a experiência, gratificante.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o presente trabalho cumpriu com seu objetivo de propor uma reflexão sobre o processo de aprendizagem ancorado nos princípios da EP definidos pelo Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas.

A experiência relatada demonstrou a indissociabilidade e (in)diferença dos princípios e conceitos da EP, confirmando que sua fundamentação teórica pode servir de base do saber-fazer para o como-fazer, tendo o curso nas temáticas de SAN e DHAAS como exemplo.

A experiência proporcionou aprofundamento sobre conceitos e entendimentos em educação popular, a riqueza da construção do conhecimento junto com uma comunidade de trabalhadoras e revelou a potência de um processo educativo baseado na educação popular em construir conhecimento e provocar transformações com/para educadoras e educandas.

Por fim, o trabalho destaca o papel da extensão universitária em democratizar e construir conhecimento junto à sociedade civil, buscando promover uma cultura de direitos por meio de processos educativos populares.

REFERENCES

1. Brasil. Lei nº 11.346: Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil; 2006.
2. Pasquim EM, Recine E. Contribuições da extensão universitária para a construção de conhecimento em segurança alimentar e nutricional. *Demetra* 2017;12(3):539-559. DOI: <https://doi.org/10.12957/demetra.2017.28064>.
3. Freire P. Pedagogia do oprimido. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2018.
4. Rego NRP. Educação Popular, educação libertária e os movimentos sociais como meios de insurgência e resistência em nossas terras. *Rev Ciênc Educ* 2018 out;(41):163-188. DOI: <https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.752>.
5. Brasil. Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Articulação Social, Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: 2014.

6. Gadotti M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Rev Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico 2012 dez;10-32. ISSN: 1677-8898.
7. Freire P, Nogueira A. Que fazer: Teoria e Prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes; 1993.
8. Pontual PC. Educação popular e incidência em políticas públicas. Rev e-Curricul 2017 jan;15(1):62-81. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p62-81>.
9. Vasconcelos EM, Vasconcelos MOD, Silva MO. A contribuição da Educação Popular para reorientação das práticas e da política de saúde no Brasil. Rev da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade 2015 jul;24(43):89-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2015.v24.n43.p%25p>.
10. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus; 2012.
11. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades [mapa]. [acesso em 20 dez 2019]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/alto-paraíso-de-goias/panorama>.
12. Streck DR, Redin E, Zitkoski JJ. Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.
13. Carvalho LF. Estratégias Descoloniais: Notas sobre a desobediência epistêmica. Revista da ABPN 2015 out;7(17):190-201. ISSN: 2177-2770.
14. Freitas ALC, Freitas LAA. A construção do conhecimento a partir da realidade do educando. RPGE 2018 jan;22(1):365-380. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10707>.
15. Streck DR, Redin E, Zitkoski JJ, organizadores. Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.
16. Brasil. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia Alimentar para a População Brasileira. Brasília: Ministério da Saúde; 2014.
17. Lima RS, Neto JAF, Farias RCP. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. Demetra 2015;10(3):507-522. DOI: <https://doi.org/10.12957/demetra.2015.16072>.
18. Freire P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez; 1989.
19. Brotto FO. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4. ed. [S.l.]: Palas Athena; 1999.
20. Hooks B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes; 2017.
21. Farias AF. O método de Paulo Freire e sua atualidade no contexto educacional brasileiro. Boletim GEPEP 2013 jul;2(2):40-53. ISSN: 2238-7293.
22. Oliveira IA, Dias AS. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. Conjectura 2012 set./dez;17(3):90-106.
23. Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
24. Holliday OJ. Para sistematizar experiências. 2. ed. Brasília: MMA; 2006.
25. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación; Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica. Guía Metodológica de Sistematización. Honduras: FAO; 2004 [acesso em 19 out 2019]. Disponível em: <http://www.fao.org/3/a-at773s.pdf>.
26. Barnechea García MM, Morgan Tirado MLM. La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. Tend Retos 2010 out;(15):97-107

Colaboradores

Machado BOB atuou na concepção e desenho, análise e interpretação dos dados; Oliveira AR atuou na concepção e desenho, revisão e aprovação da versão final do artigo.

Conflito de Interesses: As autoras declaram não haver conflito de interesses.

Recebido: 21 de fevereiro de 2020

Aceito: 29 de março de 2020

