

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO PELA EDUCAÇÃO
POPULAR**

**JOÃO PESSOA
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO PELA EDUCAÇÃO
POPULAR**

Tese apresentada à Banca de Defesa de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto.

**JOÃO PESSOA
2015**

C957a Cruz, Pedro José Santos Carneiro.

Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular / Pedro José Santos Carneiro Cruz.- João Pessoa, 2015.

397f. : il.

Orientador: José Francisco de Melo

Neto Tese (Doutorado) - UFPB/CE

1. Educação popular. 2. Nutrição - orientação - prática social e profissional. 3. Segurança Alimentar Nutricional (SAN).

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO JOSÉ SANTOS CARNEIRO CRUZ

**AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO PELA EDUCAÇÃO
POPULAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Orientador e Presidente da Banca Avaliadora – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Eymard Mourão Vasconcelos
Membro Avaliador Interno – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Membro Avaliador Interno – PPGE/UFPB

Prof^a Dr^a Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro
Membro Avaliador Externo – PPGMDS/UFPB

Prof. Dr. Rodrigo Pinheiro de Toledo Vianna
Membro Avaliador Externo – PPGCN/PPGMDS/UFPB

“Desaprender o aprendido também é uma saída para maior sensibilidade. Desconsiderar velhos conceitos pode permitir novas possibilidades”.

- *Nelsina Dias* (nutricionista e professora aposentada do Departamento de Nutrição da UFPB, in DIAS, 2006).

“É saudável projetarmos espaços de fuga para além das muralhas conceituais, teóricas e metodológicas que interditam a visão de horizontes maiores, mais plenos, perigosos, criativos; mais movediços, incertos, provocativos, desavergonhados”

- *Maria da Conceição Almeida* (in: OLIVEIRA, GERALDI, 2010).

DEDICATÓRIA

Aos portos seguros de minha vida: Erica, minha esposa; Pedro, meu filho (*in memoriam*); Cacilda, minha mãe; Luciano, meu pai; Zilah e Luciana, minhas irmãs; à minha bisavó, Maria; ao meu sogro, Falcão; a minha sogra, Lúcia; a minha cunhada, Ruth; e a minha sobrinha, Beatriz;

Aos meus avós (*in memoriam*), Zilah, José, Pedro e Rosa;

Aos melhores amigos que a vida poderia me apresentar: Júnior, meu compadre; Fernando e Renato;

Ao meu primeiro grande professor, meu tio Zumba;

A meu orientador e companheiro, Zé Neto, e aos companheiros *extelares* do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular;

À banca examinadora deste trabalho, pela leitura dedicada e pelas críticas precisas e respeitosas, Kátia Ribeiro, Rodrigo Vianna, Severino Silva e Eymard Vasconcelos;

À companheira Ana Cláudia Vasconcelos, pela colaboração carinhosa com a leitura do texto e pela formulação de crítica e sugestões para seu aprimoramento, desde a qualificação;

A meus companheiros de luta pela construção de uma nutrição integrada com a vida: Ana Cláudia, Daniela, Drica, Islany, Luciana, Aline e Bruno. A todas as pessoas que fizeram e fazem o Programa de Extensão PINAB;

Às amigas e companheiras de luta na comunidade onde atua o PINAB, particularmente nossas coordenadoras comunitárias: Dôra e Eulina;

A cada trabalhador e a cada trabalhadora das equipes Jardim Itabaiana I, Jardim Itabaiana II, Pedra Branca I e Pedra Branca II, da Unidade Vila Saúde;

Aos professores, aos escolares, às merendeiras e a toda direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto dos Anjos;

Aos orientandos que acompanho em nosso Grupo de Pesquisa Inéditos-Viáveis em Educação Popular, que também me orientaram nessa tese: Renan, Bruno, Lucas, Ana Paula e Jéssica;

Ao mestre e companheiro Eymard, pelos ensinamentos e pela amizade, e a todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Popular em Saúde;

Aos colegas docentes do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas, bem como aos bolsistas da Assessoria de Extensão do Centro, pelo apoio incondicional, especialmente: Elina, Jade, Renan e Nágila.

Aos mestres que acreditaram em mim, desde meus primeiros passos na universidade: Wilton Padilha, Marísia Oliveira da Silva, Dailton Lacerda e Kátia Ribeiro. A Aldenildo e Janine, mestres na arte de ser Palhaço Cuidador.

RESUMO

O movimento de reorientação da nutrição como prática social e profissional vem crescendo e se consolidando nas últimas décadas, impulsionado principalmente pela persistência da exclusão social e da insegurança alimentar em nível global. Neste processo, as ações educativas em alimentação e nutrição ainda se situam, predominantemente, em modelos tradicionais baseados no tecnicismo e na transmissão de informações. Ainda que sejam feitas alusões a autores como Paulo Freire e na perspectiva da Educação Popular (EP), persiste uma distância entre o que é dito e o que é feito na prática cotidiana para uma ação transformadora da nutrição em contextos de insegurança alimentar. A partir de uma experiência no campo da Nutrição à luz da EP, por meio do Programa de Extensão “Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”, o presente estudo tem como objetivo analisar como a EP fundamenta um agir crítico em Nutrição. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa com perspectiva dialética, construída por meio da pesquisa-ação. Como resultado, identificamos categorias que apontam para um agir crítico em Nutrição, sendo elas: o engajamento e compromisso com a realidade social ; participação, vínculo e construção compartilhada; construção em meio ao conflito e ao enfrentamento do capitalismo; educação em grupos comunitários; a superação do assistencialismo e reorientação do fazer clássico da nutrição nas ações de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) ; práxis ; e a interdisciplinaridade. Foi possível, ainda, apontar algumas reflexões para a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na ótica da EP, dentre elas destacou-se a percepção da EAN como construção compartilhada, mediatizada pelo diálogo e pela participação popular, que requer mais do que ideias de intelectuais; exige o protagonismo do saber popular. Concluímos que a Educação Popular possui princípios, intencionalidades e abordagens capazes de trazer elementos para a superação da distância entre o debate crítico em torno da nutrição (principalmente no campo da SAN) e suas realizações no campo prático, particularmente as educacionais. Mesmo com limites, a experiência do PINAB aponta provocações e caminhos suficientes para enunciarmos a tese de que, efetivamente, a Educação Popular fundamenta uma teoria e uma prática de **um agir crítico em Nutrição**.

Palavras-chave: Nutrição; Educação Popular; Segurança Alimentar e Nutricional.

ABSTRACT

The movement of reorientation of nutrition as social and professional practice has been growing and consolidating in recent decades, mainly driven by the persistence of social exclusion and food insecurity globally. In this process, the educational activities in food and nutrition also are located predominantly in traditional models based on technicality and transmission of information. Although allusions are made to authors such as Paulo Freire and the perspective of Popular Education (EP), there remains a gap between what is said and what is done in everyday practice for a transforming action of nutrition food insecure contexts. From an experience in the field of nutrition in the light of EP through the Extension Program "Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB ", this study aims to analyze how the EP founded a critical act in nutrition. So, we used a qualitative approach with dialectical perspective, built through action research. As a result, we identified categories that point to a critical act in nutrition, namely: engagement and commitment to social reality; share, bond and shared construction; building in the midst of conflict and confrontation of capitalism; education in community groups; overcoming the welfare and reorientation of classic making Nutrition in Food Security and Nutrition Actions (SAN); praxis; and interdisciplinarity. It was also possible to point out some reflections for Food and Nutrition Education (EAN) in the view of the EP, among them, stood out the perception of EAN as a shared construction, mediated through dialogue and popular participation, which requires more than ideas of intellectuals; but the role of popular knowledge. We conclude that the Popular Education has principles, intentions and approaches able to bring elements to overcome the distance between critical debate on nutrition (especially in the field of SAN) and his achievements in the practical field, particularly the educational ones. Even with limits, PINAB experience points sufficient provocations and ways to enunciate the thesis that, effectively, the Popular Education founded a theory and practice of a critical act in nutrition.

Keywords: Nutrition; Popular Education; Food Security and Nutrition.

RESUMÉN

El movimiento de reorientación de la nutrición como práctica social y profesional ha ido creciendo y consolidando en las últimas décadas, impulsado principalmente por la persistencia de la exclusión social y la inseguridad alimentaria a nivel mundial. En este proceso, las actividades educativas en los alimentos y la nutrición también se encuentran predominantemente en los modelos tradicionales basados en detalle técnico y la transmisión de información. Aunque se hacen alusiones a los autores como Paulo Freire y la perspectiva de la Educación Popular (EP), sigue habiendo una brecha entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica diaria para una acción transformadora de contextos de inseguridad alimentaria nutricional. A partir de una experiencia en el campo de la nutrición en la luz de la EP a través del Programa de Extensión " Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB ", este estudio pretende analizar cómo la EP fundó un acto crítico en la nutrición. Por lo tanto, se utilizó un enfoque cualitativo con perspectiva dialéctica, construido a través de la investigación-acción. Como resultado, se identificaron las categorías que apuntan a un acto crítico en la nutrición, a saber: participación y el compromiso con la realidad social; acción, obligación y la construcción compartida; la construcción en medio del conflicto y la confrontación del capitalismo; la educación en grupos de la comunidad; superar el bienestar y la reorientación de hacer Nutrición clásico en la seguridad alimentaria y acciones de Nutrición (SAN); praxis; y la interdisciplinariedad. También era posible señalar algunas reflexiones para la Alimentación y Nutrición Educación (EAN) en la vista de la EP, entre ellos se destacó como la percepción de EAN construcción compartida, mediadas a través del diálogo y la participación popular, que requiere más que ideas intelectuales; requiere que el papel del conocimiento popular. Llegamos a la conclusión de que la Educación Popular tiene principios, intenciones y planteamientos capaces de traer elementos para superar la distancia entre el debate crítico sobre la nutrición (especialmente en el campo de la SAN) y sus logros en el campo práctico, sobre todo educativos. Incluso con límites, experiencia PINAB señala provocaciones y las formas de enunciarnos la tesis de que, efectivamente, la Educación Popular fundó una teoría y la práctica de un acto fundamental en la nutrición suficiente.

Palabras clave: Nutrición; Educación Popular; Seguridad Alimentaria y Nutrición.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRANDH - Associação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos
ABRASCO - Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
ACS - Agente Comunitário de Saúde
AGEMTE - Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão
ANEPS - Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde
APS - Atenção Primária em Saúde
ASA - Articulação do Semiárido
ASPAN - Associação Promocional do Ancião
CAIS - Centro de Atenção Integral à Saúde
CCM - Centro de Ciências Médicas
CDP - Campo Democrático Popular
CEBES - Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
CEPAL - Comisión Económica para América Latina
CERN - Centros de Educação e Recuperação Nutricional
CLS - Conselho Local de Saúde
CNDSS - Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde
CNS - Conferência Nacional de Saúde
CNSAN - Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
DHAA - Direito Humano à Alimentação Adequada
DIRECOSOL - Diretoria de Trabalho Renda e Economia Solidária
EAN - Educação Alimentar e Nutricional
EMEFAA - Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto dos Anjos
ENDEF - Estudo Nacional da Despesa Familiar
ENEC - Estágio Nacional de Extensão em Comunidades
ERI – Estágio Rural Integrado
ERIP – Estágio Regional Interprofissional
ESF - Estratégia Saúde da Família
FAO - Food and Agriculture Organization
FIP - Faculdades Integradas de Patos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSBAN - Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional
HU - Hospital Universitário
HULW - Hospital Universitário Lauro Wanderley
IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMC - Índice de Massa Corporal
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LOSAN - Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome
Met-MOCI - Metodologia de Mobilização Coletiva e Individual
MOPS - Movimento Popular de Saúde
MP - Mobilização Popular
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAC - Núcleo de Atuação Comunitária
ONG - Organizações Não-Governamentais
PAA - Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar
PBF - Programa Bolsa Família
PEPASF - Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família
PIAC - Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária
PIASS - Programa de Interiorização da Saúde e Saneamento (PIASS)
PINAB - Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN - Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNSAN - Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PRONAN - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PS - Promoção da Saúde
PSS - Processo Seletivo Seriado
PT - Partido dos Trabalhadores
RECID - Rede de Educação Cidadã
SAN - Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS - Serviço de Alimentação da Previdência Social
SAS - Programa de Suplementação Alimentar Supervisada
SC – Grupo Saúde na Comunidade
SEDES - Secretaria de Desenvolvimento Social
SERTA - Serviço de Tecnologias Alternativas
SISAN - Sistema Nacional de Segurança Alimentar
SISVAN - Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional
ST – Grupo Saúde do Trabalhador
SUS - Sistema Único de Saúde
SUS – Sistema Único de Saúde
TC - Terapia Comunitária
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UBS - Unidades Básicas de Saúde
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
USAID - United States Agency for International Development
USF - Unidade de Saúde da Família

LISTA DE QUADROS

<u>QUADRO 01. DETALHAMENTO DE RESULTADOS DE PESQUISA POR ARTIGOS CIENTÍFICOS NA BASE DE DADOS SCIELO, CONFORME CRITÉRIOS ESTABELECIDOS.....</u>	<u>59</u>
<u>QUADRO 02. DETALHAMENTO DE RESULTADOS DE PESQUISA POR ARTIGOS CIENTÍFICOS NA BASE DE DADOS SCIELO, CONFORME CRITÉRIOS ESTABELECIDOS.....</u>	<u>62</u>
<u>QUADRO 03. DETALHAMENTO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS E TEXTOS OFICIAIS ESCOLHIDOS COMO FONTES DE DADOS, CONFORME CRITÉRIOS ESTABELECIDOS.</u>	<u>64</u>
<u>QUADRO 04. TEMPORALIDADE DE REALIZAÇÃO DAS VISITAS NO ÂMBITO DO PINAB.....</u>	<u>182</u>
<u>QUADRO 05. TEMPORALIDADE DE REALIZAÇÃO DOS ACONSELHAMENTOS DIETÉTICOS NO ÂMBITO DO PINAB.....</u>	<u>185</u>
<u>QUADRO 06. RELAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) DEFENDIDOS NO ÂMBITO DO PINAB.....</u>	<u>201</u>
<u>QUADRO 07. TEMPORALIDADE DE REALIZAÇÃO DOS GRUPOS NO ÂMBITO DO PINAB. ..</u>	<u>203</u>
<u>QUADRO 08. ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DO AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO, A PARTIR DE UMA NOVA SÍNTESE.....</u>	<u>363</u>

LISTA DE FOTOGRAFIAS E ILUSTRAÇÕES

FOTO 1. ACOLHIMENTO DA TURMA PIONEIRA DE ESTUDANTES DO PINAB NA PRIMEIRA REUNIÃO DA EQUIPE EXTENSIONISTA. AGO/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.	181
FOTO 2. VISITAS NA COMUNIDADE, COM PARTICIPAÇÃO DE CANDIDATOS A INGRESSAR NO PINAB. OUT/2013. FONTE: BLOG DO PINAB.	181
FOTO 3. VISITA A UMA FAMÍLIA, EM MARÇO DE 2010. FONTE: BLOG DO PINAB.	183
FOTO 4. PASSEIO PARA RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO NA COMUNIDADE, COM PARTICIPAÇÃO DE CANDIDATOS A INGRESSAR NO PROGRAMA. OUT/2013. FONTE: BLOG DO PINAB.	184
FOTO 5. PRIMEIRA MOSTRA DO PINAB NA UFPB, EM NOV/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.	187
FOTO 6. SEGUNDA MOSTRA DO PINAB NA UFPB, EM MAIO/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.	188
FOTO 7. MOMENTO DE ESQUETE TEATRAL DURANTE A PRIMEIRA MOSTRA DO PINAB NA USF. NOV/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.....	189
FOTO 8. PARTICIPAÇÃO DE CONVIDADOS DEBATEDORES EM MOSTRA NA USF, SOBRE SAÚDE DA MULHER. DEZ/2010. FONTE: BLOG DO PINAB.....	190
FOTO 9. EQUIPE DO PINAB E NA USF INTEGRADA DURANTE MOSTRA NA USF. DEZ/2010. FONTE: BLOG DO PINAB	190
FOTO 10. REUNIÃO FORMATIVA SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, COM PROFESSOR EYMARD VASCONCELOS. MAR/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.	193
FOTO 11. REUNIÃO FORMATIVA SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E A PIRÂMIDE ALIMENTAR. AGO/2013. FONTE: BLOG DO PINAB.	195
FIGURA 12. PRIMEIRA OFICINA DE AVALIAÇÃO DO PINAB, COM A TURMA PIONEIRA DE ESTUDANTES. OUT/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.....	198
FOTO 13. OFICINA DE CRIATIVIDADE E INTEGRAÇÃO. SET/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.	198
FOTO 14. MOMENTO DE ESTUDO E CONSTRUÇÃO DE RELATÓRIO. FEV/2014. FONTE: BLOG DO PINAB.	200
FOTO 15. GRUPO DE GESTANTES, SET/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.....	204

FOTO 16. RODA DE CONVERSA COM AS GESTANTES, OUT/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.	205
FOTO 17. DINÂMICA DE Aalongamento, autocuidado e educação postural com as gestantes, MAR/2010. FONTE: BLOG DO PINAB.	206
FOTO 18. ATIVIDADE EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS, NOV/2013. FONTE: BLOG DO PINAB.	207
FOTO 19. DINÂMICA PARA TRABALHO E REFLEXÃO SOBRE OS DIFERENTES TIPOS DE ALIMENTOS E SEUS PAPÉIS NA NUTRIÇÃO. NOV/2009. FONTE: BLOG DO PINAB.	208
FOTO 20. GINCANA SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA. NOV/2011. FONTE: BLOG DO PINAB.	209
FOTO 21. ATIVIDADE DA CAMPANHA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA, MAR/2012. FONTE: BLOG DO PINAB.	209
FOTO 22. REALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DE PESO, ALTURA E ESTADO NUTRICIONAL DOS ALUNOS DA ESCOLA, NO CONTEXTO DA SEMANA MUNDIAL DA ALIMENTAÇÃO, OUT/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.	210
FOTO 23. OFICINA DE APROVEITAMENTO INTEGRAL DOS ALIMENTOS COM MERENDEIRAS DA ESCOLA. FONTE: BLOG DO PINAB.	211
FOTO 24. MOMENTO DE REFLEXÃO E INTEGRAÇÃO DURANTE CURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. FONTE: BLOG DO PINAB.	211
FOTO 25. REUNIÃO COM PROFESSORES DA ESCOLA, JUL/2010. FONTE: BLOG DO PINAB.	212
FOTO 26. PARTICIPAÇÃO DO PINAB NO PLANEJAMENTO ESCOLAR, JAN/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.	213
FOTO 27. MOMENTOS DE INCENTIVO À ATIVIDADE FÍSICA E À FUNCIONALIDADE COM OS IDOSOS. OUT/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.	215
FOTO 28. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO E PRÓ-ATIVIDADE COM OS IDOSOS, SET/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.	216
FOTO 29. RODA DE CONVERSA SOBRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO GRUPO DE IDOSOS DA ASPAN. NOV/2013. FONTE: BLOG DO PINAB.	217
FOTO 30. MOMENTO DE INCENTIVO A FUNCIONALIDADE POR MEIO DA PINTURA, NA ASPAN, OUT/2013. FONTE: BLOG DO PINAB.	218

FOTO 31. ATIVIDADE NO GRUPO DE IDOSOS COM PARTICIPAÇÃO DE PALHAÇOS CUIDADORES. JULHO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB.	218
FOTO 32. ATIVIDADE NO GRUPO DE IDOSOS COM PARTICIPAÇÃO DE PALHAÇOS CUIDADORES. JULHO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB.	219
FOTO 33. ACOMPANHAMENTO DOS MUTIRÕES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA EQUIPE DE SAÚDE, OUT/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.	219
FOTO 34. REUNIÃO COM OS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE SOBRE O FOME ZERO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, OUT/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.....	221
FOTO 35. CURSO COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, SET/2008. FONTE: BLOG DO PINAB.	222
FOTO 36. PRIMEIRA REUNIÃO DE DISCUSSÃO DO CONSELHO LOCAL DE SAÚDE COM A COMUNIDADE, DEZ/2007. FONTE: BLOG DO PINAB.....	223
FOTO 37. REUNIÃO DO ESPAÇO DE DIÁLOGO NA COMUNIDADE BOA ESPERANÇA, MAR/2010. FONTE: BLOG DO PINAB.....	225
FOTO 38. CIRANDA COM OS MEMBROS DA COMISSÃO ORGANIZADORA DO CONSELHO LOCAL DE SAÚDE. OUT/2009. FONTE: BLOG DO PINAB.....	226
FOTO 39. DIA D DA PARTICIPAÇÃO LOCAL EM SAÚDE, COM A CONFERÊNCIA COMUNITÁRIA DE SAÚDE. ABR/2011. FONTE: BLOG DO PINAB.	227
FOTO 40. DINÂMICA DE INTEGRAÇÃO NO DIA D DA PARTICIPAÇÃO LOCAL EM SAÚDE, COM A CONFERÊNCIA COMUNITÁRIA DE SAÚDE. ABR/2011. FONTE: BLOG DO PINAB.....	227
FOTO 41. ENCONTRO COM O GRUPO DE MULHERES “LÁ VÊM ELAS!” PARA CONSTRUÇÃO DO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE. JUN/2009. FONTE: BLOG DO PINAB.....	229
FOTO 42. RODA DE CONVERSA NO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE. JUL/2009. FONTE: BLOG DO PINAB.	229
FOTO 43. MOMENTO DE INTEGRAÇÃO COM OS MEMBROS DO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE, NA CASA DE UMA DAS INTEGRANTES. NOV/2010. FONTE: BLOG DO PINAB.	230
FOTO 44. MOMENTO DE DESENHO E PINTURA PARA EXPRESSAR DAS IDEIAS E SABERES DAS MULHERES DO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE. OUT/2009. FONTE: BLOG DO PINAB.	231
FOTO 45. OFICINA DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS COM APROVEITAMENTO INTEGRAL NO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE. JUN/2009. FONTE: BLOG DO PINAB.....	232

FOTO 46. REUNIÃO COM OS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE PARA MOBILIZAÇÃO DE SUA PARTICIPAÇÃO E PLANEJAMENTO DO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE (AGO/2011). FONTE: BLOG DO PINAB. 232

FOTO 47. REUNIÃO DA NOVA COORDENAÇÃO DO PINAB. AGO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 241

FOTO 48. MEMBROS DA COORDENAÇÃO COMUNITÁRIA DO PINAB (DA ESQUERDA PARA A DIREITA): EULINA FERREIRA E DÔRA COSTA BRITO; AINDA, A PRESENÇA DE FRANCISCO NASCIMENTO (SANTO DA TERRA). JUN/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 242

FOTO 49. REUNIÃO DO PINAB NA COMUNIDADE. JUL/2014. FONTE: BLOG DO PINAB.... 243

FOTO 50. REUNIÃO DELIBERATIVA DO PINAB NA COMUNIDADE E COM A PARTICIPAÇÃO DE REFERÊNCIAS DA COMUNIDADE (COORDENADORAS COMUNITÁRIAS). EM DESTAQUE: DÔRA COSTA BRITO (PRIMEIRA À ESQUERDA). AGO/2013. FONTE: BLOG DO PINAB. 243

FOTO 51. MOMENTO DE ACOLHIMENTO NA TERAPIA COMUNITÁRIA. NOV/2013. FONTE: BLOG DO PINAB. 245

FOTO 52. MOMENTO DE “CUIDANDO DO CUIDADOR” NA USF UNINDO VIDAS, COM OS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE. MARÇO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB..... 246

FOTO 53. MOMENTO DE CUIDADO E PRÁTICAS INTEGRAIS COM OS AGENTES COMUNITÁRIOS NO PARQUE ARRUDA CÂMARA. AGO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. . 247

FOTO 54. PLANEJAMENTO DA CONSTRUÇÃO DA HORTA NA CASA DE UMA LIDERANÇA COMUNITÁRIA. MAIO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB..... 248

FOTO 55. MUTIRÃO PELA LIMPEZA DAS MARGENS DO RIO. JUL/2014. FONTE: BLOG DO PINAB..... 249

FOTO 56. MUTIRÃO PELA LIMPEZA DAS MARGENS DO RIO. JUL/2014. FONTE: BLOG DO PINAB..... 250

FOTO 57. SEMEADURA DE COENTROS E PÉS DE HORTELÃ NA HORTA. SET/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 250

FOTO 58. VISÃO GERAL DOS CANTEIROS DA HORTA. SET/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 250

FOTO 59. ENSINANDO UMA CRIANÇA A PLANTAR UMA MUDA DE RÚCULA. JANEIRO/2015. FONTE: BLOG DO PINAB. 251

FOTO 60. MORADORA SEMEANDO COENTRO NA HORTA POPULAR. JANEIRO/2015. FONTE: BLOG DO PINAB. 251

FOTO 61. REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE EDUCATIVA COM A COMUNIDADE, PELO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE. JUL/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 252

FOTO 62. REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE EDUCATIVA COM A COMUNIDADE, PELO GRUPO SAÚDE NA COMUNIDADE. DEZEMBRO/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 252

FOTO 63. GRUPO REUNIDO APÓS A DECISÃO COLETIVA DO NOME DA HORTA. JUL/2014. FONTE: BLOG DO PINAB. 253

FOTO 64. MORADORES DA COMUNIDADE LEVANDO PARA SUAS RESIDÊNCIAS PRODUTOS COLHIDOS NA HORTA, QUE ELES MESMOS AJUDARAM A PLANTAR. SET/2014. 254

FOTO 65. VISÃO GERAL DA HORTA POPULAR BOA ESPERANÇA. JANEIRO/2015. FONTE: BLOG DO PINAB. 254

FOTO 66. VISÃO GERAL DA HORTA POPULAR BOA ESPERANÇA. JANEIRO/2015. FONTE: BLOG DO PINAB. 255

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
PARA INÍCIO DE CONVERSA...	21
CONTEXTUALIZANDO...	22
A EDUCAÇÃO POPULAR E A EXPERIÊNCIA DE ONDE PARTIMOS...	29
O PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA...	31
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	35
1.1. O LUGAR SOCIAL DO PESQUISADOR NO TEMA E NA PESQUISA	35
1.2. INQUIETAÇÕES E BUSCAS POR UM AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO	42
1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO	51
1.3.1. OBJETIVO GERAL	51
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	51
CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	53
2.1. BASES METODOLÓGICAS	53
2.2. ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	56
2.2.1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	56
2.2.2. RECONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	65
2.2.3. ENTREVISTA E GRUPOS DE DISCUSSÃO	69
CAPÍTULO 3 – BASES TEÓRICAS PARA UM AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO	74
3.1. A NUTRIÇÃO	74
3.2. A ALIMENTAÇÃO	85
3.3. A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	89
3.4. A PROMOÇÃO DA SAÚDE	99
3.5. ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E SAN NO CONTEXTO ATUAL: DESAFIOS SOCIAIS E POLÍTICOS	103
3.6. A EDUCAÇÃO EM SAÚDE	112
3.7. A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	113
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO POPULAR E O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: FUNDAMENTOS E ANTECEDENTES	124
4.1. EDUCAÇÃO POPULAR	124
4.2. EDUCAÇÃO POPULAR NA REORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS	131
4.3. ANTECEDENTES DO AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO	136
4.3.1. JOSUÉ DE CASTRO E A GEOGRAFIA DA FOME	138
4.3.2. O PROTAGONISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	143
4.3.3. AS PRÁTICAS DE SAÚDE COMUNITÁRIA, O MOVIMENTO POPULAR DE SAÚDE E O MOVIMENTO PELA REFORMA SANITÁRIA	144
4.3.4. AÇÕES EM MOVIMENTOS SOCIAIS E EM ONGS	152

4.3.5. ABORDAGENS CRÍTICAS SOBRE O PROBLEMA DA FOME E DA DESNUTRIÇÃO NO CAMPO ACADÊMICO	157
4.3.6. MOVIMENTOS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL	160
4.3.7. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM NUTRIÇÃO A PARTIR DA EXTENSÃO	162
4.3.8. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS EM SAN	165

CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA DE EXTENSÃO PINAB: UMA EXPERIÊNCIA DE NUTRIÇÃO PELA EDUCAÇÃO POPULAR

5.1. O CONTEXTO	169
5.2 - ANTECEDENTES: MOVIMENTOS E INQUIETAÇÕES QUE ORIGINARAM O PINAB	173
5.3 – CARACTERÍSTICAS DO DESENHO ORGANIZATIVO INICIAL	178
5.4 – ATIVIDADES TRANSVERSAIS DO PINAB	181
5.4.1. - AS VISITAS DOMICILIARES	181
5.4.2. - O ACONSELHAMENTO DIETÉTICO	185
5.4.3. - MOSTRAS E EVENTOS	187
5.4.4. - O ENSINO, A PESQUISA E A AVALIAÇÃO	193
5.5 – ATIVIDADES ESPECÍFICAS: OS GRUPOS COMUNITÁRIOS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE	202
5.6 – DIFICULDADES E CONTRADIÇÕES	233
5.7- A RECONFIGURAÇÃO DAS AÇÕES E A CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA COM A COMUNIDADE	239
5.8 – NOVOS GRUPOS SURGEM A PARTIR DA COMUNIDADE: TERAPIA COMUNITÁRIA, SAÚDE DO TRABALHADOR E HORTA POPULAR	244

CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM BUSCA DE UM AGIR CRÍTICO

6.1. INTERFACES ENTRE NUTRIÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR	256
6.1.1. INTERFACES A PARTIR DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE	256
6.1.2. INTERFACES A PARTIR DOS DOCUMENTOS E TEXTOS DE SAN	268
6.2. DESAFIOS PARA O DIÁLOGO ENTRE NUTRIÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR	276

CAPÍTULO 7 – ELEMENTOS PARA UM AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PINAB

7.1. O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO REQUER O ENGAJAMENTO E O COMPROMISSO COM A REALIDADE SOCIAL	287
7.2. O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO PRESSUPÕE PARTICIPAÇÃO, VÍNCULO E CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA	297
7.3. O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO É CONSTRUÍDO EM MEIO AO CONFLITO E AO ENFRENTAMENTO DO CAPITALISMO	305
7.4. O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO REQUER EDUCAÇÃO EM GRUPOS COMUNITÁRIOS	315
7.5. O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO SUPERA O ASSISTENCIALISMO E REORIENTA O FAZER CLÁSSICO DA NUTRIÇÃO NAS AÇÕES DE SAN	322
7.6. – O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO PRESSUPÕE INTERDISCIPLINARIDADE	336
7.7. O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO PRESSUPÕE PRÁXIS	340
7.8. – ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	346
7.8.1. NA PERSPECTIVA DE UM AGIR CRÍTICO, A EAN REQUER CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA, MEDIATIZADA PELO DIÁLOGO E PELA PARTICIPAÇÃO POPULAR	349

7.8.2. - EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL CRÍTICA REQUER MAIS DO QUE IDEIAS DE INTELECTUAIS; EXIGE O PROTAGONISMO DO SABER POPULAR.	358
7.8.3. PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL, A EDUCAÇÃO POPULAR TRAZ PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES. NÃO COMPETÊNCIAS.	359
7.9. – AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UMA NOVA SÍNTESE	361
CONSIDERAÇÕES FINAIS	364
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	367
APÊNDICE	391
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO DE DISCUSSÃO	392
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	393
ANEXO - PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	395

INTRODUÇÃO

Para início de conversa...

Muito se tem escrito sobre aportes teóricos para novas dimensões e abordagens na ação educativa em Nutrição, bem como na reorientação da prática profissional do nutricionista. Mas, na maioria das publicações, pouco se conectam esses aspectos teóricos com dimensões práticas no que tange a efetivar experiências transformadoras da nutrição, como prática social e profissional. Conforme ressalta Santos (2012, p.454), os “reconhecidos avanços nos discursos sobre o tema não têm refletido na mesma medida em avanços nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos profissionais no campo da educação alimentar e nutricional”.

Ainda tem sido incipiente a reflexão sobre os princípios fundantes que sustentam a rica diversidade de experiências onde se produz um fazer crítico da nutrição, particularmente em contextos de exclusão social, em práticas sociais que vêm em curso desde a década de 1970. Estas experiências apontam para um agir crítico em Nutrição, o qual se refere não a procedimentos regulados pela cartilha de uma política pública governamental, ou pelas ideias de algum intelectual, mas centralmente a uma construção compartilhada da ação nutricional, tendo como ponto de partida a realidade e o diálogo com seus sujeitos e grupos sociais.

Dessa forma, é urgente produzir reflexões que extrapolem a intenção de consolidar o discurso progressista em torno da nutrição (particularmente através da perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional – SAN - e da Educação Alimentar e Nutricional – EAN - crítica), e rumem no sentido de pensar dilemas, potencialidades, fragilidades e desafios para a construção dinâmica das práticas sociais e profissionais em Nutrição. Precisamos pensar não somente “o quê” fazer, mas “como”, “porquê”, “com quem” e “com que intencionalidade política” fazer as ações de EAN.

Na realidade atual, as ações educativas em alimentação e nutrição ainda se situam, predominantemente, em modelos tradicionais baseados no

tecnicismo e na transmissão de informações, tendo como centralidade o conhecimento do especialista. Persiste uma distância entre o que é dito e o que é feito na prática cotidiana para uma ação transformadora da nutrição em contextos de insegurança alimentar, ainda que – em muitas publicações sobre esse tema – sejam feitas alusões a autores como Paulo Freire e à perspectivas como a Educação Popular.

Esse texto é fruto de pesquisa de doutoramento em Educação, e se insere nesta problemática buscando, a partir de uma experiência de Educação Popular em Saúde, contribuir com a explicitação teórica de elementos que apontem para um agir crítico em Nutrição, de modo que este possa se configurar como *práxis* na aplicação das ações de SAN e EAN nas comunidades e grupos sociais.

Contextualizando...

Na década de 1930, foi Josué de Castro o principal responsável pela inserção da nutrição como questão política e social na agenda pública do país, conferindo-lhe atenção acadêmica singular, o que se consolidou em meados da década seguinte, com a obra “Geografia da Fome”. A partir deste e de outros trabalhos de Castro e seus colaboradores, as questões da alimentação e da nutrição no Brasil passaram a ser paulatinamente compreendidas como fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Esse processo passou a exigir modos de atuação em Nutrição distintos dos tradicionais, pois problemas sociais como exclusão, fome, miséria, entre outros, demandavam uma compreensão ampliada, através da complexidade e da compreensão estrutural dos problemas sociais, aliada a abordagens críticas e humanizadas, em uma ação com ênfase social, cultural e educativa (SANTOS, 2005; ASSIS, 2002; BOOG, 2004; PÁDUA, BOOG, 2006; CERVATO-MANCUSO, 2012; VASCONCELOS, 2013).

Historicamente, tanto Castro, como seus colaboradores e outros intelectuais dedicados ao pensamento em Nutrição, enfrentaram significativas lutas por hegemonia neste campo, uma vez que, em sua maioria, a nutrição – como ciência – apresentava-se afastada do movimento da vida. Seguiu por

décadas tocada pelas demandas levantadas a partir das doenças, das descobertas e implicações patológicas para a terapia nutricional, ou mesmo pelas possibilidades de tratamento e prevenção, bem como pelas necessidades do mercado capitalista ou pelas preocupações dos grupos sociais mais abastados.

Para testemunhar essas situações e compartilhar conosco dessas conclusões, bastará uma análise no sumário do principal manual de referência para a prática profissional em Nutrição, o “Alimentos, Nutrição & Dietoterapia”, de L. Kathleen Mahan e Sylvia Escott-Stump, onde não há (seja nos elementos pré-textuais, como prefácio ou apresentação, seja nos primeiros capítulos) qualquer menção ao que seja mesmo a nutrição, tanto como ciência quanto como fenômeno ou prática social. Ao contrário, do início ao fim do livro, o leitor é convidado de imediato a se debruçar sobre questões, procedimentos, critérios, normas e recomendações do ponto de vista dietético e dietoterápico sem, antes, proceder com ponderações preliminares sobre o fazer nutrição, seu histórico ao longo dos séculos, seus avanços e seus desafios, suas demandas e necessidades no mundo de hoje.

Em que pese esta constatação, diversas práticas no campo social passaram a ser implementadas em interface com as questões alimentares e nutricionais, o que teve início principalmente a partir da década de 1970, quando se começou a construir saberes e gerar movimentos na direção de um agir nutricional integrado com a dinâmica da vida e da realidade social. Isto se deu, inicialmente, por iniciativas de agentes sociais comunitários e profissionais de saúde (não necessariamente nutricionistas) no interior de práticas de saúde comunitária, nas quais a fome, a miséria e a desnutrição eram problemas cujo enfrentamento revelava-se central no sentido da promoção da saúde. Nestas ações, destacaram-se a mobilização de estratégias alternativas de complementação alimentar, ou mesmo atividades de mobilização comunitária (como hortas), e também trabalhos educacionais para sensibilização e orientação da população, como rádios comunitárias, grupos de educação em saúde, visitas domiciliares, fortalecimento de redes de apoio social nas comunidades e valorização de movimentos reivindicativos.

Foram experiências como as do Movimento Popular de Saúde em vários recantos do país, da Pastoral da Criança e da Pastoral da Saúde, além de atividades de movimentos sociais ligados à luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, na época, estava começando. Essas ações aconteciam em contextos de precariedade estrutural e de poucos recursos financeiros, mas prosperavam graças à disposição de agentes sociais e profissionais de saúde para uma atuação conjunta, em que se vislumbrava, efetivamente, o diálogo entre saberes – científico e popular - como estratégia para superar os problemas nutricionais e alimentares. Na perspectiva da Educação Popular (EP), fundamentada por Paulo Freire, tinham um importante referencial sobre como abordar os problemas e como construir uma prática social de forma compartilhada. Nesse contexto, a EP agregava também a importante dimensão da intencionalidade dessas ações, pois, sendo promovidas no período da Ditadura Militar, em cada passo dado, era eminentemente necessário saber qual o projeto de sociedade se almejava, ou seja, qual o horizonte social e político era vislumbrado como objetivo de conquista com aquelas ações.

Assim, nesse cenário, estas experiências foram empreendidas em meio a fatores como a luta contra a Ditadura Militar e a exploração econômica nos anos 1970. As ações de Educação Alimentar e Nutricional se davam em meio à busca por uma sociedade mais justa e solidária, em um processo de resistência e reconstrução política e social como resposta à opressão e repressão política. Para muitos profissionais e militantes sociais, mesmo inserindo-se algumas ações de alimentação e nutrição sendo pontuais, havia a compreensão de que a luta era muito maior: por um sistema de saúde justo, participativo e universal. Para além disso, por uma sociedade solidária, com direito a participação, à diversidade, à justiça e à democracia.

Nesse período, a fome e a desnutrição no Brasil eram fenômenos sociais com repercussões humanitárias assustadoras. Tal processo mobilizou a atenção e a ação de todos os agentes sociais, populares e profissionais envolvidos nas ações de cuidado e atenção à saúde. Dessa maneira, o problema alimentar e nutricional desvelava-se não apenas como uma preocupação própria do nutricionista, mas como um fenômeno cujo

enfrentamento necessitava da ação multiprofissional e interdisciplinar. Nesse sentido, estas experiências e iniciativas pioneiras não se deram apenas no núcleo profissional da nutrição, mas se desenvolveram a partir da integração multiprofissional e social, tendo na interdisciplinaridade e na construção coletiva princípios e valores que foram fundantes.

Tal processo se deu, ainda, no contexto do Movimento de Reforma Sanitária, onde a ação multiprofissional em diálogo com os movimentos populares estimulava a organização de iniciativas de promoção da saúde na perspectiva do direito à saúde, da participação da comunidade, do cuidado integral e da universalidade do acesso. Dessa forma, as práticas sociais em alimentação e nutrição estavam também no bojo de diversificadas experiências que foram singulares na construção e criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

A partir deste contexto, a potência de práticas sociais no campo alimentar e nutricional ensejou caminhos e possibilidades para o fortalecimento do debate em torno da nutrição como prática social transformadora a partir de meados dos anos 1980. No campo acadêmico, isso se deu particularmente através do conceito de Educação Alimentar e Nutricional. Nesse período, a EAN, enquanto perspectiva teórica, saiu de décadas de “exílio” (um período no qual este debate permaneceu afastado dos nutricionistas e dos espaços tradicionais de ação da nutrição).

Nessa mesma década, muitas ações de combate à fome e à desnutrição foram empreendidas, inclusive por programas e ações anteriores à criação do SUS em 1988. Estas ações foram importantes na elaboração de estratégias educativas e preventivas no campo alimentar e nutricional, as quais vieram, depois, a ser incorporadas pelo SUS.

No processo de construção do SUS, por meio de movimentos como o MOPS e o Movimento pela Reforma Sanitária, os diversos debates em torno do direito à saúde e da participação comunitária iam revelando que o profissional que atuava com alimentação e nutrição não apenas tinha contribuições significativas a empenhar em seu núcleo profissional, mas precisava participar dos trabalhos sociais direcionados a construção e

políticas e ações de promoção, prevenção e cuidado em saúde que rumassem no sentido da integralidade, do acesso universal e da equidade.

Na década de 1990, com o fortalecimento do SUS através da criação e expansão do Programa Saúde da Família (atualmente compreendido como Estratégia Saúde da Família-ESF), as políticas públicas de nutrição passaram a ser ampliadas e a incorporar perspectivas diferenciadas daquelas originalmente concebidas para a ciência da nutrição, quais sejam as ênfases biológicas e fisiológicas retratadas em uma visão tecnicista da dietética e da dietorapia. Em muitas experiências espalhadas pelo país, o nutricionista passou a estreitar os laços de sua atuação com os empreendimentos e iniciativas sociais de combate à fome, à desnutrição e à pobreza (FERREIRA, MAGALHÃES, 2007; VASCONCELOS, PEREIRA, CRUZ, 2008).

Em meio a esse contexto, no período pós-ditadura, novas perspectivas teóricas e conceituais passaram a ser delineadas por intelectuais e pesquisadores, que orientavam novas políticas e ações para a Nutrição. Exponentes como Flávio Valente, Maria Cristina Faber Boog, entre outros, passaram a provocar debates e reflexões importantes acerca das possibilidades e dos desafios para uma Educação Alimentar e Nutrição que fosse crítica, ou seja, embuída de aspectos fundamentais como o compromisso, a participação, a dialogicidade, dentre outros.

Confirmando esses avanços no campo acadêmico, no âmbito social, a questão da fome e da miséria passou a demandar crescente atenção popular, o que se fortaleceu por meio de diversos movimentos, mobilizações e ações em defesa da vida, com destaque para a que foi liderada pelo sociólogo Betinho. Nesse cenário, particularmente na década de 1990, começaram a se fortalecer os conceitos de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e de Direito Humano a Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS), os quais representam a expressão nítida da ênfase que passava a ser defendida para as práticas sociais em Nutrição: a alimentação como direito, de forma sustentável, com boa qualidade e quantidade suficiente, respeitando-se hábitos, costumes e todos os aspectos relativos à cultura das pessoas e dos grupos sociais. Isto passou a ser vivenciado com maior regularidade com o advento do Governo Lula em 2003, no qual – dentre

outras medidas – a criação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome e do Programa FOME ZERO demarcaram uma decisão assertiva do Governo Federal no sentido de inaugurar novas abordagens para a implementação de políticas públicas nesta área. Dentre elas, o conceito de SAN se sobressai (BURITY et al, 2010; VASCONCELOS, PEREIRA, CRUZ, 2008).

Certamente, o conceito de SAN não nasce nos anos 1990, e tampouco é exclusividade do Governo Lula. Como dito anteriormente, desde os anos 1970, diversos profissionais de saúde e militantes sociais já vinham empreendendo saberes e práticas sociais compromissadas com o enfrentamento dos problemas nutricionais de modo emancipatório e humanizado. Contudo, no período histórico da década de 1990, e depois na gestão federal iniciada em 2003, paulatinamente, o conceito de SAN foi representando um diferencial, pois sintetizou, de forma sucinta e objetiva, tanto um conjunto de princípios, como uma série de elementos práticos, e ainda a imagem-objetivo aonde se queria chegar com uma abordagem crítica das questões alimentares e nutricionais. A SAN, assim, passou a expressar de maneira sintética e mais elaborada os diversos princípios, reivindicações e abordagens que já vinham sendo defendidos e construídos há muito tempo por militantes sociais e intelectuais progressistas no campo da alimentação e nutrição.

A SAN passou a ser entendida como fenômeno cujo enfrentamento não pode prescindir de caminhos como a intersetorialidade e o diálogo interdisciplinar.

Tal processo passa a provocar uma notável transformação na abordagem governamental à alimentação e nutrição, bem como algumas mudanças na atuação profissional e na formação em Nutrição, seja em seus princípios éticos, nos aspectos políticos ou nas questões quanto às formas de atuar e participar, especialmente em contextos permeados pela exclusão social (AMORIM et al, 2001; RECINE et al, 2012; BOOG, 2008; MOTTA, OLIVEIRA e BOOG, 2003).

Quanto à atuação em Nutrição no contexto da Atenção Primária em Saúde, passou-se a demandar um aprimoramento de seu protagonismo na construção de ações educativas, de mobilizações sociais e de estratégias de

ação política, por meio de vários projetos e programas, perfazendo uma série de caminhos capazes de promover a saúde com ênfase em estratégias e políticas coerentes com suas realidades e problemáticas regionais relacionados à fome e à miséria, envolvendo a SAN como mais um referencial singular no processo de desenvolvimento social e de combate à fome (SANTOS, 2005; BOOG, 2004).

Como se pode observar, tem sido crescente e contundente o movimento de reorientação do fazer e do pensar a Nutrição, o que vem sendo impulsionado por diversos fatores de interesse social e científico, mas, sobretudo, a persistência do fenômeno da exclusão social no mundo, que patrocina a fome, a pobreza e a miséria, bem como o crescente interesse pela interface entre alimentação e cultura, seja numa perspectiva antropológica, seja para compreender bem mais a cotidianidade da vida humana e os impasses com que os indivíduos se deparam frente às suas escolhas alimentares.

A Nutrição precisa estar integrada com a vida. Sua prática precisa refletir uma atitude inconformista perante a exclusão social vivenciada em todo o mundo, ao passo em que deve considerar a interface significativa da cultura no ato alimentar, compreendendo que ambas as dimensões (política e cultural) estão expostas a determinações sociais e econômicas, e que construir um agir crítico em Nutrição seria o passo fundamental necessário para se encharcar esta ciência de uma prática compromissada, cuja intencionalidade será, como afirma Melo Neto (2006), incentivadora da participação e do empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais. Um fenômeno lastreado em uma teoria política direcionada aos anseios humanos de liberdade, de justiça, de igualdade e felicidade, além de estimuladora das transformações sociais necessárias.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, nesta tese, nosso esforço teórico estará em desvelar novos horizontes conceituais para a **nutrição** enquanto prática social. Ou seja, como um **agir**, não enquanto fenômeno, nem enquanto ciência. Um **agir** em Nutrição que esteja intimamente conectado com o conceito de 'alimentação', cujo aprofundamento de significados e aportes teóricos tem sido tão marcantemente desenvolvido, especialmente

após os anos 1960, nas áreas da antropologia da nutrição, da cultura, dentre outras (SILVA et al, 2010).

A Educação Popular e a experiência de onde partimos...

Há doze anos vivenciando experiências no campo da Educação Popular em Nutrição, como estudante, docente e coordenador de projetos de extensão, pude acumular aprendizados e constatações, junto com outros protagonistas destas práticas, acerca do significado peculiar que a Educação Popular detém para guiar a atuação e a formação de nutricionistas.

Percebemos ser a Educação Popular inspiração teórica e prática capaz de oportunizar o desenvolvimento de um agir em Nutrição com postura ética comprometida com ações de Promoção da Saúde e da Alimentação Saudável em caráter ampliado, orientadas sobretudo pelo conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), o qual agrega dimensões críticas, sociais e políticas à compreensão do papel da ciência da nutrição em comunidades populares e da intervenção do nutricionista nestes espaços.

Historicamente, como ressalta Fantin (2000), a Educação Popular e sua atuação nos movimentos sociais no Brasil constituíram experiências de novas práticas sociais e práticas políticas. Nas últimas décadas, vêm se aprofundando e difundindo reflexões, estudos e pesquisas que demonstram o papel singular da Educação Popular na reorientação de práticas sociais e profissionais em diferentes campos da vida humana, como destacado no recente livro “Educação Popular – lugar de construção social coletiva” ou na obra “A saúde nas palavras e nos gestos – reflexões da Rede de Educação Popular em Saúde” (STRECK, 2013; VASCONCELOS, 2013b; VASCONCELOS, 2001).

No campo dos movimentos sociais e suas interfaces com a Educação, estudos como o de Calado (2008), Batista (2004), Silva e Araújo (2010) e Caldart (2000) ressaltam a relevância da Educação Popular na construção de elementos pedagógicos no seio dos movimentos sociais, constituindo aprendizagens para novas sociabilidades e, por conseguinte, novas práticas sociais.

Além destas produções, merecem ser ressaltados trabalhos dissertativos e doutorais no âmbito da pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde se evidenciaram possibilidades teóricas e práticas de se pensar questões a partir da Educação Popular, tais como: a atuação da Fisioterapia na comunidade (RIBEIRO, 2001); a atenção à saúde pela valorização das redes sociais (RIBEIRO, 2007); a prática médica e suas possibilidades pela Estratégia Saúde da Família (MEDEIROS, 2007); a ética no cuidado em saúde e na formação universitária (BATISTA, 2012); e a atuação da Psicologia Humanista na Atenção Primária à Saúde (SILVA, 2013); e a educação popular na promoção da saúde do idoso no contexto comunitário (LIRA, 2014).

A Educação Popular vem se constituindo como um significativo componente inspirador para a formação e a atuação de nutricionistas, especialmente no contexto da ESF e das ações de promoção da SAN. Conforme ressaltam Vasconcelos (2013) e Cruz, Pereira e Vasconcelos (2011), como teoria da Educação (FREIRE, 2005; GADOTTI, TORRES, 1994; MELO NETO, 2004), a Educação Popular traz elementos para a formação de profissionais, em cujo agir se identificam posturas éticas compromissadas com os princípios elementares da Promoção da Saúde e da Alimentação Saudável em caráter ampliado, orientadas, sobretudo, pelo conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (VASCONCELOS, PEREIRA, CRUZ, 2008; VASCONCELOS, 2013).

Caminhando nesta direção e fazendo parte deste movimento de reorientação da atuação do nutricionista, o Programa de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde – PINAB”, do Departamento de Nutrição do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, vem atuando desde agosto de 2007 na formação de nutricionistas na perspectiva da Educação Popular, com comprometimento e atuação na ESF, com foco na SAN (VASCONCELOS, PEREIRA, CRUZ, 2008; CRUZ, PEREIRA, VASCONCELOS, 2011).

Deste modo, o PINAB vem se configurando como uma das ações acadêmicas relevantes do Departamento de Nutrição, destacando-se pela repercussão no fortalecimento de iniciativas populares comunitárias para Promoção da Saúde (PS), fomentando a percepção destas não só como

resultado de práticas individuais, mas também como reflexo das condições de vida em geral, contribuindo para que a SAN e a PS se traduzam como direito humano e social (CRUZ, PEREIRA, VASCONCELOS, 2011).

O ponto de partida da pesquisa...

Percebe-se na literatura sobre Nutrição uma escassez de referências que coloquem o agir em Nutrição sob análise crítica e promovam um aprofundamento teórico sobre o diálogo entre Educação Popular e Nutrição, o que revela, nestes campos, um desafio a ser enfrentado. Como ressalta Amparo-Santos (2013), não há uma literatura específica do campo de EAN e nem tampouco um retrato sobre como a disciplina Educação Nutricional é desenvolvida nos currículos de nutrição no Brasil. Há, ainda, raras produções sobre como a dimensão do agir em Nutrição é trabalhada curricularmente em outros cursos que dialogam com o campo alimentar e nutricional.

Poucos estudos e reflexões têm apontado o lugar da EAN na formação em Nutrição, o que repercute também em poucas oportunidades educacionais e formativas de se refletir criticamente sobre o papel da nutrição na sociedade de hoje e suas contradições.

Ainda conforme Amparo-Santos (2013), de forma geral, a presença do educar em Nutrição se reduz no fluxo curricular a uma disciplina, geralmente vinculada à área de Nutrição em Saúde Pública ou Coletiva, com fragilidades seja no referencial teórico-metodológico que a sustenta, seja nas práticas de aula - os cenários de prática. Da mesma forma, a Educação Nutricional pouco transborda como tema ou prática em ações de pesquisa e extensão.

Olhando para o campo da nutrição e sua interface e realizações em uma perspectiva educacional, Santos (2012) observa que, embora haja uma preocupação crescente em relação às bases teórico-metodológicas que regem as ações educativas em alimentação e nutrição, as mesmas também se situam em modelos tradicionais baseados na transmissão de informações com a hegemonia de técnicas como palestras, produção de materiais

informativos, dentre outros. Vale ressaltar que, em muitas publicações, há alusões a autores como Paulo Freire e à educação popular em saúde como referências teóricas (VASCONCELOS, 2013).

Santos (2012) aponta o que seria uma aproximação importante entre EAN e EP, indicando que,

do ponto de vista teórico-metodológico, a educação alimentar e nutricional está direcionada nos documentos para assumir uma perspectiva da educação popular cunhada no pensamento de Paulo Freire, com ênfase na dialogicidade e na autonomia do sujeito (SANTOS, 2012, p.456).

Entretanto, a própria autora (SANTOS, 2012) concorda que existe uma distância significativa entre o que é dito na teoria e o que é feito na prática cotidiana no que diz respeito às ações educacionais no âmbito da nutrição, da SAN e do DHAAS, conforme indicam Castro, Castro e Gugelmim (2011), Vasconcelos (2013) e Cruz e Melo Neto (2014). Nesse sentido, a citação à perspectiva da EP fica, em sua maioria, apenas “na teoria” e no discurso de muitos artigos e textos acadêmicos, mas poucos situam-se como elementos de análise e reflexões de experiências concretas.

Vasconcelos (2013, p.5) indica que “ainda existem limitações importantes para a efetividade das múltiplas ações e iniciativas”. Aponta, ainda, para o estudo de Prado et al (2010) que, ao estudar a pesquisa sobre SAN, no Brasil, de 2000 a 2005, evidenciaram a predominância de estudos sobre a qualidade dos alimentos (área de ciência e tecnologia dos alimentos) e estado nutricional de grupos populacionais (área da nutrição), o que, a nosso ver, indica uma lacuna no que diz respeito à reflexão sobre a dimensão educacional nesse campo.

De acordo com Santos (2012), pode-se concluir que existe

um hiato entre as formulações das políticas públicas e as ações que são desenvolvidas no âmbito local da atenção à saúde, alimentação e nutrição. Ou seja, os avanços nos discursos em torno da educação alimentar e nutricional não têm sido acompanhados ao mesmo passo no âmbito das ações locais. Um segundo hiato também marcante é a distância entre os discursos e as práticas em torno da educação alimentar e nutricional.

Os estudos e pesquisas no campo da EAN são ainda muito tímidos no que diz respeito a produzirem reflexões consistentes a partir de práticas transformadoras, bem como no que tange a analisar de modo mais elaborado como os avanços conceituais no debate da nutrição (EAN crítica, SAN, DHAAS) se desvelam em práticas e experiências concretas, capazes de reorientar a nutrição como prática social e profissional.

Cruz e Melo Neto (2014) afirmam que, apesar de muitos autores e obras terem avançado, no sentido de delinear possibilidades educativas que concretizem as intenções expressas nos conceitos de SAN e no marco do DHAA, no atual contexto de exclusão social, é necessário dedicar mais estudos e reflexões críticas na perspectiva de criar processos emancipatórios nas iniciativas de Educação Alimentar e Nutricional, o que deverá colaborar não apenas com novos horizontes para a ação do nutricionista ou para melhorar o estado de SAN nas comunidades, mas também para reorientar o agir em Nutrição.

Acreditamos que a Nutrição Social precisa caminhar no sentido de refletir intensamente sobre seu compromisso social e seu significado no enfrentamento obstinado e cotidiano das condições objetivas de opressão, injustiça e desumanização às quais está exposta parte significativa da população brasileira (CRUZ, MELO NETO, 2014, p.1374).

Precisamos, portanto, analisar criticamente a nutrição como prática social e profissional nos dias de hoje. Essa reivindicação não é minha. Ao contrário, constitui uma diretriz reclamada como fundamental para o agir em Nutrição na atualidade, por autores como Vasconcelos (2013), Boog (2004) e Castro, Castro e Gugelmim (2011).

Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho é de contribuir com esse debate, estabelecendo algumas reflexões comprometidas com a expansão e a qualificação crítica do debate sobre os atuais desafios, as possibilidades e as lacunas do encontro entre as perspectivas teóricas da Educação Popular e da Nutrição.

Diante do quadro anteriormente exposto, visamos, com este estudo, verificar a tese – acumulada no seio da experiência do PINAB e fundamentadora desta pesquisa doutoral – de que *a Educação Popular fundamenta uma teoria e uma prática de **um agir crítico em Nutrição***.

Ressaltamos que a construção desta tese não se restringe à Nutrição, pois está também compromissada em contribuir com esse movimento de estudar e aprimorar inéditos-viáveis para as práticas sociais e profissionais tendo a Educação Popular como elemento norteador. Assim, buscaremos ajudar a entender essa importante dimensão da Educação Popular.

Nesse sentido, este estudo se identifica com as ideias de Ivandro Salles (2014), quando ele afirma que o ato científico deve constituir-se como conhecimento buscador de caminhos de intervenção sobre o mundo de forma crítica e participativa. Fundamentalmente, um ato que respeita a realidade social e política das pessoas e dos grupos sociais.

É, precisamente, esse agir científico que tentamos buscar com a realização deste trabalho, cujo compromisso é de contribuir com uma tarefa social e política urgente, a qual foi traduzida de forma precisa por Castro, Castro e Gugelmim (2011, p.18) como o “reposicionamento da alimentação como uma prática plena de sentido no âmbito da vida cotidiana”.

Apresentaremos, a seguir, todo o percurso de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na perspectiva dialética, com metodologia de pesquisa-ação, e cujo compromisso é de construir conhecimentos para a efetivação de mudanças sociais.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

1.1. O lugar social do pesquisador no tema e na pesquisa

Ser gente, ser nutricionista, ser educador popular, ser um nutricionista crítico. Essa foi a trilha de evolução de minha caminhada como profissional, depois, como professor e, agora, como pesquisador, em direção a escrever uma tese de doutoramento.

O tema desta pesquisa é a Nutrição na perspectiva da Educação Popular. Sua pergunta motivadora é: *Como a Educação Popular fundamenta um agir crítico em Nutrição?*

Escolhi esse tema e essa pergunta porque sou formado em Nutrição, pela Universidade Federal da Paraíba, e em Educação Popular, a partir de projetos de extensão, principalmente o Projeto de Educação Popular e Atenção em Saúde da Família - o PEPASF – em que vivenciei algo comum a muitos colegas, não só no Curso de Nutrição, mas também em outros - o chamado paralelismo entre os currículos. Havia uma diferença entre o currículo e a experiência na formação da Nutrição, do jeito que ela é, com suas disciplinas, suas perspectivas políticas e ideológico-pedagógicas, e viver o “currículo” das experiências da Educação Popular, através da Extensão Popular, em que não se cursam disciplinas, mas vivências e problematizações.

Sentindo de perto, então, a dicotomia entre as perspectivas do curso de Nutrição e as da Educação Popular, comecei a me questionar: *As duas perspectivas não poderiam caminhar juntas, para se aprender a ser nutricionista com a perspectiva da Educação Popular?* Colegas que cursavam Fisioterapia pensavam da mesma forma em relação ao seu curso, assim como acontecia com quem cursava Medicina, Psicologia, entre outros cursos. Durante o percurso de nossas práticas estudantis na extensão, fomos percebendo que a resposta para nossas inquietações era positiva. Ou seja, a Educação Popular reorientava as práticas sociais e profissionais. Contudo, imediatamente, outra questão relevante surgia: *O que é esse fazer*

profissional reorientado pela Educação Popular? Por quais caminhos esse processo se desenvolve em cada campo do saber profissional?

Em meu caso, foi pela Nutrição, convivendo com a Educação Popular, que comecei a me questionar ainda mais: *por quais caminhos a Educação Popular orienta um agir da Nutrição que seja transformador, distanciando-se do tecnicismo, do “biologicismo”, da visão cartesiana, “hospitalocêntrica”, burguesa, que percorre o currículo de Nutrição hoje na UFPB e em várias instituições do Brasil?* Essa era minha principal inquietação. Para contextualizar como cheguei até ela, penso ser importante situar, primeiramente, como me inseri no campo da Nutrição.

Os encontros que tive com a Nutrição, ao longo da vida, foram marcantes, mesmo antes de ingressar como aluno no Curso de Graduação em Nutrição. Quando eu era bem pequeno, por volta dos dois e três anos de idade, era magrinho. Depois, fui engordando. Durante quase toda a minha infância, fui um menino gordinho. Mas por quê? Porque minha relação com a nutrição era para suprir carências que eu tinha do ponto de vista afetivo, relacional e emocional.

Quando nasci - o primeiro filho de meus pais – quase fui tomado da minha mãe por minha avó. Na verdade, fui criado mais junto de minha avó, porque, logo no ano seguinte ao meu nascimento, veio minha irmã, e como meus avós tinham uma filha que já estava casada e sentiam-se solitários, começaram a assumir cada vez mais minha educação e criação. Fez um quarto na casa dela para mim, e eu fui ficando muito tempo lá, e minha mãe foi deixando, apesar de meu pai nunca ter gostado disso, porque eu era o único filho homem, e ele queria conviver mais comigo. Porém, por ser uma mulher muito decidida e cuja vontade sempre era imposta, minha avó acabou me levando mesmo, e eu fui morando com ela. Então, minha mãe ficou com minhas irmãs, e minha avó comigo.

Assim, passei a viver sozinho. Uma criança morando sozinha com uma senhora de idade, e afastada de suas duas irmãs. Minha avó era daquelas pessoas que quase não tinha o que fazer dentro de casa. Como eu

tinha pouca companhia, nem muito que fazer, só me restava assistir televisão e comer.

Assim, provavelmente, minha relação com a nutrição começou para suprir certa carência afetiva emocional, porque eu sentia falta da minha mãe. Não que eu não gostasse da minha avó, mas queria estar com meus pais também, que moravam em um bairro distante daquele onde estava morando com minha avó.

Quando eu ia passar um tempo com meus pais, era uma festa, porque ele e minha mãe deixavam os filhos muito soltos para brincar e interagir com as outras crianças da vizinhança. Quando ia para a casa deles, o prédio era cheio de crianças, era o paraíso! Eu brincava, brigava e andava de bicicleta pelas ruas do bairro, que – coincidentemente – é o mesmo onde hoje desenvolvemos o Programa PINAB, em uma rua bem próxima ao território onde hoje trabalho buscando um agir crítico em Nutrição pelas estradas da Educação Popular.

Ao ter de ir embora da casa de meus pais nesse bairro e voltar a morar com minha avó, voltava a reinar a solidão, que só era ligeiramente quebrada quando uma de minhas irmãs ia brincar comigo.

Nestes termos foi que teve início minha relação com a nutrição.

Depois, fui ficando adolescente, e minha avó, infelizmente, teve câncer de pulmão e faleceu aos 56 anos de idade. Na época, eu tinha 10 anos. Por causa disso, minha mãe, meu pai e minhas irmãs se mudaram para a casa de minha avó, principalmente na fase final, quando ela estava muito debilitada. Apesar de o motivo ter sido triste, houve o lado bom para mim, porque passei a conviver com meus pais, e tudo voltou ao cenário ideal com o qual tanto sonhava quando criança. Só então comecei a me preocupar com outras coisas, e a primeira grande preocupação foi, justamente, o corpo. Isso se intensificava com minha entrada na adolescência, por causa das paqueras, das paixões e da busca por mais visibilidade social.

Assim, com essas preocupações, comecei a fazer exercícios físicos cada vez mais intensamente, em uma esteira que minha mãe tinha em casa, sem planejamento nenhum. Era correr e comer muito abacaxi (na época, ouvi

dizer, em algum lugar, que abacaxi fazia emagrecer). Comecei, então, a emagrecer, nessas corridas meio loucas na esteira, e mesmo sem fazer uma dieta orientada, comecei a ver algum resultado. Depois, procurei consultas com um nutricionista, comecei a fazer dieta orientada e passei a me exercitar em uma academia. Emagreci bastante, em média, 25 kg.

Aí chegou a época do vestibular. Foi nesse período em que as vivências pessoais com a alimentação e a nutrição passaram a cruzar com as perspectivas de atuação como futuro profissional. Desde criança, quis cursar Medicina, e meus avós projetavam isso para mim. Brincava de ser médico pediatra. É bem verdade que, ao mesmo tempo, brincava de ser professor. Meu guarda-roupa era bastante castigado, porque eu pegava o giz da escola e ficava riscando nele como se estivesse ministrando aula. Contudo, meu foco para o vestibular era na área de saúde. Eu gostava muito de Biologia e suas ciências afins e nem cogitava Pedagogia.

Ressalte-se, porém, que, apesar de ser um bom aluno, achava que não seria aprovado em Medicina, pois tive um percalço: submeti-me ao Processo Seletivo Seriado (PSS) relativo ao 1º ano do ensino médio e tive um bom resultado, mas, no do 2º ano, não acertei nenhuma questão de Química, embora fosse uma das matérias de que eu mais gostava. A partir de então, comecei a ficar em dúvida sobre se seria ou não aprovado para Medicina. Como estava inseguro, minha ideia era de ingressar em outro curso da área de saúde e de tentar transferi-lo para Medicina. Por isso me inscrevi em Nutrição, o que também aconteceu por causa da minha dieta e porque comecei a perceber que me identificava com essa área.

O resultado foi muito bom, porquanto fui aprovado em primeiro lugar, e minha nota quase dava para cursar Medicina. Talvez eu até ficasse na lista de espera, mas optei por fazer o Curso de Nutrição, embora mantendo o pensamento de que faria, em futuro próximo, Medicina. Foi assim nos três primeiros períodos.

Assim, ingressei no Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), através do convite de um amigo, com a seguinte propaganda: “Olhe, lá é ótimo porque há muitos casos de doença na favela, e

a gente pode ajudar, e vai já praticando e sabendo como é ser profissional de saúde.” Certamente, este era o pensamento porque nós não tínhamos a oportunidade de estagiar, e ele – como outros colegas – estava ansiando conhecer a realidade que teríamos que enfrentar como profissionais. E eu, que sempre quis ser profissional da área de saúde, pensei: “Rapaz, eu vou ver lá esse negócio, pois está demorando muito para vermos a prática de saúde... no meu curso ainda não vi nada disso!!”

Em seus primeiros períodos letivos, o curso de Nutrição parecia mais um Curso de Biologia, porque nós não víamos nada específico à área de nutrição. Comecei a ficar cada vez mais ansioso e receoso acerca do que sentiria quando conhecesse verdadeiramente as atuações profissionais do curso. Poderia não gostar, então, teria perdido tempo precioso de minha vida. Assim, motivado por essa busca, fui, pela primeira vez, ao PEPASF, tanto por causa do convite do amigo de minha turma, quanto porque um professor do curso (Lindemberg Medeiros) havia passado a tarefa de conhecer esse projeto em sua disciplina.

Então, fui com uma das monitoras da turma (Vanile Pessoa, a qual era também integrante do Projeto e hoje é professora da UFCG, companheira de buscas por um agir crítico em Nutrição). No caminho da linha de ônibus para a comunidade, ela foi falando: “Este é um trabalho legal”. Contou como fazia para trabalhar com as crianças e orientá-las sobre alimentação saudável, ou para que prevenissem certas doenças e não andassem de pés descalços, por causa de verminose, enfim, como fazia para cuidar da saúde das pessoas em um contexto de exclusão e de muita carência.

Contudo, como eu era consciente de que tínhamos muito pouco conhecimento técnico, perguntava a ela, a todo instante: “O que vou fazer lá, se não tenho conhecimento técnico”? Ela respondeu que poderíamos fazer outras atividades alternativas, que são muito legais, e de que as pessoas gostam. E isso também tinha efeitos terapêuticos. Somente as medicações e prescrições médicas não bastavam. Os gestos e as palavras tinham uma força significativa, e era isso que íamos aprender a fazer naquele lugar.

Confesso que, ao chegar lá, fiquei com muito medo de ficar doente. Lembro que visitamos uma casa em que todos estavam com escabiose, e eu pensei: “Ai, meu Deus, eu vou sentar nesse sofá? Ai Meu Deus, eu vou ficar doente!”. Porém, a recepção calorosa, amorosa e paciente das pessoas da comunidade foi mudando minha maneira de pensar, pois nos tratavam como se já nos conhecêssemos há 30 anos. Elas pediam que ficássemos à vontade, que tirássemos os chinelos, os sapatos, e começávamos a conversar. Não exclusivamente sobre saúde ou doenças, mas preponderantemente sobre o dia a dia, as jornadas da vida, os trabalhos, os problemas familiares, e questões afins. Era uma conversa nada formal, como se fosse entre amigos, com efeito terapêutico, sobre coisas relativas à saúde.

Assim, o medo foi se transformando em encantamento, na perspectiva de descobrir o que era ser esse profissional e poder ajudar as pessoas. Na outra semana, fui novamente à comunidade. Não era fácil chegar até lá, pois era preciso andar 20 minutos a pé da casa da minha mãe até a parada de ônibus e mais 30, 40 a 50 minutos de ônibus até o Grotão, bairro da periferia de João Pessoa, para chegar ao território comunitário no sábado de manhã. Mesmo sem fazer parte do projeto, fui.

Em poucas semanas, a Universidade entrou em greve, e o meu amigo, que era de Recife, voltou para sua cidade e pediu para eu ficar acompanhando as famílias sob sua responsabilidade. Relutei em aceitar o convite, pelo fato de não fazer parte oficial do projeto, mas ele me convenceu. No PEPASF, ninguém notou isso. Três meses depois, houve seleção, e fui entrevistado para formalizar minha participação no Projeto.

Então, eu ia frequentemente à comunidade. Não conseguia deixar de ir. As coisas foram evoluindo; eu fui evoluindo. O medo foi se perdendo pelo encanto e a conexão que eu poderia fazer com aquelas pessoas. E fui me apaixonando, como ser humano, por aquelas pessoas. O mais importante não era se alguém estava com escabiose, mas que era um ser humano, e eu gostava dela. Ela era boa, receptiva, sofria de carências, e eu podia ajudar, nem que fosse só com a escuta. Então, o medo foi superado e, aos poucos, fui me formando, do ponto de vista conceitual e metodológico, sobre a Educação Popular. Entrei no Projeto com uma ideia de ajudar o outro, mas fui

percebendo que a proposta era muito mais do que ajudar o outro. Havia uma teoria e uma prática que fundamentavam todo aquele trabalho. Nesse sentido, o papel dos professores do Projeto foi decisivo.

Em meus primeiros momentos no Projeto, o fundador do PEPASF, o Professor Eymard Mourão Vasconcelos, estava afastado cursando Pós-doutorado no Rio de Janeiro. Por isso, contei inicialmente muito com a ajuda do Professor Wilton Padilha, então coordenador, e da Professora Marísia Oliveira da Silva. Depois, Eymard voltou, vieram também os Professores Dailton Lacerda e Kátia Ribeiro. Então, foi se formando uma rede de pessoas que apoiavam e orientavam os estudantes para compreenderem a Educação Popular como fundamentadora de uma teoria e uma prática.

Algum tempo depois, passei a frequentar espaços e encontros com movimentos sociais e populares de saúde, especialmente através da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS). Conhecendo as pessoas dos movimentos sociais, comecei a ver outras coisas além da Comunidade Maria de Nazaré.

Foi em meio a esse caminho que decidi continuar e concluir o curso de nutrição. Decidi ser nutricionista. Contudo, houve uma experiência que se tornou fundamental neste sentido.

A coordenadora do Curso de Nutrição, na época, a Professora Sônia Cristina Pereira de Oliveira, sabia dos meus dilemas com o curso e conseguiu atender a um pedido que havia feito: matricular-me como aluno extra em algumas disciplinas do Curso de Medicina, na perspectiva de potencializar as chances de minha transferência futura. No primeiro dia de aula, quando entrei na sala de aula, uma sensação foi tomando conta de mim. Crescia uma voz que dizia: “Rapaz, esse não é o seu lugar!”. Para incrementar essa sensação, os estudantes de Medicina olhavam-me com frieza, como se dissessem “O que esse rapaz tá fazendo aqui?”. Ninguém sabia quem eu era. Poderia, na concepção deles, ser um estudante de Medicina transferido. Contudo, todos sabiam que eu era estranho.

Era um olhar pesado, com o qual eu comecei a me sentir mal. Comecei a sentir saudade da minha turma de Nutrição, na qual já estava

integrado. Quando chegou o professor, a sensação de energia muito pesada piorou. Saí no meio da aula, fui encontrar minha turma de Nutrição e não voltei mais ao Curso de Medicina, a não ser quase dez anos depois, como docente da área de saúde coletiva.

De certo modo, a atuação no PEPASF me tranquilizou quanto a essa decisão, não no sentido de dar uma resposta definitiva, mas de deixar crescer em mim a percepção de que estava fazendo algo de que gostava, com que eu me sentia completo, com que poderia contribuir e fazer coisas significativas. Assim, fui fazendo o Curso de Nutrição, enquanto seguia no PEPASF.

Quando eu estava perto de me formar, comecei a entender, aos poucos, que poderia trabalhar em saúde pública, que eu atuar como nutricionista através das abordagens que estava exercitando na Comunidade Maria de Nazaré. Isso se intensificou quando comecei a enxergar, a partir dos exemplos no PEPASF, a possibilidade de atuar como professor. Então, percebi que podia casar as duas dimensões de que eu gostava muito: a Nutrição e a Educação. Eu sabia que não ia ser fácil essa opção, mas decidi encarar. Queria encontrar caminhos para descobrir possibilidades de integrar essas duas dimensões em minha prática profissional.

Assim, com a criação e a construção do PINAB, junto com outros companheiros, pude experimentar a integração entre a Educação Popular e a Nutrição e, finalmente, consolidar minha decisão quanto aos rumos de minha vida profissional.

1.2. Inquietações e buscas por um agir crítico em Nutrição

Antes das inquietações para produzir uma pesquisa de tese, persistiam, logo após a formação, as buscas por um agir diferente, por uma prática nova, uma ação que transformasse o campo da Nutrição. Assim, as inquietações não começaram a ter respostas com uma pesquisa, mas com tentativas de experiências concretas de constituir aplicações da Nutrição na linha da Educação Popular, construídas com outros colegas e com uma professora do Curso de Nutrição. Assim, foi criado um projeto de extensão,

chamado de Práticas Integrals de Nutrição na Atenção Básica (PINAB) em 2007.

Começamos, então, com a prática, e não, com a teoria, pois se a Nutrição já fazia parte do nosso currículo, a Educação Popular, certamente encontraríamos somente em comunidades ou realidades onde estão inseridos os trabalhadores mais sofridos do Brasil.

Assim, decidimos fazer um projeto de extensão que fosse ao encontro dessa realidade social, onde aprofundar e, quem sabe, deixar mais claro por quais caminhos e de que formas a Nutrição orientada pela Educação Popular iria se comportar e se desenvolver. Nessa época, não tínhamos clareza do grande saber anterior acumulado por diversos movimentos sociais, práticas populares e ações interprofissionais no campo da educação em Nutrição em uma perspectiva emancipatória. Seria somente o contato com a realidade e a construção mesma de experiências que nos traria este saber anterior, de forma lenta e gradual. Assim, tínhamos um grande desafio prático pela frente, pois nem o PEPASF (onde eu tinha iniciado), nem o PINAB (que estávamos criando) estavam “inventando a roda”. Estávamos, na verdade, continuando um longo processo histórico de experimentações e construções coletivas de um agir em Nutrição pautado pela Educação Popular.

No que diz respeito à construção prática da experiência do PINAB, não enfrentamos tal desafio usando uma receita de bolo pronta, mas apenas fomos reconhecendo as histórias das pessoas e dos sujeitos no processo, procurando informações e experiências anteriores, de modo a construirmos coletivamente a proposta de desenho organizacional inicial. Precisávamos começar por algum lugar.

Demos início, então, à experiência do Projeto “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica (PINAB)” - esse foi seu primeiro nome – que permaneceu de 2007 até 2012 (cinco anos) com estudantes de Nutrição da UFPB. Em 2012, abriu vagas, inicialmente, para estudantes do Curso de Medicina, depois, para todos os cursos da UFPB, quando passou a ser chamado de “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”, num total de oito anos de história.

É importante ressaltar que, desde quando o projeto foi criado, nós não restringimos nossa ação ao que se espera tradicionalmente que seja a atuação do nutricionista, pois, com base em algumas experiências, tentamos atuar como nutricionista também em outros cenários, por onde ele não costumava andar. Não estou me referindo ao cenário geográfico, mas ao cenário de ação social, por exemplo: o nutricionista se integrar à participação popular, envolvendo-se com o Conselho Local de Saúde (CLS). Obviamente, vários nutricionistas já fazem isso, mas o fazem de uma forma tão somente regimental ou para ocupação de espaços institucionais. No contexto do PINAB, tratava-se de estudantes de nutrição participando não como um nutricionista ou outro que participa de um Conselho local, mas como atores sociais que se comprometem e se envolvem, demonstrando, com atitudes e posturas, que se importam com a participação popular.

Outro ponto importante nessa experiência foi o atendimento do nutricionista, o qual empreendemos na lógica do aconselhamento dietético, que resolvemos fazer diferente e que deu muito certo. Nesse espaço de aconselhamento dietético, estávamos diante de outra forma de aplicar a Nutrição - que é possível mesmo num ambiente mais individual e clínico – de forma respeitosa, humanizada, que articula um plano dietético e dietoterápico de acordo com as possibilidades do paciente, o qual é visto como um cidadão. Essas são duas marcas interessantes.

Depois, desvelamos caminhos sobre o papel do nutricionista em espaços e políticas de segurança alimentar e nutricional (SAN). A SAN já existia desde o início do governo Lula, em 2003, em cuja promoção e realização no âmbito das políticas públicas envolvia várias categorias profissionais, e não somente o nutricionista. Nesse contexto nossa pergunta era: por quais caminhos as políticas públicas de promoção da SAN, como o Programa Bolsa Família (PBF), poderiam extrapolar a dimensão da transferência condicionada de renda? (não se restringindo a verificar condicionalidades do peso, da idade e da vacina da criança e se ela está indo ou não à escola?). Ou seja, que possibilidades práticas existiriam para uma ação emancipatória junto às pessoas que estão em vulnerabilidade e que recebem bolsa em um programa de SAN?

Pensando nisso, criamos um grupo chamado PBF. A ideia era de fazer ações que permitissem o estudo, o aprofundamento e a melhor elaboração de caminhos e estratégias para o manejo do Bolsa Família na saúde, experimentando um agir em Nutrição com compromisso com a SAN, de modo a ir para muito além da questão de transferência de renda e do acompanhamento das condicionalidades. Essa também foi outra questão fundamental.

Nesse contexto das ações de SAN, como em várias outras experiências históricas, entendemos também que seria possível fortalecer o papel do agente comunitário de saúde (ACS), promovendo discussões sobre SAN, porquanto a Unidade de Saúde precisava assumir mais o seu papel de promotora de educação e de saúde, no sentido de uma alimentação saudável.

As primeiras visitas domiciliares feitas pelo pessoal do PINAB foram uma grande novidade, porque os estudantes saíram de lá impactados e muito felizes, até a própria professora, minha colega, Ana Cláudia. Sobre as visitas, lembro-me do poema de Ray Lima, em que ele diz: “Bocados de molambos molhados manchando o chão. Bocados de molambos molhados manchando o chão. Mas o que tinha dentro era gente ainda, era gente ainda. Mas o que tinha dentro era gente ainda, era gente ainda.” Então, era como se sempre soubéssemos da realidade social excludente com a qual convive grande parte da população brasileira, mas não déssemos importância. Porém, quando fomos lá, vimos, sentimos, testemunhamos, ficamos chocados e, ao mesmo tempo, encantados. Entendemos, portanto, que, como nutricionistas, precisávamos tomar alguma atitude diante daquele quadro. O encanto estava no despertar de um interesse e em uma sede por querer ajudar a mudar aquele quadro. Essa foi uma experiência sobremaneira significativa.

Nessa mesma direção, outra questão muito importante foi discutir sobre nutrição com as pessoas da comunidade, com seus grupos e com as camadas socialmente excluídos, cuja visão predominante é de que nutricionista é profissional de elite e para a elite, que passa dieta diet e light, e tais dietas não são acessíveis para a maioria das pessoas da comunidade. Nesse sentido, uma líder da comunidade, Dôra Costa Brito (que não gosta de ser chamada assim), no início, não queria o PINAB, porque seu ponto de vista

era de que um nutricionista não tinha o que fazer em favela, um lugar onde as pessoas só comem “cuscuz com ovo de manhã, à tarde e à noite” (nas suas palavras).

Ela não dava importância ao PINAB nem aos nutricionistas, porque entendia que eles não teriam nenhum efeito positivo sobre os grupos sociais comunitários. Porém, depois de insistirmos muito com ela sobre a necessidade de tentarmos criar alguns espaços de encontro e conversa sobre alimentação neste território, fomos começando a trabalhar e os bons resultados foram aparecendo, particularmente com o envolvimento das mulheres da comunidade no grupo educativo e sua participação em momentos de aprendizagem sobre alimentação e nutrição saudável em contextos de pobreza, além de elementos para a luta pela alimentação saudável como um direito humano e social.

Nessa estrada, o PINAB começou a conquistar alguns dos grupos sociais daquele território, no sentido de conscientizar as pessoas de que, como afirmou a própria Dôra (depois de alguns encontros do grupo educativo na comunidade): o nutricionista não é só para passar dieta cara! O nutricionista é para discutir com as pessoas como comer melhor. Mesmo em situações de pobreza: comer melhor! Assim, nutrição não era só alimentação burguesa, de elite ou de moda.

Certa vez, numa conversa informal sobre a avaliação das ações do PINAB, Dôra ainda revelou outra dimensão significativa sobre isso: que, para grande parte das pessoas da comunidade, nutrição significava ter parceiros para lhes ensinar a conhecer o que era se alimentar de maneira digna e, com eles, lutar por conquistar e fazer valer esse direito.

Essas experiências e suas reflexões foram confirmando algumas de nossas hipóteses em que acreditávamos, antes de iniciar o percurso do PINAB, de que “A nutrição podia ser diferente”! Com a Educação Popular, a nutrição começava a se revelar bem diferente da que era hegemonicamente praticada e com a qual nos deparávamos cotidianamente, por exemplo, nos estágios curriculares do Curso de Nutrição e em espaços como o Hospital Universitário (HU).

Nesse sentido, a elaboração desta tese constitui um desdobramento desses sentimentos e impressões iniciais que sentíamos ao vivenciar outras abordagens de ser e de praticar a nutrição. Isso porque, depois de ver, sentir, exercitar, vivenciar e continuar vivenciando, chega a hora de aprofundar criticamente uma reflexão sobre essa experiência e estudar quais conhecimentos foram produzidos sobre a teoria e a prática da Nutrição.

A Nutrição que vivenciamos no PINAB não é a nutrição do Mc Donalds, da Coca-cola. Não é a nutrição que predomina no Hospital Universitário. Aquela nutrição é outra. Mas que nutrição é essa que consideramos “outra”? Há uma diferença entre sentir isso e conversar informalmente e sistematizar no texto.

Outrossim, cabe destacar que, em minha visão, esta é uma tese que nasce de um esforço coletivo de sistematizar o PINAB. Certamente, essa tese não é uma ideia solitária. Ela foi elaborada com as pessoas que vivenciaram essa experiência, inclusive pessoas dos grupos sociais territorializados, e dialoga também com saberes de outras experiências estaduais e nacionais no campo da educação em alimentação e nutrição.

Trata-se de um esforço teórico cuja inquietação motivadora é anterior ao próprio PINAB, visto que nasceu em muitos movimentos e práticas populares, além de estudos e atividades profissionais (não somente de nutricionistas), desde a década de 1970, dedicados ao delineamento de estratégias e caminhos para uma abordagem integral, humanizante e crítica dos problemas nutricionais das classes populares, com intervenções adequadas às características e aos interesses desses setores sociais.

Mais do que isso, esta tese continua o esforço de muitos estudos dedicados ao aprimoramento da compreensão em torno da Educação Popular como referência na reconstrução de práticas de saúde.

Com base nestes referenciais e inspirações, pudemos, no PINAB, enquanto coletivo de estudantes, professores, profissionais de saúde e moradores da comunidade, aprender que, dentre outras práticas sociais e profissionais, a Nutrição também pode ser reorientada pela Educação Popular, através de um agir crítico. Ela vai muito além da dieta em si. Exige

parceiros na luta por se alimentar melhor e garantir esse direito. Exige, nesse processo, companheirismo e ação coletiva para fazer da nutrição uma prática social ressonante na melhoria de vida de todas as pessoas.

Para tanto, exige-se pensar numa teoria e numa prática de **um agir crítico em Nutrição**. Dôra foi uma das primeiras pessoas da comunidade a pensar e dizer isto. Estudantes e professores sentiam isto desde a primeira vez em que chegaram na comunidade. Essa é a tese que pretendemos defender com esta pesquisa. Sendo assim, não é uma tese somente minha. Evidentemente, o trabalho de tese exige algumas horas de solidão e concentração por parte de seu autor. Contudo, esta é uma pesquisa-ação, exatamente porque nasce dessas questões vivenciadas nas práticas, bem como de saberes construídos coletivamente em processos de ação-reflexão. É uma pesquisa coletiva. Neste sentido, não se trata de uma invenção minha.

No contexto desta pesquisa de Doutorado, penso que chegou a hora de falar sobre a experiência do PINAB, que foi criada e construída por várias pessoas, e em que se investem – desde 2007 até hoje - tanto tempo, tanto coração e energia. Para mim, é uma oportunidade de me distanciar do PINAB, no sentido reflexivo, e buscar o conhecimento no seio de tantas ações empreendidas.

A Educação Popular produz conhecimento, pois é contra-hegemônica e alimenta movimentos de resistência contra algo que está predominando. Por meio da Educação Popular, produz-se um jeito de fazer alternativo e resistente, contra outro jeito de fazer preponderante. Isso pode ser sentido em qualquer área. No Projeto Zé Peão (da UFPB), por exemplo, a alfabetização é diferente da forma tradicional com que se ensina a ler e a escrever. Portanto, em várias áreas, a Educação Popular produz saberes inquietos, resistentes e contra-hegemônicos.

No campo da Nutrição, isso também acontece. Assim, nossa tese é de que esse conhecimento produzido na Nutrição pela Educação Popular é de um agir crítico em Nutrição. Já existe uma discussão sobre um agir crítico em Nutrição em que essa ciência é praticada de maneira humanizada e ampliada. Flávio Valente foi pioneiro na sistematização de princípios e marcos

teóricos nesse sentido, particularmente nos anos de 1980, com sua obra “Fome e desnutrição: determinantes sociais” (VALENTE, 1986).

Como abordaremos mais profundamente nos próximos capítulos, essa discussão também era alimentada e difundida em nível nacional e internacional graças a diversas experiências mantidas tanto por intelectuais vinculados a universidades (através de reflexões conceituais ou de experiências de extensão) quanto por movimentos sociais (como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de iniciativas comunitárias articuladas pelo Movimento Popular de Saúde) e grupos ligados à Igreja Católica (como as Pastorais da Criança e da Saúde), além de atividades, cursos e projetos educacionais promovidos por entidades sem fins lucrativos e organizações não governamentais, as quais foram acumulando saberes e práticas em tecnologias alternativas para combate à fome e à desnutrição.

Depois que as políticas públicas foram deslanchadas com o início do governo Presidente Lula (2003), a discussão sobre um agir crítico em Nutrição se aprofunda e passa a ter respaldo institucional para sua profusão e disseminação. Fundamentaram-se o conceito de SAN (BRASIL, 2006) e a concepção de Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) (ABRANDH, 2013). Foi instituído o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), após sua extinção em 1993 e, ainda, criou-se a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) em 2006 (BRASIL, 2006). Em 2012, decorreu a criação de um marco de referência em Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas foi significativo (BRASIL, 2012).

Entendo, todavia, que a recente profusão de conquistas institucionais, quanto ao reconhecimento das bases, das políticas e dos princípios para um agir crítico em Nutrição, não foi acompanhada de transformações na prática dos nutricionistas e dos demais profissionais que atuam na questão alimentar e nutricional. Some-se a isso o fato de que o leque diversificado de experiências com um agir crítico, no campo nutricional, ainda carece de mais sistematização e de um aprofundamento teórico que indique como está sendo construído, em seu interior, outro agir em Nutrição –

distinto do conservador, tradicional e hegemônico. As poucas sistematizações dessas experiências falam muito de si mesmas ou de outros temas (saúde da família, universidade popular, educação popular em saúde, tecnologias sociais, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, entre outros), mas pouco apontam, a partir do que é apreendido nessas experiências, novas posturas, atitudes, metodologias e tecnologias que possam fundamentar outra teoria e outra prática para um agir crítico em Nutrição.

Ainda existe um fosso entre o desejo/objetivo de compreender a nutrição na linha do DHAAS e da SAN e a capacidade prática de desenvolver trabalhos coerentes nesse sentido. Ou seja, se o horizonte é a SAN e o DHAAS, como vamos atingir esse objetivo?

Por incrível que pareça, nacionalmente, o debate em torno da SAN e do DHAAS fica, preponderantemente, restrito ao discurso dos fundamentos das ações implementadoras de políticas públicas e às reflexões e teorizações dos intelectuais e pensadores. Este debate pouco se corporeifica, enquanto teoria e prática, na realidade e na ação concreta dos grupos sociais beneficiários das ações de SAN: as comunidades, os grupos populares, etc. Persiste uma lacuna no que tange a compreender como a nutrição pode desvelar um sentido ampliado em um contexto de exclusão e de pobreza.

Testemunhei um exemplo dessa constatação quando de minha participação em um debate sobre SAN na UFPB, quando um membro do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) me perguntou, referindo como um grande desafio para as políticas públicas de SAN: *Como envolver os grupos sociais da comunidade e fazê-los ser participantes ativos nas atividades de promoção da SAN? De que maneira é possível fazer a SAN chegar à comunidade não apenas de forma assistencial, mas também para contribuir com o efetivo empoderamento e emancipação das pessoas?*

Assim, pergunto também: existem uma teoria e uma prática de nutrição que dêem conta destes limites e indagações?

A SAN não pode estar só nos discursos, mas também na postura das pessoas. Certamente, muitos avanços já vêm sendo já registrados pelo

esforço de intelectuais e movimentos sociais no campo da SAN e do DHAAS, o que se observa destacadamente com iniciativas como a recriação do CONSEA, a instituição da LOSAN, a criação do MDS, o Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas, dentre outras.

Contudo, ainda é preciso produzir mais conhecimentos sobre qual o tipo de educação que promove a SAN.

De que maneira a Educação Popular, com sua teoria e sua prática, responde essas lacunas?

Nossa hipótese é de que o PINAB é uma experiência que pode nos trazer elementos e reflexões cuja análise crítica agregará conhecimentos significativos, no sentido de ajudar a superar as lacunas que persistem na interface entre o debate crítico sobre a nutrição (principalmente a SAN) e suas realizações no campo prático, particularmente as educacionais. Mesmo com limites, essa experiência tem algo a dizer. Há um conhecimento sobre Nutrição no PINAB, que não é uma verdade absoluta, mas, tão somente, mais uma verdade, que consideramos como uma provocação para que possamos pensar em **um agir crítico em Nutrição**.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre o percurso histórico da construção e do desenvolvimento da experiência do PINAB.

1.3. Objetivos do estudo

1.3.1. Objetivo geral

- Compreender como se constrói o agir crítico em Nutrição e analisar os caminhos pelos quais a educação popular o fundamenta.

1.3.2. Objetivos específicos

- Apresentar e discutir concepções teóricas de Educação Popular, Nutrição, Alimentação, Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano a Alimentação Adequada;

- ▶ Resgatar antecedentes históricos do agir crítico em Nutrição, particularmente práticas sociais e profissionais de nutrição orientadas pela Educação Popular;
- ▶ Reconstituir a história do Programa de Extensão em Educação Popular PINAB, “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica”, identificando elementos emergentes que apontam para um agir crítico em Nutrição;
- ▶ Problematicar as interfaces e os distanciamentos entre Educação Alimentar e Nutricional, Educação Popular e Nutrição;
- ▶ Apresentar aspectos teóricos e práticos da Educação Popular que fundamentam um agir crítico em Nutrição.

CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo resultou de uma pesquisa de tese de doutoramento em Educação, construída na perspectiva qualitativa (MINAYO, 2008), através da abordagem dialética (MELO NETO, 2002), com metodologia de pesquisa-ação (RICHARDSON, 2003). Originou-se das nossas inquietações e de questões dirigidas a nós, no âmbito de nossa experiência como participante de trabalhos sociais em Nutrição à luz da Educação Popular.

Assim, o contexto escolhido para análise foi o programa de extensão universitária “PINAB – Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica”, que foi criado em 2007 e encontra-se vinculado institucionalmente na Universidade Federal da Paraíba por meio do Departamento de Nutrição e do Departamento de Promoção da Saúde.

No conjunto de inquietações nessa experiência, importou-nos investigar uma questão cujo esforço interpretativo constitui interesse de parte significativa dos sujeitos no PINAB: *“De que maneira a Educação Popular fundamenta um agir crítico em Nutrição?”*.

Antes de nos debruçarmos sobre o contexto pesquisado e as etapas que precisamos cumprir para buscar respostas para a pergunta supracitada, dedicaremos as próximas páginas a situar teoricamente os fundamentos metodológicos que sustentam este estudo.

2.1. Bases metodológicas

Esta tese, construída na perspectiva qualitativa, envolveu, em todas as suas etapas, informações, avaliações e considerações sobre os sujeitos da experiência em foco, destacando-se somente aquelas constituídas no próprio desenrolar histórico e cotidiano da experiência.

A dimensão qualitativa desse processo investigativo esteve presente, sobretudo, conforme fundamentado por Gadamer (1999), na busca de compreender os sentidos da comunicação entre os seres humanos. Como ressalta Minayo (2008), valorizamos o universo dos significados, dos motivos,

das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (CAMARGO JR. e BOSI, 2011).

Nessas condições, a pesquisa qualitativa proposta no contexto desta tese desenrolou-se em consonância com as bases da hermenêutica. De acordo com Habermas (1987), a hermenêutica constitui esforço interpretativo que se configura como um trabalho crítico, onde se busca um método no qual a interpretação seja transformação e vice-versa, o que implica no reconhecimento, por honestidade científica, de um engajamento em todo o trabalho de compreensão.

O tipo de análise desenvolvida nesta pesquisa foi a dialética. Como afirma Holliday (1996), a concepção metodológica dialética é mais do que um mecanismo de análise científica. É, nas palavras desse autor, uma maneira de conceber a realidade, de se aproximar dela para conhecê-la e de atuar sobre ela para transformá-la. Assim, podemos considerar a dialética como um modo de analisar a realidade, considerando-a em sua essência contraditória e em permanente transformação (MELO NETO, 1996).

Assim, a análise dialética se configura num cuidadoso estudo e debruçar sobre a realidade, tomando como ponto de partida a complexidade a ela inerente, suas várias facetas, contradições, aparências e ilusões. Acredita-se que esse tipo de análise conduz, provavelmente, à verdade ou, pelo menos, a uma abordagem da realidade mais condizente com a totalidade de influências, quereres, determinações, objetividades e subjetividades que a circundam (MELO NETO, 2002).

Optamos pela dialética marxista, que parte do real, através de movimentos profundos de reflexão direcionados para a revelação da verdade, ou mesmo da elevação crítica da consciência sobre essa realidade (MARKUS, 1974). A perspectiva marxista da dialética envolve centralmente a tríade de tese, antítese e síntese (conforme estabelecido por seu antecessor, Hegel¹), expressas em três movimentos de análise crítica: do real (concreto)

¹ Em que pese o ponto de partida, para Hegel, estar nas ideias e não no concreto. Em verdade, Marx valoriza o movimento dialético estabelecido por Hegel – síntese, análise e nova síntese, mas inverte seu ponto de chegada e seu ponto de partida. Enquanto Hegel, idealista, partia das ideias e as analisava a partir do perceptível no mundo real, para depois retornar às ideias e somente com elas produzir o conhecimento, Marx parte do real e concreto, para depois analisá-lo com as ideias sobre o real e voltar, finalmente, a este real e concreto de uma maneira diferente, mais pensada e aprofundada, tendo então o concreto pensado.

para o abstrato; do abstrato para um novo abstrato; e finalmente desse novo abstrato para um novo concreto (concreto pensado).

Como um dos principais fundamentos que orientam a análise dialética, Holliday (1996, pg.54) destaca a compreensão da realidade como processo histórico, onde se vê “a realidade como uma criação dos seres humanos que, com nossos pensamentos, sentimentos e ações, transformamos o mundo da natureza e construímos a história, outorgando-lhe um sentido”.

Um segundo aspecto metodológico da dialética é a compreensão da realidade histórico-social como uma totalidade. De acordo com Holliday (1996), é a acepção do real como um todo integrado, em que as partes (o econômico, o social, o político, o cultural, o individual, o local, o nacional, o internacional, o subjetivo, o objetivo, entre outros) não podem ser entendidas separadamente, senão em sua relação em conjunto.

Além disso, a dialética recomenda que se considere a historicidade dos fatos, das realidades e dos sujeitos. O olhar histórico surge como condição básica a ser considerada no desenvolvimento do trabalho comunitário. Para um dialeto, não se pode considerar um fenômeno sem historicizá-lo, pois o movimento dialético concebe o materialismo, ou seja: as coisas têm determinações várias que lhe constituem uma síntese. As pessoas, as coisas, as realidades são, em dado momento, sínteses de muitas e distintas determinações. Não se pode pensar numa ação dialética, coerente com a realidade circundante e visando à sua transformação sem considerar sua historicidade.

Nesta pesquisa, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, porquanto foi organizada a partir do concreto vivido na experiência da construção e do desenvolvimento do PINAB. Sua estruturação derivou do próprio desenrolar da ação e do diálogo permanente de seus protagonistas nesse processo. As atitudes e os conhecimentos dos sujeitos da experiência do PINAB contribuíram para delinear a pergunta de pesquisa e as opções metodológicas para buscar suas respostas. A pergunta geradora e os objetivos do estudo nasceram do movimento de construção do PINAB, em seu processo dinâmico e contraditório. O problema de pesquisa consiste de uma dimensão constituinte da experiência em estudo, que não está

necessariamente em debate aberto e explícito, mas constitui efetivamente algo sempre presente na ação cotidiana desses atores, inclusive do pesquisador.

Compreendemos a pesquisa-ação como processo de pesquisa que ganha sentido com o envolvimento ativo de grupos sociais (ou do movimento, setor, coletivo) estudada no próprio processo de pesquisar e sua mobilização para os possíveis enfrentamentos de problemas comunitários (BONILLA et al, 1987). De acordo com Melo Neto (2003), trata-se de uma metodologia que estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida dos grupos sociais. Para Thiollent (1999), nesta modalidade de pesquisa é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situam, assim, em posição de investigadores (MELO NETO, 2003; RICHARDSON, 2003).

Nesse sentido, cumpre destacar que houve a participação ativa de sujeitos da experiência durante as diferentes etapas da pesquisa, seja na reconstituição da experiência, seja em suas etapas de análise e problematização. Assim, o exercício de debruçar-se sobre o estudo e a reflexão crítica necessários não foram ações pontuais, mas estiveram incorporadas em uma dinâmica contínua, dentre situações marcadas pelo diálogo e pelo conflito presentes como parte do movimento de construção da experiência em análise.

2.2. Etapas de construção da pesquisa

2.2.1. Pesquisa bibliográfica

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua finalidade é de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa (MINAYO, 2008).

Inicialmente, essa técnica foi utilizada de modo a situar teoricamente as categorias “Nutrição” e “Educação Popular”, bem como a categoria “Educação Alimentar e Nutricional”, para estabelecermos compreensões profundas acerca de cada um desses conceitos, contextualizá-los e assentar bases sólidas para discutir sobre seus limites e suas potencialidades, com vistas a explicar como se constrói o agir crítico em Nutrição. Para tanto, procedemos com a pesquisa na base de dados Scielo, além do Banco de Teses da CAPES, onde as palavras-chave de busca foram, exatamente, as próprias categorias: “Nutrição” e “Educação Popular” e “Educação Alimentar e Nutricional”. Devido à extensa relação de resultados encontrados em cada conceito, não detalharemos cada um deles.

Em seguida, realizamos pesquisa com outras palavras-chave, visando encontrar elementos para compreender as possibilidades e as lacunas na interação entre os campos da Nutrição e da Educação Popular, tendo como fio condutor de interesse: “*as interfaces e os distanciamentos entre o agir da Nutrição e a prática educativa na perspectiva da Educação Popular*”. Esse foi nosso foco.

Para tanto, empreendemos pesquisa na base de dados acadêmicos Scielo², efetuando buscas pelo cruzamento das palavras-chave: “nutrição” x “educação popular”; “nutrição” x “educação”; “nutrição” x “crítica”; “educação alimentar e nutricional” x “crítica”; “educação alimentar e nutricional” x “educação popular”; “segurança alimentar e nutricional” x “educação popular”; “segurança alimentar e nutricional” x “educação”.

Trata-se de reflexões teóricas provindas de pesquisas teóricas e sistematizações de experiências em SAN e em práticas de EAN. Essas obras são citadas ao longo da tese e detalhadamente referenciadas no item de Referências Bibliográficas, conforme as normas da ABNT.

Categorias	Número de artigos	Referência
“nutrição” x “educação	02	CRUZ, Pedro José Santos Carneiro et al . Desafios

² Acessado pelo endereço www.scielo.org .

popular”		para a participação popular em saúde: reflexões a partir da educação popular na construção de conselho local de saúde em comunidades de João Pessoa, PB. Saude soc., São Paulo , v. 21, n. 4, Dec. 2012.
		OLIVEIRA, Sabrina Ionata de; OLIVEIRA, Kathleen Sousa. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. Psicol. USP, São Paulo , v. 19, n. 4, Dec. 2008 .
“nutrição” x “crítica”	02	SCHNEIDER, Olívia Maria Ferreira; NEVES, Alden dos Santos. Conversas sobre formar fazer a nutrição: as vivências e percursos da Liga de Segurança Alimentar e Nutricional. Interface (Botucatu), Botucatu , v. 18, n. 48, 2014 .
		JUNQUEIRA, Túlio da Silva; COTTA, Rosângela Minardi Mitre. Matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do nutricionista no contexto da educação por competências. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 19, n. 5, May 2014
“educação alimentar e nutricional” x “crítica”	01	SCHNEIDER, Olívia Maria Ferreira; NEVES, Alden dos Santos. Conversas sobre formar fazer a nutrição: as vivências e percursos da Liga de Segurança Alimentar e Nutricional. Interface (Botucatu), Botucatu , v. 18, n. 48, 2014 .
“educação alimentar e nutricional” x “educação popular”	00	-
“segurança alimentar e nutricional” x “educação popular”	00	-
“segurança alimentar e	02	VEGA, Juliana Bergamo; TADDEI, José Augusto de

nutricional” x “educação”		Aguiar Carrazedo; POBLACION, Ana Paula. Características sociodemográficas e nutricionais de crianças brasileiras menores de 2 anos beneficiárias de programas de transferência condicionada de renda em 2006. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 19, n. 3, Mar. 2014 .
		SCHNEIDER, Olívia Maria Ferreira; NEVES, Alden dos Santos. Conversas sobre formar fazer a nutrição: as vivências e percursos da Liga de Segurança Alimentar e Nutricional. Interface (Botucatu), Botucatu , v. 18, n. 48, 2014 .

Quadro 01. Detalhamento de resultados de pesquisa por artigos científicos na base de dados Scielo, conforme critérios estabelecidos.

Devido ao número extenso (104 no total) de resultados, quando do cruzamento das palavras “nutrição” e “educação”, não ilustramos todos os artigos e textos encontrados. Em cada um deles, procedemos com um “filtro” de análise para avaliar se o texto em questão cabia no foco desta pesquisa ou não. Para tanto, primeiro observamos os títulos e os resumos de cada um deles, fazendo uma primeira exclusão. Em seguida, efetivamos uma busca das citações referidas diretamente à palavra “educação” nesses textos, para fazer uma nova avaliação e excluir textos fora de nosso foco investigativo. Foi assim que chegamos a esta amostra.

Categorias	Número de artigos	Referência
“nutrição” x “educação”	16	CANESQUI, Ana Maria. Pesquisas qualitativas em Nutrição e alimentação. Rev. Nutr., Campinas , v. 22, n. 1, Feb. 2009
		FERREIRA, Vanessa A.; MAGALHAES, Rosana. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro , v. 23, n. 7, July 2007 .
		BOOG, Maria Cristina Faber. Educação nutricional em

		serviços públicos de saúde. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro , v. 15, supl. 2, Jan. 1999 .
		SOARES, Nadia Tavares; AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. Rev. Nutr., Campinas , v. 23, n. 5, Oct. 2010 .
		JAIME, Patrícia Constante et al . Ações de alimentação e nutrição na atenção básica: a experiência de organização no Governo Brasileiro. Rev. Nutr., Campinas , v. 24, n. 6, Dec. 2011
		SCHNEIDER, Olívia Maria Ferreira; NEVES, Alden dos Santos. Conversas sobre formar fazer a nutrição: as vivências e percursos da Liga de Segurança Alimentar e Nutricional. Interface (Botucatu), Botucatu , v. 18, n. 48, 2014 .
		SANTOS, Ligia Amparo da Silva. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 17, n. 2, Feb. 2012 .
		SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. Rev. Nutr., Campinas , v. 18, n. 5, Oct. 2005 .
		AMPARO-SANTOS, Lígia. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. Rev. Nutr., Campinas , v. 26, n. 5, Oct. 2013 .
		JUNQUEIRA, Túlio da Silva; COTTA, Rosângela Minardi Mitre. Matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do nutricionista no contexto da educação por competências. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 19, n. 5, May

		2014 .
		BOOG, Maria Cristina Faber. Programa de educação nutricional em escola de ensino fundamental de zona rural. Rev. Nutr., Campinas , v. 23, n. 6, Dec. 2010 .
		OLIVEIRA, Sabrina Ionata de; OLIVEIRA, Kathleen Sousa. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. Psicol. USP, São Paulo , v. 19, n. 4, Dec. 2008 .
		DOMENE, Semíramis Martins Álvares. A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. Psicol. USP, São Paulo , v. 19, n. 4, Dec. 2008 .
		BERNARDON, Renata et al . Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores. Rev. Nutr., Campinas , v. 22, n. 3, June 2009 .
		RODRIGUES, Livia Penna Firme; RONCADA, Maria José. A educação nutricional nos programas oficiais de prevenção da deficiência da vitamina A no Brasil. Rev. Nutr., Campinas , v. 23, n. 2, Apr. 2010 .
		RECINE, E. et al . A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. Rev. Nutr., Campinas, v. 25, n. 1, Feb. 2012.
		CRUZ, Pedro José Santos Carneiro et al . Desafios para a participação popular em saúde: reflexões a partir da educação popular na construção de conselho local de saúde em comunidades de João Pessoa, PB. Saude soc., São Paulo , v. 21, n. 4, Dec. 2012
		LIMA, Eronides da Silva; OLIVEIRA, Celina Szuchmacher; GOMES, Maria do Carmo Rebello. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, Aug. 2003 .

Quadro 02. Detalhamento de resultados de pesquisa por artigos científicos na base de dados Scielo, conforme critérios estabelecidos.

Conforme detalharemos abaixo, consideramos outros textos acadêmicos que não foram abrangidos na pesquisa no Scielo, mas que constituem, a nosso ver, referências clássicas significativas para o debate em curso. Incluímos também documentos oficiais de políticas públicas de saúde e SAN produzidos nos últimos doze anos. A escolha, nesse sentido, não foi feita através de uma pesquisa em base de dados, mas de forma intencional. Portanto, foram selecionados os documentos mais relevantes no campo.

Número	Referência
1.	ABRANDH – Associação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos (2010). Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional . Valéria Burity ... [et al.]. Brasília, DF: ABRANDH, p.204, 2010.
2.	AMPARO-SANTOS, Lígia. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. Rev. Nutr., Campinas , v. 26, n. 5, Oct. 2013 .
3.	BOOG, M.C.F. Contribuições da educação nutricional à construção da segurança alimentar. Saúde em Revista, Piracicaba, v. 6, n. 13, p.17-23, maio/ago. 2004.
4.	BOOG, M.C.F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. Revista de Nutrição, Campinas -SP, v. 10, n.1, p. 5-19, 1997.
5.	BOOG, M.C.F.. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. Revista Ciência & Saúde, v. 1, p. 33-42, 2008.
6.	BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 18 set. 2006.
7.	BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução Nº196/96. Versão 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília:

	CONEP, 2012.
8.	BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição . Brasília : Ministério da Saúde, 2012a.
9.	BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília-DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.
10.	BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012b.
11.	BURITY, V. et al. Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional. Brasília, DF: ABRANDH, p.204, 2010.
12.	BURLANDY, L. Atuação do nutricionista em saúde coletiva. [s.l., s.n.], 2005. Mimeografado.
13.	CASTRO IRR, CASTRO LMC, GUGELMIM SA. Ações educativas, programas e políticas envolvidos nas mudanças alimentares. In: Diez-Garcia RW, Cervato-Macuso AM. (org). Mudanças alimentares e educação nutricional. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. pp 18 - 34.
14.	CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Princípios e diretrizes de uma Política de SAN. Brasília, Gráfica e Editora Positiva. p.81, 2004.
15.	CONTRERAS J, Gracia M. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2011. 496p.
16.	FERREIRA, V.A.; MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p.1674-1681, jul. 2007.
17.	OLIVEIRA, S.I.; OLIVEIRA, K.S. Novas perspectivas em Educação Alimentar e Nutricional. Revista Psicologia USP, São Paulo, v.19, n. 4, p. 495-504, out./dez. 2008.
18.	PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira . Alimentação saudável e a promoção da

	saúde no contexto da segurança alimentar e nutricional.. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 29, n.70, p. 125-139, 2006.
19.	RECINE, E. et al . A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. Rev. Nutr., Campinas, v. 25, n. 1, Feb. 2012 .
20.	RECINE, E.; VASCONCELLOS, A.B. Políticas nacionais e o campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva: cenário atual. Ciência e Saúde Coletiva, v. 16, n. 1, p.73-79, 2011.
21.	SANTOS LAS. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. Revista de Nutrição 2005.
22.	SANTOS, A.C. A inserção do nutricionista na estratégia da saúde da família: o olhar de diferentes trabalhadores da saúde. Revista Família, Saúde e Desenvolvimento, Curitiba, v. 7, n. 3, p.257-265, set./dez. 2005.
23.	SANTOS, L.A.S. O fazer Educação Alimentar e Nutricional: algumas contribuições para reflexão. Ciência & Saúde Coletiva, v.17, n.2, p.453-462, 2012.
24.	VALENTE, F. L. Fome e Desnutrição: Determinantes Sociais. São Paulo: Cortez. 1986.
25.	VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. Saude soc., São Paulo , v. 12, n. 1, jun. 2003 .
26.	VASCONCELOS, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de. Práticas educativas em Segurança Alimentar e Nutricional: a experiência da Estratégia Saúde da Família em João Pessoa-PB. / Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos. -- 2013.
27.	VASCONCELOS, F. de A. G. de. A ciência da nutrição em trânsito: da nutrição e dietética à nutrigenômica. Rev. Nutr., Campinas, v. 23, n. 6, Dec. 2010 .

Quadro 03. Detalhamento de artigos científicos e textos oficiais escolhidos como fontes de dados, conforme critérios estabelecidos.

Compreendendo as limitações que uma base de dados de artigos acadêmicos apresenta, inclusive por não considerar documentos oficiais, tampouco livros ou coletâneas, empreendemos pesquisa com esses mesmos descritores na base de pesquisas Google. Em seguida, debruçamo-nos sobre

clássicos da literatura em Nutrição e em Educação Popular que, porventura, não tenham sido mapeados nas consultas anteriores.

Diante dos resultados encontrados, a escolha dos artigos a serem efetivamente considerados foi feita de forma intencional de forma intencional, com critério de incluir aquelas que tivessem conteúdo articulado com os propósitos específicos deste objetivo específico em questão neste estudo: *situar teoricamente a Nutrição e a Educação Popular*.

2.2.2. Reconstituição da experiência

Em primeiro lugar, julgamos ser pertinente esclarecer qual a compreensão de “experiência” com a qual nos orientamos ao longo desse estudo. Nessa perspectiva, a ideia de experiência implica quaisquer realizações no campo educacional, voltadas à formação de pessoas e à mobilização de sujeitos e grupos sociais para processos de luta e movimentos no campo social e político.

Na acepção de Gadotti (2012), as experiências em Educação Popular têm em comum uma longa história e muitos aprendizados de iniciativas feitas na luta pelo direito à educação, por moradia, por trabalho decente, por saúde pública, por segurança alimentar etc.

Eles são arte-educadores,icineiros, artistas populares, artesãos, mas são também professores, advogados, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos, químicos, inclusive delegados de polícia, promotores, juizes, administradores públicos, militares, engenheiros e arquitetos, trabalhando no campo, nas periferias urbanas, nos centros degradados das metrópoles, nas ruas e praças, com crianças, jovens, adultos e idosos, pessoas portadoras de deficiências, quilombolas, indígenas, catadores de produtos recicláveis. Eles são voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infantojuvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades subsidiárias do ensino formal desde a educação infantil até o ensino superior, tratando da problemática das migrações, da marginalização, dos habitantes da rua, dos dependentes químicos, de apenados, do analfabetismo, chegando muitas vezes até

onde o poder público não consegue chegar (GADOTTI, 2012, p.04).

Assim, acostamo-nos na compreensão de Gadotti (2012), que **considera** o campo da educação social como muito amplo e que compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o **não formal**. É, portanto, de acordo com essas compreensões que utilizamos o termo “experiência”:

a educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros (GADOTTI, 2012, p.11).

Nessa etapa, contextualizamos a experiência do Programa de Extensão PINAB, a partir da combinação de três técnicas para coletar os dados: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e observação participante, visando conhecer a conjuntura da experiência, em seu crescente histórico, importante para produzirmos reflexões dialéticas e entendermos em que cenário se constituiu. Assim foi feita a reconstituição histórica do PINAB.

No que tange a pesquisa documental, foram considerados relatórios do PINAB (relatório de atividades do PINAB dos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, disponíveis no Blog do PINAB, no endereço www.projetopinab.blogspot.com) e fotos da experiência do PINAB disponíveis no sítio eletrônico (Blog) do Programa.

Os trechos daqueles escritos, citados a partir de fonte de relatórios, virão referenciados assim:

*Exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo
exemplo exemplo exemplo (Autor, Referência bibliográfica do
Relatório, em relatório do PINAB).*

Os registros fotográficos de eventos e atividades empreendidas, alguns dos quais serão apresentados ao longo desta tese, foram produzidos em eventos de caráter público, com conhecimento de todos os participantes

quanto ao registro fotográfico e sua utilização nos meios públicos de divulgação das experiências do PINAB. Virão assim colocados:

EXEMPLO

(Descrição, Local, Ano de Produção)

Na pesquisa bibliográfica, foram valorizadas também produções científicas (artigos e um livro) e artísticas dos membros do Projeto, cuja temática se refere especificamente à questão central da tese. Foram utilizados:

- Artigos do PINAB publicados em revistas científicas e livros de âmbito nacional, sendo eles:

1. CRUZ, P. J. S. C. ; VIEIRA, S. C. R. ; MASSA, N. M. ; ARAUJO, T. A. M. ; VASCONCELOS, A. C. C. P. . Desafios para a participação popular em saúde: reflexões a partir da educação popular na construção de conselho local de saúde em comunidades de João Pessoa, PB.. Saúde e Sociedade (USP. Impresso), v. 21, p. 1087-1100, 2012.

2. CARNEIRO, D. G. B. ; MAGALHAES, K. L. O. ; VASCONCELOS, A. C. C. P. ; CRUZ, P. J. 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.. Revista de APS (Impresso), v. 13, p. 510-517, 2010.

3. FIRMINO, R. A. S. ; SILVA, J. P. ; RODRIGUES, L. V. ; CRUZ, P. J. S. C. ; VASCONCELOS, A. C. C. P. . Educação popular na promoção da saúde do idoso: reflexões a partir de uma experiência de extensão em João Pessoa-PB. Revista de APS (Impresso), v. 13, p. 523-530, 2010.

4. VASCONCELOS, A. C. C. P. ; PEREIRA, I. D. F. ; CRUZ, P. J. S. C. . Práticas educativas em Nutrição na Atenção Básica em Saúde: reflexões a partir de uma experiência de Extensão Popular em João Pessoa-Paraíba. Revista de APS (Impresso), v. 11, p. 334-340, 2008.

5. CRUZ, P. J. S. C. ; PEREIRA, I. D. F. ; VASCONCELOS, A. C. C. P. . Educação Popular e a promoção da segurança alimentar e nutricional em comunidades: desafios com base em uma experiência de extensão. In: Eymard Vasconcelos; Pedro Cruz.. (Org.). Educação popular na formação universitária: reflexões a partir de uma experiência de extensão.. 1ed.São Paulo/João Pessoa: Hucitec/Editora UFPB, 2011, v. 1, p. 334-351.

- Livro com coletânea de artigos para sistematização histórica do PINAB, que está no prelo para publicação (CRUZ, P.J.S.C.; VASCONCELOS, A.C.P.; SOUSA, L.M.P.; CARNEIRO, D.G.B.; ALENCAR, I.C.; TÓFOLI, A.M.M. (orgs.). Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 444p).

Além dos artigos científicos, relatos pessoais e textos poéticos contidos no Livro serão considerados. Todas as fontes empíricas resultantes de pesquisa bibliográfica virão assim citadas:

*Exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo (Nome do autor, Livro **Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**, Referência).*

Finalmente, para proceder à observação participante, foram considerados registros escritos do pesquisador, no período de sua atuação no PINAB, que coincidiu com o período de elaboração desta pesquisa no curso de seu doutoramento - março de 2012 a março de 2014 – pois, nesse período, o pesquisador esteve inserido intensamente no contexto pesquisado, participando ativamente das ações e das interações do cotidiano estudado. Portanto, a observação participante constou de observação livre, sem roteiro específico, durante dois anos. Foram resgatados elementos mais informais da experiência, como observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que dizem respeito ao tema da pesquisa, todos registrados no diário de campo do pesquisador (MINAYO, 2008).

2.2.3. Entrevista e grupos de discussão

Considerando a escassez de obras e publicações sobre os antecedentes de um agir crítico em Nutrição no Brasil, foi necessário realizar uma entrevista com objetivo de levantamento de dados históricos sobre algumas iniciativas, experiências e ações relevantes, particularmente aquelas desenvolvidas a partir das experiências de saúde comunitária e de Educação Alimentar e Nutricional iniciadas nos anos 1970 em todo o país, no contexto da criação do Movimento Popular de Saúde (MOPS), do Movimento pela Reforma Sanitária e de programas pioneiros de saúde de Atenção Primária à Saúde (APS) com ênfase multiprofissional, dentro dos quais havia uma abordagem importante às questões alimentares e nutricionais. Além da já citada escassez, ressaltamos que muitas destas experiências não foram registradas ou sistematizadas. Ademais, a literatura sobre EAN não as considera em profundidade, uma vez que não foram protagonizadas, em sua maioria, por nutricionistas, e tampouco focavam apenas a questão alimentar e nutricional.

Para tanto, realizamos uma entrevista aberta. Nogueira-Martins e Bogus (2004) asseveram que nessa modalidade de entrevista o pesquisador apresenta uma questão ou um tema inicial e o entrevistado caminha por onde preferir, podendo sua fala abranger vários âmbitos (experiências pessoais, elementos históricos, sociais e outros). O entrevistado foi Eymard Vasconcelos, professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da UFPB, o qual participou de diversas ações de saúde comunitária com ênfase na dimensão alimentar e nutricional desde os anos 1970, incluindo de movimentos nacionalmente significativos nessa época, como o MOPS, o Movimento pela Reforma Sanitária, além de ações de programas pioneiros de APS. A questão inicial proposta ao entrevistado foi “A partir de suas vivências profissionais, reconstitua em detalhes as experiências que, em sua visão, configuraram antecedentes significativos para um agir crítico em Nutrição e uma prática de Educação Alimentar e Nutricional orientada pela Educação Popular”.

Na etapa seguinte, para promover uma reflexão aprofundada acerca da experiência (particularmente no que tange aos elementos teóricos e práticos emergentes sobre a Nutrição à luz da Educação Popular), foram consideradas percepções de sujeitos participantes deste processo, através da metodologia de grupos de discussão sobre a temática trabalhada.

Weller (2006) refere que os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950 do século passado, e a partir do final da década de 1970, receberam um tratamento teórico-metodológico que ficou ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia. Portanto, caracterizou-se como um método, e não, apenas, como uma técnica de pesquisa de opiniões. Na perspectiva dos grupos de discussão, conforme ressalta Mangold (1960, p. 49 - tradução de WELLER, 2006)

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

Como indica Weller (2006), as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como uma tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, sobretudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Assim, nos grupos de discussão, podem-se explicar as visões de mundo dos sujeitos da pesquisa, que resultam, segundo Mannheim (apud WELLER et al., 2002, p. 378-79), de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”. Weller (2006) acrescenta que esse método se interessa em conhecer não apenas as experiências e as opiniões dos entrevistados, mas também, sobretudo, as vivências coletivas de determinado grupo, como confirma Mangold (1960).

Houve duas sessões de grupos de discussão. A primeira foi realizada no prédio do Centro de Ciências Médicas da UFPB, em sala de reuniões,

com duas horas de duração. O foco principal envolveu a reconstituição histórica da experiência estudada e a apreensão de seus elementos teóricos e práticos no que tange ao agir crítico em Nutrição. Participaram desse grupo de discussão cinco membros: um ex-estudante da turma fundadora do Programa em 2007 (que continua atuando voluntariamente como docente colaborador); dois ex-estudantes da segunda turma do PINAB, que ingressaram em 2009 e que, mesmo depois de formados em 2012, continuaram atuando voluntariamente como docentes colaboradores; um ex-estudante que veio de outra ação de Extensão Popular, que atua no PINAB há seis meses como colaborador; e um estudante de outra ação de Extensão Popular, com quatro anos de experiência em Educação Popular, que interage com o PINAB por meio do Núcleo de Educação Popular em Saúde da UFPB, que articula diferentes experiências nessa linha no âmbito dessa universidade.

Nessa primeira discussão em grupo, o roteiro teve três questões geradoras fundamentais: a) a reconstituição da história do PINAB; b) os elementos que emergiram do PINAB à luz da Educação Popular, no sentido de anunciar um agir crítico em Nutrição; e c) contradições presentes no processo.

O segundo grupo de discussão foi realizado no prédio do Centro de Ciências Médicas da UFPB, em sala de reuniões, com uma hora e meia de duração. Seu foco principal foi agregar sentidos e concepções dos sujeitos acerca dos elementos teóricos e práticos da Educação Popular, que fundamentam um agir crítico em Nutrição. Os membros foram os mesmos em relação ao primeiro grupo. O roteiro foi composto das seguintes perguntas: a) Em sua visão, o que é nutrição? b) Em sua percepção, seria possível pensar em um agir crítico em Nutrição? c) Em caso positivo, que elementos teóricos e práticos da Educação Popular fundamentariam esse agir? De que maneira?

Os depoimentos dos grupos de discussão foram registrados por meio de filmagem em câmera digital e de gravador de voz via aparelho celular (*smartphone*). Ressaltamos que os registros da discussão em grupo foram assistidos e transcritos. Assim, foram seguidas as seguintes etapas, que consistiram em:

- 1) Assistir aos vídeos (duas vezes);

- 2) Transcrever todas as falas;
- 3) Ler e reler essas transcrições;
- 4) Identificar as categorias emergentes nas falas, no que tange à reconstituição histórica do PINAB e aos elementos teóricos e práticos da nutrição à luz da Educação Popular;
- 5) Agregar as categorias por proximidade de ideias e questões teóricas e inseri-las no decorrer do texto, de forma coerente e coesa;
- 6) Construir o diálogo das categorias com os demais dados de outras fontes documentais e bibliográficas e com as impressões do pesquisador, com base em sua experiência, conforme registros da observação participante.

Os dados apreendidos dos grupos de discussão, que serviram para reconstituir a história da experiência e fazer emergirem as categorias teóricas e práticas, bem como aprofundar a análise crítica do objeto de estudo, subsidiaram elementos para que organizássemos a pesquisa e elaborássemos o texto, ao longo do qual os depoimentos resultantes das entrevistas serão apresentados assim:

*exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo
exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo exemplo (Nome do
entrevistado, em entrevista durante Grupo de Discussão).*

Por questões puramente relativas a opções narrativas do pesquisador em seu texto, **apenas no capítulo de reconstituição da experiência do PINAB** decidimos não explicitar citações literais a: trechos específicos de falas dos participantes dos grupos de discussão, fontes documentais (exceto fotografias); e fontes bibliográficas. Tomamos essa decisão para deixar o relato da experiência do PINAB com texto fluido, sem demasiadas citações ilustrativas e priorizamos narrar a experiência em primeira pessoa, a partir do lugar de pesquisador e sujeito.

Para esta reconstituição, cabe lembrar que procedemos com leituras repetidas de todo o material visando compreender elementos e marcos históricos significativos do PINAB para agregar na narrativa de reconstituição da experiência, escrevendo isso com nossas palavras.

A participação dos sujeitos da pesquisa foi assegurada com privacidade e preservação de sua identidade. Antes de proceder à coleta das informações cedidas pelos sujeitos do estudo, explicamos aos sujeitos quais eram os objetivos do estudo, expusemos os instrumentos e lhes entregamos a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e, de acordo com sua posição, assinado.

Esta pesquisa está em consonância com os preceitos que regem a Portaria n.466/2012 (BRASIL, 2012) e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, com número de parecer 1.047.721, conforme apresentado em anexo.

CAPÍTULO 3 – BASES TEÓRICAS PARA UM AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO

Tomando como objeto de estudo a experiência do PINAB e considerando as iniciativas e os movimentos precursores, iremos discutir e problematizar, neste capítulo, alguns aspectos teóricos da Nutrição. Assim, empreenderemos uma análise crítica, a fim de revelar os desafios do atual contexto da Nutrição, os elementos conceituais e os princípios fundamentais para construir um agir crítico em Nutrição. Nesse processo, paulatinamente, desvelaremos aspectos teóricos emergentes do PINAB que confluam com o debate conceitual sobre a Nutrição, contradigam-no ou o ampliem, de modo a vislumbrar um agir crítico nessa prática social.

Para tanto, nossa linha de raciocínio será pautada em categorias (nutrição, alimentação, dentre outras), e não, em cronológica.

3.1. A Nutrição

O ato de pensar a nutrição nos convida, imediatamente, a considerá-la como ciência ou como profissão, ambas no campo das ciências da saúde. Há de se ponderar, no entanto, que antes de ser ciência ou de se constituir uma profissão, a nutrição é um fenômeno da natureza, característico dos seres vivos e uma das condições primordiais de sua própria existência.

De acordo com Mahan, Escott-Stump e Raymond (2012), é através da nutrição que o indivíduo garante o material necessário às suas atividades físicas, biológicas e mentais, para que com saúde possa nascer, viver e reproduzir-se normalmente. A alimentação normal que favorece a perpetuação dos caracteres biológicos do indivíduo e da espécie através das gerações.

Foram as preocupações com a nutrição humana e suas interfaces com os problemas de saúde das pessoas e as questões de saúde coletiva que possibilitaram a emergência da nutrição como ciência, no campo da saúde, e sua posterior consolidação para estudos no contexto da saúde

humana e consequente instituição como profissão. Segundo Vasconcelos (2010), a Nutrição configurou-se como saber científico no início do Século XX. Isso somente só aconteceu devido a condições e situações acumuladas ao longo da história da humanidade, particularmente no contexto da revolução industrial, no Século XVIII, e no período entre as duas Guerras Mundiais (entre 1914 e 1945).

A Nutrição só surgiu como ciência nas primeiras décadas do Século XX, quando se demonstrou que a deficiência de nutrientes ocasionava doenças, como escorbuto, beribéri, pelagra e raquitismo (ACUÑA, CRUZ, 2003), por exemplo. Antes mesmo do Século XIX, a relação entre escorbuto e a pouca ingestão de frutas cítricas já era observada desde o Século XVIII. Na época das grandes navegações, o escorbuto se constituiu como doença grave, que dizimou mais vidas do que a guerra entre franceses e espanhóis. Lind (1988), que era oficial médico a bordo das naus inglesas que atravessavam o Canal da Mancha, em 1753, publicou um artigo intitulado "Uma investigação sobre a natureza, causas e tratamento do escorbuto", em que observou que a ingestão diária de limonada impedia o surgimento da doença. Concluiu que laranjas e limões eram os remédios mais eficientes contra o escorbuto.

Além disso, diversas inter-relações eram feitas por médicos sobre a influência da dieta na saúde. Contudo, até o século XIX, o estudo da nutrição havia sido orientado principalmente para determinar o valor calórico dos alimentos. Esse processo se intensificou, especialmente com a análise fontes alimentares de poucas calorias (como hortaliças e frutas em geral), com o avanço da endocrinologia, a partir do início do século XX.

O interesse pela nutrição se fortalece com o desejo de conhecer em profundidade as inter-relações entre micronutrientes como Ferro, Iodo, Cálcio e as substâncias hormonais (ACUÑA, CRUZ, 2003).

O raquitismo, reconhecido em meados dos anos 1700 na Europa Setentrional, teve um aumento da incidência com a revolução industrial e já era epidêmico na virada do Século XX. Na metade do Século XIX, notou-se recuperação extremamente rápida de crianças com raquitismo agudo com

administração de óleo de fígado de bacalhau e de outros animais marinhos. Em 1918, Mellanby (apud ACUNÃ, CRUZ, 2003) convenceu a comunidade científica da etiologia nutricional do raquitismo, depois de curar filhotes de cães raquíticos com óleo de fígado de bacalhau e chegou à conclusão de que havia, nesse azeite, um fator lipossolúvel que batizou de antirraquítico (ACUNÃ, CRUZ, 2003).

Nas palavras de Costa (1953), a Nutrição se constituiu como ciência em três períodos históricos, que ele denominou de arcaico, pré-científico e científico. O arcaico caracterizou-se, sobretudo, pela dominância dos conhecimentos empíricos. O período pré-científico ficou marcado pelo predomínio da Química e suas ramificações, o que foi impulsionado através das descobertas científicas do químico francês, Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794), e confluuiu, no final do Século XIX, com as pesquisas do médico fisiologista alemão, Carl Von Voit (1831-1908), e do químico norte-americano, Wilbur Olin Atwater (1844-1907). Finalmente, o chamado período científico constitui-se, inicialmente, pelo predomínio da Fisiologia, que teria começado por volta de 1880, a partir dos estudos de calorimetria, e persistiu, aproximadamente, até a I Guerra Mundial. Na sequência dessa etapa, o autor ainda identificou um período com predomínio de interesse econômico-social, que se estenderia até os anos 1950.

Chaves (1978), por sua vez, fundamentou em seus trabalhos três grandes eras da história da Nutrição, as quais ele chamou de: naturalística, químico-analítica e biológica. Para este autor, a era naturalística encontrava-se delimitada pelo período de 400 a.C. até 1750 d.C., e sua principal característica estava no empirismo e na observação popular. Em seguida, o autor ressalta a existência da era químico-analítica, a qual foi delimitada no período entre os anos 1750 a 1900, no qual se destacaram grandes descobertas científicas, particularmente aquelas associadas a Lavoisier, considerado o pai da ciência da Nutrição. Por último, Chaves (1978) indica a era biológica, a qual foi iniciada por volta de 1900 e vigorou, na visão do autor, até a publicação de sua obra. Tal era demarcava-se pelas descobertas científicas relacionadas aos nutrientes, ao metabolismo e à fisiopatologia nutricional.

Esse contexto de crescentes atenções da comunidade científica para a relação dos alimentos e seus nutrientes com a saúde aumentou consideravelmente com a I Guerra Mundial e a necessidade estratégica de garantir a provisão de gêneros alimentícios.

Assim, aprofundaram-se as investigações em relação ao valor nutritivo dos alimentos e também quanto aos métodos de preservação e distribuição dos mesmos, trazendo novos estudos e pesquisas que foram consolidando os alimentos e os nutrientes como objetos fundamentais de estudos na comunidade científica. Produziram-se, então avanços que contribuíram tanto para a medicina clínica, voltada para a dietética, como para as práticas no campo da medicina social.

É com tais antecedentes que, especialmente a partir dos anos de 1930, a nutrição consolida seu espaço no campo das ciências da saúde. Silva et al (2010) indicam, na linha de Carvalho, Luz e Prado (2009), que o campo da Nutrição atribui um sentido racionalizado e biologicista ao comer, característico da concepção biomédica da saúde. Neste universo, o alimento aparece abstraído em nutrientes e a Nutrição é vista essencialmente como a Ciência dos Nutrientes. Para as autoras,

o nutrir e a dieta são descritos como atos voltados ao funcionamento e à fisiologia do ser humano. A dieta é encarada de acordo com a sua função principal: de medicamento, necessário à prevenção e cura de doenças e à manutenção da saúde reduzida à sua dimensão biológica. Verificamos que os tratados que compõem a literatura científica neste campo específico da Nutrição se voltam para a análise dos nutrientes presentes nos alimentos e suas propriedades bioquímicas, retratando o processo de digestão e utilização, indispensável ao corpo biológico em estado normal ou patológico do organismo (SILVA et al, 2010, pg 416).

Essa perspectiva de compreender a Nutrição mostrou-se tão forte e significativa que ainda orienta, hegemonicamente, a teoria e a prática em Nutrição. Como ressaltam Castro, Castro e Gugelmim (2011), isso levou a se compreender a alimentação em um enfoque preponderantemente centrado no nutriente e em sua capacidade de fornecer energia para a sobrevivência e a prevenção das doenças. Na América Latina, a Nutrição foi difundida como ciência outros contornos, particularmente aqueles mais próximos de sua

compreensão como fenômeno social. De acordo com Vasconcelos (2002), a emergência da Nutrição em nosso continente decorre com significativas contribuições dos estudos de Pedro Escudero, criador do Instituto Nacional de Nutrição, em 1926, da Escola Nacional de Dietistas, em 1933, e do Curso de Médicos “dietólogos” da Universidade de Buenos Aires. Participaram dessas experiências diferentes brasileiros, entre os quais se destacou o pernambucano Josué de Castro.

As concepções de Escudero sobre este campo do saber, bem como sobre as características do processo de formação e atuação dos especialistas em Nutrição, foram difundidas em toda a América Latina, em função da concessão anual, a cada país latino-americano, de bolsas de estudos para a realização de Cursos de Dietética no Instituto Nacional de Nutrição da Argentina (VASCONCELOS, 2010 p.937/938).

Vasconcelos (2008, p.2710/2711) afirma que, a partir das contribuições de Escudero, Josué de Castro e seus colaboradores foram os pioneiros a desenvolver estudos e intervenções de nutrição no campo social no Brasil, com mais ênfase a partir da década de 1930. Eles foram elaborando, paulatinamente, bases teóricas para se compreenderem questões alimentares e nutricionais, como a fome, de forma complexa e crítica.

No Brasil, o surgimento da Nutrição como campo científico foi caracterizado no período entre as décadas de 1930 e 1940, com um cenário de mudanças para o estabelecimento de bases para se consolidar uma sociedade capitalista urbano-industrial. Desde a segunda metade do Século XIX, o saber sobre a alimentação da população brasileira passou a merecer mais estudos e análises, sobretudo em teses apresentadas a duas Faculdades de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) existentes até então no país (VASCONCELOS, 2010).

A partir de 1930, duas correntes do saber médico brasileiro foram significativas para a constituição do campo da Nutrição. De um lado, apresentava-se a perspectiva biológica, na qual se ressaltavam essencialmente os aspectos clínico-fisiológicos relacionados ao consumo e à utilização biológica dos nutrientes, a qual foi fortemente influenciada pelas abordagens e postulados das Escolas de Nutrição e Dietética norte-

americana e de centros europeus, surgidas no decorrer da I Guerra mundial. De outro lado, destacavam-se as ideias pertinentes à perspectiva social, na qual se ressaltavam predominantemente os aspectos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de alimentos pela população e influenciados, particularmente, pelas concepções de Pedro Escudero. Nesse momento histórico, utilizava-se o termo Nutrologia, o qual derivou do campo da Medicina e configurou a denominação mais utilizada para o profissional especialista deste campo (VASCONCELOS, 2010).

Assim, no contexto nacional, a emergência da Nutrição deu-se na área das Ciências da Saúde, configurando-se inicialmente como uma ciência de natureza biológica. Contudo, processualmente foram se dando aproximações com outras e diversas dimensões da nutrição em interface com a natureza sócio-cultural e ambiental dos alimentos. Com isso, a Nutrição foi se caracterizando como um campo de conhecimento multidisciplinar, constituído a partir da integração de Ciências Biológicas (Anatomia, Biologia, Fisiologia, Ecologia, Morfologia, Patologia etc.), Ciências Sociais (Administração, Antropologia, Economia, Geografia, Pedagogia, Psicologia, Sociologia etc.) e Ciências dos Alimentos e Nutrição (Bromatologia, Tecnologia de Alimentos, Higiene dos Alimentos, Técnica Dietética e Culinária, Dietoterapia, Administração dos Serviços de Alimentação, Nutrição Aplicada etc.), conforme destacado por Vasconcelos (2010).

Neste sentido, a Nutrição, enquanto objeto de estudo, foi inicialmente partilhado em diferentes campos e áreas de conhecimentos e de formação profissional: Medicina (Nutrologia, Gastroenterologia, Endocrinologia, Pediatria), Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Agronomia, Administração, Economia, Antropologia, Sociologia etc.

A partir da década de 1940, a perspectiva biológica confluiu em duas especializações na Nutrição: a Dietoterapia (Nutrição Clínica) e a Nutrição Básica e Experimental. Quanto à Dietoterapia, esta perspectiva se fundamentou como campo de conhecimentos voltados a ações de cunho individual e centradas no alimento como agente de tratamento. Por sua vez, a Nutrição Básica e Experimental se mostrou caracterizada por conhecimentos voltados ao desenvolvimento de pesquisas básicas de caráter experimental e

laboratorial, relacionadas particularmente à alimentação humana (VASCONCELOS, 2010).

A perspectiva social mais bem desenvolvida a partir da década de 1940, deu origem a duas ramificações na Nutrição: a Alimentação Institucional (ou Alimentação Coletiva) e a Nutrição em Saúde Pública (ou Nutrição em Saúde Coletiva). A Alimentação Institucional foi se constituindo como área dedicada à administração voltada para racionalizar a alimentação de coletividades sadias e enfermas. Enquanto isso, a Nutrição em Saúde Pública mostrou-se permeada por um conjunto de conhecimentos voltados ao desenvolvimento de ações de caráter coletivo, articuladas à produção e distribuição de alimentos de forma adequada e acessível a todos os indivíduos da sociedade (VASCONCELOS, 2010).

Nesta perspectiva social, a nutrição estava atrelada às preocupações de médicos nutrólogos, particularmente com aspectos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de alimentos pela população brasileira. Sob as bases deste grupo, configuraram-se espaços fundamentais da constituição da nutrição como campo significativo no contexto das práticas da recém-criada profissão do nutricionista. Dentre eles, Vasconcelos e Batista Filho (2011, p.84) ressaltam: os “Arquivos Brasileiros de Nutrição”, criados por Josué de Castro e um importante veículo de difusão do saber científico em alimentação e nutrição, produzido no país, no período de 1930 a 1963; e o clássico “Geografia da Fome”, publicado por Josué Castro em 1946, em que ele constrói o mapa da fome e das carências alimentares e nutricionais do país.

Nesse contexto, como afirma Boog (1997), a Nutrição Social esteve fortemente vinculada aos programas de proteção dos trabalhadores e expressou-se através de iniciativas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), concretizadas em perspectivas de transmissão de informações, difusão de boas práticas e visitas domiciliares visando ao acompanhamento de hábitos e atitudes para uma alimentação “correta”.

No contexto da Saúde Pública, a Nutrição Social dedicou-se, inicialmente, aos sistemáticos estudos sobre o problema da fome, suas

repercussões e determinantes sociais, bem como as questões nutricionais relativas.

Em busca de um estado de alimentação, caracterizado pelos princípios de sobriedade, moderação e equilíbrio, ou seja, de uma alimentação racional, algumas ações propostas pelos estudos desenvolvidos por nutrólogos, entre 1934 e 1940, destacaram-se pela amplitude, pelo público atingido, pela duração e por terem sido assumidas pelo poder público: O Serviço de Alimentação da Previdência Social - SAPS, a criação de cursos de formação e de especialização de recursos humanos em alimentação e o programa de merenda escolar (BEZERRA, 2009).

As duas primeiras medidas foram desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e a segunda, pelo Ministério da Educação e Saúde, o que marcou o desencadeamento, pelo Estado brasileiro, de um processo de intervenção, notadamente, nos planos do mundo da escola e do mundo do trabalho, com o propósito de mudar as práticas alimentares, visando a uma alimentação racional. Para os pesquisadores da área, os nutrólogos, caracteriza a passagem do discurso à ação, o que fora favorecido pelas características do Estado brasileiro da época: organicista, intervencionista e populista. Esse Estado, ávido por intervir na sociedade e marcado pelo discurso nacionalista, tinha o poder; e os nutrólogos que, apesar de dominarem o saber, não dispunham de poder para efetivar suas propostas, também de cunho intervencionista em educação e assistência alimentar. Da convergência dos interesses desses dois segmentos da sociedade, emergiram as primeiras políticas públicas de alimentação no Brasil (BEZERRA, 2009).

Se os estudos científicos dos nutrólogos se destacaram por situar o problema alimentar, em suas relações sociais, econômicas e políticas, aproximando-se de uma abordagem interdisciplinar, o desencadeamento de ações práticas, no caso da experiência do SAPS aqui analisada, pautou-se pela visão unilateral do problema, pelo caráter prescritivo e higienista, próprio da medicina da época. Tais ações se caracterizaram por não considerar a alimentação de forma relacional, como “um gênero de fronteira” (SANTOS, 2007), em seus aspectos simbólicos e representacionais (MACIEL, 2004; Da

MATA, 1997), predominando o aspecto nutricional, racional e técnico. Nesse sentido, o “tratamento” indicado para corrigir problemas considerados de ignorância alimentar, através da educação, encontrou resistências, na medida em que gerou conflitos pouco compreendidos como indicativos das contradições do processo, mas como decorrentes da ignorância alimentar da população (BEZERRA, 2009).

Desenvolveu-se uma crença exagerada de que mudanças de práticas alimentares poderiam acontecer via intervenções do Estado, orientadas por balizas estabelecidas pelo saber racional e suas técnicas. E, dentre os profissionais da área, recaiu sobre a visitadora de alimentação a função de arauto da boa nova junto à população e a responsabilidade de, pela educação alimentar, superar milagrosamente a ignorância alimentar das pessoas. Crença que ocultava, intencionalmente ou não, as limitações do propalado discurso que alçava a alimentação racional à condição de redentora do atraso social e econômico do país (BEZERRA, 2009).

A partir da década de 1950 e durante a década de 1960, muitos profissionais enfatizam suas ações a partir de programas de ajuda alimentar em políticas de assistencialismo como aquelas provenientes do USAID³, onde se trazia alimentos estranhos à cultura brasileira, principalmente provindos dos Estados Unidos, de modo a inseri-los como doação em contextos de pobreza. Isto foi feito após a Revolução Cubana, e tinha também como objetivo monitorar e impedir o espalhamento do comunismo na América Latina.

Por sua vez, especialmente a partir dos anos 1970, a lógica desenvolvimentista e tecnicista governamental da Ditadura Militar influi no estabelecimento de ações de nutrição restritas à avaliação e diagnóstico alimentar e nutricional, bem como ao planejamento quanto às necessidades de abastecimento, produção e comercialização de alimentos, o que oportunizou o fortalecimento da perspectiva de Vigilância Alimentar e Nutricional, mas pouco afastou as possibilidades de trabalhar pedagogicamente e participativamente a questão alimentar e seus

³ *United States Agency for International Development.*

determinantes (VASCONCELOS e BATISTA FILHO, 2011). Para Boog (1997), neste período decorre um “exílio” da discussão da EAN tanto na formação do nutricionista quanto na maioria das políticas públicas oficiais. Esse “exílio” não se deu por completo em virtude das muitas experiências de saúde comunitária, de práticas populares de saúde e do Movimento pela Reforma Sanitária nos anos 1970, onde o agir educacional em Nutrição persistiu e se desenvolveu amplamente em todo o território nacional, mesmo que de forma pouco sistematizada, alternativa e difundida.

Nesse período, com base na intensificação do desenvolvimento científico-tecnológico da indústria de alimentos, o campo da Nutrição passou a interagir com mais dois outros campos: a Tecnologia e a Engenharia de Alimentos (VASCONCELOS, 2010).

Em paralelo, passam a se fortalecer, nessa época e em dimensão internacional, concepções de nutrição aliadas a ideia de alimentação, ampliando a nutrição para além do olhar exclusivo sobre os nutrientes. Nesse contexto, desvela-se paulatinamente o entendimento de que

uma alimentação saudável deve basear-se em práticas alimentares com significação social e cultural. A alimentação se dá em função do consumo de alimentos, e não de nutrientes. Os alimentos têm gosto, cor, forma, aroma e textura e todos estes componentes precisam ser considerados na abordagem nutricional. Embora os nutrientes sejam importantes, os alimentos não podem ser resumidos a veículos destes. Os alimentos trazem significações antropológicas, sócio-culturais, comportamentais e afetivas singulares (PINHEIRO, 2006, pg.126).

Como destaca Garcia (2005), a imposição de modelos dietéticos pautados na racionalidade nutricional restringe a alimentação à sua relação com a saúde e a doença, que são os propulsores de intervenções nutricionais. É com este entendimento que emergem novas perspectivas para se pensar a nutrição enquanto ciência.

De acordo com Cannon e Leitzmann (2005, citados por CASTRO, CASTRO e GUGELMIM, 2011), para contribuir efetivamente com o entendimento da complexidade do mundo atual e para a construção de respostas que proporcionem a melhoria das condições de vida da população,

a Nutrição, como ciência, precisa considerar três dimensões: a biológica, a social e a ambiental.

Nos dias atuais, de acordo com Vasconcelos (2010), a Nutrição estaria vivenciando a era ou fase pós-genômica, constituindo-se uma ciência multidisciplinar, caracterizada pela integração de três dimensões: biológica, social e ambiental. De acordo com Vasconcelos (2010), a Nutrigenômica passou a progredir no campo da Nutrição através dos avanços verificados no campo científico, particularmente nas áreas da genética e do mapeamento do genoma humano.

Tem sido definida como a ciência que estuda a interação entre os nutrientes e os genes humanos. Ou seja, estuda a forma pela qual o DNA e o código genético influenciam a determinação das necessidades nutricionais e o metabolismo de nutrientes de cada indivíduo. Portanto, parte da premissa de que os distintos nutrientes constituintes da dieta desempenham diferentes papéis ou funções nutricionais em cada indivíduo, conforme sua herança ou código genético. Sendo assim, com o avanço da Nutrigenômica abre-se a perspectiva de prescrição e elaboração de dietas personalizadas de acordo com a composição genética individual, ampliando-se as estratégias disponíveis no sistema de promoção da saúde e de prevenção e tratamento de doenças como diabetes mellitus tipo 2, obesidade, cardiovasculares e certos tipos de câncer (VASCONCELOS, 2010, p.942).

Castro, Castro e Gugelmim (2011) sistematizaram cinco dimensões, ao mesmo tempo em que ampliaram o entendimento dessas dimensões não apenas para a nutrição, mas também para a alimentação. Foram elas: a dimensão do direito humano (a alimentação adequada é um direito humano, e isso requer que se assuma sua exigibilidade e que o poder público garanta seu cumprimento); a dimensão biológica (abarca os aspectos fisiológicos da alimentação, o metabolismo dos nutrientes, os elementos nutricionais e sanitários dos alimentos e seu potencial de propiciar o desenvolvimento e o funcionamento pleno do corpo humano); a dimensão psicossocial e cultural (compreende os aspectos simbólicos da relação dos sujeitos e das sociedades com os alimentos e com o ato de se alimentar, incluindo todos os rituais nele envolvidos); a dimensão ambiental (reúne os aspectos referentes à sustentabilidade ambiental dos sistemas alimentares estabelecidos em cada realidade, incluindo os impactos ambientais dos modos de produção,

comercialização e consumo de alimentos); a dimensão econômica (o sistema alimentar deve ser compreendido como um sistema econômico, onde há relações de trabalho estabelecidas que não só abrangem as que se dão no âmbito da produção, do armazenamento, do transporte e do comércio, mas também no âmbito da produção de refeições coletivas).

Nessa direção, a Nutrição precisa ser compreendida para além dos fenômenos dos seres humanos. Para isso, devem-se incluir abordagens e percepções sobre essa ciência em um contexto de ecosfera (CASTRO, CASTRO E GUGELMIM, 2011), que contribua para a evolução de uma sociedade pautada na exploração, na produção e no consumo para uma que se volte para a preservação, a conservação e a sustentabilidade, conforme recomendam Castro, Castro e Gugelmim (2011).

3.2. A alimentação

Vasconcelos (2013) indica diferenças e, até mesmo, certa “confusão” entre a dimensão nutricional e a dimensão alimentar. Recorrendo a Silva et al (2010), a autora indica que os alimentos vinculam-se aos aspectos químicos, sanitários, políticos e econômicos”, constituindo-se em elementos externos ao corpo voltados tanto às necessidades biológicas das espécies quanto a sua sobrevivência. Por sua vez, a nutrição “atribui um sentido ao comer”. “Alimentação corresponde às relações humanas mediadas pela comida (alimento simbolizado) e a Nutrição, seu desfecho biológico”. Ou seja, o alimento e a alimentação agregam conceitos e perspectivas que, necessariamente, são diferentes daqueles nos quais mora a concepção de nutrição.

No entanto, nesta tese apresentamos o entendimento de que estes conceitos (alimentação x nutrição) não devem ser mantidos distantes e separados, por serem diferentes. Na verdade, a Nutrição deve deixar-se encharcar pelos elementos teóricos e práticos trazidos pela concepção de alimentação, sobre a qual faremos uma abordagem adiante.

Valente (2003) entende que a questão da alimentação não pode ser olhada exclusivamente em sua dimensão econômica (acesso à renda), alimentar (disponibilidade de alimentos) ou biológica (estado nutricional).

O ato de se alimentar e alimentar familiares e amigos é uma das atividades humanas que mais reflete a enorme riqueza do processo histórico de construção das relações sociais que se constituem no que podemos chamar de "humanidade", com toda a sua diversidade, e que está intrinsecamente ligado à identidade cultural de cada povo ou grupo social (VALENTE, 2003, p.53).

A partir dessa perspectiva, diversos estudos passaram a contemplar abordagens sobre a Nutrição em interface com outros campos, como o social e o cultural. Para Pinheiro (2006), os aspectos antropológicos da alimentação são fundamentais, pois determinam as escolhas alimentares e podem ser observados na forma de manutenção cotidiana ou de estratégias de sobrevivência das populações, revelando suas representações e práticas relativas ao consumo alimentar. Assim, os hábitos e as ideologias alimentares justificam as escolhas adotadas por um grupo social e se colocam como dimensões mediadoras, organizando as práticas e o consumo doméstico, ou mesmo estratégias de sobrevivência.

Para Santos (2008), essa perspectiva da cultura em interface com a alimentação considera que todos os fenômenos culturais são resultados de acontecimentos históricos e que cada cultura deve ser compreendida pelo seu microespaço sociogeográfico onde cada indivíduo se situa e pelos meios com que esses indivíduos desenvolvem sua cultura material. Ressaltamos, nesse olhar defendido por Santos (2008), a importância da história e o interesse pelo indivíduo. Assim, essa vertente preconiza que não se deve somente identificar a dinâmica da sociedade existente, mas também como ela se construiu sob dois pontos de vista: a inter-relação entre os vários aspectos das formas culturais e o meio cultural e natural, e a inter-relação entre o indivíduo e a sociedade.

Seguindo tais fundamentos, a ciência da nutrição começa a ter iniciativas que extrapolam as fronteiras da nutrologia e do interesse exclusivamente técnico, para se aventurar nas águas dos arranjos sociais,

das interfaces da vida humana e do mundo que está em pleno movimento e permanente construção.

Nas práticas alimentares estão contidas a identidade cultural, a condição social, a memória familiar expressa nos procedimentos relacionados à escolha e à preparação do alimento e ao seu consumo propriamente dito, manifestando-se na experiência diária por meio daquilo que se come, de como se come, dos desejos por certos alimentos e preparações, do lugar em que se come, dos modos de preparar a comida etc. Os costumes alimentares locais e regionais, os adquiridos nas diferentes fases da vida, os moldados por pressões sociais, as informações, a publicidade, as experiências marcantes como a escassez alimentar, a alimentação na infância e no adoecimento, as quais podem influenciar profundamente a relação com a comida, estão contidos na estrutura das práticas e do comportamento alimentar e guardam a experiência sociocultural arranjada e articulada na experiência pessoal (GARCIA, 2005, pg. 278).

Assim foram empreendidos diversos estudos no campo da nutrição que Santos (2008) denomina culturalista, onde prioriza-se a diversidade das culturas, relativizando as condutas e os costumes. Para esta autora, os estudos são basicamente conduzidos a partir da observação direta dos comportamentos individuais mais do que do funcionamento das instituições. Busca, então, evidenciar as personalidades culturais bem como as suas produções (SANTOS, 2008).

Nessa direção, a discussão entre alimentação e cultura traz elementos epistemológicos de contraposição à concepção corrente da ciência nutricional biomédica, onde a alimentação parece reduzir-se ao nível biológico.

A alimentação humana se dá na interface dinâmica entre o alimento (natureza) e o corpo (natureza humana), mas somente se realiza integralmente quando os alimentos são transformados em gente, em cidadãos e cidadãs saudáveis. Por estas características, uma abordagem adequada ao tema exige a incorporação do quadro de referencia dos Direitos Humanos, que permite um olhar holístico embasado nos princípios básicos de universalidade, equidade, indivisibilidade, inter-relação na realização, respeito à diversidade e não discriminação (VALENTE, 2003, p.53).

Como enuncia Pacheco (2008), elementos das ciências sociais ampliam a compreensão do papel polivalente do alimento na vida cotidiana

das pessoas, das famílias e da sociedade. Além de nutriente, o alimento é prazer sensorial, é ritual, é linguagem simbólico-religiosa, que veicula significados.

Assim, com base nas ideias de Murrieta (2001), Pacheco (2008) conclui que hábitos alimentares são ações individuais, construídas e reproduzidas socialmente, portanto, historicamente produzidas, ecologicamente possíveis, socialmente desejadas e aprovadas e biologicamente necessárias.

Não se pode pensar a ciência da nutrição sem considerar todas essas dimensões, as quais são pilares fundantes do fenômeno nutricional na vida humana.

O alimento escolhido, permitido e preferido é o lugar do empilhamento silencioso de toda uma estratificação de ordens e contra-ordens que dependem de uma etno-história, de uma biologia, de uma climatologia e de uma economia regional, de uma invenção cultural e de uma experiência pessoal (GIARD, 2005, p. 251- 252).

De acordo com Contreras (1993) e Pacheco (2008), mesmo considerando que a seleção dos alimentos ocorre muitas vezes por razões técnicas e econômicas, bem como por fatores como gosto ou sabor, a importância decisiva nesta escolha parece ser a função que os alimentos desempenham como identidade individual e grupal, em detrimento, inclusive, do valor nutricional dos recursos alimentares disponíveis.

Para Fischler (2011), in Goldenberg (2011), desde os anos 1970, as preocupações com o peso começaram a ficar em evidência. Tal processo ocorreu em meio aos movimentos de urbanização e industrialização pós-II Guerra Mundial, especialmente na Europa Ocidental. Na França, por exemplo, em 1950 um quarto da população estava vivendo da indústria e da agricultura. Atualmente, são três em cada quatro franceses. A questão do corpo, do peso e da dieta se tornou latente e palpitante.

Segundo este autor, a alimentação e a nutrição destacam-se por terem códigos muito complexos e elaborados, expressos por questões como as maneiras à mesa, as técnicas culinárias, ou mesmo elementos sobre o quê pedir, como comer, o que combina com o quê, o que não combina com o que,

o que beber, dentre outros. Em termos culturais, persiste, para Fischler (2011), uma diferença fundamental entre a concepção de comer como algo considerado parte de uma competência e responsabilidade individual e a concepção de quê comer é questão social coletiva. Por esta última compreensão, comer não se trata de uma responsabilidade somente para consigo, mas para com o outro também. Em culturas em que a refeição é uma comunhão, não se pode simplesmente fingir que é isolado e individual, podendo fazer o que quer e ter uma relação privada com a comida, já que o momento de refeição é público.

Diante de tais bases, percebe-se o quanto torna-se cada vez mais necessário abrir as fronteiras do campo da nutrição para o diálogo com perspectivas teóricas, conceituais e culturais capazes efetivamente de imprimir à nutrição a abordagem que ela efetivamente merece, postas a amplidão e as subjetividades envolvidas nela como fenômeno humano, social e ambiental. Nas palavras de Valente (2003, p.57),

qualquer tentativa de reduzir a alimentação e a fome à sua dimensão estritamente econômica ou de disponibilidade de alimentos, representa submeter integralmente o processo alimentar às leis do mercado onde o alimento comparece como mercadoria e o ser humano como consumidor, quando tem condições para comprar.

3.3. A Segurança Alimentar e Nutricional

Considerando que a fome e a desnutrição eram fenômenos atribuídos à ignorância das classes populares, as intervenções estatais eram voltadas para a mudança dos comportamentos alimentares, apoiando-se para isso em trabalhos sociais cujo referencial ético e político residia em modelos tradicionais de educação (VASCONCELOS, 2013; BOOG, 2004). Isto se deu historicamente desde a emergência de políticas sociais nos anos 1930, e foi intensificado durante o período da Ditadura Militar, particularmente a partir da década de 1970.

Tal abordagem compreendia as ações de alimentação e nutrição por um prisma assistencialista, caracterizado, sobretudo, pelo repasse eventual

de benefícios às camadas populares, como cestas básicas, distribuição de alimentos, fórmulas de complementação nutricional, dentre outros.

Nos anos 1980, a concessão de benefícios e ajuda era feita pontualmente e de forma indireta, geralmente com a distribuição de cestas básicas em áreas carentes, principalmente do norte e nordeste, algumas vezes seguidas de denúncias de corrupção devido a centralização das compras em Brasília, além do desvio de mercadorias pela falta de controle logístico (COGGIOLA, 2010, p.39).

Em que pese as diversas experiências de saúde comunitária que enfatizavam uma abordagem progressista em Nutrição, as políticas públicas governamentais desse período expressavam pouca compreensão da alimentação como direito social e humano, o que levou à escassez de políticas, programas e ações públicas na direção da efetividade, de forma estrutural, do enfrentamento social e político à fome e à pobreza.

Todavia, a continuidade, difusão e ampliação nacional das referidas experiências permitiu que esse contexto contraditório passasse a ser, cada vez mais, enfrentado e criticado por diversos intelectuais e militantes sociais, particularmente a partir dos anos 1980. Tal processo foi também, em grande monta, fortalecido pela articulação entre essas experiências, o que se deu, sobretudo, através do Movimento pela Reforma Sanitária e por outras iniciativas sociais de luta pela criação do SUS.

Assim, foi no contexto efervescente de iniciativas de reivindicação por um sistema de saúde universal, equânime, justo e participativo, que o problema da fome no país passou a ser paulatinamente encarado como uma das questões centrais para a promoção da saúde e o desenvolvimento social da nação.

Como dito antes, isso não era necessariamente a compreensão dos governos, mas passou a constituir preocupação expressa nas agendas de diversos movimentos sociais.

Nesse contexto, afirma Vasconcelos (2013), a abordagem da nutrição como normatização de condutas alimentares passou a ser alvo de diversas críticas, potencializadas pelas precárias condições de vida e saúde

da população, traduzidas nas altas taxas da desnutrição e da mortalidade infantil.

Essa realidade alimentou o debate à época que apontava para a necessidade das transformações estruturais no modelo econômico (voltado para a extrema concentração de renda) para que as repercussões efetivas nas condições de alimentação e nutrição da população ocorressem de fato (VASCONCELOS, 2013, p.34).

A partir da década de 1980, a Nutrição Social respira novos ares graças a processos como os movimentos pela redemocratização, os movimentos e práticas populares de saúde, e a redescoberta do debate em torno da fome como questão social, atrelada a crescente discussão crítica em torno da Nutrição (VALENTE, 1986). Nesse processo, a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS) e seu fortalecimento através da criação e expansão do Programa Saúde da Família (atualmente compreendido como Estratégia Saúde da Família) na década de 1990 logrou êxito em demandar das políticas públicas de Alimentação e Nutrição trabalhos sociais com perspectivas diferenciadas daquelas consolidadas nas últimas décadas, especialmente no período pós-Josué de Castro.

De acordo com Burlandy (2011), neste período começa a se observar a atuação de movimentos e organizações sociais no campo da alimentação e nutrição, o que se comprovou particularmente durante a 8ª Conferência Nacional de Saúde – CNS (1986), cujas recomendações conduziram à aprovação da Lei Orgânica da Saúde (Lei n. 8080/90), criando o Sistema Único de Saúde e contemplando a estruturação de Comissões Permanentes, entre elas a Comissão Intersetorial de Alimentação e Nutrição do Conselho Nacional de Saúde (ARRUDA, ARRUDA, 2007).

Nesse contexto da 8ª CNS, a mobilização de entidades profissionais e acadêmicas contribuiu para que o Ministério da Saúde convocasse a I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1987. Além disso, alimentação e nutrição foram consagradas junto com a saúde no contexto dos direitos de cidadania.

O relatório final da Conferência ressaltou o caráter estrutural dos problemas nutricionais, em especial da fome, bem como a necessidade de redefinição dos modelos de

desenvolvimento econômico e social e de reordenação do conjunto de políticas que afetam a alimentação e nutrição (agrária, agrícola, trabalhista, dentre outras) (BURLANDY, 2011, p.64).

Assim, paulatinamente, no Brasil, o problema da fome passou a ser compreendido como um fenômeno social, político, econômico e cultural, que ia muito além da simples ausência de alimentos, devido aos movimentos nacionalmente relevantes, como o Programa 'Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida', liderado pelo sociólogo Betinho, que reinseriu a temática da fome na agenda pública. Segundo Burlandy (2011), esse movimento desempenhou um papel fundamental, pois,

se nas décadas de 40 e 50 a fome foi vista como um obstáculo ao desenvolvimento do país, ela retornou como expressão inaceitável das mazelas de cunho ético e social. (...) Anunciou-se assim uma solidariedade "politicamente qualificada", ou seja, que não se confundia com a caridade nem com a filantropia e ao mesmo tempo reconhecia os limites governamentais para a garantia da integração social (BURLANDY, 2011, p.65).

Assim, conforme traz Vasconcelos (2013), os anos de 1990 foram marcados por uma efervescência do ponto de vista da produção de conhecimentos sobre o papel da alimentação na saúde, das transformações nos perfis demográficos, nutricionais e epidemiológicos e da reconfiguração das políticas públicas de saúde e nutrição, que trouxeram à tona abordagens ampliadas da educação alimentar e nutricional, acompanhadas das perspectivas críticas de nutrição. Destacam-se, nesse sentido, a criação da primeira configuração do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), bem como a realização da I Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CNSAN).

Com o advento do Governo FHC em 1995 e a consequente extinção destes espaços, ressaltou-se a criação do Fórum Brasileiro de SAN (FBSAN), que manteve acesa nacionalmente a discussão em torno desta questão, bem como alimentava a articulação de pequenas experiências, organizações e movimentos de luta em torno da alimentação e nutrição (como a Articulação do Semiárido – ASA), em um período quando a ação governamental foi

caracterizada pela abordagem assistencialista ao problema da insegurança alimentar (BURLANDY, 2011).

O contexto político da SAN passou por mudanças significativas com o advento do Governo Lula em 2003, quando se configurou, no âmbito do Governo Federal, a inauguração de novas abordagens para a implementação de políticas públicas nesta área. Dentre elas, o conceito de SAN se sobressai (BURITY et al, 2010; VASCONCELOS, PEREIRA, CRUZ, 2008). Esse cenário demandou uma notável transformação na abordagem governamental a este problema, a partir do momento em que passaram a ser construídas novas perspectivas teóricas e outros conceitos orientadores de políticas e ações para o enfrentamento destas questões.

Vasconcelos (2013) indica marcos políticos e sociais significativos nesse sentido, a saber: a reformulação do CONSEA, a criação do Programa Fome Zero, a criação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a realização da II e da III CNSAN. Com a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), a SAN passou a ser entendida como um fenômeno cujo enfrentamento não pode prescindir de caminhos como a intersectorialidade e o diálogo interdisciplinar. Assim, define-se a SAN como:

a 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 por base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (LOSAN, 2006, p.1).

Nesse contexto, a partir de 2003, a SAN foi considerada como uma questão de prioridade na agenda das políticas públicas do país. Castro, Castro e Gugelmim (2011) destacam componentes importantes da SAN: a soberania alimentar (entendida como direito que cada nação tem de definir políticas e estratégias para garantir a SAN de seu povo); a sustentabilidade (capacidade de promover a satisfação das necessidades alimentares da população respeitando-se os aspectos sociais, ambientais, políticos e econômicos); e o direito humano a alimentação adequada (DHAA).

Burlandy (2008) ressalta que tais compreensões em torno da SAN se organizam por meio de um sistema nacional norteado, tal como o SUS, pelos princípios da universalidade, da participação social, da intersetorialidade e da equidade (social, econômica, étnica e de gênero). Para essa autora, esse notável avanço no campo da SAN nas políticas públicas começa a partir do momento em que se prevê que esse sistema

deve implementar modos de produzir, abastecer, comercializar e consumir alimentos que sejam sustentáveis do ponto de vista sócio-econômico e ambiental, que respeitem a diversidade cultural, promovam a saúde e garantam o direito humano à alimentação adequada e saudável (BURLANDY, 2008, p. 1464).

A autora assevera que, considerando-se o complexo quadro de morbi-mortalidade brasileiro, em sua relação com a alimentação, a insegurança alimentar só pode ser plenamente enfrentada por ações, políticas e estratégias que impactem de forma integrada todas as dimensões supracitadas, ou seja, da produção ao consumo (BURLANDY, 2008). Isso implica conceber também a alimentação como um direito. De acordo com Burity et al (2010), o Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) significa

um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva.

Na acepção de Valente (2003, p.54), esse direito humano vai muito além da “simples disponibilidade de alimentos, mesmo que saudáveis”. Fundamentalmente, compreender a alimentação e a nutrição na perspectiva do DHAA repercute em novos horizontes conceituais e práticos para se pensar nessa ciência e nas fronteiras de sua atuação no trabalho de diversos profissionais na sociedade.

[O DHAA] depende do respeito a práticas e hábitos alimentares, do estado de saúde das pessoas, da prestação de cuidados especiais a grupos humanos social e biologicamente vulneráveis (crianças, gestantes, idosos, portadores de necessidades especiais, entre outros) e de

estar inserido em um processo de construção da capacidade de todo ser humano de alimentar e nutrir a si próprio e à sua família, com dignidade, a partir do seu trabalho no campo ou na cidade. Esta conceituação mostra a indivisibilidade e interrelação entre o direito humano à alimentação adequada e à nutrição e o direito humano à saúde (VALENTE, 2003, p.54).

De acordo com Nascimento e Andrade (2010), a institucionalidade do direito à alimentação só foi estabelecida em 2010, com a mobilização e a participação de entidades civis, de movimentos sociais, órgãos públicos e privados, organizações não governamentais, artistas e cidadãos de todo o país em campanha nacional. Isso se deu através da Emenda Constitucional nº 64, que inclui a alimentação entre os direitos sociais, conforme detalhado abaixo:

Art. 6º da Constituição Federal: "São direitos sociais a educação, a saúde, **a alimentação**, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Tal institucionalidade concorreu para uma maior ênfase no efetivo estabelecimento das políticas, programas e ações de SAN no âmbito do Governo Federal, a partir das quais têm emergido muitas possibilidades estruturantes de enfrentamento dos problemas de insegurança alimentar, pois configurando-se tais possibilidades como estratégias de intervenções ampliadas sobre as causas estruturais dos problemas alimentares e nutricionais que mais afligem a população, particularmente aqueles na linha da pobreza e da miséria.

Burlandy (2009), citando o relatório da III Conferência Nacional de SAN, indica que há avanços da incorporação da política de SAN na agenda pública no país e sua contribuição para a integração de ações na direção da intersetorialidade. Ainda refere diversas estratégias do governo federal que caminham nesse sentido, como o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), reconhecido como inovador por constituir-se simultaneamente em instrumento de política agrícola e de acesso à alimentação adequada e saudável. O PAA

conjuga instrumentos de apoio à produção e à comercialização, utilizando preços de referência

diferenciados para a produção familiar, simplificando os procedimentos para a aquisição governamental dos seus produtos e destinando-os a determinados segmentos populacionais (BURLANDY, 2009, p.856).

Outra iniciativa importante, também mencionada por Burlandy (2009), foi a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 que estabeleceu, do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o mínimo de 30% dos recursos utilizados na aquisição de gêneros alimentícios tem de ser aplicados na compra de gêneros provenientes exclusivamente da agricultura familiar (BRASIL, 2009). Com isso, houve um significativo fortalecimento da comercialização desta produção.

No âmbito das políticas de SAN, o Programa Bolsa Família significou uma evolução e uma maior ênfase em estratégias de políticas públicas com caráter de assistência emergencial e direta à população em situação de vulnerabilidade. Apoios governamentais diretos com condicionalidades já existiram antes, como nos anos 1970 e 1980, mas a inovação trazida pelo PBF estava em sua articulação com um conjunto de outras estratégias e políticas na perspectiva da SAN, capitaneadas pelo governo federal e tendo como princípio a alimentação como direito humano e social.

Como destacam Ramos e Cuervo (2012), embora a transferência condicionada de renda seja apenas um dos pontos de articulação do PBF, pois há em seu conjunto de ações também preocupações estruturantes, vale ressaltar o avanço em se estabelecer, mesmo com a transferência condicionada de renda, uma série de condicionalidades para as famílias beneficiárias e o poder público, visando ampliar o acesso dos beneficiários aos seus direitos sociais básicos. Os autores afirmam que,

no PBF, o acompanhamento das condicionalidades se dá em três setores: educação, assistência social e saúde. Em relação a esta última, destaca-se que há papéis e ações definidas para as secretarias municipais e estaduais do setor. A legislação do programa ratifica a responsabilidade do município quanto "a oferta de serviços e de gestão do acompanhamento do cumprimento das obrigações das famílias beneficiadas". Em nível local, as famílias beneficiárias devem ser acompanhadas e assessoradas em

Unidades Básicas de Saúde (UBS) contempladas, ou não, com a Estratégia de Saúde da Família (RAMOS e CUERVO, 2012, p.2160).

De acordo com Azevedo e Burlandy (2010), as ações articuladas para essa estratégia lograram, entre 2000 e 2007, um crescimento contínuo dos recursos executados nos programas de transferência de renda, que repercutiu na quase duplicação da execução orçamentária com essa despesa 2007, em relação ao início do período. Devido a isso, segundo os autores, uma significativa parcela da população mais pobre e vulnerável foi incorporada ao sistema de proteção e ao mercado de consumo popular (BARROS, 2000).

Ressalte-se, no entanto, que, mesmo com tais avanços conseguidos por meio da articulação de políticas públicas no campo da SAN e da institucionalidade da alimentação como direito social e humano, é preciso vigiar permanentemente a capacidade de essas iniciativas e ações (em projetos e programas) mobilizarem bases efetivas para enfrentar os problemas alimentares e nutricionais da nação de forma coerente com os princípios e as diretrizes postos nos conceitos de SAN e DHAA. Nessa direção, Azevedo e Burlandy (2010, p.205) afirmam que

(...) por si só a presença destes programas não é suficiente para afirmar que existe uma estratégia política de combate à miséria que abarque de forma integrada estas intervenções em função de objetivos mais amplos. Além disso, cabe avaliar se essas iniciativas estão realmente atingindo seus propósitos de inserção no mercado de trabalho, de maior autonomia dos segmentos assistidos e de promoção e garantia dos demais direitos. É imprescindível, também, analisar sua articulação às demais políticas. Isto é, se a compreensão de pobreza que baliza as políticas públicas for multidimensional, é fundamental que as ações destinadas a enfrentá-la afetem seus múltiplos determinantes econômicos, sociais, culturais, entre outros.

Em meio a essas questões e aos novos paradigmas conceituais para a atuação no campo da alimentação e da nutrição, compreendemos que o conceito de SAN demanda um aprimoramento do protagonismo da Nutrição na criação de ações educativas, de mobilizações sociais e de estratégias de ação política, através de vários projetos e programas, que perfazem uma série de caminhos por meio dos quais é possível promover a saúde com

ênfase em estratégias e políticas coerentes com suas realidades e problemáticas regionais relacionados à fome e à miséria, envolvendo a SAN como mais um referencial singular no processo de desenvolvimento social e de combate à fome (SANTOS, 2005; BOOG, 2004).

Nesse sentido, Vasconcelos (2013) nos diz que é importante repensar o papel dos profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF) frente às intervenções nesse âmbito. Embora ressalte não existir questionamentos acerca da importância do profissional de nutrição para atuar no campo da alimentação e nutrição, a autora afirma que as práticas educativas voltadas para a perspectiva da SAN devem ser articuladas ao cotidiano de todos os profissionais que compõem as equipes de saúde, não consistindo, portanto, uma atribuição exclusiva e privativa do nutricionista. É, contudo, uma perspectiva intersetorial e transversal de se compreender a nutrição e seu lugar, enquanto ciência, fenômeno e trabalho social.

Nessa perspectiva, precisa-se reorientar com urgência a prática dos profissionais que trabalham com o fenômeno alimentar e nutricional. O agir em Nutrição precisa ser criticamente analisado, no sentido de se compreender as interfaces da nutrição com os aspectos sociais, culturais, espirituais, econômicos e políticos relativos à alimentação e como estes podem influenciar a nutrição humana, o que pode ser verificado através de ações como:

o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de Políticas Públicas e Programas que compõe as estratégias de Segurança Alimentar e Nutricional, e a promoção da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada; A análise e a proposição de estratégias de implementação de ações de Alimentação e Nutrição em políticas, programas e serviços como, por exemplo, saúde, educação e assistência social; Ações de proposição, implementação e validação de estratégias e instrumentos de promoção da saúde e educação nutricional para diferentes grupos populacionais; além de informação, educação formal e continuada de profissionais de saúde (PPGCH/UnB, 2013, p.01).

Um agir crítico que enfatiza a Nutrição Social, configurando um campo de estudos e realizações, nos quais se desvelem estratégias de

trabalhar o campo da Alimentação e Nutrição em interface com o cotidiano da vida e os determinantes sociais de saúde nas coletividades.

3.4. A Promoção da Saúde

O percurso investigativo que nos conduz a procurar os caminhos e as possibilidades de a Educação Popular fundamentar um agir crítico em Nutrição pressupõe, necessariamente, um estudo cuidadoso acerca da interface desse campo com o da promoção da saúde, o qual, nas últimas décadas, tem deflagrado consideráveis avanços conceituais e políticos na discussão em torno do cuidado em saúde.

A concepção de Promoção da Saúde tem suas bases estabelecidas desde a década de 1950. Nesse período, a Organização Mundial de Saúde (OMS) já defendia a manutenção e a promoção da saúde dos trabalhadores e de sua capacidade de trabalho, com foco no melhoramento das condições de trabalho, para que elas sejam compatíveis com a saúde e a segurança.

Mas foi somente na década de 1970 que, no campo internacional, a Promoção da Saúde passou a ser utilizada amplamente no debate sobre saúde. Inicialmente, no estabelecimento dos princípios consagrados na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, em Alma-Ata (na ex-União Soviética) em 1978, onde se consensuou um entendimento de saúde como

estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade - é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível de saúde é a mais importante meta social mundial, cuja realização requer a ação de muitos outros setores sociais e econômicos, além do setor saúde (OMS, 1978, p.1).

Mendes (2004) refere que, nessa Conferência, chegou-se ao consenso de que a promoção e a proteção da saúde dos povos são essenciais para o contínuo desenvolvimento econômico e social e, conseqüentemente, uma condição única para melhorar a qualidade da vida dos homens e para promover a paz mundial. O apelo lançado em Alma-Ata foi um marco fundamental e representou o ponto de partida para outras

iniciativas, sobretudo as articuladas à compreensão de saúde como um processo, cuja mobilização e condução social deveriam passar não apenas por responsabilidades de governantes, mas também pelo protagonismo dos cidadãos, com atitudes e posturas de cuidado cotidianas.

Como consequência da difusão desse debate em nível internacional, a realização da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em Ottawa no Canadá no ano de 1986, reafirmou a compreensão da Promoção à Saúde como processo sob o qual incidem aspectos sociais sobre a saúde dos indivíduos e da população. Com a perspectiva promocional, ganhou força a prerrogativa de que a saúde é

construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção de saúde por todos os seus membros. (OMS, 1986, p.01)

Assim, à ideia de promoção da saúde passaram a ser correlacionados campos de ação profissional e social em saúde, tais como capacitação e educação em saúde, equidade e justiça social, organização de políticas públicas saudáveis, reorientação dos serviços de atenção a saúde, criação de ambientes saudáveis e favoráveis, reforço à ação comunitária e desenvolvimento de habilidades pessoais.

Fundamentalmente, a concepção de Promoção da Saúde implica o “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle desse processo” (OMS, 1986, p.01). Tal compreensão enfatiza a autonomia e o empoderamento das pessoas, traduzidos por sua pró-atividade na interação cultural e no fortalecimento de movimentos sociais, vitais para a emancipação e a conquista da saúde com boa qualidade de vida, equidade e alteridade. De acordo com Buss (2000), a Promoção da Saúde refere-se também

a uma combinação de estratégias: ações do Estado (políticas públicas saudáveis), da comunidade (reforço da ação comunitária), de indivíduos (desenvolvimento de habilidades pessoais), do sistema de saúde (reorientação do sistema de saúde) e de parcerias intersetoriais. Isto é, trabalha com a ideia de responsabilização múltipla, seja pelos problemas,

seja pelas soluções propostas para os mesmos (BUSS, 2000, p.165/166).

Desde os anos 1980, é então a perspectiva conceitual da Promoção da Saúde que agrega base profícua e frutífera para sustentar experiências alternativas nesse campo, compromissadas com a construção de ações e estratégias de cuidado integral a saúde com ênfase na participação social.

A Educação Popular em Saúde tem alguns princípios que se identificam com a discussão de Promoção da Saúde, particularmente com as perspectivas de Promoção da Saúde pautadas numa ótica emancipatória e que valorize a saúde como um processo de construção compartilhada.

Isso foi fundamental para permitir a composição de uma perspectiva transformadora de educação com uma ideia ampliada e crítica de saúde, onde se privilegie o diálogo e a construção conjunta dos saberes como meio essencial e se vislumbre como objetivo a emancipação social, a autonomia popular e a qualidade de vida com equidade como objetivos-fins.

É preciso observar, no entanto, que, conforme assinala Buss (2000), As diversas conceituações disponíveis para a promoção da saúde podem ser reunidas em dois grandes grupos. No primeiro deles, a promoção da saúde consiste em

atividades dirigidas à transformação dos comportamentos dos indivíduos, focando nos seus estilos de vida e localizando-os no seio das famílias e, no máximo, no ambiente das culturas da comunidade em que se encontram. Neste caso, os programas ou atividades de promoção da saúde tendem a concentrar-se em componentes educativos, primariamente relacionados com riscos comportamentais passíveis de mudanças, que estariam, pelo menos em parte, sob o controle dos próprios indivíduos. Por exemplo, o hábito de fumar, a dieta, as atividades físicas, a direção perigosa no trânsito. Nessa abordagem, fugiriam do âmbito da promoção da saúde todos os fatores que estivessem fora do controle dos indivíduos (BUSS, 2000, p.166).

No que tange à promoção da saúde, é também importante a constatação do papel protagonista dos determinantes gerais sobre as condições de saúde. Nessa concepção,

sustenta-se no entendimento que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e

nutrição, e de habitação e saneamento; boas condições de trabalho; oportunidades de educação ao longo de toda a vida; ambiente físico limpo; apoio social para famílias e indivíduos; estilo de vida responsável; e um espectro adequado de cuidados de saúde. Suas atividades estariam, então, mais voltadas ao coletivo de indivíduos e ao ambiente, compreendido num sentido amplo, de ambiente físico, social, político, econômico e cultural, através de políticas públicas e de condições favoráveis ao desenvolvimento da saúde (as escolhas saudáveis serão as mais fáceis) e do reforço (empowerment) da capacidade dos indivíduos e das comunidades (BUSS, 2000, p.167).

É, portanto, nesse último entendimento que concebemos a saúde como um conceito capaz de sustentar a organização do processo de cuidado em saúde, a partir de uma compreensão intersetorial, interdisciplinar e coletiva, que se afasta veementemente de quaisquer perspectivas focadas apenas na doença, no indivíduo e na unidisciplinaridade.

Assim, a operacionalização de grupos educativos, operativos e de mobilização surge como um elemento central, na perspectiva da promoção da saúde, pois são espaços onde se exercita a ação participativa dos profissionais de saúde e dos cidadãos, através das atividades coletivas, e se estimula o seu senso ativo e crítico diante da realidade social circundante. Isso pressupõe o trabalho em equipe e o envolvimento comprometido de cada profissional da área de saúde, o que contribui para um cuidado ampliado, humanizado e integral. Há, então, uma responsabilização da equipe de saúde pela organização dos processos de cuidado em saúde, e isso não se restringe ao setor de saúde, porquanto se procuram parcerias e estabelecimento de ações conjuntas com outros setores da vida social que impactam diretamente sobre a qualidade da vida das pessoas.

Nessa perspectiva, atrela-se à ideia de Promoção da Saúde a concepção de que há determinantes sociais de saúde e que é fundamental respeitar tais fatores, reconhecê-los, problematizá-los e sobre eles atuar propositivamente. De acordo com Buss e Pellegrini Filho (2007, p.78), entende-se por determinantes sociais de saúde

as condições de vida e trabalho dos indivíduos e de grupos da população estão relacionadas com sua situação de saúde. Para a Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), os determinantes sociais de saúde são

os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população.

Por esse caminho, promover saúde é compreender esse fenômeno como um processo imbricado em um conjunto de experiências de vida, sentimentos, anseios, vontades, desejos, disputas, conflitos e movimentos. Empreender ações na perspectiva de promover saúde é ensejar uma interação profunda com os desafios, os problemas e as potencialidades do processo de saúde na comunidade e em seus grupos sociais. Pressupõe o desvelamento de um papel protagônico – e não apenas de “pacientes” - das pessoas no processo de cuidar em saúde, na medida em que não serão apenas testemunhas distantes, mas, já de imediato, protagonistas e participantes ativos das ações desveladas naquele cenário.

Nesse sentido, esse conceito é fundamental, pois, para além de olhar de perto a realidade do país e seus sistemas de saúde, significa mergulhar na busca cotidiana por encontrar caminhos criativos, democráticos e participativos para promover saúde e qualidade de vida com intencionalidade emancipatória, reconhecendo as pessoas, seus coletivos e suas questões prioritárias e respeitando sua cultura e suas lutas.

3.5. Alimentação, nutrição e SAN no contexto atual: desafios sociais e políticos

No contexto atual, o mundo se depara com questões de ordem política e social que incidem diretamente sobre a questão alimentar e nutricional, influenciando sobremaneira as formas de se compreender a nutrição e seu lugar no panorama social atual.

Para Leite e Ávilla (2007), a pobreza no mundo afeta, particularmente, a população que habita o meio rural, onde se encontram, segundo a Food and Agriculture Organization – FAO – (2002, citado por LEITE e ÁVILLA, 2007), 3.233 milhões de pessoas, das quais 2.881 milhões estavam concentradas nos países classificados como "em desenvolvimento". De acordo com a Comisión Económica para América Latina – CEPAL

(CHONCHOL, 2005, citado por LEITE e ÁVILLA, 2007), a dramática situação latino-americana apresenta-se com a pobreza incidindo majoritariamente sobre o segmento de comunidades indígenas camponesas (30% do total dos pobres rurais) e pequenos produtores que subsistem em zonas áridas ou semiáridas da região (outros 30%).

Conforme Lang, Almeida e Taddei (2011, p.3112), a insegurança alimentar

tem marcado historicamente o perfil alimentar e nutricional da população brasileira, estando vinculada tanto ao recrudescimento das doenças infecciosas e carenciais em algumas regiões, como também ao crescimento de doenças crônicas não-transmissíveis em vários segmentos da população, caracterizando, assim, um dado contraditório e paradoxal da situação nutricional que afeta o Brasil.

Nessa direção, Castro, Castro e Gugelmim (2011) construíram uma reflexão significativa sobre aspectos da questão alimentar na atualidade e lograram êxito em levantar elementos e dilemas essenciais, os quais são pouco contemplados, mesmo na literatura crítica no campo da nutrição.

Estabelecendo seu foco no Brasil, em primeiro lugar, as autoras supracitadas trazem a problemática do acesso limitado à terra e da concentração fundiária, o que está também relacionado à dificuldade de acesso a recursos naturais e infraestrutura para uma condição autônoma de produção alimentar, a qual constitui requisito elementar para a segurança alimentar e nutricional das pessoas e das coletividades. Em muitas regiões, especialmente no Nordeste brasileiro, a estrutura agrária está caracterizada por

grande concentração da terra em mãos de alguns poucos proprietários, enquanto a maioria não tem acesso à terra, configurando, cada vez mais, grandes grupos populacionais de assalariados rurais que vivem em precárias condições de vida. Existem, também, grupos de pequenos proprietários que representam os chamados minifúndios, alijados do uso de insumos modernos, de créditos e de apoio na comercialização de seus produtos (ROMANI, AMIGO, 1986, p.370).

Outro fator de destaque na atual problemática alimentar e nutricional são os atuais modelos de produção de alimentos e sua relação com a

sustentabilidade. Para Castro, Castro e Gugelmim (2011), apesar de nosso país apresentar sucessivos recordes de safras no setor agrícola, as perdas, desde o campo até os consumidores finais, são muitas. Dentre outros fatores, isso acontece devido à considerável distância entre os produtores e os consumidores, o que acarreta o armazenamento por longos períodos e transporte por grandes extensões, sem falar do produtivismo em larga escala, orientado pela lógica do lucro em excesso e a qualquer preço, que gera um desperdício significativo de alimentos no sistema alimentar brasileiro, o que é uma contradição cruel diante do quadro de fome e exclusão social com o qual convive grande parte da população.

Belik, Cunha e Costa (2012) asseveram que, embora o índice de perdas alimentares seja significativo em escala global, os esforços voltados para dimensionar esse fenômeno são ainda pouco difundidos. Isso conflui com perdas decorrentes, que contribuem para aumentar os custos do produto final, dificultar o acesso das populações economicamente pobres aos alimentos e ampliar sobremaneira as despesas das pessoas para adquirirem os alimentos.

O patamar das perdas alimentares nas cadeias produtivas e do desperdício existente nas etapas de comercialização no modelo produtivo predominante contrasta com importante parcela da população que se encontra em situação de insegurança alimentar (BELIK, CUNHA e COSTA, 2012, p.115).

Ainda nessa linha, cumpre ressaltar a concentração excessiva de renda em uma parte pequena da população, que é um fator essencial na determinação do poder aquisitivo da maioria das pessoas e, por consequência, de seu acesso à alimentação adequada. A hegemonia de modelos produtivos não sustentáveis implica também uma problemática de importância no atual panorama alimentar brasileiro. Atualmente, grande parte da produção alimentar depende de grande quantidade de energia, terra, água e agrotóxicos, o que gera também desmatamento e desgaste do solo, compromete a biodiversidade do planeta e influencia as mudanças climáticas. Esses processos são muito vulneráveis à contaminação em larga escala e estruturados em relações de trabalho injustas e precarizadas (CASTRO, CASTRO e GUGELMIM, 2011).

Necessariamente, estes modelos produtivos possuem uma interface global nos dias de hoje, inclusive por serem determinados pelo sistema econômico capitalista e seus contornos neoliberais. De acordo com Coggiola (2010, p.3),

as “epidemias de fome” foram uma constante ao longo da história humana. Nos regimes pré-capitalistas, eram “crises de escassez” devidas a catástrofes naturais (estiagens, alagamentos, incêndios, etc.) ou humanas (guerras e deslocamentos populacionais). (...) No regime capitalista, um novo tipo de crise se fez presente, as “crises de abundância”, ou seja, a miséria (e sua decorrência, a fome) devida à sobre-produção de mercadorias.

No campo alimentar, isso vem acarretando concentração aumentada do poder econômico de empresas e corporações transnacionais em atividades como o agronegócio e a indústria de alimentos ultraprocessados. Notadamente, o aumento crescente da presença e concentração de agrotóxicos em frutas, verduras, legumes e hortaliças, além da elevada disposição de alimentos “prontos para o consumo”. Estes últimos são produzidos

utilizando ingredientes cujos custos são extremamente baixos e, muitas vezes, subsidiados por governos (...) e lançando mão de tecnologias cada vez mais desenvolvidas (...). Esse setor cria, constantemente, novos produtos apresentados como “exclusivos”, que são alvo de estratégias de propaganda e marketing veiculadas por meio de anúncios de televisão, sites na internet, livros didáticos, revistas em quadrinhos (...). **O alimento passa a ser mais um produto, mais uma mercadoria a ser consumida; a alimentação se torna um mercado que necessita de grandes investimentos tecnológicos e publicitários, o que acentua ainda mais o processo de transformação e industrialização dos alimentos** (CASTRO, CASTRO e GUGELMIM, 2011, p.25, grifo nosso).

Os alimentos ultraprocessados concentram grandes quantidades de gordura saturada, sal e açúcar, além de baixo teor de fibras e micronutrientes (como vitaminas). Se é verdade que podem ser consumidos a qualquer hora e em qualquer lugar, cumpre destacar que eles vêm contribuindo para aumentar a ocorrência de doenças crônicas como a obesidade, o diabetes, as doenças cardiovasculares e vários tipos de câncer (WHO, 2004).

Como outra contradição deste processo, ressalta-se que a industrialização distancia os indivíduos do alimento e do seu ciclo de produção, conforme indicam Castro, Castro e Gugelmim (2011, p.26): “não se conhecem mais as características dos alimentos para se definir se são ou não perigosos, se podem ou não ser consumidos”. O alimento vem se tornando, na perspectiva global e industrializadora do atual modelo econômico dominante, um “objeto alimentar não identificado”, conforme denominou Fischler (2000)⁴, pois constitui um elemento sem história, sem memória, sem vínculo e meramente artificial.

Estudando questões relativas a alimentação e cultura, autores como Fischler (citado por GOLDEMBERG, 2011), Contreras e Gracia (2011), vem fundamentando modificações importantes nos hábitos e valores alimentares que depõem sobre novos lugares do alimento e da nutrição na sociedade atual, os quais contêm problemáticas significativas no que tange ao nutrir e alimentar como promotores de saúde e de qualidade de vida. Para Castro, Castro e Gugelmin (2011, p.26), são fatores de relevância nesse sentido:

a redução do tempo de preparo e consumo das refeições; alteração do elenco de alimentos consumidos; a individualização das dietas e a “desritualização” das refeições; a solidão no comer; a maior flexibilidade dos horários da refeição; o condicionamento destes ao ritmo de trabalho (...).

Diante desse multifacetado mosaico conceitual e histórico, podemos compreender que, embora existam muitas e consistentes razões para reconhecermos a nutrição como um fenômeno biológico e como ciência dos nutrientes (preocupada com seu funcionamento e suas intercorrências patológicas visando à preservação e à promoção da saúde), é fundamental insistirmos numa compreensão **para muito além da Nutrição prescritiva**, normativa e intervencionista e sua racionalidade cartesiana e biomédica. Prado (2010, p.353) assevera que

muito além do alimento reificado, dos nutrientes e da dieta que visa à prevenção ou à cura das doenças, a Alimentação tem por objeto a comida – o alimento simbolizado e contextualizado na sociedade e na história – porque se expressa como arte, como saber.

⁴ Sugerimos nesse sentido a leitura de Goldemberg (2011).

Há que se ressaltar que o Brasil encontra-se, nos dias de hoje, com o desafio imperativo de conseguir viabilizar políticas, estratégias e experiências para um sistema alimentar permeado por práticas intersetoriais para promover a saúde e o desenvolvimento sustentável, conforme situam Azevedo e Pelicioni (2011).

Sobre este quadro desafiador, no caso do Brasil, as proporções de pessoas que vivem em condições de pobreza e extrema pobreza passaram, respectivamente, de 30,4 para 25,3% e de 17,4 para 8,8% no período de 2011-2008 (BARROS et al, 2009). Destaca-se ainda que a concentração de renda caiu para 4,6% entre 2001 e 2005. Ainda assim, Barros et al (2009) concordam que o país continua entre aqueles com maior grau de desigualdade de renda no mundo.

A realidade social, econômica e política do Brasil requer, com urgência, uma teoria e uma prática da nutrição que provoquem a mudança de foco na questão alimentar do país. Articulando a ênfase na produção, consumo e comércio de alimentos, com o foco no processo saúde-doença da população (como algo dinâmico e socialmente determinado), no esgotamento ambiental e nas iniquidades sociais.

Em que pesem estes desafios, é preciso reconhecer o avanço conceitual no campo da nutrição, o qual foi se construindo de forma a consolidar, neste campo, uma distinção entre os conceitos de nutrição e de alimentação nos dias de hoje.

Como ressaltam Silva et al (2010), é no conceito de alimentação onde moram os inúmeros sentidos e significados, ritos e símbolos, saberes e práticas na criação histórico-cultural das sociedades no campo da nutrição, no decorrer dos tempos. Na compreensão destas autoras, de muitos outros estudos neste campo, é na comida e no alimentar-se a si mesmo e ao outro que a discussão em torno da nutrição ganha espaço na ordem do social, do cultural, do político, do filosófico e do psíquico.

Há, nas entrelinhas desta distinção conceitual entre alimentação e nutrição, um perigoso distanciamento sendo configurado e, ao mesmo tempo, um destino sendo reservado e perpetrado para a nutrição, compreendida

como campo aglutinador de todas as visões conceituais biomédicas em torno do alimentar-se e do nutrir-se. É também objetivo desta tese encontrar caminhos que preencham essa lacuna, pois acreditamos que, além de ser um campo biomédico e biológico, a nutrição pode e deve também estar articulada às dimensões sociais, culturais e políticas. Um agir crítico em Nutrição é necessário para dialogar com as dimensões conceituais em torno da alimentação e se conectar com os desafiadores contextos sociais, econômicos, humanos e políticos com os quais se deparam o nutrir e o alimentar nos dias de hoje.

Assim, concordamos com Silva et al (2010), que, trazendo como referência as concepções sobre Ciências Humanas em Foucault (2000), afirmam que

o comer e o nutrir, como fenômenos humanos, se fundem no amálgama empírico e simbólico da alimentação deste ser único que, distintamente de qualquer outro animal, trabalha na produção, distribuição e consumo da comida, faz dela expressão de sua linguagem e a tem em suas representações. Esse complexo, por sua vez, se mantém em movimentos constantes de reconstruções e de ressignificações de seu próprio trabalho, de sua linguagem e de suas representações sobre essa comida que se transforma e compõe, profundamente, as mudanças no mundo. Em suma, a Alimentação corresponde às relações humanas mediadas pela comida (alimento simbolizado) e a Nutrição, seu desfecho biológico (SILVA et al, 2010, pg. 416).

Neste desenrolar histórico e conceitual acerca da nutrição, merece destaque a EAN, na medida em que constitui campo de diversas realizações práticas da nutrição ao longo das décadas e, portanto, configura-se como uma questão de interesse central se quisermos desvelar, com cuidado e critério, outra teoria e outra prática em Nutrição a partir dos fundamentos da educação popular.

Nos dias atuais, pode-se pensar nos desafios da Nutrição a partir de diferentes olhares e perspectivas teóricas. Fundamentalmente, precisamos ponderar que tais desafios estão em pleno e coerente movimento com a dinâmica da sociedade, seus arranjos, suas opções e suas contradições. Nessa direção, como afirma Pinheiro (2006), há que se ponderar, em primeira instância, o papel do gênero (homem e mulher) nesse processo, porquanto a

mulher assume uma vida profissional e se afasta processualmente do ambiente domiciliar exclusivo, porém continua a acumular responsabilidades e tarefas no que tange à alimentação familiar. Assim, a atribuição da mulher transita entre o ambiente do trabalho e da organização da família. Por essa razão, a sociedade moderna é desafiada a criar mecanismos de suporte social para desconcentrar essa atribuição como exclusivamente feminina.

Em segundo lugar, como nos traz Pinheiro (2006), há que se considerar a significativa mudança dos espaços físicos para o compartilhamento das refeições e nas práticas cotidianas para a preparação das refeições. Ainda nessa direção, destacam-se as modificações ocorridas nas relações familiares e pessoais, com a diminuição da frequência de compartilhamento das refeições em família (ou grupo social de convívio).

Com isso, descobre-se uma terceira dimensão, qual seja a perda da identidade cultural das preparações e receitas com a chegada do 'evento social' da urbanização/globalização e, com isto, o crescimento paulatino do consumo de alimentos industrializados, pré-preparados ou prontos, que correspondem a uma demanda de praticidade e, cada vez mais, pouco tempo disponível para as pessoas cuidarem de si, cultivarem espaços de lazer e descontração, dentre outros (PINHEIRO, 2006).

Abordar o fenômeno da nutrição hoje, diante desses novos cenários, exige que se vá além do paradigma biológico da nutrição, ao colocá-lo em diálogo com o conceito de alimentação, a fim de se construir uma interlocução com as ciências sociais em que a cultura, o econômico e o social não se reduzam a fatores ou variáveis sobrepostos a uma visão biologizante das doenças, do comer e da própria desnutrição. Pobreza, miséria e fome ainda convivem ao lado da maior abundância alimentar, que traz outros problemas, como a obesidade e as doenças associadas, assim como os distúrbios do comportamento alimentar (a bulimia e a anorexia, por exemplo), fortemente ligados à imagem corporal e que convivem no quadro das desigualdades sociais e epidemiológicas em nossa sociedade (CANESQUI e GARCIA, 2005a).

Somente à medida que reconhecermos a complexidade e a abrangência da alimentação humana, que requer a

conjugação das ciências biológicas com as sociais e com a ampliação dos esforços cooperativos na pesquisa, nas discussões e no ensino, entre cientistas sociais e nutricionistas, talvez seja possível começar uma caminhada, na qual as ideias preconcebidas se dissipem e reconstruam passo a passo novas perspectivas na produção do conhecimento (...) (CANESQUI e GARCIA, 2005b, pg 272).

Caminhando na direção apontada por Garcia (2005) e Fischler (1995), é necessário reunir ‘imagens fragmentadas’ do homem biológico e do homem social, do arcaico e do contemporâneo para se compreender a alimentação humana. Isso implica recuperar o elo histórico e contextualizar socialmente problemas circunscritos na análise biológica, de modo a inserir nos estudos da Nutrição uma preocupação mais ampla do fenômeno alimentar. Fischler (1995) refere que, para se compreender o comportamento alimentar, é preciso considerar cada vez mais a natureza e a cultura de modo conjunto, sem dissociá-las artificialmente, mas integrando-as num processo coevolutivo biossociocultural. Situada entre essas instâncias – natureza e a cultura - a alimentação tem, de um lado, as propriedades nutritivas que atendem às necessidades biológicas do homem e, de outro, o comportamento alimentar de grupos sociais intimamente entranhado no sistema sociocultural.

Um dos desafios que se apresentam é a articulação do corpo de conhecimentos que caracteriza as habilidades em Nutrição com as abordagens da alimentação e suas dimensões socioculturais, econômicas e políticas, que podem contribuir positivamente tanto para as intervenções quanto para a análise da alimentação e da nutrição como resultantes daquelas dimensões, que certamente se completam com sua expressão biológica (CANESQUI e GARCIA, 2005b).

Para seguirmos adiante, após este mergulho nos aportes conceituais da Nutrição, da Alimentação e da SAN, bem como nos seus desafios contemporâneos, faz-se premente ponderar a dimensão educativa do campo da alimentação e da nutrição, de modo a verificar a partir de quais abordagens e com quais intencionalidades a prática da Educação Alimentar e Nutricional vem se dando, o que se provará um percurso importante para atendermos à questão central deste estudo, qual seja: analisar como a Educação Popular fundamenta um agir crítico em Nutrição?

Para tanto, antes de adentrarmos mais profundamente na EAN, faremos breves apontamentos sobre a Educação em Saúde, por compreender que residem aí questões de forte influência nas realizações educacionais em alimentação e nutrição.

3.6. A Educação em Saúde

A educação é um fenômeno social. Uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento das sociedades, que forma indivíduos para participarem das várias instâncias da vida social. Como ressalta Libâneo (1994), constitui o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e das experiências culturais que os tornam aptos a atuarem no meio social e transformá-los em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Segundo Freire (1979), a educação tem caráter permanente. Dessa forma, não há seres educados e seres não educados, mas um processo permanente de educação, em que todos a exercem continuamente (ALMEIDA et al, 2005). Para Melo Neto (2004, p.121),

é entendida como expressão da criação humana, fruto das complexas operações que o animal humano vem apresentando, historicamente, no trato com a natureza material e suas lutas para a sobrevivência. Nessas operações, o humano descobriu a sua capacidade de aprender, estabelecendo nesse momento o fato pedagógico, isto é, a condição de aprendizagem que traz consigo e que continua em desenvolvimento, com maior velocidade que qualquer outra espécie animal.

Assim como a educação, a saúde constitui um espaço de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano. Como consta na Carta de Ottawa (1986, p. 01),

a saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global.

De acordo com essa compreensão, os indivíduos e os grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer as necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente para serem capazes de promover saúde. Tal tarefa demanda, necessariamente, uma dimensão educacional. Como trabalho social que é, o processo de cuidar em saúde tem uma interface com a educação. A interseção entre esses dois campos, em qualquer nível de atenção à saúde, configura-se como práticas educativas em saúde.

Ao longo de décadas, tais práticas contribuíram, em alguns contextos históricos, para um agir em saúde prescritivo, normativo e biologicista. Em outros contextos, colaborou com um agir em saúde problematizador, humanizado e crítico. Além dessas, outras diversas realizações vêm acontecendo na interface entre esses dois campos, pois, segundo Candeias (1997), a Educação em Saúde se verifica mediante quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde e desencadear mudanças de comportamento (ALMEIDA et al, 2005).

Em cada contexto onde há a interface entre educação e saúde, a perspectiva educacional em questão constituiu um fator fundamental no delineamento da abordagem no agir profissional diante dos problemas de saúde. No campo alimentar e nutricional, também coexistem diferentes contextos, situações e determinantes históricos, os quais vêm interagindo ao longo dos anos na construção de um fazer educativo neste campo.

Assim, na busca por um agir crítico em Nutrição, julgamos ser premente, em primeiro lugar, falar sobre o saber-fazer da Educação no campo alimentar e nutricional, evidenciando limites e potencialidades desse processo. Em segundo lugar, problematizaremos aproximações e distanciamentos entre a Educação Popular e a Nutrição, de modo a verificar, efetivamente, por quais caminhos a EP consegue fundamentar a construção de um agir crítico em Nutrição.

3.7. A Educação Alimentar e Nutricional

De acordo com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN (BRASIL, 2012) - a alimentação e a nutrição são requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde, que possibilitam a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano com boa qualidade de vida e cidadania.

Foi possível compreender esse campo com um olhar ampliado, principalmente, devido aos esforços, às mobilizações e aos trabalhos sociais, no sentido de levar a alimentação e a nutrição a horizontes distantes do assistencialismo da visão tecnicista que aliena a compreensão da alimentação como um fenômeno social, político e econômico. Contudo, o entendimento ampliado do campo da alimentação e da nutrição só foi fortalecido com a sistematização de princípios e experiências dedicadas ao enfrentamento de perspectivas tradicionais e autoritárias de conceber o processo educativo no âmbito da nutrição.

Historicamente, as ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) mostram-se coerentes com a perspectiva tradicional e cientificista da Nutrição. Uma nutrição compreendida como fenômeno tão somente fisiológico, ao qual os seres humanos devem se adaptar e moldar para, diante das questões e problemas nutricionais, adotar mudanças de comportamentos e administração de intervenções clínicas no sentido de recuperar, prevenir e chegar a um estado perfeito de nutrição.

A visão tradicional privilegia a transmissão, o armazenamento e a acumulação de informações, valorizando a uniformização de recomendações técnicas e a culpabilização daqueles que não conseguem segui-las. Ou seja, está presente o caráter normativo, baseado em prescrições comportamentais que não levam em conta os determinantes do processo saúde-doença e o saber popular (SILVA, FONSECA, 2009)

A partir desse contexto histórico, de acordo com Vasconcelos (2013), o panorama das práticas educativas em Nutrição nasce caracterizado pelo predomínio das iniciativas pulverizadas, em que o papel da EAN e de seu foco nas vertentes da informação e dos aspectos biológicos ainda não foi definido, além da desarticulação com a realidade e com o contexto local. A

educação nutricional, como especialidade de interesse acadêmico, remonta aos anos de 1940, em um contexto em que, diante da súbita escassez de recursos, procuravam-se estratégias para melhorar a qualidade da alimentação de populações economicamente pobres, principalmente por intermédio de modificações na alimentação que permitiriam melhorar a relação custo/benefício, mediante o emprego de alimentos mais baratos e nutritivos (BOOG, 2004).

Nesse período, a EAN surge como prática prescritiva e autoritária do ponto de vista da relação entre o saber técnico-científico e o saber popular, sobretudo através da intervenção de agentes como a

"Visitadora de Alimentação", que ia aos domicílios fazer educação alimentar de forma tradicional, de acordo com a Educação para a Saúde realizada na época que, de forma autoritária, ditava os preceitos alimentares a serem seguidos e que foi considerada invasiva pela população (RODRIGUES, RONCADA, 2010, p.302).

Outra estratégia marcante nesse contexto foi o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), uma instituição que, segundo Lins (1990), nasceu diretamente vinculada à questão da educação em Nutrição. Esta experiência se configurou como um polo para a pesquisa e o ensino tanto para a formação de pessoal (visitadoras de alimentação, nutricionistas, nutrólogos) como para a formação de uma consciência alimentar junto ao público, através da educação nutricional massiva, particularmente junto às famílias de operários, orientando-os no sentido de reconhecer os resultados benéficos de uma alimentação racional e econômica (LINS, 1990; LIMA, OLIVEIRA, GOMES, 2003).

A partir de meados dos anos 1950, a EAN passa por um período que Boog (2004) denomina de "exílio", no qual esta é excluída das ações governamentais e é promovida com abordagens conducentes com uma perspectiva prescritiva e biologicista, que tecnifica a relação educacional em alimentação e nutrição, inclusive no jeito como esta é ensinada nos cursos de graduação em Nutrição, nos quais a EAN era vista como conjunto de técnicas e formas "prontas" de "ensinar" a população como prevenir doenças no

campo nutricional, e como comer de forma adequada do ponto de vista científico.

Nos anos 1960 e 1970, a EN abandonou suas raízes sociais e antropológicas e, influenciada pela área médica, teve, como objetivo, a mudança de comportamento alimentar baseada no modelo biologicista, que determinava as normas para se alimentar corretamente, independentemente dos fatores sociais envolvidos (RODRIGUES, RONCADA, 2010, p.302).

Dessa maneira, configurou-se uma perspectiva de ação educacional onde se davam “metodologias autoritárias, tecnicistas que se inscrevem no fortalecimento da relação centrada em um único protagonista detentor do conhecimento, o nutricionista” (BARBOSA et al, 2013, p.943).

Assim, assumia-se o conhecimento como

acabado e definitivo propicia a criação de barreiras, afastando as bonitezas de conhecer o mundo, desconsidera outras presenças e outras experiências, esteriliza o diálogo aberto, imaginativo e curioso entre professores, alunos e pessoas do mundo (SCHEINDER, NEVES, 2014, p.194).

Pautadas por estas concepções, a EAN se consolidou no campo da formação do nutricionista, hegemonizando um “processo de formação tecnicista orientador de uma prática (...) centrada na relação entre alimentos e sua composição nutricional” (BARBOSA et al, 2013, p.943). A visão de Lemos (1980, citado por Lima, Oliveira e Gomes, 2003, p. 610) expressa de forma cristalina tal concepção.

Uma das principais causas de subnutrição dos brasileiros parece ser a falta de educação nutricional, motivada, principalmente, não só pela ignorância dos princípios básicos da alimentação, como por vícios de paladar e por superstições alimentares, fortemente arraigados em todas as classes sociais (...). a educação nutricional, ao pretender conscientizar o homem comum para aprender a comer, pode ser considerada como elemento de estratégia nutrológica, uma vez que o seu propósito é de que as pessoas se habituem a valorizar os recursos disponíveis e modifiquem hábitos errôneos arraigados.

Todavia, especialmente a partir da década de 1970, em muitas práticas de saúde comunitária a EAN continuava a ser elaborada e vivenciada através de ações que buscavam envolver a população e articular seus atores no enfrentamento de problemas de saúde e questões relacionadas à

alimentação e nutrição. Diante da precariedade dos serviços de atenção à saúde na época, particularmente para as camadas populares, lideranças comunitárias e profissionais de saúde de diversas áreas dedicavam esforços em ações de sensibilização, mobilização e participação da população na construção de alternativas para problemas como a desnutrição e outras situações de insegurança alimentar.

Nessas práticas, é bem verdade que a EAN se expressa de forma difusa, em comunhão com outras dimensões da educação em saúde, e estava muito mais articulada às ações gerais de Promoção da Saúde e do direito à saúde, do que especificamente à dinamização do saber alimentar e nutricional. No entanto, foi justamente este diálogo com outros enfrentamentos e práticas no campo da Educação em Saúde que foi significativo para a EAN, na medida em que as iniciativas de saúde comunitária lhe colocavam em diálogo com perspectivas com a Educação Popular em Saúde, de base freireana, onde os profissionais ligados às questões da nutrição passavam a aprender o quanto era importante a aplicação de tecnologias leves de intervenção social naquele contexto, sendo primordial o diálogo como caminho para algo maior: a parceria entre o saber popular e o saber científico na mobilização de esforços integrados para melhor compreender e melhor enfrentar as questões de insegurança alimentar e nutricional.

Foi em experiências como estas, a maioria empreendidas por movimentos e práticas comunitárias (os quais viriam a constituir o Movimento Popular de Saúde no início dos anos 1980), pela igreja (através das pastorais) ou por associações de bairro, que se revelaram aspectos importantes para a EAN, como o protagonismo popular nestas ações, particularmente das mulheres, conforme indicado por Dias (1987), bem como a relevância de intervenções educativas criativas, como a rádio comunitária, conforme descreve Vasconcelos (1987).

Essa metodologia educativa envolve tanto respeito às noções e modos de pensamento construídos pelos sujeitos ao lado de suas trajetórias de vida, como processos para que o indivíduo e a coletividade disponham de

meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde (CANDEIAS, 1997; GAZZINELLI et al, 2005).

A partir destas práticas, vai se desvelando o significado potente que a perspectiva da Educação Popular continha para agregar às ações de EAN. Elementos como o diálogo, a participação, a criatividade, a problematização, a articulação com a realidade social, dentre outros, constituíam questões-chave da EP e passaram a configurar inspirações metodológicas para que nutricionistas e outros profissionais de saúde viessem empreender experiências de EAN. Para além disso, tais práticas passaram a fortalecer a explicitação de críticas aos modelos conservadores de EAN, pautados pelo autoritarismo da prescrição ou pelo determinismo de intervenções tecnicistas.

Assim, nasciam as sementes de uma perspectiva de EAN cujas práticas buscavam, segundo a pedagogia defendida por Freire (1979), tornar os indivíduos agentes de transformação social capazes de refletir sobre a realidade que condiciona a própria maneira como refletem e agem sobre a mesma, fazendo-o objeto de seus conhecimentos, permitindo que ele compreenda sua realidade, que levante hipóteses sobre desafios dessa realidade, que procure soluções e que a transforme com o seu trabalho (JANUZZI, 1983).

Nesse sentido, a EAN se coloca numa perspectiva de Educação em Saúde onde esta deixa de ser uma atividade a mais realizada nos serviços para ser algo que atinge e reorienta a diversidade de práticas aí realizadas, conforme ressalta Vasconcelos (2006). Para este autor, nessa concepção, a Educação em Saúde passa a ser um instrumento de construção da participação popular nos serviços de saúde e, ao mesmo tempo, de aprofundamento da intervenção da ciência na vida cotidiana das famílias e da sociedade.

Enquanto tais experiências passaram a constituir base importante para encorajar novas iniciativas no campo de uma EAN **crítica**, é bem verdade que muitas ações de EAN voltaram à cena a partir dos anos 1990, mas em sua maioria ainda atreladas a perspectivas tradicionais, adaptadas

aos diferentes contextos para onde avançava a prática nutricional, como veremos nos próximos parágrafos.

De acordo com Santos (2005), o papel da EAN, nos anos 1990 e 2000, esteve mais vinculado à produção de informações que serviam como subsídios para auxiliar a tomada de decisões dos indivíduos, sendo assim compreendidos como consumidores. EAN para orientar as pessoas a escolherem racionalmente os alimentos consumidos.

Santos (2012) afirma que nos dias de hoje ainda se observam práticas de EAN direcionadas a palestras e cursos com métodos expositivos.

Estes últimos se situam em tendências metodológicas clássicas agregadas às terminologias "exposições dialogadas" ou "exposições dinamizadas", e ainda o uso de recursos como as dramatizações e os vídeos, dentre outros. Em linhas gerais, tais técnicas procuram "facilitar" o diálogo em torno do conteúdo estabelecido. Por outro lado, encontram-se intervenções baseadas no modelo do aconselhamento dietético, assim como oficinas culinárias, e na perspectiva da educação ambiental, com hortas escolares. Em sua maioria, as intervenções não são descritas em detalhes, apenas citados aspectos quanto ao período, os conteúdos abordados e as técnicas utilizadas (SANTOS, 2012, p.457/458).

Há de se observar, no entanto, que neste período também frutificaram debates e práticas em torno da EAN no contexto da promoção da saúde e da alimentação saudável, vista como uma estratégia fundamental para enfrentar os novos desafios nos campos da saúde, alimentação e nutrição, conforme destaca Santos (2012).

A partir de 2003, uma nova configuração no Governo Federal enseja a oportunidade para a EAN enquanto ação governamental, como ressaltam Oliveira e Oliveira (2008). Nesse sentido, os processos educativos foram ressaltados como "ação estruturante" na Estratégia Fome Zero, na qual adquire a função estratégica de fomentar bases para a produção e o consumo dos alimentos, considerando e respeitando os aspectos éticos, culturais, socioeconômicos e regionais, entre outros, na promoção de hábitos alimentares adequados e saudáveis com os beneficiários diretos da Estratégia, especialmente no contexto do Programa Bolsa Família (PBF).

O novo cenário das políticas públicas (desenhado sob a ótica da SAN e do DHAA) implicou no fortalecimento do debate e da criação de novas abordagens no campo da EAN.

Em 2012, a criação do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional nas Políticas Públicas, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional), constituiu um avanço significativo na delimitação de caminhos para uma educação crítica no contexto das ações de SAN e DHAA. Para Amparo-Santos (2013), esse Marco de Referência orientou conceitos, princípios e diretrizes para a criação de práticas referenciadas no âmbito de ações e programas de EAN. Seu processo de construção foi amplamente discutido com diferentes setores da sociedade brasileira em diferentes encontros e culminou em uma consulta pública da qual resultou a versão final do documento divulgado, aprovado e publicado em 2012 pelo Ministério de Desenvolvimento Social e de Combate à Fome.

Tem o objetivo de promover um campo comum de reflexão e orientação da prática, no conjunto de iniciativas de EAN que tenham origem, principalmente, na ação pública, e que contemple os diversos setores vinculados ao processo de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos (BRASIL, 2012b). Para Vasconcelos (2013), o Marco adota uma concepção de EAN não apenas ampliada, mas centralmente sintonizada com os princípios do campo da SAN e da Promoção da Saúde, com ênfase nas perspectivas educativas críticas. No Marco, defini-se EAN como

um campo de conhecimento e prática contínua e permanente, intersetorial e multiprofissional, que utiliza diferentes abordagens educacionais problematizadoras e ativas que visem principalmente o diálogo e a reflexão junto a indivíduos ao longo de todo o curso da vida, grupos populacionais e comunidades, considerando os determinantes, as interações e significados que compõem o comportamento alimentar que visa contribuir para a realização do DHAA e garantia da SAN, a valorização da cultura alimentar, a sustentabilidade e a geração de autonomia para que as pessoas, grupos e comunidades estejam empoderadas para a adoção de hábitos alimentares saudáveis e a melhoria da qualidade de vida”

É premente a busca por um agir e um pensar educacional que faça a prática em Nutrição fluir não numa direção dicotômica, mas numa perspectiva crítica, que agregue não somente uma, mas outras tantas dimensões. Assim, concordamos com Boog (2004, p. 01), que afirma:

a alimentação de cada cidadão, de cada ser humano, não pode ser descolada da sociedade que a determina e por isso o ensino da nutrição não pode ser visto apenas do ponto de vista biológico, separadamente desse fenômeno rico e instigante que é a alimentação humana situada no âmbito da ecologia e da cultura. O desafio que se apresenta hoje à Educação Nutricional é o de aproximar esses múltiplos componentes com a finalidade de promover a saúde e a qualidade de vida por intermédio da ampliação da compreensão sobre a multidimensionalidade da alimentação humana, cujo estudo encontra espaço nas ciências biológicas, humanas, econômicas, tecnológicas, nas artes e na literatura.

Citando Restrepo Mesa (2005), Santos (2012, pg. 461) sistematiza a EAN como

um dispositivo de ações coordenadas, sendo mais que um instrumento, que requer o envolvimento de diferentes setores e disciplinas a exemplo das ciências biológicas e das ciências sociais e humanas. O aprofundamento das discussões em torno das dimensões teórico-epistemológicas que inter-relacionem os fundamentos do saber científico na interface da saúde, educação e nutrição, abordando temas como a racionalidade biomédica que marca a hegemonia do biológico na constituição das subjetividades, assim como dos alicerces científicos das práticas pedagógicas culturais que balizam a relação dos sujeitos e suas práticas alimentares são exemplos de questões emergentes a tratar. Deste modo, há muito por fazer nesta direção na busca do fortalecimento do processo de formação profissional como ainda no investimento na produção de conhecimento no campo.

Para Santos (2012), a Educação Alimentar e Nutricional se encontra, hoje, numa encruzilhada na qual, em que pesem os avanços em sua formulação em políticas públicas, persistem hiatos entre elas e as ações empreendidas em nível local. Estas últimas permanecem mais próximas do modelo biomédico tradicional, com ações e estratégias ainda voltadas para a lógica da prevenção e da recuperação da saúde do que para o enfoque da promoção da saúde ou, ainda, da segurança alimentar e nutricional, pois, como afirma Vasconcelos (2006),

a ciência que orienta a prática dos profissionais de saúde, ao desconsiderar as diferentes dinâmicas sociais e culturais presentes no processo de adoecimento e de cura dos distintos ambientes e grupos humanos, os deixava insensíveis a muitas dimensões do cotidiano dos moradores. O modelo aprendido de ver a realidade orienta o que é percebido, valorizado ou filtrado do imenso fluxo de informações que nos chega nas relações que estabelecemos. Ficavam evidentes os limites da ciência que informava a prática daqueles profissionais de saúde. O saber que aprenderam na escola não dava conta da totalidade da dinâmica da vida.

Como apontado contraponto, alguns discursos e algumas práticas expressam um desejo de se construir predominantemente a pedagogia de uma ação transformadora no sentir, pensar e agir em torno da EAN. Caminhando nessa direção, Boog (2004, p.18) fundamentou o que denomina de educação alimentar e nutricional crítica, que, em suas palavras,

é um conjunto de estratégias sistematizadas para impulsionar a cultura e a valorização da alimentação, concebidas no reconhecimento da necessidade de respeitar, mas também modificar, crenças, valores, atitudes, representações, práticas e relações sociais que se estabelecem em torno da alimentação, visando ao acesso econômico e social a uma alimentação quantitativa e qualitativamente adequada, que atenda aos objetivos de saúde, prazer e convívio social.

Isso requer, nas palavras de Ferreira e Magalhães (2007), uma educação configurada como “processo de aprendizagem, e não de adestramento, de educar no sentido do amplo desenvolvimento da pessoa”. Nos últimos anos, a Educação Alimentar e Nutricional vem apresentando significativos avanços no tocante à definição de seu conceito, seus marcos teóricos e seus princípios orientadores, o que pode ser notado nas produções intelectuais sobre os temas e nos marcos definidores das políticas públicas no campo da SAN. Isso requer, conforme Boog (2004), que se compreenda o ato de educar em Nutrição como uma tarefa complexa, que pode ser pensada pelo paradigma da complexidade.

Além da busca por certo conhecimento necessário à tomada de decisões que afetam saúde, cabe analisar as atitudes e condutas relativas ao universo da alimentação. Atitudes são formadas por conhecimentos, crenças, valores e predisposições pessoais e sua modificação demanda reflexão, tempo e orientação competente.

Dentre as diversas possibilidades teóricas e metodológicas para se alcançarem trabalhos de EAN de acordo com os fundamentos teóricos e práticos citados, a Educação Popular se destaca como um elemento teórico-metodológico inspirador de ações e reflexões no campo da Nutrição.

Depois de situar teoricamente os campos da Nutrição e da Educação Popular, passaremos, no item seguinte, a problematizar as lacunas e os avanços na interface entre tais campos, dedicando atenção especial com vistas a verificar em que medida se apresentam elementos que apontam para um agir crítico em Nutrição.

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO POPULAR E O AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: FUNDAMENTOS E ANTECEDENTES

Conforme tentaremos discorrer ao longo desta tese, o agir crítico em Nutrição não envolve tão somente uma percepção diferenciada no que tange às ações de nutrição, mas pressupõe, fundamentalmente, uma prática em cuja metodologia e em cujos pressupostos se identificam princípios críticos e ampliados, compromissados com um olhar progressista e um objetivo de transformar a nutrição em uma prática social.

Por tais motivos, acreditamos que o agir crítico em Nutrição é uma construção da Educação Popular (EP), por isso, precisamos, inicialmente, tecer algumas considerações sobre essa perspectiva educacional, para conhecer suas especificidades históricas e suas exigências do ponto de vista teórico-metodológico.

4.1. Educação Popular

Num mundo no qual parecem impor-se por um lado as perspectivas do pensamento neoliberal e, por outro, a fragmentação e o ceticismo da pós-modernidade, emergem novas potencialidades políticas e educacionais capazes de abrir o continente no conhecimento, na política e na cultura a partir da recolocação destas questões de maneira crítica. Conformam-se perspectivas teóricas com o ressurgimento das lutas dos povos historicamente excluídos, como os povos negros e indígenas na América Latina. É nestes termos que se construiu, e permanece viva nos dias de hoje, a Educação Popular como possibilidade de um diálogo feito a partir das regiões excluídas, subordinadas pelos conhecimentos dominantes (LANDER, 2006).

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social (LANDER, 2000).

Construída ao longo do Século XIX, a obra de Karl Marx e Friedrich Engels configurou-se, a partir do final deste mesmo século e marcadamente em todo o Século XX, num robusto legado epistemológico. Tal obra vem, desde então, conferindo importantes bases filosóficas e teóricas para se pensar a produção do conhecimento numa perspectiva dialética que tem como ponto de partida, necessariamente, o mundo concreto e suas contradições.

Compreende-se o homem como um ser social e sujeito da história, que está em movimento (ou vir a ser) e que, por meio do trabalho, produz condições objetivas para sobreviver e, nesse processo, produz conhecimentos. Agrega-se, então, à dimensão da práxis - uma atividade teórico-prática cuja teoria se modifica, constantemente, com a experiência prática e com a realidade mesma, que se modificam constantemente com a teoria. A práxis é entendida como a atividade que transforma as circunstâncias, que nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, impõe-nos a criar, na prática, novas circunstâncias, e assim por diante, de modo que nem a teoria se cristaliza como um dogma, nem a prática se cristaliza como uma alienação.

Tais fundamentos, aqui muito brevemente explicitados, foram delineados por Marx e Engels a partir de estudos nos quais se destacou a dimensão econômica e a análise de sua relação dialética com os modos de produzir conhecimento e organizar as sociedades ao longo dos tempos. Contudo, o legado de Marx e Engels não se restringiu a uma análise exclusivista do ponto de vista econômico, mas tendo a economia pensada como uma instituição composta de sistemas de produção, poder e significação. Formas culturais através das quais os seres humanos são transformados em sujeitos produtivos.

A economia não é apenas, nem sequer principalmente, uma entidade material. É, antes de mais nada, uma produção cultural, uma forma de produzir sujeitos humanos e ordens sociais de um determinado tipo (ESCOBAR, 1995: 59; LANDER, 2000).

Nessa perspectiva, as bases epistemológicas da obra de Marx e Engels conferiram subsídios para a emergência de perspectivas de pensar e

produzir o conhecimento onde elementos como a libertação dos oprimidos, a superação do capitalismo e a emergência do socialismo estão articulados de forma dialética, constituindo princípios éticos inegociáveis. E, para além disto, oportunizaram o empoderamento de protagonistas de uma produção de conhecimentos nascida na opressão, na luta social contra as injustiças e desigualdades, bem como na obstinada procura por novos paradigmas sociais capazes de fazerem-se vislumbrar ideais utópicos como revolução e transformação social.

A Educação Popular nasce em meio ao cenário diverso das perspectivas críticas de pensar o fenómeno da Educação na América Latina e passa a ser sistematizada desde o final da década de 1950, a partir de sua permanente realização nos espaços de educação de jovens e adultos, bem como nos movimentos de cultura popular. Nesse percurso, a Educação Popular foi paulatinamente se consolidando como perspectiva teórica de pensar a educação de forma crítica, o que se deu a partir dos estudos de diferentes intelectuais, os quais dedicaram esforços no sentido de evidenciar uma teoria da educação encharcada de compromisso social e político, e articulada sobremaneira aos anseios latino-americanos de construção de uma sociedade pautada por princípios como participação, democracia, justiça social e autonomia (GADOTTI, TORRES, 1994; LANDER, 2006).

Dentre outros fundamentos teóricos, esta perspectiva educacional crítica foi construída a partir de elementos significativos da obra de Marx e Engels (1996), a qual conferiu bases filosóficas e teóricas significativas para se pensar a produção do conhecimento numa perspectiva dialética que tem como ponto de partida, necessariamente, o mundo concreto e suas contradições. Estando radicalmente inserida nas lutas contra opressão na América Latina e nos movimentos de cultura popular, aos poucos a Educação Popular foi ganhando espaços em outros campos do conhecimento e em diferentes áreas profissionais, na medida em que subsidiava bases para se questionar a aplicação tradicional das ciências, reivindicando processos educativos que garantissem uma atuação da ciência comprometida com a geração de processos emancipatórios nos contextos de exclusão social onde se insere. Nesse sentido, a Educação Popular apresenta-se ainda nos dias de

hoje como eminentemente necessária, constituindo um marco teórico e uma teoria do conhecimento de relevância singular para trabalhos sociais e ação de políticas públicas com perspectiva educativa libertária, democrática e participativa (BRANDÃO, 2002). Para Calado (2008, p.230/231), significa

um processo formativo, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia, em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas, posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

No contexto dominante de afastamento das realizações educacionais da realidade social circundante e de seu tímido ou inexistente comprometimento com o sofrimento das camadas mais excluídas da população, a Educação Popular tem significado – em todo o país – uma oportunidade concreta de resistência e criatividade, apontando novos e promissores rumos para a formação e seu compromisso com as lutas populares. Através da EP, muitos atores sociais encontraram abrigo para o desvelamento de ações marcadas pelo encontro transformador do saber científico com o saber popular (CRUZ, 2011).

A Educação Popular não significa uma área específica a mais ou um setor em especial da educação como um todo. Implica uma abordagem diferente de pensar, conduzir e organizar as ações e práticas sociais. Compreende uma série de experiências onde os saberes populares e tradicionais são valorizados e constituem a base das ações extensionistas. Para tanto, o diálogo de saberes e a análise crítica da realidade compõem pré-requisitos básicos na construção de intervenções realizadas preponderantemente de modo coletivo e orientadas a partir dos interesses e anseios dos setores populares. Seu objetivo primordial é a mudança, por meio de ações coletivas e participativas para a transformação das condições objetivas de desconforto, dor e opressão que incomodam estes grupos e lhes alienam as possibilidades de realização de cidadania (CRUZ, 2011).

Melo Neto (1999) nos dá algumas pistas sobre como a Educação Popular inspira e orienta as ações sociais, destacando alguns elementos importantes inerentes a esta vertente educativa e ética. Afirma que ela

pressupõe: a crença no homem, nas expectativas de mudança para um sistema social mais justo, espaços abertos, compartilhados por todos, sem barreiras de classes; a dimensão da resistência e a superação da alienação das pessoas; a participação popular, a organização popular, a crença e o estímulo na construção da força do povo.

Para o referido autor, a EP é também um princípio ético organizativo e uma prática moral que promova a cidadania; processos que envolvam o entendimento e a assimilação da realidade individual e coletiva e a capacitação para a ação, através da reflexão conjunta sobre as condições de vida e as ações programadas; uma oportunidade de cada um rever-se a partir do compromisso com grupos populares. Educação popular como uma oportunidade de ultrapassar o conceito de conscientização e de valorização da cultura popular para assumir a noção de conflito, o que implica tensões permanentes, numa prática educativa radical, que se coloca em relação com outros processos sociais, de construção de uma nova cultura e de um projeto de sociedade, de formação da identidade de classe e de construção de cidadania.

É um trabalho pedagógico voltado a construção de uma sociedade cujo poder esteja sendo encaminhado para as mãos dos responsáveis pela produção social – os trabalhadores, como ressalta Fleuri (1988). Para Melo Neto (1999), é um sistema educativo, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionados entre si, ordenados segundo princípios e experiências. Constitui-se como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela existência, pela vida em condições mais dignas. Muitas vezes, configura-se como uma estratégia de persistência destes setores, a qual vai se direcionando pela construção de hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalista (MELO NETO, 1999; FLEURI, 1988).

Como categoria teórica, a Educação Popular exige fé nas pessoas.

Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (...) A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que

ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles (FREIRE, 2005).

Mas exige também luta e conscientização política.

Não há humanização, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável. Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão a situação de explorados a não ser com a transformação radical (FREIRE, 1984).

A Educação Popular é o instrumento desta luta. Uma pedagogia do oprimido, como fundamentou Freire:

tem de ser forjada com ele não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 2005).

Então, reforçamos: fazer Educação Popular é propor a mudança da sociedade e das relações educativas nela presentes. É não apenas pensar, mas fazer diferente. E lutar contra todo tipo de verticalismo, autoritarismo, hierarquia, irracionalidade, exploração e desumanização. O corpo teórico e metodológico da Educação Popular provê bases pedagógicas que pressupõem a formação de cidadãos com consciência crítica, ativa e reflexiva; portanto, questionadora. Gente questionadora para o desenvolvimento de uma ciência humana, social e ambientalmente edificante (CRUZ, 2011).

É importante enfatizar que a Educação Popular não é a única perspectiva teórica para uma educação libertadora. No entendimento de Paludo (2001), ela faz parte do chamado Campo Democrático Popular (CDP), no qual atuam também perspectivas teóricas e filosóficas de relevância na educação como: a Teologia da Libertação; o Novo Sindicalismo; os Centros de Educação e Promoção Popular; o pensamento pedagógico socialista, cuja base está no materialismo histórico e materialismo dialético de autores como Marx, Lênin e Gramsci; as múltiplas experiências de movimentos sociais e populares ocorridas em toda a América Latina; além das experiências

socialistas do Leste Europeu e aquelas de países latino-americanos como Nicarágua, Chile e Cuba.

Destacam-se também, nesse pensamento social latino-americano, seja do interior do continente ou de fora dele, uma ampla gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal.

As ideias centrais articuladoras deste paradigma são, para Montero (1998), as seguintes:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.
- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles (MONTERO, 1998)

À procura de alternativas para essas universalistas de submissão e controle de todas as dimensões da cultura e da vida, Escobar aponta para duas direções complementares: a resistência local de grupos de base às formas dominantes de intervenção, e a desconstrução do desenvolvimento (ESCOBAR, 1995, p.223), uma tarefa que requer o esforço da desnaturalização e da desuniversalização da modernidade.

Neste novo século, a Educação Popular permanece em diálogo com estas diferentes perspectivas, mas mantém sua importância singular no contexto vivenciado pela sociedade, pois ainda está em voga uma educação hegemônica excludente, autoritária, direcionada a reafirmar a sociedade como aí está.

4.2. Educação Popular na reorientação de práticas sociais e profissionais

Quando falamos de Educação Popular, falamos de um referencial diferente de educação – identificado com a busca por um referencial humano, democrático e justo nas relações educativas, independente do espaço no qual estas se dêem. Falar de Educação Popular é falar de reflexão crítica sobre as práticas sociais, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, estamos nos referindo a uma crítica profunda ao modo dominante como a educação vem sendo realizada nas várias práticas sociais.

Vivenciá-la é concretizar outros tipos de práticas sociais na vida em sociedade, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática. A EP recomenda lutar pela emancipação das classes e dos grupos desfavorecidos de nossa sociedade.

No que tange ao foco desta tese, qual seja o desenvolvimento de um agir crítico em Nutrição compromissado com ações de Promoção da Saúde e da Alimentação Saudável em caráter ampliado, percebemos ser a Educação Popular inspiração teórica e prática decisiva, agregando dimensões sociais e políticas à compreensão do papel da ciência da nutrição em comunidades populares e da intervenção do nutricionista nestes espaços.

Conforme referido na apresentação deste trabalho doutoral, a Educação Popular vem se apresentando cada vez mais como uma referência para a reorientação de práticas sociais e profissionais. Isso se intensificou, particularmente, na última década, quando passaram a se multiplicar estudos e pesquisas que demonstraram o papel singular dessa perspectiva educativa na constituição de novas metodologias, posturas e dinâmicas em trabalhos, práticas sociais e atuações profissionais em diferentes campos da vida

humana, como destacado na obra “Educação Popular – lugar de construção social coletiva”. No campo da saúde, a obra “A saúde nas palavras e nos gestos – reflexões da Rede de Educação Popular em Saúde” é uma referência nesse sentido (STRECK, 2013; VASCONCELOS, 2013b; VASCONCELOS, 2001).

A EP emerge como referência para outra prática social na medida em que o **popular** que a qualifica não remete sua perspectiva e seus princípios apenas à origem, mas fundamentalmente a uma intencionalidade política e uma dimensão metodológica, as quais podem ser aplicadas em quaisquer que sejam os espaços e as áreas de atuação.

Ao investigar como o termo “popular” é compreendido por aqueles que vivenciam, dirigem ou assessoram movimentos sociais, Melo Neto (2004) encontrou que algo é popular se tiver origem nos esforços das maiorias, das classes populares, aqueles que vivem e viverão do trabalho. Mas concluiu que a origem só não bastava para compreender essa categoria. Há uma dimensão política no popular, que exige que suas ações se voltem para a defesa dos interesses da maioria. Recomenda que se deve pensar em resistências a todo tipo de opressão. Para Melo Neto (2004, p.158), “uma ação é popular quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político”. Para isso, **popular** também expressa uma dimensão do como fazer. Uma metodologia.

Assim, a Educação Popular inspira as práticas sociais a desenvolverem procedimentos, dinâmicas e abordagens coerentes com o efetivo enfrentamento da barbarização social e da emancipação dos excluídos, como um saber-fazer na contramão da conjuntura que aí está, traduzido por formas de conduzir que estejam coerentes com o sonho almejado. Se a busca é por justiça, igualdade de direitos, equidade, autonomia, dignidade e liberdade, esse processo educativo **popular** precisa se cristalizar em abordagens que respeitem esses princípios.

Para isso, afirma Melo Neto (2004), a metodologia que confirma algo como popular precisa promover o diálogo entre os partícipes das ações. Envolve o exercício crítico do pensamento, visando preparar os indivíduos

para a ação, para “desenvolverem metodologias que exercitem o cidadão para a crítica e para a ação” (Melo Neto, 2004, p.159). Nesse processo, afirma sua identidade como indivíduo, grupo ou classe social. Por tudo isso, o corpo metodológico de algo popular requer que se pense em mudanças, vislumbrando caminhos para transformar as situações que geram desigualdades, que incomodam ou que oprimem. Para Paludo (2001), algo contra-hegemônico, desencadeado pelo efetivo comprometimento com a emancipação das classes ditas subalternas e da humanidade como um todo.

Assim, pensar em Educação Popular significa dispor-se a construir outras relações sociais e humanas (sociabilidades), o que inclui novas abordagens e intencionalidades para as práticas profissionais, que divirjam radicalmente daquelas hoje vivenciadas de modo predominante no mundo capitalista, dominado por lógicas outras que não aquelas humanizantes. Práticas sociais que guardem uma ética para com a vida e com a humanidade.

No campo dos movimentos sociais e suas interfaces com a Educação, estudos como o de Calado (2008), Batista (2004), Silva e Araújo (2010) e Caldart (2000) ressaltam a relevância da Educação Popular na reorientação de práticas social, particularmente quanto ao estabelecimento de novas bases nas relações humanas, educativas e políticas no seio dos movimentos sociais. Batista (2004) afirma que a luta dos sujeitos nestes movimentos proporciona para todos eles espaços privilegiados de vivências para construção de novas sociabilidades. Ou seja, seus sujeitos vão ampliando suas visões ao irem se constituindo em seres culturais, sociais, éticos, coletivos, espaciais, históricos, afetivos, políticos, cidadãos. Para a autora, os processos educativos presentes nestas ações e a produção de saberes entre iguais reforça a comunhão de identidades e de objetivos, desvelando novas perspectivas para relação em coletividade, em sociedade. Espelham esse processo elementos como a música, o teatro, a mística, os símbolos, os textos escritos, a linguagem oral. Direciona-se assim a formação de sujeitos orientados por outra perspectiva ética de viver e conviver.

Além destas produções, merecem ser ressaltados trabalhos dissertativos e doutorais no âmbito da pós-graduação em Educação da

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde se evidenciaram novas possibilidades teóricas e práticas profissionais.

Kátia Ribeiro (2001) estudou a atuação da Fisioterapia na comunidade, a partir da análise de um projeto de extensão com estudantes desta área, e constatou que o projeto Fisioterapia na Comunidade é um espaço de experimentação dessa construção, na medida em que, na interação com outros profissionais, com os moradores e a partir das reflexões realizadas, podem despontar novos caminhos e possibilidades para a fisioterapia contribuir com o enfrentamento dos problemas de saúde das camadas populares (RIBEIRO, 2009). Dentre os aprendizados acumulados nesta prática social, ressalta-se que

há peculiaridades nos projetos de extensão que marcam sua vivência, atribuindo-lhes uma forma diferenciada de atuação, particularmente nos que se caracterizam como extensão popular. Contrariando a lógica da impessoalidade reinante em muitos setores da vida acadêmica, esses projetos de extensão apresentam-se como um espaço de estabelecimentos de relações solidárias, baseadas na afetuosidade, instituindo e mantendo vínculos de amizade, aumentando a teia de relações sociais. Ademais, o contato com o cotidiano dos moradores da comunidade, seus problemas e saberes, nos impele a relativizar o saber científico, quebrando a ilusão de um saber único e as certezas definitivas (RIBEIRO, 2009, p.344).

Em sua tese de doutoramento, Kátia Ribeiro deu ênfase ao processo de atenção à saúde pela valorização das redes sociais (RIBEIRO, 2007). Ela refere (2004, p.13) que,

além de exercerem a função de preencher as lacunas deixadas pelas políticas sociais liberais e de disseminar a noção de cidadania ligada à idéia de interdependência dos membros da sociedade, enquanto movimento social, elas podem representar um espaço de luta e elaboração de propostas visando à implementação de políticas sociais mais justas. A Educação Popular pode contribuir com o fortalecimento dessas redes. Cabe aos educadores envolvidos nesse processo subsidiar as ações dos grupos, tentando articular os diversos sujeitos que deles participam, facilitando reflexões acerca da participação política, discutindo a redistribuição do poder com vistas à autonomia. Para tanto, é necessário que se trabalhe com a concepção de que as redes de apoio não são apenas grupos ou iniciativas assistenciais. É preciso acreditar no seu potencial de conscientização política e de exercício da cidadania.

Na prática médica, Medeiros (2007) desenvolveu um estudo sobre as possibilidades de atuar como práxis no contexto da Estratégia Saúde da Família. Para o referido autor (2007, p.278),

a atitude dialogal, que define a prática médica educativa e popular, provoca uma mudança qualitativa na relação médico/paciente. Quando assumida, transforma o ser profissional e, nesse compasso, gera conseqüências que vão do nível interpessoal, ao comunitário, definindo uma nova sociabilidade interprofissional.

Por sua vez, Patrícia Batista desenvolveu um estudo onde se debruça sobre a ética nas práticas sociais de cuidado em saúde e na formação universitária. Neste estudo, a autora concluiu que

a atitude dialogal, que define a prática médica educativa e popular, provoca uma mudança qualitativa na relação médico/paciente. Quando assumida, transforma o ser profissional e, nesse compasso, gera conseqüências que vão do nível interpessoal, ao comunitário, definindo uma nova sociabilidade interprofissional (BATISTA, 2012, p.172).

Na tese de doutoramento de Marisia Oliveira, em que ela desvela caminhos e possibilidades para a atuação da Psicologia Humanista na Atenção Primária à Saúde através da Educação Popular (SILVA, 2013). Ela tomou como objeto a experiência vivenciada pelo Projeto de Extensão Universitária “Para Além da Psicologia Clínica Clássica”, da Universidade Federal da Paraíba, uma experiência que, como aconteceu em meio comunitário popular, utilizou, de forma articulada e complementar, os referenciais teórico-epistemológicos citados. Observou-se que,

no âmbito da Atenção Primária, a conjugação dessas duas perspectivas possibilitou o desenvolvimento de práticas de cuidado que surpreenderam por seu caráter inovador e humanista, que podem contribuir para melhorar o atual modelo de assistência do SUS e apontar para novas formas de inserção da Psicologia, no âmbito da atenção à saúde comunitária, que superem o modelo usual centrado no atendimento individual realizado em consultórios (SILVA, 2013, p.09).

Finalmente, destacamos o estudo de Gildeci Alves de Lira, em nível de doutoramento na PUC-RS, o qual indica possibilitou considerações sobre a valorização do contexto de vida do idoso como elemento importante como ponto de partida do trabalho em saúde. Para Lira (2014), o diálogo mostrou-

se elemento disparador do modo de cuidado desenvolvido com a pessoa idosa. O incentivo e a valorização da autonomia e do empoderamento do idoso foi considerado como aspecto fundamental para favorecer o envelhecimento ativo, bem como a atuação em rede, o aprendizado do autocuidado, a autonomia e o empoderamento do idoso no seu contexto familiar e comunitário.

Considerando todas as reflexões aqui compartilhadas, podemos caminhar para um entendimento de Educação Popular como reorientadora de práticas sociais e profissionais. Encontra-se, por isso, com o entendimento de Paludo (2001, p.99): um conjunto de valores éticos/políticos, entre os quais se destacam a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de construir a própria história de libertação como protagonistas desses processos, a busca de justiça e solidariedade e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base.

A Educação Popular também vem constituindo um significativo componente inspirador para a atuação em Nutrição, especialmente no contexto da ESF e das ações de promoção da SAN. Conforme ressaltam Vasconcelos (2013) e Cruz, Pereira e Vasconcelos (2011), como teoria da Educação (FREIRE, 2005; GADOTTI, TORRES, 1994; MELO NETO, 2004), a Educação Popular traz elementos práticos e orientações teóricas para a formação de profissionais em Nutrição, sobretudo por posturas éticas compromissadas com os princípios como a Promoção da Saúde e a Segurança Alimentar e Nutricional (VASCONCELOS, PEREIRA, CRUZ, 2008; VASCONCELOS, 2013).

Esta tese de doutoramento não se restringe à Nutrição, pois os estudos e as reflexões aqui dispostos estão também preocupados em aprofundar esse movimento de reorientação das práticas sociais e profissionais tendo a Educação Popular como elemento norteador.

4.3. Antecedentes do agir crítico em Nutrição

Quando falamos de um agir crítico em Nutrição, não estamos nos referindo somente às iniciativas próprias da ação profissional e técnica da Nutrição, mas a todo aquele agir que convida a Nutrição a transbordar o seu arcabouço teórico para uma perspectiva de ação transformadora, de modo a corroborar com a conquista processual de uma abordagem aos problemas e questões da alimentação e nutrição de maneira compromissada com a promoção da saúde com qualidade de vida de uma forma integral.

Assim, cumpre destacar, em nossa visão, o **agir crítico em Nutrição** não será “inaugurado” nesta tese, tampouco nasceu na experiência que estamos estudando neste momento (o PINAB). Muito pelo contrário, o agir crítico em Nutrição remete a décadas passadas de iniciativas, de experiências, estudos e movimentos, quando não só os profissionais do campo da Nutrição, como outros profissionais e agentes sociais se empenharam na construção de caminhos para a Nutrição como prática social que estivesse compromissada com a promoção da vida das pessoas com qualidade, dignidade e emancipação.

Teceremos, agora, algumas considerações sobre alguns marcos que foram significativos como antecedentes e precursores de um agir crítico em Nutrição. Não iremos nos deter em cada um desses antecedentes e precursores porque esse não é o objetivo central da nossa tese, que é analisar criticamente o Programa de Extensão PINAB. Como uma experiência construída na atualidade, é evidente que o PINAB bebeu da fonte e das inspirações das experiências precursoras. A partir dessa experiência, iremos sistematizar como e por quais caminhos a Educação Popular pode fundamentar outra teoria e outra prática para um agir crítico em Nutrição.

Sendo assim, não é nosso objetivo analisar todo o histórico das ações do Agir Crítico em Nutrição. Avaliamos que essa tarefa é essencial e necessária, visto que, como já explicamos em capítulos anteriores, são escassas produções e publicações de conhecimentos, experiências e saberes vindos destas experiências. Há poucos registros escritos e falados (em termos audiovisuais) no que tange às experiências que foram significativas para termos hoje um Agir Crítico em Nutrição.

Diante disso, além das poucas fontes bibliográficas encontradas, para construir esse capítulo utilizamos também informações de uma entrevista aberta com o Professor Eymard Vasconcelos, o qual participou de diversas ações de saúde comunitária com ênfase na dimensão alimentar e nutricional desde os anos 1970.

Desta forma, poderemos fazer jus a esses antecedentes e precursores, para situar as bases e os saberes fundamentais do ponto de vista histórico, em que se assentaram os princípios da construção e da experiência em destaque, que é o PINAB e seu consequente debate teórico.

4.3.1. Josué de Castro e a Geografia da Fome

Josué de Castro foi um médico e nutrólogo radicado na cidade do Recife, que teve um papel central para podermos falar hoje em um Agir Crítico em Nutrição.

Filho de um agricultor do Sertão Nordeste que em 1877, em função da seca, migrou para a capital, viveu sua infância e adolescência em um bairro pobre, às margens do rio Capibaribe. Em 1929, após concluir o Curso de Medicina da Universidade do Brasil, retornou ao Recife para dar início a uma consagrada trajetória político-intelectual, dedicada, particularmente, à complexa e paradoxal problemática da fome e suas formas de enfrentamento. A sua vastíssima produção intelectual, de abrangência internacional, composta por mais de 200 títulos, tem sido objeto de estudo de distintas investigações (VASCONCELOS, 2008, p. 2710).

Quando a Nutrição estava emergindo enquanto ciência (particularmente a partir de estudos e pesquisas de médicos nutrólogos), Josué de Castro trouxe para o Brasil as influências de Pedro Escudero (nutrólogo argentino), o qual tinha, em seu país, uma série de ações institucionalizadas de pesquisas que se dedicavam a perceber o aspecto social dos problemas nutricionais. Com isso, ele rompia fundamentalmente uma tradição com a qual a Ciência da Nutrição tinha nascido e se estabelecido - o olhar da Nutrição apenas do ponto de vista biológico, fisiológico e patológico, sem importarem o contexto em que o fenômeno da Nutrição e da alimentação acontecia e as condições socioeconômicas, políticas e culturais às quais as populações estavam expostas. Nesse sentido,

Pedro Escudero influenciou centenas de profissionais, para os quais ele oferecia estágios e cursos, durante os quais vários nutrólogos, principalmente da América Latina, podiam ir até a Argentina conviver com ele para aprender mais sobre sua perspectiva.

Josué de Castro inseriu-se neste grupo e começou a empreender, cada vez mais, uma perspectiva de estudos no campo de Nutrição aliada com a ideia social. Isso aconteceu fundamentalmente na sua própria região, que é o Nordeste Brasileiro, na cidade do Recife.

(...) em 1932, sob a influência de Escudero, Josué de Castro realizava a pesquisa As Condições de Vida das Classes Operárias no Recife, uma investigação baseada na metodologia de orçamento e padrão de consumo alimentar entre quinhentas famílias de três bairros operários desta cidade. Os resultados deste trabalho, considerado o primeiro inquérito dietético-nutricional do Brasil, tiveram ampla divulgação nacional, provocando a realização de estudos similares, inclusive daquele que serviu de base para a regulamentação da lei do salário mínimo e da formulação da chamada ração essencial mínima, estabelecida por intermédio do Decreto-Lei no 399, de 30 de abril de 1938 (VASCONCELOS, 2002, p.129).

Nos anos seguintes, Josué passou a se dedicar aos estudos, que começavam a influenciar outros grupos que trabalhavam a questão da nutrição no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, na Bahia e em São Paulo, onde já estavam sendo criados Cursos de Nutrição na época, motivados por estudos de nutrólogos nessas localidades.

Estes primeiros nutrólogos brasileiros logo iniciaram o processo de produção e difusão de estudos e pesquisas sobre composição química e valor nutricional de alimentos nacionais, sobre consumo e hábitos alimentares e sobre o estado nutricional da população brasileira, procurando, desta maneira, garantir especificidade e legitimidade para esta nova área do saber científico que se constituía no país (VASCONCELOS, 2002, p. 130).

Tal processo era corroborado pelos pensamentos de importantes intelectuais da época, muitos dos quais – mesmo sem serem nutrólogos – pensaram sobre a questão alimentar brasileira, como Gilberto Freyre, autor do clássico “Casa-Grande e Senzala”, um profundo ensaio sociológico sobre o padrão e os hábitos alimentares da sociedade brasileira.

Nesse período, é importante ressaltar que Josué de Castro e seu grupo influenciaram significativamente as ações do governo de Getúlio Vargas (governo federal brasileiro na época), que era populista, cujas metas e princípios fundamentais eram o cuidado com os trabalhadores e classes trabalhadoras, no sentido de prestar assistência com algumas questões básicas de necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras, particularmente no setor comercial. De acordo com Vasconcelos (2002, p.130),

sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1930, passaram a evidenciar uma certa organicidade intelectual com o chamado Estado Populista, contribuindo para a formulação das primeiras medidas e instrumentos da Política Social de Alimentação e Nutrição, os quais começavam a ser implantados no Brasil.

Havia preocupação com as condições alimentares e nutricionais da nação, e o quanto essas condições poderiam efetivamente colaborar para o desenvolvimento do Brasil. Assim, são feitas várias parcerias e ações, como criação de restaurantes populares e contratação de visitantes de alimentação e nutrição, os quais eram técnicos que visitavam as casas das pessoas em situação de vulnerabilidade para saber as condições de alimentação e nutrição que as pessoas tinham. O maior destaque foi a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS).

Por mais que estas visitas fossem feitas numa lógica autoritária do ponto de vista educacional, onde se esperava ensinar as pessoas como comer adequadamente, do ponto de vista tradicional, Josué e sua equipe procuraram desenvolver um rol de ações onde existia a preocupação em não apenas restringir os estudos de Nutrição à sua perspectiva biofisiológica ou patológica, mas ampliá-las para o diálogo dos problemas nutricionais com a sociedade e as suas questões.

O grande marco significativo nessa história foi a publicação da “Geografia da Fome”, onde o autor explicita, pela primeira vez na história do Brasil, o fenômeno da fome, da pobreza e da miséria, fazendo uma análise geográfica (do ponto de vista de onde se localizavam os bolsões de pobreza e de fome no nosso país), e também política. Afirmou que a fome estava

localizada em determinados lugares geográficos desse país, e isso não era à toa, tinha uma explicação.

Em Geografia da Fome, Josué de Castro introduz os conceitos de áreas alimentares, áreas de fome endêmica, áreas de fome epidêmica, áreas de subnutrição, mosaico alimentar brasileiro e, por consequência, traça o primeiro mapa da fome no país. Por áreas alimentares, concebe uma determinada região geográfica que dispõe de recursos típicos, dieta habitual baseada em determinados produtos regionais e com seus habitantes refletindo, em suas características biológicas e sócio-culturais, a influência marcante da dieta. Por área de fome endêmica, concebe uma determinada área geográfica em que pelo menos metade da população apresenta nítidas manifestações de carências nutricionais permanentes. Por áreas de fome epidêmica, concebe uma determinada área geográfica em que pelo menos metade da população apresenta nítidas manifestações nutricionais transitórias. Por áreas de subnutrição, concebe uma determinada área geográfica em que os desequilíbrios e as carências alimentares, sejam em suas formas discretas ou manifestas, atingem grupos reduzidos da população. E por mosaico alimentar brasileiro, concebe a diferenciação regional dos tipos de dieta existentes no país, oriundas das variadas categorias de recursos naturais (alimentos) e das distintas etnias que constituíram a nação brasileira (VASCONCELOS, 2008, p.2710/2711).

Tratava-se de uma questão política em que o Estado brasileiro precisava interferir, juntamente com os profissionais que trabalhavam com a saúde, com a assistência social e com a nutrição. Neste sentido, Josué de Castro foi extremamente pioneiro e influenciador de profissionais que trabalhassem no campo da Nutrição, ao evidenciar o fenômeno da fome no país, que até então era algo que todo mundo sabia que existia, mas poucos o entendiam como um problema social, político e de saúde.

É nesse trabalho de Josué de Castro, de Gilberto Freyre e de outros pesquisadores que se encontram elementos iniciais dos quais nascem no Brasil possibilidades para um agir crítico em Nutrição.

(...) ao analisarmos as obras (...), observamos que todos eles compartilhavam da matriz ideológica que, à época, procurava desfocar da questão racial para a questão sócio-cultural o preconceito racial/climático que se tinha sobre o povo brasileiro, particularmente sobre o processo de mestiçagem. Sendo assim, podemos dizer que estes cientistas integraram-se perfeitamente à categoria mais ampla de intelectuais que, nos anos 1930-1940, imbuíram-se na tortuosa tarefa de

construção da nacionalidade brasileira (VASCONCELOS, 2001, p. 16).

Certamente, isso não se deu em um processo sem contradições. Havia muitas contradições, a maioria das quais eram inerentes à situações do próprio contexto onde Josué desenvolveu suas ações. Como falado anteriormente, as ações educativas em alimentação e nutrição, mesmo aquelas direcionadas pelo grupo de Josué de Castro, ainda eram preponderantemente marcadas pela transmissão de conhecimentos e por um viés autoritário onde se vislumbrava um padrão alimentar adequado e perfeito para a população brasileira, ao qual as pessoas deveriam se adequar.

Esse padrão alimentar voltava-se sobretudo para prevenção de patologias, não levando em consideração o contexto social. Então, a grande marca e preocupação social de Josué de Castro estava no abastecimento e, além disso, em explicitar os problemas sociais, tratando-os como problemas de saúde, sociais e políticos. Mas havia, ainda assim, uma lacuna no que tange ao “miúdo” e micropolítico na prática social de cada profissional em como lidar com isso não apenas com uma perspectiva crítica da nutrição, mas de uma forma também crítica, que não fosse impositiva, nem transmissiva e tampouco autoritária, mas que respeitasse justamente as condições daquela população e valorizasse a sua potência criativa e suas iniciativas culturais. Evidentemente, isso ainda era muito difícil de ser feito naquela época, pois ainda predominava uma visão da educação que tinha muito pouco a ver com o diálogo e a construção compartilhada.

Se a perspectiva defendida por Josué de Castro e seus colaboradores nasce na década 1930 e se estende até o final dos anos de 1950, é somente neste último período que vai surgindo a Educação Popular e os trabalhos de Paulo Freire e sua equipe, também na cidade do Recife, os quais revolucionaram o saber o fazer da Educação, permitindo-se abrir oportunidades para desvelamento de experiências que apontavam como era possível fazer práticas educativas e sociais em qualquer campo, inclusive na Nutrição, que fossem pautadas não pela imposição de conhecimentos, mas pela construção compartilhada do saber.

Então, é só no final da década de 1950 que a Educação Popular e as perspectiva freireanas vão sendo construídas e começando a influenciar o próprio campo da educação nutricional. Neste sentido, se compreendem certas lacunas que o trabalho de Josué de Castro e seus colaboradores trazia até aquele momento, particularmente quanto a abordagem prática de seus trabalhos sociais no campo alimentar e nutricional.

A partir destes trabalhos, outra influência marcante de um agir crítico em Nutrição aparece, sobretudo, na Universidade Federal de Pernambuco, no Curso de Nutrição daquela instituição, criado em 1957, por iniciativa do médico Nelson Ferreira de Castro Chaves, no Instituto de Fisiologia e Nutrição da Faculdade de Medicina de Recife (atual Curso de Graduação em Nutrição do Departamento de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE), apontado por alguns estudos como o primeiro curso brasileiro a formar profissionais voltados para atuação em Saúde Pública (VASCONCELOS, 2001).

4.3.2. O protagonismo da Universidade Federal de Pernambuco

Muito influenciados pelos enfoques trazidos por Josué de Castro, vários professores desse Departamento passaram a se dedicar a estudos em contextos sociais de pobreza e de exclusão e de referências para se pensar em um agir crítico em Nutrição naquela época, particularmente a partir de meados dos anos 1960.

Nesse período, a UFPE e outras instituições de ensino superior de Recife passaram a pensar em trabalhos sociais com os quais fosse possível não apenas se preocupar com a nutrição integrada com a vida, mas também os estudos e as pesquisas no âmbito da Nutrição valorizassem a explicitação da questão alimentar, suas peculiaridades e condicionantes. Esta foi uma marca forte do Departamento de Nutrição da UFPE: não apenas de dar luz a essa situação, mas também de se dedicar, colaborativamente, a outras instituições para encontrar caminhos, alternativas e possibilidades de enfrentar as situações de fome e pobreza, o que incide também na criação de políticas públicas. Entre as ações iniciais do grupo da UFPB mais articulado

com a Nutrição em Saúde Pública, está uma ação prática com o desenvolvimento dos Centros de Educação e Recuperação Nutricional (CERN) e do Programa de Suplementação Alimentar Supervisada (SAS) (VASCONCELOS, 2001).

A partir desse período histórico, o Governo da Ditadura Militar passou a desenvolver uma série de iniciativas para fazer pesquisas e estudos visando avaliar a situação alimentar e nutricional no país, com ações sociais marcadas pelo assistencialismo que diminuíssem os efeitos da fome, todas elas marcadas pela doação de alimentos, cestas básicas ou complementos alimentares para pessoa e famílias carentes, que reduzissem algumas carências nutricionais específicas que apareciam em algumas crianças e adultos. Exemplos importantes disso foram as edições do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN).

Nesse contexto, várias ações de pesquisas de professores do Departamento de Nutrição da UFPE foram fundamentais. Mesmo que limitadas por um ponto de vista assistencial. Dentre as referências que se destacaram na perspectiva da Saúde Pública, temos Bertoldo Kruse Grande de Arruda, Emília Aureliano de Alencar Monteiro e Malaquias Batista Filho. Vasconcelos (2001, p. 19) refere que Batista Filho foi, em termos quantitativos,

o líder do grupo dos docentes vinculados ao campo da Nutrição em Saúde Pública, além de apresentar o maior leque de conteúdos temáticos das publicações, onde pelo menos quatro linhas de investigações foram identificadas: Diagnósticos Nutricionais de Populações; Indicadores Antropométricos do Estado Nutricional; Epidemiologia da Desnutrição Protéico Calórica e de outras Carências Nutricionais Específicas e Programas de Diagnóstico, Tratamento e Prevenção da Hipovitaminose A e das Anemias Nutricionais.

4.3.3. As práticas de saúde comunitária, o Movimento Popular de Saúde e o Movimento pela Reforma Sanitária

A partir dos anos 1970, em paralelo com estas realizações da UFPE e outras instituições de ensino superior, há também um pioneirismo

significativo por parte de diversas experiências de saúde comunitária, as quais constituem precursoras do Movimento Popular de Saúde (MOPS), que tem início nos primeiros anos da década de 1980.

As diversas experiências de saúde comunitária originadas na década de 1970 se estruturam no movimento de resistência à Ditadura Militar e à exploração econômica desse período. Ocorreram através de várias ações que foram se espalhando no país, especialmente experiências comunitárias e locais. Em várias, existiam iniciativas de agentes e sujeitos sociais que lutavam contra a fome e procuravam alternativas e caminhos para poder enfrentar a situação de miséria vivenciada nos aglomerados dos grandes centros urbanos, ou mesmo em determinadas comunidades nos interiores e espaços rurais do país.

Este conjunto de iniciativas era marcado também por redes de solidariedade e apoio social local no âmbito comunitário, bem como mobilização e articulação de ajuda no enfrentamento de carências. Ainda, em algumas lutas por direitos, como o direito à terra, os direitos trabalhistas, dentre outros.

Nessas iniciativas, foram desenvolvidos vários trabalhos, onde se buscava incentivar que as pessoas tivessem condições de adquirir o seu próprio alimento. Isso se dava pela construção de hortas dentro de cada casa, pelas plantações em quintais ou terrenos, até mesmo pela construção de hortas comunitárias. Também se desenvolviam muitas vezes, pelo próprio saber popular, algumas misturas e receitas para complementação alimentar e nutricional. Nesse caso, o saber popular acumulado sobre as plantas era fundamental.

Destes processos, estrutura-se uma aliança entre intelectuais, trabalhadores e técnicos da saúde, lideranças e ativistas populares, que questionam o modelo vigente de atenção à saúde, buscando organizar os serviços de modo alternativo, fazendo avançar a luta pelo direito à saúde. Desse processo, constituem-se as bases para o Movimento pela Reforma Sanitária no Brasil e, de maneira articulada a esse, a estruturação do MOPS, do qual participavam tanto profissionais da saúde (médicos, enfermeiros,

nutricionistas e outros), como também lideranças populares e comunitárias de saúde, parteiras, rezadeiras e outras pessoas da própria população, que dominavam o saber sobre ervas, plantas, fitoterapia, dentre outros. Nesse contexto, foi fundamental também o papel da Igreja e seu apoio às iniciativas locais de educação popular em saúde, seja com recursos financeiros através de convênios com entidades internacionais, seja por “abrigar” militantes sociais perseguidos pelo regime ditatorial, acolhendo suas iniciativas e práticas sociais de resistência e luta política.

A partir destas experiências de saúde comunitária, muitos profissionais se engajaram em ações de atenção à saúde que emergem do meio popular, passando a conviver com os seus movimentos e sua dinâmica interna. O olhar para os serviços de saúde vai se tornando mais crítico, a partir dessa convivência, evidenciam-se lacunas entre os serviços e a população e novos modos de atenção são pensados e experimentados, dialogando-se com a cultura e interesses populares (STOTZ, DAVID, WONG UN, 2005; VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009; BRASIL, 2013).

A partir de muitas práticas comunitárias e reflexões de cunho teórico e acadêmico, foram surgindo as bases do que hoje se constitui Educação Popular em Saúde, isto é, uma conjunção de saberes, vivências e práticas que se opõem à situação de opressão e exclusão social existente, apostando na construção do inédito viável. Esse processo imprime direcionalidade política às práticas de educação popular em saúde para um projeto de sociedade, no qual a saúde se insere como direito de cidadania e dever do Estado (BRASIL, 2013, p.6).

Havia nessas experiências uma preocupação fundamental com a questão nutricional, diante do quadro de desnutrição, pobreza e miséria que muitas pessoas se encontravam nas classes e grupos sociais populares daquela época.

Nesse período, a fome e a desnutrição no Brasil eram fenômenos sociais de intensa repercussão humanitária. Este fenômeno se desenhava não apenas através da condição de não satisfação da necessidade da comida, mas de outras necessidades humanas elementares, como abrigo, vestuário, educação, assistência à saúde, entre várias outras. Este quadro era acompanhado, muitas vezes, da desnutrição, e suas diversas manifestações

em deficiências nutricionais, o que tinha interface também com a presença de doenças, em particular as infecciosas e parasitárias (MONTEIRO, 2003).

Na maioria das comunidades onde esse fenômeno se manifestava, a fome tinha um caráter crônico. Se a fome aguda equivale à urgência de se alimentar, a um grande apetite, a fome crônica, por sua vez, é permanente, e, de acordo com Monteiro (2003), ocorre quando a alimentação diária não propicia ao indivíduo energia suficiente para a manutenção do seu organismo e para o desempenho de suas atividades cotidianas.

No Movimento Popular de Saúde existia uma leitura crítica desse contexto. Essa leitura era acompanhada por iniciativas guiadas não apenas por um saber científico, mas por uma ação multiprofissional e pela valorização dos saberes tradicionais populares sobre como tentar enfrentar a fome ou como, pelo menos, reduzir algumas de suas manifestações e sintomas na saúde das pessoas.

Muitos profissionais de saúde participavam do MOPS e foram pioneiros nesse contexto. Assim, o saber científico também tinha um papel predominante e fundamental na luta pela superação da fome nessa época. Tais profissionais atuavam através de visitas, onde estabeleciam conversas e conheciam melhor a realidade de cada família, além de iniciativas como rádios comunitárias, palestras, rodas de conversas, oficinas, iniciativas de organização política e comunitária, formação de agentes locais de saúde, dentre outros.

Neste sentido, uma das experiências pioneiras se deu na Paraíba, no município de Guarabira, no Centro de Orientação dos Direitos Humanos da Arquidiocese local, onde tanto o professor Eymard Vasconcelos (médico) como a professora Nelsina Dias (nutricionista) desenvolveram várias ações de promoção e cuidado à saúde. Dentre essas ações, destacava-se a preocupação com os problemas nutricionais. Eymard e Nelsina, por exemplo, desenvolviam um programa semanal sobre saúde na Rádio Cultura de Guarabira, destinado aos trabalhadores rurais, onde se discutiam vários temas relacionados à saúde, e essa experiência foi pioneira e um marco

importante para pensarmos um agir crítico em torno da questão alimentar e nutricional (DIAS, 1987; VASCONCELOS, 1987).

Foram fundamentais também nesta luta na Paraíba os trabalhos de lideranças populares e tradicionais, como Dona Palmira Lopes, que é uma das fundadoras do MOPS e nele atua em âmbito estadual nos dias de hoje. Dona Palmira marcava seu trabalho pelo apoio social às famílias que precisavam, com o seu saber sobre as plantas e sobre as ervas. Além disso, pela produção de fitoterápicos e “remédios caseiros”, os quais ela também demonstrava a outros agentes sociais locais sobre como fazer.

Nestas experiências, profissionais de diferentes categorias da saúde iam descobrindo o quanto a alimentação e a nutrição também eram preocupações cotidianas de moradores da comunidade, especialmente as mulheres, visando a qualidade de vida e a superação de seus problemas e sofrimentos. Revelava-se aí que, como destaca Dias (1987) as mulheres, por exemplo, exercitavam em seu dia a dia a função social de nutricionistas, farmacêuticas, médicas, enfermeiras, dentre outros, na medida em que – diante da precariedade dos serviços de saúde nessa época – assumiam a frente do cuidado das pessoas de sua família e da comunidade, tendo como grande base o saber popular através da experiência de vida. Observava-se que, mesmo começando na família, esse protagonismo popular nos cuidados em saúde (inclusive os alimentares e nutricionais) extrapolava para outras instituições como igrejas, escolas, associações de bairro, instituições de saúde, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação de massa, dentre outros.

Dessa forma, no interior destas experiências se tecia, processualmente, um saber-fazer compromissado com o enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais das pessoas da comunidade; o que gerou, efetivamente, sementes importantes para discutirmos um agir crítico em Nutrição. Além disso, configurou possibilidades políticas de se debater conceitos como a Educação Alimentar e Nutricional crítica (iniciada por Flávio Valente na década de 1980) e também Segurança Alimentar, além de se constituírem cada vez mais movimentos sociais de combate à fome e à pobreza, tudo respaldado por experiências e práticas concretas.

Assim como na Paraíba, outras experiências do MOPS ao longo de todo Brasil tiveram um papel fundamental para construção de um agir crítico em Nutrição, sobretudo porque, em primeiro lugar, elas lançaram luz e foco para o problema nutricional alimentar da nação, não varrendo a “sujeira” deste problema para debaixo do tapete. Além disso, em tais experiências, as pessoas buscavam iniciativas, caminhos, alternativas e trabalhos sociais que ajudassem a reverter esse quadro. A necessidade e o compromisso em enfrentar os problemas nutricionais davam vazão à criatividade, ao saber popular e científico, em diálogo e cooperação solidários.

Além de contar com diversos profissionais e agentes sociais, esse agir crítico em Nutrição estava expresso também pela participação de nutricionistas bastante compromissados e engajados.

A luta contra a fome e a desnutrição foi, então, um processo significativamente mobilizador da ação em nível interdisciplinar entre diversos profissionais de saúde, envolvidos nas ações de cuidado e atenção integral à saúde. As questões relativas à alimentação e nutrição não eram apenas pensadas por nutricionistas, mas a partir da integração multiprofissional e social, tendo na interdisciplinaridade e na construção coletiva princípios e valores que foram fundantes.

Nesse período, cabe destacar algumas estratégias governamentais de cunho multiprofissional que começaram a marcar a abertura do então governo da ditadura militar para ações de saúde mais integradas à comunidade. Uma destas estratégias foi o Programa de Interiorização da Saúde e Saneamento (PIASS), criado em 1975, tendo como ponto de partida pioneiro o Nordeste (BRASIL, 2011), onde eram realizadas várias ações de promoção e prevenção à saúde em diversas comunidades, e algumas dessas ações o componente alimentar e nutricional se destacava como uma particular atenção e prevenção à algumas carências nutricionais.

O PIASS talvez tenha sido a primeira grande experiência brasileira de extensão de cobertura na lógica da Atenção Primária à Saúde, com baixo custo e integração interinstitucional (BRASIL, 2011). Articulada com este processo estava uma preocupação evidente com as classes populares e com

o conjunto de problemas nutricionais que boa parte da nação passava naquele momento, particularmente aqueles grupos excluídos do ponto de vista social, que se aglomeravam tanto nas cidades grandes como também no contexto rural. Muitos profissionais que atuavam no PIASS procuraram abordagens críticas e integrais a estes problemas, através das ações de construção do cuidado em saúde e das intervenções coletivas nesse campo.

Nesse mesmo período, outro importante fato está no surgimento da figura do agente comunitário de saúde, o que se dá inicialmente de maneira não-institucionalizada, através do protagonismo de algumas pessoas de comunidades e movimentos sociais populares na articulação de ações de prevenção e promoção da saúde. Em diversas regiões do país, estes atores passaram lentamente a ser integrados ao sistema de saúde, tanto como trabalhadores voluntários, como enquanto “praticantes leigos”, interessados em contribuir com ações sociais para ajudar a população, principalmente as camadas mais pobres, que não contribuíam para a previdência social e que, portanto, não tinham acesso aos serviços públicos de saúde (CHINELLI, LACERDA, VIEIRA, 2011).

Muitos dos primeiros agentes comunitários de saúde eram militantes políticos e/ou lideranças locais vinculadas a instituições religiosas que prestavam atendimento na área da saúde, tais como a Pastoral da Criança e as dioceses. Em muitas experiências, inclusive no caso de Pernambuco, a origem desses agentes está relacionada à luta contra a pobreza e à fome, incluindo melhores condições de vida, em um contexto de resistência ao autoritarismo do regime militar que teve em dom Hélder Câmara uma de suas principais lideranças (CHINELLI, LACERDA, VIEIRA, 2011).

É bem verdade que, por mais que apareça dentre as preocupações no campo da saúde comunitário, em muitas experiências neste período a alimentação e a nutrição não constituíam o principal foco. Particularmente, nas iniciativas dos movimentos populares e práticas sociais subversivas, a luta pela justiça social era prioridade. De forma articulada a tal preocupação, percebia-se também a luta pelo direito à saúde como um todo e pela perspectiva da promoção da saúde. É por isso que não há, nessas experiências, iniciativas muito prolongadas e profundas no que tange a se

experimental e se vivenciar um agir crítico em Nutrição, de uma forma mais elaborada. Por isso, essas experiências não são consideradas referências específicas da educação em alimentação e nutrição, mas sim na luta pela justiça social, pela Reforma Sanitária, pela construção de um Sistema Único de Saúde integral e justo, e por uma ação de saúde que fosse marcada pela promoção, justiça e equidade.

Nessa direção, cabe ressaltar que a Reforma Sanitária brasileira e a luta pela construção do Sistema Único de Saúde constituíram espaços fundamentais para a elaboração e difusão de práticas educativas progressistas no campo da alimentação e da nutrição. A Reforma Sanitária constituiu movimento liderado por vários pesquisadores da área da Medicina Social, além de médicos militantes da rede pública de serviços e outros profissionais de saúde comprometidos com o enfrentamento da Ditadura Militar e com a promoção da saúde comunitária. Teve um de seus marcos significativos na criação do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES). Outra conquista nesse movimento a criação da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO), que gradativamente configurou interlocutor político de destaque nos debates e embates das políticas de saúde no país. Tanto a ABRASCO, como o CEBES, cumpriram papel importante em promovendo a socialização, divulgação, difusão e intercâmbio de experiências, informações e estudos sobre a saúde coletiva no Brasil naquele período (COHN, 1989).

Nos anos 1980, esse processo confluiu com outros em andamento no campo social, particularmente com as lutas e reivindicações de movimentos e práticas populares de saúde, além de experiências várias organizadas pela sociedade civil.

Nesse sentido, entende-se que a 8ª Conferência Nacional de Saúde configurou um dos marcos políticos mais importantes, justamente por ser o momento e o espaço onde a saúde foi trazida como questão política para a arena de um amplo debate público. Como ressalta Cohn (1989), para além do evento específico, ela envolveu uma série de debates prévios e de conferências posteriores por temáticas específicas após sua realização, em março de 1986. Representou ela, ainda, a grande arrancada para o embate

público que haveria quando da eleição e instalação da Assembléia Nacional Constituinte, que desaguardaria na consolidação do SUS na Constituição de 1988.

Com o lento e gradual fortalecimento destes espaços de debate e aprofundamento em torno da saúde coletiva no Brasil, cresciam também oportunidades de reflexão e amadurecimento acerca da questão alimentar e nutricional, sua interface com a saúde e as abordagens educativas inerentes.

4.3.4. Ações em movimentos sociais e em ONGs

Na década de 1980, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em cujo processo de construção o debate não era somente sobre a reforma agrária e o direito a terra, mas também sobre o direito a uma alimentação com dignidade, de boa qualidade e a valorização de práticas alternativas de alimentação e nutrição que caminhassem visando a uma alimentação adequada, mesmo em contexto de pobreza e de exclusão, também no rumo da soberania alimentar, na medida em que se estimulavam os pequenos agricultores e os que estavam na perspectiva (ainda embrionária) da agricultura familiar, no sentido de produzirem de forma autônoma e solidária, com soberania alimentar para os indivíduos e suas famílias. Tudo isso de forma que também se respeitasse a cultura e as preferências alimentares e culturais das pessoas.

O MST foi o nascedouro de grandes iniciativas e experiências de tecnologias e produções alimentares muito importantes, do ponto de vista da segurança alimentar e nutricional, da soberania alimentar e da valorização da cultura popular como um instrumento de dignidade e de garantia do direito à alimentação. Isso também vale para o MST até hoje, de forma muito mais avançada, porquanto ele e outros movimentos, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), vêm construindo diversas tecnologias para garantir às pessoas em contexto de exclusão e de pobreza alternativas para o modelo dominante, que lhes garantam uma alimentação com dignidade, qualidade e respeito a sua cultura.

No que tange a práticas sociais marcantes, quando prosseguimos para o final da década de 1980 e o início 1990, outras duas experiências começam a emergir no campo.

Em primeiro lugar, vale ressaltar a Pastoral da Criança e também a Pastoral da Saúde. Fundamentalmente, a Pastoral da Criança teve um papel importante a partir da sua motivação, compromisso e busca por se preocupar com o problema da insegurança alimentar. Começou a envolver vários agentes sociais e populares no desenvolvimento de algumas ações de enfrentamento à insegurança alimentar, dentre elas a ação que ficou mais famosa foram as chamadas “Multimisturas”, que eram complementos alimentares, fornecidos às crianças que tinham carências alimentares e nutricionais e estavam em situação de miséria e pobreza.

Uma crítica que se fazia muito durante esse processo era que as complementações fornecidas não efetivamente resolviam o problema da fome. Elas apenas resolviam pontualmente algumas carências nutricionais muito específicas. Além disso, não eram alimentos e não forneciam a alimentação digna para as pessoas. Havia, ainda, um debate sobre a validade nutricional dessas misturas, do ponto de vista científico, se havia ali micronutrientes ou nutrientes com os quais fosse possível superar o estado de insegurança alimentar em que algumas pessoas se encontravam.

Sobre as contradições que existiam em torno das ações das Pastorais, é fundamental falar que estas constituíram experiências singulares na construção do agir crítico em Nutrição porque geravam uma mobilização comunitária e de pessoas em torno da questão da insegurança alimentar das crianças. Como ressalta Vasconcelos (2006),

a produção local e distribuição de alimentos servindo para criar vínculos mais estreitos de agentes de saúde com famílias carentes, a partir dos quais algumas ações básicas eram implementadas.

A Pastoral tinha um estímulo muito forte para que as mulheres, em sua maioria, exercitassem a sua fé e a sua religião contribuindo com o desenvolvimento da sociedade e o enfrentamento da situação da fome e da miséria. Estimulava para que as pessoas saíssem de suas casas e fossem

bater de porta em porta, sobretudo nas favelas e nas comunidades mais carentes, para verificar a possibilidade de crianças que tivessem em situações sérias de insegurança alimentar, se alimentarem da multimistura e ter um pouco melhorada a sua situação de fome. Assim, por mais que houvesse contradições e polêmicas em torno do verdadeiro valor nutricional daquele serviço, havia uma mobilização popular e comunitária em torno desse problema e havia uma atuação cidadã das pessoas nesse sentido e uma preocupação com os problemas nutricionais da nação.

Assim, não se destacava a experiência apenas pela “multi-mistura”, pois se verificava o peso e estatura das crianças, suas estaturas, como estavam suas curvas de crescimento, se estavam adequadas ou não. Eram feitas reuniões e estudos para que as pessoas de comunidades aprendessem a identificar sinais e sintomas da fome, da desnutrição, e doenças que fossem preocupantes, além de poder aprender e estudar ações de saúde, que efetivamente pudessem ajudar nesse enfrentamento.

Na transição entre os anos 1980 e 1990, a redemocratização na política brasileira, aliada a intensos processos de participação popular na construção das políticas públicas, alavancaram também espaços para o fortalecimento do debate em torno de um agir crítico em Nutrição, proporcionado por um olhar ampliado para as questões relativas à alimentação e nutrição no país. Nesse período, também foram relevantes as iniciativas de Organizações Não Governamentais (ONGs).

Compreendendo que o contexto das ONG's no Brasil é bastante dinâmico e multifacetado, enfatizaremos aqui, a título de ilustração, uma experiência importante no Estado da Paraíba, a ONG Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão (AGEMTE).

A AGEMTE existe desde 1992, atuando em vários contextos na perspectiva da cidadania, da promoção social e da extensão. Desde 2008, essa ONG vem se destacando no campo das tecnologias de assistência técnica social e ambiental, dentre as quais se destaca o componente da alimentação e nutrição, no que compete a promover a segurança alimentar através de tecnologias que garantam, especialmente ao pequeno agricultor,

ferramentas para que possa mover o direito à alimentação e uma sustentabilidade do ponto de vista financeiro de renda econômica, a partir do alimento. Essas tecnologias são desenvolvidas com entidades de outros estados, como é o caso do Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA), de Pernambuco, e se destacam com elementos para um agir crítico em Nutrição, porque buscam caminhos e tecnologias produtivas sociais que façam com que a alimentação e a nutrição não sejam tão somente uma necessidade humana e cotidiana (de estar se alimentando), mas também um direito e uma busca, em que as pessoas possam, com as próprias mãos, ferramentas e tecnologias plantar e buscar esse direito. Esse trabalho tem sido feito, principalmente, em contextos de assentamentos de reforma agrária (FALCÃO, ANDRADE, 2003).

Detacamos aqui Emmanuel Fernandes Falcão (professor e assessor de extensão da Universidade Federal da Paraíba, membro da ONG AGEMTE), que é nutricionista e desde o final da década de 1980 passou a desenvolver diversos trabalhos sociais com comunidades no estado da Paraíba, inicialmente no litoral norte do Estado, trabalhando com pescadores, e em seguida com ações em outros municípios, com destaque especial na região do Vale do Mamanguape. Nesse território, Falcão desenvolveu um trabalho de dissertação de mestrado, analisando o trabalho de extensão popular como um processo de construção de caminhos emancipatórios. Como estudante de Nutrição, depois nutricionista e militante social através da AGEMTE, teve um papel de destaque no que tange um agir crítico em Nutrição, tanto na Paraíba como em nível nacional, por dialogar com tecnologias e possibilidades sociais e técnicas que conseguissem fazer com que a nutrição e a alimentação fossem desmistificadas – de algo difícil de alcançar e realizar plenamente com aqueles mais pobres, para algo que pudesse ser realizado com dignidade, sustentabilidade e solidariedade. Essa é uma das marcas desse trabalho (FALCÃO, ANDRADE, 2003).

No trabalho de Falcão, destacou-se evidentemente o diálogo muito forte da perspectiva alimentar nutricional com a Educação Popular. Haja vista que a Educação Popular é uma base importante no método que rege todo o trabalho das ações de Falcão na AGEMTE, através da Metodologia de

Mobilização Coletiva e Individual (Met-MOCI) (FALCÃO, ANDRADE, 2003), que tem diversas frentes de atuação, as quais orientam uma ação técnica, política e cultural na perspectiva da promoção social.

Na mesma ótica sob a qual Falcão trabalhou, merece destaque o SERTA, que vem desenvolvendo tecnologias e formando multiplicadores e agentes sociais importantes, do ponto de vista de desenvolvimento alimentar e nutricional, em vários contextos de assentamento da reforma agrária e rurais no estado de Pernambuco. O SERTA promove cursos e outras ações de formação de jovens na zona rural, para que eles sejam multiplicadores e referências na luta pelo desenvolvimento social e cidadão como inclusão social. A alimentação e a nutrição também estão presentes nesse contexto, pois o SERTA também mergulha na capacitação e na promoção de tecnologias de segurança alimentar e na garantia do direito humano à alimentação. Abdalaziz de Moura, integrante e fundador do SERTA, foi um precursor importante do agir crítico em Nutrição (FALCÃO, PIMENTA, 2011).

Nesse período, uma das experiências mais significativas foi o Movimento Ação da Cidadania contra a Fome e a Miséria e pela Vida, iniciada em 1993, e que alavancou tamanha mobilização nacional que reinseriu a temática da fome na agenda pública nacional. Burlandy (2011) assevera que a Ação se estabeleceu como um movimento suprapartidário, ao convocar indivíduos a se comprometerem pessoalmente com a superação da miséria. Para a autora,

este processo contribuiu para a recuperação do valor do vínculo na esfera cidadã por envolver não apenas redes de apoio entre “próximos”, mas também uma solidariedade entre “estranhos” e para deslocar a questão social da trilha da filantropia para o campo da cidadania (BURLANDY, 2011, p.65).

Esta mobilização em nível nacional conseguiu desdobramentos como a articulação de diversos atores nos estados do país para a Campanha contra a Fome - mais de três mil ao final de 1993, em 21 estados, de acordo com Burlandy (2011). Esse processo envolveu associações de moradores, sindicatos de trabalhadores, setores de igrejas, dentre outros. O foco inicial estava apenas na distribuição de alimentos, roupas e bens, mas

paulatinamente foi sendo expandido o foco de atenção para preocupações como a geração de emprego e renda, a habitação, a formação profissional, o acesso à posse da terra, dentre outras. Tais elementos demonstram o quanto este movimento foi significativo em, aos poucos, colocar na agenda pública que a questão da fome demandava muito mais do que a simples distribuição de alimentos.

Assim, começaram a se destacar vários movimentos sociais e organizações sociais de combate à fome, à desnutrição e à miséria. Esses vários movimentos e instituições, inclusive as ONGs, sobressaíram-se, pois passaram a desenvolver tecnologias de combate à fome e de promoção da alimentação e da nutrição com dignidade, de uma forma integrativa, ampliada, e não assistencialista. Por mais que, em muitos momentos, inclusive na própria campanha do Betinho, houvesse uma vertente assistencialista, à medida que se buscava, concretamente, doar alimentos para acabar com a fome e se discutiam pouco sobre as questões estruturais que estavam ligadas à questão da fome no Brasil, a iniciativa de voltar o olhar para as camadas populares e colocar em foco esse problema, que é uma face da injustiça social no Brasil, já revelava consistentemente a importância fundamental do problema da fome e o seu enfrentamento por toda a sociedade.

No final de 1994, foi criado o Fórum Nacional da Ação da Cidadania, um espaço autônomo e plural, que se organizava em formato de rede, descentralizada, com múltiplos nodos de referência.

4.3.5. Abordagens críticas sobre o problema da fome e da desnutrição no campo acadêmico

No cenário acadêmico dos anos 1980, muitas das influências das pesquisas e das ações no campo da nutrição em diálogo com a perspectiva crítica (ou minimamente compromissada e atenta as questões da pobreza, da miséria e das camadas populares), proviram do Departamento de Nutrição da UFPE. Destacou-se também nesse contexto o professor e pesquisador Flávio Valente.

Valente organizou um livro que trazia à tona o debate em torno da Educação Alimentar e Nutricional Crítica, nos anos de 1980, e que reuniu vários intelectuais que estavam dedicados naquele momento a pensar um algo importante no que tange ao agir crítico e Nutrição, que era um salto de perspectiva para o nutricionista naquele período. Um salto de uma ideia assistencialista ou solidária, do ponto de vista a oferecer às camadas populares repostas prontas e imediatas aos seus principais problemas profissionais, para uma perspectiva crítica.

Para Flávio Valente, essa perspectiva crítica exigia alguns pilares, dentre esses o compromisso e uma clareza com a intencionalidade dessas ações. No sentido de que se observasse que o assistencialismo não ia resolver problemas conjunturais ao quais estavam ligadas as questões da fome e da desnutrição no mundo todo, não apenas no Brasil. Neste sentido, o trabalho de Valente foi fundamental porque englobou atores, sujeitos e estudiosos de outros lugares do mundo. Não obstante, sua singularidade se deve ao fato, no início dos anos 1980, ter começado a reorientar a prática da Educação Alimentar e Nutricional, afastando-a do “exílio” no qual tinha sido colocada desde os anos 1950 na prática profissional da maioria dos nutricionistas.

Defendia o olhar para o problema da fome como uma alavanca fundamental que era: uma ação que fosse promocional, não apenas institucional, prescritiva e que não fosse culpabilizadora dos pobres e dos que estavam em situação de vulnerabilidade, pela condição de insegurança alimentar em que viviam. Ao contrário do que alguns estudiosos do campo tradicional da nutrição defendiam à época, o problema da fome não existia porque os pobres não sabiam comer.

Tal avanço foi possível, dentre outros elementos, pela divulgação do Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF), realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de agosto de 1974 a agosto de 1975, e publicado em 1976, o qual demonstrou que a desnutrição estava, na verdade, relacionada ao baixo poder aquisitivo da população. O principal obstáculo à alimentação adequada era a renda, e somente

transformações estruturais no modelo econômico teriam efetivamente poder de resolutividade frente aos problemas alimentares (BOOG, 1997).

Assim, trabalhos como os de Flávio Valente e seus colegas, a partir dos anos 1980, passaram a trazer a noção fundamental de que não era porque as pessoas não sabiam comer que existia a fome e a insegurança alimentar. Tais processos persistiam porque as pessoas eram, de fato, excluídas socialmente, economicamente e culturalmente. As ações e políticas públicas no campo eram com foco apenas pontual e assistencialista, sem se trabalhar o saber e o conhecimento que as pessoas poderiam ter para tentarem buscar soluções para seus problemas alimentares e nutricionais.

Então, é a partir desta década, com trabalhos como os de Flávio Valente, o aquecimento da discussão sobre Educação Alimentar e Nutricional crítica e de várias experiências percursoras como o próprio Movimento Poular de Saúde, começa a crescer no Brasil essa busca por um agir em Nutrição que fosse efetivamente crítico. Que não apenas tivesse um olhar para os problemas alimentares e nutricionais da nação, mas tivesse uma preocupação com atitudes, posturas, gestos e procedimentos educacionais que conseguissem estabelecer uma relação entre o profissional, o agente social e a população, que não fosse para ensiná-los a comer bem, mas que eles entendessem seus problemas, compreendessem seus lugares, e lutassem juntos na resistência por uma condição alimentar e nutricional efetivamente digna.

Neste sentido, a Paraíba começou a ter várias experiências importantes a partir do Departamento de Nutrição da UFPB, muito em função de várias visitas e estudos compartilhados que foram feitos em palestras e convivências que eram estabelecidas entre referências do Estado de Pernambuco e referências que tínhamos no Estado da Paraíba. Cabe destacar algumas experiências que partiram do Departamento de Nutrição da UFPB. Ressaltamos duas professoras que dialogavam bastante com as perspectiva da Educação Alimentar e Nutricional, numa visão crítica.

A professora Nelsina Dias, que já vinha de uma experiência no interior da Paraíba em Guarabira, a partir da lógica do Movimento Popular de

Saúde e de outras experiências no campo da Educação Popular em Saúde na época. Como pesquisadora, enfatizou o protagonismo das mulheres e suas experiências como agentes de saúde das classes populares. Este tema, evidentemente, se desvelou a partir de suas diversas práticas sociais e buscou ampliar o debate para uma maior compreensão desse saber e dessa prática em saúde das mulheres, donas de casa, para que a atenção em saúde nos serviços básicos conseguisse melhor responder às necessidades da população (DIAS, 1987).

Também vale ressaltar a professora Maria Elizabete (Bete) Pessoa Lins, a qual foi também uma das pioneiras no Departamento. De acordo com Lima, Oliveira e Gomes (2003, p.621),

a contribuição do estudo de Lins reside, por um lado, na introdução de novas questões sobre a necessidade do delineamento do enfoque histórico na instrumentalização da análise da educação alimentar como disciplina, e, por outro, na conclusão que aponta para a realização de pesquisa no âmbito da prática educativa. Disso poderia resultar o direcionamento do ensino da educação nutricional tendo em vista a promoção do homem, o que exige a intensificação do diálogo com outras disciplinas afins, como história, filosofia, antropologia e educação.

Ambas contribuíram em grande monta no sentido de fazer uma discussão sobre Alimentação e Nutrição que tivesse como ponto de partida o “agir educacional”, tendo como base a Alimentação e Nutrição que não fosse um agir transmitido ou “transcritivo”, mas que fosse um agir relacional de construção compartilhada de não imposição de saberes, sobretudo de respeito pelo tempo das pessoas.

4.3.6. Movimentos sociais e institucionais de Segurança Alimentar e Nutricional

Outro marco importante foi a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutrição (CONSEA) e a subsequente realização da I Conferência Nacional de Segurança Alimentar (CNSAN) que, de acordo com Burlandy (2011), reuniu mais de dois mil delegados de todo o país, predominantemente da sociedade civil, e formulou diretrizes para a Política

Nacional de SAN, que referenciaram o conjunto de propostas elaboradas nas conjunturas subsequentes. De acordo com a autora, os principais temas em pauta na agenda do CONSEA foram

geração de emprego e de renda; democratização da terra; combate à fome e à desnutrição-infantil; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Programa de Distribuição Emergencial de Alimentos (Prodea) e o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), ou seja, ações que afetam especialmente a dimensão do acesso à alimentação (BURLANDY, 2011, p.66).

Depois de 1994, o quadro político do governo federal na gestão FHC revelou desafios consideráveis, na medida em que a ênfase da ação governamental afastou-se de um debate e um agir crítico em torno da questão alimentar, centralizando ações de cunho assistencialista como o Comunidade Solidária. Nesse momento, o escasso apoio governamental fragilizou a capacidade de mobilização social nos níveis até então postos. Assim, destacou-se a criação de redes de articulação que mantiveram o debate aceso e apoiaram experiências locais importantes no campo da SAN. Dentre os marcos deste período, merecem destaque o Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional e a continuidade de iniciativas sociais como a Articulação do Semiárido (ASA) que, dentre outras ações, notabilizou-se por tecnologias e práticas alternativas de construção de cisternas de placas para aproveitamento da água de chuva.

Para Burlandy (2011, p.66), o Fórum constitui

uma rede de políticas, ainda atuante, que congrega centenas de organizações sociais de todo o país, movimentos e indivíduos que atuam no campo da SAN. O FBSAN inseriu-se em redes internacionais e contribuiu de forma importante para a construção de uma visão ampliada de SAN, incluindo ações para além do combate à fome, e neste contexto de frágil interlocução com o nível federal, protagonizou a mobilização de governos estaduais e municipais.

A partir de 1998, o Fórum Brasileiro impulsionou a criação de conselhos estaduais de Segurança Alimentar e Nutricional nos estados que se mostraram receptivos. Diversas ações sucederam-se no âmbito de governos estaduais e organizações da sociedade civil que pautaram o tema em sindicatos, Pastorais da Criança e da Terra, universidades, ONGs e

movimentos sociais. Importante ressaltar a intensa participação da sociedade civil nesse período na elaboração conceitual sobre o tema, mobilização e implementação de projetos e ações locais através encontros estaduais e nacionais.

Foi desta forma que, mesmo com a escassa participação do Estado no fomento de ações e estratégias de SAN, os anos 1990 foram profícuos para uma efervescência na produção de conhecimentos sobre o papel social da alimentação e da nutrição no contexto da saúde e dos direitos humanos. No âmbito do Ministério da Saúde, tal movimento ainda conseguiu provocar conquistas na reconfiguração de algumas políticas públicas de saúde e nutrição, particularmente através da primeira edição da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN).

Desde o final da década de 1990 e o início da década de 2000, na medida que vai se fortalecendo o debate em torno da segurança alimentar e nutricional, vão se fortalecendo movimentos questionadores da distância dos nutricionistas com os problemas alimentares da nação. Ou seja, crescia a inquietação com o fato dos nutricionistas, em sua maioria, avaliarem que era inviável se promover a alimentação e nutrição numa abordagem crítica em contexto de pobreza, justamente pelas carências que este contexto trazia. Foi-se, então, incentivando e promovendo cada vez mais a conscientização de que era fundamental que os nutricionistas enfrentassem esse contexto de carência e procurassem alternativas para construir uma nutrição integrada com a vida e com a promoção do outro, e para isso uma abordagem crítica era fundamental.

4.3.7. Experiências de Educação Popular em Nutrição a partir da Extensão

No contexto dessas várias experiências, a Educação Popular vai se destacando como uma ferramenta importante. Dentre outros espaços, isso foi se dando em vários projetos de extensão. Na perspectiva da Saúde da Família, muitos estudantes de nutrição começaram a buscar e experimentar práticas, ferramentas, tecnologias sociais e formas de abordar o problema

alimentar e nutricional que fossem ampliadas e que estivessem compromissadas com o enfrentamento da fome e da pobreza, bem como da obesidade, que era um fenômeno que crescia a partir do final dos anos 1990 e se incrementou no início dos anos 2000.

Neste sentido, o Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família, da UFPB, se destacou por ser um dos primeiros projetos, neste período, que acolheu estudantes de Nutrição para inseri-los em contextos sociais de exclusão e permitir a eles liberdade, problematização e reflexão para construir caminhos e espaços da Nutrição nesse cenário (OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, CRUZ, 2011).

Através de alguns estudantes de Nutrição, o PEPASF se tornou um lugar privilegiado dentro da UFPB para o exercício e a elaboração de Agir Crítico em Nutrição, e que certamente construiu bases e deixou semantes para o que depois viria a ser o próprio programa PINAB.

Neste sentido, um dos referenciais fundamentais para a construção do PEPASF, que nasceu em 1997, foi a tese do professor Eymard Mourão Vasconcelos, que foi publicada no ano de 1997 e transformada em um livro intitulado “Educação Popular em Atenção à Saúde da Família” (VASCONCELOS, 2006), que se consolidou como referência na área de Saúde da Família. Nesse livro, o Professor Eymard constrói um processo de pesquisa, a partir de sua inserção participativa cotidiana em uma equipe de Saúde da Família, visando encontrar os caminhos e as possibilidades para inserir a Educação Popular como uma ferramenta orientadora e um princípio orientador das ações e das relações das interações naquele contexto. Por sinal, é nesse estudo em que se apresenta outro importante avanço no tocante a abordagens críticas à questão alimentar e nutricional, particularmente no âmbito da Estratégia Saúde da Família.

Em meio ao cenário de expansão da cobertura do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio dos serviços de atenção primária à saúde, Vasconcelos (2006) aponta a existência de um fosso entre a ação médica e a ação popular. De acordo com o autor, os profissionais de saúde pouco conhecem da dinâmica familiar e comunitária de convivência e enfrentamento

dessas doenças. Diante disso, empreendeu pesquisa com o objetivo de contribuir na explicitação da metodologia de educação popular em saúde adequada ao atual contexto institucional, analisando e evidenciando seus significados no combate aos problemas comunitários de saúde.

Para tanto, o professor buscou a inserção em um Centro de Saúde da periferia de Belo Horizonte onde buscou dinamizar as práticas educativas em saúde, observando, interagindo e analisando os limites e as potencialidades existentes no relacionamento entre os profissionais e a população no contexto dos serviços de atenção primária em saúde (VASCONCELOS, 2006).

Esse trabalho possibilitou a difusão de bases sólidas para que diversos profissionais de saúde, inclusive nutricionistas, reorientassem suas práticas comunitárias de saúde a partir da ótica da Educação Popular, a qual ensinava a, nas palavras de Vasconcelos (2006), “inserir, observar, refletir, intervir, observar, refletir e comprometer-se”, como “um processo contínuo reorientador das práticas de saúde”.

Em um contexto onde cresciam as possibilidades institucionais de promoção da saúde no âmbito comunitário, e as práticas de EPS deixavam de ser exclusivamente alternativas, o livro “Educação Popular e Atenção à Saúde da Família” consolidou-se como referência importante.

No que tange especificamente às práticas sociais e profissionais em Nutrição, destaca-se uma experiência central no processo desse trabalho, que foi o grupo de desnutridos do Centro de Saúde Vila Leonina, a partir do qual se desvelou uma experiência educativa em saúde promovida através de uma ação multiprofissional e com a utilização de diferentes estratégias, principalmente o vídeo artesanal como forma de compartilhar problemas comunitários e situações da vida das pessoas da comunidade como elementos geradores de reflexões acerca da saúde e da qualidade de vida. Essa experiência ainda envolveu como abordagem as visitas domiciliares em meio ao território comunitário, desvendando a dinâmica da miséria e da desnutrição. Foram sendo construindo saberes e práticas ao longo dessa experiência, os quais apontaram que

cuidando de forma sistemática e persistente de problemas específicos, dimensões mais gerais destes problemas iam se manifestando e quase sempre tínhamos alguma contribuição a oferecer. Neste cuidado, cuja metodologia foi anteriormente discutida, ocorria progressivamente uma aproximação entre a equipe de saúde e a família, que ampliava as possibilidades de uma ação educativa voltada para a valorização do potencial de criatividade e liberdade de seus membros (VASCONCELOS, 2006).

A partir de tais visitas e de alguns casos muito mobilizadores, essas iniciativas desaguaram em uma proposta de acompanhamento à família, a qual significou então uma referência pioneira para a equipe do programa de combate à desnutrição no território em questão (VASCONCELOS, 2006). Essa experiência gerou diversas reflexões complexas acerca da educação em saúde, e dos desafios exigentes de criar, manter e fortalecer espaços problematizadores e participativos no âmbito da Saúde da Família.

4.3.8. A institucionalização de políticas governamentais em SAN

Nesse percurso de resgate histórico de precursores e sementes de um agir crítico em Nutrição, devemos finalmente ressaltar a guinada trazida com o início do Governo Federal sob a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), com o presidente Lula, em 2003, onde se configuraram novas políticas públicas e sociais de SAN. De acordo com Vasconcelos (2013), foram marcos históricos nesse contexto: o ressurgimento do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), a formulação e operacionalização do Programa Fome Zero, a instituição do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), e as consequentes realizações da II e III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CNSAN). A definição de SAN, já citada anteriormente nesse trabalho, merece aqui novamente ser destacada, uma vez que ilustra decisivamente o quanto foi significativa para o amplo histórico de movimentos e práticas sociais de nutrição numa perspectiva crítica, na medida em que consensuou e institucionalizou uma concepção efetivamente ampliada e crítica para o agir em Nutrição. Na LOSAN, define-se SAN como:

a 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 por base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (LOSAN, 2006, p.1).

Assim, podemos dizer que, a partir da instituição desse contexto no âmbito governamental, todo o trabalho social historicamente ancorado e inspirado em um agir crítico em Nutrição passou a ser valorizado, respeitado, reconhecido e até apoiado pelo Estado. O que era subversivo, nos anos de 1970, ou pulverizado na discussão de promoção e direito à saúde nos anos 1980, ou excluído da agenda política governamental nos anos 1990, em 2000, passou a ter força e a se difundir e se qualificar ainda mais. Através do conceito de SAN, o agir crítico em Nutrição finalmente foi contemplado como uma questão de interesse social e de prioridade na agenda pública do país. Vasconcelos (2013, p.35) entende que a SAN implica que a Nutrição e sua abordagem educacional sejam compreendidas:

de forma integrada em todas as suas dimensões (produção, comercialização, acesso, cultura, valores sociais) e não apenas no componente mais específico do consumo individual. (...) tendo como norte a noção da alimentação como prática social e relacional. A história, a identidade cultural, a organização social, o poder político e econômico de um povo são expressos pela alimentação. Por meio dela, manifestam-se desejos e afetos, além de se promover a saúde, o fortalecimento dos vínculos sociais e do sentimento de pertença a um grupo.

Com a expansão do debate sobre a SAN e sua institucionalização em políticas públicas, um importante movimento social se difundiu pelo país, mobilizando educadores populares para agirem no contexto dos enfrentamentos e das lutas contra a insegurança alimentar das pessoas - foi a Rede de Educação Cidadã (RECID). Sobre esse aspecto, Caisan (2011, p. 30) assevera:

cabe destacar a atuação da Rede de Educação Cidadã, inicialmente denominada Talher, que conta com uma rede nacional de educadores populares que já atinge 1.500 municípios brasileiros, chegando a envolver cerca de 300 mil pessoas em processos de formação e capacitação em SAN e em direitos sociais e humanos.

No campo acadêmico, diferentes intelectuais e docentes vêm, desde a década de 1990, contribuindo significativamente com bases teóricas e reflexivas para um agir crítico em Nutrição a partir de seus estudos e pesquisas, com relevância nacional e internacional. Dentre eles, podemos citar Maria Cristina Faber Boog, Maria do Carmo Soares de Freitas, Eronildes da Silva Lima, Flávio Luiz Schieck Valente, Malaquias Batista Filho, Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos, Rosana Magalhães, Rosa Wanda Diez Garcia, Luciene Burlandy, Lígia Amparo-Santos, Elisabeta Recine, cujas publicações e trabalhos acadêmicos vêm contribuindo para o estabelecimento de um campo de conhecimentos consistente e respeitado em torno de questões como a SAN, a EAN, a Nutrição em Saúde Pública e o DHAA.

Dentre as principais obras dos autores acima citados, acostamo-nos em Amparo-Santos (2013, p.600) ao citar, especificamente no que tange ao conhecimento em EAN, as seguintes:

Educação Nutricional em Agonia, artigo publicado por [Maria do Carmo Soares de] Freitas, em 1993, na Revista Baiana de Enfermagem em 1993; "Educação Nutricional: passado, presente e futuro", publicado em 1997, por [Maria Cristina Faber] Boog, e o livro "Mal de Fome e Não de Raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar", Brasil, 1934-1946, de autoria de [Eronildes da Silva] Lima, publicado pela Editora Fiocruz em 2000, são algumas das referências das autoras, que marcaram a literatura do tema (...).

Por sua vez, Flávio Valente teve papel decisivo, ao ser pioneiro na sistematização do debate em torno do conceito de "Educação Nutricional Crítica", sobretudo a partir de 1984. Com isso, contribuiu no estabelecimento de novas bases para o debate educacional em alimentação e nutrição na época, particularmente ao integrar diferentes dimensões - até então ignoradas - como a política, econômica, além de questões como "acesso a terra, emprego e renda, educação e serviços de saúde, entre outros, destacando-os como essenciais para a aquisição dos alimentos e a manutenção da saúde" (RODRIGUES, RONCADA, 2010, p.302/303). Esta obra permanece fundante no que diz respeito à explicitação mais elaborada de uma EAN articulada ao enfrentamento dos determinantes da fome no país, bem como ao empoderamento das classes populares acerca dos direitos cidadãos.

Este aporte traz, para a discussão no campo da nutrição, desafios importantes, os quais se impõem diante do crescimento e difusão das experiências de SAN, particularmente quanto a sua efetiva possibilidade de gerar processos de cuidado, participação e exercício de direitos emancipatórios. Não obstante, a persistência de perspectivas conservadoras e tradicionais na formação profissional e nas práticas sociais de EAN configura mais obstáculos para o campo de práticas profissionais e sociais em Nutrição na perspectiva da SAN.

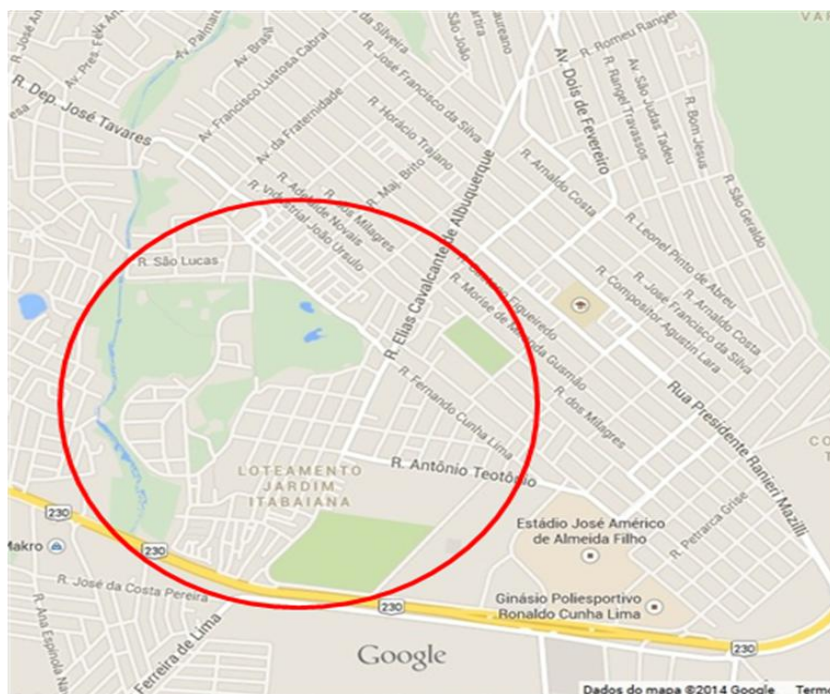
CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA DE EXTENSÃO PINAB: UMA EXPERIÊNCIA DE NUTRIÇÃO PELA EDUCAÇÃO POPULAR

O Programa PINAB – Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica foi criado no ano de 2007 (na época, originou-se como Projeto e com o nome de ‘Práticas Integrals de Nutrição na Atenção Básica’), vinculado ao Departamento de Nutrição da Universidade Federal da Paraíba, com duas fontes de inspiração e duas inquietações que motivaram a sua construção e o início do seu desenvolvimento.

5.1. O contexto

Antes de descrever devidamente o PINAB nos próximos itens, consideramos importante indicar o cenário no qual se deu essa experiência e foi empreendido esse esforço investigativo.

O PINAB vem atuando em grupos sociais de comunidades situadas no bairro do Cristo Redentor, no município de João Pessoa-PB, a maioria em situação de exclusão social e econômica. No decorrer do tempo, foi ocorrendo uma formação de vínculos mais sólidos com as lideranças das comunidades Jardim Itabaiana, Boa Esperança e Pedra Branca, localizadas no referido bairro.



Mapa 1. Mapa das comunidades.

A maioria das casas dessas comunidades, quase todas feitas de alvenaria, não tem saneamento e são separadas por ruelas. Seus moradores têm convivido com a violência, especialmente por causa do tráfico de drogas.

Na Comunidade Jardim Itabaiana, existe 1.768 famílias; na de Pedra Branca, 525; e na de Boa Esperança, 584, totalizando 14.385 pessoas, que fazem parte do grupo social das classes populares. São trabalhadores, em condições difíceis de sobrevivência, sem acesso garantido aos direitos sociais, como emprego, moradia, segurança e lazer.

Para enfrentar esse cenário, muitas famílias estão incluídas no Programa Bolsa Família (PBF), que funciona transferindo renda direta para os beneficiários e propõe um eixo estruturante cujo intuito é de promover a autonomia financeira desses sujeitos e, por conseguinte, sua segurança alimentar e nutricional (SAN). Todavia, em que pesem esses desafios, o cotidiano desses cidadãos revela-se cheio de sabedoria, dos conhecimentos acumulados ao longo de sua história como membros de grupos sociais territorializados, sobre como enfrentar as dificuldades e encontrar alternativas para enfrentá-las por meio da luta e da ação social.

Seus moradores organizam-se através de associações e grupos comunitários, presentes nas comunidades de Boa Esperança e Pedra Branca, as quais mantêm algumas atividades sociais, como grupos de mulheres, coletivos de arte e artesanato, além de iniciativas de economia solidária.

A população participa da organização dos serviços de saúde locais, a partir do conselho local de saúde, denominado 'Espaço de Diálogo' para Participação Popular na Saúde, formado por representantes dos trabalhadores, dos gestores e dos grupos sociais comunitários, com o fim de promover o exercício do controle social na saúde.

Quanto a sua situação geral de saúde, além dos agravos que usualmente afetam a população brasileira nos dias atuais (doenças cardiovasculares, obesidade e diabetes), há muitos problemas na área quanto à saúde mental. Dentre as principais causas desse problema, podem-se destacar questões socioeconômicas e culturais vinculadas às condições de vida, como gravidez precoce acompanhada, não raras vezes, de aborto, tráfico de drogas, desemprego, alcoolismo e desajuste familiar. No território dessas três comunidades, existem importantes equipamentos sociais públicos, como: Unidades de Saúde da Família (USF), Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Cozinha Comunitária, Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS), Associação Promocional do Ancião (ASPAN), Pastoral da Criança, Creches, entre outros.

A USF Vila Saúde é vinculada ao Distrito Sanitário II da Secretaria de Saúde do município de João Pessoa e consiste na unificação de quatro equipes que já atuavam nas comunidades citadas, possuindo uma área de cobertura com aproximadamente 20.000 pessoas (4.000 famílias): Jardim Itabaiana I, Jardim Itabaiana II, Pedra Branca I e Pedra Branca II⁵. Na Unidade são ofertados os seguintes serviços: Atendimento Clínico Diário, Imunização, Grupo de Gestantes, Atenção a Hipertensos e Diabéticos, Terapia Comunitária e Acolhimento com escuta qualificada.

⁵ É a equipe de Pedra Branca II que atende os moradores de todo o território da comunidade Boa Esperança. A denominação *Pedra Branca II* foi dada pela Prefeitura, não reconhecendo a identidade cultural da própria comunidade.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto dos Anjos (EMEFAA) localiza-se vizinha à USF Vila Saúde. Funciona nos três turnos, com 1.243 alunos. Porém o turno matutino (de 1ª à 4ª série do ensino fundamental) e o vespertino (de 5ª à 8ª série do ensino fundamental), período em que o Projeto atua, totalizam, cada um, 400 alunos, 17 professores e três merendeiras. A Escola tem amplas instalações físicas, com salas de aula, biblioteca, laboratório de micro-informática, cozinha, gabinete odontológico, horta e sala com material audiovisual, quadra, entre outros. Funciona com atividades de ensino fundamental e de Educação de Jovens e Adultos. Apresenta também atividades complementares, como o acompanhamento pedagógico (reforço escolar); banda marcial; pintura, grafite, desenho, escultura, colagem, desenho gráfico, além de ações na área de esporte, lazer e recreação.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Pereira da Nóbrega atende às comunidades de Pedra Branca e Boa Esperança. Como atividades de ensino, oferece, no ensino regular: Ensino Fundamental - Anos Finais e Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Como atividade complementar, dispõe de acompanhamento Pedagógico (Reforço Escolar); Canto Coral; Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho Gráfico. Há atividades de Esporte e Lazer, como por exemplo Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, Karatê, Etc), Recreação/Lazer Festas, dentre outros.

A Cozinha Comunitária do Bairro do Cristo Redentor foi a terceira a ser inaugurada no município, há cerca de dois anos, e fica situada na comunidade Bela Vista. Tem por objetivo atender 200 pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional com refeições gratuitas. As cozinhas comunitárias são projetos do Governo Federal que visam o Combate à Fome. Não distribuem alimentos apenas, ofertam cursos de aleitamento materno, alimentação para hipertensos e outros necessários à promoção da Segurança Alimentar e Nutricional. Para isso, a Cozinha Comunitária conta com um profissional da Nutrição, responsável pela garantia da qualidade do alimento fornecido e pelo desenvolvimento das ações educativas da instituição. Além de 12 funcionários, entre eles, cozinheiros e auxiliares capacitados e

treinados através de parceria com a UFPB. Para serem beneficiadas com refeições, as pessoas devem fazer cadastro na USF e CRAS do território. Ainda, as Cozinhas Comunitárias integram o Sistema Nacional de Segurança Alimentar (SISAN) e fazem parte das ações desenvolvidas pela Diretoria de Trabalho Renda e Economia Solidária (DIRECOSOL), da SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social do município de João Pessoa.

O Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS) do bairro do Cristo Redentor funciona das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 16h30 de segunda à sexta-feira e das 8h às 17h aos sábados e domingos. O CAIS compõe a Atenção Especializada do município ofertando Serviços de Saúde Mental, Medicina Natural e Práticas Complementares, bem como o Núcleo de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, divididos entre necessidades motoras e necessidades auditivas e visuais.

5.2 - Antecedentes: movimentos e inquietações que originaram o PINAB

As sementes para a construção do PINAB começaram a surgir em meados do ano de 2006, quando uma das principais inquietações de alguns estudantes do Curso de Nutrição da Universidade Federal da Paraíba era a insatisfação com o currículo do curso e com as oportunidades escassas que ele proporcionava, em termos de experiências na saúde coletiva e, particularmente, na Educação Popular. Esses estudantes desejavam participar de experiências em que pudessem experimentar a nutrição social e se engajar nelas, numa perspectiva de se aproximar das camadas populares da sociedade, dialogar e ter contato com elas, por vivenciar um trabalho social sobre o processo saúde e doença que se desse de forma compartilhada com grupos sociais populares e com base na realidade local.

Historicamente, o curso de Nutrição apresentou-se majoritariamente pautado pelas áreas da clínica, de alimentos e da produção de refeições em unidades de alimentação e nutrição.

Apesar disso, destacavam-se esforços de pesquisa e extensão de alguns docentes, como José Guilherme Mariat, Leonor Pacheco, Vera

Amaral, Nelsina Dias, Ana Rita, Elisabete Lins, dentre outros. Na grade curricular, contavam disciplinas e estágios articulados à realidade social, como disciplinas de Saúde Pública, Educação Nutricional, e estágios como ERI – Estágio Rural Integrado (atualmente, denominado ERIP – Estágio Regional Interprofissional). Em muitas pesquisas, havia parceria e algumas contribuições importantes com o curso de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), particularmente liderados pelo professor Malaquias Batista.

Alguns estudantes também se destacavam através de atuações em projetos de extensão, como Emmanuel Falcão (na década de 1980), servidor da UFPB que criaria na década de 1990 o Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB, além de Juliana Oliveira e Vanille Pessoa (final na década de 1990, início dos anos 2000), que – dentre outros – dinamizaram ações no campo da Nutrição no Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF).

Apesar destes processos, a organização curricular do Curso demonstrava-se, em boa parte, distante dos problemas sociais que afligiam o Estado, apesar da Paraíba estar convivendo com significativos problemas relacionados à fome, à insegurança alimentar e à miséria.

A inquietação diante de tal situação expressou-se historicamente. Portanto, não era apenas do grupo de estudantes que formou o PINAB. Tampouco começou com esse programa de extensão. Constituiu uma inquietação histórica que já estava presente em várias gerações do curso de nutrição da UFPB. Desde que o curso foi criado, há estudantes e docentes de nutrição que se inquietam com o currículo dominante, e que buscam alternativas para ter uma nutrição integrada com a vida e com os problemas da sociedade, especialmente dos setores menos favorecidos social e economicamente.

A UFPB sempre teve várias iniciativas de extensão universitária na perspectiva da Educação Popular, nas quais estudantes de vários cursos se engajavam. Nelas, conheciam outra possibilidade de atuação dos

profissionais de saúde, especialmente aquelas no campo social, junto a realidade das camadas populares. Não se contentavam com aquela atuação da clínica nutricional, ou do tecnicismo. Como referência, apresentavam-se historicamente três experiências, que se construíram em meados da década de 1980: o NAC (Núcleo de Ação Comunitária) no final da década de 1980; o Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC), desde 1990, e projeto ENEC (Estágio Nacional de Extensão em Comunidades), desde 1999, ambos coordenados por Emmanuel Falcão, assessor de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB; e o Projeto Educação Popular e Atenção em Saúde da Família, PEPASF, criado pelo professor Eymard Vasconcelos em 1997. Esses foram pioneiros no sentido de reunir estudantes e o movimento estudantil em experiências de extensão no campo da saúde.

Nesses projetos, as ações não se limitavam ao exercício do campo de práticas de uma determinada categoria profissional. Havia, preponderantemente, uma preocupação em desenvolver habilidades e competências interdisciplinares. Para isso, conjugavam ações onde a integração dos vários cursos e dos vários saberes se dedicava à promoção da saúde como um todo. No entanto, cabe ressaltar que muitos estudantes e professores foram, paulatinamente, buscando nesses projetos caminhos para a reorientação de suas práticas profissionais. Para tanto, dedicavam estratégias e realizavam ações próprias de seu núcleo profissional, o que foi dinamizando – particularmente no PEPASF – a inserção de muitos profissionais, professores e estudantes interessados em desvelar caminhos para a reorientação de suas práticas sociais.

No contexto do PEPASF, por exemplo, havia o projeto interdisciplinar maior, que era o próprio PEPASF, mas foram sendo gerados outros projetos, estes com um propósito voltado à aplicação da Educação Popular no âmbito de diferentes atuações profissionais e sociais. Assim, havia o *Projeto Fisioterapia na Comunidade*, além do *Para Além da Psicologia Clínica Clássica*, e o *Saúde Bucal na Comunidade*. Historicamente, os estudantes de nutrição, quando participavam destes projetos, não só do PEPASF como do ENEC, se preocupavam bastante sobre como o

nutricionista podia desempenhar uma outra possibilidade de nutrição que não fosse àquela predominante no decorrer do curso. Mas, pela falta de docentes de Nutrição vinculados ao Projeto, os momentos de desenvolver práticas da nutrição restringiam-se às vivências pontuais. Isso inquietava os estudantes, pois se via a psicologia desenvolvendo esse lado da Educação Popular, a odontologia, a fisioterapia, entre outros cursos.

De que maneira era possível encontrar uma prática do Nutricionista na perspectiva da Educação Popular? Buscando resolver essa encruzilhada foi que alguns dos estudantes do PEPASF lideraram a construção de um projeto de extensão em Educação Popular que tivesse a nutrição e o saber do nutricionista como foco.

Esse foi um dos motivos que levou à criação do PINAB, essencialmente pela iniciativa compartilhada de um grupo de estudantes e de uma docente do Departamento de Nutrição.

No que tange a ação estudantil, a origem do PINAB contou, em sua maioria, com ex-participantes do PEPASF, embora houvesse alguns que não estavam em projeto nenhum. O interesse maior era esse: fazer uma ação focada no agir do Nutricionista. Tal interesse, contudo, encontrou sua primeira resistência diante da falta de um professor que acolhesse a proposta. Como qualquer atividade de extensão na universidade, era preciso ter um professor que se responsabilizasse formalmente pelo projeto, para assim oficializá-lo junto à instituição.

Diante de tal situação, inicialmente começamos a fazer atividades alternativas, pois não tínhamos professor orientador. No estágio de nutrição clínica ambulatorial, por exemplo, era necessário atender na clínica de nutrição do Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW) para fazer atendimentos. Ao invés disso, propomos realizar tal estágio em uma Unidade de Saúde da Família (USF) no bairro do Cristo Redentor. Como resultado, o estágio foi bem sucedido e os estudantes continuaram indo de forma voluntária atuar naquela unidade.

Todavia, aquele estágio voluntário ainda era pouco para os anseios e desejos daquele grupo de estudantes de nutrição. Queríamos formar um

grupo ancorado em um projeto de extensão, mas a ausência de um docente continuava a travar o processo. Na UFPB todo projeto de extensão tem que ser assinado e coordenado por um técnico ou por um professor. No próprio PEPASF, nós não tínhamos professores do departamento de Nutrição, nem também tínhamos técnicos, então havia falta de referência de um servidor que nos ajudasse a encontrar esses caminhos próprios da nutrição pela Educação Popular. No PEPASF, havia referências de outros cursos da área de saúde, mas não tinha da nutrição.

Felizmente, após seis meses de estágio curricular e de atividades voluntárias nesta Unidade, no segundo semestre de 2006, conhecemos a professora Ana Cláudia Peixoto Vasconcelos, do Departamento de Nutrição. Com ela, emerge outra história fundamental que desaguou na criação do PINAB.

Ana Cláudia estava retornando de Brasília, onde atuou no contexto do primeiro Governo Lula, coordenando a área de Educação Alimentar e Nutricional no Ministério de Desenvolvimento Social em Combate à Fome (MDS). Ao increvermo-nos na disciplina de Educação Nutricional, ministrada por aquela professora, mal sabíamos que havíamos nos encontrado justamente com uma militante que comungava de muitas de nossas inquietações, mesmo que fosse de outra geração. Como docente, Ana ansiava por construir uma experiência de trabalho social a partir da extensão e ver a materialização dos princípios da SAN na realidade.

A disciplina foi um processo bastante rico porque, a medida que nós fomos cursando, fomos estabelecendo um contato cotidiano com a professora e fomos sabendo que ela tinha inquietações muito semelhantes às nossas. Na medida em que organizava as disciplinas com muito debate e compartilhamento de experiências dos discentes, ao longo das aulas Ana propiciou que fôssemos trazendo as experiências do próprio PEPASF e dos demais projetos, ou do estágio voluntário. Foi se criando assim uma identidade.

Ana também buscava encontrar caminhos para poder, enquanto docente, experimentar práticas educativas em Nutrição, que dialogasse com o

campo da SAN e que estivessem ancoradas por princípios como o diálogo, a construção compartilhada, fundamentalmente os princípios da Educação Popular.

Foi então que, aproximando-se o final da disciplina, nós procuramos a professora Ana Cláudia e falamos da nossa ideia de construir um projeto de extensão que tivesse foco para encontrar novos caminhos para a atuação do Nutricionista e que tivesse como âncora fundamental a Educação Popular.

Nessa perspectiva, em dezembro de 2006 criamos um grupo para ir pensando a construção inicial do PINAB. Nessas reuniões, prioritariamente fazíamos tempestades de ideias, no sentido de compartilhar que sonhos, ideias e aventuras passavam pelas nossas cabeças quando a gente pensava uma experiência como essa de extensão popular em Nutrição social. Aos poucos e a cada reunião que fazíamos (em média duas reuniões por mês, num período de três meses), começamos a sair do plano das ideias para deliberar sobre estratégias acerca do que era possível fazer e os primeiros passos que a gente ia dar para construir esse projeto, o qual, na época, ainda não tinha nome.

5.3 – Características do desenho organizativo inicial

No início de 2007, quando iniciamos a construção do PINAB com o grupo de estudantes e uma docente, uma das decisões fundamentais que tomamos foi escolher o território onde atuaríamos, no do bairro do Cristo Redentor, onde alguns de nós estávamos desenvolvendo estágio voluntário em uma USF. Essa escolha se deu, dentre outros fatores, por já haver naquele cenário um diálogo estabelecido com boa parte da equipe de saúde. Havia uma aceitação, desejo, vontade e reciprocidade com os estudantes de nutrição.

O processo de construção seguiu com discussões sobre como seria o desenho e a operacionalização do PINAB. Optamos por delineá-lo a partir de nossa vivência cotidiana naquela realidade. Começamos a visitar o território regularmente no tempo de nosso estágio voluntário e, ainda, conseguimos articular que alguns estudantes fizessem naquele local seus

estágios curriculares de saúde coletiva. Passamos então seis meses apenas vivenciando esse território: conhecendo as pessoas, dialogando, visitando instituições, equipamentos sociais comunitários, dialogando com lideranças, etc. Esse período constituiu de um laboratório, pois tanto eu quanto outros colegas, que estavam dentro desse grupo germinador, íamos para o território comunitário fazer um diagnóstico da realidade local e dos grupos sociais ali existentes. Percorremos o bairro, conhecemos as ruas do território, procuramos os grupos populares e comunitários que lá existiam. Assim, começamos a identificar onde poderíamos atuar.

Ao final de quase seis meses de reconhecimento desse território, entre janeiro e junho de 2007, soubemos que a unidade de saúde na qual estávamos (Jardim Itabaiana II) iria mudar de prédio (pois estava em casa alugada), de modo a ser integrada com outras três equipes em um prédio próprio da prefeitura, no contexto do primeiro mandato de Ricardo Coutinho, na gestão da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Ao saber disso tomamos como primeira providência fazer reuniões com representantes de todas as equipes de saúde que ali estavam. Nesse momento, não era mais apenas Jardim Itabaiana II, era também Jardim Itabaiana I, Pedra Branca I e Pedra Branca II (essa comunidade atendia o território da comunidade Boa Esperança). A partir desses encontros, pudemos, além de expor os propósitos do que seria o projeto, escutar as demandas dos profissionais de saúde, no sentido de buscar convergências de ações.

Nesse momento, fechamos o desenho do nosso projeto e decidimos qual seria seu nome: PINAB – Práticas Integrais de Nutrição na Atenção Básica. “Práticas” significava o nosso grande anseio de vivências, de ter experiências, iniciativas, oportunidades de vivenciar e praticar; “Integrais” porque a integralidade era um princípio que nos orientava, principalmente no sentido de compreender o ser humano como um todo, evitando compreendê-lo em partes, como uma pessoa só, mas o concebendo como um ser que é também biológico e social, espiritual, afetivo, com questões econômicas, políticas; “Nutrição”, que era nossa grande busca: encontrar outras dimensões da Ciência da Nutrição que não estavam contempladas no currículo do nosso

curso; “Atenção Básica”, porque era esse o cenário onde achávamos possível e favorável encontrar essa outra Nutrição que estávamos querendo buscar.

Com estas decisões, empreendemos a primeira seleção de extensionistas para atuação no PINAB, em julho de 2007. Nesse momento, sentimos o quantitativo de demanda reprimida por experiências deste tipo entre os estudantes do curso, uma vez que mais de 100 graduandos concorreram às 20 vagas que definimos no desenho inicial do PINAB, com o início das atividades de campo marcada para agosto de 2007.

Na foto a seguir, destacamos o registro do primeiro momento de reunião da coordenação do PINAB com os 20 estudantes selecionados para compor a primeira turma de extensionistas. Nesse momento, priorizamos a construção inicial de um vínculo entre a equipe e a abertura de espaços para que as pessoas externassem seus desejos, anseios e expectativas para com a vindoura experiência. A dinâmica ilustrada na foto tem por objetivo favorecer o vínculo e o diálogo durante a reunião.

Até os dias de hoje, há duas vertentes de ação no Programa: **uma transversal**, que é comum a todos os membros da equipe, incluindo visitas domiciliares, atividades de pesquisa e ensino, além da promoção de mostras e eventos; e **uma específica**, na qual os membros da equipe se dividem estrategicamente em grupos operativos para construir ações comunitárias de educação popular em saúde.



Foto 1. Acolhimento da turma pioneira de estudantes do PINAB na primeira reunião da equipe extensionista. Ago/2007. Fonte: Blog do PINAB.

5.4 – Atividades transversais do PINAB

5.4.1. - As visitas domiciliares



Foto 2. Visitas na comunidade, com participação de candidatos a ingressar no PINAB. Out/2013. Fonte: Blog do PINAB.

No desenho das ações do PINAB, achamos fundamental contemplar vivências onde os estudantes **pudessem** conhecer de perto a realidade dos grupos sociais da comunidade. Como demonstrado na foto acima, a integração de estudantes e moradores da comunidade nas visitas domiciliares propicia a todos percorrerem as ruas do território, observando suas peculiaridades e características.

Período Ações	2007.1 (desenho inicial)	2007.2 a 2009.1	2009.2 a 2011.2	2012.1 a 2012.2	2013.1 a 2013.2	2014.1 a 2014.2
Visitas domiciliares	X	X	X	X	X	X

Quadro 04. Temporalidade de realização das visitas no âmbito do PINAB.

Essa frente de ação foi inspirada nas experiências vividas no Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), com o qual aprendemos que as visitas às famílias no contexto comunitário eram uma ação fundamental para se estabelecer um vínculo com as pessoas dos grupos sociais comunitários e reconhecer melhor o território. Ademais, por meio dessa frente de atuação e da convivência com diversas famílias, a comunidade poderia conhecer nosso trabalho e saber quais eram nossas propostas e intenções.

Com as visitas, também poderíamos fazer uma verificação mais elaborada e cotidiana das demandas dos grupos sociais ali territorializados. Anseios e problemas, sem que nos baseássemos exclusivamente nas impressões dos líderes comunitários ou das instituições sociais que ali atuavam. Era um levantamento dos problemas daquele território, com base na percepção construída no interior de algumas de suas famílias. Contudo, se, no PEPASF, as visitas eram semanais, por serem o elemento central, no PINAB, adotamo-las como uma ação quinzenal, porque optamos como elemento central pelas atuações coletivas em grupos comunitários e as ações educacionais feitas em instituições sociais locais.

As visitas domiciliares continuam ocorrendo como ação do PINAB até os dias de hoje. Como ilustrado na foto a seguir, as visitas têm seu ponto

central de realização no interior de casas do território, com grupos de 2 a 3 estudantes acompanhando sistematicamente os moradores de cada núcleo familiar.



Foto 3. Visita a uma família, em março de 2010. Fonte: Blog do PINAB.

São abordados com os membros dos grupos sociais comunitários os assuntos cotidianos de suas vidas e sua situação de saúde. Mediante contato e autorização prévia, os estudantes percorrerem as ruas da comunidade conhecendo de perto a realidade local e se dedicando a escuta sobre o modo de organizar e pensar a vida das classes populares. Além disso, como demonstrado na foto abaixo, nas visitas também são trabalhadas pedagogicamente com os estudantes as características sociais e culturais do território, através de “aulas de campo”, em que pessoas da comunidade e professores do Programa apresentam os aspectos do território in loco e discutem sobre eles.



Foto 4. Passeio para reconhecimento do território na comunidade, com participação de candidatos a ingressar no Programa. Out/2013. Fonte: Blog do PINAB.

A partir de um protocolo, que consta o endereço da casa, às impressões e inquietações de cada visita, como também encaminhamentos para possível resolutividade de algum problema, a equipe organiza uma sistematização do acompanhamento familiar, articulando esforços e enfrentamento dos problemas também com as equipes de saúde de cada micro-área.

As visitas domiciliares têm sido significativas, para que os estudantes possam vivenciar e sentir o cotidiano dos grupos sociais naquele território, com suas contradições, limites e potenciais. Essa é uma forma de o extensionista poder conhecer diversas realidades, diferentes do seu próprio contexto de vida. Ademais, ao buscar escutar os membros das famílias em seus saberes, experiências e dilemas, ele pode exercitar sua capacidade de escutar o outro e de dialogar. Assim, aprende a encontrar caminhos e tecnologias para escutar e conhecer a realidade do outro, numa perspectiva de refletir sobre a própria realidade comunitária e identificar não só problemas de saúde, mas também pessoais, familiares e afetivos.

Quando são direcionados às visitas, os extensionistas são orientados pela equipe do PINAB a construir sua abordagem com uma postura de aprendiz, permitindo-se conhecer as pessoas de maneira integral e construir vínculos solidários de companheirismo e participação, através de

uma relação de confiança. A partir dessas vivências, o acadêmico e futuro profissional, que convive na maioria de sua grade curricular oficial com uma visão limitada do outro, aprende a vê-lo de maneira holística, reconhecendo sua singularidade e complexidade.

5.4.2. - O aconselhamento dietético

Desde o início do PINAB, estendendo-se até o seu segundo ano, compreendemos como uma das frentes de ação estratégicas a realização de atendimentos nutricionais com os moradores da comunidade, no espaço da USF, o qual se configurava como aconselhamentos dietéticos. Estes eram realizados mensalmente pelos estudantes e supervisionados pelos nutricionistas membros da Coordenação do PINAB.

Período Ações	2007.1 (desenho inicial)	2007.2 a 2009.1	2009.2 a 2011.2	2012.1 a 2012.2	2013.1 a 2013.2	2014.1 a 2014.2
Aconselhamento dietético	X	X				

Quadro 05. Temporalidade de realização dos aconselhamentos dietéticos no âmbito do PINAB.

Para tanto, os membros da equipe de saúde encaminhavam usuários com necessidades de intervenção (do ponto de vista dietoterápico), e criava-se uma agenda de momentos com abordagem individual, onde o estudante de nutrição interagia com os usuários e colocava-se em pauta a alimentação das pessoas, suas motivações para modificação de hábitos, os problemas nesse sentido e a construção de estratégias de enfrentamento e superação. Valorizava-se a sensibilidade, a paciência e o discernimento na conduta co-participativa tendo como principal sujeito do processo a pessoa em atendimento. Procurava-se pautar o atendimento nutricional como um espaço educativo, onde se possibilitasse uma troca de saberes com vistas a promoção da saúde.

Em média, cada sessão de aconselhamento tinha uma duração de cinquenta minutos, contemplando moradores da comunidade de todas as faixas etárias. Preponderantemente, envolviam-se nestas atividades grupos de pessoas já participantes de ações das equipes de saúde locais, como crianças (ações de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil), gestantes (pré-natal) e idosos (Programa HiperDia – hipertensão e diabetes).

O aconselhamento dietético tinha início com uma escuta do usuário, a qual constituía elemento norteador para a criação do vínculo e estímulo ao diálogo, que por sua vez possibilitava a problematização das questões alimentares e sua contextualização ao cotidiano das pessoas em atendimento. Neste diálogo, exploravam-se aspectos como seus costumes, hábitos alimentares e situações familiares, emocionais, econômicas e culturais. Para conclusão, passava-se à construção de um plano alimentar individual de forma compartilhada com o próprio sujeito em atendimento, o qual opinava, sugeria, indagava no plano alimentar a ser desenhado, indicando limites, gostos, possibilidades, dentre outros fatores. Assim, era somente através de muitas pactuações de metas e objetivos que se definia o plano alimentar e eram estabelecidos prazos para retorno de cada pessoa.

Em que pese esta experiência ter um valor significativo, especialmente para as primeiras inquietações motivadoras do PINAB no sentido de desvelar outra prática em Nutrição, o percurso de ações do PINAB nessa vertente revelou-se bastante desafiador, na medida em que as possibilidades de interação e envolvimento com os grupos sociais daquele território foram se intensificando e o grupo de extensionsistas foi desejando, cada vez mais, priorizar as frentes coletivas – tanto as visitas como as ações em grupos comunitários. Ademais, passamos a avaliar que estava sendo gerado uma dependência da equipe de saúde em relação aos encaminhamentos para o PINAB, o que estava inclusive comprometendo os atendimento das questões nutricionais no serviço competente de nutrição no território, que existia efetivamente em um centro de atenção secundária em saúde no bairro, o Centro de Atenção Integral a Saúde (CAIS) do Cristo Redentor. Assim, por mais sedutora e prazerosa que fosse esta vivência, ela envolvia uma atividade assistencial já prestada no território. Preferimos, então, investir

nossas energias nas visitas e nos grupos, sobre os quais nos deteremos a seguir.

5.4.3. - Mostras e eventos



Foto 5. Primeira Mostra do PINAB na UFPB, em Nov/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Conforme ilustramos com esta foto, o PINAB desenvolve, desde seu início em 2007, mostras e eventos para compartilhar seus resultados, bem como as reflexões provindas de suas ações com a comunidade acadêmica e com os sujeitos do território. Nesta foto, produzida durante a I Mostra do PINAB na UFPB, a ACS Eulina Ferreira (hoje uma das coordenadoras comunitárias do PINAB) apresenta sua experiência e os aprendizados da atuação na saúde comunitária. Participaram estudantes de nutrição que não estavam no Programa, bem como professores, estudantes e profissionais de várias áreas, que puderam conhecer o cardápio de ações desenvolvidos no primeiro semestre de atividades, ao tempo em que puderem agregar reflexões, sugestões e críticas a este processo.

Desde seu início, inquietou aos protagonistas do PINAB a necessidade de evitar o “ensimesmamento” no qual se isolam muitas das práticas de extensão da universidade, as quais, por mais que sejam transformadoras, pouco são repercutidas, debatidas e conhecidas na academia e nos serviços públicos e comunidades onde atuam. Foi com este

entendimento que o PINAB passou a realizar semestralmente uma Mostra aberta a toda a comunidade universitária da UFPB, incluindo também a participação de atores de outras instituições de ensino superior. Convidávamos também para participação, como palestrantes e debatedores, professores e estudantes de outras experiências de extensão da UFPB, como demonstrado na foto abaixo, com a participação de (da esquerda para a direita): Prof. José Francisco de Melo Neto (que escreveu livros de referência teórica sobre Extensão Popular) e da Prof^a Marísia Oliveira da Silva (membro da coordenação do PEPASF).



Foto 6. Segunda Mostra do PINAB na UFPB, em Maio/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Com isso, objetivava socializar todas as experiências desenvolvidas no semestre letivo de ações do PINAB, dispondo os conhecimentos produzidos e os caminhos percorridos para a crítica da comunidade acadêmica. Com este espaço, a equipe do PINAB busca compartilhar desafios teóricos e perspectivas metodológicas descobertas a partir das ações de extensão, ampliando o debate na tentativa de escutar outras críticas e opiniões, bem como de dar maior politicidade a estes conhecimentos, permitindo trocas de experiências com gestores de políticas públicas e demais trabalhadores sociais.

No final do terceiro semestre de atividades do PINAB, em 2008, percebemos que era preciso realizar também uma Mostra para os profissionais de saúde da unidade e para os grupos sociais territorializados,

uma vez que, embora o PINAB esteja lá em quase todos os dias da semana, a rotina adversa da população e dos trabalhadores de saúde não permitia que conhecêssemos mais detalhadamente as ações desenvolvidas pelo Projeto, em cada uma de suas diferentes frentes. Então, visando aproximar o PINAB, os grupos sociais daquele território e os profissionais, semestralmente passaram a ocorrer também Mostras do PINAB na USF Vila Saúde e na comunidade. Na Mostra, tivemos a oportunidade de apresentar o trabalho realizado pelo PINAB e de escutar as percepções, as dúvidas e as sugestões de toda a equipe de saúde e das pessoas do território, como apresentado na foto abaixo, que mostra uma esquete teatral, em que um trabalhador da equipe de saúde expõe suas ideias.



Foto 7. Momento de esquete teatral durante a primeira Mostra do PINAB na USF. Nov/2008.
Fonte: Blog do PINAB.

Em alguns momentos, as Mostras na Comunidade possibilitaram trazer especialistas em alguns temas relativos às ações de educação em saúde com vistas a aprofundamentos conceituais e à formação da equipe de saúde, como demonstrado na foto a seguir, em que a Prof^a Maria Beatriz Pragana Dantas e a médica Lia Haikal debateram sobre Atenção a Saúde das Gestantes na perspectiva da Educação Popular.



Foto 8. Participação de convidados debatedores em Mostra na USF, sobre saúde da mulher. Dez/2010. Fonte: Blog do PINAB

Nestes espaços, era marcante a participação de grande parte dos trabalhadores da equipe de saúde da família local, como demonstrado na próxima foto, o que possibilitava sua integração com a equipe extensionista.



Foto 9. Equipe do PINAB e na USF integrada durante Mostra na USF. Dez/2010. Fonte: Blog do PINAB

A partir de 2011, outra modalidade de Mostra que passou a ser realizada foi no âmbito da Escola, buscando realizar uma integração entre os escolares, extensionistas, gestão escolar e profissionais da USF. Esta Mostra constituía, na verdade, a culminância dos vários trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos extensionistas com os escolares durante todo o semestre

letivo, popiciando um momento para que os estudantes demonstrassem a partir das suas próprias construções suas visões e aprendizados sobre o SUS, adquiridos no decorrer das atividades desenvolvidas pelas extensionistas do PINAB. Como dinâmicas nestes momentos, destacavam-se apresentações sobre temas relativos à Promoção da Saúde e à SAN, além de esquetes, construção de murais e movimentos teatrais.

Ao longo dos oito anos de PINAB, as Mostras foram sempre realizadas. Em alguns anos, não ocorrem com periodicidade semestral, por conta de problemas com agenda da USF, e somente puderem ocorrer uma vez ao ano. No total, foram dez Mostras na USF e na comunidade, e oito Mostras na UFPB. Entre os temas discutidos nas Mostras da UFPB, estiveram: Extensão Popular, Promoção da Saúde, Alimentação Saudável, Saúde da Família, a Alimentação Escolar numa perspectiva ampliada, dentre outros.

Dentre as Mostras do PINAB na USF, foram inicialmente promovidos encontros para apresentação das experiências desenvolvidas pelo PINAB no território, como forma de compartilhar com toda a equipe de saúde as realizações educacionais locais, suas conquistas e dificuldades. Nestes momentos visava-se também promover a integração dos membros do PINAB com a equipe de saúde. Dentre outros temas desenvolvidos ao longo dos anos, destacou-se o Dia D da Participação Popular na USF, além de momentos para discussão sobre como participar da gestão da saúde naquele território.

Algumas dificuldades importantes eram sentidas na organização das Mostras na USF, particularmente quanto às frequentes dificuldades de agendamento de espaços nas reuniões da equipe de saúde para realização desse momento, o que revelava um aspecto de um obstáculo significativo presente no cotidiano do trabalho em saúde da família: a escassez de espaços garantidos para a educação permanente da equipe, bem como de avaliação, planejamento e socialização das ações educativas em saúde. A maioria das reuniões era pautada pela gestão de saúde, através do apoio técnico local, e sua característica geralmente é de repasses de informes e recomendações técnicas das ações de saúde em nível central.

Prioriza-se pouco o protagonismo da própria equipe em se debruçar sobre suas ações de educação em saúde, inclusive aquelas promovidas em conjunto com o PINAB. Nessa direção, outra dificuldade sentida era quanto ao envolvimento de profissionais de outros serviços sociais públicos locais, principalmente a escola, onde atuamos semanalmente. Isto evidencia a fragilidade que também existe nestes setores quanto à possibilidade de momentos para dedicação dos trabalhadores a ações de planejamento e avaliação das ações educacionais em saúde empreendidas em seu território.

Como forma de enfrentar tais dificuldades, a partir de 2014, passamos a participar semanalmente das reuniões de equipe e estabelecer um diálogo mais intenso com o apoio técnico local, para estabelecer mais possibilidades de intervir na construção das pautas de reuniões na equipe. Quanto à escola, a estratégia mais efetiva consistiu em realizar Mostras no próprio espaço escolar, como já referimos. De certo modo, tal solução não foi a ideal, mas a possível, uma vez que trouxe a fragilidade de dicotomizar as Mostras no território em duas modalidades (USF e Escola), o que contribuía apenas para separar esses dois equipamentos públicos e suas equipes, ao invés de integrá-los.

Outro desafio foi a participação da comunidade, que era menor do que aquela idealizada e se restringia às mesmas pessoas que já tinham participando de outros grupos e espaços comunitários, ou seja, as lideranças comunitárias. Tal dificuldade também era sentida em outros grupos comunitários e ações de saúde, de modo que não se apresentava apenas para as Mostras, mas revelava um desafio muito maior, próprio da participação popular como um todo, tanto nos espaços sociais, como nos institucionais e comunitários.

No cenário acadêmico, as Mostras da UFPB revelaram uma fragilidade significativa no que diz respeito à tímida participação de outros estudantes, técnicos e docentes de nossa instituição. Em nossa visão, isto prejudicava sensivelmente os objetivos das Mostras na UFPB, uma vez que seu principal objetivo era justamente compartilhar nossas experiências e aprendizados com a comunidade acadêmica que não estava no programa, inclusive para escutar suas críticas e sugestões. Tal situação passou a ser melhor enfrentada e, até certo ponto, superada quando organizamos a Mostra em

formato de um evento temático, com discussão de questões específicas de ordem conceitual ou relacionadas às políticas públicas. Com tal estratégia, as Mostras na UFPB lograram êxito em ter ampliadas as participações de outros sujeitos acadêmicos. Todavia, esse caminho diminuiu os espaços disponíveis na programação destes eventos para a socialização das experiências do PINAB.

5.4.4. - O ensino, a pesquisa e a avaliação

A dimensão do ensino também era valorizada na construção cotidiana do PINAB, desde seu início. Para tanto, o desenho organizativo acadêmico do Programa contemplou, desde sua origem, momentos para a formação dos estudantes, incluindo espaços de estudos para favorecer a *práxis*. Desde 2007, até os dias de hoje, desenvolvem-se reuniões formativas de caráter teórico onde, geralmente, articula-se um convidado como facilitador das discussões (como ilustrado na foto abaixo, onde o Prof. Eymard Vasconcelos abordou a temática da Educação Popular), ou se lê conjuntamente textos ou documentos oficiais. Originalmente, as reuniões teóricas eram realizadas mensalmente. A partir de 2013, sua periodicidade passou a ser quinzenal.



Foto 10. Reunião formativa sobre Educação Popular em Saúde, com Professor Eymard Vasconcelos. Mar/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Os temas das reuniões formativas contemplam, principalmente, a apropriação, pelos extensionistas, de questões relacionadas aos eixos norteadores do PINAB, como à Educação Popular, Promoção da Saúde e SAN. Nessa perspectiva discutimos sobre os seguintes temas: Programa Bolsa Família; Segurança Alimentar e Nutricional; Alimentação como Direito Humano; Estratégia Saúde da Família; Acolhimento na Saúde da Família; Humanização em Saúde; Arte e Cultura em Saúde; Redução de Danos em Saúde; Movimentos Sociais; Contexto Alimentar Brasileiro; Campanha da Fraternidade 2012 – Fraternidade e Saúde Pública; Residência Multiprofissional em Saúde; Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN); Conhecimento, tradição, cultura, alimentação e nutrição; Espiritualidade em Saúde; Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS); Visitas domiciliares; e Cenopoesia.

Nestas demandas temáticas, pouco discutimos questões relativas às disciplinas formais da graduação, como cálculo de dietas, necessidades nutricionais de grupos específicos, dentre outros. Quando o fizemos, isso se deu preponderantemente em reuniões formativas específicas de cada grupo operativo, a partir de demandas como a saúde das crianças (devido ao grupo na escola), das gestantes ou dos idosos.

Em alguns momentos, em lugar de trazer convidados, priorizamos a discussão de temas através da realização de dinâmicas ativas de aprendizagem, onde estimulamos atividades interativas, despertando também a criatividade nos estudantes em formação, como ilustrado a seguir em uma dinâmica onde conhecemos e problematizamos a orientação alimentar e nutricional a partir da Pirâmide Alimentar.



Foto 11. Reunião formativa sobre Alimentação Saudável e a pirâmide alimentar. Ago/2013.
Fonte: Blog do PINAB.

Em 2011, no contexto de um Edital da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB, para incentivar a dimensão do ensino e da difusão de conhecimentos a partir da Extensão, desenvolvemos uma disciplina optativa a partir da experiência do PINAB, denominada “Educação Popular e Práticas da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, a qual se configurou como Componente Flexível dos Cursos de Graduação em Nutrição, Enfermagem e Farmácia do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, coordenada pela Prof^a Maria Beatriz Pragana Dantas, no âmbito do Departamento de Nutrição, a qual era, então, uma das coordenadoras do PINAB.

Esta proposta foi um desdobramento da atuação do PINAB no decorrer de quatro anos (2007-2011) e sua experiência na formação de nutricionistas na perspectiva da Educação Popular, com competência, comprometimento e perfil para atuação na Atenção Primária a Saúde, especialmente da ESF, com foco na SAN e no DHAA.

Mais do que isso, a disciplina nasceu graças à reivindicação de grande parte do atual quadro de estudantes de nutrição pela ampliação dos cenários de formação na perspectiva da Educação Popular e da SAN no âmbito da Saúde da Família, porque ainda eram poucos os projetos de extensão com ênfase no âmbito do Departamento, além de ainda ser escassa

no currículo a presença de uma abordagem teórico-prática sobre a temática. Apesar de algumas das atuais disciplinas abordarem esse debate, ainda é preciso ampliar os cenários de prática para esse enfoque para complementar a carga horária teórica.

A disciplina teve dois eixos fundamentais: no eixo teórico, houve discussões em grupo orientadas a partir de temas, e contribuições teóricas das diversas temáticas articuladas na prática do PINAB (Promoção da Saúde, Educação Popular, SAN, Saúde da Família); e um eixo prático, com a participação ativa dos alunos em vivências práticas e ações comunitárias vinculadas ao PINAB.

No que se refere ao eixo teórico, constituíram as principais dinâmicas de ação: exposições dialogadas de professores, técnicos e educadores convidados; leitura, sistematização e discussão de textos e contribuições de cunho teórico; exibição de experiências e conhecimentos teórico-práticos a partir de recursos audiovisuais, como filmes, documentários, músicas, apresentações teatrais, dentre outros.

O eixo prático constituiu a ênfase dessa disciplina com a inserção participativa e comprometida dos estudantes nos diversos cenários de aprendizagens. Como principal ação, foram desenvolvidas vivências na comunidade, através de visitas domiciliares e participação em grupos coletivos comunitários quinzenalmente.

Cabe ressaltar que, além da possibilidade desta disciplina, nesse período foi possibilitado o fortalecimento do aproveitamento acadêmico das atividades de extensão com a inclusão dos créditos flexíveis no currículo dos vários cursos de graduação desta Universidade. Isso foi possível por recomendação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para flexibilização dos currículos. Com isso, a atuação extensionista semestral passou a merecer reconhecimento no currículo acadêmico de cada graduando, com a integralização de até quatro créditos.

Fora do âmbito acadêmico, o eixo formativo do PINAB se expressou também a partir de diferentes cursos organizados junto às pessoas dos grupos sociais daquele território e aos trabalhadores de saúde da USF. Dentre eles, em 2008 destacou-se o primeiro curso, focado nos ACS e com a

temática dedicada à compreensão deste sujeito sobre a “Segurança Alimentar e Nutricional”, com ênfase no PBF e suas estratégias de intervenção educativa, conforme descrito anteriormente no item acerca do Grupo PBF.

Posteriormente, foi desenvolvido em 2012 um Curso Comunitário de Saúde, com ênfase em temáticas e saberes para estímulo à participação popular e à gestão participativa dos espaços do SUS. Este último foi aberto aos trabalhadores de saúde, mas também aos moradores da comunidade. Ressaltando-se que ambos os cursos foram promovidos em espaços populares locais.

Como forma de avaliar as ações do Programa, prezamos por estratégias de avaliação formativas e transversais ao desenrolar de suas ações, no sentido de verificar se o extensionista está conseguindo apreender gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes. Através de rodas de conversa nas reuniões semanais, os docentes e nutricionista participantes podem desenvolver processos de apoio pedagógico e técnico diante das dúvidas, inquietações e sobre o próprio processo de constituição das ações, fomentando o caráter de *práxis* no Programa.

Há, no entanto, espaços específicos para a avaliação das ações. Durante cada semestre, são realizadas oficinas, com a reunião de toda a equipe de estudantes e professores do Programa, conforme está ilustrado na imagem a seguir.



Figura 12. Primeira Oficina de Avaliação do PINAB, com a turma pioneira de estudantes. Out/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Eram promovidos três tipos de oficina: de planejamento, visando favorecer um olhar ampliado sobre o Programa, suas estratégias e caminhos, favorecendo a pactuação de objetivos, metas e formas de atuação no semestre que se iniciará; de integração do grupo, através de dinâmicas e técnicas pedagógicas adequadas a estimular a aproximação e o vínculo subjetivo dos participantes (conforme demonstrado na foto abaixo); finalmente, uma de avaliação das ações do Programa e dos extensionistas, permitindo o compartilhar de reflexões sobre a experiência e construir encaminhamentos de mudanças necessárias e reorientação das ações. Nestes espaços, todos os participantes podem efetivamente estabelecer um diálogo na perspectiva da *práxis* e da melhor orientação das ações.



Foto 13. Oficina de criatividade e integração. Set/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Ainda nessa direção, desde seu início, o PINAB também priorizou a produção de pesquisas no contexto de suas experiências. Assim, a maioria dos estudos desenvolvidos se dava na linha da sistematização e da socialização das experiências empreendidas, na perspectiva de disponibilizar os conhecimentos lá produzidos à partilha de experiências interdisciplinares e institucionais, bem como à análise crítica qualificada.

Foram produzidos 60 resumos, 25 artigos completos (publicados em anais de eventos científicos), além de 08 artigos publicados em revistas

científicas, os quais tiveram suas referências bibliográficas detalhadas no capítulo metodológico.

Assim, a experiência do PINAB e de seus vários grupos operativos já foi apresentada em diferentes congressos e eventos científicos, tais como: Encontro Nacional de Educação Popular em Saúde, Congresso Internacional da Rede Unida, Congresso World Nutrition, Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular, Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, Congresso Brasileiro de Nutrição, Congresso Brasileiro de Extensão, além de eventos institucionais do Governo Federal, como a Mostra Nacional de Experiências de Gestão Participativa no SUS e a Mostra Nacional de Alimentação e Nutrição no SUS.

Nesse percurso, o PINAB recebeu três prêmios em eventos e editais promovidos pelo Ministério da Saúde. O primeiro foi na Mostra Nacional de Alimentação e Nutrição no SUS, em 2008, com o trabalho que narrou a experiência de inserção do estudante de Nutrição na construção da participação popular em saúde através do conselho local de saúde (CLS). O segundo, em 2012, foi o Prêmio Sérgio Arouca de Gestão Participativa, através da experiência dos Espaços de Diálogos, nos quais se deu a construção do CLS à luz da Educação Popular. Finalmente, no mesmo ano, o Prêmio Victor Valla de Educação Popular em Saúde a partir um vídeo ressaltando a experiência do PINAB e de seus grupos operativos.

Tal esforço se mantém até hoje no decorrer do cotidiano do Programa, alimentado, a cada semestre letivo, pela produção de relatórios em formato de artigos científicos, conforme ilustrado pela foto a seguir. Nestes artigos, percebe-se a sistematização das experiências e uma avaliação crítica do desenvolver das ações dos estudantes, constituindo tanto registros como mesmo fontes do Programa também enquanto ação de pesquisa social.



Foto 14. Momento de estudo e construção de relatório. Fev/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Desde 2012, com a instituição obrigatória de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do curso de Nutrição, dentre outros, os estudantes egressos do PINAB passaram a dedicar esforços na construção de monografias de TCC no âmbito do Programa de Extensão. Desde então, foram produzidos 06 TCCs, com temas como: a atuação em Educação Alimentar e Nutricional na escola; as potências e os desafios do grupo de gestantes para o cuidado integral no pré-natal; os caminhos de construção de um grupo comunitário de saúde na perspectiva da educação popular; os alcances e limites da participação local em saúde; a influência da experiência do PINAB na percepção dos estudantes de nutrição acerca da Educação Alimentar e Nutricional; os caminhos e desafios das práticas de educação popular em saúde extrapolar suas ações locais, e se articular em rede.

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2012	ALGUNS PASSOS DA TRAJETÓRIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO COMUNITÁRIO: um relato de experiência da Educação Popular (2007 -2010)	Adriana Maria Macêdo de Almeida (ALMEIDA, 2012)	Prof°. Dra. Maria Beatriz Pragana Dantas

2012	PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA- PB: estudo de caso	Ana Karolina Gonzalez de Melo (MELO, 2012)	Profº. Dra. Maria Beatriz Pragana Dantas
2013	EDUCAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO LOCAL EM SAÚDE: situações-limite e inédito-viáveis	Islany Costa Alencar (ALENCAR, 2013)	Prof. Msc. Pedro José Santos Carneiro Cruz
2014	EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA LOCAL: ALCANCES E LIMITES DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO NA UFPB	Aline da Silva Alves (ALVES, 2014)	Prof. Msc. Pedro José Santos Carneiro Cruz
2014	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR	Luciana Maria Pereira de Sousa (SOUSA, 2014)	Prof. Msc. Pedro José Santos Carneiro Cruz

Quadro 06. Relação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos no âmbito do PINAB.

O PINAB, particularmente através do Grupo de Gestantes, constituiu objeto de uma pesquisa de dissertação de mestrado em Ciências das Religiões, de autoria da médica Lia Haikal Frota Simon, intitulada “Maternidade: uma releitura na perspectiva da espiritualidade” (SIMON, 2010).

Além disso, a experiência do PINAB participou com um capítulo do livro “Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência de extensão”, que constituiu referência significativa no debate em torno dos caminhos e possibilidades para a EP constituir um referencial para alternativas pedagógicas de formação profissional em saúde, sendo inclusive impressa em uma edição especial pelo Ministério da Saúde, em 2013.

A publicação dos trabalhos científicos supracitados, bem como a contínua construção e submissão de artigos científicos em revistas, além da construção e finalização de um livro com a sistematização da experiência do PINAB constituem produtos concretos da preocupação dos sujeitos deste

Programa com a sistematização das experiências, a qual alimenta a formação e também a avaliação das ações.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que o PINAB alimenta permanentemente um sítio eletrônico na internet⁶ (Blog), onde publica, entre 3 a 4 vezes durante toda semana, notícias, informes e descrição das ações desenvolvidas no cotidiano extensionista, inclusive com fotos, vídeos, depoimentos dos sujeitos, além de arquivamento do acervo bibliográfico produzido no seio da ação. Para estes mesmos fins, o Programa dispõe de uma página no *Facebook*⁷.

O Blog vem constituindo uma ferramenta importante em vários sentidos para o cotidiano das ações desse Programa. Em primeiro lugar, permite dar visibilidade e socialização às várias atividades desenvolvidas no âmbito da experiência do PINAB, de modo que sujeitos de outras iniciativas e ações neste campo possam acompanhar, sugerir e contribuir. Ademais, aos atores do campo acadêmico, esta ferramenta permite apresentar o andamento do Programa, de modo que outros docentes, discentes, técnicos e gestores da instituição possam conhecer e, se houver interesse, interagir na perspectiva da troca de conhecimentos e experiências.

Finalmente, elencamos como um elemento importante do Blog o fato de constituir, efetivamente, um *portfólio* virtual permanentemente atualizado sobre o processo de construção do PINAB, reunindo também as reflexões e aprendizados gerados em sua produção de saberes, seja através da disponibilização da produção acadêmica em *links*, seja pela publicização de vídeos e fotos das ações.

5.5 – Atividades específicas: os grupos comunitários de educação popular em saúde

Estabelecidas as visitas domiciliares como um elemento importante no desenho do Projeto, voltamos nossa atenção para a construção compartilhada de nossas ações prioritárias: as atividades coletivas com

⁶ Acesse em : www.projetopinab.blogspot.com.br

⁷ Acesse em : www.facebook.com/praticasintegraisdanutricao

grupos comunitários de Educação Popular em saúde. Junto com a equipe de saúde e com base na observação que foi feita no território por cerca de seis meses, combinamos que, inicialmente, haveria quatro grupos operativos para atividades educativas coletivas.

Período Ações	2007.1 (desenho inicial)	2007.2 a 2009.1	2009.2 a 2011.2	2012.1 a 2012.2	2013.1 a 2013.2	2014.1 a 2014.2
Gestantes	X	X	X	X		
Idosos	X	X			X	X
Escola I (crianças)	X	X	X	X	X	
Escola I (merendeiras)		X				
Escola I (professores)			X			X
Programa Bolsa Família	X	X				
Mobilização Popular (Espaço de Diálogo)		X	X			X
Escola II (adolescentes)			X			X
Grupo Saúde na Comunidade			X	X	X	X
Curso Comunitário de Saúde				X		
Terapia Comunitária					X	X
Horta Comunitária					X	X
Grupo Saúde do Trabalhador						X

Quadro 07. Temporalidade de realização dos grupos no âmbito do PINAB.

5.5.1. Grupo de gestantes

O Grupo de gestantes foi realizado quinzenalmente, entre os anos de 2007 e 2011. Era um desejo da equipe de saúde cuidar da saúde da gestante de forma integral, qualificando o acompanhamento do pré-natal. O trabalho em grupo propunha a criação de espaços no serviço de saúde em que não se discutissem apenas doenças, nem se concebesse a gestação numa perspectiva puramente biológica, mas que se estimulasse as iniciativas das gestantes, criando alternativas para lhe propiciar bem-estar e melhorar a qualidade de sua vida.

Estes espaços eram possíveis graças a mobilização da participação das gestantes através dos ACS e demais trabalhadores da equipe, o que redundava em uma presença importante das gestantes do território, principalmente daquelas que moravam mais próximo da unidade de saúde. Na foto que segue, registra-se a presença das gestantes participantes do grupo no ano de 2008, integradas com trabalhadores da equipe de saúde, membros do PINAB e até familiares.



Foto 15. Grupo de gestantes, set/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Os encontros eram organizados no formato de rodas de conversa, como pode ser observado na foto a seguir, onde se compartilhava os saberes e representações relacionados à alimentação e nutrição: qual a relação das pessoas com a alimentação, significados e importância da alimentação, como comer, quando comer, o quê comer, refeições, dietas, alimentos regionais, etc.



Foto 16. Roda de conversa com as gestantes, out/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Além disso, nas diversas reuniões, emergiram das inquietações e dos anseios das gestantes temas como: Hora do parto – em que elas ressaltaram cada momento e o que fazer, a fim de ter um parto tranquilo e seguro; Direitos das gestantes; Sexualidade; Cuidados com o bebê – em que as mães esclareceram suas dúvidas e levar suas experiências; Alimentação das gestantes – em que se discutimos com elas sobre a promoção da alimentação saudável; Saúde bucal e sua importância para o bebê e os procedimentos considerados corretos; Alimentação do bebê – em que se abordava desde o início da amamentação até o desmame, elucidando as dificuldades e as potencialidades de cada um.

Em alguns encontros, eram realizadas outras dinâmicas, como relaxamento, alongamento, autocuidado corporal, dança, dentre outros. Na foto a seguir, demonstra-se uma dinâmica realizada para cuidados com o corpo e atividades físicas leves.



Foto 17. Dinâmica de alongamento, autocuidado e educação postural com as gestantes, mar/2010. Fonte: Blog do PINAB.

Esse grupo sempre foi marcado pela tentativa do PINAB de incentivar a corresponsabilização da equipe de saúde para sua organização, o que sempre foi uma dificuldade. Além disso, a participação das gestantes era bastante irregular, por essa razão, a divulgação pelos profissionais tornou-se imprescindível, assim como a distribuição de convites personalizados, confeccionados pelo PINAB. Outra dificuldade foi a participação dos profissionais de saúde no grupo, apesar de a USF estabelecer um cronograma para isso. Por essa razão, no final de 2011, optamos por deixar de atuar no Grupo, visando romper com a dependência em relação ao PINAB para o desenvolvimento da ação coletiva com as gestantes.

Ressaltamos, no entanto, que esse grupo conseguiu propiciar alguns processos significativos de transformação do olhar sobre o gestar, o ser mãe e o próprio cuidar em saúde. Nas rodas de conversas entre as gestantes, valores como o compartilhamento de experiências e a solidariedade da escuta coletiva são ressignificados como elementos reorientadores de um cuidado muito mais efetivo e coerente com a realidade daquele povo e humanizado, por envolver as pessoas em sua essência: seus pensamentos, ideias, cultura e iniciativas.

5.5.2. Grupo Escola



Foto 18. Atividade em sala de aula com crianças, Nov/2013. Fonte: Blog do PINAB.

Outro grupo que consideramos fundamental, desde o início do PINAB, foi o de Saúde na Escola, em que desenvolvemos algumas ações de promoção da saúde, da SAN e da alimentação saudável com crianças e adolescentes, conforme demonstrado na foto acima.

Nosso objetivo, com esse grupo, era de quebrar o distanciamento que existia entre a escola e a USF, apesar de esses equipamentos serem separados apenas por um muro. Com o estabelecimento da parceria com a direção da escola, algumas intervenções foram feitas em sala de aula e com as merendeiras, os professores e as professoras, com uma ação que discutisse sobre saúde de forma ativa, criativa, dinâmica, lúdica e crítica, como mostra a próxima imagem, onde se ilustram conhecimentos sobre alimentação saudável através de um semáforo.



Foto 19. Dinâmica para trabalho e reflexão sobre os diferentes tipos de alimentos e seus papéis na nutrição. Nov/2009. Fonte: Blog do PINAB.

Nessa frente, o PINAB participou de atividades no sentido da promoção da alimentação saudável e da integração das ações e atividades do projeto e da USF com a EMEFAA, sob o enfoque da intersectorialidade da atenção básica em saúde. Tendo em vista demandas pedagógicas diferenciadas para crianças e adolescentes, o Programa manteve, em diferentes momentos de seu percurso histórico, dois grupos operativos na Escola, um no turno da manhã e outro na tarde, dedicando interações específicas com cada um destes coletivos de escolares.

A maioria das atividades acontece em sala de aula e possuem como caminho de construção central ter como ponto de partida a realidade e cotidiano escolar, sendo também utilizados recursos como dinâmicas, brincadeiras, vídeos, música e teatro, além da contação de histórias, capazes de estimular a percepção dos alunos sobre a alimentação saudável e a promoção da saúde.

No decorrer do tempo, empregamos diversas estratégias nesse cenário, tais como: campanhas, gincanas e mostras, em que se propiciava um envolvimento mais ativo e participativo dos estudantes e uma mobilização de todo o corpo escolar. Promovemos, em determinado momento, um concurso para escolher um slogan e uma logomarca para uma campanha interna sobre

alimentação saudável, conforme ilustrado nas duas próximas imagens – a primeira, de uma gincana, e a segunda, de uma campanha.



Foto 20. Gincana sobre alimentação saudável na escola. Nov/2011. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 21. Atividade da campanha de alimentação saudável na escola, mar/2012. Fonte: Blog do PINAB.

Anualmente, durante a Semana Mundial da Alimentação (ocorrida geralmente no mês de outubro), foram realizadas campanhas e eventos na escola para estimular alimentação saudável, com atividades desenvolvidas de modo descentralizado (incluindo “tarefas de casa”) por toda a comunidade escolar, acompanhadas pelos extensionistas. Dentre as ações promovidas

nesse contexto, fizemos pesquisa para verificar o estado nutricional dos escolares, como demonstrado nesta imagem.



Foto 22. Realização de verificação de peso, altura e estado nutricional dos alunos da escola, no contexto da Semana Mundial da Alimentação, out/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Em alguns semestres letivos, também se priorizaram atividades com temática sobre o SUS, com o intuito de despertar o interesse dos estudantes sobre os seus direitos de saúde.

Em alguns momentos, desenvolvemos atividades educativas com as merendeiras da escola, visando trabalhar sua percepção sobre a alimentação e nutrição na escola, bem como problematizando o seu papel estratégico na promoção de uma alimentação saudável naquele cenário. Também discutíamos a importância dos alimentos regionais e do aproveitamento integral dos alimentos, como registrado na foto a seguir, onde demonstramos uma das atividades promovidas com este público.



Foto 23. Oficina de aproveitamento integral dos alimentos com merendeiras da escola. Fonte: Blog do PINAB.

Neste Grupo, os extensionistas do PINAB promoveram também momentos de formação com os professores da escola, conforme ilustrado na foto a seguir, envolvendo como tema central saberes e práticas para a promoção da alimentação saudável no cotidiano escolar. Foram organizadas oficinas sobre a temática da SAN e sobre o DHAA.



Foto 24. Momento de reflexão e integração durante curso de formação dos professores da escola em Segurança Alimentar e Nutricional. Fonte: Blog do PINAB.

Nestes espaços, ocorriam dinâmicas e rodas de diálogo onde todos podiam interagir e trocar experiências. Contou-se com a presença de todas as professoras do turno da manhã da escola, vice-diretora, coordenadoras e supervisoras. Ainda era possível, através das rodas de conversa, obter ideias e sugestões dos professores para as próximas reuniões, como apresentamos na imagem a seguir, registrada em uma das atividades com o corpo docente da escola.



Foto 25. Reunião com professores da escola, jul/2010. Fonte: Blog do PINAB.

Ao longo dos anos, as ações priorizaram gerar movimentos para sensibilizar alunos, professores e direção a transformar a escola em um lugar para práticas saudáveis de convivência, desenvolvimento psíquico-motor, aprendizado de todos e assim se tornar um centro de promoção de saúde local.

Para isso, criamos metodologias compromissadas com a formação de estudantes participativos e de professores sensibilizados acerca do seu papel como facilitadores na construção de conhecimentos. Foi fundamental, para tanto, participar dos espaços estratégicos da vida escolar, como por exemplo o planejamento do ano letivo, conforme ilustrado na imagem a seguir.



Foto 26. Participação do PINAB no planejamento escolar, jan/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Para os estudantes do Curso de Nutrição em formação, mereceu destaque o fato de poderem, através dessa vivência, conhecer a rotina de trabalho, os desafios e o cotidiano de uma escola pública: como trabalham os profissionais, o papel do professor, os desafios enfrentados pelas merendeiras e os esforços da direção. Na maioria das vezes, os nutricionistas desconhecem essa realidade. Devido a isso, muitos deles desenvolvem ações na escola e intervenções nutricionais que pouco ou nada levam em conta os significativos obstáculos que, sistematicamente, o público escolar encontra para promover uma educação de boa qualidade, com repercussões concretas nas condições de vida e na cidadania das crianças e dos adolescentes.

Mais do que isso, percebem que a escola pública não é um poço de miséria, de desconcertos e incompetências, como a mídia, em geral, divulga. Ao contrário, a comunidade escolar está cheia de potencial de “ser mais” e fazer ações/interações criativas. A maioria dos estudantes se impressiona com a abertura encontrada na escola para desenvolver ações inovadoras naquele local e com a ousadia de docentes e estudantes em vivenciar práticas educativas marcadas pela participação e pelo olhar voltado para a realidade dos grupos sociais locais.

No que tange às dificuldades sentidas no âmbito deste grupo, destacou-se as diversas fragilidades encontradas de se estabelecer momentos de uma educação permanente dos trabalhadores da escola de modo a configurar este como um espaço de ações estruturantes para a promoção da saúde e da cidadania. O que observamos, em grande parte do tempo, foi que, em que pese esta ser uma escola com abertura e disponibilidade da direção em dialogar, o sistema educacional atual coloca condições e metas que provocam a comunidade escolar a entrar em uma espécie de “piloto automático”, onde se segue o *script* tradicional de aulas e trabalhos de entorno das aulas (direção, informática, biblioteca, programas educacionais como o Mais Educação, educação física, dentre outros), onde se constituem pouquíssimas oportunidades para iniciativas de reflexão e avaliação crítica do processo educacional, bem como planejamento de ações capazes de incentivar a participação e mobilização da comunidade escolar.

Prova de tais obstáculos era a dificuldade que sempre encontrávamos em realizar atividades de rodas de conversa, oficinas ou reuniões com os professores e com as merendeiras, duas das categorias que mais estavam ocupadas com a repetição sistemática de suas atribuições de trabalho, e pouco tempo ou liberdade dispunham para participar de momentos de reflexão, ou de cuidado em saúde integrado ao cotidiano de trabalho.

Todavia, muito do que conseguimos fazer na escola nesse período se deu à abertura da direção da escola e de seu corpo docente no sentido de acreditar nas ações propostas e se disponibilizar a participar. Para tanto, faziam sempre o possível para encontrar espaços na agenda escolar e desvelar oportunidades de ação. Nessa direção, foi fundamental à equipe do PINAB ter paciência e compreensão para saber esperar o tempo da escola e, mesmo respeitando estes limites, provocar a equipe escolar a transpor algumas barreiras e ousar criar novas ações e momentos de reunião. Foi essencial, com estas brechas conquistadas, saber aproveitar ao máximo todo o tempo que era disponibilizado e todas as oportunidades abertas, mesmo que mínimas e aquém daquelas inicialmente planejadas.

5.5.3. Grupo de Idosos



Foto 27. Momentos de incentivo à atividade física e à funcionalidade com os idosos. Out/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Desde o início do PINAB, em 2007, desenvolvemos também o Grupo de Idosos, onde buscávamos inserir moradores da comunidade nesta faixa etária para se envolverem em atividades de caráter ativo e dinâmico, capazes de incentivar o autocuidado em saúde, como exemplifica a dinâmica registrada na foto acima.

Na unidade de Saúde os encontros com os hipertensos e diabéticos, consistem em espaços bastante valorizados, em parte pelo fomento de programas como o HIPERDIA, voltados à esses grupos. Nesses encontros, semanais ou quinzenais, havia inicialmente consultas rápidas e verificações de pressão arterial e glicemia.

A ideia da atuação do PINAB era poder levar para esses encontros um momento de integração daquelas pessoas e oportunidades para compartilhar dilemas e anseios de seu dia-a-dia, seu cotidiano, saberes, dúvidas relacionados a sua condição de ser portador de hipertensão ou diabetes, principalmente no que tange a interface da hipertensão e diabetes com a alimentação. Ou seja, o que se podia comer, em que medida, o valor e papel de cada alimento, os gostos alimentares e suas interfaces com a promoção da saúde dessas pessoas, que alimentos podem prevenir consequências e efeitos colaterais, além das dificuldades enfrentadas para a mudança das práticas alimentares.

Os momentos educativos eram organizados de acordo com as propostas dos idosos, compartilhadas ao final de cada encontro e planejadas com antecedência. Neste grupo foram vivenciados temas como “Idoso e Atividade Física”, “Desperdício de Alimentos” e “Direito à Alimentação”, sempre com dinâmicas de integração e que, por assim serem, motivavam ainda mais a participação do idoso. Incentivamos o contar de histórias, dicas de tratamento a partir dos saberes populares, dos relatos pessoais e esclarecimentos das dúvidas sobre alimentação.

Durante os encontros, utilizamos dinâmicas com figuras de alimentos para compartilhar saberes da cultura alimentar. Nestas atividades, também usamos músicas que retratassem algum momento importante de suas vidas, para descontração, relaxamento e reflexão; como também, esquetes teatrais mostrando o cotidiano do idoso, com temas que repercutiam a realidade de vida deles; e brincadeiras para provocar alegria e uma atmosfera de confraternização. Também foram realizados momentos de alongamento e atividade física, como as orientações posturais, através de movimentos orientados e brincadeiras que incentivassem a todos, conforme ilustrado na próxima imagem.



Foto 28. Atividade de integração e pró-atividade com os idosos, set/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Estes grupos de idosos se estenderam no PINAB até 2009, tendo sua continuidade interrompida na perspectiva de provocar a equipe de saúde

a gerir de modo mais autônomo os seus grupos, pois estava se gerando dependência do PINAB para o mesmo acontecer.

Em 2013, em um contexto da reorientação do desenho do PINAB, a equipe de extensionistas decidiu resgatar o grupo, na perspectiva de atuar em uma instituição de longa permanência de idosos da comunidade, a “Associação Promocional do Ancião – ASPAN”, a qual há muito havíamos mapeado mas onde, até então, não tínhamos atuado. Assim, o PINAB atua até os dias de hoje com atividades deste grupo de Idosos, com ações desenvolvidas quinzenalmente aos sábados pela manhã na ASPAN.

Durante o desenvolvimento de suas atividades, os extensionistas articulam o compartilhar de histórias, emitindo respeito, afeto humano e cuidado ampliado, traduzindo a vivência da amorosidade. Isto se dá, principalmente, através de rodas de conversas, articuladas no próprio espaço da instituição, conforme demonstra a foto que segue.



Foto 29. Roda de conversa sobre experiências de vida no grupo de idosos da ASPAN. Nov/2013. Fonte: Blog do PINAB.

Para a realização das atividades são adotadas ferramentas metodológicas que se adequem as limitações do público, mas que ao mesmo tempo, motivem a participação e estimulam a superação. Um exemplo tem sido as atividades de pintura e estímulo à criatividade deste público, conforme demonstrado na imagem abaixo.



Foto 30. Momento de incentivo a funcionalidade por meio da pintura, na ASPAN, out/2013.
Fonte: Blog do PINAB.

Dentre outras metodologias, esse grupo vem empregando a linguagem do Palhaço Cuidador (COSTEIRA et al, 2013), conforme ilustrado pelas duas próximas imagens. Com a metodologia do Palhaço Cuidador, pode-se aprimorar a comunicação com os idosos e fazer dinâmicas e atividades para o cuidado integral em saúde com esse público. Os Palhaços que atuam nesse projeto são estudantes do PINAB que foram formados e capacitados para isso pelo Projeto PalhaSUS, em uma parceria estabelecida com essa ação de extensão, coordenada pelo Prof. Aldenildo Costeira.



Foto 31. Atividade no Grupo de idosos com participação de Palhaços Cuidadores. Julho/2014.
Fonte: Blog do PINAB.



Foto 32. Atividade no Grupo de idosos com participação de Palhaços Cuidadores. Julho/2014.
Fonte: Blog do PINAB.

O propósito maior é de promover o cuidado e a atenção em saúde, através de um contato, um abraço, um carinho, e despertar nas extensionistas sentimentos que fortalecem e renovam valores como a solidariedade e a amorosidade.

5.5.4. Grupo Programa Bolsa Família



Foto 33. Acompanhamento dos mutirões do Programa Bolsa Família na equipe de saúde, out/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Outra ação que começamos a desenvolver desde o início, em 2007, foi o Grupo Programa Bolsa Família (PBF), destinado a acompanhar as ações do Programa Bolsa Família no território e provocar ações educacionais

problematizadoras com os servidores que o executavam e a população beneficiária. Fizemos isso tanto através de espaços educacionais, de oficinas e de cursos, quanto do acompanhamento de ações como os mutirões de verificação das condicionalidades de saúde do Programa (peso, idade, vacina), conforme foi ilustrado na foto anterior.

Nesta época em que iniciamos o PINAB, o Programa Bolsa Família já estava em evidência no Brasil, no âmbito da política pública de promoção da SAN e do DHAA. Porém, tanto os estudantes de Nutrição, quanto a professora Ana Cláudia Peixoto, tinham críticas quanto ao PBF, particularmente no campo da saúde, no sentido da necessidade do Programa ter uma atuação mais abrangente e estruturante, que não se limitasse apenas à verificação das vacinas, do peso e da altura das crianças cujas famílias eram beneficiárias desse programa.

A saúde poderia fazer muito mais no contexto do PBF, por exemplo, fazer questionamentos sobre as condições, as situações-limite e as possibilidades de se proporcionar uma alimentação saudável às famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, na perspectiva de conceber os beneficiários como sujeitos de direitos, inclusive do direito a uma alimentação adequada. Mas havia fragilidades nessa direção. Assim, esse Grupo foi criado para provocar conversas, discussões e reflexões com a equipe de Saúde, no sentido de ampliar seu olhar acerca do papel do Bolsa Família na ESF e no território.

Os primeiros períodos de atuação do grupo PBF foram voltados para o diagnóstico das ações existentes do PBF na USF, o que contribuiu para a leitura das amplas possibilidades de atuação junto a este. Para tanto, foram realizadas reuniões com membros da equipe de saúde, particularmente os ACS e as enfermeiras, visando conhecer quais suas percepções sobre o trabalho da saúde nesse contexto. Ademais, indagar em que medida se priorizava os problemas relativos a insegurança alimentar no contexto das ações da unidade de saúde.

Nesse processo, constatamos que o investimento nas potencialidades educativas do PBF era escasso, na medida em que as ações

da equipe frente ao programa restringiam-se ao monitoramento da cobertura vacinal, do peso e da altura das crianças beneficiárias. Por essa razão, começamos a fazer algumas reuniões com os ACS, conforme ilustramos na foto seguinte. Os ACS são as pessoas que mantêm contato permanente com as famílias vinculadas ao PBF. Então, discutimos com eles sobre questões como alimentação saudável, o DHAA, SAN e sobre como superar a barreira assistencial do PBF para uma perspectiva promocional dessas famílias.



Foto 34. Reunião com os agentes comunitários de saúde sobre o Fome Zero e Programa Bolsa Família, out/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Ao constatar o potencial educativo do ACS, realizamos, posteriormente, um curso a fim de aproximá-lo da teoria do PBF e da realidade do Programa no território onde atua. Também desenvolvemos projetos de pesquisa qualitativa, escutando as enfermeiras para compreender as potencialidades e as dificuldades de exercitar a dimensão educativa do PBF naquela área.

O Curso foi intitulado “*O Agente Comunitário de Saúde e o Programa Bolsa Família*” e se desenvolveu utilizando recursos como dinâmicas de grupo, músicas, vídeos e textos. O mesmo realizou-se em 5 oficinas com os seguintes temas: Fome Zero e programas complementares ao PBF; conceito, condicionalidades, critérios de inclusão e benefícios do PBF; Direito Humano à Alimentação Adequada e SAN; o PBF no cenário da USF Vila

Saúde e por fim abordou-se Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) (CARNEIRO et al, 2010).

Participaram do curso, em média, 20 ACS. A foto abaixo mostra uma das aulas cujo tema central foi o Fome Zero.



Foto 35. Curso com agentes comunitários de saúde sobre Segurança Alimentar e Nutricional, set/2008. Fonte: Blog do PINAB.

Esta ação teve como intencionalidade promover a compreensão das políticas públicas abordadas e contextualização destas com a sua vivência profissional, além da integração e a valorização do grupo (CARNEIRO et al, 2010).

Posteriormente, na medida em que o PINAB foi se aproximando dos grupos sociais comunitários e suas principais lideranças, o grupo PBF passaria por uma transformação, que se deu ao dedicar seu foco na revitalização de um grupo comunitário de mulheres, com vistas a construir ações de encontro comunitário em saúde para promover debates e reflexões sobre SAN não apenas com os ACS, mas também com as pessoas beneficiárias do PBF no território. Para tanto, outro grupo do PINAB foi fundamental: o Mobilização Popular, sobre o qual nos deteremos a seguir.

5.5.5. Grupo Mobilização Popular

O desenho inicial com o qual o PINAB atuou foi de agosto a novembro de 2007. Em dezembro, este desenho foi complementado por um

novo grupo, chamado “Mobilização Popular” (MP), que nasceu da inquietação da equipe do PINAB em possibilitar espaços para conhecer e valorizar iniciativas dos grupos sociais daquele território, dialogando diretamente com as pessoas e suas referências populares, afastando-se somente das “quatro paredes” das instituições públicas locais, como a USF e a escola. Desejavam-se alcançar espaços, como registrado na imagem seguinte, onde se pudessem escutar as pessoas da comunidade e apreender sua percepção sobre saúde.



Foto 36. Primeira reunião de discussão do conselho local de saúde com a comunidade, dez/2007. Fonte: Blog do PINAB.

Por mais que a equipe do PINAB viesse da Educação Popular e desejasse muito dialogar com a população sobre os direitos de saúde, não incluímos essa dimensão no desenho inicial por não conhecer quem eram os principais líderes e as referências populares da região. Todavia, quando o PINAB completou seu primeiro semestre de atuação, fomos surpreendidos por um movimento dentro do território para a criação de um Conselho Local de Saúde (CLS). Várias pessoas da comunidade se organizaram para se encontrar com o prefeito de João Pessoa a fim de reivindicar a criação de um CLS, motivadas pela discordância dos líderes comunitários em relação à criação e à estruturação da Unidade de Saúde da Família de forma integrada. Essa unidade integrada logrou êxito no sentido de levar mais estrutura física e material para as ações de saúde. Porém, ao reunir quatro unidades básicas

em uma única unidade integrada, algumas comunidades e alguns territórios ficaram muito distantes de sua unidade de saúde.

Nesse período, a construção do Conselho também foi encaminhada a partir de reunião de algumas pessoas da comunidade com o então médico da equipe Pedra Branca II, Aldenildo Costeira, que teve papel essencial, pois sugeriu a criação do conselho para aprimorar o diálogo da equipe com os grupos sociais do território e possibilitar a resolução de problemas sem ser necessária a cobrança da população diretamente ao gestor municipal. Ao saber desse processo, a equipe do PINAB decidiu acompanhar esse processo de discussão da criação de um CLS.

O Grupo MP foi criado para acompanhar esse movimento. Começou a participar ativamente do processo de construção do conselho, inicialmente com oficinas para dialogar tanto com a gestão da equipe de saúde quanto com os líderes comunitários. Esperava-se, com esses momentos educacionais, promover a reflexão de que não bastava criar um conselho só por criar. Era importante que tanto as pessoas da comunidade quanto a equipe de saúde compreendessem o que era mesmo o controle social, qual a importância dele, como funcionava no SUS, como o cidadão fará para participar do SUS, quais eram as possibilidades e o que regulamentava isso. Assim, era preciso fomentar todo um processo de discussão e reflexão antes de se criar um Conselho, pois fomos notando que muitas pessoas só reivindicavam a criação desse conselho visando ocupar um cargo político de relevância na região. Para não valorizar essa ocupação oportunista, estimulamos esse movimento com reuniões sistemáticas e permanentes, para discutir sobre os objetivos e sobre qual a melhor formatação para esse Conselho.

Diante dessa realidade, optamos coletivamente por denominar o CLS de Espaço de Diálogo e combinamos que ele ocorreria mensalmente, através de reuniões entre a equipe de saúde e os sujeitos da comunidade, mesmo que a gestão do SUS não tivesse apoiado (na época) sua instituição formal. A próxima foto mostra uma das reuniões do Espaço de Diálogo.



Foto 37. Reunião do Espaço de Diálogo na comunidade Boa Esperança, mar/2010. Fonte: Blog do PINAB.

Com o grupo operativo MP, percebeu-se ser possível criar espaços permanentes de diálogos entre os grupos sociais territorializados e a equipe de saúde da família. Discutir assuntos da própria realidade e vivências pessoais, através da troca de saberes a partir de experiências, não somente é possível como pode permitir uma interação transformadora entre população e trabalhadores de saúde, construindo gradativamente caminhos possíveis para a melhoria de vida daquele povo. Participando ativamente do grupo, os estudantes do PINAB puderam refletir que aquele espaço não era apenas de reclamações de moradores da comunidade em relação ao serviço, e sim de aprendizados a partir de situações do cotidiano que são impostas no transcorrer de cada dia.

Assim, passaram a romper preconceitos contra as instâncias de participação popular e de controle social em saúde, para que os estudantes percebessem os jogos de interesses, os conflitos e as tensões nos relacionamentos entre os representantes diversos da comunidade e a equipe de saúde. Portanto, constatamos que o conflito fazia parte do processo de participar em saúde, e que ele também constituía momentos de diálogo e de aprendizado conjunto. Em muitas ocasiões, nas discussões do Espaço de Diálogo, os tensionamentos não eram feitos somente para desgastar, pois resultavam de um processo autêntico de conhecimento e de encontro entre culturas e visões de mundo distintas. Em muitos casos, dialogar implica

tensionar, até que os diferentes atores dialogantes passem a se conhecer melhor, a se entender uns com os outros e a aceitar verdadeiramente os aprendizados estabelecidos naquela relação específica.

Desde então, o Grupo Mobilização Popular articula ações educativas para o fomento de espaços de debate sobre controle social em saúde na área adscrita à USF. Para tanto, o Grupo apóia o desenvolvimento de reuniões com usuários, gestores e trabalhadores da USF. Visando qualificar a intervenção dos protagonistas deste Espaço, ocorreram ainda oficinas educativas junto a estes sujeitos, para incrementar seu arcabouço de informações e favorecer o debate crítico naquele território. Além disso, o PINAB acompanhou a Comissão Organizadora do “Espaço”, da qual participavam representantes dos entes listados anteriormente (usuários, trabalhadores e gestores). A foto abaixo ilustra uma dinâmica de integração, através de dança em ciranda, com os membros da comissão organizadora do Espaço de Diálogo.



Foto 38. Ciranda com os membros da Comissão Organizadora do conselho local de saúde. Out/2009. Fonte: Blog do PINAB.

Em algumas oportunidades, foram realizadas ações de mobilização da comunidade para potencializar sua participação nas reuniões do Espaço de Diálogo. Isso se dava no formato de “Dia D” de participação popular,

conforme ilustrado nas duas fotos abaixo, onde se demonstra tanto as rodas de conversa, como uma das dinâmicas de integração dos participantes.



Foto 39. Dia D da participação local em saúde, com a conferência comunitária de saúde. Abr/2011. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 40. Dinâmica de integração no Dia D da participação local em saúde, com a conferência comunitária de saúde. Abr/2011. Fonte: Blog do PINAB.

Assim, foi criado o quinto grupo do PINAB, que foi fundamental, porque, a partir desses encontros periódicos com os grupos sociais comunitários e suas representações, começou a conhecer bem mais alguns líderes e educadoras populares locais. Foi importante para identificar as pessoas que poderiam ser aliadas, no sentido de desenvolver um trabalho social permanente no campo da saúde naquela região.

À medida que iam se desenvolvendo as reuniões para a construção do CLS, íamos fazendo reuniões específicas por comunidade, para apresentar o PINAB, falar das nossas intenções e propósitos e disponibilizar esse trabalho para as pessoas, através de suas representações, para que ela também interagisse e sugerisse caminhos que poderíamos seguir.

A partir desse processo, criamos o sexto grupo mais operativo que podemos ter na história do PINAB - o Grupo Saúde na Comunidade (SC).

5.5.6. Grupo Saúde na Comunidade

Esse grupo foi criado em 2009, a partir do grupo de mulheres vinculado ao grupo operativo PBF, que se extinguiu nesse momento para dar vida a esse novo grupo. Seu objetivo era de vencer um obstáculo com o qual nos deparávamos desde o início do PINAB: precisávamos ter uma vivência coletiva no centro pulsante do território, pois, até então, restringíamos as ações aos equipamentos e às instituições sociais públicas. Só adentrávamos a comunidade através de visitas ou das reuniões do Espaço de Diálogo. Faltava um espaço de Educação Popular que dialogasse com os sujeitos e os cenários inseridos no cotidiano mais íntimo da comunidade, particularmente, a Boa Esperança e a Pedra Branca, onde poucos setores institucionais entram, seja por medo da violência, seja por preconceito por causa das precárias condições de infraestrutura no local.

A partir da iniciativa de Dôra Costa Brito (educadora popular e liderança comunitária local), resgatamos um Grupo de Mulheres que já tinha ocorrido naquele território com bastante sucesso, mas estava enfraquecido e sem realizar reuniões há certo tempo, chamado “Lá Vêm Elas!”. Parte das mulheres deste grupo comunitário encontra-se na imagem que segue, registrada após a primeira reunião para criação do grupo SC.



Foto 41. Encontro com o grupo de mulheres “Lá Vêm Elas!” para construção do grupo Saúde na Comunidade. Jun/2009. Fonte: Blog do PINAB.

Fizemos um pacto para revitalizar este grupo e, junto com ele, criar o grupo Saúde na Comunidade (SC). Isso se concretizou quando conseguimos autorização para utilizar uma casa da Pastoral da Saúde, que existia no território da comunidade. Esse grupo passou a ser um espaço de convivência e de encontro comunitário através de rodas de conversa, conforme é ilustrado na imagem a seguir.



Foto 42. Roda de conversa no grupo Saúde na Comunidade. Jul/2009. Fonte: Blog do PINAB.

A base de inspiração do grupo era o cotidiano dos grupos sociais comunitários e as experiências de vida das pessoas, se conversava sobre saúde e alimentação.

No grupo SC, a promoção da saúde é trabalhada de forma participativa. Partindo da abordagem das histórias de vida, discute-se com os indivíduos aspectos e reflexões sobre a participação popular de forma mais consistente nos espaços comunitários e construindo uma visão crítica da saúde. Os temas eram escolhidos pelas pessoas da comunidade, a maioria, mulheres. A partir desses encontros, fomos desmistificando com elas a alimentação saudável, o papel do nutricionista, pois muitas mostravam resistência em relação ao nutricionista, porque achavam que ele era apenas para ricos, que indicava dietas caras. O grupo foi cumprindo o papel de refletir tanto com elas quanto com os estudantes sobre o papel desse profissional, que pode e deve atuar em um espaço de pobreza, miséria, limites e contradições, para que possa ser um parceiro dessa população, no sentido de encontrar saídas para suas dificuldades e de realizar o seu DHAA.

O grupo estabeleceu como prioridade desenvolver atividades com ênfase ativa, o que se dava através de diferentes formas de dinâmica para envolver e mobilizar as pessoas participantes, conforme é demonstrado na próxima imagem.



Foto 43. Momento de integração com os membros do grupo Saúde na Comunidade, na casa de uma das integrantes. Nov/2010. Fonte: Blog do PINAB.

Dentre as metodologias utilizadas, destacaram-se dinâmicas integrativas, exercícios de autocuidado, esquetes teatrais, produção de peças de artesanatos, escuta e canto de músicas, produção de desenhos, exibição de vídeos, produção de mural informativo, compartilhamento de receitas culinárias com foco no aproveitamento integral dos alimentos, além de viagens com visitas a outras cidades, a fim de propiciar ao grupo o contato com outras experiências exitosas de promoção da saúde. Duas destas dinâmicas estão ilustradas nas fotos que seguem abaixo.



Foto 44. Momento de desenho e pintura para expressar das ideias e saberes das mulheres do grupo Saúde na Comunidade. Out/2009. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 45. Oficina de produção de alimentos com aproveitamento integral no grupo Saúde na Comunidade. Jun/2009. Fonte: Blog do PINAB.

A partir deste grupo, o projeto passou a assumir seu papel como interlocutor de apoio ao desenvolvimento das iniciativas comunitárias. Durante seu percurso, teve como um de seus pontos prioritários a insistência na participação dos ACS da USF Vila Saúde, tanto nos espaços proporcionados pelo Programa, quanto nas atividades coletivas, de modo a estreitar a comunicação com estes sujeitos e valorizar seu papel como dinamizadores de outras lógicas de cuidado e trabalhos em saúde na equipe local. Isto se deu através de oficinas e reuniões de planejamento do Grupo SC, conforme ilustrado pela foto abaixo.



Foto 46. Reunião com os agentes comunitários de saúde para mobilização de sua participação e planejamento do grupo Saúde na Comunidade (Ago/2011). Fonte: Blog do PINAB.

No decorrer deste grupo, percebemos, entre suas potencialidades, o fortalecimento e estreitamento do vínculo do grupo com algumas lideranças comunitárias da área. Assim, o grupo passou a constituir um ponto de encontro onde conversávamos de alimentação de uma forma aberta, onde quebrávamos preconceitos e buscávamos caminhos para essas mulheres realizarem o seu direito à alimentação a partir das próprias possibilidades delas. Reconhecendo os limites econômicos, mas também incentivando que rompessem esses limites e que buscassem *ser mais*.

5.6 – Dificuldades e contradições

Algumas dificuldades permearam todo o processo de construção do PINAB. Dentre as principais, podemos destacar: o conflito entre a demanda em realizar as ações provocadas pelo PINAB e a sobrecarga de agendas e demandas de trabalho na Unidade de Saúde, o que comprometeu o protagonismo de muitos dos trabalhadores de saúde em desenvolver algumas novas ações propostas pelo PINAB.

Outra questão limitante reside na persistência de dificuldades do PINAB em participar das reuniões ampliadas na USF, devido à agenda incompatível com carga horária dos extensionistas. A presença e o envolvimento em espaços como esse - de articulação e de reunião - poderiam facilitar o entendimento sobre a gestão e o funcionamento da Unidade e esclarecer as dúvidas que surgem sobre o funcionamento do serviço de saúde e poder levar, cotidianamente, as propostas de trabalho do PINAB e os questionamentos e as sugestões dos extensionistas em relação à equipe de saúde.

Apesar dos crescentes avanços nas políticas públicas, no campo da Saúde da Família, muitas equipes convivem com dificuldades de infraestrutura para realização de suas ações. Além disso, os trabalhadores convivem com situações precarizadas de vínculo, remuneração salarial e de condições de trabalho. No dia a dia da USF, muitas ações e metas não são pactuadas no interior da equipe e suas reuniões, mas provêm de demandas do nível central da gestão de saúde municipal, ou mesmo do Ministério da Saúde, o que impõe aos trabalhadores dificuldades para sustentar minimamente um planejamento de suas ações com respeito e valorização das atividades locais e territoriais.

No diálogo com a equipe de saúde, muitas vezes uma contradição que apareceu nas atividades do PINAB foi considerar pouco essa realidade dura de trabalho com a qual convive boa parte dos trabalhadores da USF. Isso se dava, muitas vezes, por trazer propostas e procurar tecer parcerias que, por mais que fossem importantes e consequentes, não podiam ser

assumidas pela USF dada a demanda imensa de trabalhos e metas a cumprir. Em alguns momentos, tivemos pouca paciência para compreender esse contexto e saber esperar o tempo da equipe.

Por outro lado, estimular a equipe, conversando com as pessoas no sentido de criar e construir novas ações, foi um ponto forte do PINAB, pois essa provocação do Programa ajudava a evitar a “mesmice” no cotidiano das atividades de saúde, bem como dava força e suporte aos trabalhadores para enfrentar as metas e ações impostas hierarquicamente pela gestão, priorizando as ações localmente planejadas e pensadas pela própria equipe.

Há de se observar, contudo, que muitas vezes o cotidiano desafiador e a realidade dura do trabalho em saúde da família serviam como desculpas para alguns trabalhadores justificarem a não participação nas atividades em parceria com o PINAB. Muitos trabalhadores preferiam ficar na “mesmice”, em lugar de colaborar na construção de ações de educação em saúde com caráter participativo e comunitário.

A participação ainda tímida das pessoas da comunidade, em alguns grupos do Programa, sobretudo aqueles onde acontecem as reuniões e as rodas de conversa, em que a participação dos moradores é voluntária e exige que todos saiam de suas casas para ir ao encontro do grupo. Nessa questão, percebe-se também, em alguns casos, pouco comprometimento tanto dos grupos sociais territorializados quanto dos profissionais da USF em participar assiduamente das reuniões, o que gera desmotivação. Alguns profissionais da USF questionam a insatisfação em deixarem seus afazeres para participar das reuniões do Espaço de Diálogo, entre outros grupos, e não observarem uma participação maciça por parte dos moradores.

Nesse sentido, ainda se ressaltam ausências por consequência da falha na divulgação das ações de modo amplo em toda a comunidade, apesar de serem, em muitos casos, confeccionados cartazes, convites e criadas páginas em redes sociais. A abrangência e divulgações destas não têm a eficiência proposta como objetivo, em muitas ocasiões.

Em alguns cursos, grupos e reuniões promovidas pelo PINAB, foi desafiador lidar com os conflitos existentes entre pessoas da comunidade e

equipe de saúde. Por delinear os debates com uma metodologia ativa e valorativa da roda de conversa com exposição de ideias e pontos de vista, mesmo que contrastantes, convivia-se, em muitos casos, com discussões tensas. Essas discussões traziam a tona o sentimento dos profissionais quanto às cobranças e sobrecargas, seja pela gestão, seja por moradores da comunidade, o que se relevou um obstáculo importante para essa integração. Surgiram então tensionamentos nos grupos em virtude dos desabafos que eram gerados, algumas vezes entendidos como acusações entre eles.

No âmbito do PINAB, procuramos, em primeiro lugar, lidar com isso de maneira pedagógica. Ou seja, procurar compreender o que o conflito nos ensinava. Para tanto, fazíamos a retrospectiva de cada visão e posição colocada nos diversos debates – o que os trabalhadores defendiam? O que a comunidade reivindicava? Quais os aspectos positivos e negativos de cada argumentação? Como o debate foi conduzido por cada sujeito naquele momento? Os sujeitos se esforçaram para dialogar, mesmo de forma tensa, naquele espaço? Tais questões constituíam a base de nossas reflexões com a equipe extensionista.

Outrossim, atuávamos enquanto mediadores diante dos conflitos, no sentido de valorizar a possibilidade da tensão e do conflito, mas também de estabelecer o olhar de companheirismo e parceira entre a equipe de saúde e os membros da comunidade, de modo a enfatizar o quanto – mesmo entre opiniões diversas e, às vezes, antagônicas – o mais importante estava em manter o Espaço de Diálogo e enaltecer o momento de participação popular. E, nesse sentido, buscar responder: que elementos trazidos nas propostas, críticas e sugestões evidenciadas na reunião agregam encaminhamentos para a melhoria da saúde na comunidade e da atuação do serviço? De tudo que foi conversado na reunião, o que se aprendeu?

Outra contradição presente no processo de construção do PINAB diz respeito a persistência de uma predominante visão biologicista por parte de alguns profissionais e de alguns moradores da comunidade. Tal conduta se reflete numa priorização, nos serviços de saúde, das consultas individuais em detrimento dos espaços coletivos que estimulam o diálogo e compartilhamento de saberes. Neste sentido, a prática da Educação Popular

com estes sujeitos apresenta-se sempre desafiadora, pois muitas vezes a expectativa em torno das ações se restringe aos aspectos patológicos e à construção de pautas a partir de doenças.

Muitos sujeitos da comunidade também participavam pouco, ou sequer se faziam presentes, nas ações do PINAB porque esperavam do setor saúde apenas abordagens diretivas e curativas, com intervenções tradicionais como prescrição de condutas e tratamentos. Quando iam participar de nossas reuniões, ficavam insatisfeitos e achando que era “muita conversa” e pouca resolução de “problemas de saúde”. Para essas pessoas, tais problemas eram apenas aqueles relativos aos aspectos patológicos da saúde, e não a suas questões contextuais e estruturais. Quando viam discussões sobre tais questões nos espaços organizados com o PINAB, logo se afastavam, indicando que não adiantaria discutir aspectos estruturais, pois estes apenas o poder público e os “políticos” poderiam resolver.

Tais situações fazem parte do cotidiano da intervenção em comunidades e grupos sociais, porque a visão tradicional de saúde não está somente nos corredores acadêmicos, mas também na percepção de muitas pessoas em todos os lugares, as quais mantêm ainda uma visão de saúde como “ausência de doença”, e do corpo, como uma “máquina” que deve ser “consertada” quando do surgimento de problemas. Some-se a essa visão o fato de a concepção da ação social ser entendida como estrita a agentes políticos tradicionais, como gestores públicos e ocupantes de cargos eletivos. Nesse olhar, a participação cidadã só se configura na hora do voto, quando se transfere para esses sujeitos toda a responsabilidade pela condição social da vida e pela gestão e a qualidade dos serviços de saúde.

Quando nos deparávamos com essas situações, procurávamos não desqualificar esse discurso, tampouco deslegitimá-lo ou afastá-lo das pessoas que defendiam essas posições. Para tanto, cotidianamente, nós a convidávamos a participar de nossas reuniões e, diante de suas críticas e antagonismos, escutar, conversar e oferecer outros pontos de vistas. Outro ponto fundamental para enfrentar essa situação era criar vínculos com as pessoas e estabelecer uma relação de confiança e abordagem humanizada,

visando problematizar com elas as contradições da abordagem biologicista e as limitações de uma participação cidadã restrita ao voto popular.

Nas ações promovidas com os escolares, um obstáculo sempre presente é a dependência dos horários e da disponibilidade da escola para realizar as ações de maneira permanente e contínua. Além disso, é difícil convencer a direção e os professores a entenderem o quanto uma abordagem pouco centrada em conteúdos (como o PINAB propõe) também tem valor. Além disso, dispersões, brincadeiras e resistências de alguns alunos da escola dificultavam o andamento das atividades. Não raras vezes, as turmas estavam muito agitadas, e isso era percebido, principalmente, quando a atividade do grupo antecedia as aulas de Educação Física ou o intervalo.

No que se refere à participação dos professores e funcionários da escola, a equipe do PINAB sempre buscou espaços de encontro e reuniões para tratar das metas e propostas de ação. Contudo, apesar dos professores se mostrarem solícitos e acolhedores à presença do PINAB, tais reuniões sempre foram difíceis de acontecer por incompatibilidade de agendas entre o PINAB e a escola, particularmente pela sobrecarga de demanda dos professores em sala de aula, e pouca disponibilidade para envolvimento destes com ações pedagógicas e de mobilização que extrapolassem o conteúdo formal.

Alguns obstáculos dentre a equipe dos extensionistas apresentam-se de maneira comum entre os vários grupos operativos. Entre eles, primeiro destaca-se, em algumas ocasiões, o descumprimento dos horários para início das atividades e a dificuldade por parte de alguns integrantes do PINAB em acompanhar assiduamente as ações do grupo, o que pode causar uma sobrecarga para os integrantes mais assíduos nos planejamentos e nas atividades desenvolvidas. Outra questão é o desafio de manter o pleno andamento das ações educativas comunitárias mesmo com mudanças nas equipes de extensionistas, incluindo-se aí o ingresso de novos estudantes, os quais, muitas vezes, custam a entender a dinâmica do Programa e relatam que se sentem relativamente desorientados nos primeiros encontros.

Outros pontos negativos expressados encontram-se principalmente nas interrupções de algumas atividades em função do calendário letivo da universidade, seja em virtude da greve dos professores, seja por recessos ou questões semelhantes.

Uma dificuldade sentida em todo o percurso do PINAB foi como construir ferramentas para uma avaliação efetiva de qual o momento mais adequado para deixar um grupo ou prática social na comunidade nas mãos, exclusivamente, das pessoas da comunidade, da escola e do serviço de saúde, de modo ao PINAB se afastar do dia a dia de construção das atividades de um determinado grupo ou ação.

O vínculo e as relações de afeto e amizade tecidas em cada atividade contribuíam para fazer boa parte dos extensionistas evitar o desligamento do PINAB dos grupos onde atuava. Diante de tal situação, procurávamos, em que pese tais elementos serem importantes, ponderar os aspectos estruturais envolvidos em cada grupo, perguntando-nos: Os objetivos iniciais do grupo foram atingidos? O PINAB conseguiu empoderar membros da comunidade, do serviço de saúde, ou da escola, para continuarem “sozinhos” as ações do grupo em questão? No contexto comunitário atual, o grupo ainda faz sentido? Algo mudou quanto a sua relevância e característica de formatação?

Tais perguntas eram discutidas e problematizadas ao longo de Oficinas, particularmente nas de avaliação, semestralmente realizadas. Somadas a elas, perguntávamo-nos se houve movimento na realidade comunitária e se havia demanda por outro grupo ou prática social naquele território.

Esse processo pressupunha, ainda, uma série de conversas e de reuniões com os sujeitos do território que acompanhavam cada grupo. Se PINAB decidisse se afastar, isso deveria ser negociado com as pessoas da comunidade, da escola ou da USF, para que houvesse uma preparação para sua saída e se garantisse que o grupo continuaria atuando.

Quando algum grupo decidia se desligar, o PINAB continuava a enfrentar o desafio de não abandonar seu trabalho com os demais. Há uma

diferença entre afastar e abandonar. No afastamento, nós saímos do dia a dia da construção do grupo, mas continuamos à disposição para esclarecer dúvidas e dar apoio quando necessário. Ademais, conversamos com os sujeitos comunitários acerca do andamento do grupo e das situações enfrentadas. Quando se trata de abandono, simplesmente se esquece do grupo em questão e se volta o olhar exclusivamente para os que ficam. Foi sempre desafiador ao PINAB exercitar o afastamento, e não, o abandono, pois, muitas vezes, o cotidiano exacerbado das atividades acadêmicas e o pouco tempo disponível na universidade para as ações de extensão deixavam poucas oportunidades para acompanhar outros grupos e práticas sociais comunitárias, que não aquelas onde o PINAB estava inserido no momento.

Considerando o conjunto de atividades do PINAB, apesar dos limites que se impõem a um programa de extensão como este, cujo alcance é desafiador no que diz respeito a presença cotidiana no território, à disponibilidade docente e estudantil, entre outros, a preocupação constante quanto a construção coletiva das ações e a participação comunitária no planejamento e desenvolvimento das ações vem logrando êxito na geração de ações que estejam efetivamente entre as preocupações e demandas sociais de interesse dos sujeitos daquele território.

5.7- A reconfiguração das ações e a construção participativa com a comunidade

Em 2010, 2013, 2014, o PINAB foi contemplado com recursos financeiros pelo Edital Nacional do Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT) do SESu/MEC, o que tem possibilitado fomentar recursos estruturais, logísticos e pedagógicos, bem como estimular o incremento no registro, acompanhamento e sistematização das experiências.

A continuidade, evolução e desenvolvimento de muitos dos grupos operativos, dos projetos de financiamento, além das conclusões dos TCCs produzidos, dentre outros produtos acadêmicos, nos permitem avaliar positivamente o resultado quanto a capacidade do PINAB em empreender a

educação em saúde como instrumento para a promoção da saúde e da SAN naquele cenário.

Após completar cinco anos de experiências, o PINAB passou por um processo de avaliação crítica de suas ações, junto aos trabalhadores do serviço e aos grupos sociais territorializados, e no âmbito interno de sua equipe extensionista, o que resultou em mudanças, ou novas ações, conforme descreveremos nos parágrafos a seguir.

Em 2013, ao iniciar seu sexto ano de atuação, a equipe do PINAB iniciou momentos de reflexões sobre sua caminhada no território comunitário, o que confluiu na decisão por promover um amplo processo de avaliação crítica de suas ações, a partir do olhar comunitário e dos parceiros dos serviços públicos locais (escola, unidade de saúde, etc). Como resultado deste processo, os extensionistas construíram junto com membros da comunidade uma nova configuração para o Programa.

Nesse novo contexto, um elemento fundamental foi a efetivação da participação de ex-estudantes egressos do PINAB como membros da coordenação do mesmo, ficando estes com vínculo voluntário com a UFPB. Tratava-se de profissionais com graduação na área de saúde (a maioria nutrição), que buscaram voltar ao PINAB como graduados no sentido de atuar pedagogicamente na orientação estudantil e na organização e coordenação das ações do PINAB, de maneira voluntária, enquanto cursavam espaços de pós-graduação na própria UFPB, ou trabalhavam em cenários que não exigiam dedicação integral ou exclusiva (quarenta horas). Nesses termos, pudemos ampliar o raio de ações do PINAB, o que permitiu configurá-lo como Programa, pois havia mais profissionais dedicados ao acompanhamento e orientação estudantil no cotidiano. Nesses termos, pudemos ampliar o raio de ações do PINAB, o que permitiu configurá-lo como Programa, pois havia mais profissionais dedicados ao acompanhamento e orientação estudantil no cotidiano.

Esse processo teve início já em 2012 com Daniela Gomes (mestranda em Educação na UFPB), seguido ainda no mesmo ano com o ingresso de Adriana Macêdo (especializanda em saúde da família pela UFPB

e coordenadora de cursos de educação permanente em saúde no Centro Formador de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Saúde da Paraíba). Em 2013 houve a inserção de Islany Alencar (especializanda em saúde da família pela UFPB) e, em 2014, de Bruno Botelho (fisioterapeuta, egresso do PEPASF especializando em saúde pública pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP) e Vânia Nascimento (psicóloga e pedagoga, mestranda em Educação na UFPB). A foto seguinte registra um dos momentos de reunião da coordenação do PINAB, em 2014.



Foto 47. Reunião da nova coordenação do PINAB. Ago/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Com o passar do tempo, as ações do PINAB foram concentrando suas iniciativas em espaços da comunidade, sendo planejadas e acompanhadas por referências populares locais, particularmente: Dôra Costa Brito (educadora popular e liderança comunitária da região, atualmente trabalhando como merendeira) e Eulina Pereira (ACS e educadora popular, vinculada a iniciativas de educação de jovens e adultos e ações da Pastoral da Saúde no território), as quais encontram-se na imagem a seguir, onde também se destaca Francisco Nascimento (Santo da Terra), que vem colaborando com o processo de construção de uma Horta Comunitária no território de atuação.



Foto 48. Membros da coordenação comunitária do PINAB (da esquerda para a direita): Eulina Ferreira e Dôra Costa Brito; ainda, a presença de Francisco Nascimento (Santo da Terra). Jun/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Isso ocorreu na medida em que a disponibilidade da equipe de saúde era incipiente para interagir e participar das atividades educativas com proatividade. Fomos, assim, sendo cada vez mais exigentes e seletivos, na medida em que “envelhecíamos” enquanto Projeto (hoje em dia, Programa) de Extensão. Não nos bastava mais ter espaços cedidos pela Unidade de Saúde ou pela Escola para que nós, estudantes e professores fôssemos atuar.

Requeríamos agora, como condição de nossa participação, um envolvimento ativo de pessoas da comunidade, serviço e escola na gestão e no planejamento de nossas ações, como tentativa de estimular a incorporação do PINAB por estes setores como ação e trabalho social também de seu protagonismo e decisão e, principalmente, pensando em garantir a sustentabilidade das iniciativas construídas pelo PINAB.

No início de 2013, decidimos levar a reunião deliberativa e de planejamento do PINAB para dentro do território, conforme ilustrado pelas duas próximas fotos.



Foto 49. Reunião do PINAB na comunidade. Jul/2014. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 50. Reunião deliberativa do PINAB na comunidade e com a participação de referências da comunidade (coordenadoras comunitárias). Em destaque: Dôra Costa Brito (primeira à esquerda). Ago/2013. Fonte: Blog do PINAB.

Nestes encontros, convidamos a participação de todos os sujeitos locais, seja serviço, da escola, da comunidade, a participar. Pasamos então a realizar reuniões quinzenais naquele território, nas quais os moradores eram convidados a participar, o que levou uma inserção mais regular e radical dos mesmos no planejamento, preparação, acompanhamento e avaliação de nossas ações.

O desenho de grupos educativos comunitários e ações em geral do PINAB foi revisto e debatido junto com essas pessoas da comunidade e novas iniciativas, como os grupos de Saúde do Trabalhador, Terapia Comunitária e Horta, nasceram desta nova forma de gerir o Programa.

5.8 – Novos grupos surgem a partir da comunidade: Terapia Comunitária, Saúde do Trabalhador e Horta Popular

5.8.1. – Grupo Terapia Comunitária

A Terapia Comunitária (TC) foi desenvolvida pelo Prof. Adalberto Barreto no ano 1987 na comunidade do Pirambu, em Fortaleza – CE, visando atender às necessidades de saúde da comunidade e surgindo, dessa forma, como ferramenta de cuidado nos programas de inserção e apoio à saúde mental da população. Utilizada como espaço de acolhimento, escuta, troca de saberes e partilha de sofrimentos, emoções e decepções, a TC busca de maneira circular e horizontal acolher e aliviar o sofrimento e as inquietações, promovendo o bem estar mental, melhorando, assim, a qualidade de vida e a rede comunitária de solidariedade daqueles inseridos no grupo (ROCHA, 2009).

Na Comunidade de Jardim Itabaiana, o grupo de TC, atividade vinculada à USF Vila Saúde, é conduzido por Eulina Pereira, agente comunitária de saúde (ACS) e líder comunitária, que promove dinâmicas construtivas, momentos de relaxamento e conversas não só sobre os sentimentos pessoais, mas também sobre diversos assuntos, de forma descontraída e animada. Composto, por aproximadamente, 40 mulheres que acreditam na superação das dificuldades por meio do contato com o outro e da troca de experiências, a TC abre espaço para o diálogo, a escuta, a troca de saberes e de expressões artísticas, já que há momentos em que os integrantes podem cantar, dançar, contar piadas e recitar poemas, em dinâmicas como a demonstrada na próxima imagem.



Foto 51. Momento de acolhimento na Terapia Comunitária. Nov/2013. Fonte: Blog do PINAB.

O PINAB, então, inseriu extensionistas para auxiliarem a ACS na TC, que acontece às quartas-feiras, com o intuito de fortalecer esse espaço no território, promover saúde e prevenir o adoecimento mental, como forma de melhorar a qualidade de vida dos participantes e estimular sua participação efetiva nas decisões referentes ao local em que vivem e a reivindicar seus direitos, já que o espaço lhes proporciona o resgate de vínculos afetivos e sociais que funcionam como instrumento de agregação, mobilização e inclusão social.

5.8.2. Grupo Saúde do Trabalhador

O grupo Saúde do Trabalhador (ST) surgiu no ano de 2013, a partir da parceria do projeto PINAB com o Programa de Educação Popular, Saúde, Cultura e Trabalho, no qual dentro de uma das demandas do programa, encontrava-se a realização de uma pesquisa científica, possuindo como referencial teórico norteador, questões emergentes da interface entre saúde e trabalho em categorias de trabalhadores significativas no território de atuação, elucidando também dispositivos teórico-metodológicos de diálogo entre Educação Popular e Ergologia, particularmente com os ACS de uma unidade de saúde da família próxima à comunidade Boa Esperança, a Unindo Vidas; além disso, envolveu-se também os professores da escola do território de ação do PINAB.

Este grupo operativo passou a ser desenvolvido no turno da tarde, às sextas-feiras, reunindo-se com os ACS quinzenalmente e com os professores de forma mensal, objetivando analisar questões emergentes da interface entre saúde e trabalho no cotidiano destes trabalhadores, tendo como metodologia a seguinte estruturação: círculos de cultura capazes de evidenciar as situações-limite e construir os inéditos-viáveis para os desafios expostos pelos trabalhadores no que tange a interface saúde e trabalho; sistematização de produtos (sociais e acadêmicos) que revelem as potencialidades e dificuldades encontradas, bem como evidenciem estratégias de superação possíveis.

Além disto, o grupo promoveu momentos de cuidado integral dos próprios trabalhadores – professores e ACS – conforme demandados por estes, mediante o cotidiano exaustivo de trabalho e dedicação dos mesmos em seus espaços de atuação. Nas duas próximas imagens, ilustramos estes momentos, sendo o primeiro no espaço da unidade de saúde, e o segundo no Parque Arruda Câmara.



Foto 52. Momento de “cuidando do cuidador” na USF Unindo Vidas, com os agentes comunitários de saúde. Março/2014. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 53. Momento de cuidado e práticas integrals com os agentes comunitários no Parque Arruda Câmara. Ago/2014. Fonte: Blog do PINAB.

5.8.3. - Grupo Horta Comunitária

Por sua vez, o grupo Horta Comunitária nasceu da sugestão da coordenação comunitária do PINAB para que nossas ações contemplassem, entre outras, estratégias concretas de produção de alimentos de forma sustentável e solidária naquela região, de modo a mobilizar de modo efetivo as pessoas dos grupos sociais comunitários em torno das ações do Programa, como também para possibilitar impactos mais concretos na situação de fome e pobreza vivenciada por algumas famílias no local. Ainda, era objetivo, por meio da implementação desta horta às margens do Rio Jaguaribe (cuja nascente está nos limites do território), de modo a também propiciar algumas ações de proteção e revitalização deste rio.

Em seu início, o grupo recém investiu em reuniões internas de formação e planejamento, conforme ilustrado na imagem a seguir, tendo como objetivo de enriquecer os conceitos e conhecimentos acerca de ações de SAN e das diretrizes de suas políticas públicas. Priorizou-se debruçar também sobre o contexto alimentar e nutricional comunitário, suas relações intersetoriais e pesquisas relevantes dentro do tema através de leituras, discussões e a utilização de vídeos (“Por uma vida melhor” e “Garapa”), além de analisarem as concepções de soberania alimentar e insegurança alimentar, bem como os fatores relacionados e as medidas para superá-la.



Foto 54. Planejamento da construção da Horta na casa de uma liderança comunitária. Maio/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Em Junho de 2014, o processo de construção da Horta teve início, com a colaboração e assessoria de Santo da Terra, mateiro, educador popular e membro do Movimento Popular de Saúde (MOPS) da Paraíba. Através de sua participação, o PINAB passou a visitar semanalmente o local de construção da horta na comunidade, realizando sucessivamente diferentes etapas de ação.

Inicialmente, houve conversas com líderes comunitários, comerciantes locais e moradores da área próxima à nascente do rio, para explicar a proposta, ouvir sugestões e, fundamentalmente, verificar a aprovação deles para a construção da horta. Como resultado, a ideia da horta saiu fortalecida, para cuja construção os moradores disponibilizaram lugares protegidos, na área do leito do rio, e ofereceram espaço e alguma infraestrutura para a realização de reuniões.

Em um segundo passo, começamos a visitar semanalmente o local, mobilizando os grupos sociais territorializados através de cortejos com palhaços cuidadores, os quais percorriam o território, desde sua entrada até as margens do Rio (onde seria a horta), distribuindo convites, explicando as intenções e propostas e convocando as pessoas para participar.

Nas semanas subsequentes, enquanto uma parte dos extensionistas continuava o processo de mobilização junto às famílias e casas, os demais reuniam-se com as pessoas da comunidade que começavam a se fazer presentes e seguiam, assim, promovendo inicialmente a limpeza do local (com retirada de materiais não orgânicos e do excesso de lixo depositado na área e de vegetação rasteira), conforme apresentam as duas próximas fotos.



Foto 55. Mutirão pela limpeza das margens do Rio. Jul/2014. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 56. Mutirão pela limpeza das margens do Rio. Jul/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Posteriormente, abrimos os primeiros canteiros e fizemos os plantios, sobretudo colocando mudas de árvores nas margens da nascente do rio, visando revitalizá-lo, primeiro (nos canteiros), plantas medicinais, alface e coentro. As próximas duas fotos ilustram esse processo.



Foto 57. Semeadura de coentros e pés de hortelã na Horta. Set/2014. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 58. Visão geral dos canteiros da Horta. Set/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Enquanto isso, abre-se espaço para as pessoas da comunidade levarem também suas mudas e plantas para agregar no espaço da Horta. Nesse processo, os próprios moradores vão aprendendo a semear e cultivar, bem como cuidar dos canteiros. Esse processo é demonstrado pelos dois próximos registros fotográficos.



Foto 59. Ensinando uma criança a plantar uma muda de rúcula. Janeiro/2015. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 60. Moradora semeando coentro na Horta Popular. Janeiro/2015. Fonte: Blog do PINAB.

No final de cada sessão de atividades, é realizada uma roda de conversa pelo grupo SC (como demonstrado nas imagens a seguir), quando

se convidam as pessoas que estão na construção da horta para discutir sobre assuntos de seu interesse, sobretudo os relacionados às situações de saúde e de insegurança alimentar daquele local, bem como aspectos relacionados ao cotidiano das famílias.



Foto 61. Realização de atividade educativa com a comunidade, pelo Grupo Saúde na Comunidade. Jul/2014. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 62. Realização de atividade educativa com a comunidade, pelo Grupo Saúde na Comunidade. Dezembro/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Em uma dessas reuniões (cujo registro fotográfico segue abaixo), decidiu-se coletivamente qual seria o nome da Horta: Horta Popular Boa Esperança.



Foto 63. Grupo reunido após a decisão coletiva do nome da Horta. Jul/2014. Fonte: Blog do PINAB.

Como já referimos, desde 2013 o PINAB vêm atuando de maneira radicalmente participativa junto com os grupos sociais comunitários, chegando ao ponto de instituímos uma coordenação comunitária do PINAB, composta por Dôra e por Eulina.

A partir dessa mudança, conseguimos fortalecer o diálogo com as pessoas e grupos sociais da comunidade. Pudemos identificar que pessoas naquele território eram efetivamente parceiras no sentido de fazer trabalhos sociais, e não apenas no sentido de aparecer para fazer discurso e ocupar cargos. Além disso, pudemos ter a noção mais apurada de que estávamos construindo outra nutrição, a partir do próprio PINAB.

O PINAB estava gerando, junto com sujeitos daquele território, outras abordagens teóricas e práticas em Nutrição. E essas abordagens ganhavam sentido a partir do momento em que nós desconstruíamos o enfoque tradicional da nutrição para construir uma nutrição aplicada à vida e

integrada com àquelas pessoas, e comprometidas em construir caminhos para a emancipação delas. Logo abaixo, seguem três registros importantes nesse processo. O primeiro com moradores da comunidade levando para suas casas as primeiras hortaliças; o segundo e o terceiro, com uma visão geral da organização da Horta Popular em Janeiro de 2015, já tendo muitas variedades tendo plantadas e colhidas.



Foto 64. Moradores da comunidade levando para suas residências produtos colhidos na Horta, que eles mesmos ajudaram a plantar. Set/2014.



Foto 65. Visão geral da Horta Popular Boa Esperança. Janeiro/2015. Fonte: Blog do PINAB.



Foto 66. Visão geral da Horta Popular Boa Esperança. Janeiro/2015. Fonte: Blog do PINAB.

No capítulo seguinte, iniciaremos um processo de reflexão sobre elementos teóricos e práticos presentes na interface entre as categorias Educação Popular e Nutrição. Assim, situaremos conceitualmente essas duas categorias e buscaremos questões e análises significativas para verificar as possibilidades de a Educação Popular fundamentar um referencial teórico e prático para um **agir crítico em Nutrição**.

CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM BUSCA DE UM AGIR CRÍTICO

Neste capítulo, com um olhar voltado para a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), situaremos as aproximações teóricas entre os campos da Educação Popular e da Nutrição e procuraremos revelar também suas lacunas, para, no capítulo seguinte, a partir da experiência do PINAB e apostando no arcabouço epistemológico da Educação Popular, colocar em debate possibilidades para adensar mais e radicalizar esse encontro, na perspectiva de um agir crítico em Nutrição, como possibilidade concreta de concretizar processos emancipatórios na atuação da Nutrição em contextos de exclusão social.

6.1. Interfaces entre Nutrição e Educação Popular

Buscando cumprir o objetivo principal desta tese, procederemos com a explicitação dos encontros e diálogos existentes entre Educação Popular e as reflexões teóricas e as políticas de Nutrição, visando identificar avanços e lacunas neste debate, sistematizando então algumas considerações e sugestões de desafios, na perspectiva de pensarmos caminhos para processos educacionais emancipatórios no contexto das práticas atuais de Nutrição, particularmente no campo social.

6.1.1. Interfaces a partir das práticas de Educação Popular em Saúde

Como referido ao longo desta tese, diversas práticas orientadas pela Educação Popular em Saúde contribuíram historicamente para se construir uma EAN direcionada a se compreender bem mais os problemas nutricionais da nação e enfrentá-los. Particularmente nas décadas de 1970 e 1980, isso aconteceu a partir de iniciativas de diversos profissionais de saúde, agentes comunitários de saúde, pastoral da criança e da saúde, além de movimentos

populares, ao buscarem alternativas concretas para promover a saúde a partir do combate à fome e à insegurança alimentar.

No campo profissional da Nutrição, é bem verdade que, conforme afirma Boog (1997), nesse período houve um “exílio” da EAN, onde suas ações pouco conseguiram auxiliar efetivamente o educador em Nutrição a compreender em profundidade o fenômeno com o qual está lidando - alimentação humana. Nesse âmbito, a abordagem pedagógica em Educação Nutricional esteve mais próxima da instrução, voltada a técnicas e procedimentos, em lugar do envolvimento dinâmico e compreensivo com a teia complexa e multifacetada da cultura humana.

No entanto, no âmbito das experiências de saúde comunitária iniciadas nos anos 1970, demonstrava-se que, quando aliada ao pressuposto da Educação Popular, inspirada nas palavras de Paulo Freire e, portanto, na relação de diálogo entre as pessoas, a maneira de fazer a EAN se torna diferente, questiona o poder exercido de um sobre o outro, põe a saúde e a educação bem ao lado da autonomia, da liberdade e da realidade em que se vive (LACERDA et al, 2006). Educar passa a ser um ato político e de criação, como nos diz Freire (1996, p.24): “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”.

Desde esse período, profissionais de saúde e agentes sociais começaram a perceber a importância da EP como um jeito de fazer a educação no campo alimentar e nutricional. Nessa direção, é uma referência central o livro de Eymard Vasconcelos, “Educação Popular e Atenção à Saúde da Família”, no qual, em meio ao cenário de expansão da cobertura do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio dos serviços de atenção primária à saúde, o autor desvelou saberes e práticas para contribuir com a explicitação da metodologia de educação popular em saúde adequada aos serviços de saúde, analisando seus significados para a abordagem da Educação em Saúde a partir de problemas nutricionais, sobretudo a desnutrição (VASCONCELOS, 2006).

Para Vasconcelos (2006), a Educação Popular auxilia na integração das práticas de saúde na dinâmica social, porque cria espaços e firma

relações humanas onde as pessoas, as comunidades e suas organizações possam fortalecer suas identidades, abrindo caminhos por meio dos quais se possam enfrentar os problemas de saúde. Para o autor, isso não só é possível, como também imprescindível de ser produzido no âmbito dos serviços de saúde e das estruturas institucionais.

educação popular não é uma atividade a mais que se desenvolve nos serviços de saúde, mas uma atividade que reorienta a globalidade de suas práticas, foi desencadeada uma série de mudanças na forma de intervenção nestes problemas. A educação popular, na medida em que problematiza e cria espaços de diálogo entre os atores envolvidos, propicia a construção e difusão de um novo conhecimento que, ao mesmo tempo, inova em relação ao conhecimento crítico em saúde e aponta para caminhos institucionais e organizativos mais adequados à superação dos problemas de saúde (VASCONCELOS, 2006).

Em sua interface com a EP, a EAN então se configura como um processo em que o principal elemento em seu desvelar não são os temas, tampouco a ação profissional, mas o estabelecimento de perspectivas para uma leitura crítica da realidade, seguida de uma participação ativa na superação dos problemas sociais. Nessa concepção, “o educador é também um mediador entre os saberes acadêmicos e a construção local do conhecimento necessário à dinamização da assistência à saúde”, como afirma Vasconcelos (2006).

Dessa forma, importa às ações de EAN com abordagem da EP investir em relações humanas e sociais que garantam não apenas uma ação técnica, mas um processo que tenha sentido profundo na vida das pessoas e repercuta no enfrentamento de seus problemas. Conforme indicado por Boog (1999), “uma proposta pedagógica de ensino baseada na situação concreta de vida”. Uma abordagem educacional que tem como ponto de partida e como lugar de chegada o concreto vivido.

Para tanto, a EP permite a liberdade criativa no exercício do cuidar em Nutrição, oportunizando o desenvolver da afetividade na relação entre profissionais e a população, estimulando a valorização da espiritualidade e primando por uma ação articulada ao compromisso social. Por meio da Educação Popular, diversas práticas sociais em Nutrição se deixaram somar

por aspectos e princípios de concepção pedagógica libertadora, que não se preocupa simplesmente em transferir conhecimento e sim em criar as possibilidades para a produção ou a construção do saber. Com isso, este saber da EP foi se colocando como bandeira fundamental no enfrentamento e oposição aos modelos de ensino e educação tradicionais em Nutrição, fundamentando-se para isso em uma educação problematizadora que, tem por princípio, a teoria oculta na prática de uma ação humana e sua articulação com os movimentos sociais (TORRES, 1997; LACERDA et al, 2006).

Ainda no campo de experiências próprias da Educação Popular em Saúde, ressaltamos que um saber fundamental, acumulado nas iniciativas de saúde comunitária, era o envolvimento proativo de grupos sociais comunitários na organização de ações voltadas para a questão alimentar e nutricional. Nesses grupos, havia muitos aprendizados, mesmo que planejados precariamente. Tais grupos criavam espaços públicos para o protagonismo popular, visando identificar os problemas e elaborar estratégias para resolvê-los. Isso requer a valorização de espaços para o debate e o estabelecimento de parcerias entre o profissional, o usuário e a comunidade. Os grupos constituem, enfim, momentos de aprendizado, que estimulam os profissionais e os moradores a assumirem seu papel de agentes políticos (LACERDA et al, 2007; FERREIRA; MAGALHÃES, 2007).

O saber da Educação Popular em Saúde permaneceu fundamental para se lidar, no âmbito educacional, com as questões alimentares e nutricionais durante as décadas de 1980 e 1990, inclusive em experiências de promoção da saúde cujo foco não era a nutrição, mas tinha seu saber dinamizado em ações de Educação Popular articuladas com outras áreas da saúde. Isso ocorreu, em grande monta, em iniciativas de Extensão Universitária orientadas pela EP. Na Paraíba, nos anos 1980, destacou-se o Núcleo de Atuação Comunitária (NAC), enquanto nos anos 1990, os trabalhos do Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) e do Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF).

O PIAC, por exemplo, desenvolveu trabalhos na Comunidade de Costinha, inicialmente com um inquérito alimentar com o objetivo de analisar as condições nutricionais e as questões socioeconômicas das pessoas que

sobreviviam da pesca da baleia no município de Lucena/PB. Sobre isso, Emmanuel Falcão (2014, p.17/18), coordenador do Programa, referiu,

depois de três anos de trabalho nessa comunidade, fui, junto com ela, descobrindo alternativas de sobrevivência, através de outros tipos de pesca e de outras atividades econômicas. Esse trabalho serviu de base para criar o Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC). A partir da experiência de Costinha, em 1990, foram iniciadas as ações do PIAC na Comunidade de Monsenhor Magno através do programa de bolsas de extensão, envolvendo alunos de vários cursos universitários, aproximando-os de ações comunitárias desenvolvidas em duas etapas: a primeira, com trabalhos assistenciais nas áreas de Serviço Social e de Saúde, que consistia em acompanhar famílias e grupos de risco com atendimento psicossocial e atenção básica em saúde. A segunda etapa, com projetos de promoção político-social, consistia em construir espaços de resistência sobre a exploração de mão de obra desqualificada, luta por transporte coletivo, garantia de permanência no solo urbano com projetos habitacionais, reivindicação de política pública para garantir o acesso a saneamento básico, água potável e energia elétrica para aquelas famílias.

No PEPASF, a vertente principal eram as visitas domiciliares, durante as quais questões relativas à alimentação e à nutrição podiam ser abordadas com base na realidade concreta da população, com a valorização de seus saberes e de sua cultura (RIBEIRO et al, 2011). A vivência com as famílias acontecia com os estudantes distribuídos em duplas interdisciplinares, o que favorecia – particularmente aos graduandos do Curso de Nutrição – um olhar mais ampliado e multifacetado para os problemas de alimentação e nutrição encontrados.

Nas visitas, um foco essencial era a procura pelo estabelecimento de vínculos com as pessoas das famílias, socializando informações em educação e saúde, bem como contribuindo no desenvolvimento de autonomia e empoderamento das pessoas, nos problemas, dificuldades e superações do cotidiano (LACERDA et al, 2007). Isso contribuía também, sobremaneira, para a construção de um saber-fazer EAN que não apenas respeitasse as individualidades dos moradores locais, como valorizasse uma intervenção humanística, dialogal e emancipatória com aquelas pessoas.

Lacerda et al (2007) e Ribeiro et al (2011) asseveram que diversas frentes de ação se destacavam. Havia grupos operativos desenvolvidos

durante a semana, a saber: a) o grupo de mulheres, que trabalha com a geração de renda numa oficina de artesanato; b) o grupo de crianças, na creche comunitária, que desenvolve ações com os pais e a equipe pedagógica; c) o grupo de idosos, juntamente com a equipe de saúde da família local, que desenvolve ações relacionadas à saúde e ao lazer na terceira idade; d) o grupo de gestantes, desenvolvido com a socialização de informações, cuidados com o corpo, acompanhamento e orientação durante esse período; e) a Comissão Comunitária de Saúde, através de um curso de formação e capacitação de agentes ativadores de mudança da saúde na comunidade; f) o grupo da comunidade em geral, que pensa sobre as principais lutas e as campanhas da comunidade (moradia, saneamento, lixo), com atividades que abrangem toda a população, como exibição de filmes, de peças e esquetes teatrais etc. O Projeto também organizava um programa semanal, na Rádio Difusora Maria de Nazaré, uma mídia de comunicação comunitária que se organiza em torno da ACOMAN. O programa “Atchim ... Saúde!” era transmitido aos sábados, e o roteiro era construído de acordo com as demandas do local (LACERDA et al, 2007; RIBEIRO et al, 2011).

Um dos principais desafios trazidos pelo diálogo entre Educação Popular e Nutrição é a interdisciplinaridade, a qual mostrou-se ser fundamental em experiências como a do PEPASF, na Extensão Popular da UFPB, onde o saber profissional em Nutrição orientado pela EP demandou a construção de ações e articulações de promoção da alimentação saudável que iam muito além do saber restrito ao nutricionista. Como destacam Lacerda et al (2007, p.122),

A interação entre estudantes de vários cursos da universidade, não somente da área das ciências da saúde, como também das ciências humanas, é estabelecida em vários aspectos: através da formação de duplas nas visitas, do compartilhamento de experiências dentro do projeto, em reuniões, na busca por soluções de problemas e nas atividades dos grupos. Assim se desenvolve a transdisciplinaridade: o estudante tem contato com uma experiência multiprofissional e trabalha a importância de interagir com outros saberes, tornando-se capaz de melhor entender as necessidades do outro, pois passa a enxergar não apenas os problemas que competem a sua profissão (identificar e tratar), mas todos os aspectos que podem influenciar no bem estar das pessoas.

Embora a Educação Nutricional seja uma prática profissional vedada ao nutricionista, seu processo de construção, mobilização, avaliação e realização pode e deve ser tecido de maneira dialogada com outros núcleos profissionais e, centralmente, com a população. Em nossa visão, a prática pedagógica da EP enseja condições para uma construção interdisciplinar. Araújo e Sobreira (2006, p.125/126) ressaltam que

não seria em um corredor de uma universidade centrada nas divisões (departamentalização) que iríamos nos encontrar e sim em uma comunidade localizada na periferia da cidade em que moramos. Como a enfermagem poderia se cruzar com a nutrição? Ser amigas pode ser, mas trabalhar em conjunto para um mesmo fim seria possível? Nunca imaginávamos que participar de um projeto de extensão mudaria tanto a nossa “rotina” de vida universitária. (...) Aprendemos a aprender. Colocamos os óculos e começamos a enxergar a realidade que nos cercava.

Construir uma ação de modo interdisciplinar pressupõe, evidentemente, um trabalho em equipe, o qual implica construção coletiva. Em tais termos, a prática da EAN favorecerá uma atuação com dinamismo, diálogo, criatividade e participação ativa dos envolvidos. Na atuação do PINAB, a ênfase na construção das ações de EAN através do trabalho em equipe sempre esteve presente.

(...) outro aspecto da extensão, é que ela permite o aprendizado em equipe, trabalha com a subjetividade do estudante, o coloca diante de situações que exige muitas vezes uma posição de liderança. E tudo isto leva a um amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional do extensionista. Estas são experiências que jamais esqueceremos e nenhuma sala de aula entre quatro paredes pode nos proporcionar (Simony Guimarães, in GUIMARÃES et al, 2007, em relatório do PINAB).

A interdisciplinaridade é um processo construído com múltiplos saberes e necessita de uma disposição dos sujeitos envolvidos em abrir-se ao diferente, tendo consciência de seu inacabamento e busca de ser mais, requerendo também ir à procura de outros saberes, novas práticas e diferentes olhares.

Para conversas e modos de fazer a SAN renovados sob a égide da interação, é preciso aproximar parceiros de múltiplos cenários. Provoca-se o movimento de tessitura de projetos de aprenderensinar SAN. Tecemos saberes mais

técnicos necessários ao empoderamento dos atores, e também saberes singulares. Nessa pluralidade se constroem modos de fazer a SAN mais interativos no nível estadual e municipal (SCHNEIDER, NEVES, 2014, p.188).

No âmbito da Educação Popular em Saúde, outro saber apreendido para a prática da EAN foi a construção de vínculos com as pessoas, de modo a estabelecer uma relação horizontal onde possa se estabelecer o diálogo e o saber popular tenha papel fundamental na construção dos processos de aprendizagens e reflexões sobre a questão alimentar e nutricional. No Livro “Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde”, há o registro de um depoimento meu, enquanto estudante de nutrição, onde tais saberes encontram-se expressos a partir de uma vivência. A partir da inserção na realidade a partir da interação com o cotidiano de famílias em uma comunidade de periferia urbana,

descobri que aquelas pessoas não eram pacotes de problemas, mas pessoas cheias de dinamismos e muita vontade de ser mais. Vi que era muito melhor me ligar a elas como companheiro desta busca pela dinamização da vida. Hoje chego lá eu, apenas eu; pronto para conversar, ouvir, falar e, principalmente, compreender. Ajudar? Posso ajudá-los com minhas práticas universitárias quando eles precisarem, mas também sou ajudado a cada sábado que visito aquelas famílias. Eles me mostram uma perspectiva diferente da vida, um lado diferente desse mundo; aprendo a respeitar suas decisões e a compartilhar seus saberes (CRUZ, 2006, p.180).

Nessa direção, uma atitude fundamental, contida também neste relato pessoal, foi a de se abrir para conhecer profundamente a realidade social daquela comunidade e de seus grupos sociais, “desarmando-me” da postura inicial, com a qual cheguei na comunidade, de procurar problemas de saúde sobre os quais rapidamente pudesse intervir e, quem sabe, ajudar a curar.

(...) a máquina científica e minha cabeça continuava funcionando com todo ritmo: eram procuradas doenças, feridas psicológicas, manchas, marcas, ratos, baratas, insetos. (...) cheguei, sinceramente, como um frio mecânico pronto para consertar as avarias que causam os descompassos pessoais. O gelo (inicialmente um iceberg gigantesco) começou a derreter quando, ao visitar a primeira casa na comunidade, fui convidado a sentar ao sofá, ouvir um pagode na rádio e, mais que tudo isso, quando enxerguei esperança num rosto onde pensara só existir desolação. (...)

a cada sábado em que chegava naquela comunidade, esse soldado pensava cada vez mais em abandonar a guerra e partir apenas para negociações e tratados. (...) com alguns meses, aquele iceberg se reduziu à água corrente e virei “eu mesmo”; humano, sincero (CRUZ, 2006, p.179/180).

A EP ensinou que o processo educacional em saúde, e também na alimentação e nutrição, exigia do profissional um imediato “desarmamento” de ser arsenal técnico, em um processo onde primeiro conheça a realidade, para depois negociar com as pessoas sobre como melhor intervir. Como dito no relato, “fui aprendendo que para ser eficiente não precisava me vestir da objetividade fria da ciência. Pelo contrário, minha humanidade era fonte de transformações muito positivas” (CRUZ, 2006, p.180).

Nesse processo, se descobre que o processo educacional e relacional em saúde não tem sentido efetivo sem a valorização incondicional do humano, como destacado neste depoimento contido em um dos relatórios do PINAB.

A reunião fez um estreitamento de laços de confiança, ressaltando a importância do papel das merendeiras na escola. Isso nos fez refletir que por trás daquela merendeira existe um ser humano, que tem problemas, angústias, desejos; mas que quando se tem amor por aquilo que se faz tudo é superado (ANDRADE et al, 2008, em relatório do PINAB).

A oficina nos fez ver estas profissionais como ser humano, que tem problemas, angústias, desejos, mas que acima de tudo são mulheres guerreiras que amam o que fazem. Para elas, a maior felicidade é escutar um elogio daquelas crianças: "o lanche está gostoso tia". Simples palavras (como um obrigado), gestos, sorrisos, são coisas simples que valorizam o seu trabalho. Naquela manhã pude refletir sobre tudo que havia acontecido, e foi evidente como aquelas mulheres com tanta veracidade e sinceridade, me ensinaram através de seus testemunhos de vida (Cássia Araújo, in ANDRADE et al, 2008, em relatório do PINAB).

Tal aprendizado constituiu importante sentido para muitos estudantes de Nutrição que participaram da experiência de Extensão Popular no PEPASF. Certamente, um aprendizado que também era sentido por outros estudantes de nutrição e nutricionistas em outras experiências orientadas pela Educação Popular. Por meio de processos educacionais assim orientados, muitas pessoas passaram a quebrar conceitos tradicionalmente colocados na

prática da EAN, onde se estabeleciam uma série de critérios e condições técnicas para se desenvolver as ações em alimentação e nutrição, antes mesmo de se conhecer em profundidade a comunidade e sua realidade social. Em muitas das práticas mais conhecidas de EAN, o tecnicismo dominante traz consigo um aparato tecnológico e procedimental que, muitas vezes, coloca a técnica na frente da interação humana, e a população como mero objeto da ação profissional. Esta conformação da EAN cria uma falsa ideia de que, em contextos de pobreza, é inviável se trabalhar a EAN, pois a população não teria condições sociais e econômicas de realizar uma alimentação adequada e saudável. Em depoimento no livro citado anteriormente, a professora de Nutrição Nelsina Dias relembra vivências de sua formação universitária, particularmente de um estágio no Centro de Recuperação Nutricional de Ribeirão, e ilustra este viés tecnicista de EAN com o qual a maioria dos nutricionistas é formada.

me inquietava bastante dar aulas de nutrição: alimentos básicos ou alimentação balanceada, variada, colorida e etc, para aquelas mães ditas desinteressadas, quando eu já percebia a contradição da desmotivação delas no ter de ouvir informações “bonitas” mas tão longe de suas vidas e possibilidades. Possivelmente, com suas sabedorias, elas percebiam que nós alunas éramos “marionetes” nas mãos dos professores, que, preocupados com “didáticas”, não nos permitiam nem nos orientavam a dialogar com o saber oriundo de toda uma experiência de vida daquelas mulheres até mais maduras do que nós (DIAS, 2006, p.175/176).

Por sua vez, a nutricionista Juliana Oliveira explica como vivenciou este dilema logo quando de sua entrada em um trabalho comunitário, a partir do PEPASF:

Até então, outros estudantes de nutrição tinham entrado [*no Projeto*] e logo saído, pois não conseguiram vislumbrar formas de atuação em problemas nutricionais em um projeto que não tinha recursos materiais e técnicos para uma ação mais focalizada no modelo tradicional de educação (OLIVEIRA, 2006, p.121).

Instigada pelo coordenador do Projeto, Juliana procurou, aos poucos, encontrar caminhos para contribuir, mesmo que inicialmente, no enfrentamento dos graves problemas alimentares e nutricionais naquela comunidade. Sua postura central, orientada pelo coordenador do Projeto, foi

não desistir diante da precariedade e do medo em não saber como proceder tecnicamente frente a um problema tão grande, tendo ela tão poucos recursos. Para isso, a atitude problematizadora e o vínculo sugeridos pela EP se revelaram fundamentais e bastante dinamizadores das situações de alimentação e nutrição encontradas, como no cuidado a uma criança desnutrida. Sobre isso, Juliana Oliveira (2006, p.122) relatou,

Confesso que fiquei chocada com o que vi. Que visão lamentável! Na verdade não era uma casa; era um cômodo, onde tudo se misturava, quarto, cozinha, sala e, dentro daquela situação caótica, iríamos tentar ajudar no tratamento daquela criança desnutrida. E foi dentro dessa situação que fomos percebendo e descobrindo a força transformadora da presença e do afeto profissional que fez aquela criança receber mais atenção de seus pais, da sua família. Nossas visitas e nossa atenção para aquela criança, muito mais do que nossos ensinamentos, deslocaram o olhar de seus pais, tão sufocados pelos problemas que acompanham a miséria, para ela. Isto ajudou muito no tratamento e em sua recuperação.

Mesmo sem denominarmos tais atitudes, posturas e dinâmicas como Educação Popular, podemos certamente indicar que os princípios de uma pedagogia freireana estavam presentes em atitudes como a supracitada e ajudaram a reorientar o fazer da EAN, o qual não será mais o mesmo – tradicional e conservador – para estudantes como a autora do depoimento. Nelsina Dias (2006, p.176) completa essa reflexão, dizendo:

com (...) o escutar respeitoso daquelas mulheres, aprendi o que não se deve fazer com a população: 'vomitar' conhecimentos, desrespeitando os saberes e as necessidades do indivíduo ou população mais carente, doente ou ignorante que seja. Desaprender o aprendido também é uma saída para maior sensibilidade. Desconsiderar velhos conceitos pode permitir novas possibilidades.

No contexto do PINAB, os estudantes também descobriram que tinham potencial para fazer as intervenções técnicas através de uma abordagem dialógica com as pessoas da comunidade.

Quando ouvimos passamos confiança, credibilidade, valorizamos o ser humano independente de sua condição socioeconômica, credo ou escolaridade, e tudo isto faz com que eles se sintam importantes e inclusos, além de se tornarem mais abertos para discutir diferentes opiniões, levando a possíveis mudanças, que pode demorar anos,

afinal o trabalho com educação é lento, porém muito eficaz e só através dele poderemos fazer diferença enquanto extensionistas, enquanto projeto no ambiente ni qual estamos inseridos!! (Simony Guimarães, in GUIMARÃES et al, 2007, em relatório do PINAB).

Para fazer uma prática de EAN com tais pressupostos, observa-se ser fundamental valorizar o saber e a cultura popular, com uma postura de humanização no cuidado em saúde.

Eu pude olhar com um olhar critico para a comunidade carente em que trabalhamos, e assim não os ver só como coitados ou infelizes, mas sim como pessoas iguais a mim e que tem muito a me ensinar, pude desde sempre ver que do mesmo modo que temos nosso conhecimento (que achamos que é superior), as pessoas também tem o seu conhecimento e nós devemos aprender também com elas, pois na educação popular existe esta via de mão dupla, visto que ninguém sabe de tudo. (...) independente da área em que eu for trabalhar vou levar sim um toque de humanização aprendido neste semestre e que é essencial para a relação com as pessoas de um modo geral, aprendi a respeitar os pontos de vistas diferentes, os limites do próximo e creio que isto vai me fazer um profissional melhor, com uma visão de mundo muito mais apurada (Ítalo Mas, in ARAÚJO et al, 2008, em relatório do PINAB).

No interior das práticas de EP, um último aspecto sobre o qual dedicaremos atenção neste item é a mobilização e organização político-social, na perspectiva da soberania alimentar. Especialmente a partir do trabalho de movimentos sociais, como o MST, a CPT, dentre outros, observa-se historicamente que o saber-fazer EAN requer fundamentalmente uma intervenção sobre questões de ordem estrutural que impedem, ou dificultam, o acesso das pessoas a uma alimentação adequada e saudável. No estado da Paraíba, uma das referências de trabalhos sociais nesse sentido se deu a partir do PIAC/UFPB e, em parceria com este, na O.N.G. Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão (AGEMTE), cuja êfase esteve veementemente direcionada à mobilização e organização das pessoas e grupos sociais para criação de alternativas de luta, enfrentamento e viabilização de direitos. Falcão (2014, p.18/19) ilustra esse trabalho com um depoimento:

(...) esse trabalho começou no ano seguinte, com a abertura de um braço do rio Camaratuba, na aldeia Cumaru, na Baía da traição. Fui convidado para promover uma ação extensionista na reserva indígena Potiguara, (...) através de

uma horta escolar. Terminamos por instalar um seminário com todas as aldeias pertencentes aos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição/PB, com o intuito de discutir sobre os problemas mais graves que existiam na reserva. A comunidade indígena de Cumaru, localizada em Baía da Traição, foi a escolhida, por causa do grau de dificuldades por que os índios daquela comunidade passavam, por não disporem de energia elétrica. Viviam da caça e do comércio do camarão, pois a aldeia vive próxima de um paul alagado. As pessoas foram mobilizadas para enfrentar o desafio de “abrir o rio”, ou seja, eliminar o excesso de vegetação típica daquela pequena bacia, drenando e canalizando o seu leito. Devido a isso, houve a liberação de terras férteis para a agricultura de subsistência nas margens do rio, construído pela própria comunidade local. Toda uma organização comunitária se criou a partir desse trabalho em mutirão, assim como toda uma mobilização. O paul, acidente geográfico, foi identificado como uma verdadeira potencialidade e desafio para a vida política e econômica daquela comunidade. Da troca de olhares entre os agentes de extensão e os moradores, nasce um rio, nasce um projeto, nasce uma utopia de mobilização permanente. Convém salientar que esse trabalho ocorreu quando eu ainda era estudante de Nutrição, em fase de conclusão de curso.

6.1.2. Interfaces a partir dos documentos e textos de SAN

A Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (2006) não contem menções explícitas a Educação Popular, tampouco traz qualquer citação à Educação, ou mesmo às práticas educativas. Aproximam-se destas perspectivas somente citações a: a) *a participação cidadã plena*, através da realização destes direitos (SAN e DHAA) constituir um conjunto de condições necessárias e essenciais para que todos os seres humanos, de forma igualitária e sem nenhum tipo de discriminação, existam, desenvolvam suas capacidades e participem plenamente e dignamente da vida em sociedade (CONSEA, 2006, p.5); b) a importância da *participação social* na formulação, execução, acompanhamento, monitoramento e controle das políticas e dos planos de segurança alimentar e nutricional em todas as esferas do governo (CONSEA, 2006, p.7); c) a inclusão, dentre os princípios da Lei, da *preservação da autonomia* e respeito à dignidade das pessoas (CONSEA, 2006, p.7).

No mesmo documento, destaca-se a inclusão da educação nutricional no contexto dos elementos da SAN nas políticas de reforma agrária, mas restringindo a mesma a capacitação para práticas pessoais saudáveis, textualmente indicando “ações de Educação Alimentar e Nutricional com vistas à melhoria dos hábitos alimentares, dos padrões de higiene e do aproveitamento dos alimentos pelas famílias assentadas” (CONSEA, 2004, p.22). Todavia, excetuam-se as reflexões sobre a inserção da EAN no cenário escolar, em que se enfatiza o seu significado como elemento articulador de diferentes setores na mobilização de ações sociais e formativas, especialmente saúde e educação. Além do mais, reforça-se o caráter da educação em favorecer a construção coletiva de saídas para os problemas sociais e dirigir um olhar crítico para a realidade.

Ao se referir à implementação das ações de SAN, ressalta-se a presença de princípios caros à Educação Popular, da seguinte forma:

devem ser pautadas na perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, sob valores éticos e de equidade, reforçando, assim, a autonomia social, política e econômica da população atendida. Para tal, é fundamental que haja participação social, transparência decisória e conhecimento, por parte da população, das ações desenvolvidas em todas as etapas do processo de planejamento (CONSEA, 2004, p.7).

Ainda nessa direção, o documento ressalta (CONSEA, 2004, p. 66) que as ações de promoção de saúde e de uma alimentação saudável envolvem também o fortalecimento político dos diferentes grupos para que possam pressionar pela garantia de todos esses direitos: acesso ao alimento e a uma alimentação saudável, acesso à informação, à atenção em saúde, aos bens e serviços públicos essenciais.

Outra referência para o atual debate sobre a reorientação das políticas públicas e das concepções sobre nutrição consiste no DHAA, e a publicação organizada pela Associação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos – ABRANDH - (2010) sistematiza os principais fundamentos e ações nesse sentido, num material pedagógico para realizar curso nacional sobre a temática. No que tange a uma atuação cidadã participativa, a ABRANDH (2010, p.20) refere que, para promover a realização do DHAA, é

fundamental que a execução e a implantação de políticas, programas e ações sejam garantidas por um processo democrático, participativo, inclusivo, que respeite as diferenças e as diversidades entre os seres humanos.

Ainda em 1999, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), já trazia no seu texto a SAN e o DHAA, saindo da perspectiva assistencialista. Ao apresentar um balanço da implementação das diretrizes da PNAN contextualizando as ações no cenário do Sistema Único de Saúde (SUS), Recine e Vasconcellos (2011, p.75) indicam apenas duas citações sobre a perspectiva educativa. A primeira indica que apenas ações de educação em saúde não são suficientes para alcançar o impacto necessário na promoção da alimentação saudável, pois são necessárias estratégias como o Guia alimentar da população brasileira, que sistematiza e demarca pontos regulatórios e elementares quanto aos horizontes a que se quer chegar na promoção da SAN e da alimentação saudável. A segunda reside na reflexão sobre os avanços na perspectiva de um conceito ampliado de promoção da alimentação saudável, trazido pela III CNSAN – III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, em que se enfatizaram como estratégias

a disseminação de informações no campo da alimentação saudável e da nutrição, a importância da formação profissional qualificada e específica para atuação nessa área e a necessidade de uma educação permanente dos profissionais de saúde (RECINE, VASCONCELLOS, 2011, p. 77).

Na nova edição da PNAN (BRASIL, 2012a), dentre os princípios elencados destacam-se questões como: a Alimentação como elemento de humanização das práticas de saúde; o respeito à diversidade e à cultura alimentar; o fortalecimento da autonomia dos indivíduos; a determinação social e a natureza interdisciplinar e intersetorial da Alimentação e Nutrição; segurança alimentar e nutricional com soberania.

Quanto ao Decreto 7.272/2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a Lei 11.346/2006, que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e estabeleceu a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), as citações ao fenômeno educacional se limitam às

atribuições conferidas à Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como instrumento para a promoção da SAN, constituindo uma diretriz da PNSAN, qual seja, “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, p.01).

Nesse documento, a educação ainda é ressaltada como um dos setores de ação PNSAN e como um dos temas prioritários das políticas, dos programas e das ações em SAN (BRASIL, 2010). Excetuando-se uma citação à soberania alimentar, nesse documento, não há menções a perspectivas transformadoras ou emancipatórias de ação política e social, tampouco de ação educativa com esses contornos. No que tange ao Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN, 2011), destaca-se o fato de a educação ser compreendida como tendo uma relação forte com os fatores determinantes da segurança e da insegurança alimentar.

No Plano, há uma seção especial dedicada à educação para a SAN e o DHAA. Nesse sentido, encontram-se importantes menções à educação como um processo cujo desenvolvimento é fundamental no escopo de preocupações e objetivos da SAN. No contexto do Plano, a educação

engloba um conjunto de ações formativas que objetivam promover a adoção de práticas e escolhas alimentares saudáveis, que dialoguem com a cultura alimentar de cada grupo e região e o fortalecimento dos sujeitos de direito para a participação e mobilização social (CAISAN, 2011, p.30).

São reforçadas as menções à PNSAN, previamente citadas neste texto. Como metas para a educação no contexto da SAN e do DHAAS no período 2012/2015, destacam-se:

- elaborar e publicar o marco conceitual de Educação Alimentar e Nutricional nas políticas públicas, com ampla participação da sociedade, respeitando as práticas alimentares dos povos indígenas e povos e comunidades tradicionais, bem como de outros segmentos e grupos vulneráveis;
- inserir nos processos de Educação Alimentar e Nutricional estratégias de sensibilização e orientação à população para a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis;

- formar e qualificar profissionais e produtores familiares e/ou urbanos para atuarem com o componente alimentação, nutrição e consumo saudável;
- atualizar guias e materiais de referência sobre a alimentação adequada e saudável (CAISAN, 2011, p.84).

Dentre as estratégias desenvolvidas visando a uma educação para a SAN, evidencia-se

instituição de ações de Educação Alimentar e Nutricional, prioritariamente entre os titulares de direitos dos programas sociais, fomentando as organizações sociais e integrando as instituições que compõem o SISAN no território, além de estratégias de comunicação e sensibilização da população e de formação de profissionais sob a ótica de SAN e DHAA, de forma sinérgica com o Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e com o Plano Brasil sem Miséria (CAISAN, 2011, p.84).

Além disso, cita-se o PNAE e o PAA. Ainda, a PNSAN ressalta as ações de EAN no Plano Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade, onde se compreende a educação alimentar para geração de conhecimento e de formação de hábitos de vida saudável em escolas e equipamentos públicos de alimentação e nutrição (CAISAN, 2011).

No que se refere a uma perspectiva educacional emancipatória, vale mencionar o destaque, dentre os objetivos, para a estruturação e integração de ações de Educação Alimentar e Nutricional nas redes institucionais de serviços públicos, de modo a estimular a autonomia do sujeito para produção e práticas alimentares adequadas e saudáveis (CAISAN, 2011).

Em outro objetivo, a PNSAN (CAISAN, 2011) promove a cultura e a educação em direitos humanos, em especial, o direito a uma alimentação adequada, cujas iniciativas expressas recomendam que é preciso disseminar a cultura de direitos humanos na sociedade, estimular a formação e a participação social, produzir informações e novos valores e formar lideranças e educadores populares por meio da Rede de Educação Cidadã. Afora outras referências a elementos articulados ou próximos à Educação Popular, conforme mencionado nos parágrafos anteriores, as citações desse parágrafo são as únicas feitas explicitamente na perspectiva da Educação Popular e de uma dimensão educativa transformadora/emancipatória no texto da PNSAN.

No contexto do Programa Bolsa Família, a PNSAN, destaca a educação como uma estratégia a mais no processo de acompanhamento das condicionalidades de saúde e educação e monitoramento das famílias com descumprimentos do PBF, oferecendo diagnóstico qualificado e dinâmico da situação dessas famílias e implementação de ações, em parceria, de aperfeiçoamento na oferta desses serviços, bem como articulação de programas complementares.

A educação aparece também com importante preocupação no que se refere a agricultura familiar, citando como objetivo aperfeiçoar os mecanismos de gestão, controle e educação voltados para o uso de agrotóxicos, organismos geneticamente modificados e demais insumos agrícolas.

De acordo com Oliveira; Oliveira (2008), na Estratégia Fome Zero, a EAN é prevista como

ação estruturante, de tal sorte que a mesma configurou-se institucionalmente no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) tendo como perspectiva a promoção da segurança alimentar e nutricional. Dessa forma, a Coordenação responsável pelo desenvolvimento de ações educativas nesse Ministério promoveu importantes recomendações e estratégias como base para o desenvolvimento de ações educativas em Alimentação e Nutrição tanto para o governo como para a sociedade civil. Dentre essas recomendações, destaca-se a importância de que as ações educativas sejam desenvolvidas no sentido de promover a autonomia dos indivíduos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, respeitando as culturas alimentares e valorizando a história alimentar e a diversidade regional, ao mesmo tempo em que reconheçam os saberes populares e fomentem a biodiversidade local.

Nos últimos anos, algumas conquistas são representativas do avanço no debate sobre a dimensão educativa nas práticas da Nutrição. Em 2012, o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional nas Políticas Públicas estabelece uma definição de EAN que avançou no diálogo da nutrição com um agir crítico, por meio da educação.

No que diz respeito à literatura e os principais estudos empreendidos no campo da Nutrição na perspectiva da Promoção da Saúde e da SAN, podem-se identificar poucos diálogos com a Educação Popular, dentre os

quais destacam-se principalmente os trabalhos de Maria Cristina Faber Boog, a qual vem consolidando o campo da EAN com sistematizações precisas, com caracterizações históricas do processo de constituição da EAN, e apontando desafios para esta prática. Neste quesito, a autora aponta uma educação crítica como caminho fundante. Numa de suas obras, a autora sugere que

a leitura da extensa obra de Paulo Freire seja a referência básica para a formação dos educadores em Nutrição. Ninguém como ele conseguiu tão bem discutir as possibilidades e os limites da educação formal e informal, a natureza da educação como ato político, as características e o potencial da dialogicidade para a construção da autonomia, a educação como caminho para a libertação das condições sociais de opressão, focalizando a educação como via para a transformação da situação concreta de existência a fim de que se possa desfrutar de uma vida digna, na qual se inclua, entre outras condições, a segurança alimentar e nutricional (BOOG, 2004, p. 22).

Vale enfatizar o protagonismo da obra de Boog no sentido de provocar o adensamento da reflexão crítica em torno das ações de EAN, sobretudo aquelas em trilhas libertadoras. Conforme ressalta a autora, a atuação dos nutricionistas nesse campo ainda é dominada

pelo empirismo e por um certo idealismo que pode levar a um fazer que não se dá conta das intencionalidades subjacentes à abordagem empregada nas ações educativas. É preciso acordar para o fato de que o processo social da educação existe sempre, e que a recusa em fazê-lo sistematicamente, apenas abre um espaço maior para que ele aconteça de forma espontânea, ou, pior do que isso, intencional, porém através de iniciativas que partem exclusivamente das indústrias de alimentos, as quais, através da mídia e hoje, até mesmo das escolas, desenvolvem programas de “educação” nutricional (BOOG, 1997, p.17).

Sob a influência dessas perspectivas, ou com base em experiências exitosas, no debate atual sobre nutrição, vem se demarcando um discurso em torno da EAN “transformadora” e dialógica, assumindo uma perspectiva “problematizadora”, com vistas a ultrapassar uma visão puramente instrumental e instrucional da educação e passar a considerá-la como uma forma de a pessoa se realizar (SANTOS, 2012).

De acordo com a autora citada, percebe-se nos documentos, orientações e estabelecimentos oficiais uma clara intencionalidade de articular, do ponto de vista teórico-metodológico, a EAN às perspectivas da educação no pensamento de Paulo Freire, alinhada com elementos como a dialogicidade e a autonomia das pessoas. Assim, destaca-se a problematização como contraponto aos métodos tradicionais baseados em técnicas expositivas, direcionadas a promover práticas reflexivas dos sujeitos sobre si mesmos e acerca das questões pertinentes às suas práticas alimentares.

Santos (2012) destaca a importância de que as ações educativas sejam desenvolvidas no sentido de promover a autonomia dos indivíduos, baseadas na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, respeitando as culturas, valorizando a história e a diversidade regional, ao mesmo tempo em que reconheçam os saberes populares e fomentem a biodiversidade local. Assume-se no cerne destas políticas um compromisso com a sustentabilidade ambiental (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2008).

Nessa direção, Conti (2009, p.4) defende que

a existência de leis não significa que elas [as políticas públicas de SAN] estejam sendo efetivadas nos diferentes espaços. Por isso, ao mesmo tempo em que se avança no arcabouço legal é preciso continuar avançando no fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares, que são instrumentos de mobilização e pressão política importantíssima para realização e efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada, sem os quais esta efetivação tende a se tornar lenta, burocrática e enfocada, sem força de efetividade universal.

Por sua vez, Ferreira e Magalhães (2007, p. 1677, grifo nosso) apontam a Educação Popular entre questões articulada na proposta de Promoção da Saúde como um caminho promissor para o campo da Alimentação e Nutrição: “(...) capacitação dos indivíduos; parcerias nas ações; intersetorialidade de órgãos públicos e privados; reforço à ação comunitária; **educação popular**; cidadania; ética pública (...)”.

Seguindo essa direção, no âmbito das ações direcionadas à capacitação dos indivíduos, Ferreira e Magalhães (2007) asseveram que é preciso dar condições à população para que ela possa exercer sua autonomia

decisória, optando por escolhas alimentares mais saudáveis. Nesse aspecto, a EAN assume um papel especial, na perspectiva de exercitar a cidadania alimentar. A prática do nutricionista assume, nesses termos, o desafio de promover processos de EAN eficazes, com ações que provoquem mudanças nos hábitos alimentares dos indivíduos e de suas famílias de forma sustentável, respeitosa e equânime.

6.2. Desafios para o diálogo entre Nutrição e Educação Popular

Até aqui, traçamos um breve painel sobre o contexto histórico de movimentos de encontro entre a perspectiva da Educação Popular e as ações da Nutrição e falamos sobre a presença de conceitos teóricos e dimensões políticas da Educação Popular em documentos oficiais e reflexões acadêmicas sobre a Nutrição, com um conceito ampliado no cenário da promoção da saúde.

Diante do exposto, podemos delinear algumas considerações, que se configuram muito mais como reflexões teóricas e desafios revelados do que como convites para continuarmos esse debate e aprofundá-lo.

O próprio processo de construção deste estudo revelou um desafio significativo quanto às interfaces entre Educação Popular e Nutrição, qual seja a escassez gritante de documentos, relatos, relatórios, sistematizações ou textos em geral sobre as práticas de nutrição comunitária da década de 1970, nas quais, como já afirmamos anteriormente, a Educação Popular teve um papel preponderante como abordagem. Como se isso não bastasse, as produções no campo da Educação Alimentar e Nutricional, em sua maioria construída por nutricionistas, não mencionam essas ricas experiências e tampouco as consideraram como importantes no desenrolar histórico das ações de EAN. Assim, na produção em geral de EAN, pouco se volta o olhar para as bases importantes que algumas experiências nas décadas de 1970 e 1980 deixaram para adensar e fortalecer o debate e as reivindicações em torno de uma educação alimentar e nutricional crítica.

É importante assinalar que essa ausência se dá, em grande monta, pelo número ainda reduzido de nutricionistas inseridos nestas experiências.

Nesse período, para os profissionais da Nutrição, participar dessas experiências era extremamente contra-hegemônico. Como ressalta Rodrigues e Roncada (2010, p. 302),

A filosofia proposta pela Educação Popular e que passou a ser utilizada na Educação para a Saúde no Brasil, a partir da década de 1970, não foi assimilada na prática da EN, exceto em alguns setores progressistas, pois dominava o modelo tradicional, biologicista, que desconsiderava os saberes da população e suas condições de vida.

Ainda, avaliamos que tal distanciamento também se deve ao fato de que, mesmo os poucos nutricionistas envolvidos, dedicavam-se, nestas experiências, mais à ênfase na promoção da saúde e no direito à saúde do que, particularmente, a desenvolver, aprimorar, estudar e sistematizar a EAN. Evidentemente, tal processo não apenas é compreensível como foi fundamental, uma vez que, naquela época, a prioridade era a discussão era mais ampliada - em torno do direito à saúde e de modelos de atenção capazes de efetivar a promoção da saúde como um todo.

Assim, podemos avaliar que o 'exílio' da EAN, para o qual Boog (2004) chama atenção, também decorreu por conta do afastamento de parte dos nutricionistas dos movimentos e práticas de saúde comunitária, voltando-se preponderantemente para a ação nos hospitais e nos consultórios de dietoterapia, na indústria e na gestão de algumas políticas públicas, afastando o nutricionista e o debate acadêmico da nutrição das questões da saúde comunitária e Educação Popular em Saúde.

Nos dias de hoje, a escassez de aprofundamentos sobre a dimensão educativa da Nutrição nos documentos e políticas públicas oficiais de alimentação e nutrição demonstra a tímida centralidade no debate sobre a EAN neste âmbito, e revela uma falta de sincronicidade entre os propósitos transformadores expressos nestas políticas (como a SAN e o DHAA) e a educação como um caminho capaz de contribuir para sua efetividade.

Na PNSAN (CAISAN, 2011, p.30), aborda-se essa problemática, reconhecendo-se que

ainda que os últimos anos tenham sido fortemente marcados pelo fortalecimento do diálogo entre Governo Federal, a sociedade civil e os movimentos sociais, o que se deu,

principalmente por meio dos conselhos de SAN e das conferências, foram poucos os avanços no sentido de se instituir uma política intersectorial e continuada de educação para a segurança alimentar e nutricional, conforme proposições feitas na III CNSAN.

Ao contrário do que possa parecer, isso não se deve a uma falta de experiências educativas neste campo. O que se torna fundamental, então, é expandir e aprofundar a capacidade de sistematizar as experiências de Educação Alimentar e Nutricional em SAN e DHAA, bem como qualificar a interlocução do apoio dos agentes públicos a estas realizações. Nesse sentido, ao tempo em que precisa ser lembrada e merece ser exaltada a iniciativa de construção do Marco de Referência em EAN para as políticas públicas, cumpre-nos indicar que tal avanço ainda precisa ser aprofundado diante da necessidade histórica que se apresenta de aprimorar a discussão coletiva e a reflexão crítica de caminhos educacionais capazes de guiar melhor as pessoas e os grupos sociais excluídos rumo à realização da SAN e do DHAA, configurando decisivamente caminhos emancipatórios para a Nutrição.

É bem verdade que, em boa monta, a ausência de centralidade no debate sobre a EAN se deve também ao “exílio” (BOOG, 2004) sobre o debate progressista da EAN ocorrido particularmente entre as décadas de 1950 e 1970, portanto anteriores às políticas e documentos de SAN. Mesmo com os avanços observados na SAN desde 2003, tínhamos um “gap” no que se refere ao debate da EAN (VASCONCELOS, 2013), considerando sua ausência (nas décadas anteriormente citadas), em favor de ações de alimentação e nutrição pautadas no biologicismo e assistencialismo. Isso não pode ser subestimado aqui nesta análise. Como destaca Vasconcelos (2013), se formos olhar, no contexto desfavorável de debate para a EAN que tínhamos até a década de 1980, houve muito avanço nessa pauta.

Contudo, em que pese ponderarmos estes avanços processuais, devemos insistir em provocações e propostas que colaborem no avanço da EAN na perspectiva de um agir crítico em Nutrição. Nesse sentido, chama atenção também a timidez do debate da EAN no campo acadêmico, concentrando-se em grande parte nos estudos de Boog. É necessário dar

continuidade, profusão e aprofundamento às bases teóricas fundamentais semeadas por Boog desde a década de 1990 até os dias de hoje, colocando-os em diálogo com a Educação Popular e outras perspectivas críticas educacionais.

Não obstante, cumpre destacar que será pouco empreender apenas reflexões sobre a EAN como um todo. O contexto atual de exclusão social e permanente de modelos de desenvolvimento excludentes recomendam ser necessário pensar a Nutrição com processos educacionais fundamentalmente emancipatórios. A escassez de estudos capazes de associar este campo ao da Educação Popular, de maneira explícita, evidencia o quanto a discussão em torno de uma EAN persiste em segundo plano.

Não que consideremos a Educação Popular como a única saída crítica para o quadro sombrio que campeia o contexto social atual. Como já afirmamos, há outras perspectivas educacionais articuladas ao Campo Democrático Popular. Contudo, a permanente expansão e o fortalecimento de experiências de Educação Popular em Saúde colocam essa vertente como uma das mais centrais no cenário atual de elaboração de iniciativas e reflexões educativas no campo social, incluindo o recente processo de institucionalização dessa perspectiva nas políticas públicas de saúde com a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEP-SUS).

Como observado na experiência do PINAB, a incorporação de pressupostos teóricos e práticos da EP no contexto das ações em Nutrição permite um agir diferenciado, em que se desvela

(...) um mundo de descobertas, que nos envolve e nos impulsiona cada vez mais a engajarmos nesta causa, que nos humaniza e nos torna cidadãos mais sensíveis e mais críticos. É a oportunidade de colocar o estudante diante de problematização real da comunidade e a partir desta buscar soluções criativas, práticas, construtivas e pedagógicas, interpretando diferentes realidades. Dentre as muitas experiências vivenciadas até aqui, com o grupo de mobilização popular aprendi a importância do ouvir o outro e como as pessoas estão carentes de atenção. Esse diálogo, que exige o ouvir, constitui uma ferramenta imprescindível que permeia o processo da educação, tão importante quando se trabalha na atenção básica e ao mesmo tempo tão “escanteada” por muitos profissionais de saúde (Simony Guimarães, in GUIMARÃES et al, 2007, em relatório do PINAB).

A teoria da Educação inspirada pela Educação Popular, conforme sistematizada destacadamente por Paulo Freire (2005), ensina que as questões éticas, filosóficas e metodológicas concernentes à Educação Popular não se reservam apenas à análise das práticas, ações ou momentos educativos, mas extrapolam estes na perspectiva de gerar olhares, críticas e novos direcionamentos para o conjunto das ações, para a perspectiva da ciência, para sua relação com a sociedade, para seu papel, seu compromisso. Nesse sentido, corroborando com a perspectiva teórica fundamentada por Álvaro Vieira Pinto (1979), a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do mundo se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social.

Na perspectiva da Educação Popular, não basta pensar as dimensões educativas nos momentos de relação entre científico e popular ou nos momentos de capacitação ou na ação comunitária, mas considerar o que há de educativo e político em todas as dimensões de análise da Nutrição. Aprofundando esta reflexão, na esteira da obra de Pinto (1979), a Educação pode constituir um elemento potencializador da capacidade de questionamento da ciência e do homem diante do mundo e sua realidade. Como ressalta este autor, faz-se premente desvelar uma ciência que questione, no processo educacional, para quem se trabalha e para produzir o quê. Ou seja, o trabalho humano está a serviço dos propósitos humanos ou como instrumento de alienação do homem?

Em nossa visão, um desafio estruturante no diálogo entre Educação Popular e EAN é provocar um ampliar de olhar da nutrição e da alimentação no contexto de práticas educacionais, construindo-se – processualmente – novas abordagens para o agir em Nutrição, onde se conceba, fundamentalmente a articulação desta prática social e profissional com muitas e diversificadas dimensões do viver. A nutrição não pode explicar todas as dimensões dos problemas alimentares e nutricionais. O profissional que atua em Nutrição não pode se limitar a agir de modo solitário e unidisciplinar, pois os problemas alimentares e nutricionais estão interconectados com questões

e problemáticas de ordem psicossocial, como moradia inexistente ou precária, violência, alcoolismo, uso de drogas, tráfico, conflitos conjugais, falta de emprego, disputas religiosas, desavenças políticas e tantos outros problemas.

É dessa maneira que, ao nosso ver, o diálogo entre estas perspectivas – a EP e a nutrição – pode lograr avanços relevantes para constituirmos uma EAN cuja característica mais singular seja sua capacidade de criar condições propícias para a reflexão crítica das pessoas sobre si mesmas, seu mundo e suas crenças, incluindo em seu processo a capacidade destas pessoas serem e fazerem mais, ou seja, transformar seus pensamentos, concepções e atitudes. Como exemplificado pelo depoimento seguinte, a EP abre portas para uma relação educativa em alimentar e nutrição na qual os elementos humanos subjetivos têm destaque central e constituem parte essencial do processo.

[No Grupo de Gestantes], ao me deparar com aquelas mães - algumas mães pela primeira vez e outras já “carimbadas” no assunto - o meu olhar em relação a maternidade brilhava de ansiedade e a vontade de compreender e compartilhar com elas aquela fase tão sobrecarregada de novidades, dúvidas, anseios, medos, felicidade, descobertas, enfim, repleta de encantos e mudanças era imensa. A cada encontro do grupo uma permuta de ações e saberes acontecia, confesso que aprendi mais que ensinei. A oportunidade de escutar as gestantes me fez entender que ser mãe não carece apenas de vontade, mas principalmente de dedicação e renúncias (Karla Lucena, in: SILVA et al, 2010, em relatório do PINAB).

Na perspectiva freireana, tal processo pressupõe uma construção em que homens e mulheres são seres eminentemente inacabados, ou seja: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.34). Para esse processo, pressupõe-se uma inconclusão do ser humano, sobre a qual a pedagogia vai se configurar em processos relacionais sociais, culturais e educativos, em que

educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que

pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977, p.25).

Para Freire (2005), a pedagogia constitui um processo dinâmico de ensinar e aprender articulados a uma busca de ser mais, individual e coletiva, imbricada necessariamente num processo de ação transformadora. Ao caracterizar a Pedagogia do Oprimido, Freire (2005, p.17) afirma que a pedagogia

que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.

É dessa maneira que a EAN poderá ser tecida como uma pedagogia que envolva fundamentalmente processos em que ensinar não seja transmitir conhecimentos, nem aprender significa absorvê-los, mas um processo em constante movimento e desenvolvimento, cujos elementos (pedagógicos) facilitam a criação das possibilidades concretas para a produção do saber, no que tange à alimentação e à nutrição, compreendidas numa perspectiva crítica. Vasconcelos (2006) traz, ainda, a ideia da EP como orientadora de processos por meio dos quais se busca

subordinar o ato pedagógico ao movimento dos próprios educandos em direção ao "ser mais", tentando superar as limitações e opressões de suas vidas. Para isto, o educador deve investir na descoberta e inserção neste movimento (de busca e de construção) existente na dinâmica social do grupo em que atua (VASCONCELOS, 2006).

Em nossa análise, percebemos ainda persistir um obstáculo significativo para se alcançar este horizonte, o qual, na acepção de Santos (2012), consiste na existência de um hiato entre as formulações das políticas de SAN, alimentação e nutrição e as ações e práticas desenvolvidas no âmbito local. Para a autora, permanece um hiato entre discursos e as práticas em seu torno das ações educativas. Conclui que a Educação Alimentar e Nutricional é menos um instrumento do que um dispositivo de ações conjugadas que devem envolver diferentes setores e disciplinas, entretanto, demanda investimentos na formação profissional e na produção de conhecimento no campo.

Assim, entendemos que uma contribuição fundante no diálogo entre a Educação Popular e a Nutrição consistiria em aprimorar a EAN em uma prática fundamentalmente popular, na acepção sistematizada por Melo Neto (2004), para quem ser popular é tornar-se expressão de uma metodologia, mas só terá significado quando expressar uma visão de mundo em mudança, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo. Assim, expressa jeitos de fazer e iniciativas definidoras de um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos. A metodologia que confirma algo como popular tem o sentido de promover o diálogo entre os partícipes das ações. Sobretudo, deve ser contributiva ao processo de se exercer a cidadania crítica.

De acordo com Melo Neto (2004), outra dimensão do popular se expressa quando a ação tem origem nos esforços, no trabalho do povo, das maiorias (classes), dos que vivem e viverão do trabalho. Mas a origem apenas não basta. Ser popular é ter clareza de que há um papel político nessa definição. Essa dimensão política deve estar voltada à defesa dos interesses desses setores das maiorias ou das classes majoritárias. Nesse sentido, para o referido autor:

Ser popular é tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trará os elementos já efetivados e tentativas de novas realizações. Isto só ocorre, contudo, quando da sua realização mesma, caminhando para aquilo que, efetivamente, é o necessário. A utopia da democracia tem um valor permanente e deve ser vivida sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços da realização e da não-realização, estão as suas contradições e suas dificuldades maiores. Entretanto, não podem transformar-se em agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de sonhos de liberdade e de felicidade (MELO NETO, 2004, p.213).

Nesse sentido, embora haja uma preocupação crescente em relação às bases teórico-metodológicas que regem as ações educativas em Nutrição, ainda há pouca elaboração metodológica sobre a educação como um elemento potencializador da conscientização e da formação necessária para a atuação cidadã na perspectiva da autonomia, da participação e da emancipação humana em Nutrição (SANTOS, 2012). Muitos documentos

ênfatizam onde se quer chegar, mas são tímidos em acreditar na educação como um caminho ou como elemento gerador de reflexões, saberes e práticas que remem nesse sentido.

Assim, considerando os limites e os potenciais dessa interface e dos diálogos entre a Educação Popular e a Nutrição, iremos traçar, a partir dos aprendizados e das reflexões acerca da experiência do PINAB, elementos teóricos e práticos da Educação Popular que, a nosso ver, compõem **um agir crítico em Nutrição**.

CAPÍTULO 7 – ELEMENTOS PARA UM AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PINAB

Para muitos profissionais de saúde, as realizações de Educação Alimentar e Nutricional constituem

uma entidade tão abstrata, que questões como responsabilidade, local ou potencial de resolutividade carecem de sentido. Educação nutricional tem um certo valor para eles enquanto ideia, porém percebe-se a inconsistência desta quando se procura reportá-la a uma prática profissional que envolve responsabilidade, espaço e objetivos (BOOG, 1999, p.144).

Santos (2012) enfatiza que há poucas referências sobre o arcabouço teórico, metodológico e operacional em torno da EAN, seja nas referências e obras acadêmicas, seja nos documentos de referência que norteiam as políticas públicas no campo. A "educação alimentar e nutricional está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum" (SANTOS, 2005).

Assim, embora seja desafiador, é fundamental sugerir alguns caminhos para a explicitação mais elaborada de atitudes, compromissos, iniciativas, ações, intenções e experiências conducentes a um agir crítico da nutrição como prática social e profissional, particularmente a partir da EAN.

Considerando a narrativa tecida a partir da reconstituição de como foi a construção histórica do PINAB, dedicaremos as próximas páginas à explicitação de elementos que, em nossa avaliação, compõem sínteses do que sejam caminhos para a prática da EAN na perspectiva de um agir crítico em Nutrição.

Em nossa visão, a experiência do PINAB – objeto desta tese doutoral – demonstra que, por meio da Educação Popular, podem-se delinear estratégias e caminhos participativos, críticos e amorosos de formação estudantil, de construção da promoção da saúde e de fomento à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) com os grupos sociais comunitários, o que oportunizou o desenvolvimento das atividades com parceria, proatividade e comprometimento.

Extensão popular seria a construção de um sonho rodeado por anseios e expectativas de transformar tudo que está a nossa volta, a partir de uma realidade que de certa forma nos faz crescer e perceber que somos capazes de transformar e ser transformados. É a oportunidade de experimentar os vários desafios que nos aguardam, oportunidade de conhecer o outro, aprender a lidar com os problemas da comunidade e com ela buscar soluções (Laurycelia Rodrigues, in SILVA et al, 2008, em relatório do PINAB).

Processualmente, é tecida uma reorientação da nutrição como prática social e profissional. E isso só ocorre porque a Educação Popular tem princípios, intencionalidades e abordagens capazes de trazer elementos para a superação da distância entre o debate crítico em torno da nutrição (principalmente no campo da SAN) e suas realizações no campo prático, particularmente as educacionais.

Poderia escrever um livro sobre todos os momentos vividos ao longo deste semestre, (...) agora me contento em dizer que as experiências vividas no grupo de gestantes este semestre me fizeram alguém melhor e me fizeram perceber mais uma vez que pode existir uma nutrição humana e social, uma nutrição a serviço de todos e todas e que eu posso ser nutricionista e gente. E mais que isso, ser uma colaboradora na construção de uma sociedade onde homens podem ser homens (Daniela Gomes, in BANDEIRA et al, 2008, em relatório do PINAB).

Nestes termos, um agir crítico em Nutrição perpassa uma abordagem da ciência da Nutrição que compreende a si mesma como ciência multifacetada e determinada por diferentes elementos, tais como o social, o econômico, o político, o cultural, o espiritual, o mental, dentre outros. Uma ciência cujo ponto de partida é a realidade, suas contradições e seu movimento, compreendendo o fenômeno nutricional com sua natureza biológica e fisiológica, mas centralmente indissociado de um entendimento ampliado da alimentação, como uma prática social, cultural e plena de sentidos nas vidas das pessoas e das coletividades.

Em nossa visão, o agir crítico em Nutrição envolve, em sua prática, dimensões como a participação, a construção compartilhada do conhecimento, a amorosidade e a criatividade. Apontam para este agir eixos como: a inserção profunda na realidade social; a participação, a autonomia, a construção compartilhada do conhecimento e a criação de vínculos; a

construção em meio ao conflito; a educação em grupos comunitários; a superação do caráter assistencialista dos programas de SAN; e o desvelamento de novos caminhos para dimensões tradicionais do agir em Nutrição.

Essecialmente, um agir que contribua para uma *aplicação edificante* (SANTOS, 1989) da nutrição, a qual seja capaz de “instigar a reflexão conjunta que se entrelace nas práticas sociais, interagindo, e acrescentando algo significativo ao cotidiano da vida das pessoas” (SCHNEIDER, NEVES, 2014, p.189).

Na acepção de Boaventura de Sousa Santos (1989), uma aplicação edificante se desenvolve em situação concreta, considerando a existência, os interesses e as buscas de todas as pessoas que interagem naquele contexto. Em sua visão, esta aplicação é um processo de diálogo e de argumentação, onde o cientista precisa lutar pelo equilíbrio de poder, tomando partido dos que possuem menos poder. A aplicação edificante tenta, ainda, reforçar as definições emergentes e alternativas da sociedade. Para essa aplicação, os limites e deficiências dos saberes locais não justificam sua recusa, alienação ou exclusão, pois isso significaria a deslegitimação dos mesmos e recusa de suas possibilidades de também enunciarem saberes e conhecimentos (SANTOS, 1989).

Nas próximas páginas, faremos uma abordagem sobre cada um desses eixos, explicitando porque, em nossa visão, eles são elementos centrais para o **agir crítico em Nutrição**, fundados a partir da Educação Popular.

7.1. O agir crítico em Nutrição requer o engajamento e o compromisso com a realidade social

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados (FREIRE, 1996, p.19)

Todo agir em Nutrição é, evidentemente, envolto pela realidade social – seja no hospital, na clínica, no mundo esportivo, nas unidades de

produção de refeições, nas indústrias e laboratórios, instituições acadêmicas, dentre outros cenários, inclusive porque as práticas alimentares constituem “uma expressão sociocultural de significados que (re)produz códigos de identificação para as pessoas em seu contexto social. Comer é uma experiência social” (BARBOSA et al, 2013, p. 941).

O que determina a escolha do alimento se não for a realidade em que ele está inserido? O que vai determinar a minha conduta com a alimentação com a nutrição se não for a minha própria realidade? Como eu consigo fazer um agir crítico em Nutrição se não for assim? (Luciana Maria Sousa, em entrevista durante Grupo de Discussão).

No entanto, em nossa compreensão, nem todo agir em Nutrição se deixa **encharcar** pela realidade social circundante, na acepção trazida por Freire na citação acima. Do deixar-se encharcar pela realidade social emerge um engajamento, cristalinamente demonstrado por compromisso social, conforme revela a fala de uma extensionista do PINAB.

Com o passar do tempo, fui me despidendo de quaisquer conceitos pré-formados e fui adentrando aquela comunidade de coração aberto. A partir dessas vivências proporcionadas pela extensão, fui me sensibilizando da importância daqueles momentos tanto para mim, como estudante e ser humano em constante transformação, quanto para aquela comunidade, e de que precisávamos de uma escuta, um abraço, uma consulta e um aprendizado. E foi nessa imensa troca de conhecimentos e desprendimentos, entre todos, que foi possível haver mais articulação na construção dos saberes e na busca da promoção à saúde e da superação dos problemas sociais (Islany Alencar, no texto “Depoimento: Em busca de mim, encontrei-me em todos – de ser oprimida a construir-me cidadã”, no livro do PINAB).

Um aprendizado importante expressado a partir da análise do “embrião” do PINAB e dos primeiros passos dados em sua origem foi buscar conhecer, sentir, vivenciar e “mergulhar” na realidade do território de atuação, antes mesmo de resolver o quê exatamente se ia fazer. Isso é um aprendizado que a Educação Popular traz na direção de outro agir em Nutrição.

Ao participar de reuniões destinadas à formação do Conselho Local de Saúde, pude me aproximar mais da comunidade, observar suas angústias quanto ao atendimento à saúde, a forma como vivem e o que pensam sobre determinados temas, o que me fez refletir a

respeito de uma série de conceitos e práticas, incluindo a forma como pretendo atender meus usuários (Thaise Araújo, in CABRAL et al, 2008b, em relatório do PINAB).

É preciso, pois, deixar que o nutricionista ou qualquer outro profissional, no campo da SAN, engaje-se nas “águas” da realidade local, ao invés de chegar já dizendo o que vai ser feito, quais grupos serão empreendidos ou escolher ações clássicas da nutrição: grupo de obesos, diabéticos e hipertensos ou prescrever dietas.

O trabalho em comunidades a meu ver é fascinante. Move-me, comove e embora já tenha vivenciado um pouco este trabalho é impossível não angustiar-me e inquietar-me diante de situações de extrema pobreza, abandono e marginalidade. Assim foi no Cristo, a comunidade onde atua o PINAB. Nas primeiras idas a campo, as visitas domiciliares serviram para impulsionar ainda mais minhas pretensões, que eram as de poder contribuir com ações, junto ao grupo da escola, onde me inseri, e ao grupo PINAB no que diz respeito a questões no âmbito da nutrição na saúde coletiva, construção de hábitos alimentares saudáveis para assim promover saúde (Julyana Assis, in: BANDEIRA et al, 2007, em relatório do PINAB).

Em nossos primeiros passos, primeiramente, fomos conhecer o território e as instituições que existiam lá. Fizemos isso durante seis meses, conversando e convivendo com os trabalhadores da Unidade de Saúde da Família (USF). Esse não é um trabalho tão simples, porque exige que se conheça o território e se dê abertura para o que ele vai demandar, inclusive extrapolar a atenção e olhar para demandas e necessidades fora do campo clássico da alimentação e da nutrição. Se for crítico, o agir em Nutrição vai emergindo, fluindo e brotando suas demandas da vivência cotidiana e do compromisso do profissional com a realidade social e com o território. Tal imersão, todavia, não flui naturalmente. Necessita, sobretudo, de um diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses locais.

(...) naquelas visitas que eu fui para “ajudar” ou “ensinar” , tive outro conceito do que realmente eu iria fazer na casa destas pessoas e eu fui simplesmente aprender, com cada olhar, gesto e com o falar (Nayara Massa, in BANDEIRA et al, 2007, em relatório do PINAB).

Assim, somente depois de um processo de imersão na realidade, pautado, sobretudo, em visitas às famílias do território e na participação observadora em algumas ações da USF, começamos a realizar reuniões com a equipe de saúde, escutando de seus membros sobre suas percepções e demandas acerca das necessidades de ação social no campo da alimentação e da nutrição naquele contexto. A equipe sugeriu ações fora do campo clássico da Nutrição, como grupo de gestantes e de idosos. Além disso, surgiu a ideia de interagir com uma escola vizinha da USF. Mesmo assim, em apesar dessas vivências, dos planejamentos e dos reconhecimentos de território antes de o projeto começar, nossas primeiras ações formais com os grupos sociais territorializados consistiram em ficar um mês e meio fazendo visitas domiciliares junto com os ACS. Ou seja, as primeiras atividades tiveram como foco não promover nenhuma ação meticulosamente planejada. A meta era vivenciar e conhecer o território e seus grupos sociais.

Conhecer pessoas, participar de suas vidas, conhecer sua realidade, conviver com seus problemas, suas limitações e perceber também, em todos esses momentos, nossas limitações... O quanto e em que vivemos amarrados. Isso nos impulsiona a tentar fazer sempre mais e melhor... Mesmo em muitos momentos não sabendo o que fazer... (Monique Freitas, in BANDEIRA et al, 2008, em relatório do PINAB).

Assim, nos primeiros passos do PINAB, mesmo tendo um planejamento feito pela equipe fundadora e toda uma construção compartilhada com a equipe de saúde, deixamos todo mundo que ia participar do PINAB conhecer profundamente o território e sentir algumas coisas que você só sentiria indo na própria prática: o calor das caminhadas nas ruas do território; a precária urbanização com extrema desorganização de ruas, calçadas e quadras; a falta de acessibilidade e a pouca funcionalidade para locomoção em suas ruas; a exposição de esgotos e redes de abastecimento; a proliferação de alguns insetos e animais transmissores de doenças; a falta de calçamento da maioria das ruas; a sensação de insegurança, dentre outros.

Os momentos de conversa com aquelas pessoas eram como um imenso “tapa na cara”, onde eu cada dia mais saía de meu “berço de

ouro” e ia conhecer a verdadeira realidade em que o mundo se encontra (Caroline Cabral, in CABRAL et al, 2007, em relatório do PINAB).

Ressalte-se, contudo, que, se tais sensações eram importantes para que os extensionistas conhecessem bem mais o contexto social comunitário e suas contradições, de modo a respeitá-lo e valorizá-lo em suas ações, outros sentimentos também eram mobilizados e, como nos afirmaram muitos depoimentos ao longo de nossas vivências no projeto, motivavam os extensionistas a persistirem no projeto. Tratava-se da acolhida das pessoas da comunidade: o modo amoroso, aberto, franco e gentil com o qual recebiam os estudantes em suas casas; as falas dos comunitários sobre a realidade e os problemas daquele local, o que consistia em efetivas aulas sobre realidade social brasileira; o vínculo criado com cada pessoa, cada família e com os parceiros de trabalho social daquele lugar. Por esses motivos, especialmente, tanto os estudantes quanto os docentes eram provocados a não apenas retornar, mas a buscar mudanças para superar os problemas e as contradições daquela realidade.

Abriam-se aí oportunidades para a ampliação da visão acerca da nutrição, pelo fato do mergulho na realidade social propiciar um olhar profundo acerca das práticas alimentares das pessoas como processos resultantes de

decisões, conscientes ou não, estreitamente relacionadas à cultura alimentar de sua região, à tradição alimentar de seu convívio social e às transformações decorridas do acesso à informação científica e popular. No entanto, no campo do conhecimento da alimentação e da nutrição, mais do que proporcionar o acesso a essas informações, torna-se fundamental estimular a autonomia dos indivíduos a fim de possibilitar que os mesmos atuem intencionalmente e com independência de influências (liberdade), o que demanda um consistente processo educativo (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2008, p.497).

No entanto, é importante notar que, por mais que quiséssemos aproximar o futuro nutricionista da realidade social das camadas populares, quando isso aconteceu foi um impacto muito grande para muitos estudantes que participaram. Muitos entraram pela primeira vez em territórios de comunidades populares (ou nas chamadas “favelas”). Isso tinha um impacto

muito grande, porque começaram a perceber que a profissão deles tinha um significado social relevante, além do que existiam muitas pessoas em situação de pobreza, miséria e exclusão social em nossa cidade.

De acordo com nossas percepções, as visitas têm se revelado imprescindíveis para entender os contextos e identificar “o que está acontecendo”. À medida que desenvolvemos o diálogo com aquelas famílias, aprendemos que elas possuem uma riqueza de saberes e conhecimentos e, nessa perspectiva, somos provocados a buscar compreender o jeito de pensar e organizar a vida das classes populares. Ficamos perplexos ao nos deparar com a realidade das classes ditas “subalternas”, um mundo que sempre esteve distante e submerso à nossa visão, que estava protegida pelos óculos da indiferença, em nossas vidas relativamente tranquilas na classe média da sociedade (Karistenn Casimiro de Oliveira, Caroline Sousa Cabral, Cássia de Andrade Araújo, Geiseanny Fernandes do Amarante Melo, Renata Alessandra Sousa Firmino, Pedro José Santos Carneiro Cruz, no texto “As visitas domiciliares e a promoção da saúde no contexto da Atenção Básica: reflexões a partir de uma experiência na Extensão Popular”, do Livro do PINAB).

O profissional que vai trabalhar com nutrição ou com a SAN não pode ficar restrito nas paredes do seu serviço. Seja na USF, seja no CRAS (na assistência social), seja na Cozinha Comunitária, seja onde for. O agir crítico em Nutrição não fica dentro das quatro paredes de serviços, mas procura os grupos sociais comunitários ou, pelo menos, se mantém aberto para que estes apareçam. É desta atitude que começaremos a perceber o quanto os saberes e as experiências das pessoas e grupos da comunidade agregam para construção de práticas sociais com consequência e contribuição efetiva à realidade social.

Apesar de um período altamente conturbado na universidade, as tardes na comunidade me faziam ver, que o aprendizado não vem apenas da sala de aula, mas que a comunidade, era um local onde podia adquirir conhecimentos, com as pessoas que ali moram. Estas pessoas me ensinaram muitas vezes através dos saberes populares, os quais, a cada dia me ajudaram a ter uma visão ampliada de mundo e assim podendo ser uma estudante, que compreende mais os seres humanos e assim respeitando cada vez mais cada ser humano e cada detalhe por ele apresentado. Ao passar dos meses pudemos desenvolver algumas atividades e com um pouco de conhecimento, o qual era adquirido a cada reunião, conversa, pude penetrar cada vez mais neste “mundo” e assim não só passando conhecimentos e sim aprendendo com cada ser humano que estava ali presente (Nayara Massa, in CABARAL et al, 2008, em relatório do PINAB).

Na experiência do PINAB, quando começamos, ficamos muito restritos ao espaço da USF, particularmente nos primeiros quatro meses de atuação. Pouco conhecíamos a comunidade e seus diversos grupos sociais. E isso me inquietava muito, porque vinha de uma experiência como a do PEPASF, onde era muito forte o vínculo com as pessoas e grupos sociais comunitários, com a associação dos moradores das organizações locais, dentre outros. No PEPASF era exatamente o inverso: havia dificuldade de diálogo com os serviços e tinha muito diálogo com as pessoas e grupos comunitários. Quando fui para o PINAB, foi um choque conviver com esta lógica inversa onde tínhamos todo um vínculo com o serviço, mas conhecíamos muito pouco do território.

Diante destes dilemas, ficava me perguntando como é que a gente faria para conhecer as pessoas da comunidade. Pessoalmente, eu queria muito procurar a comunidade, mas não sabia direito como fazê-lo. Até que, subitamente, em certo dia a oportunidade apareceu, em nosso quinto mês de atuação, quando conhecemos Dôra Costa Brito, educadora popular e líder comunitária local, a qual estava, com mais algumas pessoas da comunidade, tomando a frente de um movimento pela criação do conselho local de saúde (CLS).

A narrativa inicial trazida pela equipe de saúde até o PINAB, sobre Dôra e algumas outras pessoas da comunidade, foi ligeiramente tendenciosa, sugerindo que no território existiam apenas pessoas difíceis, de convivência complicada, “briguentas”, etc. Mesmo assim, alguns trabalhadores da equipe, dentre eles o médico de Pedra Branca II (Aldenildo Costeira), sugeriam investir no diálogo com os grupos sociais territorializados.

Enquanto PINAB, decidimos encampar esse busca pelo diálogo e, a partir destes encontros, começamos a conhecer o território, seus sujeitos e grupos sociais. Como resultado, começamos a galgar espaços regulares de encontros, conhecimento e integração com as pessoas da comunidade, juntamente com as pessoas do serviço, na tentativa de começar a resolver o mal estar inicial de uma forma construtiva, participativa e dialogal.

Na medida em que esse processo decorria, fomos conhecendo paulatinamente as pessoas da comunidade e, através de algumas agendas específicas do PINAB como cada um de seus coletivos, fomos desconstruindo a imagem inicial trazida por alguns membros da equipe de saúde. Nestes encontros específicos, a equipe do PINAB se apresentava, detalhava o que era o projeto, descrevia quais eram suas intenções, suas ideias, e nossa disposição sincera em conhecer melhor o território. Esse processo se demonstrou impulsionador da abertura de ricas dimensões para nossa atuação na comunidade, distintas daquelas acumuladas dentro das quatro paredes dos serviços locais. Mesmo não menosprezando as possibilidades da atuação em equipamentos sociais, é relevante ressaltar que o processo de aproximação com a realidade comunitária e seus grupos sociais agregou aprendizagens às pessoas da equipe do PINAB, capazes efetivamente de estimular em seus membros o desejo de atuar cada vez mais e melhor.

Lá na comunidade, eu podia respirar, encher meus pulmões de vida e voltar para aquela sala de aula com um novo olhar, um novo oxigênio que me mantinha viva até o próximo encontro com elas. E foi nesse convívio cheio de amorosidade com os outros extensionistas e, principalmente, com a comunidade que os melhores e maiores aprendizados começaram. Foi com aquelas pessoas que eu aprendi o verdadeiro sentido não só de ser nutricionista, mas também a ser GENTE! Gente que se importa. Gente que sofre. Gente que respeita. Gente que aprende com o outro e assume a sua pequenez em uma das grandes disciplinas: VIVER!! (Adriana Maria Macêdo Almeida Tófoli, no texto “Depoimento: Universidade para a vida – o saber popular contribuindo para a formação de uma nutricionista e educadora”, no livro do PINAB).

No início, a relação do PINAB com os grupos sociais comunitários se limitou a essas reuniões, mas isso já foi um momento importante, pois paulatinamente continuamos nos encontrando nas reuniões do CLS (que acabou não se instituindo de direito, mas ocorrendo de fato), na medida em que a gente começou a apoiar reuniões mensais para discutir o conselho e aprender sobre ele. Decidimos depois criar um grupo operativo dentro do PINAB só para dar atenção aos processos de participação popular local. Não com a ideia de restringir esta dimensão (participação popular) a um único grupo, mas com o desejo de que este grupo fosse uma fonte permanente, dentro do projeto, para estimular a participação popular em todas as ações e

dimensões do PINAB e acompanhar com maior atenção o cotidiano de lutas dos grupos sociais da comunidade.

A partir desta experiência, fomos aprendendo que um agir crítico em Nutrição implica buscar espaços e oportunidades sistemáticas de conviver com o território e seus grupos sociais. Como afirma Boog (2010, p.1015),

programas educativos que são pautados na realidade proporcionam oportunidades para identificar barreiras relativas à qualidade de vida, à emancipação e ao controle sobre a vida e o trabalho.

Sendo assim, encharcar-se da realidade é fundamental, como dissemos anteriormente. Mas não basta mapear e territorializar. É importante conversar com as pessoas, passando uma tarde com elas, tomando um café, e tendo – sobretudo - um espaço permanente de encontro com elas.

Não basta trazer a pessoa da comunidade para os processos educacionais de nutrição e tratá-la como paciente, ou mesmo como um simples usuário do SUS. É preciso tratá-la como comunidade, como gente que tem um dia a dia, um espaço próprio, cheio de subjetividades e envolto por determinantes sociais. Se tratarmos as pessoas como pacientes, dificilmente estabeleceremos com elas uma relação entre sujeitos. Queremos, portanto, que essas pessoas tragam suas ideias, suas críticas, suas iniciativas e sua criatividade. Tais atitudes permitem a construção processual de um relacionamento marcado pelo vínculo, onde a formação é

processo em construção, unindo conhecimento teórico e prática como exercício da profissão, enreda fios comuns de aprendizado, facilita transformar vivências em caminhos de experiência, num esforço de respeito à autonomia e à identidade dos educandos (SCHNEIDER, NEVES, 2014, p.194).

Há que se ressaltar que não bastou ao PINAB fazer uma reunião para se encontrar com pessoas da comunidade. Foi preciso criar um grupo e se dedicar quinzenalmente a se encontrar com elas, para conhecê-las profundamente. .

A primeira impressão que eu tive de algumas lideranças comunitárias foi bastante desfavorável. Contudo, nossa insistência em promover mais encontros nos espaços comunitários e seus grupos populares

foram fundamentais para irmos criando laços e vínculo com algumas pessoas e alguns grupos da comunidade, o que nos ajudou a construir, junto com eles, algumas iniciativas educativas importantes. Assim, deixamos de lado uma relação puramente protocolar com as pessoas da comunidade, para abriremos a oportunidade singular de, com ela, empreender a construção coletiva e promover uma parceria, não no sentido liberal, mas com um sentido coletivo e emancipatório.

Na maioria das vezes, dentro dos muros da universidade se constrói a falsa impressão de que está tudo bem. O futuro profissional vislumbra se formar para ser nutricionista e atuar em uma academia, no esporte, em clínicas e consultórios privados, na indústria, dentre outros. E geralmente as coisas andam assim mesmo. Contudo, a experiência do PINAB demonstrou ser fundamental permitir que os estudantes levassem aquele “choque de realidade”, percebendo as contradições do nosso país. Como futuros profissionais da nutrição nessa cidade, eles tinham algo a ver com aquele contexto social.

para melhor compreender-se como sujeito nesse processo, é necessário ao indivíduo conhecer sua realidade, as alternativas que dispõe, os direitos que foram conquistados em cada campo da sua atuação e as intervenções sociais necessárias para garantir que seus direitos sejam objetivados e ampliados (BARBOSA et al, 2013, p.938/939).

Tanto o nutricionista quanto outro profissional que trabalha com a SAN não podem ficar presos ao serviço do equipamento social ao qual estão vinculados. Precisam procurar os grupos sociais comunitários, suas iniciativas, seus movimentos e suas práticas. Também não basta procurar a forma protocolar, fazendo somente uma reunião, mas também reconhecer os espaços que essas pessoas têm e participar deles e conviver no território e com seus grupos sociais e movimentos.

Trabalhando com dinâmicas pudemos conhecer a realidade vivenciada pelos estudantes, explanando para nós as dificuldades encontradas em seu cotidiano, violência, pobreza, falta de moradia, falta de alimentos, desemprego dos pais. Configurando uma realidade repleta de barreiras e obstáculos a serem vencidos. Assim coube-nos refletir acerca desta realidade, nos motivando a desenvolver trabalhos lúdicos e divertidos (GONZÁLEZ et al, 2010, em relatório do PINAB).

A partir daí é que será possível construir iniciativas junto com as pessoas do local e não somente para elas (de forma assistencialista). Pela educação popular, aprendemos que isso somente é possível quando se constrói um vínculo com as pessoas e os grupos sociais comunitários.

7.2. O agir crítico em Nutrição pressupõe participação, vínculo e construção compartilhada

Em um agir crítico, o vínculo se traduz em uma relação humana aberta às subjetividades, e também profunda e significativa para os dois entes em diálogo – o território comunitário e a ciência da nutrição.

É muito bom adentrarmos no mundo desses jovens, percebendo assim sua realidade onde vivem, seus anseios, dúvidas, questionamentos e inquietações. À medida que entramos em seus mundos aumentamos o vínculo com os mesmos e assim a troca de saberes se torna bem maior e melhor (Ana Karolina González, in: GONZÁLEZ et al, 2010, em relatório do PINAB).

Assim, também na vivência profissional essa dimensão pode ser praticada, através de um agir permeado pelo diálogo e pela convivência com os grupos sociais comunitários e seus protagonistas. Tais elementos são importantes para atitudes criativas diante do difícil cenário social local. Além disso, o mergulho na realidade local propicia também maior estímulo para a ação profissional, uma vez que o testemunho das situações, dinâmicas e contradições sociais inquieta e provoca (na maioria das vezes) a força criativa e o compromisso.

O que mais me motiva em fazer extensão é meu caminho de volta pra casa... Porque cada vez que eu volto, não volto do mesmo jeito e nem com os mesmos pensamentos, volto alimentada de sonhos e de planos. Em extensão você tenta renovar as pessoas e estimula-las a fazerem mais por si, a lutarem por seus direitos, cumprirem seus deveres e a serem mais participativos em seu mundo. Isso tudo serve também para nós extensionistas. Amizades são feitas e até laços de afetos se criam... Nesse mundo de tudo acontece e as coisas se misturam, não há como não se envolver ou emocionar (Monique Freitas, in: BANDEIRA et al, 2008, em relatório do PINAB).

No caso do PINAB e dos grupos sociais com os quais atua, isso se confirmou com a criação de um grupo comunitário (o Saúde na Comunidade), mediante a revitalização de um grupo de mulheres antigo chamado “Lá Vêm Elas!”.

Este grupo resultou de uma postura desenvolvida pouco a pouco pela equipe do PINAB: não bastava conviver com o grupo através do qual conhecemos inicialmente o território, que foi o Conselho de Saúde. Era importante pensar e ousar criar outros espaços, constituindo momentos de encontro específicos para experimentar outro fazer da nutrição com a comunidade e seus grupos sociais. Evidentemente, essas novas ações, que foram sendo criadas em comunhão com os grupos sociais territorializados, fizeram com que a Nutrição adentrasse em locais que os próprios serviços públicos locais não entravam, ou mesmo a linha local de ônibus, ou os correios, a coletiva de lixo, entre outros.

Criar grupos ou fortalecer momentos de encontro e trabalhos sociais já existentes que fossem ao encontro das pessoas da comunidade em seus próprios espaços e cenários, mesmo em contextos de bastante vulnerabilidade e insegurança. E isso não se deu por coragem dos extensionistas; isso somente foi possível pelo estabelecimento de um vínculo de parceria, amizade e companheirismo capaz de promover um encontro profundo entre pessoas dispostas a construir novos caminhos para a saúde e para a nutrição naquele local. Tal vínculo, além disso, contribuía para estabelecer um ambiente propício para o compartilhamento e problematização de questões sutis provindas de dilemas e anseios da população.

Foi motivo de grande satisfação para nós extensionistas a percepção do vínculo estabelecido pelas gestantes com o grupo, tanto para conosco quanto umas com as outras. Isso era constatado através da assiduidade das gestantes às reuniões, nas quais o maior número era de gestantes que já haviam participado outras vezes. Esse fato foi de grande importância para o estabelecimento da confiança mútua, possibilitando um espaço para conversas sem caráter formal, o que diminuiu as barreiras que levavam as gestantes a não se expressarem, ou a fazê-lo muito timidamente durante os encontros (BANDEIRA et al, 2008, em relatório do PINAB).

Nesse encontro, a vontade de fazer acontecer e permitir que tudo desse certo confluía para o estabelecimento de conversas francas, onde limites como o tráfico de drogas, a violência, a fome, a miséria e a baixa renda, dentre outros, eram postos na roda de conversa de forma aberta e transparente, de modo a compreender como eles poderiam influir ou dificultar as realizações educativas comunitárias. A ciência da nutrição, o saber popular e a experiência da vida tecendo estratégias de luta e enfrentamento para atitudes criadoras de inéditos-viáveis em contextos de pobreza e exclusão.

O projeto de extensão veio para contribuir na formação de uma nutricionista, mas principalmente contribuir na formação de uma menina mais humana e com olhar voltado para as pessoas que estão ao seu redor, não só pra ajudá-las, mas ter a certeza que a todos os momentos estas pessoas que as rodeiam fazem parte do seu mundo e que unindo-se a elas tudo fica mais completo (Nayara Massa, in: BANDEIRA et al, 2007, em relatório do PINAB).

um educador popular nunca o será de fato se ele não conseguir sentir a comunidade, sentir-se um, para então poder lutar junto. Nesta tarde, fiz parte daquela comunidade. Senti-me naquela comunidade. Ela me transformou (Daniela Gomes, in BANDEIRA et al, 2008, em relatório do PINAB).

Para existir, o agir crítico em Nutrição tem que ter uma gestão participativa de suas ações. Todas as pessoas que fazem parte dos trabalhos no campo do agir crítico em Nutrição têm que se empoderar das dimensões políticas e dos direcionamentos de cada atuação. No campo das práticas de educação alimentar e nutricional, isso presuppõe também compartilhar com as pessoas da comunidade o poder de decisão sobre os temas a serem discutidos nos espaços de encontro e atividades educativas.

A liberdade de escolha das gestantes em relação aos temas, as quais, na maioria das vezes, optaram por assuntos que transpunham o escopo específico da nutrição foi outro ponto relevante neste grupo. Tendo sido sugeridas as seguintes atividades educativas no âmbito da promoção da saúde contemplando uma assistência integral: cuidados com o bebê; alimentação saudável; aleitamento materno; nomes de bebê; atenção dada ao filho mais velho, com a chegada do bebê; doenças frequentes na gravidez (QUEIROGA et al, 2009, em relatório do PINAB).

Tal dimensão extrapola o compartilhar de poderes na decisão de temas. Para além disso, recomenda ao nutricionista uma abordagem que não fique centrada somente em conteúdos ou roteiros temáticos pré-estabelecidos. Como afirmam Schneider e Neves (2014), as ações de EAN podem constituir oportunidades únicas de se desenrolar um processo mútuo de convivência para a aprendizagem, o qual se afina mais adequadamente a um horizonte emancipatório para o cuidado em saúde e o trabalho em saúde.

Em comparação às conversas teóricas, as vivências práticas no/do tema deixam a desejar. Perde-se a oportunidade de entrar na rede, de compartilhar outro/seus modos de estar no mundo, de interagir com outras linguagens, de trilhar rumos para a participação ativa e cidadã. Articular saberes e apreender a realidade ficam desprestigiados, reforçando a famosa dicotomia teoria/prática (SCHNEIDER, NEVES, 2014, p. 189).

O agir crítico exige, ainda, uma abordagem participativa de tais temas, de modo que seja valorizado o saber de experiência de cada sujeito inserido nas atividades, que devem ter como ponto de partida o concreto vivido em suas realidades, na dinâmica dos grupos sociais locais, conforme ilustrado a seguir.

Durante as atividades coletivas, teve-se a intencionalidade de permiti-los [o grupo de idosos] perceber que não estávamos ali para um monólogo, onde um fala e o outro apenas ouve, mas sim que estavam em uma oportunidade de serem ouvidos, de exporem seu ponto de vista, suas experiências, ou o que eles entendem por determinado assunto. De proporcionar-lhes um sentimento de valorização com o intuito de estarem à vontade para expor e se expor em um diálogo que tem papel construtivo e pedagógico, contrapondo a imagem tradicional de palestras as quais eles estão habituados, onde só o palestrante tem o poder do discurso e conseqüentemente são considerados como “donos do saber” e o outro dono do assimilar. (...) é interessante ressaltar que os questionamentos levantados durante os encontros, se deram a partir da fala de algum participante, por dinâmicas ou até mesmo por questionamentos elaborados pelos facilitadores, provocando o grupo a expor sua opinião sobre a reflexão surgida gerando as discussões sobre a problematização em debate (CARNEIRO et al, 2007, em relatório do PINAB).

No trabalho com os adolescentes da Escola, ouvir, dialogar, mostrar que a bagagem de conhecimento que trazem é importante, respeitar sua visão de mundo e apresentar novos caminhos em vista da promoção da saúde e de uma alimentação saudável favoreceu o fortalecimento do vínculo entre os extensionistas e os estudantes e,

consequentemente, a atenção ativa dos adolescentes nas atividades sugeridas pelo projeto. Quando eram colocadas nas discussões as perguntas condutoras, com as respostas dos adolescentes iam surgindo mais questionamentos e reflexões que potencializavam suas falas (Luciana Maria Pereira de Sousa, Ana Paula Maia Espíndola Rodrigues, Jessica Ingrid de Araújo Gomes e Pedro José Santos Carneiro Cruz, no texto “Educação Popular, Promoção da Saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional no cenário Escolar”, no livro do PINAB).

Construir de forma compartilhada implica também gerir coletivamente os aspectos organizacionais e administrativos da experiência. Nesse sentido, tivemos a capacidade de ver que, para gerenciar o PINAB, eram necessárias algumas frentes de atuação, por exemplo: administração de frequência, organização de mostras acadêmicas e de mostras comunitárias, planejamento de oficinas de avaliação, realização de momentos de integração dos membros do projeto, entre outros. Pensamos em uma série de demandas organizativas e decidimos não centralizar as figuras dos professores. Para tanto, distribuímos os estudantes em comissões para dar conta dessas várias atividades. Assim, a gestão do projeto era feita de forma participativa.

O agir crítico na perspectiva da educação popular em Nutrição precisa pensar nisso. Por exemplo, se o nutricionista for fazer qualquer trabalho em algum território de uma comunidade, é importante que esse processo envolva as pessoas daquele lugar e que estas sejam também protagonistas, reconhecendo essas pessoas como “sujeitos”. E, para isso, elas têm que participar de tudo, inclusive da gestão desse processo.

Na Educação Popular, o agir crítico em Nutrição precisa do envolvimento de todas as pessoas que participam da ação, com um movimento ativo e “protagônico”. Na experiência do PINAB, não bastaria, como projeto de extensão, chegar com diversas ideias sobre abordagens da Nutrição e da Educação Popular, “fazendo e acontecendo” naquele território, sem qualquer sujeito se empoderando. Portanto, toda ação que o PINAB fazia tinha como pressuposto fundamental que as pessoas da equipe de saúde e da comunidade também participassem. Não fazíamos nada se não houvesse pessoas da equipe participando e se responsabilizando. O trecho seguinte confirma essa assertiva:

(...) reunião de avaliação dos trabalhos realizada entre a orientadora pedagógica [da escola] e as extensionistas, na qual puderam colocar de maneira clara e harmônica as dificuldades e potencialidades encontradas no período por ambas as partes, o que serviu de orientação para ser planejada a atuação do grupo para o próximo semestre. No final de todas as atividades realizadas neste período, pudemos nos reunir com uma das coordenadoras da escola para avaliarmos tudo o que realizamos. Foi muito bom, porque ela pôde nos orientar quanto à atuação do próximo grupo que entraria na escola, nos dando dicas para as próximas atividades e relatando a importância de planejarmos em conjunto com os professores, para assim somarmos as atividades com temas dados em sala de aula por eles e nossas atividades do projeto (GONZÁLEZ et al, 2010b, em relatório do PINAB).

Evidentemente, em muitas ocasiões, isso não ocorria em sua plenitude, devido aos obstáculos e aos limites para a participação da equipe, na maioria das vezes, não por falta de vontade, mas pela sobrecarga de trabalho e a cobrança excessiva para o cumprimento de metas pré-estabelecidas pela gestão do SUS. Mesmo assim, sempre que desenvolvíamos um grupo, tentávamos envolver as pessoas do território no sentido de que elas também se responsabilizassem pelo grupo e por sua organização. Por exemplo, no grupo de gestantes e no de idosos, tentávamos fazer escalas para que os profissionais se envolvessem..

Outra forma de estimular isso, na história do PINAB, foi estipular, em cada grupo que a gente fazia, um “prazo de validade” para nossa permanência de forma ativa. Esse “prazo” era avaliado semestralmente nas oficinas do Programa, onde a ponderação acerca das potencialidades e obstáculos no caminhar de cada grupo operativo e ação transversal nos dava indicações e pistas sobre até onde nossas atividades não estavam, de certa maneira, comprometendo um maior protagonismo dos sujeitos daquele território. Se avaliássemos como importante o asfatamento (mesmo que temporário) de certo grupo ou ação, negociávamos isso com os sujeitos da equipe de saúde, da escola e da comunidade. Desta forma, o PINAB atua no grupo até certo ponto, a partir do qual procuramos nos desligar um pouco daquele grupo e daquela ação para que as pessoas exercitem fazer a ação andar com suas próprias pernas. E que pernas são essas? Da equipe de saúde e dos grupos sociais comunitários também, assumindo a responsabilidade pela sua ação.

Nesse sentido, o papel do agir crítico em Nutrição é também promover a autogestão dos processos sociais e educativos empreendidos no território. Todo processo que se desenvolve tem que estar preocupado com a sustentabilidade, independente de quais pessoas estão envolvidas. Nesse sentido, o trabalho coletivo, solidário e em equipe se revela fundamental. Cabe, então, ao nutricionista abrir-se às ricas possibilidades presentes do diálogo interdisciplinar.

Eu acho que pensar o agir em Nutrição de forma mais crítica é pensar como o nutricionista promove saúde com os outros profissionais também. Traçar estratégias e caminhos com outros profissionais também, não pensar que apenas o nutricionista que domina essa área, que para promover saúde e uma alimentação saudável é preciso estar articulado com os outros profissionais (Aline Alves, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Quanto à participação popular, uma questão elementar que aprendemos foi compreender o que é a “comunidade”. Efetivamente, constituem a comunidade todas as pessoas e grupos sociais naquele território, mas nem todas elas tomam parte das ações desenvolvidas. Em verdade, é uma fração muito pequena desse todo. Porém isso não significa que é impossível mobilizar mais pessoas. Como já dito, é necessário começar a trabalhar primeiro com quem está disposto, para evitar a decepção com a vinda de poucas pessoas e se afastar do deslumbramento se elas forem muitas. Nesses momentos, é fundamental compreender que o objetivo de um nutricionista ou de um agente de SAN em uma comunidade é de conseguir fomentar no território a percepção de um projeto social e político libertário, e que isso se contrói passo a passo. Há que se notar, ainda, que existem diferentes maneiras de participar no âmbito das camadas populares. Vasconcelos (2006) assinala que

há uma tendência de se perceber a luta popular por mudanças sociais apenas quando ela se manifesta por formas tradicionais de mobilização política: reuniões, formação de entidades organizadas, manifestações públicas, enfrentamento coletivo, participação em partidos políticos. Mas a resistência e luta política vão além destas formas. A resistência pode ser difusa: a irreverência do humor e da ironia, o silêncio, a não participação nas reuniões, o olhar de desaprovação, a criação de práticas alternativas ou o

discurso de aparente aceitação, mas entremeado de sutis ressalvas que o desdizem.

No que tange à construção compartilhada, outro aprendizado do PINAB que aponta para um agir crítico em Nutrição é a necessidade de se construir as pautas das ações educacionais junto com a população envolvida, de modo que as pessoas não sejam tão somente espectadoras no momento educacional, mas sejam corresponsáveis pela condução do grupo e das temáticas debatidas.

discutimos acerca de formas de acolher os estudantes e de buscar uma abordagem que motivasse cada um daqueles. Decidimos de forma democrática estimularmos a autonomia e o empoderamento dos adolescentes, aonde estes tiveram o poder de escolha acerca do tema a ser discutido. Escolhendo temas que afloravam dúvidas, questionamentos e fome do saber – estimulando nos alunos o interesse nos estudos. (GONZÁLEZ et al, 2010, em relatório do PINAB).

Um elemento fundante, para esta construção compartilhada, é, necessariamente, o reconhecimento autêntico da capacidade de ser mais de cada indivíduo na comunidade. É essencial a confiança em dispor a estes sujeitos e seus grupos sociais o íntimo de cada atividade educativa, de modo que possam opinar, interferir, participar.

pra você pensar o agir crítico em Nutrição, você precisa da criação do vínculo e para você criar um vínculo precisamos reconhecer aquelas pessoas como parceiros. Você reconhecendo o outro como sujeito de igual para igual, você vai criar um vínculo e você vai a partir disso construir uma nutrição crítica. Na experiência da horta, apesar de apenas termos crianças, existem dois meninos lá que já são maiores que os outros que participam e conversamos mais com eles, porque eles mobilizam os menores. E notamos que não é preciso estarmos lá para eles cuidarem, ainda precisamos ter um contato maior com todos eles, mas isto já começou a acontecer e é muito legal (Ana Paula Espíndola, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Há, ainda, que se observar a necessidade de desenvolver a atividade educacional em Nutrição de forma processual. Somente é possível compartilhar o poder de decisão sobre os temas, estabelecer vínculos e estimular a participação ativa das pessoas, na medida em que se valoriza centralmente não as técnicas pedagógicas e possíveis dinâmicas educativas,

mas principalmente a compreensão sincera das demandas, sugestões, movimentos e dinâmicas da própria comunidade e seus grupos sociais. É somente em função destas questões que um processo de construção compartilhada pode repercutir em um agir crítico em Nutrição. De acordo com Vasconcelos (2006),

É também uma característica da educação popular não centrar sua atenção principal na discussão de técnicas educativas, mas no jogo de interesses subjacente ao processo educativo e ao problema concreto abordado. A partir do seu eixo metodológico básico, ou seja, a busca da intensificação da troca de saberes entre os atores envolvidos numa perspectiva de compromisso com os subalternos, as técnicas educativas mais eficientes vão se delineando no processo.

7.3. O agir crítico em Nutrição é construído em meio ao conflito e ao enfrentamento do capitalismo

Não tem transformação sem conflito (Luciana Maria Sousa, em entrevista durante Grupo de Discussão).

A construção de um agir crítico em Nutrição requer aos sujeitos das práticas sociais e profissionais compreender que o fenômeno da nutrição está intimamente ligado à alimentação como ação cultural, e que tanto alimentação como nutrição constituem elementos da vida cotidiana das pessoas que estão sujeitos às mudanças próprias da realidade social, aos jogos de interesses nas relações humanas, às questões econômicas e políticas da vida em comunidade, dentre outros fatores.

A nutrição é algo que, desde os primórdios, o homem necessita (...). Ao longo da evolução da sociedade, as formas de buscar essa Nutrição mudaram bastante e essa ação também passou a incorporar outras relações de forma de produção, formas de obtenção de alimentos. (...) O objetivo da alimentação antigamente era uma questão de sobrevivência e na sociedade atual engloba muitos outros fatores. Então (...) a alimentação permeia todas as ações do ser humano, continua sendo ainda uma necessidade vital, mas junto a ela vem as relações de trabalho, de cultura, como cada indivíduo consegue seu alimento e pra quê ele consegue aquele alimento: só para sobrevivência, qualidade de vida, para outros fins, para o comércio, para subsistência. E o agir crítico em Nutrição tem a responsabilidade de entender os mecanismos que acompanham o ato simplório de se nutrir do ser humano. (...) esse agir crítico vem para

pensar sobre essa ação simples do nutrir (Lucas Carvalho, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Muitas vezes, a ação profissional em Nutrição procura ignorar e se afastar dos espaços e movimentos de conflitos, posto que lidar com tais situações não é ensinado no currículo básico do curso de nutrição na maioria das universidades, no qual, em verdade, enfatiza-se apenas a apreensão de normas, procedimentos e aparatos técnicos para que se possa agir científica e tecnicamente de modo adequado sobre as doenças e agravos em geral. Tal concepção deriva da visão da saúde como ausência da doença e do profissional como o “mecânico” (CRUZ, 2006) que “conserta” as pessoas. Subjaz também uma concepção política, de não se comprometer com qualquer movimento que aponte a necessidade de mudança na gestão, nos profissionais ou na sociedade; quem deve mudar é o usuário, adequando-se a um status instituído que, na verdade, o oprime.

A compreensão de que a nutrição, enquanto prática social e profissional, é construída em meio ao conflito provém de um olhar ampliado para a saúde e as questões alimentares e nutricionais. Para além disso, provém de uma concepção crítica de Educação Alimentar e Nutricional. Conforme ressalta Boog (2010, p.1016, grifo nosso),

a educação alimentar e nutricional contextualizada não é uma ação técnica estrita. O desenvolvimento do trabalho faz emergir confronto de olhares, conflitos de interesses, ideias divergentes, especialmente quando se justapõem às visões de diferentes profissionais, mas o entendimento precisa ser buscado, pois o diálogo entre iguais é apenas uma ressonância do próprio pensamento. **Somente o diálogo entre diferentes faz nascer o novo.**

Dessa maneira, aceitar a existência de conflitos e buscar compreendê-los para melhor atuar é, na verdade, uma postura de respeito à complexidade do fenômeno alimentar e de sabedoria para que, antes de se agir de forma descontextualizada, o profissional possa ter conhecimento aprofundado do cenário social onde atua, seus determinantes sociais e suas interfaces, mudanças e movimentos.

É no campo instável, onde as certezas são questionadas, que nos defrontamos com as diferenças, as deficiências e as dificuldades da sociedade em resolver seus problemas

essenciais, como a fome e a pobreza extrema. **É neste estado de desconforto onde somos estimulados** a perceber os muros que se constroem e que acabam por conter o diálogo necessário e as vivências de articulação (SCHNEIDER, NEVES, 2014, p.189, grifo nosso).

Assim, em nossa visão, em lugar de atrapalhar, o conflito pode constituir um elemento de motivação para maior aprofundamento, vínculo, compromisso e envolvimento na busca pela superação dos problemas alimentares e nutricionais.

No contexto da ação na comunidade e seus grupos sociais, é importante ponderar que há uma diversidade significativa de interesses e de compreensões acerca da realidade comunitária, o que se verifica também em diferentes abordagens e posturas – de diferentes atores – quanto ao enfrentamento dos problemas sociais locais. Na experiência do PINAB, isso foi observado no decorrer dos oito anos de sua vivência com a comunidade, mas se expressou centralmente quando, no início do Programa, dedicamos tempo a procurar, conversar e conhecer os diferentes grupos sociais comunitários.

Na comunidade percebemos que há lideranças fortes, que ao longo dos anos realizaram grandes conquistas, porém, há também muitas divergências, conflitos pessoais e políticos entre eles, dando a entender que cada um tenta lutar sozinho pelos mesmos objetivos no sentido de buscar melhorias para comunidade, porém com possíveis interesses pessoais por detrás (GUIMARÃES et al, 2007, em relatório do PINAB).

No que tange ao campo dos conflitos no decorrer das ações educativas, é necessário também ao agir crítico em Nutrição explicitar um posicionamento e uma intencionalidade política. Seu posicionamento é a favor dos oprimidos; estejam eles onde estiverem – serviço ou comunidade. Há opressores no serviço e também na comunidade. Há oprimidos na comunidade e também no serviço.

Eventualmente vão existir alguns conflitos entre estes dois entes – serviço e comunidade, como sentido durante a experiência do PINAB, onde se observou em alguns momentos certos desgastes na relação entre as pessoas e grupos do serviço e da comunidade. Nestes momentos, na

perspectiva do agir crítico em Nutrição, é preciso avaliar o contexto e se posicionar. Isso não implica se posicionar sempre a favor dos grupos da comunidade e contra os trabalhadores do serviço de saúde, pois a convivência conflituosa não significa necessariamente que o serviço irá oprimir as pessoas da comunidade. Ocorre, em muitas vezes, o contrário. Agentes comunitários extremamente autoritários em ação para ganhos políticos outros que não aqueles da coletividade e da qualificação dos espaços e serviços públicos.

Nesse momento, a Educação Popular ensina que os conflitos entre os grupos sociais comunitários e os membros do serviço devem ser respeitados, mas também recomenda-nos exercitar uma leitura crítica sobre tais conflitos, aprimorando nosso olhar sobre aliados e antagonistas de um projeto político e social para a promoção da saúde, da cidadania e da qualidade de vida na comunidade. Isso é o que faz um agir em Nutrição que busca ser crítico. Não cabe, assim, neutralidade. Mas o rompimento com a neutralidade não pode se dar de forma simplista e apressada. Precisa ser feito com estudo, análise de contexto e decisão coletiva. Em uma abordagem permeada pela Educação Popular, cabe problematizar as atitudes, posturas e falas dos sujeitos de cada grupo social na comunidade, analisando coletivamente o modo de intervenção de cada um nos processos educacionais, bem como avaliando sua interferência no andamento das ações. No PINAB, isso se dava colocando em pauta, nas próprias reuniões do Programa, estas situações, abrindo-se a conversa, colocando-se em pauta e dialogando. Também se dava através da disposição em sentar e conversar com os sujeitos do território e seus grupos sociais; buscando escutar sua fala e compreender suas posições, de modo a respeitá-las, mesmo não concordando com as mesmas. Os conflitos exigem dos educadores populares uma postura de escuta, respeito e diálogo para que, mesmo em um momento de tensão, se busque compreender a fala do outro, os seus sentidos e percepções. Em momentos subsequentes, problematizar essa escuta, reavaliar (ou não) as parcerias e refletir acerca de encaminhamentos, novos direcionamentos e sugestões para a continuidade e permanente qualificação dos trabalhos sociais ali empreendidos.

Entender a história destas lideranças é nosso maior desafio enquanto extensionistas, para tal temos que ter um olhar crítico e ao mesmo tempo não interferir ou influenciar nos diálogos expostos e sem nos preocupar em apontar quem está falando ou não a verdade, pois cada um tem sua verdade individual. Comportando-se desta forma, sem nos envolvermos no sentido de tomar partido, mas tentando entender a percepção da comunidade de maneira geral e dos profissionais da unidade quanto à formação destes Conselhos de Saúde, acreditamos que será possível entendermos esta dinâmica que envolve o processo de formação do Conselho. E a partir deste ponto contribuir de modo a facilitar uma melhor compreensão com relação a conselhos de saúde, para que este comece com um bom embasamento, esclarecido tanto para a comunidade como para a Unidade de Saúde e seja bem sucedido (GUIMARÃES et al, 2007, em relatório do PINAB).

Sendo assim, a perspectiva da Educação Popular recomenda, para um agir crítico em Nutrição, proceder com uma leitura crítica não apenas do território onde se atua, mas, sobretudo, quanto à postura e às atitudes de seus sujeitos e grupos sociais, inclusive porque os grupos sociais e pessoas da comunidade também estão cheios de contradições.

No percurso da experiência do PINAB, do mesmo jeito que descobrimos companheiros para construir espaços de um agir crítico em Nutrição na comunidade, também descobrimos dentro do território pessoas que não ajudavam e até, algumas vezes, atrapalhavam nossas ações. Existem pessoas naquele contexto que, mesmo oprimidas, fazem o jogo do opressor e não são companheiras de trabalhos educativos de promoção social coletiva. Isso não significa que um dia elas não possam mudar, voltar atrás e fazer novas reflexões.

Um agir crítico em Nutrição precisa lapidar uma leitura contraditória da própria comunidade. E entender que a comunidade e seus grupos sociais não são homogêneos, pois compostos por pessoas, grupos e movimentos que às vezes não vão estar comprometidos com interesse no coletivo, mas sim em ganhos individuais ou interesses oportunistas de benefícios diretos.

Ao perceber isso, em alguns atores locais, a equipe do PINAB acumulou outro aprendizado importante: não precisa comprar briga e não precisa enfrentar a toda hora e em todos os momentos esses sujeitos de interesses antagônicos aos nossos. Isso é um ensinamento da amorosidade freireana: não precisa gastar toda a nossa energia para destruir o opressor,

na medida em que nossa energia deve ser empenhada em construir o inédito viável, o novo.

Há, no entanto, que se reconhecer também que, em alguns momentos, esses interesses conflitantes irão se chocar e disputas por espaços podem emergir. Nesse contexto, será importante e premente o empenho de energia não em “destruir” o opressor, mas em lutar contra suas tentativas de deslegitimação e opressão, e lutar com estratégias de superação do que oprime e incomoda, juntamente com caminhos para reconhecimento da altivez e sabedoria populares.

ser Nutricionista de PSF não é apenas lidar com dietas e assuntos relacionados a alimentação, ser Nutricionista de PSF é saber lidar também com toda a realidade comunitária, observando suas lutas e anseios para poder ajudar com o conhecimento científico junto as comunidades sobre temas que muitas vezes estão tão distantes da realidade desse público (Renata Firmino, in GUIMARÃES et al, 2007, em relatório do PINAB).

Para uma nutrição ser crítica, tem que compreender que está inserida no Brasil, convivendo num contexto capitalista, neoliberal e bastante desmobilizador das pessoas, onde a ênfase de ação social está em estimular as pessoas a resolver seus próprios problemas.

Se o capitalismo é o sistema vigente da nossa sociedade, o agir crítico em Nutrição precisa necessariamente entender esse cenário, e o conflito é determinado pela cadência do capitalismo. Para conseguir se estruturar, torna-se necessário entender e contextualizar a situação da sociedade hoje em dia. Então, se a situação da sociedade hoje em dia é pelo capitalismo, pela luta de classes, pela dicotomia do opressor x oprimido, é necessário sim compreender os mecanismos de como funciona o sistema capitalista. (...) se o objetivo desse agir é abarcar esse capitalismo para transformá-lo, deve ter então compreendê-lo em longo prazo, em médio prazo. Mas para desenvolver teorias e práticas, é necessário saber onde essas práticas vão ser aplicadas, quais são as relações humanas que vão estar presentes e todas elas vão ser regidas pelo capital. Então é de fundamental importância que o nutricionista que tenha essa visão crítica da nutrição entenda o capitalismo (Lucas Carvalho, em entrevista em Grupo de Discussão).

A tônica da organização econômica atual está no empreendedorismo, onde o estímulo a cada um é ganhar mais dinheiro e ser bem sucedido, independente das demais pessoas e grupos sociais. As pessoas se

interessam muito pouco em se dedicar a projetos sociais e políticos ampliados, participativos, solidários e amorosos. O sistema capitalista vigente, reforçado pelo ideário neoliberal, reforça as desigualdades, e a exploração das pessoas, conduzindo uma vida em sociedade na qual o capital e a acumulação de riquezas são os objetivos principais. A competitividade e o individualismo predominam no lugar da solidariedade e da competitividade.

Esse cenário é exigente, e a produção de conhecimentos e saberes em torno da alimentação e nutrição não pode fugir de tal realidade. Conforme ressalta Valente (1986), a reflexão social sobre a fome/desnutrição passa pela análise do modo de produção capitalista. Conforme este autor, o objetivo da educação nutricional deveria visar a superação das 'causas básicas' da problemática nutricional, representadas pelas estruturas econômica, política e ideológica dos locais onde o nutricionista atua; disso se depreende que a educação nutricional se configura como um instrumento de apoio às ações sociais que visem a explicitar as contradições da estrutura social, num esforço para a superação das causas básicas dos problemas nutricionais das populações (LINS, 1990; LIMA, OLIVEIRA, GOMES, 2003).

A nutrição tem uma responsabilidade ainda maior do que os outros alicerces que mantém o homem, porque o homem necessita de saúde, mas nem sempre ele vive com saúde. O homem necessita de cultura, mas nem sempre ele consegue exercer sua cultura plenamente. Agora, sem a nutrição não há a vida, é uma coisa que é inerente ao homem, se você priva ele da sua nutrição, com o tempo ele morre. Ao longo da sociedade essa necessidade vital da nutrição foi usada de formas várias, inclusive nas situações de exploração que foram usadas como mecanismos da sociedade, da luta de classes. Desde a época dos feudos que a população pobre produzia o alimento para os ricos que mantinham a repressão, que, na verdade, quem tinham os meios de produção eram os ricos, e quem detinham a mão de obra eram os pobres, mas tudo girava em torno da manutenção de alimentos que era a própria nutrição em si. E hoje em dia ela se mantém ainda nesse viés um pouco mais mascarado pela indústria alimentícia, que é muito forte, que tenta inibir o pequeno agricultor e agricultura familiar, que é muito combatida pelo grande capital. Porque de fato é uma necessidade humana, urgente e básica. E por ela ser dessa forma, ela ainda é uma forma de exploração social (Lucas Carvalho, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Então, o nutricionista ou profissional de alimentação e nutrição crítico precisa estar atento a esse contexto. Na experiência do PINAB, a Educação Popular fundamentou uma vivência onde se valorizou esta dimensão, de modo a provocar um novo foco no olhar dos estudantes de nutrição.

Conhecer o ser humano em seu contexto histórico, político e cultura faz parte desse processo de transformação e mudança, uma vez que buscamos uma transformação do que está a nossa volta, isso também nos permite conhecer a nós mesmos, uma vez que a extensão nos possibilita a se tornarmos mais abertos as lutas sociais e entender o porque é necessário compreender os vários movimentos já existentes (Laurycelia Rodrigues, in SILVA et al, 2008, em relatório do PINAB).

De tal forma, compreender os conflitos trazidos pelo sistema capitalista e as outras contradições sociais e econômicas propicia, inclusive, uma maior abertura para o diálogo e a construção compartilhada entre as pessoas, como mostram estes discursos:

é preciso entender as contradições e os limites dentro do capitalismo até para surgir uma relação dialógica, da gente conhecer um pouco todas as limitações e tentar intervir (Islany Alencar, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Nas brechas do capitalismo. A partir das limitações do sistema, da visão crítica da sociedade que anseia por uma mudança desse sistema, a gente pode começar a trabalhar. Para entender, precisamos saber quais são os pontos fracos do sistema, porque se é o sistema que você deseja mudar, tem que entender os pontos fracos (Lucas Carvalho, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Conforme aponta Vasconcelos (2006), muitos profissionais de saúde ignoram a dimensão das formas de organização social, política e econômica na vida comunitária, por julgarem incapazes de intervir neste cenário, dado sua conformação macroestrutural. No entanto, observa que é justamente na ação circunscrita a determinadas comunidades e grupos sociais, com recursos muitas vezes limitados, que muito se pode fazer para o enfrentamento dos conflitos e contradições do capitalismo. Pois, se é verdade que sozinhos os profissionais não mudarão o sistema, em nível comunitário diversas intervenções, ações, dinâmicas, posturas e apoios sociais podem

ajudar a enfrentar problemas como a desnutrição, mesmo que socialmente determinado por muitos e complexos fatores. Esse processo de enfrentamento com abordagem coletiva e educativa pode resultar tanto na melhoria concreta da qualidade de vida das pessoas, como torná-las mais sabidas de modo a se apropriarem dos determinantes sociais de sua saúde e poderem, assim, melhor enfrentar e bucar superar o que oprime e incomoda.

Assim, não se pode perder de vista o objetivo de envolver pessoas da comunidade, de modo a contribuir no aumento da mobilização no local e na busca por superar a condição social anteriormente citada: de passividade ou de individualismo diante dos problemas sociais.

Não devíamos achar natural que, desde pequenos, tenhamos as nossas vontades e os nossos desejos suprimidos simplesmente porque ainda não estamos aptos para realizá-los devido a pouca experiência. O problema não está em aceitar essa condição momentaneamente, o grande problema está na insistência em continuar na mesmice; em permanecer inerte; em não usar o potencial para fazer algo, algo bom (Larissa Meneses, in CARNEIRO et al, 2007, em relatório do PINAB).

Compreende-se, assim, que um agir crítico em Nutrição pressupõe a pró-atividade diante do caráter excludente da organização social atual, e o quanto se desvaloriza o humano, em função dos lucros para o mercado. Tal constatação carrega, consigo, como implicação a organização das pessoas e dos grupos sociais em torno de grupos. As saídas para a atual encruzilhada do sistema capitalista não se darão por uma ação individual de quem quer que seja, mas somente pela colaboração em ação coletiva das pessoas e grupos sociais, em torno de novas perspectivas, atitudes, projetos e formas de atuar e se organizar na sociedade – distantes da perspectiva exploratória e desumanizante do capitalismo.

[Na construção da Horta] só pela questão da estabilidade, de estar dando possibilidade das pessoas da comunidade terem um meio de renda e serem seus próprios produtores, acho que já foge um pouco do capitalismo. E não só a questão de estar pelo dinheiro, mas pela questão de mobilizar a comunidade, de estarem como parceiros, de pensarem no outro (Islany Alencar, em entrevista durante Grupo de Discussão).

É uma construção coletiva e que não visa o capital. A visão do capitalismo é o capital, o lucro, e a construção da horta não visa isso, visa uma construção coletiva que dá sustentabilidade aos moradores, que são as pessoas que estão se envolvendo na horta. E nem só as pessoas que estão fazendo a horta, mas de todos da comunidade que precisarem (Aline Alves, em entrevista durante Grupo de Discussão).

O PINAB no contexto geral já faz isso a partir do momento que um estudante vai para a comunidade sem lucro nenhum, é voluntário, e que vai tentar promover saúde praquelas pessoas, com aquelas pessoas, vai atrás da troca, de escutar, de aprender. Porque geralmente o estudante vai com uma ideia de muito mais aprender, do que ensinar alguma coisa lá. Então acho que isso já foge da ideia do capitalismo. Tem muito mais forte a ideia do social. E outros grupos, como Saúde do Trabalhador, que eles começam a entender o objetivo do trabalho deles, e repensar como eles podem aproveitar aquele espaço, como eles podem integrar a comunidade, como ali é uma área de cultura, que pode germinar e gerar uma transformação. Que não seja da realidade num todo, mas pelo menos naquele local já foge da ideia do capitalismo (Islany Alencar, em entrevista durante Grupo de Discussão).

Há de se ponderar que, nessa ação coletiva, outro tipo de conflito que pode surgir é entre as pessoas. Isto porque o diálogo não é um processo de “conversa fiada”, tampouco “fala que eu te escuto”, nem mesmo uma “via de mão dupla”. É um compartilhar de saberes onde também ocorrem confrontos de interesses, de conhecimentos e de objetivos. As pessoas possuem culturas distintas, perspectivas políticas diversas e histórias de vida diferentes também.

Em todo grupo encontra-se presente o campo grupal dinâmico, que é a estrutura que vai além da simples soma de seus componentes. Fazem parte dele as necessidades, os desejos, as demandas, a inveja e os ideais, assim como ansiedades individuais dos integrantes, o que estimula mecanismos defensivos de negação, dissociação, projeção, idealização e repressão (MAGALHÃES, MARTINS, CASTRO, 2012, p.465).

Tais situações exigem, no processo de construção de um agir em Nutrição, compreender o diálogo como um exercício processual, dentro do qual, muitas vezes, expectativas diferentes entrarão em choque.

Por estar focado na realidade, precisar dos vínculos com os sujeitos, o agir crítico em Nutrição já passa por um espaço que os conflitos são naturais, são coisas que podem ocorrer, não que a gente busque que ocorra. Conflitos principalmente no tempo que cada pessoa tem

de construir seus processos, de entender, de se colocar como parte daquilo também. Por fazermos de uma forma coletiva e algumas pessoas serem mais aceleradas e outras terem um tempo mais lento, vai levar a este conflito, não de interesses, mas de tempo mesmo que as pessoas têm de se envolver (Aline Alves, em entrevista durante Grupo de Discussão).

É fundamental, no cotidiano das práticas sociais e profissionais em Nutrição, compreender as especificidades desafiadoras do diálogo, e não perder de vista que, quando numa relação entre aliados, os posicionamentos divergentes contribuem para construir um processo coletivo, fruto não apenas de uma, mas de muitas visões, o que só fortalece e qualifica a ação em desenvolvimento.

Como visto nos parágrafos anteriores, os conflitos constituem dimensões fundamentais de um processo que pretenda ser crítico no campo comunitário. A abordagem inerente à Educação Popular contribui para fazer florescer estes conflitos, na medida em que

ao investir na ampliação dos canais de interação cultural, negociação de interesses, troca de saberes, intercâmbio de sentimentos e explicitação de significados simbólicos presentes na relação entre os diferentes atores envolvidos nos problemas de saúde, contribui para que o conflito, elemento central da democracia, resulte em soluções mais elaboradas e apropriadas. Soluções que, encontradas, geram novas questões e novos embates (VASCONCELOS, 2006).

7.4. O agir crítico em Nutrição requer educação em grupos comunitários

Um elemento significativo para o desenvolvimento das ações do PINAB foi o estabelecimento das ações educativas como espaços centrais de articulação, diálogo e criação de vínculos entre pessoas – profissionais de saúde, moradores da comunidade, estudantes ou docentes universitários.

(...) podemos elevar o sujeito da comunidade a condição de indivíduo cheio de subjetividades e especificidades para entender a nutrição dele, a nutrição específica dele, dentro do contexto em que ele vive. (...) para considerá-lo enquanto indivíduo, sujeito inserido dentro do contexto social, é necessário o estabelecimento do vínculo (Lucas Carvalho, em depoimento durante Grupo de Discussão).

À proporção que os encontros com os grupos iam acontecendo, enxergávamos o quanto era necessário mexer com o contexto da alimentação e da nutrição naquele território, e que a abordagem educativa era uma forma de movimentar esse contexto de um modo processual, respeitoso e que provocasse a participação das pessoas, de maneira que elas também se interessassem por aquele debate.

O trabalho em grupo, sem dúvida, favorece a participação dos indivíduos no processo educativo em saúde, amplia as possibilidades das pessoas se autoconhecerem e diversificarem mais suas relações, uma vez que um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças existentes entre os participantes, possibilitando, dessa forma, maior aprendizado e desenvolvimento pessoal (Karla Lucena, in: SILVA et al, 2010, em relatório do PINAB).

A educação em grupos como forma de problematizar as questões da alimentação e nutrição no território com o protagonismo de todos os sujeitos e grupos sociais envolvidos.

a saúde coletiva requer uma compreensão dos desafios que se colocam no presente e no futuro, em busca de superar a fragmentação da assistência à saúde dos indivíduos; podendo-se englobar neste contexto a assistência pré-natal [no caso do grupo de gestantes], que ainda necessita de grandes avanços no cuidado às gestantes, devendo estas ter acesso não só a atendimentos individuais básicos, mas a participação em grupos que favoreçam a conquista da sua cidadania e ao compartilhar de conhecimentos sobre o comportamento do seu organismo e de suas emoções antes, durante e após sua gestação (SILVA et al, 2010, em relatório do PINAB).

Assim, não se discutiam sobre assuntos somente porque o nutricionista achava importante conversar. Criavam-se espaços de convivência e de encontro comunitário, através de grupos coletivos permanentes, em que se insistia que as pessoas participassem e se produziam aprendizados para todos os envolvidos. Para isso, o primeiro passo era abordar as pessoas e os grupos com uma postura de aprendiz. O aprendiz está aberto a aprender, porém isso não significa que ele não sabe o que quer aprender, mas é necessário, antes, escutá-lo.

(...) descobri duas palavras para representar a extensão: DOAÇÃO E TROCA. Percebi o quanto é especial doar um pouco de tempo, atenção e de amor a pessoas que nem conhecemos, mas que me

recebem de braços abertos e se alegram com a nossa simples presença. Percebi também que com cada família que conversamos trocamos nossos conhecimentos, experiências e vivências e saímos de cada casa com a bagagem maior do que a que entramos (Samara Cíntia, in: BANDEIRA et al, 2007, em relatório do PINAB).

Quando fomos para a escola, queríamos saber como era possível conversar sobre alimentação e nutrição com as crianças da comunidade de uma forma que elas gostassem, abordando questões sérias como obesidade infantil, ou a própria fome, além da apropriação das crianças sobre o valor dos alimentos na sua comunidade, sobre que alimentos são bons, quais são as fontes que são importantes.

No grupo PBF, indagávamo-nos sobre como era possível explorar a dimensão educativa do Bolsa Família, para ir além da verificação do peso e das vacinas. Ou como era possível fazer uma abordagem integral da saúde do idoso e da saúde da gestante?

Foi importante, desde o início, começar as ações do PINAB com essas perguntas, em lugar de chegar com a resposta pronta. No PINAB fazíamos a roda de conversa com as pessoas, levantando o que se queria, e conversávamos.

se a perspectiva é educar, não se pode ter como única expectativa que as populações mudem algumas práticas do seu cotidiano, a fim de que os indicadores de saúde se tornem menos sofríveis. Uma abordagem que apenas instrui sobre como proceder, reduzindo o fenômeno da alimentação quanto ao que comer, ao que comprar e como preparar, pode tornar-se ineficaz, uma vez que leva o educando a proceder mecanicamente segundo o pensar do educador, destituindo o seu comer dos significados a ele inerentes (MAGALHÃES, MARTINS, CASTRO, 2012, p.465).

Nesse sentido, os grupos educativos foram essenciais para perceber que a alimentação e a nutrição fazem parte da vida cotidiana das pessoas. No entanto, também fomos sentindo que as pessoas não se importam muito em conversar sobre isso. Elas vão levando sua alimentação aos trancos e barrancos; vão acertando e vão errando do ponto de vista alimentar e nutricional, sem uma reflexão profunda sobre as causas, efeitos e consequências destas situações para sua saúde.

Para enfrentar isso, fomos valorizando os grupos como espaço de convivência e encontro comunitário de parceiros na luta pelo bem viver; não como espaços de ensinar como viver. Fomos aprendendo que o diálogo exercitado nos grupos permitia que a atuação da nutrição abordasse a alimentação no cotidiano das pessoas, mas não da forma clássica nutricional autoritária (com a receita pronta que era aprendida na universidade). Ao contrário, fomos exercitando a nutrição como propositora da roda de conversa, abrindo o debate no sentido de se dispor a ensinar, mas também a aprender.

Isso era sentido no decorrer das ações do PINAB, desde aquelas envolvendo crianças, onde havia uma abordagem mais lúdica (porque a criança está na fase de brincar) até no PBF, onde fomos fazendo rodas com os ACS acerca de suas percepções de SAN, DHAA, PBF, dentre outros.

Com as gestantes, os aprendizados foram fundamentais, porque abrimos as portas para que elas falassem dos medos, dos anseios, das dúvidas, das inquietações e dos sentimentos. O objetivo do grupo de gestantes não era de ensinar a comer bem, mas para ajudar a gestante a, em uma roda, com profissionais de saúde e com outras gestantes, expor os pontos positivos e os negativos e as dúvidas sobre sua gestação. Nesse processo, as questões sobre alimentação ia surgindo naturalmente, através de muitas dúvidas e inquietações, que íamos abordando sem dar lições ou sermões, mas acolhendo seus depoimentos e fazendo dinâmicas de integração e reflexão.

A alimentação e a nutrição são dimensões que pulsam intensamente na vida de todas as pessoas e da comunidade. Mas é preciso provocar a discussão sobre essas dimensões, para que elas se expressem, não de forma autoritária, mas de um jeito que provoque o diálogo nutricional. Nessa direção, realçava-se a importância do papel educativo do nutricionista. Por meio da Educação Popular, o agir crítico em Nutrição ressalta o papel educativo desse profissional, ou de qualquer outro que atue nesse campo, pois a nutrição faz parte fundamental da cultura e do agir do ser humano, da emoção, do afeto, da subjetividade e da objetividade (como a questão econômica, entre outras).

O papel educativo requer do profissional que ele estude, reflita e planeje sobre como abordar a nutrição com todos os elementos que lhe dizem respeito e, ao fazê-lo, proceda sem autoritarismo, de maneira que as pessoas consigam se empoderar daquilo que se está falando e levar aquela discussão para a vida delas.

A mulher grávida precisa compartilhar sua história e suas percepções e deseja ser acolhida de forma integral pelo serviço de saúde e por profissionais que lhe prestam assistência e atenção à saúde. Com o acolhimento e o cuidado, o vínculo favoreceu o respeito e a confiança em dialogar sobre certas questões pessoais, a autonomia e o protagonismo das gestantes, que travavam conversas abertas e sem medos, tornando o ambiente do grupo, familiar a cada uma. Sentir o outro e compreendê-lo é um desafio. A escuta possibilita reflexões, o amor ao próximo transforma a timidez em alegria contagiante, e o respeito às diversidades constrói concepções de vida e de saúde de forma natural. Através das rodas de conversas no grupo de gestante, isso acontecia (Amanda Amaiy Pessoa Salerno, no texto “Promoção da saúde e nutrição no cuidado em saúde das gestantes na perspectiva da Educação Popular”, no livro do PINAB).

Além disso, é preciso de um planejamento educacional para uma abordagem que permita não fazer as ações “em cima da hora”, de modo a se construir de forma processual.

As oficinas realizadas tanto com as merendeiras como com os professores nos colocou em situações na qual tínhamos que planejar, articular com a gestão questões burocráticas, lidar com imprevistos, ser mais maleável em alguns momentos, buscar outros caminhos, adaptar o planejado, manter a motivação mesmo quando as coisas parecem não dar certo entre outras (Simony Guimarães, in: ANDRADE et al, 2008b, em relatório do PINAB).

A abordagem do agir crítico em Nutrição é centralmente educacional, inclusive porque a dinâmica de qualquer grupo comunitária ou ação educativa traz aprendizados sutis e valiosos sobre diferentes aspectos da realidade comunitária, muitos dos quais poderíamos não conhecer se ficássemos “presos” às paredes do serviço e não buscássemos construir intervenções em meio ao intenso movimento da vida comunitária. Tal situação é ilustrada pelos depoimentos a seguir, de ex-estudantes do PINAB, registrados em relatórios.

atuando no Grupo Escola I, com crianças, o PINAB trouxe-me aprendizado no que diz respeito à importância do trabalho em grupo; à divisão de tarefas; à superação das possíveis diferenças existentes entre os integrantes; à busca pelo trabalhar em cima de próprios defeitos quando se deseja contribuir para um melhor rendimento dos demais; à corrida por formas criativas de ensino, adaptadas à faixa etária em questão; ao desenvolvimento de materiais atrativos aos olhos do alunado, quando a falta de recurso parecia ser um empecilho para a realização da atividade desejada; à cobrança, através da prática, do saber improvisar quando a situação deslocava-se um pouco do que anteriormente havia sido imaginado; enfim, conquistas que, como se vê, só foram possíveis com a singular oportunidade da prática, do além da sala de aula (Thaisy Oliveira, in: GONZALEZ et al, 2009, em relatório do PINAB)

Assim, observamos que a atuação coletiva na comunidade também aprimora, nas pessoas que atuam, a criatividade e a capacidade de diálogo e construção em meio às mudanças e diferentes contextos que perpassam o ambiente social do território. Aprimora, também, uma atitude solidária das pessoas no meio popular, repercutindo na construção ou reativação de movimentos e redes de apoio social comunitário.

Discutir sobre os problemas comunitários em grupo contribui para que as pessoas socializem sofrimentos e dilemas de sua vida social, ampliando o olhar para as questões de alimentação e nutrição, e viabilizando possibilidades dentro da própria comunidade para solucionar ou enfrentar os problemas e as dificuldades. Isso foi percebido, em grande monta, na experiência da Terapia Comunitária, em que não se dão conselhos, mas se compartilham histórias de vida e dilemas entre vizinhos, conhecem-se histórias de pessoas outras que passam por problemas semelhantes. Assim, as pessoas se sentem acolhidas e encontram forças para lutar.

A colocação de problemas pessoais nos grupos ajudava na percepção do seu caráter coletivo, contribuindo para a superação do sentimento de fracasso e de culpa. No processo se compartilhavam estratégias de enfrentamento e se criava um sentimento de solidariedade e amizade que geravam um novo ânimo. As pessoas percebendo a dimensão social de seus problemas privados, se envolviam em formas coletivas de luta. Nestas lutas se descobriam como atores sociais, com identidade própria, capazes de intervir no jogo político e, assim, caminhavam em direção à cidadania (VASCONCELOS, 2006).

Para ser crítico, não basta ser criativo, nem ter muitas ideias, ou ser muito questionador. É preciso estudar. Para um agir crítico em Nutrição, é preciso estudar teorias críticas da educação, ou mesmo metodologias participativas. Qualquer abordagem crítica precisa, para ser desenvolvida, de um olhar atento às várias abordagens que historicamente se construíram no campo crítico.

Para desenvolver esta dimensão na experiência do PINAB, tínhamos uma reunião teórica, onde a gente juntava todos os estudantes do projeto e conversava e estudava sobre alguns aspectos teóricos da Educação Popular, que foi a abordagem teórica crítica que escolhemos no campo educacional. Além destas reuniões, também em cada grupo operativo realizávamos processos de formação.

Nesse percurso, fomos aprendendo que não precisávamos ficar estudando primeiro para atuar depois. Como diz o professor Emmanuel Falcão: “Você faz aprendendo, e aprende fazendo”. Sendo assim, não poderíamos desenvolver determinado processo social ou educativo crítico sem nenhum estudo sobre esta abordagem, tampouco poderíamos ficar somente estudando por um longo período, para depois atuar, quando achássemos que estávamos “prontos”.

Aprendemos que o agir crítico em Nutrição requer uma construção que contemple um balanço das duas dimensões: a teoria e a prática - a práxis. Isso significa que a relação tem que ser dialética. Quando o sujeito se conhece, insere-se em determinada realidade, estuda-a e se compromete com ela, vai aprendendo formas de atuar nela com mais propriedade. A própria realidade evoca e provoca elementos para isso.

[O PINAB] ajuda-nos a trabalhar em grupo e com grupos, a planejar, articular, a busca novas idéias, a problematizar e buscar caminhos para resolver esta problematização, a enfrentar obstáculos e imprevistos, enfim crescemos muito como pessoa, e isto me ajudou bastante, aprendi muito também com a experiência dos outros colegas extensionistas (Simony Guimarães, in CARNEIRO et al, 2007, em relatório do PINAB).

Tais elementos são desvelados quando exercitamos a problematização dessa realidade, o que significa proceder a uma análise

crítica dela, que passa por debater coletivamente seus aspectos positivos, suas questões negativas e sugestões de encaminhamentos para superar os obstáculos identificados em tal realidade. Isso significa que, ao passo que o indivíduo mergulha na realidade, ela vai requerendo dele estudos, aprofundamentos e um olhar crítico. Quando ele estuda, aprofunda e olha criticamente, vai desenhando estratégias e caminhos para agir melhor nessa realidade.

Para isso, outro aspecto muito importante está na sistematização das experiências. Desde o início sempre pedimos que os estudantes realizassem relatórios e artigos, inclusive condicionávamos a entrega dos certificados à produção acadêmica de relatórios para cada grupo operativo. A própria elaboração do relatório era um momento de estudo, porque a gente pedia que os relatórios fossem fundamentados, tivessem bases teóricas, também dialogando com autores, o que impulsionava os estudantes a pesquisar não apenas intelectuais, mas experiências que dialogavam com o PINAB; fosse para confirmar seus potenciais, fosse para questionar o próprio projeto e seus caminhos.

Corroborando com o que Paulo Freire afirma em sua Pedagogia da Autonomia, ensinar exige pesquisa e estudo. Isso é fundamental para uma prática que se pretenda ser crítica.

7.5. O agir crítico em Nutrição supera o assistencialismo e reorienta o fazer clássico da Nutrição nas ações de SAN

Um dos primeiros impactos que tive foi quebrar a subestimação que tinha em relação ao aprendizado da população de menor renda. Várias vezes tive prova de que em meio a condições nada favoráveis ao aprendizado, as pessoas recebiam e repassavam conhecimento, sendo capazes sim, de transformar o meio em que viviam por ações simples. Aprendi então a confiar mais nas pessoas, perceber o amor nas adversidades, enxergar a vida com olhos que alcançam mais longe. Em cada reunião, oficina ou atividade no grupo recebi informações, ora simples, ora refletidas de um conhecimento rebuscado, que acrescentariam fundamentalmente minha formação, e pelas quais afirmo emocionada não querer ser a profissional que seria se não tivesse passado pela extensão, sobretudo pelo PINAB, que hoje reconheço serem, aliados às disciplinas curriculares, de

fato, a universidade (Ceres Bandeira, in: BANDEIRA et al, 2007, em relatório do PINAB).

Como dito anteriormente ao longo desta tese, os conceitos de SAN e DHAA trazem enquanto imagem-objetivo muito mais do que o fim da fome e da miséria. Objetivam, centralmente, a emancipação social, humana e política das pessoas, a partir de onde poderão realizar sua soberania alimentar. Para tanto, um elemento fundamental é a participação ativa, altiva e crítica das pessoas na condução de suas vidas, particularmente na produção de sentidos que as estimulem cotidianamente a buscarem – com suas próprias forças – caminhos para a superação dos problemas.

Sendo assim, o agir crítico em Nutrição pressupõe incentivar, com insistência e persistência, o papel protagônico das pessoas e dos grupos sociais na construção de bases sustentáveis para a condução de suas vidas com dignidade. No contexto de programas sociais de combate à miséria e promoção da SAN, tal postura exige do profissional valorizar estratégias de transferência condicionada de renda, ou mesmo distribuição de alimentos, mas apenas como estratégia pontual e emergencial, necessariamente articulada a investimentos sociais e políticos consideráveis para ações, programas e projetos que ajam estruturalmente nas causas da insegurança alimentar.

Temos várias experiências no PINAB que comprovam que o agir crítico em Nutrição transpassa esse caráter assistencialista, (...) fazendo com que as pessoas que estão inseridas nesse programa [PBF] reflitam o que ele é, e o que ele faz e o que elas podem fazer para se sustentar além dele também. A construção da horta em si não passa por um processo assistencial, ela já passa esse caráter além do assistencial das pessoas que estão produzindo, estão se utilizando daquele produto que elas colocaram para plantar e colher (Aline Alves, em entrevista durante Grupo de Discussão).

É bem verdade que as ações governamentais têm previsto investimentos estruturantes e ações concretas nas raízes de alguns problemas. Investimentos têm sido feitos, e ações vêm sendo apoiadas no sentido de iniciativas sustentáveis e saudáveis de produção de alimentos, visando a soberania alimentar. Contudo, percebem-se também algumas contradições, sobretudo no que tange ao tímido incentivo à participação

popular nas ações de SAN, na pouca articulação intersetorial visando a qualificação das ações nesse campo (especialmente entre educação, saúde, agricultura e assistência social) e na escassa ênfase na dimensão educacional das ações de SAN, as quais se restringem, muitas vezes, a uma mera fiscalização de condicionalidades. Ademais, muitos partidos e grupos políticos vêm reforçando uma imagem distorcida dos programas sociais de SAN, demarcadas por um uso eleitoreiro e utilitarista dessa estratégia, valorizando-se por demais apenas a transferência condicionada de renda.

Em alguns encontros do Grupo PBF, esta dimensão era discutida, particularmente quando as participantes criticavam o uso equivocado das bolsas provenientes do Bolsa Família, tanto por parte da comunidade como pelos governos e políticos em geral. Quanto às famílias, criticava-se a acomodação na qual muitas pessoas se reservavam ao receber o benefício, deixando de buscar saídas para seus problemas e esvaziando os espaços de luta social na comunidade. Quanto aos governos, a crítica era direcionada a uma suposta intencionalidade de cooptar as famílias com os benefícios, e assim angariar perpetuação no poder. Tal reflexão era também atribuída aos outros políticos. Para algumas das participantes do Grupo PBF, o Bolsa Família era ainda utilizado como elemento de lucros políticos nas eleições, em todas as esferas. Diante disso, problematizava-mos estas questões nos encontros do Grupo, mas centralmente dedicávamos tempo a reflexão sobre o papel da comunidade diante do programa e a importância de que a percepção de benefícios não esvaziasse a luta comunitária. Ao mesmo tempo, discutíamos de que maneira o Programa, enquanto política pública, poderia ser mais estruturante e evitar, ao máximo possível, utilizações oportunistas e comodistas, seja pela população, seja pelos políticos e governantes.

Nessa direção, importa ao agir crítico em Nutrição exercitar estratégias locais para possibilitar o desenvolvimento de uma abordagem estruturante, sustentável e participativa dos programas de SAN, que se afaste de ações puramente assistencialistas e clientelistas. Torna-se necessário, cada vez, demonstrar que, em que pese a transferência condicionada de renda ser momentaneamente necessária, é preciso fortalecer uma postura

criativa de caminhos para que as pessoas e os grupos sociais consigam galgar a soberania alimentar com suas próprias forças e ferramentas.

Corroboramos assim com Barbosa et al (2013), ao afirmar que os significados do direito a uma alimentação adequada são

construídos socialmente na realidade local, e podem ser potencializados com processos de educação alimentar e nutricional capazes de motivar e de dar sentido às ações (...), de acordo com as condições que cada um desenvolve, para compreender o direito à alimentação saudável e adequada e as implicações desse direito sobre a segurança alimentar e nutricional numa dimensão ética em favor da autonomia e do empoderamento do sujeito (p.941/942).

Assim, além dos grupos já citados, uma ação importante criada no início do PINAB foi o grupo PBF, cuja intenção era de vivenciar atividades educativas com as famílias beneficiárias do Programa naquele território. Com isso, buscávamos saber se, no contexto da atenção básica, o Bolsa Família poderia ser algo mais do que verificar o peso e a altura das crianças mês a mês e monitorar a vacinação. Isso se justifica porque, em nossa visão, o Bolsa Família, no projeto Saúde da Família, deveria ir muito mais além do que verificar dados. Era preciso fazer alguma ação de intervenção e transformação com aqueles dados. Para isso, criamos o grupo intencionando fazer ações com as famílias e com os ACS, que detêm a primeira interlocução com as famílias.

pudemos perceber o quanto o exercício do PBF precisa avançar como prática social, no sentido de contemplar não apenas a transferência de renda, mas abarcar ações e interações que encoragem o desenvolvimento social e a organização da população beneficiada. Pudemos também observar que é de fundamental importância fazer dos dados de acompanhamento de peso e altura de crianças instrumentos para a promoção da saúde. Constatamos que, na maioria das vezes, esses dados são apenas registrados, mas seu diagnóstico não é seguido de ações mais estruturantes e proponentes de mudança (CABRAL et al, 2007, em relatório do PINAB).

Nesse caminho, por meio desse grupo, surgiu o interesse em desvelar o eixo educativo do próprio Programa Bolsa Família, que não é incentivado e difundido, porque as unidades de saúde estão muito mais preocupadas com demandas de muitas outras atribuições e priorizam a

apreensão de dados de peso, vacinação, que são condições para as famílias continuarem participando do Programa.

Foi fundamental também aplicar alguns pressupostos da SAN no próprio jeito de construir a abordagem dos grupos e das ações educativas. Dessa forma, foi importante compreender que não resolveríamos os problemas do dia para a noite, pois o agir crítico em Nutrição exige que façamos uma leitura do contexto e compreendamos que o problema da fome, da insegurança alimentar, da obesidade, entre tantos outros relacionados à alimentação e à nutrição, tem determinantes sociais, econômicos e afetivos. Ou seja, são muitos elementos em interação e muitos problemas, cuja resolução não pode ser conquistada em um passe de mágica. Por isso, não tínhamos pressa e cultivávamos a paciência. Prova disso era a realização dos grupos a cada quinze dias, o que já era suficiente para ir provocando discussões importantes.

O caminho escolhido pelo PINAB foi então apostar no trabalho em grupos e nas ações sistemáticas de EAN, pautadas no vínculo e na construção compartilhada com a comunidade. Tais frentes de ação foram delineadas com uma intencionalidade que julgamos fundamental para superar a visão assistencialista na promoção da SAN: o protagonismo das próprias pessoas beneficiárias dos programas e estratégias em SAN.

conclui que se eu fosse atrás dos direitos das pessoas, eu estaria lhes tirando o seu bem mais precioso: a esperança delas lutarem por elas mesmas! Daí, vi que meu dever era provocá-las cada dia mais, para que deste modo estas pessoas pudessem se unir e irem em busca de mudanças para a realidade em que se encontram (Caroline Cabral, in CABRAL et al, 2007, em relatório do PINAB).

Outro fator fundamental para superar essa visão assistencialista é trabalhar a visão dos profissionais de saúde com relação à SAN, o que é estratégico, uma vez que é no setor saúde onde se aborda mais cotidianamente o problema alimentar e nutricional (no campo da Saúde da Família), e se interage com maior frequência com os beneficiários dos programas sociais. Durante os primeiros períodos de atuação do grupo operativo Programa Bolsa Família (PBF), percebeu-se pouco conhecimento acerca dos princípios e objetivos do Bolsa Família, tanto pelos beneficiários

como pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), fato este que dificultava a operacionalização do programa no local (BANDEIRA et al, 2008b).

Diante disso, uma estratégia foi apostar na criação de espaços formativos para esses profissionais, de modo a permitir a conversa, troca de experiências e saberes em torno das políticas e programas de SAN, possibilitando a todos reorientar suas visões acerca da abordagem aos problemas de insegurança alimentar. Percebendo o importante papel educativo dos ACS junto às famílias e a confiança que estas creditam neles, optou-se pela realização de um curso com os ACS intitulado “O Agente Comunitário de Saúde e o Programa Bolsa Família” (CARNEIRO et al, 2010).

Os ACS's foram provocados a refletir desde as bases teóricas do PBF até suas aplicações na USF onde atuam. Percebeu-se que a compreensão das políticas abordadas e a contextualização destas com a sua vivência profissional contribuiu para que os ACS's repensassem o seu papel, enxergando-se como mediadores e educadores da comunidade frente a essas políticas. Ainda, a escolha dos ACS's como sujeitos das atividades favoreceu a valorização destes na ESF. As oficinas configuraram-se num espaço propício para o diálogo entre representantes das quatro equipes da USF, dada a carência de momentos como estes em seus cotidianos. (...) Esta experiência demonstrou a necessidade de ações educativas que contribuam para o esclarecimento e acompanhamento do PBF na atenção básica, num processo de diálogo que envolva os profissionais de saúde e a população (BANDEIRA et al, 2008b, em relatório do PINAB).

Nessa experiência, a perspectiva da Educação Popular provou ter um papel singular, na medida em que se conseguiu

provocar uma discussão sobre SAN conducente à tomada de atitudes e à conscientização. Podese pensar em outra direção para o trabalho do ACS, no âmbito do PSF, que não se restrinja à prescrição de condutas e à verificação do estado nutricional da população infantil, mas que ponha a realidade social em diálogo com as condições de saúde e de SAN da comunidade, rumo à promoção de uma boa qualidade de vida (Daniela Gomes de Brito Carneir,o Kelly Lacerda de Oliveira Magalhães, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz, “O agente comunitário de saúde e a promoção da segurança alimentar e nutricional: reflexões a partir de uma experiência educativa”, do Livro do PINAB).

No percorrer dos caminhos do PINAB, aprendemos que o agir crítico em Nutrição aplicado às ações de SAN requer, conforme afirmam Schneider e Neves (2014, p.188), propiciar o diálogo entre os diversos programas de SAN e para além, também com “os saberes locais, tecer um ‘saber coletivo múltiplo’, na clareza de que o espaço da vida cotidiana é ‘espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários’.

Nesse sentido, tornam-se fundamentais atividades onde se incentive a presença crítica, ativa e participativa da população beneficiária dos programas sociais de cada território local, perfazendo um processo educacional capaz de problematizar diversos temas, como: alimentação e seus grupos alimentares, a higienização e manipulação dos alimentos, os mitos e tabus alimentares, o aproveitamento integral dos alimentos, e o direito a alimentação, dentre outros (ARAÚJO et al, 2010). Para tanto, é imprescindível a utilização de estratégias de construção compartilhada de saberes, tais como

a elaboração de esquete de rádio interativa, no qual foi organizado de duas formas, um programa gravado ao vivo com as mulheres da comunidade e uma rádio gravada, para ser passado o áudio no momento da atividade, demonstrações de receitas, como: a salada de frutas, o suco da casca do abacaxi e o pudim de pão, que eram feitos ao final de cada atividade, dinâmicas de reflexão e integração, através de cirandas, escuta de músicas e perguntas geradoras, sempre relacionando com as atividades, painéis educativos, para a construção de uma pirâmide alimentar, álbum seriados exemplificando as formas de higienização correta dos alimentos e rodas de conversas sempre animadas e descontraídas, construídas com perguntas geradoras, onde a capacidade de análise e elaboração de pensamentos por parte dos comunitários era estimulada (ARAÚJO et al, 2010, em relatório do PINAB).

Na perspectiva da Educação Popular, essas estratégias constituem mais do que alternativas para chamar a atenção e envolver as pessoas. São, na verdade, caminhos para se problematizarem a realidade social e a situação de insegurança alimentar. Por meio dessa problematização, deflagra-se um processo de encontro humano para a construção compartilhada de um viver melhor, que deságua em trabalhos escritos, seminários ou relatórios estanques, e vislumbra saídas de luta e de

enfrentamento das dificuldades da realidade vivenciada, que melhora a vida da população.

Com a extensão passei a me ver como alguém que é detentor de um potencial de mudança... Aprendi que acreditar no poder da educação é possível, desde que se construa a autonomia e que se permita que todos participem deste processo, fazendo assim a inserção... Acreditando que cada um tem como contribuir para o crescimento de todos. A extensão me abriu além do coração e dos olhos, a mente (Monique Freitas, in: FREITAS, 2009, em relatório do PINAB).

Assim, a superação do caráter assistencialista das ações de SAN requer apostar na educação como componente fundamental para um processo transformador dos contextos de insegurança alimentar. Uma educação cuja força está em um encontro profundo entre humanos; está em uma conversa; em um diálogo. Enfim, nos ensinamentos de um olhar crítico e pró-ativo para a vida.

No ponto chave do curso, onde começava a cursar as tão ansiadas disciplinas específicas, me incomodava a forma que a Nutrição era vista por alguns profissionais, que não reconheciam sua importância para a saúde como um todo, como também a maneira que os profissionais nutricionistas lidavam com a população, na qual às vezes, anos de estudo pareciam não surtir nenhum efeito (Ceres Bandeira in: BANDEIRA et al, 2007, em relatório do PINAB).

[o PINAB] fez-me compreender a fundamental importância do nutricionista em promover a saúde, atuando na ascensão a uma alimentação saudável por meio da educação nutricional, tendo a integralidade e intersetorialidade como base principal para obtenção de resultados. Posso afirmar que toda experiência que estou vivendo nesse projeto de extensão popular, na medida em que está caracterizando o meu perfil estudantil, por compreender melhor a realidade, irá caracterizar todos os meus perfis profissionais, fazendo com que eu consiga enxergar todo o contexto social, o que acredito ser um diferencial para alcançar o resultado desejado (Kelly Lacerda, in CARNEIRO et al, 2007, em relatório do PINAB).

No início da construção do PINAB, não só nos dispusemos a atuar em dimensões pouco ligadas à ação clássica do nutricionista, como também não fugimos da participação em dimensões tradicionais do agir em Nutrição. Destacaram-se, nesse sentido, os aconselhamentos dietéticos, que é o atendimento clínico do nutricionista. Na concepção de Magalhães, Martins e Castro (2012, p.465), o aconselhamento

Representa uma abordagem efetuada pelo diálogo entre o cliente, portador de uma história de vida e que procura ajuda para solucionar problemas de alimentação, e o nutricionista, preparado para analisar o problema alimentar em seu contexto biopsicossociocultural. (...) cria condições de vivenciar juntamente com o cliente estratégias de mudanças em seu comportamento alimentar.

Tais aconselhamentos eram realizados uma vez por semana no Projeto. Procurávamos fazer o atendimento nutricional com outras perspectivas.

Assim, aprendemos que para um agir crítico em Nutrição não é preciso se limitar ao campo clássico da Nutrição. Contudo, é importante desbravar, na mesma medida, os espaços de atuação clássicos, respeitando-se o contexto do território, mas desenvolvendo atividades que desmistifiquem a ação técnica tradicional da nutrição. Como nos traz Amparo-Santos (2013, p. 597), é preciso problematizar e encontrar respostas para o seguinte dilema “como promover mudanças nas práticas alimentares dos sujeitos sob a ótica do saudável e, ao mesmo tempo, respeitar os seus hábitos alimentares, as tradições e a cultura alimentar?”.

Não que, por si só, o atendimento clínico em Nutrição seja ruim e limitado. O equívoco está no jeito como, preponderantemente, este atendimento clínico em Nutrição é feito – centrado na doença e pautado apenas pelos padrões e recomendações técnicas. Visa-se centralmente a doença e o protocolo ideal de sua dietoterapia correspondente.

Com os aconselhamentos dietéticos, tivemos a coragem e a ousadia de, dentro do contexto da origem do PINAB, ter um espaço onde a gente ia experimentar outras perspectivas de atendimento clínico em Nutrição, pautadas sobretudo pela Educação Popular, pela integralidade e humanização em saúde. Onde se priorizasse a escuta das pessoas. Então, o foco do nutricionista não estava somente na característica e biotipo das pessoas em atendimento, tampouco exclusivamente nas suas medidas de circunferência abdominal, peso e altura, ou pelas condições de conviverem com diabetes e com hipertensão. Evitávamos trazer uma prescrição preparada de acordo com o Índice de Massa Corporal (IMC) das pessoas. Buscávamos ter um conhecimento profundo daquela pessoa que está no

lugar de “paciente”, a qual, na verdade, era uma pessoa da comunidade, um usuário do SUS.

O primeiro passo desse nosso aconselhamento era conhecer as pessoas e sua história de vida, com estas perguntas: Por que você veio para cá? Por que procurou um nutricionista? A partir daí, íamos conhecendo as pessoas, construindo os fios condutores da vida e, aos poucos, chegando ao foco, que era a alimentação, e que não era abordado de forma impositiva. Aos poucos, íamos perguntando sobre aspectos de sua cultura alimentar: o que gostavam de comer, o que não podiam comer, o que não gostavam de comer, o que tradicionalmente comiam, o que podiam comprar e o que não podiam (em termos financeiros). Então íamos montando peças de um quebra-cabeça bastante dinâmico, com base no que a pessoa dizia. Esse diálogo gerava uma síntese, que era a apresentação para a pessoa que estava sendo atendida de uma proposta de alimentação construída no decorrer da conversa e considerando todos os aspectos ali abordados..

O alimento, o alimentar-se é, para as pessoas, um algo muito íntimo. As vezes as pessoas têm vergonha. Assim, para mexer com o universo alimentar delas, é preciso se criar um vínculo e é preciso se abordar primeiro suas histórias de vida. E é isso justamente o que a gente fazia. Criávamos uma situação para o vínculo, primeiro abordando a amplitude da história de vida delas, para depois trazer a tona a alimentação dela, e aí ela já ficava mais à vontade.

Na universidade, o futuro profissional de nutrição aprende a fazer o que se chama de anamnese. Nela, a pergunta é: “O que você está sentindo? Está doendo onde?”. No aconselhamento dietético acumulado na experiência do PINAB, se fazia o caminho inverso. Primeiro, conhecer como é que se dá o contexto de cada pessoa, para então se pensar a elaboração do plano alimentar. Assim, a abordagem não consistia de uma simples *anamnese*. Como primeiro passo, requeria ao profissional e estudante de nutrição conhecer o outro, para depois pensar junto e ver o que poderia ser feito de intervenção diante da situação alimentar e nutricional em questão.

Perguntávamos de que cada pessoa se alimentava em cada refeição, levávamos questionamentos e sugeríamos que as pessoas refletissem sobre a pertinência de cada alimento, o gosto de comê-lo, a condição financeira de adquirí-lo e as interfaces com possíveis limitações fisiopatológicas presentes no organismo, sem dar palestras expositivas nem tampouco estabelecer metas puramente prescritivas. Sucedia-se um momento de reflexão por cada pessoa sobre sua alimentação, intercalado com explicações (em linguagem acessível) sobre algumas questões de ordem nutricional e fisiológica. Por exemplo: Por que o excesso de pão aumenta o nível de triglicerídeos no sangue? Explicava-se isso ao sujeito em atendimento com uma linguagem informal. “O pão é massa e ‘vira’ açúcar no sangue, e esse excesso de açúcar no sangue pode se converter em lipídeos (gorduras) que formam placas gordurosas, acarretando em problemas de circulação”.

Nesse sentido, o aconselhamento se tornava não somente uma atividade clínica, mas uma atividade pedagógica também. Uma pedagogia do bem viver, do saber viver bem. Na verdade, a dieta era um pacto entre duas pessoas que estavam buscando a qualidade de vida, de tal modo que o diálogo se estabelecia como principal “técnica” ou “instrumento” a serviço do profissional.

o principal “instrumento” da educação alimentar e nutricional é o diálogo, elemento fundante de existência humana coletiva, e que seu sucesso depende fundamentalmente da agência dos sujeitos. Para além dos corpos-máquinas, norteados pelo conhecimento biomédico, são sujeitos que vivem em relação, produtos e produtores do seu tempo e do seu lugar no mundo (AMPARO-SANTOS, 2013, p.597).

Em alguns casos, algumas pessoas em atendimento falavam: “eu como oito pães no café da manhã!”. Mesmo surpresos, respondíamos: “Como você acha que essa situação mexe com sua saúde?”. A resposta imediata era: “não, certo não é, né doutor? Eu sei que não é!”. Nessas situações, se não fosse um caso grave/agudo⁸, nós perguntávamos: “Você acha que pode diminuir essa quantidade?”. Como resposta: “Para ser sincero, não vou

⁸ Há casos graves o suficiente para que a pessoa em atendimento tenha que adotar mudanças profundas e imediatas, como cortar determinados alimentos ou proceder com novos comportamentos alimentares.

conseguir muito rápido não... vamos deixar nos seis pães?”. Para fechar o pacto, novamente explicávamos algumas implicações para a saúde e propúnhamos “Poderíamos deixar em quatro por essa semana, e tentar diminuir um pouco mais na semana seguinte?”. A resposta era positiva. Com um acompanhamento posterior feito em atendimentos mais breves, em uma semana e duas semanas aquela quantidade ficava em quatro pães, para depois diminuir mais, ou tentar trocar por um integral (se a pessoa pudesse comprar).

Valorizando essas dimensões, no contexto do PINAB havia uma preparação para que os estudantes pudessem participar do aconselhamento. Eram estudados aspectos da obra de Paulo Freire, especialmente sobre o diálogo, dentre outros autores.

Para fazer essa proposta, outro elemento primordial foi investir em tempo suficiente para se estabelecer um diálogo diferente dos outros espaços onde se faz nutrição clínica. Geralmente, não conseguíamos passar menos de, em média, 1 hora e 15 minutos com uma pessoa. Por outro lado, muitos estudantes do PINAB sentiam a diferença quando iam atender na clínica ambulatorial do Hospital Universitário, onde a consulta era de 20 minutos, no máximo. É preciso diálogo. E diálogo exige tempo.

A Educação Popular ensina que um agir crítico em Nutrição exige tempo para ser construída. Um tempo coerente com uma abordagem integral do ser humano, com a provocação de um diálogo franco, aberto, humanizado e dinâmico. O agir crítico em Nutrição requer tempo, mas não qualquer tempo. É aquele suficiente para uma conversa ampla e possibilitar a abordagem integral das questões alimentares das pessoas, a fim de fazer esse processo de “pactuação” para se fazer uma dieta que seja da consciência daquele sujeito, do acordo com ele e que o reconheça como sujeito. Nesses termos, conforme destaca o trecho a seguir, desvela-se um processo que facilita um agir em Nutrição sobre bases integrais de cuidado em saúde.

A nutrição trabalhada da forma referida no presente trabalho, ganha uma série de novos significados, uma vez que auxilia na formação de profissionais mais conscientes e capacitados na prestação de serviços com maior qualidade, encarando o ser humano na sua totalidade,

modificando a visão de que o nutricionista esta envolvido apenas com nutrientes e calorias. O contato com a Educação Popular ainda desperta para o diálogo, que possui papel fundamental no cotidiano do profissional de saúde, o qual também deve ter inserido em suas atribuições o papel de educador, que é imprescindível para o alcance dos objetivos traçados junto aos usuários (SILVA et al, 2010, em relatório do PINAB).

Pois foi a leitura da vida quem me ensinou que eu não estava sentada naquela cadeira quente e desconfortável da universidade para ser um homem robô, programado para falar e escrever o que havia lido em artigos científicos e literatura conceituada esquecendome que sou além de intelecto, sou também emoção e valores. Foi a leitura da vida que me ensinou que enquanto o que aprendo no saber científico me é importante, o é também importante àquela Joana da periferia de minha cidade e enquanto meu saber científico é importante o saber da Joana aprendido na casa, na rua, na repartição pública, no choro, na fome, no não recebido também me é essencial e essencial a ela (Daniela Carneiro, in CARNEIRO et al, 2007, em relatório do PINAB).

No PINAB, outra experiência desmistificadora do agir clássico da nutrição foi o grupo Saúde na Comunidade, onde se tratavam questões de alimentação e nutrição junto com as moradoras da comunidade conversando sobre receitas de alimentos saudáveis, comidas financeiramente acessíveis e aproveitamento integral dos alimentos. Também se promoviam momentos para se trabalhar a desmistificação de questões da alimentação em condições crônicas de saúde como a diabetes ou a hipertensão. Tudo isso trabalhado de forma ativa e dinâmica, onde as pessoas podiam compreender, a partir de elementos como o teatro, músicas, produção de cartazes, exercícios de colagens, produções de sucos e alimentos saudáveis, simulação de programas de rádios e até confraternizações.

Nesse contexto, o PINAB ensinava e aprendia com as pessoas como comer melhor em contexto de pobreza e em situações especiais de saúde. Nos dias atuais, com sete anos de experiência na linha da Educação Popular, evoluímos para investir, junto com os grupos sociais comunitários, de forma ativa, na construção alternativas sustentáveis concretas, para que comam com dignidade o que elas mesmas plantam, através da iniciativa da horta comunitária, batizada – pelos moradores da comunidade – de “Horta Popular Boa Esperança”. Isso somente foi possível porque, nos últimos dois anos, envolvemos pessoas da comunidade na gestão do próprio projeto e na

decisão de tudo que fazíamos, colocando o PINAB à disposição das pessoas da comunidade e seus grupos sociais, para que pudessem avaliar, intervir, opinar e fazer com que o programa de extensão não fosse só da Universidade, mas em parceria e em compartilhamento.

Nessa direção, o processo de construção da Horta Popular Boa Esperança configurou uma superação radical, por parte do PINAB, das dimensões tradicionais do agir em Nutrição sem, no entanto, abdicar das preocupações em torno da questão alimentar e nutricional. Em muitas experiências, a crítica à abordagem conservadora da nutrição é tão grande, que o desenvolvimento das ações acaba de afastando imensamente de questões e problemas próprios da nutrição que podem e devem ser abordados com outros olhares e outras práticas. Através da Horta, o PINAB pôde exercitar a mobilização de cuidados em alimentação e nutrição, bem como estratégias objetivas para a promoção da SAN e do direito a alimentação adequada, tendo como fio condutor a busca pela soberania alimentar das pessoas daquele território.

Nesse sentido, demonstra-se que o agir crítico em Nutrição não ignora a importância da ação de cuidado, dietética e dietorapia do nutricionista, em relação às questões alimentares e nutricionais do território onde atua, contudo pressupõe ao nutricionista conhecer o território, interagir com as pessoas e construir processos participativos, sem perder de vista o horizonte da soberania alimentar, que deve estar articulada a outras questões intersetoriais, como educação, assistência social, saúde, cultura, trabalho, entre outras. Aos poucos, conforme caminhe essa inserção compromissada e articulada à realidade, oportunidades surgirão para se promoverem ações por meio das quais se verifiquem, na prática, possibilidades de se fazer a soberania alimentar. Nesse contexto, o agir nutricional exigirá a mobilização de todos os saberes – popular e científico, inclusive, entre eles – o saber profissional em Nutrição, que será – nesse momento – aplicado tecnicamente em um contexto onde se almejam, buscam-se e se encontram saídas efetivas para o direito a uma alimentação de forma sustentável. É nesse caminho que, depois de oito anos de experiência, o PINAB trilha, nos dias de hoje, graças a muitas experiências, que culminaram com a horta.

7.6. – O agir crítico em Nutrição pressupõe interdisciplinaridade

Em um contexto acadêmico onde se valoriza cada vez mais o fortalecimento de núcleos profissionais específicos, mesmo em setores progressistas na área da saúde, cumpre destacar que a interdisciplinaridade se mostrou um dos principais fatores relevantes na construção de um Agir Crítico em Nutrição, a partir da experiência do PINAB.

É bem verdade que, no início da experiência do PINAB, nos restringimos apenas à participação dos estudantes da área de Nutrição. Isso foi necessário para podermos iniciar as nossas ações e vislumbrarmos alguns caminhos e algumas respostas para inquietações que tínhamos específicas no campo da Nutrição. Tínhamos uma curiosidade significativa em conhecer a prática, interagir com a realidade social e, no meio desse processo, ir conhecendo melhor e aprofundando caminhos, possibilidades e metodologias para uma prática profissional em Nutrição que fosse integrada com a vida, que respeitasse as dinâmicas sociais e que se articulasse com os problemas sociais nas perspectivas de sua resolução através de uma construção compartilhada do crescimento.

No entanto, ao passo em que nós fomos atuando, percebemos, desde o início, que não havia possibilidade de construirmos uma nutrição de forma compartilhada, coletiva, crítica e humanística sem exercitarmos um diálogo multiprofissional e interdisciplinar. Percebemos isso chegamos na Unidade de Saúde e conhecemos a realidade local, propondo a construção de ações de forma compartilhada ao máximo possível de forma demandada pela própria equipe de saúde, pelos sujeitos da comunidade. Notamos então que não atuaríamos sozinhos e tampouco atuaríamos somente em questões específicas do núcleo profissional da Nutrição.

Quando fomos atuar com o grupo de gestantes, percebemos que o tema mais demandado pelas gestantes e pela equipe de saúde para debate não era necessariamente a alimentação e a nutrição. Muitas vezes, as gestantes demandavam compartilhar seus medos, anseios, dúvidas e seus problemas familiares, até mesmo suas experiências exitosas em outras

gestações - quando eram grávidas de segundos ou terceiros filhos. O grupo era um espaço de convivência comunitária para um cuidado em saúde construído de forma compartilhada. Ia, portanto, muito além das preocupações específicas do núcleo profissional da nutrição.

Além disso, percebemos neste grupo que discutir alimentação e nutrição não era uma particularidade apenas do nutricionista, pois, nos momentos onde fomos discutindo a questão alimentar e nutricional, percebíamos que tanto a própria população (através das gestantes) como a equipe de saúde (através de seus vários profissionais) emitiam opiniões, saberes e posicionamentos importantes com a questão alimentar e nutricional.

Fomos percebendo que a questão alimentar e nutricional naquele lugar tinha que ver com a cultura local daquela região, daquela comunidade, com as condições sociais e econômicas que se manifestavam na fala daquelas pessoas. Fomos notando que tinha a ver também com o cotidiano da enfermagem, da medicina, dos agentes comunitários de saúde, dos profissionais de odontologia. Ou seja, percebemos que a questão da alimentação e nutrição, por mais que dentro delas existam práticas agregadas ao nutricionista, era por essência multiprofissional e interdisciplinar. Várias categorias profissionais, dentro daquela equipe de saúde, poderiam contribuir.

Sendo assim, percebemos, desde o início, que a interdisciplinaridade e a construção compartilhada orientada por esse princípio eram fundamentais para conseguirmos alcançar uma prática transformadora em Nutrição.

Nos outros grupos operativos no PINAB fomos também percebendo isso. O PINAB não se restringia apenas à questão alimentar e nutricional. Isto se revelou se uma forma contundente quando começamos a apoiar o processo de construção do Conselho Local de Saúde. Muitos profissionais enxergavam o PINAB apenas como equipe de nutricionistas, ou futuros nutricionistas, que cuidariam apenas de dietas.

Porém, com o processo de construção do CLS, tivemos uma participação significativa apoiando os momentos de discussão e reflexão e

ajudando a construir sugestões e encaminhamentos que eram fundamentais para a consolidação de um espaço freqüente e sistemático de um encontro de negociação da comunidade com o serviço de saúde local. A equipe, então, passou a enxergar que o PINAB podia e devia participar de questões relativas à participação popular, ao controle social, e à gestão do próprio serviço. Com isto, eles observavam também que trabalhar com alimentação e nutrição não requeria uma restrição do profissional em si mesmo, pois a alimentação e nutrição tinham a ver também com questões mais ampliadas no que tange a questão da saúde no território.

Neste processo, o PINAB ganhou um prêmio em uma Mostra Nacional de Alimentação e Nutrição no SUS, promovida pelo Ministério da Saúde, onde apresentamos um trabalho que sistematizava a experiência de acompanhamento do CLS, onde evidenciamos que o nutricionista poderia também atuar em espaços de participação popular em saúde e o quanto rico isto era. Em outros grupos, estas discussões foram palatinamente debatidas, compreendidas e amadurecidas.

No grupo do Programa Bolsa Família, fomos, a cada reunião, descobrindo a riqueza do diálogo e da construção das ações com o agente comunitário de saúde.

Percebíamos que, muitas vezes, o agente de saúde era desvalorizado no âmbito da equipe por não ter uma formação de nível superior, em que pese tal profissional possuir um conjunto de conhecimentos de fundamental importância para que sejam desenvolvidas ações de prevenção e promoção à saúde na comunidade. Este sujeito está cotidianamente convivendo com as questões da comunidade, seus problemas, dilemas, cultura, interesses, prioridades e demandas. Tais fatores fazem com que o agente de saúde tenha um conhecimento fundamental para a implementação de políticas públicas de saúde que possam sonhar em ter algum tipo de êxito. É o saber da experiência e a história de vida do agente de saúde que vai, junto com os conhecimentos técnicos e legislações da saúde, possibilitar a construção de caminhos e saída efetivas e concreta para os programas de saúde que tenham efetivamente uma resolutividade.

No processo de construção do grupo PBF, nós aprendemos o quanto os agentes de saúde sabiam sobre a situação de insegurança alimentar da comunidade, não apenas no sentido de tomar conhecimento e de saber como o fenômeno da fome, da desnutrição e até mesmo da obesidade se distinguia em toda comunidade. Em muitos casos, o agente de saúde tem o conhecimento fundamental de aspectos que muitas vezes o profissional de saúde ignora, principalmente no que tange a contradições das próprias pessoas da comunidade nos programas e políticas de Segurança Alimentar e Nutricional. Muitas vezes eles traziam casos de mau uso dos programas de transferência de renda ou dos programas de alimentos do Governo Federal, bem como sobre a pouca preparação das famílias para poder ter uma gestão eficiente e racional da sua vida para ficar independente deste benefício.

Também traziam uma visão crítica de muitas pessoas que se acomodavam com o Bolsa Família e deixavam de lutar pelos seus direitos e por uma melhoria na qualidade de vida. Tais aspectos nunca seriam trazidos a tona apenas pelos profissionais de saúde de nível superior, mas era fundamental dialogar com os agentes comunitários de saúde reconhecendo o valor do seu conhecimento, que a sua experiência pode trazer para a construção da SAN em comunidades.

Em diversas experiências no contexto do PINAB, como as citadas, era muito claro para todos que, mesmo sendo estudantes de nutrição, configurávamos um projeto interdisciplinar, justamente porque nosso diálogo multiprofissional estava nas ações que desenvolvíamos no território. Se não tínhamos estudantes de outros cursos conosco, contávamos com um diálogo constante e cotidiano com os membros da equipe em saúde da comunidade.

Isso era observado também na própria escola, onde em muitas ocasiões construímos ações de modo compartilhado com os professores e com a coordenação. Neste contexto, o diálogo interdisciplinar tinha níveis ainda maiores porque não se restringiam apenas ao campo da saúde, mas dialogava com o campo da pedagogia, na medida em que discutíamos a integração dos profissionais da saúde no cotidiano pedagógico e curricular da escola, particularmente no ensino fundamental. Desta forma, negociávamos

possibilidades de inserção no currículo escolar de temas fundamentais e até inovadores nesse contexto, como a participação popular em saúde, o direito em saúde e a organização do SUS.

O PINAB permaneceu apenas com estudantes do curso de Nutrição por um período de cerca de quatro anos. Em 2012, justamente por constatar progressivamente a potência e a riqueza desse trabalho interdisciplinar e multiprofissional, mas também por observar a crescente demanda de estudantes de outros cursos que procuravam participar, na medida de que este ganhava visibilidade no cenário acadêmico da UFPB, resolvemos abrir paulatinamente a participação de estudantes de outras áreas.

No final deste mesmo ano, a abertura da seleção do PINAB foi promovida para estudantes de todos os cursos da UFPB, não apenas para os da área de saúde. A partir deste momento, começamos a contar na nossa grade de cursos e de áreas também com estudantes de pedagogia, pedagogia do campo, direito, serviço social, fonoaudiologia, terapia ocupacional, enfermagem, gestão pública, odontologia, farmácia, dentre outros.

7.7. O agir crítico em Nutrição pressupõe *práxis*

Conforme pudemos analisar ao longo das páginas anteriores, existe um distanciamento entre o discurso e a prática sobre uma nutrição progressista (com visão ampliada e olhar diferenciado, particularmente expressado a partir da ideia de segurança alimentar e nutricional e da busca pelo direito humano de alimentação adequada). Há pouca indicação sobre metodologias e formas concretas de colocar na prática ações que consigam fazer corporeificar e expressar esses princípios discursivos. Ou seja, existe uma distância concreta entre a teoria e a prática de uma nutrição que busca ser crítica e transformadora. Isto é uma marca que podemos observar, de modo geral, nos textos, artigos e documentos oficiais que versam sobre a segurança alimentar e nutricional, ou a busca pelo direito humano e alimentação adequada. Estes textos pouco se dedicam a uma reflexão mais cuidadosa, detalhada, minuciosa sobre os aspectos práticos de como seria

possível realizar no campo prático ações que consigam dar vazão a segurança alimentar e nutricional.

Existem muitas preocupações, artigos, reflexões e pesquisas sobre o campo discursivo, mas poucas se debruçam sobre as particularidades, os desafios e os enfrentamentos de incorporar no campo prático esses princípios. Este fato contribui, de certa maneira, para a continuidade da hegemonia de perspectivas autoritárias nas práticas de EAN, nas quais

tem-se uma estrutura educativa baseada na divulgação de informações científicas no intuito de *convencer* os sujeitos a aderirem ao projeto dietoterápico preconizado, marcando a relação da dieta inadequada ao adoecimento e morte, produzindo assim estruturas discursivas normativas de mudança de hábitos (SANTOS, 2012, p. 460).

Em nossa visão, as ações de EAN inspiradas e orientadas pela Educação Popular conseguem superar esse modelo justamente por sua corporeificação enquanto *práxis*, o que lhe permite extinguir o distanciamento entre teórica e prática e, assim, aprimorar a explicitação de novos caminhos e abordagens de EAN, nos quais haja uma coerência entre o discurso progressista e a prática transformadora.

Assim, ao apontarmos para um agir crítico em Nutrição, não estamos falando apenas de uma série de princípios e fundamentos críticos, tampouco apenas de uma prática crítica. Estamos falando de teoria e prática em pleno diálogo e comunicação.

À medida que esta prática vai sendo realizada, ela vai gerando aprendizados, questionamentos e reflexões sobre seus próprios princípios e questionamentos, do modo que teoria e prática estão sempre modificando e interagindo uma com a outra. De modo que a teoria consegue orientar a prática e interferir nela, mas a prática também tem a capacidade de interferir e modificar a mesma teoria, e as duas tem a mesma importância. Nem a teoria fica isolada como um algo que apenas determina e define o que vai ser feito, nem a prática fica somente como a operacionalização vazia de uma teoria determinante. Então, a teoria e a prática têm seus papéis determinantes, mas elas estão em “pé” de igualdade e em permanente diálogo.

A mesma preocupação que se tem com os discursos teóricos, se tem também com as minúcias de como a prática vai ser realizada, de maneira tal que ela consiga ter posturas em suas atitudes, em suas realizações, ela consiga ser coerente com aqueles princípios e também consiga se abrir ao inusitado, ao imprevisto, oportunizando a criatividade em meio às suas realizações de modo que ela possa, inclusive, modificar aspectos da própria teoria que a originou.

Neste sentido, um dos elementos fundamentais que aparecem nessa relação entre Educação Popular e Nutrição é a categoria da *práxis*. Sendo assim, não é possível entender agir crítico em Nutrição, sem pensá-lo do ponto de vista da *práxis*. A ideia de *práxis* é aquela que consegue superar a lacuna e o distanciamento entre a Educação Popular e a Nutrição, visando a superação também de um distanciamento maior, aquele entre o discurso no campo progressista da nutrição e as realizações dessa nutrição progressista no campo prático. Somente pensando na perspectiva da *práxis* é que se pode almejar e ter avanços no campo da nutrição social, particularmente numa perspectiva crítica, de tal forma que a prática da nutrição será permanentemente repensada de acordo com as realidades e suas dinâmicas.

O agir crítico em Nutrição é quando reconhecemos que ela não é uma ciência pronta, que ela está sempre em processo de construção, de conhecimento de novos saberes (Luciana Maria Sousa, em entrevista em Grupo de Discussão).

A partir da experiência do PINAB, nós podemos constatar e verificar algumas questões sobre isso.

Durante toda a experiência do Programa de Extensão do PINAB, fomos construindo o dia a dia das ações de extensão com a clareza de quais eram nossos ideais, princípios e inquietações, inclusive do ponto de vista teórico. Nós tínhamos uma grande inquietação teórica, que era descobrir possibilidades outras para que o agir em Nutrição fosse desenvolvido com a humanização, com o compromisso com as classes populares e na perspectiva emancipatória. Tínhamos, além desses ideais e princípios, também balizas teóricas que nos orientavam, como a Segurança Alimentar e Nutricional, o Direito Humano à Alimentação Adequada, a Promoção da Saúde, a própria

Educação Popular. Em que pesem tais questões, não nos restringimos a este campo discursivo e teórico. Enquanto tínhamos clareza deste campo, sabíamos que o principal foco eram as ações, onde nós buscaríamos ir ao encontro da realidade concreta. Ir ao encontro desta realidade com estes princípios, ideais e campos discursivos em nossa mente, mas sobretudo, não depender **somente** deles para ir à prática.

O encontro com a prática foi determinante nas ações do programa PINAB e nesse sentido foi revelador constatar que a construção do desenho e das ações que o PINAB iria desenvolver não partiu somente do que o campo discursivo e teórico progressista da Nutrição definiria. Nós construímos as ações do PINAB a partir da nossa observação da realidade onde estávamos, nos inserindo e promovendo diálogos com os sujeitos que estavam trabalhando, morando e convivendo com aquela realidade.

Em alguns casos, nós fizemos algumas ações que não eram, inicialmente, demandas dos sujeitos daquela realidade, pois constituíam apenas interesse nosso. Por exemplo, intervir na ação assistencialista para construir caminhos de uma dimensão educativa transformadora do Programa Bolsa Família não era algo tão importante para os sujeitos daquele território, no momento em que o PINAB começou. Era importante para estudantes e professores, que estavam inquietos com essa discussão em nível nacional, e queriam verificar possibilidades no campo prático.

Ainda assim, a implementação da ação foi combinada com os sujeitos locais, na medida em que vocalizamos para eles nossos interesses, curiosidades e demandas.

Ressalte-se, porém, que grande parte das ações que fizemos foi determinada absolutamente a partir da demanda que os sujeitos trouxeram e da nossa observação da realidade. À medida que o PINAB ia sendo construído, nossa preocupação fundamental não era de nos aprimorarmos no campo, do ponto de vista teórico e discursivo, mas de descobrir caminhos e procedimentos com os quais pudéssemos construir ações que respeitassem aquela realidade, que tivessem objetivos claros, construídos de forma participativa.

A experiência do PINAB nos demonstrou que era fundamental ter uma preocupação marcante com o jeito de fazer, o que fazer, como ia ser feito, procedido, de que forma a gente iria falar, dentre outros. O jeito de fazer era fundamental. Por que esse jeito de fazer tinha de estar coerente com os princípios que nós defendíamos.

Se havia uma preocupação com o aspecto metodológico de todas as ações, também no PINAB se priorizavam a formação teórica e a discussão sobre os princípios e sua intervenção na prática. Assim, os momentos de formação envolviam todo o coletivo de estudantes e professores que fazem o PINAB e cada grupo operativo. Ou seja, não bastava chegar à realidade social e pensar como ia ser feito aquilo e ir direto a prática pela prática de forma vazia, mas ir ao encontro da realidade para a própria prática do trabalho social. Porém isso era feito com o acompanhamento de um processo formativo. Por exemplo, quando um estudante pretendia participar do grupo de gestantes, ele ia, de imediato, sentir, vivenciar o grupo. Porém, quando se inseria no grupo, tinha a oportunidade de discutir, do ponto de vista teórico, sobre promoção da saúde, gestantes, pré-natal, segurança alimentar e nutricional e Educação Popular como o princípio teórico metodológico que ele orientava. Ademais, tinha acesso ao passado do grupo, à sua historicidade. Em todos os grupos, havia uma preocupação com o repasse, quando um grupo de estudantes saía de um grupo para o outro, tinham acesso a toda a história de cada ação, seja por repasse dos veteranos em reunião, seja por meio de relatórios, de modo que não se chegava de forma vazia em cada ação, mas sabendo a história de cada ação, de seus percursos e desafios.

Nesse sentido, o que marca o PINAB até hoje é essa práxis, que se expressa por meio de uma síntese entre a teoria e a prática, em que ambas são elementos fundamentais e que estão em pé de igualdade, dialogando para conseguir um objetivo maior, que é o desenvolvimento de ações transformadoras, do ponto de vista alimentar e nutricional, naquela realidade, e permitir que processos emancipatórios se desenvolvam naquele contexto.

A práxis se mostra na medida em que você vai ao encontro da realidade social desenvolver algum trabalho e se permite aprender à medida que está fazendo, enxergando os pontos positivos e negativos, identificando

as contradições. Ele também diz que a práxis se dá no “aprender fazendo”, então o cenário de trabalho é um espaço de aprendizado, e não deve haver “receitas prontas” sobre como atuar, refletir e avaliar o processo educativo em alimentação e nutrição.

Assim, discordamos da perspectiva de organização e construção das ações educacionais citadas por Magalhães, Martins e Castro (2012), quando, mesmo defendendo uma perspectiva crítica, se colocam estágios (ou etapas) de uma intervenção educativa crítica em alimentação e nutrição. Em primeiro lugar, a discordância está no perigo de, apontando-se etapas, focarmos em procedimentos e assim comprometermos a compreensão da EAN como processo, que deve se dar de acordo com o movimento e as dinâmicas da realidade, não em função de estágios pré-estabelecidos. Em segundo lugar, porque, quando explicam cada uma das etapas para a EAN crítica, as autoras destacam com centralidade a figura do nutricionista, colocando-o como protagonista da organização das ações em saúde, conforme exposto neste trecho "o nutricionista deve elaborar o conteúdo programático a intervenção baseando-se em conhecimentos que julga indispensáveis aos interesses e necessidades do grupo a ser envolvido" (MAGALHÃES, MARTINS, CASTRO, 2012, p.467).

Em nossa visão, caso pretenda se dar em consonância com um agir crítico, a prática de EAN precisa ter seus processos de gestão e organização (planejamento), avaliação e ação, construídos com as pessoas da comunidade e seus grupos sociais, e não para elas, tampouco apesar delas, conforme explicita Calado (2008), ao teorizar sobre os modos de se fazer educação.

Nesse sentido, o agir crítico pede ao nutricionista ser muito mais do que o responsável central pelas ações educacionais. Pede que este profissional seja um facilitador, provocador, dinamizador, de processos e dinâmicas no campo da EAN, construídas com as pessoas, a partir de suas buscas concretas.

Para isso, é fundamental também ter a capacidade de contar a história sobre as ações, sistematizar elas do ponto de vista de identificar pontos positivos, negativos, tensões, conflitos, e inéditos viáveis.

Ao longo do PINAB, sempre houve a preocupação com o planejamento, a avaliação, os relatórios, a construção de artigos, livros, todo um estímulo para o que era realizado na prática pudesse ser contado. Mas contado de uma forma refletida e, ao fazer essa reflexão, se buscava não apenas as contradições do fazer, mas também a conexão com o fazer e o campo teórico discursivo.

Muitas vezes ao sistematizar experiências do PINAB, estudantes e professores eram capazes de observar aspectos conceituais da Segurança Alimentar Nutricional e do Direito Humano Alimentar e Nutrição Adequada, que eles nem faziam ideia que existiam, mas já estavam realizando na prática. Da mesma forma que eles observavam aspectos discursivos que não estavam sendo contemplados na prática deles, e isso os fazia rever essas práticas, da mesma forma que eles viam aspectos da prática deles que não estavam ponderados no campo teórico e discursivo. Então é dessa forma que a práxis ia se dando e se realizando no contexto do PINAB.

Consideramos que a experiência do PINAB porta uma provocação importante, no que diz respeito à lacuna que, a nosso ver, existe entre o campo discursivo progressista da Nutrição e sua realização no campo prático para uma ação transformadora. Nesse contexto, experiência do PINAB aponta que a Educação Popular é uma inspiração metodológico-teórica fundamental para uma ação transformadora na Nutrição na realidade social. Além disso, um agir crítico desse campo do saber se expressa não somente como uma teoria, tampouco somente como uma prática, mas também como uma práxis, em que a teoria e a prática estão em síntese num diálogo permanente para elaborar processos emancipatórios, do ponto de vista humano, social e político.

7.8. – Algumas perspectivas para a Educação Alimentar e Nutricional

Tendo como base o agir crítico em Nutrição, a Educação Alimentar e Nutricional se constitui como processo que prioriza, fundamentalmente, o engajamento com a realidade, o qual não é apenas um passeio pelo território, nem apenas dar oportunidade para que as pessoas da comunidade falem em uma reunião. Implica se engajar no território, conversando com as pessoas, compreendendo suas lógicas, compreendendo sua cultura, se colocando no lugar das pessoas; entendendo suas lutas, caminhadas e seus grupos sociais locais. Desta forma, procurando reavaliar e até reorientar as tecnologias sociais e as práticas educacionais em saúde, por mais que tenham sido construídas pelos mais brilhantes intelectuais. Assim, negociar com a comunidade, suas pessoas e seus grupos, a aplicação das tecnologias e práticas educativas em saúde, através de uma construção compartilhada.

O engajamento com a realidade social na qual está inserido o profissional que atua com nutrição é um pressuposto fundamental para o Agir Crítico em Nutrição, inclusive por ser um fundamento da própria educação popular, conforme sistematizada por Paulo Freire. Para este autor, o processo de educação tinha como um pré-requisito fundante a inserção compromissada do educador no território em que atua, para que possa efetivamente sentir essa realidade, seu contexto, contradições e processos, e também para articular o processo de construção da experiência educativa ao contexto social na qual está inserido. Somente assim a abordagem educativa em saúde desenvolvida poderá trazer os cotidianos e os saberes populares para o centro do processo educacional.

Neste sentido, é importante ressaltar que o engajamento com a realidade não se dá necessariamente pela possibilidade do profissional assumir e trazer para si mesmo toda a responsabilidade por enfrentar os problemas comunitários, situações que devem ser ali desenvolvidas, ou mesmo tomar a frente de questões sociais problemáticas no lugar das pessoas da população.

O processo de engajamento com a realidade requer respeitar aquela realidade e incorporar as temáticas, os limites e contextos desta realidade social no desenrolar do processo educacional, valorizando a leitura que as pessoas fazem dessa realidade social no processo educacional em desenvolvimento, de forma que a discussão sobre alimentação e nutrição

esteja articulada com o lugar onde as pessoas moram, com as dinâmicas ali desenvolvidas, e os movimentos e grupos sociais que ali interagem. Desta maneira, o processo de educação alimentar e nutricional vai estar coerente com o contexto em que é desenvolvido, podendo efetivamente gerar contribuições no dia a dia das pessoas e possibilidades de novas atitudes, posturas, novos procedimentos, tanto por parte da população, como por parte dos serviços e das instituições sociais locais para a melhoria da qualidade de vida, principalmente no que tange à alimentação e nutrição.

É bem verdade que falar em engajamento com a realidade social pode parecer uma afirmação vaga ou genérica. Na verdade, quando falamos de engajamento com a realidade social queremos falar fundamentalmente do exercício de convivência com os sujeitos de uma determinada realidade social com seus grupos sociais. Isso implica conversar com as pessoas e, nessa conversa, se permitir conhecer suas história e condições de vida, conhecer seus projetos de vida, suas problemáticas, desejos, limites e contradições. É participando das iniciativas culturais e sociais que existem em um determinado território, que vai se possibilitando engajar numa realidade e conhecê-la para nela melhor atuar. A realidade é construída pelos sujeitos. Não é algo genérico, tampouco é misterioso ou invisível. A realidade é visível na medida em que nós conhecemos as pessoas que interagem naquele território e os grupos sociais, e observamos seus conflitos, interesses, buscas e a situação. A realidade, portanto, é composta pelas pessoas e pelas suas interações dinâmicas e multifacetadas.

Para construir um Agir Crítico em Nutrição, é importante que o profissional busque oportunidades de interagir com as pessoas. Não digo interagir em momentos pontuais, mas em momentos de forma processual e longitudinal, onde, passo a passo, propicie conhecer aspectos das pessoas e suas histórias de vida, a partir da observação, participação, envolvimento, conversa, e do percorrer das ruas do território, e do visitar seus equipamentos sociais e instituições. É esse processo que vai permitir ao profissional ter a possibilidade de efetivamente entender quais são os diferentes contextos e quais os interesses que estão em disputa naquele território, de modo que ele possa cada vez mais tomar para si a ressignificação de qual é o seu papel, pois quando ele compreende a

realidade e seus contextos, vai melhor compreendendo de que forma o conhecimento técnico e as perspectivas científicas da nutrição vão ter sentido, significado e valor naquela realidade.

Como Paulo Freire afirmou, o processo educacional deve ser feito com compromisso e o compromisso só existe no engajamento das mulheres e dos homens com a realidade social. Tal engajamento permite que os profissionais enxerguem a melhor maneira de entrar naquele território para que o seu conhecimento técnico e o seu conhecimento científico possam ser aplicados com abordagens e formas de construção que tenham sentido para aquelas pessoas e gerem contribuições para a melhoria da qualidade de vida delas de maneira sustentável, e não apenas de maneira pontual. Neste sentido, enxerga-se a realidade social como elemento central.

7.8.1. Na perspectiva de um agir crítico, a EAN requer construção compartilhada, mediatizada pelo diálogo e pela participação popular

Em muitas práticas e iniciativas no campo da Educação Alimentar e Nutricional, ou mesmo no campo da Educação em Saúde como um todo, a possibilidade da construção compartilhada do conhecimento é ignorada ou desfavorecida por muitos profissionais de saúde. Até mesmo por intelectuais, os quais julgam que a população e os seus grupos organizados não têm saberes ou condições de participar e compartilhar da construção do conhecimento. Em nossa visão, a construção compartilhada não é somente possível como é necessária e fundamental no contexto da Educação Alimentar e Nutricional no horizonte de um Agir Crítico.

Na verdade, considerar a construção compartilhada como um elemento fundamental no processo do agir em Nutrição significa compreender que o elemento central nesse processo não são os conteúdos técnicos nutricionais. Pelo contrário, a matéria prima do processo educacional em alimentação e nutrição é a vida mesma, com suas concepções, percepções, vontades, interesses, dilemas, desejos e uma série de questões atreladas à subjetividade e a sociabilidade de cada pessoa. São estes

elementos que vão, numa interação dinâmica e complexa, definir os determinantes do processo alimentar e nutricional de cada pessoa.

Certamente, os aspectos técnicos da Alimentação e Nutrição certamente estão presentes nas práticas de Educação Alimentar e Nutricional. Porém, eles não devem ser o foco principal. A matéria prima da EAN será a interação profunda de elementos complexos que explicam e determinam as escolhas alimentares das pessoas e as situações de determinantes sociais as quais elas estão expostas. Somente assim conseguiremos construir um processo de Educação Alimentar e Nutricional que tenha sentido na vida das pessoas e que consiga efetivamente contribuir para seus processos de soberania alimentar e de segurança alimentar e nutricional. Para tanto, é fundamental fazer o processo educacional em alimentação e nutrição através de uma construção compartilhada, onde é importante abrir possibilidades, espaços e alternativas para que as pessoas coloquem em meio ao processo educacional os determinantes e os fatores que influenciam seu processo alimentar e nutricional. Sejam eles sociais, culturais, emocionais, afetivos, espirituais, econômicos, dentre outros.

A construção compartilhada do conhecimento precisa ocorrer porque, se é verdade que o profissional que atua em Nutrição detém os conhecimentos técnicos para um cuidado profissional, também é verdade que a população, através de seus indivíduos e grupos sociais, tem domínio sobre as condições efetivas para que o saber técnico e profissional possa interagir com vida das pessoas de modo que tenha sentido e resulte em contribuições para o dia-a-dia das pessoas na perspectiva da realização da sua soberania alimentar e do seu direito a um alimento adequado e saudável.

O processo de construção compartilhada deriva de uma perspectiva teórica e metodológica de conduzir o processo educativo. A Educação Popular configura essa perspectiva, enfatizando como categorias centrais o **diálogo** e a **participação**. Certamente, existem outras categorias possíveis de serem consideradas como elementos importantes no processo de construção compartilhada. Contudo, iremos enfatizar nesse momento estas duas.

O diálogo constitui um elemento teórico e metodológico fundamental no contexto da Educação Popular como uma referência de como

conduzir os processos de Educação, incluindo-se aí as ações de educação alimentar e nutricional que apontam para um agir crítico em Nutrição. Dentre os diversos autores que se debruçaram sobre a categoria do diálogo, gostaríamos de destacar Paulo Freire.

Na perspectiva freireana, o diálogo se apresenta como um caminho aonde vai se desenrolar um processo de relação entre sujeitos para, em um confronto de saberes, poderem construir juntos conhecimentos, onde as pessoas em relação educacional vão ter a possibilidade de aprender uma com as outras e, cada uma delas, além de aprender, vão ter poder ensinar às outras e desconstruir conceitos pré-concebidos.

O diálogo é a possibilidade que se tem para aprender em comunhão, fazer mais e ser mais, na medida em que não se pauta por temas, conteúdos e normas pré-estabelecidas, mas por uma relação profunda entre sujeitos, os quais devem expor seus saberes, práticas e opiniões. Neste processo, se abrir para uma compreensão verdadeira e profunda da experiência do outro, do saber do outro e de sua opinião. Desta compreensão profunda, proceder com uma análise crítica ponderando aspectos positivos e negativos, mas sobretudo se perguntando em que medida aquilo que se escutou e compreendeu profundamente agrega algo de diferente na sua caminhada pessoal, na sua jornada, na sua construção de como ser humano para ser mais e contribuir cada vez mais na construção de um mundo melhor.

No diálogo, de tudo aquilo que foi escutado, deve-se pensar: Do que eu discordo? O diálogo me lembrou questões importantes? Aflorou-me novas percepções? O que aprendi com este processo? Dentre os aspectos que eu achei positivos e potenciais, o que eu aprendi? Dos aspectos que achei negativos, frágeis ou discordo, a que síntese posso chegar?

Sendo assim, é possível dizer que o diálogo não é apenas um processo vazio, tampouco uma via de mão dupla. Não é um processo onde somente um fala e o outro escuta. O diálogo é o cenário central e estratégico para se dar o processo de construção do conhecimento, particularmente na construção compartilhada. É no diálogo onde os sujeitos são tratados como sujeitos, com voz, com vez, respeito, consideração e a escuta profunda mútua. E é no diálogo onde vão se confrontar e se colocar em posição de

comunicação visões, culturas e perspectivas diferentes sobre um determinado problema, uma determinada questão.

Desta forma, é importante frisar que o diálogo é sempre, na perspectiva da Educação Popular, propositivo, ativo e visa à melhoria e qualificação da participação das pessoas na condição de cidadão e na melhoria da qualidade de vida. O diálogo não é um processo de pura troca de experiências, onde as pessoas falam aleatoriamente sem chegar a lugar algum. Ele tem propósito e intencionalidade, pois na perspectiva popular o diálogo tem propósito transformador.

O diálogo deve ser feitos entre sujeitos - sejam eles profissionais da nutrição, sejam elas membros da população, agentes comunitários de saúde, agentes sociais em geral – onde as pessoas sejam respeitadas e reconhecidas. Os diferentes pontos de vistas devem ser integrados dentro desse processo. É pelo diálogo ter como objetivo a emancipação das pessoas e a sua qualidade de vida com dignidade, que nós dizemos que precisa estar no Agir Crítico em Nutrição, tendo esse agir como horizonte fundamental à soberania alimentar.

Não é possível pensar na soberania alimentar das pessoas e na realização plena do direito humano à alimentação adequada, sem vislumbrar sujeitos que sejam efetivamente autônomos e estejam efetivamente em um ambiente emancipatório.

O diálogo é fundamental para exercitar processos sociais e educacionais em alimentação e nutrição, que estejam coerentes com a ótica da soberania alimentar e da segurança alimentar e nutricional como imagem objetiva. Se não tiver diálogo no processo, dificilmente será alcançado um horizonte onde as pessoas se empoderem e se compreendam como sujeitos.

Por sinal, a condição de sujeito é primordial em qualquer processo dialógico. Não há possibilidades para o exercício do diálogo entre alguém que é sujeito, e outro alguém que é objeto. Ou entre opressores e oprimidos. Ou entre alguém que assujeita e subalterniza outro alguém. Evidentemente, nem sempre o diálogo ocorrerá em uma situação ideal onde todos os envolvidos exercitem plenamente seu papel de sujeitos, mas é condição primeira que as pessoas envolvidas expressem atitudes de respeito, consideração e valorização do outro, o que é um passo inicial para

desenvolver, neste outro, uma posição de protagonismo. Processos onde uma pessoa tenta convencer a outra de seu ponto de vista, ou mesmo buscar consensos que submetam uma pessoa às vontades e anseios de outra, **não são diálogo**. Nesses casos, certamente a relação entre as pessoas ocorrerá, principalmente a partir de discussões em conflitos e debates entre opositores. Em algumas situações, tal situação ocorrerá e será necessária, pois nem sempre todas as pessoas estão dispostas a dialogar, fundamentalmente porque não se abrem à aprender com o outro, ou deixar-se modificar com sua razão, sua fala, sua visão de mundo. Nestas condições, não é possível dialogar, pois o diálogo é, acima de tudo, um posicionamento político no mundo, diante do qual – muitas vezes – é preciso dar “um passo atrás” em posições pessoais, de modo a abrir um processo de escuta e conversa com o outro, verificando possibilidades de construção coletiva.

Nessa direção, o diálogo não pode ser tratado apenas como um momento ou um detalhe no contexto das ações em educação em alimentação e nutrição. Ele precisa ser o horizonte e a luz metodológica fundamental no jeito de conduzir e abordar os processos educacionais em questão. Além disso, precisa estar articulado e comprometido num processo de construção comunitária maior, articulado a um processo participativo, onde as pessoas possam participar de forma ativa, crítica e criativa. Estando elas em um processo de alimentação e nutrição em questão de uma determinada realidade, elas têm o direito e a importância de participar com altivez. Neste sentido a participação aparece como outra categoria fundamental.

A participação não pode ser compreendida apenas como a simples presença das pessoas em um determinado lugar, em um determinado horário. Participação tem a ver com a possibilidade das pessoas exercitarem continuamente sua inserção em um determinado processo educacional e social, conduzida a partir de um horizonte de autonomia e de “pé de igualdade” com os outros sujeitos presentes nesse processo.

A participação tem como ponto de partida a condição de sujeito, assim como o diálogo. Recomenda e inspira nas pessoas a possibilidade de que elas efetivamente possam abrir alas para o diálogo através da disposição em falar e se expressar, não com medo ou vergonha, tampouco com receio

ou preconceito, mas com sua cultura, história de vida, seu jeito de ser, suas preocupações e dilemas. Enfim, todas as questões que estão contidas na construção do ser humano. A participação é a possibilidade das pessoas exercitarem o seu direito de interagir com outras pessoas e de intervir efetivamente sobre a sua realidade social.

Requer a atuação das pessoas diante dos problemas com os quais elas convivem, indo de encontro à passividade e favorecendo uma leitura crítica da realidade. A participação permite que as pessoas saiam apenas da leitura crítica pura para uma ação crítica, na medida em que a leitura crítica da realidade dos processos de educação realizados gera e estimula a ação das pessoas para construir novas propostas e caminhos.

A participação também fundamental porque prevê duas condições. A primeira é que não é preciso ter um saber pré-estabelecido para participar. Para isto, a condição primeira e fundamental é que o sujeito esteja inserido no processo que ele queira participar, seja um processo social, ação em educação, ou até mesmo uma experiência de educação alimentar e nutricional, mesmo que nela tal sujeito esteja como usuário ou “paciente”. Se existe um ambiente participativo, o sujeito será reconhecido na sua particularidade, e terá o seu papel reconhecido com aquilo que pode e quer trazer para contribuir com aquele processo.

A participação defende não escolher ou determinar as pessoas pelo seu conhecimento. Não precisa ser especialista para participar de uma determinada ação. Precisa-se apenas ser gente; com suas experiências de vida. A participação enaltece a diversidade e preserva um processo de construção compartilhada, pois ao inserir todos no processo a participação reconhece que todos tem diferenças e especificidades. Para permitir que todos se insiram de modo comprometido e profundo, a participação encoraja para que cada pessoa frutifique e desenvolva o seu papel específico, o qual é definido por suas questões culturais, sociais e emocionais.

Reside aí o papel fundamental da participação no processo de educação alimentar e nutricional. A participação é fundamental para o Agir Crítico em Nutrição na medida em que estimula e encoraja o envolvimento permanente das pessoas e o seu compromisso com a realidade alimentar e

nutricional de seus territórios. O envolvimento recomenda que as pessoas não olhem apenas passivamente para o processo de educação alimentar e nutricional em questão. O envolvimento requer que as pessoas observem o processo em desenvolvimento, tenham opinião sobre ele, tenham oportunidades de ter críticas e proposições de como melhorá-lo permanentemente e contribuam com algo. Um algo que é seu, do seu grupo social, para fazer esta experiência ser cada vez melhor. Isto requer que as pessoas se importem, se mobilizem, tenham uma abordagem proativa diante do grupo.

Outro aspecto importante para um agir crítico em Nutrição é o compromisso. Conforme dito no item que abordamos o engajamento com a realidade, tal aspecto acaba sendo uma consequência no processo da participação, do diálogo e do envolvimento, pois os processos que vão se dando para uma segurança alimentar e nutricional terão sujeitos que se importam e que se comprometem em (mesmo diante das adversidades, imprevistos e dificuldades) sentar, dialogar, problematizar, refletir, mudar de direção, mas sempre manter a união das pessoas que estão no processo para fazer com que este continue caminhando e se chegue aos objetivos almejados.

Não importa o que aconteça, o compromisso garante que haja um ambiente que seja favorável ao processo de construção compartilhada e, mais do que isso, garante a esse processo de construção algo fundamental: a intencionalidade política transformadora. Sem esta intencionalidade, não é possível falar em construção compartilhada para um agir crítico em Nutrição, pois não será possível falar em um processo cujo objetivo seja a soberania alimentar. A soberania alimentar só será obtida a partir de uma intencionalidade política transformadora, alimentada por uma construção compartilhada onde se busque e se exercite cotidianamente o diálogo e a participação.

Em muitas experiências problematizadoras no campo da Educação em Saúde, existe uma valorização seletiva do diálogo, restringindo-o à relação entre semelhantes (trabalhadores de saúde e gestores), e pouco valorizando-o na relação com os grupos sociais comunitários e seus representantes. Em verdade, em muitas tendências

educacionais da Saúde Coletiva, são escassas as perspectivas pedagógicas que articulam o processo educacional a uma construção compartilhada com a população, seus saberes e anseios; tampouco recomendam o envolvimento de dinâmicas participativas e de construção compartilhada no processo de trabalho em saúde. À população cabe apenas receber o melhor trabalho em saúde possível, resultado de uma Educação Permanente em Saúde problematizadora entre trabalhadores e gestores. À população pouco cabe participar do processo de Educação Permanente dos trabalhadores e da reorientação de seus processos de trabalho.

É assim que, em muitas ações orientadas no campo da Educação Permanente em Saúde, fica em segundo lugar o diálogo com a população. Ou seja, os processos de mudanças e de construção de um cuidado em Saúde integral são pautados preponderantemente em um trabalho coletivo da equipe e em uma mudança do olhar de cada profissional para a saúde, independente do território onde esse processo se dá e das pessoas que ali cultivam, constroem e vivem saúde.

Nestas perspectivas, se atribui muita importância e centralidade ao modo como o gestor em saúde e também o trabalhador em saúde pode efetivamente gerar processos de mudança a partir da instituição, de iniciativas e ações ou processos de transformação, sem combinar com a população.

Ao longo de anos de militância na Saúde Coletiva, observei, em muitas experiências de Educação Permanente em Saúde, a implementação de novas tecnologias leves de cuidado em saúde, participação em saúde, construção da integralidade, **sem** a pactuação com a população. Um grande exemplo disso foi o modo como a política do Acolhimento nas Unidades de Saúde da Família do município de João Pessoa foi implementada. Em algumas atividades do PINAB (onde presenciávamos reuniões da comunidade e seus representantes com a equipe e a gestão, particularmente nas reuniões do Espaço de Diálogo), nós observamos algo improvável de existir: a **população sendo contra** a estratégia do acolhimento.

O acolhimento é fundamental no sentido de se instituir processos dentro das Unidades de Saúde da Família, onde todas as pessoas consigam, a todo tempo, no cotidiano da unidade, ser acolhidas em sua integralidade,

em suas diversidades e possam sair com uma resposta que seja capaz de atender às suas necessidades, desta forma humanizando o atendimento. Uma das estratégias mais conhecidas neste contexto do acolhimento era a possibilidade de extinção dos modelos de fichas de atendimento, onde muitos cidadãos chegavam de madrugada nas unidades de saúde para disputar fichas para a prioridade no atendimento dos profissionais de saúde. Com a lógica do acolhimento, todos que chegam à unidade, independente do horário, passam por uma escuta qualificada pelos profissionais de saúde, têm a sua situação avaliada e são encaminhados para a melhor estratégia possível que atenda às suas necessidades de saúde.

No entanto, estas estratégias foram adotadas no município de João Pessoa a partir de um processo de capacitação das equipes e a partir da iniciativa dos gestores, sem negociar com a população. A população e seus grupos organizados já estavam acostumados tradicionalmente ao modelo de ficha. Por mais perverso e injusto que fosse, esse modelo já era compreendido pela população, a qual encarava o jogo e conhecia suas regras. No acolhimento, todos são bem-vindos e escutados na unidade, e de acordo com o nível das necessidades e de urgência elas são encaminhadas para o atendimento médico no mesmo dia, no dia seguinte, com uma semana, um mês ou então nem são encaminhadas para o médico, são encaminhadas para outro profissional ou outro procedimento.

Em João Pessoa, a população simplesmente não compreendeu isso. Mas não por má vontade, e sim por que ela não foi procurada pelos gestores e trabalhadores de saúde para ser esclarecida sobre o que é um acolhimento e qual era a sua proposta. Tal processo se deveu fundamentalmente a iniciativa dos gestores à época da secretaria municipal de João Pessoa. Os trabalhadores, em sua maioria, apenas seguiam um novo protocolo da gestão, e este novo protocolo era fundamentalmente inspirado pela perspectiva de Educação Permanente em Saúde e de construção do processo de Trabalho em Saúde, que enfatiza uma série de tecnologias leves que possam ser aplicadas no contexto do trabalho em saúde, mas que pouco pressupõe a negociação, o diálogo e a construção compartilhada com os usuários.

7.8.2. - Educação Alimentar e Nutricional crítica requer mais do que ideias de intelectuais; exige o protagonismo do saber popular.

Há muitas e diferentes abordagens da Educação e Saúde em nível internacional, particularmente no Brasil. Em muitas delas, nos debates diante da perspectiva da Educação Permanente em Saúde, se concebe que o processo de reorientação do cuidado em saúde será conseguindo centralmente a partir da reorientação tão somente da formação do profissional e que, se for dada a ênfase de mudanças na atitude do profissional e no olhar desse profissional para o usuário ou o paciente em atendimento, as mudanças serão feitas.

Assim, em muitas perspectivas de Educação Permanente em Saúde, a grande aposta e ênfase dada é na capacidade do profissional, valorizando a micropolítica do seu trabalho em equipe, o dia-a-dia e a potência que o seu trabalho tem para gerar processos de mudanças e construir alternativas para a gestão de um cuidado que seja efetivamente integral.

Em nossa visão, essa perspectiva pouco valoriza a possibilidade da população também modificar o profissional e, com o seu saber e suas experiências, também afetar o exercício de reorientação do cuidado em saúde. Neste sentido, percebemos que há muitas perspectivas que se propõem transformadoras no campo da Educação em Saúde, mas que simplesmente não valorizam o protagonismo popular como fundamental no processo de reorientação da Saúde. Pelo contrário, valorizam muito centralmente o papel do próprio profissional, dos intelectuais e outros atores do campo científico, como sujeitos principais no processo de reorientação.

Na perspectiva da Educação Popular no Agir Crítico em Nutrição, o engajamento com a realidade é fundamental porque somente as ações de educação em saúde somente têm sentido de forma articuladas a um processo emancipatório, dando-se oportunidade para que todos os sujeitos que intervêm no processo possam efetivamente contribuir com sua reorientação, dialogar e fazer um processo de construção compartilhada, onde o poder de reorientação da saúde seja também compartilhado.

Nesta concepção, aposta-se centralmente na capacidade de interação, comunicação e comunhão entre profissionais de saúde e pessoas da comunidade e de seus grupos sociais como um caminho profícuo para propiciar a reorientação das mudanças de saúde. Pois o objetivo principal quando se atina para um agir crítico em Nutrição não é somente a transformação do olhar profissional, mas é se pensar em caminhos, estratégias, oportunidades e possibilidades (tanto teóricas como metodológicas) de se construir novas perspectivas para um agir em Nutrição que consigam gerar processos emancipatórios nos territórios e comunidades.

A formação do profissional e a possibilidade dele ter ferramentas para construir no trabalho com sua equipe mudanças é importante quando falamos de um agir crítico em Nutrição, mas não é o objetivo final. O objetivo fundamental de uma discussão de um agir crítico em Nutrição é a construção da emancipação das pessoas no que tange a soberania alimentar e a promoção da segurança alimentar e nutricional, e o caminho para esse objetivo não será dado apenas por profissionais, tampouco por intelectuais, mas será dado por experiências concretas e práticas desenvolvidas em comunhão e conflito com a população, em um processo marcado pelo diálogo e uma construção compartilhada. Por isso, o engajamento com a realidade e a comunidade (e todas as pessoas sem restrição de saber, conhecimento, nem história de vida) é um passo inicial **fundamental** para se desvelar um agir crítico em Nutrição.

7.8.3. Para a Educação Alimentar e Nutricional, a Educação Popular traz princípios e orientações. Não competências.

Cumpramos destacar que tais princípios e elementos de um agir crítico em Nutrição não constituem, de maneira alguma, em nossa concepção, **uma competência**, conforme fundamentado pelas recentes propostas de pedagogia das “competências” ou de educação por “competências”, onde se valoriza uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta as mudanças técnicas de organização do

trabalho, às quais o profissional deve se ajustar, de acordo com Junqueira e Cotta (2014).

Em nossa visão, um agir crítico em Nutrição vai de encontro a essa perspectiva de formação de pessoas e profissionais de acordo com competências, pois, competências já deixam pré-estabelecidas abordagens, formas de fazer, conteúdos e temas. Quando não deixam completamente pré-estabelecidos esses elementos num processo educacional, a pedagogia das competências frisa esses elementos com bastante profundidade e atrela as realizações educacionais dos profissionais a um *script* previamente estabelecido por intelectuais ou então um consenso de políticas públicas. Em nossa opinião, um agir crítico em Nutrição tem como elementos fundantes alguns princípios, dentre os quais sugerimos alguns e fundamentamos alguns dentro desta tese. Porém, em momento algum entendemos que tais princípios devam ser cristalizados, tampouco devam ser inquestionáveis. São apenas provocações e alguns caminhos e perspectivas a partir dos quais os profissionais que atuam no campo na Nutrição poderão, a partir da Educação Popular, principalmente conforme fundamentada por Paulo Freire, encontrar caminhos para uma agir transformador no cotidiano dos territórios dos serviços em geral.

Agir conforme competências pré-estabelecidas sejam por órgãos educacionais, intelectuais ou institucionais, vai de encontro com o agir crítico em Nutrição, posto que esse agir crítico deve ser construído com as pessoas, entendendo essas pessoas não são apenas profissionais tampouco gestores e intelectuais, mas também as pessoas do povo, inclusive as mais simples e humildes. Um agir crítico em Nutrição não vai ser feito apenas dentro dos muros da universidade, tampouco dentro dos órgãos como o Ministério da Saúde e outros aparelhos institucionais. Ele vai se feito no diálogo destes setores e dos seus sujeitos e outros sujeitos da população, dos territórios e dos grupos sociais das comunidades, de forma articulada, coerente e coesa com as demandas das necessidades de cada território. Portanto, nessa visão, não cabe para um agir crítico em Nutrição pensar em competências. Preferimos pensar em princípios e bases fundantes, o que nos remete mais a valores orientadores gerais, os quais deverão ser, a partir da inserção de

cada profissional em cada território, analisados e compreendidos para uma forma de atuação, respeitando as especificidades de cada profissional.

Outra questão levantada da qual discordamos acerca da pedagogia de competências, conforme colocam em seu trabalho os autores Junqueira e Cotta (2014), consiste na ideia das competências para um formar **para o mercado de trabalho**.

Em nossa visão, o objetivo primordial para a formação em Nutrição com uma perspectiva crítica não é formar para o mercado, inclusive porque o mercado que ai está é dominado pela exploração humana e econômica da lógica capitalista. Onde o valor principal não é o humano, nem o solidário, mas o valor do lucro independente de qualquer outra questão. Neste sentido, o agir crítico em Nutrição na perspectiva da Educação Popular não forma para o mercado, e sim para a humanidade, na perspectiva de formar pessoas que se coloquem no lugar uma das outras, se preocupem com os sofrimentos, opressões e incômodos presentes em sua sociedade e busquem conjugar os seus esforços (do ponto de vista técnico e científico) com os esforços e necessidades sociais das pessoas e das comunidades para o seu enfrentamento e sua superação, inclusive, ganhando salários dignos para assim fazerem.

Neste sentido, o agir crítico em Nutrição está na contramão dos valores do mercado atual, de acordo com as palavras de Freire (2005), que diz que a humanização permanente dos homens e das mulheres numa construção de uma sociedade justa, a qual se faz com diálogo entre saberes e também se faz evidentemente em um saber técnico e científico. Contudo esse saber precisa estar articulado às demandas das pessoas e precisa estar comprometido com a construção de um mundo melhor e mais justo, e não com o fortalecimento do mercado que ai está.

7.9. – Agir crítico em Nutrição: uma nova síntese

Visando, tão somente, fazer uma síntese das reflexões tecidas ao longo de nossa tese, apresentamos, no quadro abaixo, como

compreendemos o debate sobre agir crítico em Nutrição e seu compromisso para superar o agir tradicional.

Agir tradicional em Nutrição	Agir crítico em Nutrição
Distanciamento e desconsideração da realidade social circundante	Engajamento com a realidade social circundante
Prevalência do conhecimento científico e profissional	Diálogo horizontal entre conhecimento científico e conhecimento popular
Construção hierarquizada	Construção compartilhada
A relação hierarquizada oprime as inquietações e, por conseguinte, silencia os conflitos.	Reconhecimento e problematização dos conflitos entre os sujeitos
Ênfase no indivíduo	Ênfase em grupos sociais e comunitários
Ação assistencialista	Ação emancipatória
Passividade frente à organização social capitalista	Enfrentamento e luta contra o capitalismo e seus valores
Adaptação às condições e regras do mercado capitalista	Resistência ao capitalismo com alternativas de produção sustentáveis e tecnologias leves de relações humanas
Adaptação e passividade frente às condições do mercado e da organização social capitalista	Enfrentamento e luta contra o capitalismo e seus valores, com alternativas de produção sustentáveis e tecnologias leves de relações humanas
Frieza e neutralidade nas relações humanas	Construção de vínculos interpessoais, afetos e amizade
Exclusividade do intelectual e do gestor na construção de tecnologias de promoção da saúde e da SAN	Valorização do saber popular e da experiência tradicional na construção de tecnologias de promoção da saúde e da SAN
Abordagem com ação exclusiva do profissional de saúde, independente dos movimentos e redes de apoio social.	Valorização do trabalho com os movimentos e as redes de apoio social.

Quadro 08. Aspectos conceituais e metodológicos do agir crítico em nutrição, a partir de uma nova síntese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos autores e obras têm avançado, no sentido de delinear possibilidades educativas que possam concretizar as intenções expressas nos conceitos de SAN e no marco do DHAA. Contudo, avaliamos ser necessário, no atual contexto de exclusão social, dedicar mais estudos e reflexões críticas, na perspectiva de criar processos emancipatórios nas iniciativas de EAN, o que deverá não só abrir novos horizontes para a ação do nutricionista e melhorar o estado de SAN das coletividades - particularmente as populares - mas também para ressignificar efetivamente a Nutrição.

Acreditamos que a Nutrição precisa caminhar no sentido de refletir intensamente sobre seu compromisso social e seu significado no enfrentamento obstinado e cotidiano das condições objetivas de opressão, injustiça e desumanização às quais está exposta parte significativa da população brasileira.

Ao concluir as reflexões e princípios indicados para a construção de um agir crítico em Nutrição, fundamentado pela Educação Popular, consideramos que cada processo de educação alimentar e nutricional se dá em um território que é vivo, que é dinâmico, potente e rico de complexidades. Assim, os profissionais não podem resolver tudo sozinhos e as respostas aos problemas localmente identificados, no que tange a alimentação e nutrição, só poderão ser construídas a partir de um esforço e construção compartilhada entre os sujeitos daquele próprio local, levando-se em consideração a realidade daquele local. Conhecer as pessoas e dialogar com elas para encontrar saída para os problemas de nutrição e alimentação. Esse é o caminho. Em uma pedagogia construída **com as pessoas**, não apenas **para** as pessoas, tampouco **apesar** das pessoas.

A partir de nossa experiência, avaliamos que é assim que se constrói um agir crítico em Nutrição na perspectiva da Educação Popular.

Com esta tese, esperamos ter mantido aceso o debate sobre os esforços que muitos autores já vêm mantendo para promover possibilidades para a EAN. Apresentamos, por outro lado, a possibilidade de haver uma

interlocução da Educação Popular com a Nutrição, como constituinte fundamental para a efetivação de práticas transformadoras dos processos educativos em alimentação e nutrição.

Avaliamos como premente a necessidade de se priorizar, na formação universitária em Nutrição, em qualquer curso de graduação em saúde, o desenvolvimento de um agir crítico, expresso através de uma prática educativa em Alimentação e Nutrição emancipatória. Uma prática que revele as dimensões multifacetadas da Nutrição e as possibilidades de se vislumbrar, mesmo que em exercícios e lances, uma EAN encharcada de categorias como: diálogo, criticidade, participação, amorosidade e compromisso social popular. Para tanto, conforme destaca Recine et al (2012), o ensino baseado em transmissão de técnicas deve ser questionado e processualmente transformado no âmbito da formação dos profissionais em Nutrição, a qual “não pode continuar a ter apenas o significado de capacitar alguém para executar determinadas tarefas, nesse caso, a atenção dietética” (RECINE et al, 2012, p.31). Estes profissionais devem aprender a aprender, desenvolvendo caminhos para uma atuação humanista, ética e compromissada com a sociedade, *centralmente* em seus grupos excluídos e oprimidos.

“A superação dos problemas alimentares e nutricionais (...) demanda uma série de políticas articuladas numa agenda única de nutrição com o enfoque da promoção da alimentação saudável” (RECINE et al, 2012, p. 31). Assim, torna-se cada vez mais imprescindível que uma atuação profissional que “liberte” a alimentação e nutrição. Respeitando-se os limites das especificidades e atribuições profissionais vedadas ao nutricionista, é fundamental que este profissional construa diálogos e esforços compartilhados com outros profissionais, outros agentes sociais e com as próprias pessoas em atendimento, no sentido de favorecer um olhar mais ampliado e esforços mais potentes na direção da conquista da soberania alimentar em um contexto de promoção da saúde com sustentabilidade.

Nessa perspectiva, o agir em Nutrição constrói saberes sobre as possibilidades diversas de ser mais e de viver melhor, em práticas sociais e profissionais, em que se exercite o diálogo acerca das estratégias e dos

processos necessários para posicionar a alimentação e a nutrição a serviço de uma vida melhor, sem abrir mão, em momento algum, de atitudes, posturas e princípios éticos de uma convivência social respeitosa. Como prática social, a Nutrição pode, em nossa avaliação, desvelar um processo de investigação que não construa verdades absolutas, mas que desvele uma multiplicidade de verdade, para que possamos compreender bem mais a realidade alimentar e nutricional do país e do mundo.

Nas palavras de Ivandro Salles (2014), o método científico ainda predominante em muitos contextos representa uma aplicação prepotente da ciência, que agrega a si mesma a possibilidade exclusiva de afirmar a verdade, a qual constitui a única explicação confiável e efetiva para as lacunas, problemas e dilemas da vida humana na sociedade. Forja-se, desse modo, uma prática social e profissional incoerente com uma produção de conhecimentos que seja processual, implique a construção e cujo resultado conflua em mais conhecimentos e mais dimensões sobre a vida humana e seus conflitos na realidade social.

No campo social, as práticas requerem um tipo de agir que alimente o ato de conhecer, indagando e compreendendo o mundo cada vez mais e melhor, para gerar mais dimensões, compreensões e conhecimentos sobre a vida, em um processo de comunicação e de diálogo permanente entre as pessoas e os grupos sociais. Para que possamos realizar esses sonhos, a Educação Popular é um referencial teórico, metodológico, ético e político fundamental que reorienta a nutrição como prática social e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANDH – Associação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Valéria Burity ... [et al.]. Brasília, DF: ABRANDH, p.204, 2010.

_____. **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional** / organizadora, Marília Leão. – Brasília: ABRANDH, 2013. 263 p.

ACUÑA, K.; CRUZ, T. Surgimento da ciência da nutrição e breve histórico das políticas de alimentação no Brasil. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 27, n. 1/2, p. 114-123, jan./jul. 2003.

ALENCAR, I.C. **Educação popular e participação local em saúde: situações-limite e inédito-viáveis**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba. 2013.

ALMEIDA, A. B.; CRUZ, P.J.S.C.; ALVARENGA, J.P.O. Análise da frequência de práticas educativas em saúde do PSF em João Pessoa. In: IV Fórum Nacional de Educação e Promoção da Saúde, 2005, Brasília. **Anais do IV Fórum Nacional de Educação e Promoção da Saúde**, 2005.

ALMEIDA, A.M.M. **Alguns passos da trajetória de um projeto de extensão universitária na criação de um espaço de diálogo comunitário: um relato de experiência da Educação Popular (2007 -2010)**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba. 2012.

ALVES, A.S. **Educação popular em saúde para além da experiência local: alcances e limites de um programa de extensão na UFPB**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba. 2014.

AMORIM, S.T.S.P. et al. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 14, n. 2, p.111-118, maio/ago. 2001.

AMPARO-SANTOS, L. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. **Rev. Nutr.**, Campinas , v. 26, n. 5, Oct. 2013 .

ANDRADE, C. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Escola” – Período Letivo 2008.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008b.

ANDRADE, C. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Escola” – Período Letivo 2008.1**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008.

ARAÚJO, E.P.. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Programa Bolsa Família” – Período Letivo 2009.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

ARAÚJO, J. M.; SOBREIRA, M. V. S. Construindo uma Visão Coletiva. In: Eymard Mourão Vasconcelos; Lia Haikal Frota, Eduardo Simon. (Org.). **Perplexidade na universidade: vivencias nos cursos de saude**. São Paulo: Hucitecc, 2006, v. 1, p. 127-128.

ARAÚJO, L. M. de. **Da prática médica à práxis médica: possibilidades pela Estratégia Saúde da Família**. Tese (Doutorado). – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007. 292p.

ARNAIZ, M. G. Aplicações da antropologia à alimentação: algumas propostas. In: CANESQUI, A.M.; GARCIA, R.W.D. (Orgs). **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2005. pp.287-303.

ARRUDA, B. K. G. de; ARRUDA, I. K. G. de. Marcos referenciais da trajetória das políticas de alimentação e nutrição no Brasil. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.** [online]. 2007, vol.7, n.3, pp. 319-326.

ASSIS, A.M.O. et al. O Programa Saúde da Família: contribuições para uma reflexão sobre a inserção do nutricionista na equipe multidisciplinar. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.15, n.3, p.255-266, set./dez. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO. **Histórico do nutricionista no Brasil - 1939 a 1989**: coletânea de depoimentos e documentos. São Paulo: Atheneu; 1991.

AZEVEDO, D. C. de; BURLANDY, L. Política de combate à pobreza no Brasil, concepções e estratégias. **Rev. katálisis**, Florianópolis , v. 13, n. 2, 2010 .

BANDEIRA, C. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Gestantes” – Período Letivo 2007.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008.

BANDEIRA, C. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Programa Bolsa Família” – Período Letivo 2008.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008b.

BANDEIRA, C. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Escola” – Período Letivo 2007.1**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

BARBOSA, N. V. S. et al. Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2013, vol.18, n.4, pp. 937-945.

BARROS, R. P. et al. **Desigualdade e pobreza no Brasil**: retrato de uma estabilidade inaceitável. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

BARROS, R. P. et al. Determinantes da queda na desigualdade de renda no Brasil. In: CASTRO, J. A.; RIBEIRO, J. A. C. (Org.). **Situação Social Brasileira 2007**. Brasília:IPEA, 2009, p. 81–128

BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação: construindo novas sociabilidades e cidadania. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004, Coimbra/Pt. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004. v. 1.

BATISTA, P. S. de S. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012, 196f.

BELIK, W.; CUNHA, A. R. A. de A; COSTA, L. A. **Crise dos Alimentos e Estratégias para a Redução do Desperdício no Contexto de Uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, n. 38, 2012.

BERNARDON, R. et al . Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores. **Rev. Nutr.**, Campinas , v. 22, n. 3, June 2009 .

BEZERRA, J. A. B. O processo de gênese do saber em alimentação e nutrição: emergência, divulgação e aplicação social. In: **Simpósio Nacional de História**, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

BOOG, M.C.F. Contribuições da educação nutricional à construção da segurança alimentar. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 6, n. 13, p.17-23, maio/ago. 2004.

_____. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas -SP, v. 10, n.1, p. 5-19, 1997.

_____. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. **Revista Ciência & Saúde**, v. 1, p. 33-42, 2008.

_____. Programa de educação nutricional em escola de ensino fundamental de zona rural. **Rev. Nutr.**, Campinas , v. 23, n. 6, Dec. 2010 .

BRANDAO, C.R. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Legislação Estruturante do SUS**. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. – Brasília: CONASS, 2011. 534 p.

BRASIL. **Decreto Nº 7.272, de 25 de agosto de 2010**. Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Brasília-DF. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. **Diário Oficial da União**, fevereiro de 2010.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 18 set. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União** 2009; 17 jun.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Brasília-DF. **Diário Oficial da União**, 2013; 20 nov.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 466/2012**. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução Nº196/96. Versão 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CONEP, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília : Ministério da Saúde, 2012a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília-DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BURITY, V. et al. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, p.204, 2010.

BURLANDY, L. **Atuação do nutricionista em saúde coletiva**. [s.l., s.n.], 2005. Mimeografado.

_____. A atuação da sociedade civil na construção do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil: elementos para reflexão. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2011, vol.16, n.1, pp. 63-72. ISSN 1413-8123.

_____. A construção da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil: estratégias e desafios para a promoção da intersetorialidade no âmbito federal de governo. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 851-860.

_____. Segurança alimentar e nutricional e saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 7, July 2008 .

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 163-177. 2000.

_____; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis** [online]. 2007, vol.17, n.1, pp. 77-93.

CABRAL, C.S. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Mobilização Popular” – Período Letivo 2008.1.** Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008b.

CABRAL, C.S.. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Idosos” – Período Letivo 2007.2.** Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008.

CABRAL, C. S. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Programa Bolsa Família” – Período Letivo 2007.1.** Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CAISAN. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 2012/2015.** Brasília, DF: CAISAN, 2011.

CALADO, A.J.F.C. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, L.T.; OLIVEIRA, V.L.B. (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais:** aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p.225-242.

_____. Do consenso ideológico ao dissenso alternativo: movimentos sociais por uma nova sociedade, in GONÇALVES, M. A.& FÀTIMA, G.M. (Orgs.). **Outros Olhares** – Debates contemporâneos, Belo Horizonte: Ditalhi, 2008, pp. 13-60.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Petrópolis: Vozes, 2000a

CAMARGO, J.R., KENNETH, R. de; BOSI, M. L. M.. **Editorial:** Metodologia qualitativa e pesquisa em saúde coletiva. *Physis*, Rio de Janeiro , v. 21, n. 4, Dec. 2011 .

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, v.31, n. 2. São Paulo, 1997.

CANESQUI, A. M. Pesquisas qualitativas em Nutrição e alimentação. **Rev. Nutr.**, Campinas , v. 22, n. 1, Feb. 2009

_____; GARCIA, R. W. D. Ciências Sociais e Humanas nos Cursos de Nutrição. In: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (org.) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005b.

_____; GARCIA, R. W. D. Uma introdução à reflexão sobre a abordagem sociocultural à alimentação. In: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (org.) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005a.

CARNEIRO, D. G. B. et al 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.. **Revista de APS** (Impresso), v. 13, p. 510-517, 2010.

CARNEIRO, D. G. de B. et al **Relatório do Grupo Operativo “Idosos” – Período Letivo 2007.1**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CASTRO, I.R.R.; CASTRO, L.M.C.; GUGELMIM, S.A. Ações educativas, programas e políticas envolvidos nas mudanças alimentares. In: DIEZ-GARCIA RW, CERVATO-MACUSO AM. (org.) **Mudanças alimentares e educação nutricional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. pp 18 - 34.

CERVATO-MANCUSO, A. M. et al . A atuação do nutricionista na Atenção Básica à Saúde em um grande centro urbano. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 12, Dec. 2012 .

CHAVES N. História da nutrição e da alimentação. In: CHAVES, N. **Nutrição básica e aplicada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1978.

CHINELLI, F.; LACERDA, A.; VIEIRA, M. A reconfiguração gerencial do Estado brasileiro e os trabalhadores da saúde nos anos 1990. In: VIEIRA, M.; DURÃO, A.V.; LOPES, M.R. (Orgs.). **Para além da comunidade**: trabalho e qualificação dos agentes comunitários de saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011. p.33-78.

COGGIOLA, O. **Fome, Capitalismo, e programas sociais compensatórios**: histórico e análise comparada da experiência brasileira. São Paulo, 2010.

COHN, A. **Caminhos da reforma sanitária**. Lua Nova, São Paulo , n. 19, Nov. 1989

COIMBRA, M.; MEIRA, J.F.P.; STARLING, M.B.L. **Comer e aprender**: uma história da alimentação escolar no Brasil. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1982.

CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Princípios e diretrizes de uma Política de SAN**. Brasília, Gráfica e Editora Positiva. p.81, 2004.

CONTI, I.L. **Segurança alimentar e nutricional** : noções básicas. Passo Fundo : IFIBE, p.62, 2009.

CONTRERAS, J. **Antropología de la alimentación**. Madrid: Eudema. 1993.

_____ ; GRACIA, M. **Alimentação, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2011. 496p.

COSTA, D. **A Importância do ensino da nutrição**: o seu desenvolvimento no Brasil. Rev Bras Med. 1953. p.645-50.

COSTA, N.M.S.C. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. **Revista de Nutrição**. 1999; 12(1):5-19.

COSTEIRA, A. A. M.F.; et al .Projeto de Extensão PalhaSUS : O Palhaço Cuidador desenvolvendo a prática da educação popular. In: **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular**. Editora da UFPB: João Pessoa, 2013. CD.

CRUZ, P. J. S. C. . De mecânico de gente a companheiro na luta pela vida. In: Eymard Mourão Vasconcelos; Lia Haikal Frota; Eduardo Simon. (Org.). **Perplexidade na Universidade**: vivências nos cursos de saúde. 1ed.São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 179-181.

CRUZ, P. J. S. C. . Extensão popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C.(Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões a partir de uma experiência de extensão.. 1ed.São Paulo/João Pessoa: Hucitec/Editora UFPB, 2011, v. 1, p. 40-61.

CRUZ, P. J. S. C.; MELO NETO, J. F. de. Educação popular e nutrição social: considerações teóricas sobre um diálogo possível. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 18, supl. 2, 2014 . pp. 1365-1376.

CRUZ, P.J.S.C.; PEREIRA, I.D.F.; VASCONCELOS, A.C.C.P. Educação Popular e a promoção da segurança alimentar e nutricional em comunidades: desafios com base em uma experiência de extensão. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C.(Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p.334-351.

CRUZ, P. J. S. C. et al . Desafios para a participação popular em saúde: reflexões a partir da educação popular na construção de conselho local de saúde em comunidades de João Pessoa, PB. **Revista Saúde & Sociedade**, São Paulo , v. 21, n. 4, Dec. 2012

DIAS, N. M. de O. A mulher e o saber popular em saúde. **Educ. Rev.**, Dez 1987, no.06, p.11-19.

_____. Se arrependimento matasse. In: Eymard Mourão Vasconcelos; Lia Haikal Frota; Eduardo Simon. (Org.). **Perplexidade na**

Universidade: vivências nos cursos de saúde. 1ed.São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1.

DOMENE, S. M. Á. A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 19, n. 4, Dec. 2008 .

FALCÃO, E. F. **Extensão popular:** caminhos para a emancipação . Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE. João Pessoa, 2014. 156p.

_____; PIMENTA, S.A. **Serta:** uma certa Universidade Popular. Editora Universitária UFPB. João Pessoa. 2011.

_____; ANDRADE, J. M. **Mobilização, Ação e Reflexão Complexa:** Metodologia Para Mobilização Coletiva e Individual. João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2003.

FANTIN, M. Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. In: Universidade Federal de Santa Catarina. **Caderno de debate Educação popular e saúde:** diálogos com a vida. Florianópolis, SC: 2000.

FERREIRA, V.A.; MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p.1674-1681, jul. 2007.

FISCHLER, Claude. Food selection and risk perception. In: ANDERSON, H. BLUNDELL J, CHIVA M. **Food selection:** from genes to culture. Paris: Danone Institutes, 2000.

FLEURI, R. **Educação Popular e Universidade.** Piracicaba: UNIMEP, 1989. 386 p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, M. B. de; OLIVEIRA, K. C. de; RODRIGUES, L. V. **Relatório do Grupo Operativo “Mobilização Popular” – Período Letivo 2008.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M; TORRES C. A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp. 1994.

_____. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 4., 2012, São Paulo.

GARCIA, R.W.D. A antropologia aplicada às diferentes áreas da nutrição. In: CANESQUI, AM. (Org) **Antropologia e Nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Págs 275-286. 2005.

GAZZINELLI, M. F.; GAZZINELLI, A.; REIS, D. C. et al. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. **Cad. Saúde Pública**, v. 21, n.1. Rio de Janeiro, 2005.

GIARD, L. Cozinhar. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano – 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIL, A. C. . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a.. ed. São Paulo: Atlas, 2002. v. 1. 171p .

GOLDENBERG, M. "A comida como objeto de pesquisa": uma entrevista com Claude Fischler. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 1, 2011 .

GONZALEZ, A.K. et al, **Relatório do Grupo Operativo “Escola I” – Período Letivo 2009.1**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na

Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

GONZALEZ, A.K. et al, **Relatório do Grupo Operativo “Escola I” – Período Letivo 2010.1**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2010b.

GONZALEZ, A.K. et al, **Relatório do Grupo Operativo “Escola II” – Período Letivo 2009.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

GUIMARÃES, S. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Mobilização Popular” – Período Letivo 2007.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: Editora L&PM, 1987.

HOLLIDAY, O. J. **Para Sistematizar Experiências**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB. 1996. v.1. 213p.

ICAZA, S.J. Evolución histórica de la formación del nutricionista-dietista en América Latina. **Memoria da Reunión de CEPANDAL**, 4, Memória. San Juan, Puerto Rico: OPAS: INCAP; 17 a 20 de septiembre de 1991.

JAIME, P. C. et al . Ações de alimentação e nutrição na atenção básica: a experiência de organização no Governo Brasileiro. **Revista de Nutrição**, Campinas , v. 24, n. 6, Dec. 2011

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. 2 ed. Cortez. São Paulo, 1983.

JUNQUEIRA, T.da S.; COTTA, R. M.M. Matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do

nutricionista no contexto da educação por competências. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 5, May 2014 .

L'ABBATE, S.. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil. Período de 1940 a 1964. **Revista de Nutrição**. 1988; 1(2):87-138

LACERDA, D. A. L. et al. Educação Popular e Atenção à Saúde da Família: reflexões a partir de uma experiência em extensão popular. **Interagir (UERJ)**, v. 1, p. 101-106, 2007.

LACERDA, D. A. L. et al. . Estágio de vivência em Educação Popular e Atenção à Saúde da Família: a experiência de Coremas-PB. In: 30. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2006, Florianópolis. **Anais do 30. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2006. v. CD.

LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo, colonialismo. In: BORÓN, A.; AMADEO, J. e GONZÁLEZ, S. (Org). **La teoría marxista hoy**. Problemas y perspectivas, CLACSO, Buenos Aires, 2006.

LANG, R. M. F.; ALMEIDA, C. C. B.; TADDEI, J. A. de A.C. Segurança alimentar e nutricional de crianças menores de dois anos de famílias de trabalhadores rurais Sem Terra. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 7, July 2011 .

LEITE, S. P.; AVILA, R. V. de. Reforma agrária e desenvolvimento na América Latina: rompendo com o reducionismo das abordagens economicistas. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília , v. 45, n. 3, Sept. 2007

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 16 ed. Cortez. São Paulo, 1994.

LIMA, E. da S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES, M.do C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, Aug. 2003 .

LIND, K. Una investigación sobre la naturaleza, las causas y la curación del escorbuto. In: BUCK, C; LLOPIS, A; NÁJERA, E; TERRIS, M. **El desafio de la**

Epidemiologia: problemas y lecturas seleccionadas. Publicación científica N 505, Organización Panamericana de la Salud: Washington, 20-4p. 1988.

LINS, M. E. P. **Educadores nutricionais: que somos e a que viemos?** Contribuições para repensar a disciplina educação nutricional como elemento formador e objeto de trabalho do nutricionista. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1990.

LIRA, G. A. de. **Educação popular na promoção da saúde do idoso no contexto comunitário.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituto de Geriatria e Gerontologia. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, 2014. 135f.

MAGALHÃES, A. P. A; MARTINS, K. C; CASTRO, T. G. Educação alimentar e nutricional crítica: reflexões para Intervenções em alimentação e nutrição na atenção primária à saúde. **Rev. Min. Enfermagem.** 16(3): 463-470. Jul/set, 2012.

MAHAN, L. K, ESCOTT-STUMP, S, RAYMOND, J. L. **Krause** : alimentos, nutrição e dietoterapia. [tradução Claudia Coana... et al.]. - Rio de Janeiro : Elsevier, 2012. 1227p.

MANGOLD, W. **Gegenstand und methode des gruppendifkussionsverfahrens.** Frankfurt am Main, 1960.

MARX, Karl & ENGELS, F . **A ideologia alemã.** 10a. edição. Editora Hucitec. São Paulo, 1996.

MAURÍCIO, H.V. Evolução da nutrição e do seu ensino no Brasil. **Arquivo Brasileiro de Nutrição.** 1964; 20(2):117-34.

MELO NETO, J. F. **Extensão Universitária:** auto-gestão e educação popular. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2004.

_____. Dialética: uma visão marxista. In: MELO NETO, J.F.; CEZARINO, H.; CARNEIRO, G.M.. (Org.). **Dialética**. 1 ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002, v. 1, p. 83-121.

_____. Educação popular: uma ontologia. In: José Francisco de Melo Neto; Afonso Celso Scocuglia. (Org.). **Educação Popular**: outros caminhos. 2ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999, v. 1, p. 31-75.

_____. **Heráclito**: um diálogo com o movimento. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1996 (Ensaio).

_____. **Universidade Popular**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012. v.1.

_____. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). In: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa-ação**: princípios e métodos. 1 ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003, v. 1, p. 183-197.

_____; CEZARINO, H.; CARNEIRO, G.M.. (Org.). **Dialética**. 1 ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002, v. 1, p. 83-121.

MELO, A.K.G. de. **Práticas de educação nutricional segundo a percepção de adolescentes de uma escola municipal de João Pessoa- PB**: estudo de caso. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba. 2012.

MENDES, I. A. C. Desenvolvimento e saúde: a declaração de Alma-Ata e movimentos posteriores. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 12, n. 3, June 2004

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MONTEIRO, C. A. **Fome, desnutrição e pobreza**: além da semântica. Saude soc., São Paulo , v. 12, n. 1, June 2003 .

MONTERO, M. Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela) 20 de junho. **Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo**. 1998.

MOTTA, D. G. ; OLIVEIRA, M. R. M. ; BOOG, M. C. F. . A formação universitária em Nutrição. **Pro-Posições (Unicamp)**, Campinas, v. 14, n.1, p. 69-86, 2003.

MURRIETA, R. S. S. Dialética do sabor: alimentação, ecologia e vida cotidiana em comunidades ribeirinhas da Ilha de Ituqui, Baixo Amazonas, Pará. **Revista de Antropologia**, v. 44, n. 2, 2001.

NASCIMENTO, A. L.; ANDRADE, S. L. L. S. de. Segurança alimentar e nutricional: pressupostos para uma nova cidadania? **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 62, n. 4, Oct. 2010 .

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. ; BOGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saude & sociedade**. [online]. 2004, vol.13, n.3, pp. 44-57.

OLIVEIRA, I.B., GERALDI, W. Narrativas: outros conhecimentos. In: OLIVEIRA, I.B. (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: Faperj; 2010. p.13-28.

OLIVEIRA, J. S.. O amor transforma muito. In: Eymard Mourão Vasconcelos; Lia Haikal Frota; Eduardo Simon. (Org.). **Perplexidade na Universidade**: vivências nos cursos de saúde. 1ed.São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 1-308.

OLIVEIRA, S.I.; OLIVEIRA, K.S. Novas perspectivas em Educação Alimentar e Nutricional. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v.19, n. 4, p. 495-504, out./dez. 2008.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Carta de Ottawa**. Ottawa: OMS, 1986.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Alma-Ata**. Alma-Ata: OMS, 1978. 3 p.

PACHECO, S. S. M. O hábito alimentar enquanto comportamento culturalmente produzido. In: FREITAS, M. do C. **Escritas e narrativas sobre alimentação e Cultura**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PÁDUA, J. G. de ; BOOG, M. C. F. . Avaliação da inserção do nutricionista na Rede Básica de Saúde dos municípios da Região Metropolitana de Campinas. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 19, n.4, p. 413-424, 2006.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PINHEIRO, A. R. de O. Alimentação saudável e a promoção da saúde no contexto da segurança alimentar e nutricional. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 29, n.70, p. 125-139, 2006.

PINTO, A.V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

PPGNH. Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana. **Nutrição Social**. Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: http://fs.unb.br/nutricaohumana/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=55 . Acessado em 27 mai 2013.

PRADO, S. D. Apresentação - Alimentação e Cultura na Espanha, no México e no Brasil: reflexões sobre a constituição desse campo científico. **Physis** [online]. 2010, vol.20, n.2, pp. 353-355.

_____ et al. A pesquisa sobre segurança alimentar e nutricional no Brasil de 2000 a 2005: tendências e desafios. **Ciênc. saúde coletiva**, 2010 ; 15 (1): 7-18.

QUEIROGA, G. et al. **Relatório do Grupo Operativo “Gestantes” – Período Letivo 2008.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

RAMOS, C. I.; CUERVO, M.R. M.. Programa Bolsa Família: a interface entre a atuação profissional e o direito humano a alimentação adequada. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 8, Aug. 2012 .

RECINE, E. et al . A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição.**, Campinas, v. 25, n. 1, Feb. 2012 .

RECINE, E.; VASCONCELLOS, A.B. Políticas nacionais e o campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva: cenário atual. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p.73-79, 2011.

RESTREPO, M. S.L. La promoción de la salud y sus aportes a la educación en alimentación y nutrición. **Invest. Educ. Enferm.** 2005; 23(1):110-117.

RIBEIRO, K. S. Q. S. . A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, p. 335-346, 2009.

_____. As Redes de Apoio Social e a Educação Popular: apertando os nós das redes. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu. Textos de trabalhos apresentados na 27ª Reunião, 2004.

_____. **Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de Educação Popular em Saúde**. Tese (Doutorado). – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

_____. **Fisioterapia na comunidade:** buscando caminhos na atenção primária à saúde a partir de um projeto de extensão universitária. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

_____; SOARES, J. S. ; VASCONCELOS, E.M. ; CRUZ, P. J. S. C. ; SILVA, M.O. ; LIRA, G. A. . Os primeiros passos de uma experiência de Educação Popular na UFPB. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária:** reflexões a partir de uma experiência de extensão.. 1ed.São Paulo/João Pessoa: Hucitec/Editora UFPB, 2011, v. 1, p. 64-88.

RICHARDSON, R.J. Como fazer pesquisa-ação. In: RICHARDSON, R.J. (Org.). **Pesquisa-Ação.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, v. , p. 149-174.

RODRIGUES, L.P. F.; RONCADA, M. J. A educação nutricional nos programas oficiais de prevenção da deficiência da vitamina A no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas , v. 23, n. 2, Apr. 2010 .

ROMANI, S. de A. M.; AMIGO, H. Perfil alimentar e posse da terra na área rural do Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. **Rev. Saúde Pública** [online]. 1986, vol.20, n.5, pp. 369-376.

SALLES, I. da C. **Entrevista no II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular.** João Pessoa-PB. UFPB, 2014. Vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCj7M6djQ_1XkOEiRSkQmFdg/videos . Acesso em 11/03/2015.

SANTOS, A.C. A inserção do nutricionista na estratégia da saúde da família: o olhar de diferentes trabalhadores da saúde. **Revista Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 7, n. 3, p.257-265, set./dez. 2005.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, L.A.S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição** ,2005.

_____. A questão alimentar na trajetória do pensamento antropológico clássico. In: FREITAS, M.C.S.; OLIVEIRA, N.; FONTES, G.A.V. (Org.). **Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2008, v. , p. -.

_____. O fazer Educação Alimentar e Nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.2, p.453-462, 2012.

SCHNEIDER, O. M. F.; NEVES, A. dos S. Conversas sobre formar fazer a nutrição: as vivências e percursos da Liga de Segurança Alimentar e Nutricional. **Interface** (Botucatu), Botucatu , v. 18, n. 48, 2014 .

SILVA, J.K. et al . Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. **Physis Rev Saúde Coletiva**, 2010; 20(2): 413-442.

SILVA, J.P.da et al. **Relatório do Grupo Operativo “Gestantes” – Período Letivo 2009.2**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SILVA, J. P. da; RODRIGUES, L. V.; FIRMINO, R. A. **Relatório do Grupo Operativo “Idosos” – Período Letivo 2008.1**. Projeto de Extensão “Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde”, Departamento de Nutrição, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, 2008.

SILVA, J. K. et al. Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 20(2), 413-442. 2010.

SILVA, M. O. da. **Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB. João Pessoa, 2013. 236f.

SILVA, S. B. ; ARAÚJO, I. X. . **Educação do Campo e a Formação Sociopolítica do Educador**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010. 100p .

SIMON, L.H.F. **Maternidade**: uma releitura na perspectiva da espiritualidade. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba. 2010.

SOARES, N.T.; AGUIAR, A. C. de. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, Campinas , v. 23, n. 5, Oct. 2010 .

SOUSA, L.M.P. de . **Educação alimentar e nutricional**: perspectivas da educação popular. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Nutrição. Universidade Federal da Paraíba. 2014.

STOTZ, E.N.; DAVID, H., M.S.L; WONG-UN, J. Educação popular e saúde - trajetória, expressões e desafios de um movimento social. **Revista de Atenção Primária à Saúde**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 49-60, jan.-jun. 2005.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

THIOLLENT, M.J. M.. A Metodologia Participativa e sua Aplicação em Projetos de Extensão Universitária. In: **III SEMPE - Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão**, 1999, São Carlos. Metodologia e Experiências em Projetos de Extensão. Niterói : EDUFF, 1999. p. 19-28.

TORRES, C. A.. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas, Papirus, 1997.

VALENTE, F. L. **Fome e Desnutrição**: Determinantes Sociais. São Paulo: Cortez. 1986.

_____. **Fome, desnutrição e cidadania**: inclusão social e direitos humanos. Saude soc., São Paulo , v. 12, n. 1, jun. 2003 .

VASCONCELOS, F.A.G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**. 2002; 15(2):127-138.

_____. Tendências históricas dos estudos dietéticos no Brasil. **Hist Ciênc Saúde - Manguinhos**. 2007; 14(1):197-219.

_____. A ciência da nutrição em trânsito: da nutrição e dietética à nutrigenômica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 23, n. 6, Dec. 2010 .

_____. Josué de Castro e a Geografia da Fome no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, nov. 2008

_____. Origem e conformação do campo da nutrição em saúde pública em Pernambuco: uma análise histórico-estrutural. **Revista de Nutrição**., Campinas , v. 14, supl. 2001.

_____; BATISTA FILHO, M.. História do campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, Jan. 2011 .

VASCONCELOS, A.C. C. P. de. **Práticas educativas em Segurança Alimentar e Nutricional**: a experiência da Estratégia Saúde da Família em João Pessoa-PB. Tese (Doutorado). FIOCRUZ, 2013.

_____; PEREIRA, I.D.F.; CRUZ, P.J.S.C. Práticas educativas em Nutrição na Atenção Básica em Saúde: reflexões a partir de uma experiência de extensão popular em João Pessoa-Paraíba. **Revista de Atenção Primária a Saúde**, p.334-40, 2008.

VASCONCELOS, E.M. (org). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec; 2001. p. 73-99.

_____. **A medicina e o pobre**. São Paulo: Paulinas, 1987. 212p.

_____. **Educação popular e atenção à saúde da família**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VASCONCELOS, V.O.; OLIVEIRA, M.W. **Educação Popular**: uma história, um que-fazer. Educação Unisinos. 2009.

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 32, n. 2, Aug. 2006.

WHO. **Global strategy on diet, physical activity and health**. Geneva: WHO, 2004.

YPIRANGA, L.; GIL, M.F. Formação profissional do nutricionista: por que mudar? In: CUNHA, D.T.O.;YPIRANGA, L.;GIL, M.F. (Orgs.). **Anais do II Seminário Nacional sobre o Ensino de Nutrição**. Goiânia: Federação Brasileira de Nutrição; 1989.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista em grupo de discussão

Grupo de discussão 1 – Objetivo: reconstituição histórica do PINAB.

Questões geradoras:

- a) a reconstituição da história do PINAB;
- b) os elementos que emergiram do PINAB à luz da Educação Popular, no sentido de anunciar um agir crítico em Nutrição; e
- c) contradições presentes no processo.

Grupo de discussão 2 – Objetivo: Reflexões e posicionamentos na interface entre Educação Popular e Nutrição à luz do PINAB.

Questões geradoras:

- a) Em sua visão, o que é nutrição?;
- b) Em sua percepção, seria possível pensar em um agir crítico em Nutrição?;
- c) Em caso positivo, que elementos teóricos e práticos da Educação Popular fundamentariam esse agir? De que maneira?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa trata da reflexão sobre como a Educação Popular fundamenta teoria e prática de um agir crítico em Nutrição, e está sendo desenvolvida por Pedro José Santos Carneiro Cruz; sob a orientação do professor José Francisco de Melo Neto, docente orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Há sete anos vivenciando experiências no campo da Nutrição à luz da Educação Popular, como docente e coordenador de ações de extensão, pude acumular aprendizados, particularmente através do Programa “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica – PINAB”. O presente trabalho possui como objetivo geral analisar criticamente esta experiência, buscando caminhos e possibilidades da Educação Popular fundamentar teoria e prática de um agir crítico em Nutrição. Para tanto, apresentamos como percurso uma pesquisa de abordagem qualitativa, com perspectiva dialética e construída com a metodologia da pesquisa-ação.

Solicitamos a sua colaboração para este estudo através de sua participação em um grupo de discussão para entrevista de forma coletiva, na forma de reunião em roda de conversa (debate), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, bem como publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Sua participação envolverá, tão somente, o compartilhar de sua visão sobre a experiência do PINAB e suas concepções acerca dos alcances e limites na interface entre as categorias da Educação Popular e da Nutrição.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

**Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal**

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador:

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Telefone: 83 – 8888-7859.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Orientador

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AGIR CRÍTICO EM NUTRIÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Pesquisador: Pedro José Santos Carneiro Cruz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42989515.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciência da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.047.721

Data da Relatoria: 23/04/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de analisar o projeto de tese do doutorando Pedro José Santos Carneiro Cruz do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender como a Educação Popular vem delineando elementos pedagógicos para a formação de um agir crítico em nutrição.

Objetivos Específicos

- Explicitar os atuais entendimentos teóricos e políticos em torno dos conceitos de Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano a Alimentação Adequada e Saudável no cenário da Atenção Primária a Saúde;
- Situar a experiência do Projeto PINAB, com ênfase em sua atuação na formação de nutricionistas;
- Identificar que elementos pedagógicos para a formação de nutricionistas compõem esta experiência;
- Analisar qual o significado teórico-metodológico da Educação Popular na conformação dos

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 1.047.721

elementos pedagógicos identificados no PINAB;

- Confrontar os elementos pedagógicos identificados com as atuais recomendações político-pedagógicas para a formação de nutricionistas, tanto as de origem acadêmicas quanto aquelas estabelecidas pelo Ministério da Saúde.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos previsíveis para os participantes, se eles sentirem algum desconforto podem se retirar da pesquisa a qualquer hora e sem danos.

Benefícios:

Esta pesquisa deverá compor uma reflexão capaz de dialogar com avaliações de outros atores envolvidos no processo estudado, formando material para a construção de um livro que socialize tais reflexões e contribua com o fortalecimento do movimento de extensão popular em nutrição na universidade brasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta proposta se configura num estudo do tipo qualitativo, com características e conformações coerentes com a perspectiva qualitativa situada por Minayo (2004), direcionadas a oportunizar uma análise crítica capaz de produzir conhecimentos e trazer respostas à pergunta levantada nesta pesquisa, qual seja: Como a Educação Popular desenvolve elementos pedagógicos para a formação de um agir crítico em nutrição?

A fase exploratória da pesquisa será composta por duas etapas: reconstituição histórica (mediante pesquisa documental e observação participante); e apreensão dos significados dos sujeitos envolvidos na experiência (entrevistas e grupo focal).

A etapa de reconstituição da história será empreendida via pesquisa documental (GIL, 1999). Serão considerados materiais: a) cartas, atas e registros escritos de encontros presenciais; atos e atividades organizadas pelo projeto de extensão; b) produções científicas e artísticas dos membros do Projeto, cuja temática refere-se especificamente a formação estudantil; c) registros de reuniões presenciais e mensagens postadas na lista de discussão virtual do PINAB; e d) diário de campo do pesquisador, o qual registrou a observação participante.

Na etapa seguinte, para aprofundar a reflexão, serão consideradas significações de sujeitos participantes deste processo, através de discussão em grupo de discussão sobre a temática

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 1.047.721

trabalhada. Serão consideradas percepções de sujeitos participantes deste processo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto em apreciação se encontra bem instruído de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que rege as pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Aprovado, mantendo-se a metodologia

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 04 de Maio de 2015

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br