

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA EXTENSÃO CURRICULAR: UMA ABORDAGEM COM O ARCO DE MAGUEREZ

*Problematization methodology in curricular extension: An approach
with the magueretz arch*

*Metodología de problematización en extensión curricular: Un enfoque
con el arco de magueretz*

Leandro Rozin¹
Luiza Tatiana Forte²

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, tem crescido a preocupação com os métodos de ensino e aprendizagem na formação de profissionais de saúde, convocando as instituições formadoras a analisar seus métodos e suas concepções pedagógicas. O resultante desse desvelo resulta no estudante como sujeito ativo e protagonista no processo de aprendizagem a partir de problemas e demandas reais identificadas na sociedade¹.

Na perspectiva da pedagogia crítica, o educador assume o papel de mediador ao conduzir os estudantes em observar a realidade e identificar demandas que extraem dela. Um processo educativo que visa à transformação de, além da superação das desigualdades sociais e de saúde, a contribuição efetiva de ações contributivas aos indivíduos, famílias, serviços de saúde, comunidades com benefício à sociedade. Esse modelo pedagógico tem suscitado interesse nos campos de extensão, pesquisa e de investimento na prática educacional¹⁻².

A reestruturação dos currículos dos cursos de graduação na área da saúde, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tem potencializado o direcionamento do ensino à integração entre a universidade e os diferentes campos da sociedade para atuação eficiente em diferentes níveis de atenção à saúde que prestam assistência à população^{1,3}.

¹ Enfermeiro. Mestre em Biotecnologia Aplicada à Saúde da Criança e do Adolescente pelas Faculdades Pequeno Príncipe (FPP). Docente de saúde coletiva e epidemiologia. Responsável pela Curricularização da Extensão dos cursos de graduação das Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba, Paraná.

² Psicóloga. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Diretora de Extensão das Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba, Paraná.

Autor de Correspondência:

* Leandro Rozin. E-mail: rozinleandro@gmail.com

A formação de estudantes na área da saúde volta-se à contribuição de alternativas de solução de problemas vivenciados nos serviços de saúde e na sociedade, a fim de contribuir para melhoria da situação de saúde das comunidades durante a formação acadêmica e qualificação de futuros profissionais. As universidades vêm se concentrando para o alcance de competências a partir de uma formação pautada na análise crítica e reflexiva, sendo necessário romper o modelo tradicional segmentado, voltando-se a coerência do processo saúde-doença, aos determinantes de risco e fatores de proteção à saúde, visando o cuidado de forma integral²⁻⁴.

A interação universidade e sociedade requer compromisso social com a sistematização de fazeres, com a legislação de saúde do país e com o desenvolvimento profissional no contexto de seu impacto e resolubilidade de problemas de saúde². Para o alcance desses objetivos, torna-se indispensável a articulação de saberes transdisciplinar e interprofissional, atrelados à realidade de diferentes contextos de saúde na sociedade. Sobrepuja-se que as práticas de saúde devem ser entendidas como respostas sociais aos problemas e necessidades de saúde da coletividade⁴.

O conhecimento adquirido na universidade deve ser vislumbrado como via de mão dupla que beneficia tanto o indivíduo quanto a sociedade¹. No espaço acadêmico, o estudante não apenas absorve conhecimentos técnicos e científicos, mas também desenvolve habilidades críticas, criativas e éticas. A educação não é um ato isolado, mas uma prática social que forma sujeitos conscientes e capazes de transformar a realidade. Ao compartilhar esse saber com o mundo do trabalho e a comunidade, o estudante contribui para o desenvolvimento social, tecnológico e cultural, ampliando o impacto positivo de sua formação⁵.

Por outro lado, a sociedade desempenha um papel central na formação universitária, funcionando como fonte de demandas e inspiração para o avanço do conhecimento. A educação deve ser orientada por problemas concretos, conectando o saber acadêmico às necessidades humanas⁶. Os desafios enfrentados pela população orientam pesquisas e práticas pedagógicas, gerando um ciclo virtuoso de aprendizado aplicado⁵. Além disso, o financiamento público e privado das universidades reforça a responsabilidade social da educação superior, criando uma interdependência entre os benefícios recebidos pelos estudantes e os serviços prestados à comunidade. Essa dinâmica de troca fortalece o vínculo entre a universidade e a sociedade, promovendo o progresso coletivo³.

Os eixos norteadores apontados nas DCNs na formação em saúde, Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação na Saúde buscam cumprir o processo de ensino-aprendizagem pautado na realidade. Para abranger as competências, cada eixo contempla o saber para adquirir o conhecimento, o fazer para realizar as atividades profissionais práticas, a fim de adquirir as habilidades e, as atitudes para a formação do ser humano, ética, cidadã e humanitária é caracterizada pelas atitudes profissionais^{1,3}.

Outro aspecto importante destacado nas DCNs é o foco em conteúdos fundamentais dos cursos de graduação das áreas de saúde, articulando o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade com a realidade epidemiológica e atuação profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidado em saúde. Essa articulação vislumbra a formação de profissionais qualificados para atuarem na complexidade da realidade social, política e cultural, que demanda um desafio para o ensino superior²⁻³.

Almeja-se que a aprendizagem significativa no ensino em saúde ocorra abalizada na realidade vivenciada, com inserção de estudantes e docentes no campo social, partindo da identificação de problemas prevalentes de indivíduos, famílias, comunidades e de serviços de saúde que demandam diferentes saberes, a fim de alimentarem o ensino e a aprendizagem para que possam ser devolvidas soluções reais transformadas em ações de intervenção que contribuam para a resposta das demandas. As ações resultam da observação da realidade aparente, que por meio de análises e reflexões, almejam o concreto, o que há de essencial no objeto originado a partir das múltiplas determinações⁷.

Análise e reflexão oriundas da realidade estimulam o pensamento complexo, que visa mover, articular, estimular a criatividade nos diversos saberes compartimentados nos variados campos de conhecimento, sem perder a essência e a particularidade. O estímulo ao pensamento complexo é requisito para o exercício da interdisciplinaridade, cobiça o conhecimento multidimensional, no entanto, estando ciente de que o conhecimento completo é inatingível e indica que o caminho é dialógico e a realidade é alterada constantemente⁶.

A articulação desses saberes que garantem a formação qualificada de profissionais de saúde na vertente contemporânea desafiadora necessita sustentação de um paradigma que permita a reestruturação do pensamento e de fazeres, exige originalidade e ousadia, pois corrobora com as necessidades de superação de modelo de ensino tradicional e fragmentado para a integralidade do conhecimento na prática profissional embasado nas demandas reais da sociedade⁶⁻⁷.

Nesse processo, os docentes são fundamentais na qualificação do ensino, na condução e desenvolvimento de metodologias e avaliações inovadoras, desafiadoras, inteligentes, criativas e estimuladoras integradas à sociedade e aos serviços de saúde a fim de promover a formação integral, embasada na resolução de problemas reais que serão enfrentados no exercício da profissão^{1,3}.

É fundamental para efetivar as mudanças na formação dos profissionais de saúde que as Instituições de Ensino Superior (IES) invistam na formação contínua de docentes, estimulando a aplicação de metodologias que promovam a reflexão crítica do acadêmico a partir dos problemas prevalentes na sociedade, aproximando-se dos sujeitos sociais e com os serviços de saúde. Essas premissas complementadas integralmente por meio da extensão universitária, especialmente a partir da implantação da curricularização da extensão nos cursos de graduação^{1,3}.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior estabeleceu por meio da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Conceitualmente definida como “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade”.

A Resolução determina que 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação devem ser cumpridas com atividades de extensão, voltada à comunidade externa ao meio acadêmico, em que as atividades/ações de extensão deverão integrar a matriz curricular dos cursos, desenvolvidas por meio das modalidades de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e/ou prestação de serviços⁸⁻⁹.

As atividades de extensão são expressas como práticas em meio à sociedade. Contribuem para a formação integral do estudante-cidadão, nas dimensões profissional, pesquisador, ético, crítico e responsável, negociador, construtivo e transformador, respeitando e promovendo a interculturalidade⁸. São desenvolvidas por meio de iniciativas que geram ações e expressem o compromisso social, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena, com incentivo à atuação da comunidade acadêmica e contribuição no enfrentamento das questões reais, prevalentes na sociedade. Contribui ainda, para produção e a construção de conhecimento coerente e atualizado, voltado para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, e em consonância com a realidade⁹⁻¹⁰.

Para corroborar com a sistematização das ações de extensão curricular propõe-se o uso da metodologia da problematização percorrendo as etapas do Arco de Maguerez. A metodologia permite a tomada de consciência dos problemas existentes a partir de uma realidade teórica ou prática, individual ou coletiva, clínica ou gerencial e pode resultar na qualificação da prática profissional, a partir da busca do conhecimento e da construção de estratégias factíveis para o aprimoramento da realidade. A processo é transformador por despertar a curiosidade dos estudantes e os desafiar a observar a realidade, entender, identificar soluções e contribuir para modificá-las⁷.

Sua contribuição no ensino em saúde está justamente em tornar o estudante protagonista do processo de construção do conhecimento, articulando teoria e a inserção prática em diferentes contextos. A utilização da estratégia abarcada no Arco de Maguerez é promissora para o desenvolvimento de profissionais reflexivos, críticos e criativos. A construção de cada etapa do método é considerada mobilizadora de diferentes habilidades que resultam nas competências profissionais¹¹.

Os responsáveis por trazer à público o método do arco de Maguerez foram Juan Diaz Bordenave e Adair Martins Pereira, no livro “Estratégias de ensino-aprendizagem”(primeira edição em 1977). O arco foi um dos primeiros referenciais teóricos que auxiliaram na fundamentação que Berbel passou a desenvolver e denominou de metodologia da problematização¹²⁻¹³.

Na Metodologia da Problematização, o caminho a ser percorrido pelo estudante parte da situação da realidade observada que provoca questionamento, a partir do qual se desenha o quadro conceitual que permite uma análise teórica do problema. Coletam-se dados relevantes, formulam-se hipóteses norteadoras e chega-se a uma síntese ou solução, que envolve a transformação da realidade¹³⁻¹⁴.

Segundo Berbel¹⁴, ao realizar essas etapas do arco de Maguerez com a metodologia da problematização, o estudante avança em sua postura dialética de ação–reflexão–ação, tendo sempre como ponto de partida e de chegada a realidade. De acordo com a autora¹³, “a consciência ingênua ou consciência comum pode ser ultrapassada, facultando ao indivíduo alcançar, claro, não sem muito empenho e disposição, uma consciência filosófica da práxis, que não é privilégio dos filósofos”.

Parte-se de um processo que possibilita observar um aspecto direcionado da realidade (problema – diagnóstico situacional), identificar o que é relevante, teorizar para entender os aspectos pautados na cientificidade, confrontar a realidade com a teorização para assim formular hipóteses de solução e, por fim, aplicar as soluções à realidade (prática comunitária).

Assim, a presente discussão é resultante de um ensaio teórico reflexivo, cuja finalidade é destacar a metodologia da problematização com uso do Arco de Maguerez como estratégia pertinente, que efetiva o desenvolvimento das ações de curricularização da extensão utilizadas por estudantes e guiadas por docentes na formação universitária em saúde, a partir da conjuntura universidade e sociedade.

Metodologia da problematização com uso do Arco de Maguerez aplicada à curricularização da extensão no ensino em saúde

Para o desenvolvimento da metodologia nas ações de curricularização da extensão, percorre-se as cinco etapas que se desenvolvem a partir de um recorte da realidade, um campo de prática onde as ações extensionistas ocorrerão. Importante que o campo de escolha da ação esteja atrelado ao objetivo de aprendizagem da disciplina com extensão curricular. Como exemplo pode-se citar uma disciplina que contemple no objetivo de aprendizagem a apreensão da vigilância epidemiológica nos agravos de notificação compulsória (esse exemplo será seguido para melhor compreensão das etapas). A escolha do campo poderá se dar em diferentes contextos, a exemplo de Unidade Básica de Saúde (UBS), hospitais e outros equipamentos de saúde, grupos comunitários, Organizações Não-Governamentais (ONGs) etc. O contexto do campo escolhido atrelado ao objetivo de aprendizagem da disciplina definirão os nortes para iniciar a metodologia.

A aplicação sistematizada integra teoria, prática a diferentes contextos social, alinhados aos objetivos de aprendizado de disciplinas que por vezes contemplam atuação prática nos diferentes serviços de saúde ou por meio de visitas técnicas. Parte da imersão dos estudantes em cenários reais direcionados para identificação de problemas, necessidades e recursos que podem ser contemplados nos aspectos gerais ou específicos (direcionados) conforme os objetivos de aprendizagem de disciplinas cursadas, que contemplam a curricularização da extensão¹⁵⁻¹⁷.

A Figura 1 representa o arco de Maguerez, constituídas com as etapas que compõem o caminho didático da metodologia da problematização, conforme Berbel¹³⁻¹⁷ e Colombo e Berbel¹⁷.

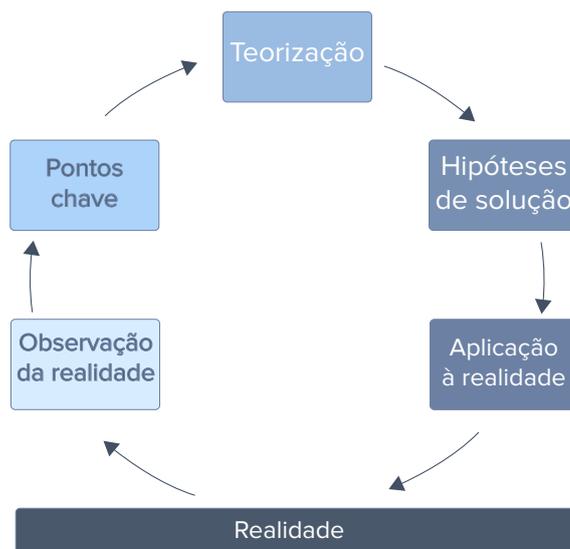


Figura 1 – Etapas da Metodologia da Problematização com uso do Arco de Maguerez¹³⁻¹⁸.

1ª Etapa – Observação da realidade

Imersão com observação atenta e registro do que é percebido da realidade. O docente pode propor questões gerais ou específicas para guiar o processo de observação e registro. O registro pode ocorrer diante de dados e informações pré-existentes ou a serem coletados a partir de elementos qualitativos e/ou quantitativos. Os estudantes também podem identificar dificuldades, falhas, contradições, discrepâncias, conflitos etc, que podem configurar-se como problemas. Podem ser acompanhados de instrumentos para coletar dados ou simplesmente a observação direta, diálogo com a comunidade, profissionais de saúde e gestores. Esses dados podem ser originados de documentos como prontuários, do atendimento, aproximação com uma situação ou mesmo da observação situacional^{12,14,17}.

O estudante traz consigo saberes obtidos de outras fontes e apreendidos em sala de aula, ao se aproximar da realidade, ao ser confrontado com as informações, consegue problematizá-la, articulando os conhecimentos que já possui com aqueles com que depara ao estar frente à realidade. O estudante formula os problemas a partir de fatos observados que lhe parecem instigantes^{11,17}.

Para eleger um ou mais problemas, é preciso utilizar os objetivos de aprendizagem da (as) disciplina (as) cursada (as), que contempla a ações de extensão curricular e, nas demandas mais necessárias (prioridades) da comunidade. A partir das demandas identificadas e justificativas para a escolha do problema, devem ser previstas as possíveis contribuições para o local em que a ação será planejada e desenvolvida. Nessa etapa, espera-se que o estudante assuma uma postura crítica e reflexiva frente à realidade, caracterizando o compromisso social¹²⁻¹³.

A etapa, primordial na metodologia da problematização, desempenha um papel essencial na curricularização da extensão ao possibilitar que estudantes se conectem diretamente com o contexto social e às demandas reais das comunidades ao estimular o olhar crítico e atento para a realidade, contribui para a identificação de problemas concretos.

Dessa forma, a observação não se limita a um exercício acadêmico, mas torna-se o ponto de partida para intervenções efetivas que integram saberes acadêmicos aos saberes e culturas populares¹⁵. Ao explorar as dinâmicas em diferentes locais, os estudantes são desafiados a compreender as complexidades sociais, culturais, o que enriquece sua formação com competências como empatia, análise crítica e políticas fundamentais na resolução de problemas. Além disso, a etapa promove a interdisciplinaridade ao incentivar os estudantes a mobilizarem conhecimentos de diversas áreas para interpretar e intervir em contextos reais¹¹.

Seguindo o exemplo citado anteriormente (objetivo de aprendizagem a apreensão da vigilância epidemiológica dos agravos de notificação compulsória) é o momento em que com que o estudante vai para a comunidade e identifica os indicadores de saúde com ênfase nos agravos de notificação prevalentes em uma comunidade por meio de dados pré-existentes e conversas com profissionais de saúde que atendem a esses problemas. Compreendem o as doenças prevalentes na comunidade e reflexo sobre os fatores de risco e proteção para os agravos a partir da visão dos profissionais, gestores e do próprio aprendizado pré-existente.

2ª Etapa - Pontos-chave

Nessa etapa ocorre a definição dos aspectos que definem os problemas que serão objetos do estudo. São elencados objetivamente no intuito de priorizá-los e caracterizá-los de forma consistente para melhor compreender o problema. Inicia com uma reflexão, um questionamento sobre os possíveis fatores associados ao problema e que afetam a sua existência. Os estudantes são incentivados a explorar diferentes perspectivas e identificar lacunas de conhecimento, criando uma base sólida para as próximas etapas do processo¹²⁻¹⁵.

Depois dessa reflexão inicial, ocorre também, a reflexão sobre os possíveis determinantes sociais da saúde, contextuais, tais como os aspectos político, econômico e ético que podem estar associados ao problema e aos próprios fatores já registrados. Essa etapa promove um aprofundamento no entendimento do problema ao direcionar o foco para questões prioritárias, evitando dispersão e superficialidade na análise¹⁷.

Os pontos-chave servem como guias para a investigação e para a formulação de hipóteses ou alternativas de solução. Essa fase exige um olhar analítico e sistemático, combinado com habilidades de colaboração e comunicação, permitindo que o grupo de estudantes alcance uma compreensão compartilhada e mais detalhada do problema¹⁶.

Estabelecem os aspectos essenciais para compreender mais profundamente o problema e encontrar maneiras de interferir na realidade. São compilados os pontos considerados prioritários para intervenção, os quais indicarão caminhos para chegar a uma solução para ele a partir do aprofundamento teórico que é realizado na próxima etapa.

Nesse momento de análise reflexiva, o professor deve orientar os estudantes a elaborarem uma síntese, apontando o conjunto dos tópicos a serem investigados por meio da teorização. Assim, a identificação dos pontos-chave contribui significativamente para a eficácia da metodologia da problematização, fortalecendo o aprendizado crítico e contextualizado¹⁷.

Seguindo o exemplo, é o momento da definição de forma objetiva dos problemas prioritários identificados. A definição de quais os agravos de notificação compulsória são prevalentes na comunidade, que serão pontos de aprofundamento de estudo e foco da ação de extensão. Podemos supor que o agravo de notificação compulsória na comunidade escolhido foi: alto índice de sífilis no território coberto pela UBS, campo da ação de extensão.

3ª Etapa - Teorização

A terceira etapa consiste na “Teorização”, que compreende o estudo propriamente dito dos “Pontos-chave”, sendo o momento da investigação baseada na pesquisa, da análise do que existe de produção científica em relação a tal assunto ou tema – os problemas. Trata-se da etapa investigativa, em que se buscam conhecimentos e informações acerca do problema em variadas fontes, usando diferentes estratégias ou formas de coleta de informações, como realizada em uma revisão de literatura¹²⁻¹⁶.

É o momento em que os estudantes buscam compreender o problema levantado à luz de conceitos, teorias e conhecimentos científicos relevantes¹³. Após a identificação e análise dos pontos-chave, essa fase consiste em relacionar as questões práticas do problema com fundamentos teóricos, promovendo um diálogo entre a realidade concreta e o saber sistematizado. O objetivo é aprofundar a compreensão do problema, ampliando o repertório dos participantes por meio de uma abordagem reflexiva que conecta prática e teoria¹⁶.

O estudo deve servir de base para a transformação da realidade¹⁶. Assim, a etapa de teorização consolida a integração entre aprendizado e ação, elemento essencial na metodologia da problematização. Os estudantes, a partir da literatura científica, devem analisar e avaliar as informações obtidas e o quanto podem contribuir para chegar a resolução para o problema. Também devem verificar sua validade e pertinência, relacionando teoria e prática, através de discussão e análise¹⁷. Nessa etapa, é possível adquirir maior consciência do problema com que se deparam e de sua influência sobre o meio.

É o momento em que o estudante busca na literatura científica informações a respeito do problema. Seguindo o exemplo em que o problema comunitário foi identificado como alta prevalência da sífilis, é a busca na literatura científica, incluindo livros, artigos, cadernos de protocolos entre outros, desvendar a sífilis contextualizada em todo o processo saúde-doença que contempla o entendimento interdisciplinar sobre o agravo transmissível, articulada aos determinantes sociais a fim de compreender o problema que está afetando a comunidade.

4ª Etapa - Hipóteses de solução.

Consiste em criar possíveis respostas para enfrentar a situação-problema identificada. Essas hipóteses devem ser pautadas no retorno à sociedade para desenvolver as ações fundamentadas e orientam as futuras ações e permitem explorar diferentes possibilidades de resolução, promovendo um pensamento crítico e reflexivo sobre o problema. Essa etapa é essencial para conectar teoria e prática, permitindo que as soluções emergentes sejam embasadas e viáveis^{11-14,17}.

Fase em que o potencial reflexivo e criativo são mobilizados para o estudante pensar de modo inovador a partir do conhecimento adquirido com a teorização. Fundamental que algumas questões sejam feitas pelos estudantes, orientadas pelos docentes nessa etapa: O que é necessário para chegar a uma solução para o problema? Quanto tempo temos para implementar a ação a partir da solução planejada? Para quem será direcionada a ação? Quais recursos locais, materiais e financeiros são necessários para aplicar a ação? Qual método pode ser utilizado para a aplicação da ação? Como pode ser avaliado os resultados da ação?¹⁶⁻¹⁷

A formulação de hipóteses incentiva o trabalho colaborativo, negociação com gestores e profissionais de diferentes setores, como saúde educação, pois envolve o compartilhamento de ideias, discussões e a validação conjunta de propostas. As hipóteses devem ser claras, específicas e avaliáveis, oferecendo uma base sólida para a etapa seguinte, que é a aplicação à realidade^{4,15}. Também desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades analíticas e criativas, uma vez que desafia os participantes a considerar diferentes perspectivas e antecipar possíveis resultados.

Este olhar e agir criativo e reflexivo lhes propicia uma percepção do problema, de sua gênese, de seu entorno e repercussões individuais e coletivas. A reflexão contextual precisa estar presente para possibilitar o pensar e agir, uma superação dos conhecimentos, ações e atitudes já existentes e construir novos saberes e ações a fim de viabilizar mudanças sociais e de saúde¹⁵.

É o momento em que os estudantes apontam as ações que serão desenvolvidas para resolver ou contribuir para resolução do problema. No exemplo citado, os estudantes questionam-se: como contribuiremos para melhoria na redução da sífilis nesta comunidade? É a o planejamento de como e onde a ação será desenvolvida, para quem, como será mobilizada a comunidade para participação, quais parcerias do serviço são necessárias, com quais recursos, que resultados esperam-se alcançar com a ação. Momento em que é definida a modalidade da extensão que será desenvolvida na comunidade, materiais e métodos aplicados na ação.

5ª Etapa - Aplicação à realidade.

Nessa etapa, devem ser analisadas e escolhidas propostas de soluções viáveis para que possam ser postas em prática e ajudarão a superar o problema no todo ou em parte, contribuindo para a transformação da realidade investigada. É o momento de aplicar a ação diante de todo o processo planejado^{12,14}.

É o momento de execução, de desenvolvimento de um compromisso social, profissional e político. Permite que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido ao meio estudado, percebendo-se como sujeito ativo para transformação da realidade social. Os estudantes executam as decisões, acrescentando um componente social e político à sua formação e ajudando-o a ter consciência do seu compromisso com a transformação da realidade¹⁴⁻¹⁵.

É necessário garantir a aplicação concreta da ação planejada, mesmo que se limite à ação de socializar o conhecimento adquirido (como realizar palestra ou roda de conversa), verificar a eficácia de suas propostas e realizar ajustes, caso necessário. É também um momento de avaliar os resultados das intervenções e refletir sobre os desafios enfrentados durante sua execução. Essa etapa encerra o ciclo da metodologia da problematização, reafirmando seu objetivo de promover um aprendizado transformador e orientado para a mudança social.

Todo o processo de construção, desenvolvimento e execução das ações planejadas em diferentes contextos sociais fornecem elementos sistematizados para o registro (relatório) do processo, exigidos pela Resolução de implementação da curricularização da extensão. Possibilita a análise da eficácia e o impacto das ações executadas por meio de informações e dados que permitam autoavaliar os resultados das ações⁹.

A extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, voltada ao aperfeiçoamento que agregue a formação do estudante, a qualificação do docente, relevância social, a participação dos serviços e a outras dimensões acadêmicas. A avaliação dos resultados da ação desenvolvida e a autoavaliação da extensão, devem incluir a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular e a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante⁸.

Assim, a metodologia da problematização com o uso do Arco de Maguerez favorece o ensino-aprendizagem e a pesquisa, viabiliza também a extensão curricular universitária, pois atende as exigências determinadas pela Resolução N° 7, de 18 de Dezembro de 2018, destacando o cumprimento da formação integral do estudante, cidadão crítico e responsável, diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade, respeito e promoção da interculturalidade, promoção de iniciativas que expressem o compromisso social com reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa, atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes com a realidade brasileira⁹⁻¹⁰.

Para o desenvolvimento do Arco de Maguerez, há a necessidade não só de uma clara postura metodológica em relação ao processo de pesquisa e intervenção que os estudantes deverão desenvolver ativamente, mas também de uma coerente postura ética, política e de negociação em relação ao processo educativo e aos problemas identificados na sociedade.

Pelas características metodológicas, após o estudo de um problema, poderão surgir outros desdobramentos sobre o tema, exigindo do professor e dos estudantes o contato com situações ou conteúdos que não foram previstos nas disciplinas que contemplam as ações de extensão. Os conhecimentos científicos, capturados no momento da teorização, integram percepções, conhecimentos, representações de pessoas envolvidas no problema, permitindo que diferentes saberes sejam articulados na construção do conhecimento¹⁷.

O processo também requer do professor mudança nas atitudes, com a condução do exercício do trabalho voltado às reflexões com os estudantes, cujo anseio é tornar o estudante protagonista do processo e o docente atuando na mediação e desfecho do aprendizado apresentado pelos estudantes. Exige ainda, disponibilidade do professor de pesquisar, acompanhar e colaborar com o aprendizado crítico do estudante, o que por vezes desafia o docente diante de situações imprevistas, exigindo que professores e estudantes compartilhem de fato o processo de construção do conhecimento¹⁷.

A metodologia de problematização com o arco de Maguerez vai além de uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem, é uma alternativa reflexiva e construtiva, apresentando um referencial teórico-metodológico que pode contribuir com o professor no seu trabalho com o conhecimento teórico-prático, que se complementa com ações benéficas para transformação da realidade^{15,18}. Nesse contexto, para a realização das ações de curricularização da extensão, mostra-se um método sistematizado para o desenvolvimento de execução de extensão curricular.

A implementação da metodologia apresenta desafios e potencialidades que merecem reflexão. Entre os desafios, destaca-se a necessidade de formação docente para utilizar essa metodologia de forma eficaz. A capacitação dos professores é crucial para garantir que eles sejam capazes de orientar os estudantes em cada etapa do processo, promovendo um aprendizado crítico e reflexivo. Outro desafio é a integração interdisciplinar, essencial para a curricularização da extensão^{15,17}.

Apesar dos desafios, o método oferece inúmeras potencialidades previamente citadas. A complexidade dos problemas sociais e de saúde demanda abordagens multidisciplinares e inovadoras, que exigem investimentos e a interrelação entre diferentes áreas do conhecimento. A extensão universitária potencializa melhorias e benefícios as comunidades buscando cumprir a “função social da universidade”¹⁹, cada vez mais estimulada pelo Ministério da Educação, a exemplo da regulamentação da curricularização da extensão. Porém, promover essa integração pode ser difícil, especialmente em instituições de ensino superior onde as disciplinas estão fortemente compartimentalizadas, onde a extensão universitária não é valorizada por setores de ensino e pesquisa que compõe o tripé da universidade, resultando em baixo investimento²⁰.

A curricularização da extensão, quando fundamentada na metodologia da problematização e no Arco de Maguerez, proporciona um caminho eficaz para uma educação mais engajada e transformadora. Essa abordagem permite a integração de teoria e prática, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado²¹. Apesar dos desafios, as potencialidades dessa metodologia são significativas, destacando-se a promoção de uma educação crítica, reflexiva e socialmente relevante.

A presente discussão contribui para a reflexão de estratégias para implementar a extensão curricular de forma efetiva, cumprindo os quesitos determinados na resolução apresentada. Assim, esse ensaio reflexivo apresenta as etapas do Arco de Maguerez pautada na metodologia da problematização como proposta de instrumento viável, que favorece e norteia o alcance dos objetivos e diretrizes para a curricularização da extensão no ensino universitário em saúde. Possibilita evidenciar por meio de registros e avaliação todo processo construído e executado pelos estudantes para o cumprimento da regulamentação da extensão curricularizada.

REFERÊNCIAS

1. Cyrino AP, Godoy D, Cyrino EG. Saúde, ensino e comunidade: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária à saúde. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
2. Gonzalez AD, Almeida MJ. Integralidade da saúde: norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. Ciênc. saúde coletiva [Internet]. 2010; 15(3):757-62. [citado 12 de jan 2025]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000300018>.
3. Moreira COF, Dias MSA. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. ABCS Health Sci. [Internet]. 2015; 40(3):300-5. [citado 12 de jan 2025]. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-771412>
4. Brandao ERM, Rocha SV, Silva SS. Práticas de integração ensino-serviço-comunidade: Reorientando a formação médica. Rev. bras. educ. med. [Internet]. 2013. 37(4):573-77. [citado 15 de jan 2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000400013>.
5. Freire P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
6. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; 2011.
7. Albanese, M. "Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills." Medical education. [Internet]. 2000; 34 (9): 729-38. [citado 14 de jan 2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00753.x>
8. Ministério da Educação (BR). Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018. [Internet] 2018 [citado 12 de jan 2025]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192
9. Rozin L, Forte LT. Curricularização da extensão universitária em saúde: uma proposta com uso do diagnóstico comunitário. Espac. Saude [Internet]. 2021; 22. [citado 15 de jan 2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.22421/1517-7130/es.2021v22.e774>
10. Rozin L, Sanches LC, Forte LT, Garbelini MCL. Projetos de extensão das Faculdades Pequeno Príncipe: uma trajetória a compartilhar. Curitiba: CRV; 2020.
11. Villardi ML, Cyrino EG, Berbel NAN. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. In: A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [Internet]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015: 45-52.[citado 14 de jan 2025]. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/dgjm7/pdf/villardi-9788579836626-05.pdf>
12. Berbel NAN. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da praxis. Semin. Cienc. Soc. Hum. [Internet]. 2021;17(1esp):7-17. [citado 16 de jan 2025]. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/44943>
13. Berbel NAN. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL/COMPEd – INEP; 1999.

14. Berbel NAN (Org.). Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. UEL/ COMPEd – INEP; 1999.
15. Berbel NAN. Metodologia da Problematização. Experiências com questões de ensino superior. Londrina: EDUEL, 1998.
16. Berbel NAN. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Semin. Cienc. Soc. Hum. [Internet]. 1995;16(3):9-19.[citado 15 de jan 2025]. Disponível em: <https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>
17. Colombo AA, Berbel NAN. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. Semina: Ciências Sociais e Humanas. [Internet]. 2007; 28(2):121-46.[citado 15 de jan 2025]. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3733/2999>
18. Jesus GB, Rebouças VFSL, Lima VFS. Metodologia da Problematização: possibilidades para a formação no ensino integrado. Research, Society and Development. [Internet]. 2022; 11(13): e429111335662. [citado 16 de jan 2025]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35662>
19. Teo CRPA, Borsoi AT, Ferretti F. Metodologia da problematização: uma possibilidade para o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas em contextos curriculares tradicionais. Educação (Porto Alegre, Online) [Internet]. 2019;42(3):486-95. [citado 16 de jan 2025]. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29602>
20. Arienti WL. Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações. Extensio: R. Eletr. de Extensão. [Internet]. 2023; 20(45):168-89. [citado 17 de jan 2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e89716>
21. Miguel JC. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade . RPE [Internet]. 2023; 19(50):e11534. [citado 17 de jan 2025].Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534>



DATA DE SUBMISSÃO: 24/01/2025 | DATA DE ACEITE: 24/02/2025