

Princípios da pedagogia problematizadora de Paulo Freire

CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM
MOÇAMBIQUE

PRINCIPLES OF PAULO FREIRE'S PROBLEMATIZING PEDAGOGY

Conceptions of the teachers of a higher education institution in Mozambique

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE

Concepciones de los profesores de una institución de educación superior en Mozambique

André Chirindza

(Instituto Superior de Gestão de Negócios, Moçambique)
andre.chirindza@yahoo.com.br

Alberto Constâncio Langa

(JAIN – University, India)
albertoconstanciol@gmail.com

Recibido: 11/09/2023

Aprobado: 29/10/2023

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar a compreensão de docentes do ensino superior sobre a importância da pedagogia problematizadora. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa realizada com 27 docentes de uma instituição privada de ensino superior na província de Maputo, em Moçambique. Esse é o número de docentes que aceitou participar da pesquisa e preencheu o instrumento de avaliação autoaplicado. O estudo usou uma amostragem intencional e não probabilística, dada a impossibilidade de inquirir a todos os docentes da instituição; buscou-se, assim, selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, pudesse ser considerado representativo de toda a população. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário autoaplicável e os resultados dispostos em tabela de frequências e inferência a partir do teste de correlação de Spearman (r). Constitui uma inovação considerar os parâmetros de correlação de Spearman para investigar a força de relacionamento entre as variáveis de princípios pedagógicos. O ensino superior é um local por excelência de transmissão de conhecimentos e valores sociais geradores de mudanças no estudante, em que o professor supera a visão de simples transmissor de conteúdos e executor de tarefas, adotando um sistema de educação progressista. Do relacionamento feito entre a “importância do ensino problematizador” vs “ter ouvido falar do ensino problematizador” vs “o estudante ter direito de trazer seus conhecimentos”, pode-se constatar dificuldades oriundas da vigência do sistema bancário, um sistema que considera o aluno apenas como recipiente vazio a ser preenchido. Pode-se observar que a Metodologia Problematizadora exige imbricar a realidade e a prática, o que desperta um conjunto de implicações no momento da sua implementação dentro da sala de aula. Feito o relacionamento entre a “importância do ensino problematizador” vs “ter ouvido falar do ensino problematizador” vs “o estudante ter direito de trazer seus

conhecimentos”, pode-se constatar que a maior parte dos docentes inquiridos já ouviu falar sobre o sistema problematizador o que representa um nível satisfatório, apesar de não completo por existir uma minoria que ainda não ouviu, apontando a prevalência do ensino bancário na instituição, um sistema de ensino e aprendizagem que vê o aluno como uma caixa vazia, apenas um receptáculo Freire (2001a). A recomendação, porém, é que apesar de todos os desafios, a problematização deve ser exigida às instituições do ensino superior, criando condições de interação aluno-professor, e a comunidade donde ambos brotam, como o pilar da construção do conhecimento científico de qualidade em conformidade com as metas da Agenda 2030.

Palavras-chave: pedagogia. problematização. pedagogia problematizadora.

ABSTRACT

The aim of this work is to present the understanding of higher education teachers regarding the importance of problematizing pedagogy. The study adopts a qualitative-quantitative approach conducted with 27 teachers from a private institution of higher education in the province of Maputo, Mozambique. This is the number of teachers who agreed to participate in the survey and completed the self-administered assessment tool. The study used intentional and non-probabilistic sampling, as it was not possible to survey all the teachers at the institution. Therefore, an attempt was made to select a subset of the population that, based on available information, could be considered representative of the entire population. Research data were collected through a self-administered questionnaire, and the results were presented in a frequency table and Spearman's correlation test inference. It is innovative to consider Spearman correlation parameters to investigate the strength of the relationship between pedagogical principles variables. Higher education is an excellent place for the transmission of knowledge and social values that bring about changes in the student. In this context, the teacher goes beyond the vision of a simple content transmitter and task executor, adopting a progressive educational system. From the correlation performed between the "importance of problematizing teaching" versus "having heard of problematizing teaching" versus "the student has the right to contribute their knowledge," difficulties stemming from the prevalence of the banking system become apparent. This system views the student as merely an empty vessel to be filled. It can be observed that Problem-Based Learning (PBL) methodology requires the need to overlay reality and practice, which raises a set of implications when implementing it in the classroom. Once the correlation between the "importance of problem-based teaching" vs. "having heard of problem-based teaching" vs. "the student has the right to contribute their knowledge" is conducted, it can be seen that the majority of surveyed teachers have heard of the problem-based system to a satisfactory extent, although not complete because there is still a minority that has not heard of it. This points to the prevalence of the banking education system within the institution, which sees the student as an empty receptacle (Freire, 2001a).

However, the recommendation is that despite all the challenges, there should be a demand for the problematization of higher education institutions, creating conditions for student-teacher interaction and the community from which they both emerge. This should be seen as a cornerstone for building quality scientific knowledge and fulfilling the objectives of the 2030 Agenda.

Keywords: pedagogy. problematization. problematizing pedagogy.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar la comprensión de profesores de educación superior sobre la importancia de problematizar la pedagogía. El estudio presenta un enfoque cuali-cuantitativo realizado con 27 docentes de una institución privada de educación superior en

la provincia de Maputo, en Mozambique. Este es el número de profesores que aceptaron participar en la encuesta y completaron el instrumento de evaluación autoadministrado. El estudio utilizó un muestreo intencional y no probabilístico, ante la imposibilidad de encuestar a todos los profesores de la institución. Así, se intentó seleccionar un subgrupo de la población que, a partir de la información disponible, pudiera considerarse representativo de toda la población. Los datos de la investigación se recolectaron a través de un cuestionario autoadministrado y los resultados se mostraron en una tabla de frecuencia e inferencia de la prueba de correlación de Spearman(r). Es una innovación considerar los parámetros de correlación de Spearman para investigar la fuerza de la relación entre las variables de los principios pedagógicos. La educación superior es un lugar por excelencia para la transmisión de conocimientos y valores sociales que generan cambios en el estudiante, en el que el docente supera la visión de simple transmisor de contenidos y ejecutor de tareas, adoptando un sistema educativo progresista. De la correlación realizada entre la “importancia de problematizar la enseñanza” versus “haber oído hablar de la problematización de la enseñanza” versus “el estudiante tiene derecho a aportar su conocimiento”, se desprenden dificultades derivadas de la vigencia del sistema bancario, sistema que considera al estudiante sólo un recipiente vacío que debe ser llenado. Se puede observar que la Metodología Problematizante requiere la necesidad de superponer realidad y práctica, lo que despierta un conjunto de implicaciones al momento de su implementación dentro del aula. Una vez realizada la correlación entre la “importancia de la enseñanza problematizadora” vs “haber oído hablar de la enseñanza problematizadora” vs “el estudiante tiene derecho a aportar su conocimiento”, se puede observar que la mayoría de los docentes encuestados han oído hablar del sistema problematizador que representa un nivel satisfactorio, aunque no completo porque hay una minoría que aún no lo ha escuchado, lo que apunta a la prevalencia de la educación bancaria en la institución, un sistema de enseñanza y aprendizaje que ve al estudiante como una caja vacía, solo un receptáculo Freire (2001a). La recomendación, sin embargo, es que apesar de todos los desafíos, se debe exigir la problematización de las instituciones de educación superior, creando condiciones para la interacción estudiante-docente, y la comunidad de la que ambos brotan, como pilar de la construcción de conocimiento científico de calidad y en cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030.

Palabras clave: pedagogía. problematización. pedagogía problematizadora.

1. Introdução

A busca por uma educação de qualidade constitui um dos esforços centrais do governo de Moçambique, como estratégia para a erradicação da pobreza de Moçambique (MEF, 2020), vinculados às metas da Agenda 2030 sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). A obtenção de uma educação de qualidade é a base para a melhoria de vida das pessoas e para o desenvolvimento sustentável. Grandes progressos foram feitos para aumentar o acesso à educação em todos os níveis e aumentar as taxas de matrícula em escolas, especialmente para mulheres e meninas (United Nations, 2018: 27). Para cumprir com as exigências, o governo de Moçambique “(...) espera implementar um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade” (MEF, 2020: 50). Vendo a necessidade dos países em desenvolvimento “o Grupo Banco Mundial está empenhado em ajudar os países a desenvolver e melhorar seus sistemas educacionais e encontrar os melhores caminhos para proporcionar aprendizagem para todos até 2030.” (Word Bank, 2019: 45). Nesse aspecto, “as habilidades básicas de alfabetização melhoraram tremendamente, mas esforços mais ousados são necessários para dar passos ainda maiores para alcançar as metas de educação universal” (United Nations, 2018: 27). Apesar do reconhecimento do papel do governo e das entidades internacionais para a melhoria da qualidade de educação, identifica-se que,

Os professores são atores-chave nestes esforços. Embora a formação docente inicial e continuada tenha sido um componente central das políticas recentes, ainda se identificam debilidades nos processos

Nesse contexto, os métodos usados pelos professores em universidades como meios válidos de transmissão de conhecimentos e valores têm sido discutidos por diversos pesquisadores da área de educação (Freire, 1967b). Esses autores têm abordado a problemática da teoria e prática como influenciadora direta na formação da consciência crítica e criativa do discente, gerando um ambiente de aprendizagem progressista (Freire, 1967a). O valor que se deve dar à construção dos conhecimentos, dentro da sala de aula, e a participação dos alunos do ensino superior na produção de novos conhecimentos, dependem da liberdade que o docente atribui aos discentes no processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula (Freire, 1967b). O currículo deve ser projetado em torno dos alunos para motivá-los e autenticar seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores anteriores (OECD, 2018). Daí, nasce a necessidade de imbricar o ensino ao contexto sociocultural e económico do aluno, que torna o professor e o aluno, como sujeitos próprios e autónomos no processo de aprendizagem.

Os pressupostos da pedagogia problematizadora incluem indagar sobre a possibilidade de uma “maximização da aprendizagem” (Freire, 1967a), buscando os mecanismos para um “saber absoluto” (Freire, 1967b), dentro da educação libertadora. O objetivo do trabalho visa a discussão sobre o grau de consciencialização de docentes do ensino superior de um distrito na Província de Maputo, em Moçambique, sobre a necessidade de uso do ensino problematizador como gerador de consciência crítica e criativa nas universidades. O estudo é possível graças a relevante teoria freiriana, que busca a qualificação do pensamento e pensadores do futuro, para o ensino superior (Freire & Ramos, 2009). Assim, a pesquisa delimita a seguinte questão de pesquisa: até que ponto os princípios da pedagogia problematizadora de Paulo Freire constituem uma concepção de docentes do ensino universitário capazes de colaborar para a produção de uma geração de estudantes críticos e criativos? A necessidade de articular os conhecimentos práticos e teóricos veiculados nas academias, daqueles que os discentes carregam consigo da sua realidade local, torna-se de extrema importância para a sobrevivência da autonomia nesse processo, tal como se apregoa na pedagogia da libertação freiriana. Este estudo está composto de seguintes seções: introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados e discussões, e conclusões e implicações.

2. Referencial Teórico

2.1. Problematização como impulsionadora do ensino-aprendizagem

O ensino-aprendizagem exige dos professores do ensino superior uma *Pedagogia* que envolve um conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino (Freire, 1987), com o objetivo de gerar um ambiente participativo no processo de educação por meio da aplicação de técnicas problematizadoras (Freire, 1986). Deste modo, a *problematização*¹ consiste no questionamento incessante por parte do aluno perante determinado assunto ou conteúdo aprendido (Leite & Soares, 2016), a fim de gerar uma aprendizagem ainda maior. Assim, a pedagogia problematizadora apresenta-se como o oposto da *pedagogia do oprimido*² (modelo bancário de ensino) (Leite & Soares, 2016). Ao contrário do modelo bancário, no problematizador, “o professor apresenta o material aos alunos para sua consideração e reconsidera suas considerações anteriores à medida que os alunos expressam as suas” (Freire & Ramos, 2009: 170). Posto isto, Freire é sem dúvida um dos autores que mais se preocupou em problematizar a educação (Leite & Soares, 2016: 3) como um fator essencial para o desenvolvimento da atividade crítica e criativa do aluno, de tal forma que a importância da problematização na educação vem sendo discutida por Paulo Freire em muitas de suas obras, como a *Educação como Prática da Liberdade* (1976), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). A problematização deve ser compreendida como transversal, e envolve aspectos da liberdade, ousadia, autonomia, consciência, democracia e responsabilidade (Freire, 1987). Portanto, ao conhecermos o sentido da educação,

¹ Para Muhl (2010) citado por Leite & Soares (2016:), “a problematização de Paulo Freire, compreende o momento de desenvolvimento da consciência crítica sobre o tema em debate pelo reconhecimento de situações desafiadoras (...).”

² Para Freire (1987: 85), a Pedagogia do Oprimido configura-se como um modelo de acção pedagógica “dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis.

podemos compreender a sua ligação com a liberdade. Segundo De Pinho (2007: 7), *“a liberdade nasce do ‘logos’, da razão que questiona o mundo já totalmente descoberto. A liberdade exige horizontes novos, espaços novos para se exercitar.”* Assim, pode-se considerar que a liberdade está no racionalismo, pois que fundamentada na autonomia da razão (De Pinho, 2007); isso implica dizer que o seu exercício não deve ser regulado por nenhuma instância exterior e estranha à própria razão, resultando que tudo que não cabe a razão não pode caber ao domínio da liberdade. Neste caso,

(...) A autonomia da razão implica que esta é o princípio e o tribunal supremo a quem compete julgar do verdadeiro e do conveniente, tanto do âmbito do conhecimento teórico, como no domínio da actividade moral ou política, isto é, no âmbito da liberdade exterior de agir (De Pinho, 2007: 7).

Neste contexto, pode-se ver que o exercício da liberdade exige, igualmente, a participação inequívoca das leis. As leis funcionam como guardiãs do interesse público, como se fossem os limites da anarquia. No entanto, *“a lei só tem direito de proibir as ações prejudiciais à sociedade. Tudo quanto não é proibido pela lei não pode ser impedido, e ninguém pode ser obrigado a fazer o que ela não ordena”* (Pinheiro, 1999, p. 155). Ao se auto-intitular progressista, sendo agente prático da liberdade, o professor deve atribuir aos alunos um conjunto de direitos que os permita a autoridade de sugerir novos conhecimentos dentro da sala da aula (Freire, 1997). Dessa forma,

não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita e de esquerda. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando (Freire, 1997: 123).

Desse modo, Freire revela-se como um exímio guerreiro numaguerra, tal como Pinheiro (1999) entende a busca da genuinidade pedagógica que desperta o desejo de criação duma pedagogia produtora de seres conscientes de si e da realidade que os rodeia. Quando o aluno sente-se envolvido com o modelo pedagógico, ocorre a *“... construção do próprio conhecimento, que (...) é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efectiva na sala de aula...”* (Diesel et al., 2017: 273-274). A paixão pela formação autônoma é fundamental para garantir independência no pensar e no agir das pessoas, formação esta que “aposta no ser humano” como motor de estabilidade histórica, isto é, promotor da paz, afastando todos os preceitos da guerra (Pinheiro, 1999). Assim, a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efectividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos (Freire, 1967b: 4).

Considerar que a escola tem um papel fundamental na liberdade do homem refere-se ao fato de que a escola é um local, por excelência, de busca pela consciência (Freire, 1967b). Portanto, a liberdade sem consciência facilmente recai na “anarquia”, como também a crítica sem o crivo da razão confunde-se com a “arrogância” (Freire, 1997). A perspectiva transformadora *“é um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a ‘escola’, autoritária por estrutura e tradição”* (Freire, 1967b: 4). Deste modo, a liberdade e a crítica não podem se limitar às relações internas do grupo mas, como a tomada de consciência do estudante perante a sua situação social. *“Mas se uma pedagogia da liberdade traz o gérmen da revolta, nem por isso seria correto afirmar que esta se encontre, como tal, entre os objectivos do educador”* (Freire, 1967b: 11). Entretanto, apesar de se considerar a liberdade como o gérmen da revolta, não se trata aqui de uma simples revolta, ou de uma revolta com valores de destruição; antes pelo contrário, trata-se de uma revolta revolucionária. A revolta resultante da liberdade brota da ansiedade das massas em estabelecer a justiça, daí a sua relação com a ética (Freire, 1967b). Sendo assim, de acordo com Freire (1967b: 16), *“a democracia e a liberdade encontram-se esboçadas nesta etapa de transição como possibilidades históricas. Elas não se efetivam sem luta.”* Significa que, o processo de busca pela liberdade, apesar de denotar uma simplicidade, não se configura tão simples como parece. A sua compreensão mostra-se transversal e profunda. A liberdade, por assim dizer, é a chave para o desenvolvimento da consciência crítica e criativa do educando.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir

compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 1987: 21).

A luta pela qual os oprimidos têm levado a cabo será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. A preocupação de Freire sempre foi de apenas apresentar alguns aspectos do que constitui a Pedagogia do Oprimido. Ela se caracteriza como aquela que tem de ser forjada com ele, e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Para Freire (1987:),

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

Apesar de nos configuramos como partidários da liberdade, não propomos uma liberdade vã. A liberdade tem um risco de degeneração e a sua existência desperta temor e sensibilidade. O grande risco dela é e de se tornar anarquia e, ao invés de gerar conforto e bem-estar, promover o caos e a instabilidade dentro da sala de aula. Portanto, *“a liberdade só tem sentido quando existem limites, os quais ponderam as ações entre o autoritarismo e a indisciplina”* (Muzzatto, 2021: 72-73). A liberdade, em seu sentido íntimo, exige a ousadia. Ousadia de pensamento e ousadia de caminhar só, num mundo desconhecido. Ela permite que as universidades atrevam-se a introduzir conhecimentos de natureza desafiadores (Muzzatto, 2021). É com um pensamento desafiador que nos apercebemos que,

A escola precisa de transformação, para adoptar os novos modelos de ensino-aprendizagem respeitantes do diálogo crítico e criativo na sala de aula. Para isso, ela precisa de um conjunto de procedimentos, dos quais garantir a preparação psicológica do aluno para temáticas de transformação comportamental através do diálogo (Freire, 1986: 10).

Sendo assim, o processo de libertação sugere a presença da autonomia como um modelo pedagógico revolucionário (ousado), em que o educando deixa de ser depositário do conhecimento e passa, ele próprio, a ser agente participativo do processo, saindo assim, do ensino cumulativo para o performativo. Para Mazula (2012: 85), *“o ensino cumulativo é próprio duma escola monológica, enquanto o ensino performativo caracteriza uma escola performativa.”* Desta forma, a Pedagogia da Autonomia é uma crítica direta e concisa ao modelo bancário que toma o educador como o centro do processo de formação (Mazula, 2012). Por outro, a Pedagogia da Autonomia procura mostrar que o aluno tem, tal como o seu professor, algo a apresentar e a ensinar na sala de aula dentro de um contexto autônomo de busca pelo conhecimento. Para Mazula (2012: 85), o uso da autonomia no processo pedagógico *“capacita a saber identificar e colocar os problemas e a resolvê-los.”* Entretanto, o conceito de autonomia foi largamente debatido por Kant (1793: 223), ao propor a máxima *“age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se tome lei universal.”* A autonomia, como uma ação ética baseada na razão, mostra a função última da razoabilidade como a determinação infalível da vontade sua vez, escolhe só aquilo que a razão reconhece como bom (Kant, 1793).

A autonomia dentro da sala de aula sugere que o aluno, junto ao professor, deva ser capaz de construir uma dialética de pesquisa independente (Mazula, 2012). Vezes há em que o aluno traz, do contexto familiar, conhecimentos que sejam surpreendentes ao professor, sem que isso constitua um problema académico. Segundo Freire (1996: 7), a Pedagogia da Autonomia é *“uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.”* O mais importante, porém, é ter a consciência que o aluno não é um sujeito passivo no processo de educação. Aliás, a medida em que o aluno aprende, o professor fá-lo na mesma medida e proporção. O mais importante ainda é que o professor saiba que não basta transferir o conhecimento para o aluno: ele deve, sim, criar condições para que o aluno possa produzir os seus próprios a partir de meios críticos e criativos. De acordo com Freire (1996: 13), é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, convença-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Neste processo pedagógico, fruto de uma

educação progressista, Freire não tem dúvida em afirmar que ensinar não é transferir conhecimentos. Neste sentido, a ação pedagógica é o processo pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Para tal, segundo Freire (1996: 13),

Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto.

2.2. Da teoria pedagógica “bancária” ao modelo “dialógico”

Algo a se ter em conta nesta discussão é que o processo e o modelo pedagógico carecem de transformações profundas. Uma das mais claras e evidentes é que a teoria pedagógica deve sair do modelo “bancário” para o modelo “dialógico”. “Por ser dialógica já é problematizadora e proporciona a tomada de consciência dos indivíduos sobre sua realidade” (Gomes, 2003: 180). A questão central é que o aluno deve ser ensinado a pensar e não a reproduzir. Sendo assim, a existência de um aluno, na sala de aula, baseado no pensamento reprodutivo, revela, *a priori*, um modelo pedagógico falido e obsoleto (Gomes, 2003). Para Freire (1996: 25), “a formação docente, numa perspectiva progressista, demonstra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Por causa disso, o processo de ensino não deve, jamais, ignorar quem aprende (Freire, 1996). Não deve ignorar o que se aprende. Acima de tudo, deve conceber a ideia de que, nesse processo o conhecimento brota de duas nascentes (aluno e professor) (Freire, 1996), e que esse processo envolve um volume enorme da consciência, destacando a consciência crítica, ingênua e mágica. Segundo Freire (1967^a: 105),

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.

A consciência mágica, de acordo com Freire (1967^a: 105), é aquela que, tendo a consciência crítica e ingênua, “simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade.” Podemos assim, sugerir que as universidades precisam de incentivar a busca da consciência nos alunos como uma ferramenta essencial de problematização do ensino, mas, não qualquer tipo de consciência. É necessário uma consciência crítica para que o aluno possa observar a realidade empírica tal qual ela é ou se apresenta. Ao se estabelecer todo o processo de consciencialização, pode-se constatar que,

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição (Freire, 1967b: 4).

De acordo com Freire (1967b: 16), “a democracia e a liberdade encontram-se esboçadas nesta etapa de transição como possibilidades históricas. Elas não se efectivam sem luta.” A democracia importa ao modelo pedagógico problematizador ao permitir que o aluno, num clima autônomo, ganhe liberdade de fazer o que quiser dentro da sala de aula. Não se trata de fazer fora do consentimento do professor mas, por meio de um consenso inovador, criar de forma progressista (Freire, 1967b). A democracia permite ao aluno o gozo da “participação como exercício de voz (...) de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania (...)” (Freire, 2001: 73). A participação, para os alunos, é de extrema importância para que eles possam gerar confiança e autoconfiança nas suas intervenções e, por conseguinte, na sua aprendizagem como um todo. É por isso que, para Freire (2001b: 127), “participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas...”. É da confiança que surge a compreensão da responsabilidade. Não pode haver responsabilidade sem confiança sobre aquilo que somos, a menos que se conote como uma responsabilidade vã (Freire, 2001a). Assim, segundo Normando (2012: 3), “é pressuposto que esse ser responsável tenha capacidade de consciência quanto

aos atos que pratica voluntariamente, ou seja, que consiga saber antes de agir as consequências de sua vontade.”

Como podemos ver, a partir de Jonas (2006), a responsabilidade ganha uma ligação extremamente imbricada aos nossos deveres ou obrigações perante uma situação ou a pessoas sob nossos cuidados, ou sob nosso poder. “ (...) Expressando-nos de forma extremada, poderíamos dizer que a primeira de todas as responsabilidades é garantir a possibilidade de que haja responsabilidade.” (Jonas, 2006: 177). Neste prisma, exige-se do aluno que aja de maneira razoável e prudente, e que a sua ação tenha uma base moralmente aceitável. Sendo a sala de aula um local de nobreza cognitiva, o aluno deve ganhar consciência e, por meio de sua própria vontade, promover um ambiente de aprendizagem progressista (Freire, 1996). Sendo assim, o ensino problematizador envolve vários vetores, conforme podemos verificar na Figura 1.

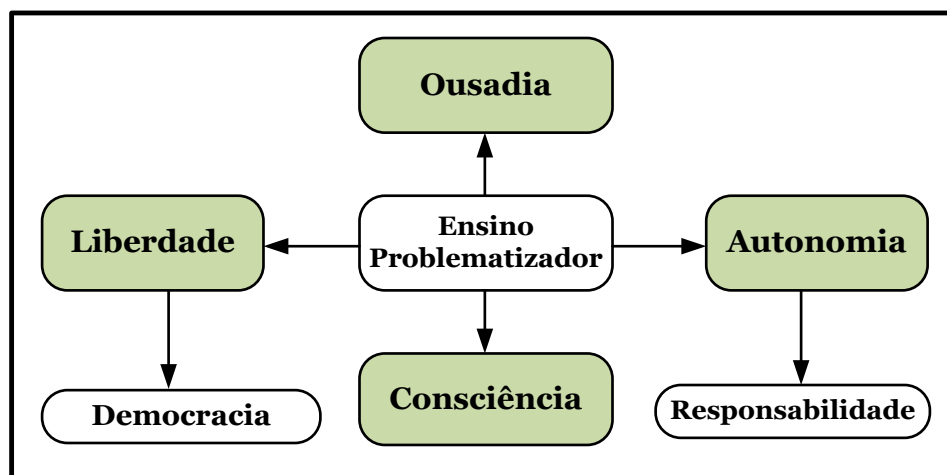


Figura 1. Vetores de ensino problematizador na prática educacional.

Fonte: Adaptado com base em Mazula (2012)

A escola deve ser pensada sempre como um local, por excelência, problematizador do conhecimento. A Figura 1 representa o ensino problematizador na prática educacional: no centro, temos a problematização como um fundamento nevrálgico do ensino progressista; no canto superior, temos a ousadia, a base para a problematização; no canto esquerdo temos a liberdade que a sua existência depende da democracia; no canto direito temos a autonomia que a sua existência depende da responsabilidade e, por fim, no canto inferior temos a consciência que no contexto problematizador funciona como reguladora da ousadia. Posto isto, os termos: consciência e responsabilidade são valores responsáveis por questionar as atitudes do aluno perante a sua visão problematizadora. Tanto o professor como o aluno devem estar conscientes do papel de cada um para garantir a participação efetiva dentro do sistema problematizador.

3. Metodologia

3.1. A área de estudo

Este estudo é de natureza exploratória e descritiva, pois analisa a compreensão de docentes do ensino superior sobre a importância da pedagogia problematizadora em Moçambique, com foco nas províncias de Maputo, delegação da Matola e Província de Gaza delegação de Xai-Xai. O modelo problematizador é largamente apresentado e discutido por Paulo Freire como modelo de ensino-aprendizagem baseado em métodos democráticos.

3.2. Amostra e técnica de amostragem

A pesquisa apresenta abordagem quantitativa que “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (Prodanov&

Freitas, 2013: 69). A pesquisa foi realizada com 27 docentes de uma instituição privada de ensino superior na província de Maputo, em Moçambique³. Esse é o número de docentes que aceitou participar da pesquisa e preencheu o instrumento de avaliação autoaplicado. A instituição em análise leciona os cursos de graduação em Administração Pública, Gestão de Empresas, Contabilidade e Auditoria, Direito, Gestão de Recursos Humanos e Psicopedagogia. O estudo usou uma amostragem intencional e não probabilística, dada a impossibilidade de inquirir a todos os docentes da instituição, e buscou selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, fosse considerado representativo de toda a população (Prodanov& Freitas, 2013: 98-99). Conforme referido, os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário autoaplicável e os resultados processados pelo pacote SPSS e dispostos em tabela de frequências e inferência a partir do teste de correlação de Spearman(r). Constitui uma inovação para a este trabalho considerar os parâmetros de correlação de Spearman para compreender a força de relacionamento entre as variáveis de princípios pedagógicos, como área puramente social como em Heller et al. (2022), que adotaram a classificação proposta por Damásio (2022).

Tabela 1. Coeficientes de Correlação

Magnitude	Valor Absoluto
Nula	0,00
Fraca	0,10 – 0,39
Moderada	0,40 – 0,70
Forte	0,70 – 0,80
Muito forte	0,80 - 0,99
Perfeita	Valor Absoluto

Fonte: Damásio (2022).

A avaliação por meio da correlação⁴ serve para identificar a força de relacionamento entre princípios da pedagogia problematizadora de Paulo Freire discriminados nas perguntas de questionário aplicado a docentes da instituição do ensino superior privado em análise. A normalidade dos escores dos testes foi avaliada. Um teste de Shapiro-Wilk indicou que os escores do trabalho não estão normalmente distribuídos com probabilidade $p = 0,000$ menor que nível de significância estatística de 5% (Ver Apêndice). Neste caso, o coeficiente de Spearman é mais apropriado para detectar a relação entre as variáveis de interesse (Rovetta, 2020).

4. Resultados e Discussões

A Tabela 2 mostra a distribuição de docentes em função de gênero e formação acadêmica

Tabela-2. Gênero vs Formação Acadêmica

	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
Masculino	2	18	2	22
Feminino	3	3	0	6
Total	5	21	2	28

Fonte: Dados de pesquisa (2023).

A partir dos resultados, nota-se que o maior número de docentes tem formação acadêmica de mestrado, perfazendo vinte e um (21) docentes distribuídos em dezoito (18) do sexo masculino e três (3) do sexo feminino; em seguida, temos formação acadêmica de licenciatura, correspondendo a cinco (5) docentes,

³ É importante mencionar o fato de não haver no mundo acadêmico-científico em Moçambique procedimentos específicos para a realização de levantamento de dados primários junto a indivíduos. Assim, o estudo não necessitou submeter o questionário e os procedimentos de entrevista a qualquer comitê de ética.

⁴ Os valores do coeficiente de correlação variam de -1 a $+1$ (Rovetta, 2020). Valores positivos do coeficiente de correlação indicam tendência de uma variável aumentar ou diminuir junto com outra variável. Valores negativos do coeficiente de correlação indicam uma tendência de que o aumento dos valores de uma variável esteja associado à diminuição dos valores da outra variável e vice-versa (Kirch, 2008).

sendo dois (2) do sexo masculino e três (3) do sexo feminino; por fim, temos a formação acadêmica de Doutoramento, correspondendo dois (2) docentes apenas do sexo masculino. No total, temos vinte e oito (28) docentes inquiridos. Assim, podemos concluir que foram inquiridos na sua maioria, docentes do sexo masculino (vinte e dois contra seis do sexo feminino).

A Tabela 3 mostra o grau de compreensão de docentes do ensino superior sobre a importância da pedagogia problematizadora em Moçambique.

Tabela-3. Já ouviu falar do modelo de ensino problematizador

	Frequência	Porcentagem
Sim	27	96.4
Não	1	3.6
Total	28	100.0

Fonte: Dados de pesquisa (2023).

Os participantes foram questionados se já tinham ouvido falar do referido modelo de ensino-aprendizagem. A partir dos resultados, nota-se que o maior número de docentes inquiridos já ouviu falar da pedagogia problematizadora num universo de vinte e sete (27) docentes correspondendo uma percentagem de noventa e seis (96.4%), contra um (1) docente correspondendo a uma percentagem de três (3.6%). Isto implica que a maior parte dos docentes inquiridos já ouviu falar sobre o sistema problematizador o que representa um nível satisfatório, apesar de não completo por existir uma minoria que ainda não ouviu, o que mostra a prevalência do ensino bancário. Assim, sendo a pedagogia problematizadora um modelo de educação baseado em princípios democráticos (Freire, 1996), de acordo com a amostra descrita na pesquisa, os docentes apresentam um conhecimento satisfatório sobre o referido modelo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno tem a possibilidade de criticar, pensar e inovar dentro da sala de aula.

A análise da força de relacionamento entre os princípios de pedagogia problematizadora de Paulo Freire é apresentado pela Quadro 1.

Quadro 1. Análise de correlação de Spearman

		Já ouviu falar do modelo de ensino problematizador	Ensino problematizador é importante, no desenvolvimento de capacidades críticas	Estudante tem o direito de trazer um conhecimento de casa
Já ouviu falar do modelo de ensino problematizador	Spearman Correlation Sig. (2-tailed) N	1		
Ensino problematizador é importante, no desenvolvimento de capacidades críticas	Spearman Correlation Sig. (2-tailed) N	0.694** 0.000 28	1	
Estudante tem o direito de trazer um conhecimento de casa	Spearman Correlation Sig. (2-tailed) N	0.694** 0.000 28	1.000** 0.000 28	1

Nota. Valores entre parênteses são valores das probabilidades. Se menores de 0,01, a força de relacionamento é significativa. Valores acima das probabilidades indicam valores da força das correlações. Fonte: Dados de pesquisa (2023).

Foi possível verificar que todas as forças de relacionamento entre as variáveis do Quadro 1 são relacionadas significativamente. Relacionando duas a duas, a força de relacionamento entre as variáveis “já ouviu falar do modelo de ensino problematizador” com o “ensino problematizador é importante no desenvolvimento de capacidade crítica” e com “estudante tem direito de trazer um conhecimento de casa” é positiva, significativa e forte, já que apresentou valor de correlação de 0,694 acima de 0,5 padrão da Tabela 1. Esse resultado mostra que, à medida que os docentes ouvirem falar do modelo de ensino problematizador, mais o ensino problematizador se torna importante no desenvolvimento de capacidades críticas dos alunos na universidade. Por outro, significa que a força de relacionamento é também forte (0,694), indicando que, à medida que se ouve falar do modelo de ensino problematizador, mais os estudantes tendem a alcançar o direito de trazer seus conhecimentos de casa.

A relação entre o direito do estudante trazer um conhecimento de casa e a importância do ensino problematizador apresenta um correlacionamento completo em valor 1,0. Isso significa que, quanto mais um estudante alcançar o direito de trazer seus conhecimentos de casa para a escola, mais o ensino se torna importante no desenvolvimento de capacidades críticas desse estudante. Resultados aqui encontrados concordam com a OCDE (2018) ao afirmar que os alunos em preparação para o futuro precisam exercer o arbítrio, em sua própria educação e ao longo da vida. Significa criar um senso de responsabilidade de participação no mundo. Significa que docentes devem não apenas reconhecer a individualidade dos alunos, mas também reconhecer o conjunto mais amplo de relacionamentos com seus professores, colegas, famílias e comunidades que influenciam seu aprendizado. O correlacionamento forte e não completo entre a “importância do ensino problematizador” vs “ter ouvido falar do ensino problematizador” vs “o estudante ter direito de trazer seus conhecimentos” mostra uma dificuldade encontrada nesta instituição de ensino superior em estudo. Isto implica que apesar de a maioria dos docentes já ter ouvido falar do ensino problematizador existe uma minoria que ainda não ouviu e, em termos práticos, isso constitui um grande problema para o ensino-aprendizagem, indicando a prevalência do ensino bancário na instituição. Portanto, a tarefa do professor deve ser a de preencher os alunos, fazer a facilitação de informações que ele considera constituir verdadeiro conhecimento. Como as pessoas “recebem” o mundo como entidades passivas, a educação deve torná-las ainda mais passivas e adaptá-las ao mundo de forma completa (Maylor, 2012). Neste caso, deve-se concordar, em parte, que nesta instituição ainda está em vigor o sistema bancário, um posicionamento já criticado por Freire (2001a) e é sustentado igualmente por Hooks (1994), ao considerar que a adoção do sistema 'bancário' resulta a não abordagem das realidades sociais nas quais os alunos vivem e, em particular, suas posições/experiências de classe, gênero e raça, colocando o aluno apenas como um depositário do conhecimento, trazido duma realidade exterior a si.

Quando questionados sobre em que medida é importante a introdução do ensino problematizador nas universidades, os inqueridos responderam positivamente, levantando três (3) grupos de respostas. O primeiro grupo acha que o ensino problematizador é importante para desenvolver as capacidades críticas e criativas no aluno; a abordagem de Freire (1997) implica que, com a introdução do método, o aluno não mais fica dependente dos conteúdos do professor mas, ele próprio, torna-se agente ativo do processo desenvolvendo um processo autônomo de busca pelo conhecimento. O segundo grupo acha que a introdução do ensino problematizador é importante, pois o método possibilita a construção coletiva do ensino e aprendizagem; ainda, abre espaço de discussão, o que enriquece o ambiente de aprendizagem, gerando novos conhecimentos que, na ótica de Freire (1967a), a participação coletiva gera um clima democrático dentro da sala de aula fazendo com que o aluno busque, no meio de experiências vividas, meios para resolver os problemas do dia-a-dia. O terceiro grupo acha que é necessário evitar a metodologia em que o aluno memoriza os conhecimentos e adotar a metodologia em que o aluno usa as capacidades inatas para o alcance de respostas do seu problema, o que, na perspectiva de Freire (1987), significa a saída do ensino bancário para o ensino problematizador. A maior diferença entre os dois modelos reside no fato de que, enquanto o primeiro professor preocupa-se em produzir os materiais e depositá-los no aluno como uma caixa, o outro prevê uma produção conjunta em que o aluno, juntamente com o professor, produz os próprios conteúdos (Freire, 1987). Ainda, dentro da sala de aula, sugere um debate intercomunicativo em jeito de assembleia, despertando a ousadia na produção do conhecimento (Freire, 1986).

Quando questionados de que forma o professor tem incentivado os alunos a desenvolver uma aprendizagem problematizadora durante o lecionar, os respondentes dividiram-se em três (3) grupos de respostas. O primeiro grupo de inquiridos sugere a criação de debates, sendo imperioso que todos os estudantes participem das aulas práticas/teóricas como forma de aferir o grau de assimilação das matérias, fenómeno que, na abordagem de Freire (1967a), abre espaço para que cada aluno seja sujeito ativo na produção do conhecimento, criando uma aprendizagem democrática e participativa. O segundo grupo respondeu que tem apostado na resolução de Estudos de Casos a partir de casa e resumo de artigos científicos. Partindo do princípio que a escola é apenas um local de interação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas é feito em casa, por via de experiências vividas (Freire, 2001b). Neste aspecto, o processo de ensino-aprendizagem não depende apenas do recinto escolar, mas

de outras variáveis sociais, tal como o contexto familiar que permite o contato directo com as experiências do dia a dia (Freire, 1986). O terceiro grupo respondeu que tem apostado em criar condições para que ocorra uma aprendizagem significativa, fenómeno que, na ótica de Freire (2001a), parte do pressuposto que a aprendizagem deve ter como propósito uma formação humana que prepara o indivíduo para a sociedade. Nesses termos, o aluno deve ser visto como um ser histórico, social, cultural que brota de uma sociedade concreta que procura soluções para instaurar um cenário melhor, desafiando os problemas iminentes.

Conclusão e Implicações

Feita a discussão acerca do tema, foi possível constatar que o modelo problematizador de educação é uma ferramenta essencial para o estabelecimento da educação democrática na sala de aula, condição indispensável para o alcance das metas da Agenda 2030 sobre a necessidade de uma educação de qualidade para todos. Tendo se estabelecido o contato com os docentes do ensino superior por via dum questionário aplicado, constatou-se que os mesmos apresentam um conhecimento prévio sobre o modelo problematizador de ensino-aprendizagem e acham importante a sua aplicação dentro da sala de aula. Os resultados revelam que, para além dos docentes conhecerem o método problematizador, eles têm criado mecanismos de implementá-lo por meio de aplicação de diversas técnicas dentro da sala de aula, tais como: levar experiências do dia-a-dia e conduzir para a sala de aula, e simular problemas concretos a serem resolvidos por via de uma aprendizagem significativa, especialmente considerando que muitos dos nossos problemas podem ser resolvidos por meio de experiências passadas.

Os dados do estudo mostram, ainda, o comprometimento dos docentes para com o ensino problematizador, reconhecendo que o ensino superior é um local por excelência de transmissão de conhecimentos e valores sociais capazes de gerar mudanças no estudante. Por via disso, o professor deixa de ser simples transmissor de conhecimento e ocupa a posição de facilitador da aprendizagem, como proposto no modelo problematizador de Paulo Freire.

A metodologia problematizadora exige um permanente diálogo entre o professor e o aluno Freire (1987); para além dessa relação direta, é preciso estabelecer o entrosamento com a realidade à sua volta, transformando o dia-a-dia do aluno numa ferramenta de aprendizagem para a resolução dos problemas práticos (Freire, 1967a). Neste modelo de ensino, o aluno deve ser ensinado a pesquisar, porém não de forma a limitar-se pela pesquisa teórica (Freire, 1987). É preciso incentivar uma pesquisa prática que possa responder aos desafios da vida quotidiana. O contato com a realidade prática do cotidiano é importante para potencializar o processo reflexivo, construindo a autonomia, responsável pelo desenvolvimento das capacidades críticas e criativas do aluno.

Pode-se constatar que a Metodologia Problematizadora exige a necessidade de aliar realidade e prática, o que levanta um conjunto de implicações no momento da sua implementação dentro da sala de aula (Freire, 2001b). O sistema exige tanto do professor quanto do aluno um alto comprometimento, colocando grandes desafios a ambos (Freire, 1986). O fato é que os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos, significando que o aluno deve criar um itinerário de aprendizagem próprio e independente do professor. Tal estratégia, no entanto, também exige que o professor esteja preparado para compreendê-lo e dar direção apropriada, o que constitui uma limitação prática do modelo dentro da sala de aula nas nossas universidades (Freire, 1987).

Feito o correlacionamento entre a “importância do ensino problematizador” vs “ter ouvido falar do ensino problematizador” vs “o estudante ter direito de trazer seus conhecimentos”, pode-se constatar uma dificuldade encontrada nesta instituição de ensino superior em estudo, considerando que ainda está em vigor o sistema bancário, um sistema de ensino e aprendizagem que vê o aluno como uma caixa vazia, apenas um receptáculo Freire (2001a).

Analisando o pensamento de Freire, a problematização ultrapassa a simples pedagogia, contribuindo para o aumento da capacidade de percepção crítica do aluno (Freire, 1987). O desafio é que a escola

deva ser capaz de aproximar o professor do aluno, sendo o diálogo a chave desse processo. A recomendação, porém, é que, apesar de todos os desafios, a problematização deve ser aconselhada às instituições do ensino superior como o pilar de construção do conhecimento científico criando mecanismos de interação entre o aluno-professor, aluno sociedade, professor-aluno e professor sociedade. O espírito científico deve construir respostas para os problemas reais do aluno Bachelard (1996), a elaboração dessas respostas insere o aluno em um processo de pesquisa resultante das interações quotidianas com a sua realidade concreta.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. 1ª ed., Tradução Alfredo Bosi, São Paulo, Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração online*, 1(1), 25.
- Damásio, Bruno. *Análises de Correlação: verificando a associação entre duas variáveis*. Rio de Janeiro: Psicometria Online 2022.
- De Pinho, A. A. R. G. (2007). A questão da liberdade. *Juiz de Fora*, n. 04, abr./mai. p. 1-23.
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.
- Freire, P. (1967a). *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro: Brasil.
- Freire, P. (1967b). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, 199.
- Freire, P. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido*. 17ª ed., V.21. Rio de Janeiro, paz e terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura Ana Maria A. Freire.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v.23).
- Freire, P. (2001b). *A educação na cidade*. 5ª ed., São Paulo: Cortez.
- Freire, P.; Ramos, M. (2009). Chapter 2 from, *Pedagogy of the Oppressed*. *Race/Ethnicity: Multidisciplinary Global Contexts*, (2), p. 163-174. Retrieved from www.jstor.org/stable/25595010.
- Gomes, M. A. de O. (2003). Concepção problematizadora da Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p. 180 - 184, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584
- Heller, B., Judensnaider, I., Brasil, B. G., & Langa, E. S. (2022). Desinformação e avanço da poliomielite no Brasil (2000–2021). *Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, 21(47).
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*, New York and London: Routledge.

-
- Jonas, H. (2006). *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC Rio.
- Kant, I. (1973). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, São Paulo, Editora Abril, Coleção Os Pensadores.
- Kirch, W. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of Public Health: Volume 1: A-H Volume 2: I-Z*. Springer Science & Business Media.
- Leite, V. C., & Soares, M. H. F. B. (2016). *Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire na Formação de Licenciandos em Química*.
- Maylor, U., 2012. Key Pedagogic Thinkers: Paulo Freire. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3), pp. 24-27
- Mazula, B. (2012). O Professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento. *Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação*.
- MEF -Ministério da Economia e Financia. (2020). *Plano Económico e Social para 2021*. 142p, Maputo, República de Moçambique.
- Muzzatto, E. M. (2021). Consciência, liberdade e autonomia em Paulo freire. *Gavagai-Revista Interdisciplinar de Humanidades*, 8(1), 66-82.
- Normando, P. (2012). Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade. *Intuitivo, Porto Alegre*, 5 (2), p. 249-265.
- OECD. 2018. *The Future of Education and Skills 2030 project*. 23p. France. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pinheiro, R. L. (1999). *História Resumida do Direito*. 7ª ed., Coleção Direito Resumido, Rio de Janeiro: Thex Ed.: Biblioteca da Universidade Estácio de Sá.
- Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª ed., Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR. Universidade Feevale, Rio Grande do Sul.
- Rovetta, A. (2020). Raiders of the lost correlation: a guide on using Pearson and Spearman coefficients to detect hidden correlations in medical sciences. *Cureus*, 12(11).
- UNESCO (2022). *Educação Primária*. Documento do subeixo temático, Instituto Internacional de Planejamento Educacional, SITEAL, 12p.
- United Nations (2018). *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals An opportunity for Latin America and the Caribbean*. For sustainable development with quality. Copyright © United Nations, Santiago, 88p.
- Word Bank Group. (2019). *The 2030 Sustainable Development Agenda and the World Bank Group: Closing the SDGs financing gap*, 126p.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICE

Perguntas orientadoras da entrevista:

Modelo de pesquisa sobre as principais experiências de aprendizagem ensinado por um educador problematizador.

O modelo problematizador é uma forma de Educação libertadora, constitui um instrumento de construção de um novo homem, auxiliando-o na tomada de consciência, o que possibilita a luta política contra a opressão. Assim, a educação é concebida como instrumento de mudança da realidade numa dimensão de acção cultural libertadora. (GOMES, 2003, p.180).

1. Marque com x a informação referente aos seus dados pessoais.	
1.1. <u>Sexo</u> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino 1.2. <u>Curso leccionado</u> <input type="checkbox"/> Administração Pública; <input type="checkbox"/> Contabilidade e Auditoria; <input type="checkbox"/> Direito; <input type="checkbox"/> Gestão de Empresas; <input type="checkbox"/> Gestão de Recursos Humanos; <input type="checkbox"/> Psicopedagogia.	1.3. <u>Habilitações Literárias</u> <input type="checkbox"/> Grau de licenciatura <input type="checkbox"/> Grau de mestrado <input type="checkbox"/> Grau de Doutoramento

Perguntas da Entrevista de Coleta de Dados

1. Como docente, já ouviu falar do modelo de ensino problematizador?

Sim ☐

Não ☐

2. acha que o ensino problematizador é importante, no desenvolvimento de capacidades críticas e criativas no estudante?

Sim ☐

Nao ☐

3. Acha que o estudante tem o direito de trazer um conhecimento de casa que não seja do total domínio do professor e gerar um debate na sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

4. Em que medida acha importante a introdução do ensino problematizador nas escolas do ensino problematizador nas universidades?

5. Durante a sua leccionação, de que forma tem incentivado os alunos a desenvolver uma aprendizagem problematizadora?

Fim

Teste de Normalidade dos dados

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Já ouviu falar do modelo de ensino problematizador	.536	28	.000	.287	28	.000
Ensino problematizador é importante, no desenvolvimento de capacidades críticas	.539	28	.000	.188	28	.000
Estudante tem o direito de trazer um conhecimento de casa	.539	28	.000	.188	28	.000

a. Lilliefors Significance Correction