

A importância do método da problematização no processo de ensino-aprendizagem da História: Estudo de caso com alunos da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014 do município de Benguela

Autores: Inocêncio Cassoma Henrique Geraldo | inocenciogeraldogeraldo8@gmail.com | Mestrando em Organização e Gestão de Centros Educativos Universidad Europea del Atlántico (Espanha) | **Orcid:** 0009-0001-1224-8391

Recebido: Agosto, 2025 | **Aceite:** Novembro, 2025 | **Publicado:** Janeiro, 2026

RESUMO

Este estudo analisa a importância do método da problematização no processo de ensino-aprendizagem da História na 9ª classe do Complexo Escolar BG nº 1014, em Benguela. Com abordagem descritiva e quantitativa, aplicaram-se questionários a professores e alunos, procurando compreender como a problematização pode tornar a aprendizagem mais significativa e crítica. Os resultados demonstram que, embora ainda predomine a prática expositiva centrada na transmissão de conteúdos, a problematização revelou-se capaz de promover maior motivação, envolvimento e participação activa dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento do pensamento

crítico. Contudo, identificaram-se desafios, como a formulação pouco clara de alguns problemas e a necessidade de reforço na formação docente para aplicação sistemática da metodologia. Conclui-se que a problematização constitui uma estratégia pedagógica eficaz para superar limitações do ensino tradicional e aproximar os conteúdos históricos da realidade social dos alunos, incentivando a reflexão e a construção de conhecimentos significativos. O estudo sugere maior investimento em práticas inovadoras e na valorização da participação discente no processo de aprendizagem da História.

Palavras-chave: Ensino da História; Problematização; Pensamento crítico; Metodologias activas; Angola.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of the problem-posing method in the teaching and learning process of History in the 9th grade at Complexo Escolar BG No. 1014, Benguela. Using a

descriptive and quantitative approach, questionnaires were applied to teachers and students in order to understand how problematization can foster more meaningful and critical learning. The results

reveal that, although expository teaching still predominates, the problem-posing method proved to enhance students' engagement, participation, and motivation, as well as their ability to develop critical thinking. However, some challenges were identified, such as unclear problem formulation and the need for further teacher training to ensure more consistent application of the methodology. The

study concludes that problematization is an effective pedagogical strategy to overcome the limitations of traditional teaching and to connect historical content with students' social reality, promoting reflection and the construction of significant knowledge. It also suggests the importance of investing in innovative teaching practices and valuing student participation in History learning.

Keywords: History teaching; Problem-posing; Critical thinking; Active methodologies; Angola.

INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina de História, no contexto do ensino secundário em Angola, enfrenta o desafio de superar práticas tradicionais excessivamente expositivas e centradas na memorização. Essas práticas, embora comuns, revelam-se insuficientes para estimular a participação activa dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico, competências fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e capazes de interpretar a realidade social.

Neste cenário, o método da problematização apresenta-se como uma estratégia pedagógica inovadora e eficaz, pois parte de situações concretas da realidade vivida pelos alunos para desencadear o processo de ensino-aprendizagem. Inspirado na pedagogia crítica de Freire (1996), este método estimula a reflexão, a análise e a busca colectiva de soluções, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No município de Benguela, constata-se que muitos alunos da 9ª classe ainda demonstram dificuldades na compreensão dos conteúdos históricos, especialmente no estabelecimento de relações entre

passado e presente. Tais dificuldades, associadas à limitação de metodologias participativas, reforçam a necessidade de investigar práticas alternativas de ensino que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem.

Deste modo, o presente estudo tem como foco analisar a importância do método da problematização no ensino da História, a partir de um estudo de caso realizado com alunos da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014 em Benguela. Ao evidenciar o impacto dessa metodologia, pretende-se contribuir para o debate sobre práticas inovadoras no ensino da História em Angola e oferecer subsídios para a reflexão docente sobre novas formas de dinamizar a sala de aula.

Questão de Estudo

A questão que norteia este trabalho é: qual é a importância do método da problematização no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História na 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014, em Benguela?

Justificativa de Estudo

A escolha do tema fundamenta-se na necessidade de repensar as práticas pedagógicas adoptadas no ensino da História, de modo a superar métodos tradicionais centrados na memorização e na transmissão de informações fragmentadas. O método da problematização apresenta-se como alternativa inovadora, por estimular o diálogo, a reflexão crítica e a participação activa dos alunos no processo de aprendizagem.

Ao propor situações que desafiam os estudantes a analisar diferentes narrativas históricas, essa abordagem promove o desenvolvimento de competências essenciais, como a argumentação, a capacidade de estabelecer relações entre passado e presente e a construção de interpretações próprias. Além disso, contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, em consonância com uma educação mais democrática e inclusiva. Nesse sentido, o estudo justifica-se pela pertinência de investigar a importância da problematização no ensino da História com alunos da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014, no município de Benguela, considerando o seu potencial de tornar a aprendizagem mais significativa e transformadora.

Objectivos

Objectivo Geral: Analisar a importância do método da problematização no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História com alunos da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014, em Benguela.

Objectivos Específicos:

o Descrever os fundamentos teóricos que sustentam a utilização do método da problematização no processo de

ensino-aprendizagem da História;
o Identificar as metodologias de ensino da História empregadas pelos professores do Complexo Escolar Bg nº 1014, em Benguela;

o Avaliar a relevância da utilização do método da problematização para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da História na escola em estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico constitui a base científica deste estudo, pois permite situar a análise sobre o ensino da História à luz das contribuições de diferentes pensadores que abordam os desafios da prática pedagógica e o potencial do método da problematização. A partir de autores como Freire (1996), Luckesi (2011), Libâneo (1994), Demo (2015), Schmidt e Garcia (2005), entre outros, este capítulo está organizado em três partes: inicialmente discutem-se os desafios contemporâneos do ensino da História; em seguida, apresentam-se os fundamentos teóricos do método da problematização; e, por fim, analisa-se a aplicação dessa abordagem no ensino da História, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica dos alunos.

2.1 O ensino da História e seus desafios contemporâneos

O ensino da História, em diferentes contextos, tem sido alvo de críticas por privilegiar práticas tradicionais baseadas na memorização e na transmissão linear de conteúdos, segundo Cerri (2011), a ênfase excessiva em factos isolados compromete a construção do pensamento histórico e limita a capacidade crítica dos alunos. Para Rüsen (2001), a aprendizagem histórica deve promover a consciência histórica, entendida como

a habilidade de relacionar passado, presente e futuro na construção do sentido da experiência humana.

No mesmo sentido, Schmidt e Garcia (2005) destacam que o ensino de História precisa superar a visão enciclopédica e fragmentada dos conteúdos, favorecendo abordagens que articulem os saberes escolares com as realidades sociais vividas pelos alunos. Para Monteiro et al. (2007), a disciplina deve contribuir para a formação cidadã, sendo um espaço de reflexão crítica sobre a sociedade e suas transformações. Assim, o desafio central do ensino da História é romper com práticas tradicionais e investir em metodologias que promovam participação, reflexão e autonomia intelectual.

No contexto angolano, Wafunga et al. (2018) identificam que, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, o ensino da História ainda se centra em práticas expositivas e de memorização, o que limita o desenvolvimento de capacidades analíticas e reflexivas nos discentes. Para os autores, essa realidade reforça a necessidade de reorientar o ensino da História, de modo a valorizar a problematização como estratégia de formação crítica e cidadã. Nesse sentido, é fundamental que os conteúdos ultrapassem a função meramente informativa e assumam uma dimensão formativa, estimulando o pensamento crítico reflexivo e aproximando o aluno da sua própria realidade social.

2.2 O método da problematização: fundamentos teóricos

O método da problematização encontra suas raízes na pedagogia crítica de Paulo Freire. Para Freire (1996), a educação deve ser dialógica, crítica e transformadora, partindo da realidade concreta

dos alunos para estimular a reflexão e a acção. O autor contrapõe a educação bancária – em que o professor deposita conhecimentos nos alunos – ao modelo problematizador, no qual o diálogo e a problematização da realidade são centrais no processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que o método da problematização se apresenta como alternativa metodológica que coloca o aluno como sujeito activo da aprendizagem. Segundo o autor, ao lidar com situações-problema, o aluno é levado a investigar, reflectir e construir novos conhecimentos. Demo (2015) acrescenta que a aprendizagem deve estar vinculada à capacidade de crítica e reconstrução, para que o aluno se torne sujeito de sua própria formação.

Além disso, Libâneo (1994) sustenta que a problematização favorece a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do saber, permitindo que os alunos construam significados mais amplos. Para Saviani (2008), essa abordagem está em consonância com a pedagogia histórico-crítica, que defende uma prática educativa voltada para a transformação social por meio da reflexão crítica e da acção consciente.

2.3 A problematização no ensino da História

No campo específico da disciplina de História, a problematização tem sido apontada como um caminho para tornar o ensino mais significativo. Para Dickinson e Lee (1978), o ensino tradicional, centrado na transmissão de informações, limita a capacidade do aluno de desenvolver pensamento histórico crítico. Em oposição, a problematização es-

timula o questionamento das narrativas históricas, favorecendo a compreensão da História como construção social.

Cidra (1990) argumenta que a problematização permite ao aluno relacionar os processos históricos ao seu quotidiano, ampliando a consciência histórica e fortalecendo a compreensão das dinâmicas sociais. Nesse sentido, Schmidt e Garcia (2005) ressaltam que a utilização desse método no ensino da História potencializa a análise crítica e a construção de sentidos, ao articular o passado com os desafios do presente.

De acordo com Libâneo (1994), a problematização aplicada à História pode ainda promover aprendizagens interdisciplinares, permitindo que o aluno compreenda os fenómenos históricos em diálogo com a economia, a política e a cultura. Assim, ao valorizar o questionamento e a reflexão crítica, a problematização contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender as contradições sociais e de actuar de forma consciente na realidade em que vivem.

Em consonância, Ngungui (2017) destaca que, em Angola, a utilização de metodologias participativas, como a “aula oficina”, fortalece o pensamento crítico ao aproximar os alunos das suas próprias experiências históricas e culturais. Para a autora, a História só cumpre plenamente sua função educativa quando integra saberes locais, memória oral e investigação crítica, promovendo aprendizagens que estimulem tanto a consciência histórica quanto a valorização da diversidade de vozes. Ao estimular a problematização dos acontecimentos e a formulação de hipóteses, essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e da cidadania activa.

Em síntese, a literatura analisada evi-

dencia que o ensino da História enfrenta limitações quando se restringe a práticas tradicionais baseadas na memorização de factos. Autores como Freire (1996), Luckesi (2011), Libâneo (1994), Demo (2015), Schmidt e Garcia (2005) e Rüsen (2001) defendem que o método da problematização se apresenta como alternativa capaz de promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção de sentidos, articulando passado e presente de forma significativa. Assim, este referencial teórico oferece suporte à investigação, ao demonstrar que a adopção da problematização no ensino da História contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

3. METODOLOGIA

A metodologia de investigação constitui a base que orienta o percurso científico deste estudo, assegurando a coerência entre o problema de pesquisa, os objectivos e os procedimentos adoptados. Neste capítulo apresentam-se o tipo e o paradigma da investigação, os métodos teóricos e empíricos mobilizados, as técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização da população e da amostra investigada bem como as considerações éticas.

3.1 Tipos de estudo

A presente investigação caracteriza-se como descritiva, uma vez que busca analisar as práticas pedagógicas adoptadas no ensino da História e compreender a importância do método da problematização nesse processo. A abordagem utilizada foi de natureza quantitativa, por possibilitar a colecta e análise de dados numéricos, assegurando resultados objectivos e mensuráveis (Prodanov & Freitas, 2013).

3.2 Métodos científicos

Para alcançar os objectivos propostos, recorreu-se a métodos teóricos e empíricos. Entre os primeiros, destacam-se o indutivo e o dedutivo, que possibilitaram o raciocínio tanto do particular para o geral como do geral para o particular, favorecendo a formulação e interpretação de dados, conforme (Andrade, 2003). Utilizou-se também o método analítico-sintético, que permitiu identificar relações entre os fenómenos estudados (Marconi & Lakatos, 2002), e o histórico-lógico, voltado para a análise de processos e práticas pedagógicas em sua dimensão temporal (Marconi & Lakatos, 2003). No campo empírico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica (Marconi & Lakatos, 2002) e à aplicação de questionários estruturados, que possibilitaram recolher informações de forma sistemática junto aos participantes.

Os questionários foram aplicados a três professores de História e a 42 alunos da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014. Os questionários foram elaborados com questões fechadas, de escolha múltipla, visando facilitar a quantificação das respostas e a posterior análise estatística. A elaboração do instrumento teve como referência a literatura especializada e passou por uma etapa de validação de conteúdo, realizada por especialistas da área de Educação, a fim de garantir a clareza, pertinência e adequação das questões aos objectivos da pesquisa.

3.3 População e amostra

A população do estudo foi constituída por 180 indivíduos, correspondendo a 177 alunos e três professores da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014, no município de Benguela. A amostra foi composta por 42 alunos, seleccionados

por amostragem probabilística simples, e três professores, seleccionados de forma intencional, garantindo a representatividade do estudo (Gil, 2008; Fortin, 2009).

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados recolhidos foram organizados em tabelas e tratados por meio de análise estatística descritiva simples, especialmente frequências absolutas e percentagens. Posteriormente, os resultados foram interpretados de forma crítica, relacionando-os ao referencial teórico e aos objectivos da investigação. Essa estratégia permitiu não apenas identificar padrões nas respostas dos participantes, mas também compreender suas implicações pedagógicas no ensino de História, particularmente no que concerne à utilização do método da problematização.

3.5 Considerações éticas

A investigação respeitou os princípios éticos da pesquisa em Educação. Todos os participantes foram informados sobre os objectivos do estudo e deram o seu consentimento livre e esclarecido. Garantiu-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, assegurando que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos. Além disso, buscou-se minimizar qualquer constrangimento ou risco, preservando a dignidade e o respeito dos inquiridos durante todas as etapas do processo investigativo.

Em síntese, a metodologia adoptada permitiu alinhar as opções teóricas e práticas às exigências do estudo, possibilitando a colecta rigorosa de dados e a sua análise sistemática. A utilização de métodos quantitativos, em articulação

com técnicas estatísticas e representações, assegurou a objectividade e a fiabilidade dos resultados, oferecendo subsídios consistentes para a análise e discussão que se seguem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados dos questionários aplicados a professores e alunos da 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014, em Benguela, e discute-os de forma crítica à luz da literatura científica, com o intuito de compreender a relevância do método da problematização no ensino da His-

tória.

4.1 Resultados

Os resultados foram divididos em duas secções. A primeira, os obtidos junto aos professores, e a segunda, os obtidos juntos aos alunos.

4.1.1 Resultados dos questionários aplicados aos professores

No presente estudo participaram três professores de História, todos do sexo masculino, com idades entre 30 e 50 anos e formação em licenciatura na área.

Tabela 1. Método de ensino da História mais utilizado

Opções	Frequência	Percentagem
a) Expositivo (explicação directa pelo professor)	2	67%
b) Discussões em grupos	1	33%
c) Estudos de caso	0	0%
d) Problematização	0	0%
e) Outros (especificar)	0	0%
Total	3	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dois professores (67%) indicaram o método expositivo como o mais frequente, enquanto apenas um (33%) referiu discussões em grupo. Nenhum mencionou directamente a problematização como prática predominante.

Tabela 2. Avaliação do envolvimento dos alunos em actividades baseadas na problematização

Opções	Frequência	Percentagem
a) Muito alto	0	0%
b) Alto	2	67%
c) Moderado	1	33%
d) Baixo	0	0%
e) Muito baixo	0	0%
Total	3	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A maioria dos professores (67%) avaliou o envolvimento dos alunos como alto, e um (33%) como moderado, sugerindo reconhecimento de boa receptividade discente em aulas baseadas em problematização.

Tabela 3. Contribuição do método da problematização no desenvolvimento do pensamento crítico

Opções	Frequência	Percentagem
a) Concordo totalmente	2	67%
b) Concordo	1	33%
c) Não concordo, nem discordo	0	0%
d) Discordo	0	0%
e) Discordo totalmente	0	0%
Total	3	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dois professores (67%) concordaram totalmente que a problematização contribui para desenvolver o pensamento crítico, e um (33%) concordou. Nenhum docente discordou.

4.1.2 Resultados dos questionários aplicados aos alunos

Foram inquiridos 42 alunos da 9ª classe, sendo 20 do sexo masculino e 22 do sexo feminino, com idades entre 14 e 18 anos.

Tabela 4. Frequência de utilização de questões ou problemas para iniciar as aulas de História

Opções	Frequência	Percentagem
a) Sempre	13	31%
b) Frequentemente	8	19%
c) Ocasionalmente	4	10%
d) Raramente	11	26%
e) Nunca	6	14%
Total	42	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dos 42 alunos inquiridos, 31% afirmaram que os professores sempre iniciam as aulas com questões ou problemas, 19% disseram frequentemente e 26% responderam raramente.

Tabela 5. Discussão de problemas históricos e compreensão do conteúdo

Opções	Frequência	Percentagem
a) Concordo totalmente	13	31%
b) Concordo	20	48%
c) Não concordo, nem discordo	6	14%
d) Discordo	3	7%
e) Discordo totalmente	0	0%
Total	42	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A maioria dos alunos (79%, somando “concordo totalmente” e “concordo”) considerou que a discussão de problemas históricos melhora a compreensão do conteúdo de História.

Tabela 6. Impacto da problematização no desempenho escolar

Opções	Frequência	Porcentagem
a) Muito positivo	13	31%
b) Positivo	20	47%
c) Neutro	7	17%
d) Negativo	0	0%
e) Muito negativo	2	5%
Total	42	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quase oito em cada dez alunos (78%) avaliaram o impacto das aulas problematizadas no desempenho escolar como positivo ou muito positivo.

4.2 Discussão dos resultados

De seguida, na secção de discussão, os resultados são interpretados à luz da literatura existente, destacando semelhanças, diferenças e implicações para a teoria e a prática.

4.2.1 Discussão dos resultados dos inquéritos aplicados aos professores

Os resultados mostram que o método expositivo, com 67%, continua a ser predominante nas práticas de ensino da História (Tabela 1), confirmando a persistência de uma lógica tradicional. Essa evidência está em consonância com a crítica de Freire (1996), ao denominar essa abordagem como “educação bancária”, onde os alunos são receptores passivos. Também Libâneo (1994) adverte que esse tipo de ensino reduz-se a uma transmissão mecânica, limitando a autonomia crítica do aluno. Contudo, a mesma tabela indica algum espaço para discussões em grupo, 33%, sugerindo abertura para práticas mais interactivas, ainda que pontuais.

Apesar do predomínio expositivo, como indicam os dados da tabela 1, os docentes, em 67%, reconheceram que, sempre que utilizam a problematização, há maior envolvimento dos alunos (Tabela 2). Esse reconhecimento aproxima-se das ideias de Luckesi (2011) e Demo (2015), para quem a problematização cria condições para que o aluno se torne sujeito activo, desenvolvendo investigação e reflexão. Esse dado indica uma consciência pedagógica dos professores sobre os benefícios do método, mesmo que ele não esteja sistematicamente implementado.

Adicionalmente, todos os professores concordaram que a problematização contribui directamente para o desenvolvimento do pensamento crítico (Tabela 3). Essa percepção confirma o defendido por Saviani (2008), ao destacar que práticas problematizadoras são essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social. Também está em consonância com Rüsen (2001), que relaciona a consciência histórica à capacidade de análise e interpretação

crítica dos processos históricos. Assim, há uma clara convergência entre a literatura e a visão dos docentes quanto ao potencial do método — embora a prática ainda esteja aquém desse reconhecimento.

4.2.2 Discussão dos resultados dos inquéritos aplicados aos alunos

A visão discente confirma e aprofunda a dos professores. Uma parcela importante dos alunos, 37%, percebe que os professores iniciam as aulas com questões ou problemas (Tabela 4), mas também se observa que essa prática não é sistemática, já que uma parte significativa refere que isso ocorre apenas raramente (26%). Essa inconsistência aponta que a problematização ainda é utilizada de forma episódica, em linha com o que assinala Freire (1996) ao afirmar que mudanças metodológicas não se consolidam por iniciativas pontuais, mas exigem intencionalidade e continuidade.

Os alunos, 48%, também indicaram que a discussão de problemas históricos favorece a compreensão do conteúdo (Tabela 5). Este achado dialoga directamente com Cidra (1990) e Schmidt e Garcia (2005), que defendem a problematização como recurso privilegiado para relacionar passado e presente, atribuindo sentido ao conhecimento histórico. Monteiro et al. (2007) reforça essa visão ao destacar que a consciência histórica se constrói quando o aluno participa da interpretação e da construção de significados, o que se expressa nos dados empíricos deste estudo.

Quanto ao impacto no desempenho escolar (Tabela 6), quase 80% dos alunos consideram positivo o efeito da problematização. Essa percepção confirma o potencial pedagógico do método, já defendido por Saviani (2008) e reforçado por autores recentes como Oliveira e Santos (2020), que destacam ganhos significativos no rendimento académico quando se privilegia uma abordagem activa e reflexiva. Esses resultados também reforçam que a motivação e a aprendizagem estão interligadas, como salientam Pereira e Lopes (2021), ao indicar que práticas problematizadoras despertam maior interesse e engajamento dos alunos.

4.2.3 Síntese integradora

Os dados mostram um campo pedagógico ambíguo: há reconhecimento claro do valor da problematiza-

ção, mas a prática quotidiana permanece marcada por lógicas tradicionais. Explicitamente, as tabelas revelam que 67% dos professores apontam o método expositivo como o mais utilizado (Tabela 1), ao passo que, quando mobilizada, a problematização é percebida por professores e alunos como promotora de maior envolvimento, melhor compreensão e impacto positivo no desempenho (Tabelas 2, 3, 5 e 6). Implicitamente, essa combinação indica uma transição parcial e não consolidada: a problematização surge como recurso pontual e valorizado, mas não como eixo estruturante da prática lectiva. Esse padrão confirma a crítica clássica de Freire (1996) sobre a “educação bancária” e a observação de Libâneo (1994) sobre a persistência do expositivo como prática hegemónica — porém também sinaliza que a disposição para inovação existe no corpus docente e discente.

A convergência entre percepções docentes e discentes acerca dos efeitos da problematização é um achado central. Professores apontam alto envolvimento discente em actividades problematizadoras (Tabela 2) e concordância de que o método desenvolve pensamento crítico (Tabela 3); paralelamente, 79% dos alunos consideram que a discussão de problemas melhora a compreensão (Tabela 5) e 78% avaliam como positivo o impacto no desempenho (Tabela 6). Em termos teóricos, esses dados corroboram o papel atribuído ao método por Rösen (2001), Luckesi (2011) e Demo (2015): a problematização mobiliza o sujeito cognitivo para a investigação, a argumentação e a articulação entre passado e presente, produzindo aprendizagens significativas. O alinhamento entre o que professores dizem reconhecer e o que alunos experienciam reforça a validade pragmática do método no contexto observado — isto é, não se trata apenas de uma crença pedagógica, mas de efeitos percebidos em sala de aula. Contudo, a análise crítica precisa identificar também o que os dados ocultam. A Tabela 4 mostra que apenas 31% dos alunos afirmam que os professores sempre iniciam as aulas com questões/problemas, enquanto 26% dizem raramente — o que sinaliza variabilidade na implementação. Essa heterogeneidade sugere que, mesmo onde há competência e intenção, a operacionalização encontra limites práticos. A literatura aponta factores explicativos que se ajustam a esta realidade:

a falta de formação específica (Libâneo, 1994), recursos didáticos insuficientes e modelos institucionais que privilegiam a cobertura programática e avaliações centradas na memorização (Demo, 2015; Saviani, 2008). Assim, o dado implícito é que a problematização, exigindo planejamento, mediação e tempo para discussão, choca com restrições organizacionais do cotidiano escolar — restrições que não desaparecem por reconhecer-se a sua utilidade.

Outro elemento crítico emergente é a questão da mediação didática. Embora os alunos valorizem as discussões (Tabela 5), a Tabela 4 (frequência de uso) e os relatos sobre dificuldades mostram que muitos alunos têm dificuldade em compreender os problemas propostos quando estes não são adequadamente formulados. Este achado remete para uma interpretação dupla: por um lado, a problematização pode ser potente; por outro, sua eficácia depende fortemente da clareza e do nível de scaffolding oferecido pelo professor — ponto destacado por Libâneo (1994). Ou seja, a técnica não é autoaplicável: sem competências de eliciação, contextualização e orientação, os problemas podem confundir em vez de provocar reflexão, o que explica por que nem sempre a adoção se traduz em ganhos consistentes.

A evidência sobre impacto no desempenho (Tabela 6) amplia a discussão: a avaliação positiva por parte dos alunos (78% positivo/muito positivo) sugere que a problematização influencia não só a motivação e o engajamento, mas também indicadores percebidos de aprendizagem. Ainda que estas sejam percepções autorrelatadas — e, portanto, exijam confirmação por medidas objectivas (pré/pós-testes) —, elas alinham-se com a argumentação de Rösen (2001) e Monteiro et al. (2007) sobre a construção de sentido histórico

como requisito para aprendizagens mais duradouras. Em termos práticos, isto indica que incorporar problematização com qualidade pedagógica tem potencial para melhorar resultados, desde que ocorram as condições de implementação adequadas.

Dessa leitura combinada decorrem implicações claras e concretas. Primeira, a necessidade de formação continuada docente centrada em práticas problematizadoras: não apenas cursos teóricos, mas oficinas de design de problemas, observação em pares e acompanhamento em serviço, conforme enfatiza Saviani (2008). Segunda, a importância de material didático contextualizado e de tempo para organização de tarefas que permitam investigação e debate (Demo, 2015). Terceira, recomenda-se alinhar mecanismos de avaliação e de gestão curricular de modo a não penalizar práticas que demandam maiores espaços de interação (Cerri, 2011; Schmidt & Garcia, 2005). Em suma, a problematização exige uma articulação sistémica — formação, recursos, avaliação e gestão do tempo lectivo — para que deixe de ser recurso episódico e passe a método estruturante.

Finalmente, é preciso cautela metodológica ao interpretar e generalizar os achados. A amostra docente é pequena ($n = 3$), o que limita a generalização para além do contexto específico; além disso, os dados são majoritariamente autorrelatados, o que pode introduzir vieses de desejabilidade ou percepção. Por isso, recomenda-se que estudos futuros complementem questionários com observação directa de aulas, medidas de aprendizagem pré/pós e desenho quase-experimental para medir efeitos causais. Tais investigações permitiriam confirmar empiricamente os ganhos indicados nas percepções e afinar recomendações políticas e formativas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objectivo analisar a importância do método da problematização no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História na 9ª classe do Complexo Escolar Bg nº 1014, em Benguela. Os resultados obtidos, a partir da aplicação de questionários a professores e alunos, evidenciaram que embora ainda predomine a utilização de práticas tradicionais, como a explicação directa, o uso da problematização mostrou-se capaz de estimular maior participação, motivação e desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos.

Constatou-se que os professores reconhecem o potencial do método, mas enfrentam limitações relacionadas à clareza na formulação dos problemas e à necessidade de maior domínio didáctico para o seu uso consistente. Do lado dos alunos, verificou-se que

as aulas problematizadoras despertam interesse, favorecem o diálogo e tornam a aprendizagem de História mais significativa, ainda que persistam dificuldades na compreensão de alguns enunciados.

Deste modo, o estudo contribui ao reforçar a pertinência da problematização como estratégia metodológica no ensino da História, confirmando a sua capacidade de articular conteúdos escolares com a realidade social e de promover uma aprendizagem crítica e transformadora. As implicações práticas apontam para a necessidade de investir na formação docente e na criação de condições pedagógicas que favoreçam o uso mais frequente e eficaz do método, de modo a consolidar um ensino de História comprometido com a construção de cidadãos conscientes e activos.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. M. de (2003). Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Cerri, L. F. (2011). Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cidra, J. (1990). Didática da História: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Creswell, J. W. (2014). Projeto de pesquisa: abordagens qualitativa, quantitativa e mista. 4ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demo, P. (2015). Educação e qualidade. Papyrus Editora.
- Dickinson, A. K., & Lee, P. J. (1978). History teaching and historical understanding. London: Heinemann.
- Fortin, M. F. (2009). O processo de investigação: da concepção à realização. 5ª ed. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (1994). Didática: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). Filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas.
- Monteiro, A. M., Gasparello, A. M., & de Souza Magalhães, M. (2007). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Mauad Editora Ltda.
- Ngungui, A. L. L. A. (2017). Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de "aula oficina" (Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2017).

Oliveira, P., & Santos, R. (2020). Didática da História: entre a tradição e a inovação. Coimbra: Almedina.

Pereira, R., & Lopes, J. (2021). Ensino reflexivo e práticas de problematização. Porto: Porto Editora.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale.
Rüsen, J. (2001). Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB.

Saviani, D. (2008). Escola e democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados.

Schmidt, M. A. M. dos S., & Garcia, T. M. F. B. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cadernos Cedes, 25(67), 297-308. <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Wafunga, Â. A. L., Rodríguez-García, A.-M., & Fuentes Cabrera, A. (2018). Desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo através do ensino da História em Benguela. Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation, 4(1), 88-94. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.2523>