

O impacto da utilização do friso cronológico na avaliação dos alunos a Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Cruz da Silva
filipa72@hotmail.com

Joana Arez da Cruz
joana16cruz@gmail.com

Nuno Martins Ferreira
nunoferreira@eselx.ipl.pt

Resumo

Sendo o friso cronológico simples um recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da História nas aulas de Estudo do Meio, foi realizada uma investigação com o objetivo de analisar o impacto da utilização deste recurso na avaliação dos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade na área disciplinar referida.

Metodologicamente, a investigação segue uma abordagem quantitativa, baseada nos dados disponibilizados pelo conjunto de docentes inquiridos, quer nos questionários aplicados, quer nas grelhas relativas à avaliação dos alunos a Estudo do Meio e, em particular, em conteúdos da História e Geografia de Portugal.

A análise dos dados recolhidos permite encarar com otimismo o impacto da utilização do recurso referido nas classificações dos alunos. Contudo, não foi possível comprovar uma relação direta entre esses dois fatores, dada a inexistência de dados relativos à avaliação de alunos cujos docentes não utilizam o friso cronológico. De certa forma, a investigação evidencia a importância do envolvimento dos alunos na sua construção. Contudo, os resultados indicam a necessidade de se realizar uma abordagem sistemática e contínua do friso cronológico com os alunos em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: tempo histórico; friso cronológico; avaliação; Estudo do Meio Social; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Summary

The impact of the use of the timeline for the evaluation of students of Social Studies of the 1st cycle of basic education

Timeline is a resource used for teaching and learning History in Social Studies classes, so an investigation was carried out in order to analyze the impact of the use of this resource on the evaluation of students of the 3rd and 4th years in that subject area.

Methodologically, the research follows a quantitative approach, based on data provided by the group of surveyed teachers, both in questionnaires and grids for the evaluation of students, in particular on contents of History and Geography of Portugal.

The analysis of the data collected allows us to face with optimism the impact of the utilization of this resource for the evaluation of students. However, it was not possible to prove a direct relationship between these two factors, given the absence of data relating to the evaluation of students whose teachers do not use the timeline. The research highlights the importance of student involvement in its construction. However, the results indicate the need to perform a systematic and continuous approach to timeline with the students in classroom context.

Keywords: historical time; timeline; evaluation; Social Studies; 1st cycle of basic education

Introdução

O presente artigo tem por base o trabalho desenvolvido no Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da unidade curricular de Sociedade, Cultura e Território. O tema apresentado surgiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e da vontade de comprovar os benefícios da utilização do friso cronológico simples no processo de ensino-aprendizagem.

Na faixa etária em que a maioria das crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) se encontra, existem dificuldades na perceção da dimensão temporal e na estruturação do conceito de *tempo histórico*. Neste contexto, Félix (1998) defende a utilização de recursos didáticos diversificados, definindo-os como “materiais para aprender o ‘saber-fazer’ (procedimentos)” (p. 48). Um exemplo desses recursos é o friso cronológico simples que pode ser utilizado em Estudo do Meio (EM), na abordagem de conteúdos ligados à História e Geografia de Portugal (HGP). Neste âmbito, o friso cronológico simples apresenta-se como uma possibilidade de trabalhar a temporalidade na sala de aula (João, 2015).

Na formação inicial de professores este é um recurso constantemente referido e, embora seja utilizado com frequência nas escolas, existe pouca informação bibliográfica disponível especificamente produzida por autores portugueses.

A investigação aqui apresentada visa identificar as práticas dos professores relativamente ao friso cronológico, compreender o que motiva a sua utilização ou não utilização e conhecer as suas perceções quanto ao impacto desta utilização nas aprendizagens dos alunos em EM. A principal finalidade deste trabalho é verificar o impacto da utilização do material referido na avaliação dos alunos em EM.

O presente artigo encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte, faremos um enquadramento teórico, em que constará a revisão da literatura relativa ao tema. Segue-se, na segunda, a apresentação da metodologia utilizada; na terceira, os resultados obtidos na investigação; e na quarta, a discussão dos resultados. Por fim, na conclusão, apresentar-se-á uma proposta de resposta, tendo em conta a principal finalidade deste trabalho, identificada neste resumo, e ainda hipóteses futuras de investigação.

1. Enquadramento teórico

Tendo em conta a problemática apresentada, importa explicitar os conceitos de espaço geográfico e de tempo histórico, duas componentes da História essenciais para a construção de um friso. Abordar-se-á também a aquisição da noção de tempo pela criança, nomeadamente a de tempo histórico, através do recurso ao friso cronológico simples, bem como a organização do tempo e espaço no programa de EM do 1º CEB.

Tempo histórico e espaço geográfico: duas componentes da História

A História e a Geografia são duas Ciências Sociais indissociáveis, porque os seus objetos de estudo, o Homem e o Meio, respetivamente, não podem ser compreendidos separadamente.

De entre as muitas definições de História, encontramos a de Bloch (1965), que a definiu como “ciência dos homens... no tempo” (pp. 28-29). Mais tarde, Mendes (1993) destacou a dimensão do coletivo e a dimensão temporal da História, defendendo, contudo, a contemplação de uma outra categoria: o espaço. Para este autor, o espaço, independentemente do tema estudado, estaria sempre presente de forma explícita ou implícita. Efetivamente, toda a investigação histórica carece de um enquadramento no tempo e no espaço⁵ (Proença, 1992). O tempo dir-nos-á quando as mudanças ocorrem e o espaço, por sua vez, onde estas tiveram lugar (Battlori, 2011).

No âmbito do estudo da História, é importante referir a importância dos conceitos de espaço geográfico⁶ e de tempo histórico⁷. Falar em espaço geográfico implica ter em conta que um lugar ou região são o resultado da combinação das suas condições geográficas e da sua capacidade de resposta às diversas fases de progresso ou retrocesso que os têm afetado historicamente (Battlori, 2011). As condições geográficas enunciadas dizem respeito tanto ao meio natural/físico como às ocupações económicas ou às estruturas políticas desse local. A sua capacidade de resposta explica como o espaço se tem configurado e qual o seu papel/lugar no mundo global (Battlori, 2011). Ciências como a Geografia e, em particular, a Cartografia assumem, neste contexto, um papel relevante, dado o seu contributo na localização espacial e, conseqüentemente, na construção da ideia de espaço geográfico.

66

No que diz respeito ao tempo histórico, esta é uma noção considerada mais difícil de analisar por ser mais abstrata, complexa e multifacetada (Mendes, 1993). No entanto, é unânime entre os historiadores que o tempo é a própria essência da História, pelo que a sua importância é inegável e fundamental. Como referem Santisteban e Pagés (2011), “La historia es tiempo y el tiempo es historia” (p. 230).

Cruz Rodriguez (2004) atribuiu relevância ao tempo cronológico, referindo que este nasce do tempo histórico e ajuda os historiadores a distinguir os diversos tempos próprios da história. Para a mesma autora, o tempo cronológico é um suporte necessário para qualquer construção que se faça em torno do tempo social e humano, pelo que “ignorar la cronologia y hacer historia sin fechas no periodizaciones y sin una construcción de estratos temporales sucesivos en los que situar los hechos, es condenarse a confundirlo todo y a no comprender nada” (Cruz Rodriguez, 2004, p. 243).

Embora o tempo possa apresentar diferentes gramáticas – tempo matemático, astrológico ou filosófico – ao historiador interessam as dimensões temporais sociais e culturais, associadas a outra noção de tempo já enunciada: o tempo histórico (Mendes, 1993).

5 - A tendência de associar o ensino da História ao da Geografia deve-se, em parte, à necessidade de localizar os acontecimentos no tempo e no espaço (Mendes, 1993). Por outro lado, também o estudo do território carece de uma abordagem diacrónica.

6 - Entende-se por *espaço geográfico* a base das diferentes interações existentes entre os elementos humanos e naturais, as quais modificam o espaço e dão-lhe características próprias (Alcaraz Montesinos, 2004, p. 211).

7 - “O conceito de *tempo histórico* não é consensual, podendo ter significados diferentes para várias pessoas. ... está relacionado com três áreas conceptuais: cronologia (sequencialização); duração e passagem do tempo e medição do tempo” (Sole, 2009, p. 34).

Existem várias perspectivas a partir das quais se pode definir e abordar o tempo histórico. Braudel (1990) defendeu uma abordagem tripartida do tempo, associando ao tempo histórico diferentes dimensões temporais: o tempo longo ou de longa duração⁸, no qual se insere o tempo geográfico, de interdependência do homem com o meio em que vive; o tempo médio, ou tempo social, que abrange uma geração sensivelmente; e o tempo individual, ou curto, o dos acontecimentos.

O nome deste historiador francês fica para sempre associado à valorização do cruzamento entre o tempo histórico e o espaço geográfico. Com efeito, as obras de Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, de 1949, e *Grammaire des civilisations*, de 1963, foram a materialização de uma ideia de interdisciplinaridade no seio das Ciências Sociais, tendo como ponto central a História. Sobretudo na primeira obra referida, Braudel desenvolveria o conceito de *geohistória*, mostrando, a partir dos múltiplos espaços do Mediterrâneo, que a explicação dos fenómenos não se confinava ao olhar particular de uma ciência social, mas tinha de ter em conta as diversas atividades do Homem e os espaços por ele percorridos.

No livro *Le Méditerranée*, o lugar constituiu-se como o centro irradiador das três dimensões temporais e tal constituiu uma novidade

no tratamento amplo, não apenas do espaço como da duração, na articulação das temporalidades com as espacialidades, ou seja, na síntese e na totalidade tempo-espaço. ... [Braudel] inova no modo como trata o espaço geográfico, sendo que o faz sem que este se explique isoladamente. O espaço aparece como algo dinâmico, não como um resultado do determinismo geográfico (Jordá Poblet, 2011, pp. 126 e 127).

67

Em *Grammaire*, Braudel exploraria a Geografia sob diferentes ângulos. Neste caso, o historiador francês mostrou que

verificar o embate homem *versus* meio e mapeá-lo de acordo com as civilizações permite a constatação de que não há um tempo único . . . mas sim uma geografia do tempo histórico – um mosaico de tempos históricos em que cada civilização . . . guarda ritmo particular. E parte desse ritmo diz respeito à maneira como as civilizações se relacionam com seus espaços específicos (Ribeiro, 2011, p. 74).

Tal como defendeu Jordá Poblet (2011), numa referência à validade da *geohistória* para a compreensão da interação do Homem com o Meio, “todo o grande esforço histórico de interpretação contém geografia. O inverso também poderá ser afirmado e, sobretudo, quando se trata da geografia humana” (p. 53).

8 - É o tempo da estrutura: “uma estrutura é ... uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar” (Braudel, 1990, p. 14).

Em Portugal, o historiador Vitorino Magalhães Godinho⁹ enfatizou nos seus estudos a importância de um olhar total para os factos, na presunção de que todas as Ciências Sociais tinham uma contribuição válida para essa abordagem. Como bem assinalou Fonseca (2014),

The space of geography and its relationship (or not) with different temporal rhythms, the importance given to certain conceptual categories (capitalism, civilization, global/local), which are typical of Braudelian historiography, are also, directly related to the central themes of the historical thought of Vitorino Magalhães Godinho (p. 69).

Para Magalhães Godinho, as diferentes disciplinas sociais, separadas entre si, apenas podiam oferecer ângulos parciais de análise dos fenómenos humanos, por isso, a interdisciplinaridade impunha-se para a prática de uma história total, que cruzasse a geohistória, a história económica e a sociologia¹⁰. A recusa de uma história reduzida à narração dos grandes feitos fê-lo inventar os *complexos histórico-geográficos*, nos quais sistematizou a ligação de estruturas territoriais num determinado espaço, definidas num determinado tempo (Cardoso, 2011).

Magalhães Godinho não apartou a História da Geografia para a explicação da evolução da sociedade portuguesa. Com efeito, e partindo da noção do tempo longo (estrutura), estudou a história de Portugal à luz do facto social total¹¹, porque “a realidade é sempre, assim, um complexo mais ou menos coerente . . . de estruturas configurando-se num espaço geográfico, processando-se nos tempos histórico-sociais” (Godinho, s.d., p. 131).

O tempo na perspectiva das crianças

A formação da temporalidade, a construção de uma consciência histórica e a compreensão de mudança e continuidade são aspetos fundamentais que qualquer um, enquanto cidadão, deve adquirir para se localizar no mundo (Santisteban & Pagès, 2011). No entanto, o tempo, em particular o tempo histórico, é um conceito de difícil apreensão, principalmente para as crianças.

O estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram faz com que a perspectiva que estas têm do tempo varie. Até aos sete anos, durante o estágio pré-operatório, as crianças têm muita dificuldade em adquirir as noções de idade, sucessão, duração, anterioridade e posterioridade (Piaget, 1926, citado por Alonso Arenal, 2010). O processo de formação de um largo tempo histórico anterior a si é muito lento, dada

9 - Magalhães Godinho foi discípulo das ideias de Braudel em Paris, tendo-se inspirado pelas novas abordagens historiográficas da Escola dos Annales durante a sua estadia na capital francesa.

10 - Veja-se, a título de exemplo, a sua obra *Os descobrimentos e a economia mundial* (1963-1971, 2 vols., Lisboa: Arcádia).

11 - Conceito introduzido nas Ciências Sociais pelo antropólogo Marcel Mauss: “O conceito de facto social total significa que, ao pretendermos estudar um determinado fenómeno social, devemos considerá-lo na sua multiplicidade de aspetos e procurar várias perspectivas de análise que possam contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno. Este não se restringe à sua instância social, poderá ter implicações de vária ordem, aos níveis económico, político, ideológico, demográfico, etc.” (Silva & Pinto, 2001, pp. 17-18)

a impossibilidade de as crianças fazerem uma observação direta dos acontecimentos.

Por volta dos oito anos, já no estágio das operações concretas, a construção do tempo é feita através da ordenação sucessiva de acontecimentos e do encadeamento dos intervalos entre esses acontecimentos (Piaget, 1973). Mais tarde, neste estágio, na etapa dos nove aos onze anos, as crianças interessam-se pela vida de grandes personagens, por biografias e lendas (Piaget, 1926, citado por Alonso Arenal, 2010). É neste estágio que se inicia o conhecimento dos factos históricos biográficos com ideia de espaço, embora a compreensão da noção de tempo continue a ser muito limitada. Será apenas no estágio seguinte, no estágio operativo formal, que existirão condições para a compreensão efetiva deste conceito.

Ainda assim, Pluckrose (1996) afirma que, embora o significado que tanto as crianças como os adultos atribuem ao tempo não seja o mesmo, não se pode deduzir a partir desta diferenciação que as crianças carecem de um sentido de tempo. Quando uma criança ordena os acontecimentos, fá-lo segundo a sua perceção de sucessão temporal, havendo, portanto, épocas com um maior número de recordações ou momentos mais significativos (Santisteban & Pagès, 2011). O mesmo acontece com a periodização da história.

Roldão (1995) considera também inegáveis as dificuldades por parte das crianças em lidar com o conceito de tempo histórico, dada a complexidade que lhe está associada. No entanto, defende que a criança funciona mentalmente em termos de temporalidade, estabelecendo, nomeadamente, nexos de anterioridade e posterioridade, sequência, extensão, linearidade e distância temporais. Assim sendo, embora não se possa pedir a uma criança que analise o passado em termos das diversas temporalidades e durações inerentes ao tempo histórico, este não é inacessível às crianças, não deixando, portanto, de ser um tópico atrativo e capaz de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças (Roldão, 1995).

Aprender o tempo histórico

Um dos principais problemas com o qual o professor de História se debate é o da aquisição do conceito de tempo por parte dos alunos, em particular, do conceito de tempo histórico (Proença, 1992). Contudo, o ensino da História implica sempre a localização dos acontecimentos no tempo e sabe-se que o trabalho desenvolvido na escola pode conduzir à construção de referentes temporais significativos que irão estruturar um conceito de tempo, ainda que de forma gradual e progressiva (Roldão, 1995). A escola tem, portanto, um papel importante no que diz respeito à compreensão do tempo e do tempo histórico.

Em primeiro lugar, para desenvolver a temporalidade e a consciência histórica das crianças na Educação Básica, é não só necessária a seleção e organização adequada dos conteúdos históricos, em consonância com as necessidades do tempo e do corpo discente atual, como também uma reflexão dos docentes sobre as características do tempo (Santisteban & Pagès, 2011).

Uma ideia fundamental a reter é a de que o presente é o ponto de observação a

partir do qual se pensa o passado e o futuro (Santisteban & Pagès, 2011). Assim, é importante para as crianças partirem do estudo do seu passado próximo, ao invés de iniciá-lo a partir de épocas muito diferentes da atual, cujas semelhanças são, obviamente, cada vez menos (Pluckrose, 1996).

Neste contexto, a história pessoal permite diversas abordagens da temporalidade e da narração histórica. Favorece, também, o início da interpretação das fontes históricas, o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, a comparação cronológica e a simultaneidade histórica (Santisteban & Pagès, 2011). O estudo da história pessoal ajuda, portanto, à construção do pensamento histórico dos alunos no Ensino Básico, tratando-se, então, de uma estratégia poderosa no ensino-aprendizagem da História.

Santisteban e Pagès (2011) defendem ainda que, no Ensino Básico, a periodização deve começar pela distinção do que é antigo e do que é moderno, com uma primeira aproximação à classificação e ordenação de acontecimentos. Posteriormente, essa ordenação pode ser transposta para o conhecimento cronológico das diferentes gerações da família da criança.

Neste contexto, Proença (1992) avança que é possível chegar à noção de geração através da vida familiar do aluno, possibilitando no futuro a aplicação deste conceito no desenvolvimento da sincronia e diacronia. Através da comparação do ano de nascimento do aluno com a do seu avô ou bisavô, por exemplo, é possível chamar a sua atenção para noções de «ano» ou de «século» (Proença, 1992). A comemoração de centenários é também, uma abordagem ativa, na medida em que leva os alunos a constatar que, embora já não existam testemunhas vivas do acontecimento, este perdura no tempo (Proença, 1992).

Proença (1992) defende ainda que deve ser estimulada a imaginação dos alunos para que estes sejam capazes de se situar no passado. Para isso e para que seja respeitado o próprio objeto do estudo – a realidade histórica –, é fundamental o contacto dos alunos com fontes históricas e que estes compreendam que quando as interpretam devem, em primeiro lugar, situá-las no tempo (Santisteban & Pagès, 2011).

Para Fabregat e Fabregat (1991), o professor deve promover os instintos naturais de observação e experiência dos alunos. Para estes autores, os alunos podem captar melhor a ideia de tempo histórico se observarem diretamente as alterações sensíveis que os rodeiam na sua forma de viver.

Independentemente das estratégias adotadas, é importante que estas estejam de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Veja-se que para crianças entre os cinco os sete anos a cronologia pode associar-se ao passado mais próximo, fazendo referência ao ano em que nasceu a maioria dos alunos da turma, por exemplo. Por outro lado, para crianças do 4.º ao 6.º ano, a cronologia já pode abranger um período mais alargado (Pluckrose, 1996).

É relevante que as estratégias adotadas estejam adequadas às necessidades dos alunos para que estes compreendam, não só o sentido da continuidade histórica mas também a importância de se sentirem parte e/ou protagonistas da história. Deste modo, os alunos devem, ainda, compreender que, quando analisamos as mudanças do passado

e as permanências do presente, adquirimos conhecimento útil para o futuro (Santisteban & Pagès, 2011).

O friso cronológico simples e o seu papel na aprendizagem da História e aquisição da noção de tempo

Tendo em conta os estádios de desenvolvimento da criança e as estratégias de aprendizagem das noções temporais através de representações físicas ou visíveis da passagem do tempo, o recurso ao friso cronológico simples¹² permite, a observação e contextualização cronológica/temporal dos conteúdos em estudo e, conseqüentemente, uma interpretação acessível da passagem do tempo (João, 2015). Neste contexto, João (2015) considera o friso cronológico um recurso pedagógico indispensável no processo de ensino-aprendizagem da História, embora o seu impacto não seja imediato, mas sim fruto de um processo de trabalho sistemático e contínuo com os alunos.

Cruz Rodriguez (2004), por sua vez, defende que o trabalho de localizar os factos de acordo com as suas datas numa cronologia conduz à compreensão dos acontecimentos históricos. Ao familiarizar os alunos com a consulta de cronologias e ao pedir-lhes que situem nestas os acontecimentos mais marcantes que são abordados, aqueles adquirem referentes cronológicos (Proença, 1992).

Para Pluckrose (1996), os frisos cronológicos devem estar expostos na sala de aula, de modo a serem utilizados sempre que possível, através do acrescento de informações ao longo do ano e durante a abordagem de vários conteúdos ligados à História.

71

Importa ter em conta que o recurso a esta estratégia não deve basear-se na memorização de datas. Ao invés disso, deve prever que sejam estabelecidas relações entre os acontecimentos já localizados no tempo (Proença, 1992).

Proença (1992) sublinha que existem muitas técnicas vantajosas que podem ser utilizadas no ensino da História. Contudo, o mais importante em qualquer método ou técnica é que o aluno seja chamado a participar ativamente na construção do saber. Só desta forma se promoverá no aluno o pensamento histórico, a par de outras competências.

O tempo e o espaço no Programa de EM do 1.º CEB

O Programa de EM do 1.º CEB, à semelhança dos programas de outros países como o Canadá, Bélgica, Holanda ou Noruega, caracteriza-se, em parte, pela sua estrutura curricular de alargamento progressivo, denominado por «expanding horizons curriculum» (Roldão, 1995).

De acordo com este modelo de organização, o programa aponta para uma progressão dos conteúdos a abordar do próximo para o distante, do presente para o passado, do familiar 12 - Um friso cronológico simples é uma linha horizontal que representa o tempo cronológico e na qual se situam factos históricos. A sua utilização inscreve-se na aprendizagem do tempo histórico, com base na cronologia e na sequência cronológica (Solé, 2009).

para o desconhecido e do eu para os outros (Roldão, 1995).

Assim, os alunos devem começar por explorar o meio próximo enquanto realidade fisicamente mais próxima dos alunos (a casa, a rua, o bairro, a escola), a realidade próxima e o tempo presente, por se analisar a si próprio e às suas experiências¹³, a sua realidade familiar.

A linha de «expanding horizons» relativa ao plano temporal tem fortes implicações na estrutura curricular e na natureza dos conteúdos seleccionados, o que se tem traduzido, desde os programas de 1974, numa redução considerável dos conteúdos da História no Programa do 1.º CEB (Roldão, 1995). Efetivamente, a progressão no domínio temporal só se verifica a propósito de monumentos, vestígios locais ou marcos fundamentais da história do País, pelo que o imediato, o visível e o próximo continuam a mover os currículos em vigor. Neste contexto, Roldão (1995) defende que o programa se caracteriza não só pela restrição do estudo de temas do passado, mas também pelo localismo, dentro da lógica do alargamento progressivo (Roldão, 1995).

Esta opção curricular depende, essencialmente, da suposição de que o estudo da História implica ser capaz de operar o conceito de tempo, algo que uma criança no 1.º CEB tem dificuldade em realizar, tal como trabalhar e apreender conceitos e situações complexas e desligadas da realidade concreta da sua experiência pessoal (Roldão, 1995).

Outra característica da organização temática do EM tem que ver com a natureza integradora dos temas, o que leva a que não seja feita uma abordagem separada da História e da Geografia, tal como da Biologia e Economia, por exemplo, mas sim uma articulação integradora que proporcione uma perceção global dos fenómenos em estudo (Roldão, 1995).

Importa também referir que a área de EM assenta em pressupostos metodológicos de exploração ativa da realidade e descoberta¹⁴, de promoção de aprendizagens significativas e de adequação ao modo de pensamento das crianças.

2. Metodologia

A amostra da presente investigação é composta por 11 docentes, 10 dos quais a lecionar em estabelecimentos de educação públicos e um no ensino privado.

Os anos de serviço dos docentes inquiridos variam entre os 3 e os 30 anos.

Dada a incapacidade de contactar uma amostra representativa no tempo disponível para a realização deste estudo, a seleção dos participantes foi feita por conveniência, sem contacto direto com todos os participantes. Os resultados não poderão, portanto, ser generalizados com confiança.

Os dados que sustentam a investigação foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário construído de raiz, mas também a partir das classificações dos

13 - Repare-se que os subtemas do Programa se denominam "O meu corpo", "A higiene do meu corpo", "A minha segurança".
14 - Repare-se que os blocos temáticos organizadores intitulam-se "À descoberta de...".

alunos a EM, disponibilizados pelos professores inquiridos, ambas as técnicas de natureza quantitativa.

O questionário aplicado compreende um total de 12 questões, a maioria de resposta fechada e de escolha múltipla. Contudo, cada docente respondeu apenas a um conjunto de sete ou nove questões, dependendo da resposta dada à questão 4: “Utiliza ou já utilizou o friso cronológico no âmbito da abordagem da História e da Geografia de Portugal nas aulas de Estudo do Meio?”.

As primeiras três perguntas do questionário tinham como objetivo uma breve caracterização da amostra. Estas questões incidiam sob o ano e tipo de estabelecimento de educação e ensino em que lecionam/lecionaram, assim como o número de anos de serviço, sendo as duas primeiras de resposta fechada e a última de resposta aberta.

No que diz respeito ao conteúdo das restantes questões de resposta fechada, pretendia-se que os docentes ordenassem os motivos que os levavam a utilizar ou não utilizar o friso cronológico tendo em conta, não só a relevância que lhes atribuíam mas também a escala disponibilizada.

Aos docentes que afirmassem não utilizar o friso cronológico era também perguntado se pensavam vir a utilizar este recurso em breve. Aos docentes que afirmaram utilizar o friso cronológico foi solicitado que identificassem as finalidades da sua utilização, a frequência com que recorrem/recorreram ao friso e como é que este é/foi construído. Todas estas questões eram de escolha múltipla.

73

Com as questões de resposta aberta pretendia-se que os docentes dessem a sua opinião sobre o impacto que a utilização ou não utilização do friso cronológico podia ter nas classificações dos alunos em conteúdos de HGP integrados em EM.

Os dados relativos às classificações dos alunos foram, tal como já foi referido, disponibilizados pelos docentes sob a forma de tabelas em formato *Word* ou *Excel*.

Após o contacto com alguns docentes que se mostraram disponíveis para participar na investigação, o questionário foi enviado via *e-mail* e reenviado por alguns dos professores a outros colegas que também se mostraram disponíveis. Foi estipulado um prazo de uma semana para a resposta ao mesmo, prazo esse que foi, posteriormente, alargado para duas semanas, a pedido dos participantes.

No questionário foi dada a informação de que os professores deviam também enviar os dados de avaliação mais recentes que tivessem relativos a conteúdos de HGP inseridos no EM via *email*. Foi garantido o anonimato e confidencialidade de todos os dados disponibilizados.

O processo de análise dos dados decorreu logo após o período de recolha, com a construção de gráficos circulares e de barras, criados de forma a agrupar os dados e facilitar a sua organização e respetiva análise. Estes foram tratados através da ferramenta *Excel*.

3. Análise do resultados

No que respeita à utilização ou não utilização do friso cronológico simples no âmbito da abordagem da HGP nas aulas de EM, a totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente, não tendo havido, portanto, registo de casos em que o professor não utilizasse este recurso.

Quando questionados sobre a finalidade da utilização do friso cronológico (Figura 1), 46% dos professores responderam que o utilizavam “para localizar no tempo acontecimentos históricos nacionais”. Dos restantes professores, 27% utilizaram-no para localizar no tempo acontecimentos históricos internacionais e os outros 27% selecionaram a opção relativa à localização de acontecimentos da vida dos alunos.

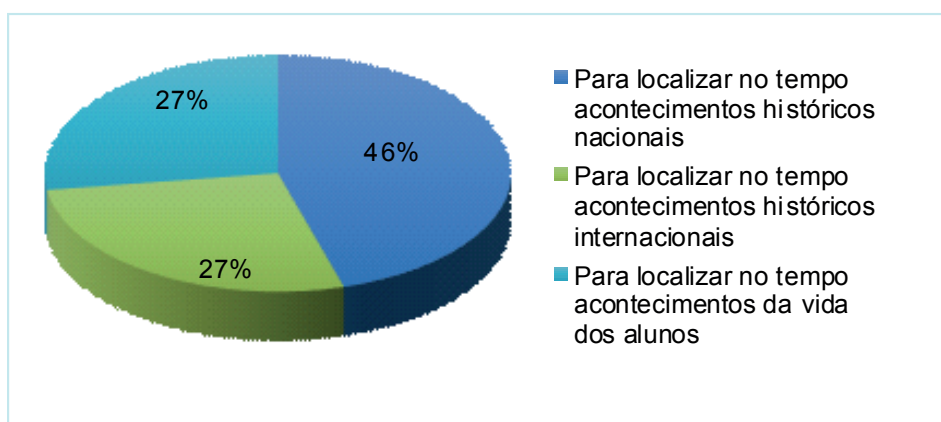


Figura 1. Finalidades identificadas pelos docentes para a utilização do friso cronológico. Dados dos autores.

Relativamente à frequência com que os professores recorreram/recorrem ao friso cronológico (Figura 2), 46% dos inquiridos responderam que recorreram/recorrem a este todas as semanas e 45% afirmaram utilizar este recurso pelo menos uma vez por mês. Cerca de 9% dos professores recorreu/recorre ao friso pelo menos uma vez por período letivo.-

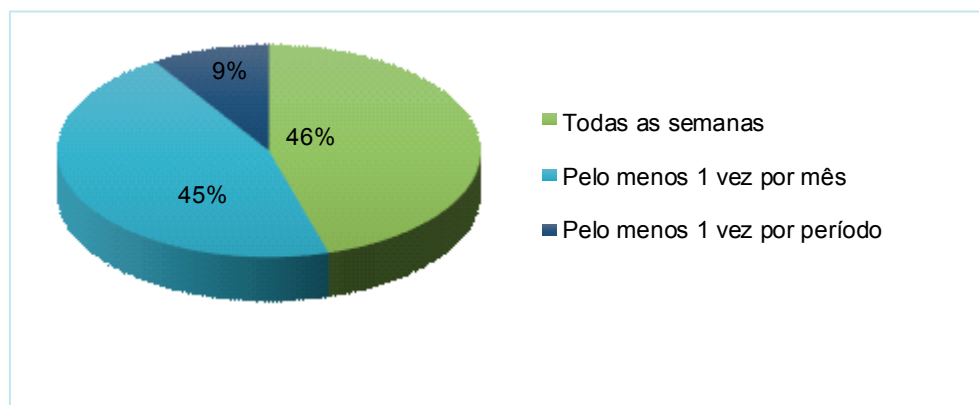


Figura 2. Frequência da utilização do friso cronológico na sala de aula. Dados dos autores.

No que diz respeito à origem dos frisos utilizados (Figura 3), cerca de metade dos professores inquiridos utilizava frisos “disponibilizados pelas editoras” (45%). Cerca de 27% dos professores responderam que o friso era/é construído pelo professor e pelos alunos e aproximadamente 23% dos professores afirmaram que este era/é construído por familiares dos alunos. Cerca de 5% dos professores responderam que era/é o próprio a construir o friso que utilizava/utiliza nas suas aulas.

75

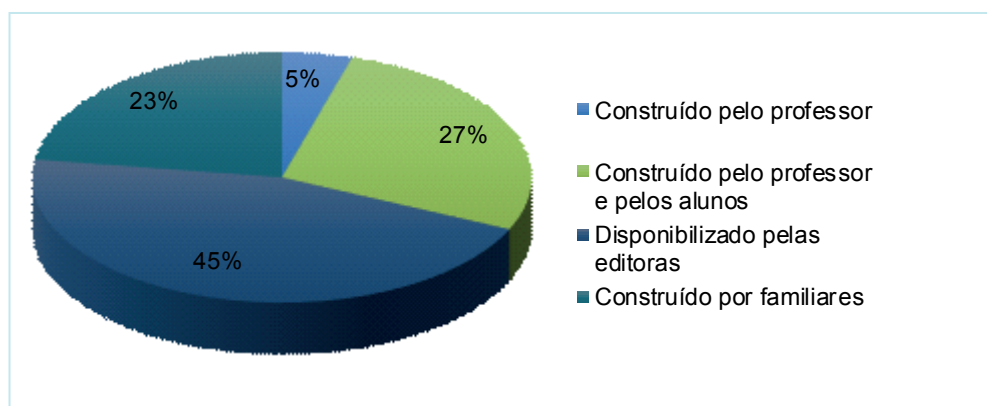


Figura 3. Origem do friso cronológico utilizado pelos docentes. Dados dos autores.

Quando questionados acerca dos motivos que levam os professores inquiridos a utilizar ou já terem utilizado o friso cronológico (Figura 4), 73% identificaram como principal motivo para a sua utilização o facto de considerarem que este recurso tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Cerca de 9% dos professores utilizam-no por o considerarem uma fonte de motivação para os alunos, 9% por disporem de materiais necessários à sua construção ou por terem facilidade em trabalhar com este recurso (9%). Importa referir que as opções b) “Os alunos podem ser envolvidos/responsáveis pela sua construção”, d) “Os alunos mostram interesse na sua utilização” e e) “Na escola onde leciono é um recurso muito utilizado” não foram identificadas por nenhum professor como

o primeiro motivo que os leva a utilizar o friso nas suas aulas.

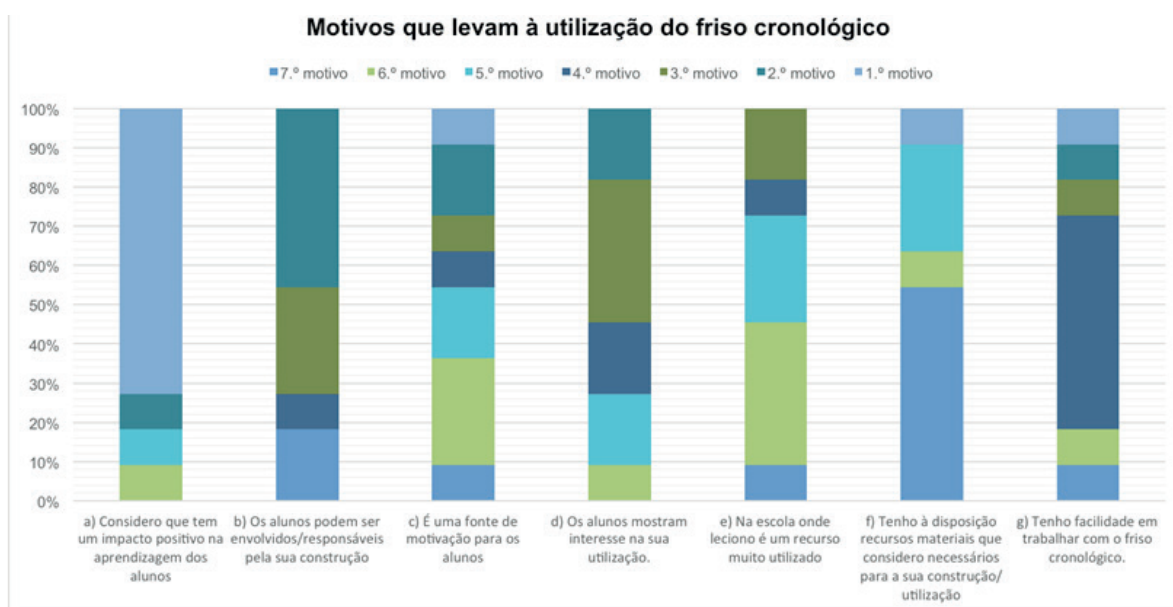


Figura 4. Motivações dos docentes para a utilização do friso cronológico. Dados dos autores.

Do total de professores inquiridos, 46% identificaram como o segundo motivo mais relevante para a utilização do friso cronológico o facto de os alunos poderem ser envolvidos/responsáveis pela sua criação. Seguem-se com 19% e 18%, respetivamente, a opção “É uma fonte de motivação para os alunos” e a opção relativa ao interesse mostrado pelos alunos na sua utilização.

No que diz respeito ao terceiro motivo mais relevante, 37% dos professores referiram que os alunos mostram interesse na utilização deste material e 27% disseram que os alunos podiam ser envolvidos na sua construção.

A opção “Tenho facilidade em trabalhar com o friso cronológico” foi referida por 55% dos professores como o quarto motivo mais relevante para a utilização do friso, enquanto 27% dos professores referiram, em quinto lugar, as opções relativas ao facto de na escola onde lecionavam ser muito utilizado e à disponibilidade de recursos materiais a utilizar.

Como sexto motivo mais relevante, 36% dos professores referiram que, na escola onde trabalhavam, o friso é um recurso muito utilizado.

Por último, como motivo menos relevante para utilização do friso, 54% dos professores identificaram a disponibilidade de materiais. Por outro lado, nenhum professor referiu como motivo menos relevante o facto de este recurso ter um impacto positivo na aprendizagem e de os alunos mostrarem interesse.

A propósito da opinião dos professores no que respeita ao impacto da utilização do friso cronológico nas classificações dos alunos, estas variam entre o “Positivo” (64%) e o “Muito positivo” (36%).

Relativamente às classificações dos alunos na disciplina de EM na qual foram avaliados conteúdos relativos à HGP, os resultados obtidos foram muito positivos, variando

entre o Suficiente, Bom e Muito bom, sendo que o nível Suficiente foi o que registou, de forma geral, uma menor percentagem (19%). O nível Bom representou 42% das classificações obtidas por todos os alunos, seguindo-se o nível Muito Bom com 37% dos resultados.

Ao confrontar os dados disponíveis relativos à frequência com que o friso era/é utilizado com os dados da avaliação, verifica-se que cinco das sete respostas de docentes que utilizaram o friso pelo menos uma vez por mês estavam associadas a avaliações que registaram maior percentagem de classificações de nível Bom e/ou Muito Bom.

Dos quatro questionários associados a avaliações com maior percentagem de classificações de nível Bom, três eram de professores que utilizaram frisos construídos pelos familiares dos alunos.

4. Discussão

O principal objetivo deste artigo foi o de apresentar os resultados e conclusões da investigação realizada acerca do impacto da utilização do friso cronológico simples nas classificações dos alunos nos 3.º e 4.º anos de escolaridade no 1.º CEB na disciplina de EM.

Não tendo sido inquirido nenhum professor que não utilizasse o recurso referido na abordagem de conteúdos de HGP em EM, as conclusões do presente estudo foram condicionadas. Os procedimentos adotados para a seleção dos participantes da investigação apresentam, portanto, limitações. Contudo, tendo-se registado elevados níveis de sucesso nas avaliações realizadas e disponibilizadas, os docentes consideraram que o friso cronológico teve um impacto positivo nas classificações dos alunos, com base no que observaram e nas avaliações que realizaram.

Assim, embora se tenham registado limitações na investigação realizada, esta poderá evidenciar uma aposta na utilização do friso cronológico na prática/intervenção uma vez que, tal como referido, a práticas de utilização deste recurso estão associados resultados positivos, indo ao encontro dos resultados da investigação realizada por João (2015) em torno da mesma temática. Com efeito, a investigação de João (2015) permitiu verificar uma evolução em algumas crianças no que diz respeito à estruturação da noção de tempo e desenvolvimento da consciência de temporalidade decorrentes da utilização do friso. A autora fez, no entanto, referência a algumas lacunas apresentadas pelos alunos, que podem ser ligadas às classificações negativas registadas no decorrer da presente investigação.

Neste contexto, tal como já referido, a mesma autora afirma que, embora a utilização do friso cronológico demonstre resultados positivos, tal não apresenta resultados imediatos, uma vez que é necessário um processo de trabalho sistemático e contínuo. Verificou-se que as turmas que trabalhavam com este recurso apenas uma vez por mês eram aquelas que apresentaram maior taxa de sucesso, traduzindo-se num maior número de classificações de nível Bom e de Muito Bom. Utilizar o friso com mais frequência, à semelhança do que é feito pelos professores que usam este recurso, pelo menos uma vez

por semana, não pareceu portanto ser um preditor de sucesso, ao contrário dos que o utilizam pelo menos uma vez por mês. Estes resultados não parecem, no entanto, ir ao encontro das afirmações de João (2015) apresentadas anteriormente.

Ainda assim, levanta-se a questão: trabalhar com o friso cronológico uma vez por mês será suficiente para se considerar que foi desenvolvido um trabalho sistemático e contínuo em torno deste recurso?

Mais de metade dos professores, aproximadamente 72%, afirmaram utilizar o friso principalmente por considerarem que este tinha um impacto positivo na aprendizagem dos alunos e atribuíram relevância ao facto daquele material poder ser construído pelos alunos. Verificou-se igualmente que cerca de metade dos professores recorrem a frisos disponibilizados pelas editoras, ao invés de serem construídos de raiz pelos alunos.

Conclusão

A presente investigação permite afirmar que, efetivamente, a utilização do friso cronológico parece ser uma prática frequente nas escolas, o que é positivo e pode indicar a existência de preocupação pedagógica por parte dos professores de recorrer a recursos didáticos com potencial no processo de ensino-aprendizagem, tal como enunciado por Félix (1998).

78

Repare-se que, após a análise dos dados, se verificou que a maioria das turmas associadas a avaliações com maior percentagem de classificações de nível Bom construiu os frisos com os seus familiares. O facto de o friso ser construído pelos alunos e pelo professor não parece ser, em si mesmo, a única fórmula de sucesso. No entanto, o facto de ser construído pelos alunos e seus familiares parece ter tido impacto nas classificações obtidas. Importa ter em conta que o número de dados analisados é muito limitado, pelo que, tal como já referido, as conclusões não podem ser generalizadas.

Certo é que, na presunção de que os frisos foram construídos pelos familiares juntamente com os seus educandos, a criança teve um papel na sua construção e esta é uma questão importante (Proença, 1992; Roldão 1995).

Será oportuno, no âmbito investigativo, realizar um estudo que compreenda também casos de professores que não utilizam este recurso, tornando possível a comparação das classificações dos alunos que trabalham com o friso cronológico e dos que não trabalham. Seria também pertinente que este estudo fosse estendido a um maior número de docentes, de forma a poder generalizar-se as conclusões e dar pistas sobre as características das práticas consideradas mais adequadas em torno da utilização do recurso em análise.

Outra possibilidade seria realizar um estudo semelhante, cujos dados fossem obtidos diretamente da observação e contacto com os alunos e tendo em vista a verificação da estruturação da noção de tempo e o desenvolvimento da consciência de temporalidade dos alunos.

Referências bibliográficas

- Alcaraz Montesinos, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. In M. C. Dominguez Garrido (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 207-231). Madrid: Pearson Educación.
- Alonso Arenal, S. (2010). El tiempo y el espacio. In S. Alonso Arenal (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria* (pp. 69-91). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Battlori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. In A. Santisteban e J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 249-267). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bloch, M. (1965). *Introdução à história*. Lisboa: Europa-América.
- Braudel, F. (1990). *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, J. L. (2011). Vitorino Magalhães Godinho and the *Annales* School. *E-Journal of Portuguese History*, 9(2),105-114. Consultado a 12 de abril de 2015 em <http://tinyurl.com/lobycqf>
- Fabregat, C. H. e Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto: ASA.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, L. A (2014). Vitorino Magalhães Godinho. *E-Journal of Portuguese History*, 12(2), 63-72. Consultado a 15 de abril de 2015 em <http://tinyurl.com/qcno8b6>
- Godinho, V. M. (s.d.). Complexo histórico-geográfico. In J. Serrão (dir.), *Dicionário de História de Portugal* (vol. II) (pp. 130-135). Porto: Figueirinhas.
- João, A. S. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da história e geografia de Portugal* (Relatório de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultado a 6 de março de 2015 em <http://tinyurl.com/n4s6e38>
- Jordá Poblet, M. (2011). *A dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel: aportes teóricos para a geografia*. Dissertação de mestrado. Universidade de Minas Gerais; Instituto de Geociências.
- Mendes, J. M. A. (1993). *A história como ciência: fontes, metodologia e teorização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz Rodriguez, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. In M. C. Dominguez Garrido (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 234-259).

Madrid: Pearson Educación.

Ribeiro, G. (2011). Fernand Braudel e a geo-história das civilizações. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 1(18), 67-83.

Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Santisteban, A. e Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. In A. Santisteban e J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Editorial Síntesis.

Silva, A. e Pinto, J. (2001). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. Silva e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Solé, M. G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança.