



**Os materiais, o trabalho dos
alunos e as marcas no ensino
da História da Espanha:
estudo de caso**

Murcia, Londres, Buenos Aires y Curitiba, 2021

Colección:

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en
Bachillerato (1980-2021)**

Enseñanza, aprendizaje, evaluación y memoria educativa

Nicolás Martínez-Valcárcel

Martha Ortega-Roldan

Ramón García-Marín

Rosana Pasquale

Graciela Carbone

Edilson Aparecido Chaves

Os materiais, o trabalho dos alunos e as marcas no ensino da História da Espanha:

estudo de caso

Coleção:

A construção das memórias escolares da História da Espanha no Ensino Médio (1980-2021)

Nicolás Martínez-Valcárcel

Martha Ortega-Roldan

Ramón García-Marín

Rosana Pasquale

Graciela Carbone

Edilson Aparecido Chaves

Tradução de português: Edilson Aparecido Chaves

Primeira edição, 2021

O editor não se responsabiliza pelas opiniões recolhidas, comentários e declarações dos autores. Este trabalho coleta exclusivamente a opinião de seus autores como uma manifestação de seu direito à liberdade de expressão.

É expressamente proibida, sem a autorização por escrito dos titulares dos direitos autorais, sob as sanções estabelecidas na legislação, a reprodução parcial ou total desta obra por qualquer meio ou procedimento, incluindo reprografia e processamento em computador, e a distribuição de cópias da mesma por meio de aluguel ou empréstimos públicos.

“Os materiais, o trabalho dos alunos e as marcas no ensino da História da Espanha: estudo de caso»

© Nicolás Martínez-Valcárcel, Martha Ortega-Roldán, Rosana Pasquale, Graciela Carbone , Ramón García-Marín y Edilson Aparecido Chaves

Imagem da capa: Ministério da Educação, Cultura e Esportes - CCBY-NC-SA3.0

ISBN: 978-84-09-28729-1

Editora: Lencina-Quílez
Agustín Lara, 3 bajo. 30008 Murcia (España)

INDEX

INTRODUÇÃO	07
1. REFERENCIAL TEÓRICO	07
2. METODOLOGIA	09
3. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	10
3.1. O centro e seu contexto	10
3.2. O currículo	11
3.3. Os processos de ensino e as ajudas do professor	12
3.4. Os recursos no ensino da História da Espanha: manual e anotações-materiais do professor	14
3.5. Os trabalhos acadêmicos	16
3.5.1. As marcas	16
3.5.2. Dever de casa.....	17
3.5.3. Os processos de elaboração dos temas	17
3.5.4. Os processos de elaboração dos comentários de texto	19
3.5.4. Análise discursiva	22
3.6. Aprendizagem informal: as emoções e o planejamento de uma palestra/conversa	23
3.6.1. As emoções	23
3.6.2. O planejamento de uma palestra/conversa	24
CONCLUSÕES	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

INTRODUÇÃO

"As pesquisas nos mostram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e assumido ou traduzido pelos professores, o que também acontece com os materiais curriculares (textos, documentos...), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto consubstanciado em práticas concretas." (Gimeno, 2010, p. 33).

O texto de Gimeno dialoga com os objetivos deste estudo, focado nas transformações que os professores realizam no currículo e sua influência em práticas específicas como o trabalho formal (temas e comentários de texto) e o informal (emoções e desempenho) desenvolvidos pelos alunos. Este trabalho, que se desenvolve no âmbito da linha de estudo *Ensino e Aprendizagem da História da Espanha*, está integrado no grupo de pesquisa E074-07- Experiências Educacionais em Ciências Sociais (EDUCS) - que faz parte dos grupos de pesquisa da Área das Ciências Sociais da Universidade de Murcia. Especificamente, inclui os resultados mais relevantes da pesquisa realizada sobre *A elaboração de temas, comentários de textos e outros trabalhos da História da Espanha no Ensino Médio: processos e aprendizagem* (Martínez-Valcárcel (Coord.), 2021).

Essa linha de pesquisa, iniciada há 30 anos, mostrou a complexidade desses estudos e exigiu uma abordagem abrangente que permitisse conhecer e orientar as investigações. Este trabalho também é fruto da colaboração entre professores que participaram da Conferência Regional IARTEM para a América Latina, realizada em Buenos Aires, Argentina, em 2018 pela International Association for Research on Textbooks and Educational Media -IARTEM¹.

Neste artigo abordamos um caso do ensino desta disciplina, que é considerado representativo e contempla cinco grandes dimensões: *o contexto* (o Instituto onde estuda, a sala de aula específica em que são ministrados os processos de ensino-aprendizagem e as relações entre os alunos), *o currículo de estudos* (o da Comunidade Autônoma da Região de Murcia-CARMA-, o do Instituto, o do professor -especialmente- e as sugestões da seleção de conteúdos propostos, devido ao seu impacto direto na sala de aula), os processos de ensino realizados pelo professor (considerando as fases de início, desenvolvimento e conclusão, assim como o que se supõe como apoio para a compreensão dos conteúdos), os recursos utilizados (o livro de texto, as anotações/materiais do professor, os documentos, a internet, as apresentações, vídeos, etc.) e os trabalhos formais realizados pela participante, os informais e as marcas, grifos e anotações deixadas neles.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

As perguntas que nos colocamos trazem consigo um abundante número de estudos, dos quais selecionamos aqueles mais diretamente relacionados a esta pesquisa, que iremos abordar de acordo com os diferentes temas que indicamos.

As escolas e as salas de aula onde estudamos, são imagens comuns nas nossas lembranças escolares, o que indica sua importância em nossas vivências, mas é muito mais problemático vinculá-las aos processos de ensino-aprendizagem da História da Espanha. O trabalho de Damásio (2013) sobre as emoções subjacentes (tristeza e alegria), a de Woolfolk (2019) que trata da motivação extrínseca e intrínseca² e Davinson (2012a e 2012b) sobre a empatia tanto a nível cognitivo como afetivo, seriam os referentes adequados para interpretar os resultados.

¹ Trata-se de uma comunidade de pesquisadores internacionais que trabalham para promover a pesquisa e a compreensão de livros didáticos e mídias educacionais.

² Pois, como aponta Woolfolk (2019), quando o aluno está motivado: "dirige-se com muita energia para o alcance de

A influência do currículo se apresenta nos conteúdos efetivamente ministrados em sala de aula, nos motivos desta seleção, nas consequências que tem sobre os processos e resultados do ensino-aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário dispor dos diferentes programas que eram utilizados (o currículo da Comunidade Autónoma da Região de Murcia, a proposta para a prova de seleção com vistas ao ensino superior e a programação da escola/professor, com especial destaque para a do professor) e as descrições-avaliações que a participante faz das mesmas. Como referências mais significativas citamos a análise realizada por Alarcón (2009), que elabora um estudo descritivo das provas de seleção realizadas em todas as Comunidades da Espanha, o de Souto-González, Fita-Esteve e Fuster-García (2014), que estudam os exames e a influência das provas de seleção no ensino de História e o de Martínez-Valcárcel (2018), sobre as características destas avaliações.

O ensino e a ajuda do professor se aprofundam no objetivo das perguntas: Como são as aulas habituais dos professores de História da Espanha? Que tipo de ajuda eles oferecem aos alunos? Nesse sentido, as revisões realizadas por Wilson em 2001 (Handbook of Research on Teaching) e, dezesseis anos mais tarde, a de Nokes em 2017 (Handbook of Research in Historical Culture and Education), fornecem informações suficientes para esta análise, desenvolvendo as características das aulas tradicionais ou das inovadoras no ensino de História, tema sempre presente no ensino de História (Valls, 2018). Igualmente, a perspectiva de analisar os processos de ensino, na medida em que se constituem como apoio para os alunos, supõe outro olhar enriquecedor para a sua interpretação. Especificamente Ruano, Concretamente Ruano, Sánchez, Ciga e García (2011) as tipificam como ativadoras, elaborativas, consolidadoras e ilustrativas³ e fornecem seis protocolos de observação para sua identificação nos processos de ensino-aprendizagem.

As aprendizagens formais. Os trabalhos realizados pela participante (tópicos e comentários do texto) são muito importantes para este trabalho e para a compreensão dos processos de ensino. São realizados em casa (Viñao, 2016, Walker, 2007, Parra, 2017 e Pasini e Tonini, 2020) e mostram as aprendizagens alcançadas. Para a sua realização, segue-se a estrutura sugerida pelo coordenador da seleção (para os temas, introdução, desenvolvimento e conclusões) e para os comentários de texto (tipificação, análise, contextualização e conclusões). As marcas (traços, sublinhados, traços etc., existentes no manual ou anotações-materiais do professor) e as correções efetuadas pelo professor; são as referências deste trabalho e permitem contrastar o que a participante havia elaborado nos temas e comentários de texto, com os materiais utilizados. Para seu estudo, a pesquisa de Sánchez e García-Rodicio (2014), permite detectar o que são meras traduções de informação, os vínculos entre as ideias e o texto original que não foram encontradas nas fontes utilizadas (destacando o papel das inferências), ao mesmo tempo em que tipificam o trabalho realizado pela participante como superficial, profundo ou crítico.

As outras aprendizagens informais. A análise do processo de ensino realizado na disciplina desenvolve outras aprendizagens e formulam perguntas como: As emoções se desenvolvem na disciplina de História da Espanha? A participante transfere o aprendizado do conteúdo aprendido para outras situações? Quando falamos das emoções, o objetivo era determiná-las a partir de uma formação geral independente da matéria que se estude. O trabalho de Damásio (2013) fala das emoções sociais como a base da nossa mente e aponta que “elas são um aspecto definidor da

um objetivo ou para o trabalho árduo, mesmo que nos sintamos entediados com a tarefa. O que nos energiza e direciona nosso comportamento? A explicação poderia incluir impulsos, desejos básicos, necessidades, incentivos, medos, objetivos, pressão social, autoconfiança, interesses, curiosidade, crenças, valores, expectativas e muito mais. (p. 463)

³ a) Ativadora quando a função da explicação é introdutória e serve para lembrar ou ativar conhecimentos prévios relacionados ao tema que está sendo levantado e despertar o interesse no que se segue (...) b) elaborativa sua função é construir novos conhecimentos que fazem parte da tarefa central da unidade (...) c) Consolidadora, consolida conhecimentos previamente desenvolvidos em outras atividades. Nesse caso, os alunos lêem um texto que trata do mesmo conteúdo central que os expostos em outras atividades (...) e d) Ilustradora quando se trata de ler um texto que ilustra os conteúdos anteriormente expostos. Neste caso, o conteúdo do texto não implica novos conteúdos centrais, mas sim exemplificações de conteúdos discutidos anteriormente. (pp. 133-135).

condição humana. Elas impregnam a nossa vida social e profissional, influenciam o nosso pensamento e comportamento e moldam profundamente as nossas relações e interações sociais” (p.13) e Haidt (2003) as caracteriza como “aquelas emoções que estão vinculadas aos interesses ou ao bem-estar da sociedade como um todo” (p. 853).

Para a análise dos dados, se utiliza a tipificação oferecida por Damásio (2013) e sua relação com a proposta de Haidt (2003). Especificamente, se estipulam quatro grupos de emoções: o primeiro, constrangimento, vergonha e culpa (pode ser identificado com o que Haidt estabelece como emoções autoconscientes); o segundo grupo, desprezo, indignação (assemelha-se com as emoções que condenam ao outro); o terceiro grupo, simpatia e compaixão (pode ser equiparado às emoções sentidas pelo que os outros sofrem) e o quarto grupo é formado por admiração, elevação, gratidão e orgulho (pode ser associadas a emoções que veneram aos demais, propostas por Haidt). Também vale a pena mencionar as comunidades emocionais de Rosenwein (2006), na qual os historiadores desejam conhecer os sistemas de sentimentos que fundamentam grupos sociais mais ou menos amplos. Essas referências permitem a análise e interpretação dos dados obtidos a partir da questão, previamente formulada: As emoções se desenvolvem na disciplina de História da Espanha?

A elaboração de uma conversa sobre um tema da História da Espanha fecha os conteúdos que nos propomos a analisar neste trabalho. Para a sua realização, foi levantado primeiro a lembrança que a participante tem daquele período, o tipo de orientação histórica com que se pretende fundamentar a conversa sobre o tema (Fontes, 2004) e o esquema de conteúdo a serem tratados. A referência sobre a transferibilidade da aprendizagem assimilada é o estudo de Pozo (2008) sobre as características da aprendizagem. Por outro lado, para o desenvolvimento da conversa, é fornecida uma estrutura de trabalho diferenciada, a partir do que Baker (2013) e Boyd (2013) chamam de cultura comemorativa, presente tanto nos conteúdos estudados, quanto na vida cotidiana. Especificamente, podemos distinguir entre as criações (político-sociais, econômicas e culturais), figuras de autoridade, lugares de memória, crenças e símbolos.

2. METODOLOGIA

Os objetivos que nos propomos procuram conhecer e interpretar os contextos de ensino onde se estuda a História de Espanha, os processos seguidos na aquisição de conhecimentos, os recursos externos e internos utilizados, o trabalho realizado e as aprendizagens alcançadas.

A metodologia segue o trabalho de Salkind (2017); nele, pode-se verificar a existência de diferentes tipos de pesquisas que diferem na natureza das perguntas que fazem e no método utilizado para respondê-las. As duas categorias principais de pesquisa são as experimentais e não experimentais. Este trabalho está situado nas pesquisas não experimentais qualitativas: estudo de caso. No entanto, por fazerem parte da pesquisa 2012-2016, também deveriam ser consideradas as pesquisas descritivas, que ilustram outra perspectiva mais ampla do fenômeno que nos interessa explorar. Da mesma forma, este trabalho tem um caráter exploratório, uma vez que seguindo os estudos de Hernández, Fernández e Baptista (2014), “Queríamos indagar temas e áreas sob novas perspectivas (...) indagar novos problemas, identificar conceitos (...), estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir ações ou postulados” (p. 91). O caso foi selecionado a partir da amostra dos anos letivos de 2012-2016, que teve como foco os alunos e os documentos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, tendo a CARM como referencial espacial. A amostra foi obtida por conglomerados (não são escolhidos indivíduos, mas unidades organizacionais, no nosso caso os Institutos de Ensino Médio) e por cotas, após a determinação do número de participantes, aqueles que vão participar da pesquisa são selecionados aleatoriamente (Salkind 2017). Assim, os critérios de seleção dos Institutos (conglomerados) foram a distribuição territorial e o tamanho da população das localidades. Uma vez determinados os institutos das localidades que compõem a amostra e as características desejadas (aluno do 2º ano do ensino médio), os participantes são selecionados ao acaso entre os alunos que reúnam as condições exigidas e desejem colaborar, com a exigência de que, pelo menos, participe um aluno por centro (cota).

A CARM possui 136 centros onde é ministrado o Ensino Médio, dos quais 103 são públicos (75,73%) e 33 são subsidiados (24,27%). A amostra (2012-2016) baseou-se na proposta de 256 sujeitos, dos quais 56 não atendiam aos critérios estabelecidos, especificando-se 200 participantes. Esses participantes pertencem a 30 localidades e 79 centros (58,08% do total da CARM). Dos centros citados, 62 são públicos (78,48% da amostra) e 17 são privados (21,52% da amostra). A participante é selecionada entre os 200 alunos, é um caso *representativo por*: a) ter nota média entre o grupo selecionado e doar todos os documentos utilizados para a memória educacional; b) utilizar o livro (que também tem duas proprietárias); c) utilizar as anotações-materiais do professor; d) realizar os temas que foram solicitados; e) fazer os comentários de texto e doá-los; f) responder ao questionário descrito e g) realizar o trabalho sobre as emoções e elaborar uma palestra/conversa sobre um tema

No processo de pesquisa a participante fornece os documentos usados e completa um questionário. Este questionário está organizado em torno de questões de avaliação (utilizando 43 itens da escala Likert e 6 itens dicotômicos) e questões abertas que estão vinculadas aos motivos da avaliação realizada (39 itens) ou a descrições e opiniões das dimensões pesquisadas (39). O questionário (CCAEROP) indaga: o Contexto, o Currículo, a Aprendizagem, o Ensino, os Recursos, a Orientação da disciplina e o Planejamento de uma palestra. Após a sua elaboração, foi analisado por 4 especialistas e aplicado experimentalmente a 3 participantes. As avaliações e sugestões coletadas foram incorporadas à redação final. A estrutura do questionário pode ser consultada em detalhe nos trabalhos publicados por Martínez-Valcárcel (Ed.) (2018) e Martínez-Valcárcel (Coord.) (2021).

As informações obtidas do questionário e dos documentos processados foram categorizadas e informatizadas nos pacotes Microsoft Word e Excel. Estes programas têm a possibilidade de transferir os dados para outros programas de análise, para além do potencial que o próprio pacote tem demonstrado nas consultas feitas ao Serviço de Apoio à Investigação (SAI) da Universidade de Murcia.

3. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo inicial que inspirou nossos estudos foi saber como são as aulas de História da Espanha habitualmente. Este desafio está orientado neste trabalho para os processos e tarefas que se realizam dentro e fora da sala de aula e para indagar sobre as características dos resultados alcançados, enfocando os processos que se desenvolvem para atingi-los. Especificamente, seis dimensões principais foram estudadas: 1) O centro escolar, a sala de aula, os colegas e a disciplina - o ambiente vivido e lembrado-; 2) O currículo e os recursos -duas referências para compreender o ensino-; 3) O Ensino - os processos e as ajudas do professor-; 4) O manual e as anotações do professor - estrutura, aparência e uso-; 5) A aprendizagem formal -a elaboração dos tópicos e os comentários de texto-, na qual incluiremos também o ambiente doméstico e 6) A aprendizagem informal -as emoções e o planejamento de uma visita- Em cada uma delas, elaboramos algumas reflexões parciais que chamamos a título de conclusão para poder aprofundar cada uma e permitir realizar as conclusões mais gerais.

3.1. O centro escolar e seu contexto

O centro, a sala de aula e as relações entre os colegas são o espaço concreto onde a participante se envolveu nos processos educativos, onde viveu as suas experiências cotidianas, pessoais, sociais, afetivas e onde os currículos, manuais, anotações, provas etc., foram colocados em prática e desempenharam um determinado papel que estudaremos nas próximas seções. A memória dos centros, salas de aula e professores é mantida ao longo dos anos -o que indica a sua importância- mas relacioná-los com os resultados da aprendizagem é uma tarefa mais difícil, nesta análise abordaremos o assunto. Especificamente a participante refere-se ao fato de seu Instituto de Ensino

Médio (IES) estar numa localidade diferente daquela em que mora, descreve o seu tamanho, suas instalações, a organização administrativa, a qualidade dos professores, o tratamento dos professores para com os alunos, as relações com os colegas e, como ela aponta, “deve-se notar que, não só cresci intelectualmente nestes anos, mas também como pessoa, graças à ajuda de colegas e professores que fizeram todo o possível para tornar estes anos algo digno de ser lembrado” (3007. I. 1.1). Assim, ela valoriza positivamente a IES como edificação e as relações existentes, mas não considera que ela tenha tido muita influência em sua formação (nada na escala Likert), apesar das boas avaliações / descrições que faz.⁴

A sala descrita pela participante está bem equipada com as ferramentas utilizadas pelo professor, o lugar que ela ocupa é a segunda fila, devido ao seu interesse e ao tipo de aula que seu professor desenvolve. Por outro lado, as relações entre os colegas dividem-se em torno de um tema motivado pela personalidade do professor “diziam que o meu professor era muito exigente em comparação com os outros professores de história que davam aula em outros cursos” (3007. I. 3.1), no entanto, o ambiente de trabalho era bom (Woolfolk, 2019) e isso fazia “aumentar o desempenho na disciplina (...) se você se sente bem na aula, você se sente mais confortável ensinando uma matéria” (3007. I. 4.3.1.). A participante avalia a disciplina e suas aulas de forma muito positiva, porque em geral se tornaram agradáveis e ela até passou a se sentir bem e com vontade (emoções subjacentes aludidas por Damásio, 2013), devido à metodologia que seu professor seguia. Também importantes são as histórias que seu professor contava utilizando o plural para que os alunos se sentissem incluídos nos fatos (a empatia a que se refere Davinson (2012a e b) “portanto nunca poderíamos nos sentir distantes entre a matéria, o professor e nós, bom esse pelo menos é o meu ponto de vista” (3007. VII. 1.3.1).

Ela também destaca que gostava de História, alegando motivos externos - a metodologia de seu professor, que poderia ser considerada extrínseca-, e internos, seu próprio gosto e dedicação - intrínsecos- (Woolfolk, 2019). No entanto, ela indica que houve períodos que não foram muito agradáveis para ela porque não haviam estudado muito e isso a levou a se perguntar: E isso para quê? Igualmente, ressalta que nem toda a classe estava na mesma situação, pois alguns alunos perdiam muito tempo se comunicando entre eles pelo celular.

Os resultados expressos anteriormente mostram um elo muito interessante que nos permite abordar a influência que o centro e o contexto podem ter nos processos de ensino da História da Espanha, na atitude da participante e, indiretamente, na aprendizagem alcançada.

3.2. O currículo

O currículo e os programas (o oficial da Comunidade Autónoma da Região de Murcia, o do centro, o do professor e a proposta de *selectividad*) constituem uma informação básica para o conhecimento das práticas em sala de aula, portanto, é necessário analisá-los assim como ter a perspectiva da participante de como eles foram acompanhados nesta disciplina.

Na análise das diferentes programações partimos do currículo oficial; nele se destacam os temas sugeridos a partir da *selectividad* e aqueles que não estavam na agenda do professor são riscados. Os resultados indicam que o programa do professor contempla 90,6% dos temas do currículo da CARM e em apenas 12,5% estão faltando algum item ou seção. Por outro lado, estão todos aqueles que o coordenador da *selectividad* recomenda.

⁴ “No meu caso, tive que estudar em outra cidade para poder cursar o ensino médio e minha experiência tem sido muito gratificante. Fiquei impressionada com seu grande tamanho, as boas instalações esportivas que tinha, mas principalmente com o corpo docente e os colegas que fizeram desses dois anos uma viagem maravilhosa. Como instituto, tem três pavilhões e dentro deles estavam os diferentes departamentos. Além disso, o meu instituto tinha uma boa organização do pessoal onde todos, desde as secretárias até os próprios tutores, procuravam ter uma relação muito próxima com todos os alunos”. (3007. I. 1.1)

A proposta feita a partir da coordenação de *selectividad* contempla 59,3% dos temas do currículo da CARM. Realiza uma seleção de 19 temas e deles 12 (37,5%) são tratados integralmente e 7 (21,8%) são parcialmente abordados. A seleção mais importante -em quantidade e relevância dos conteúdos- é feita pelo coordenador de *selectividad*, uma vez que não contempla 40,7% dos temas e nas orientações que dá inclui também o tipo de pergunta - temas e comentários do texto -, a extensão - duas páginas-, a pontuação e a estrutura, conforme afirma a participante “fazer um resumo do tema em traços gerais que ocupasse uma página com conclusões e uma introdução” (3007. II. 7).

A avaliação de que a participante qualifica e aproxima da realidade a esses documentos oficiais, parte da consideração de que seu professor era novo na disciplina e segue a programação do centro. Afirma que o professor ministrou quase todos os temas, mas não com igual intensidade, sendo o século XX aquele com mais aulas. Destaca o valor dado às raízes históricas da Espanha e à cultura muçulmana, mas falta tempo para trabalhar a Baixa Idade Média e, portanto, ela deve estudar por conta própria. Ao explicar os séculos XIX e XX (principalmente com a Guerra Civil, que contou com alguns debates e filmes), faltou tempo e o levou a trabalhar em sala apenas contornos gerais do regime de Franco e da Espanha atual.⁵ O planejamento do professor não é muito adequado, pois fica muito aquém do das demais turmas, principalmente tendo em vista que as aulas terminavam em maio, antes dos demais cursos do centro⁶. Indica também que ela desconhecía a possibilidade de optar por uma das duas opções que a *selectividad* permite, o que na realidade equivale a aprofundar apenas metade dos temas que foram sugeridos pela coordenação (lembremos que eram 59,7%). A influência das provas externas no planejamento e a prática do professor são evidentes tanto na análise dos documentos quanto na avaliação da participante. De acordo com esses dados, nossos questionamentos seriam: A seleção feita pelo coordenador de *selectividad*⁷ é significativa e relevante? Como afeta aos materiais e obras utilizadas na História da Espanha?

3.3. Os processos de ensino e a ajuda do professor

Os processos de ensino são essenciais para todas as tarefas desta disciplina e para seu aprendizado. Desde o início desta linha de pesquisa constituiu-se uma dimensão preocupada em saber como costumam se desenvolver nas aulas. Neste caso, foi solicitado⁸ a participante a descrição do que era uma aula padrão, coletada no questionário utilizado, enfocando o que era feito desde a chegada do professor até o final da aula. (tabela 1). Podemos interpretar que, embora as aulas sejam conceituadas como tradicionais, o esclarecimento das fases em que se desenvolvem

⁵ “Ficaria tudo igual (...). Apesar disso, pôde-se perceber que houve um maior número de sessões para o bloco 3, século XX. Por um lado, o professor deu todo o primeiro bloco dedicado às raízes históricas da Espanha da mesma forma, deve-se notar a ênfase que deu sobretudo à arte e à cultura herdada dos muçulmanos após a sua presença na Espanha, pois salientou muitas vezes seu importante legado e o que isso significa hoje, apenas foi dada a crise da Baixa Idade Média que tivemos que estudar por conta própria. A crise do antigo regime e da revolução liberal foi o maior bloco e onde as suas explicações foram mais exaustivas (...) dedicamos muitas sessões ao tema Isabel II. No bloco 3 dedicado à Espanha entre dois séculos, aprofundamos na guerra civil vendo filmes e debatendo sobre a mesma, mas como o curso já estava terminando, ele apenas nos deu um esboço superficial do regime de Franco e não chegamos a dar a Espanha atual”. (9007. II. 3)

⁶ “importância ao presente, mas sem descuidar do passado. Pois é, meu professor fez o contrário, talvez por ser a primeira vez que ele estava dando aula no segundo ano do ensino médio e ele não sabia que as aulas eram interrompidas no final de maio (...) foi dedicando muito tempo em temas como a presença romana na península (...) onde comparado com os outros dois professores que davam história da Espanha no meu instituto, estava totalmente atrasado. Desta forma, terminamos o primeiro trimestre apenas tendo dado a Romanização, Al-Andalus e Os Reinos Cristãos, quando na realidade deveríamos ter começado a ter a crise no antigo regime (...) apenas na última semana do curso decidiu que era importante que soubéssemos em termos gerais o que o regime de Franco queria dizer e em uma aula ele nos fez um grande esquema do regime de Franco. Portanto, pode-se ver a grande diferença estabelecida entre o que foi realmente dado e o que deveria ter sido dado”. (9007. II. 6)

⁷ Foi mantida a expressão em espanhol. Em língua portuguesa não temos a correspondência da palavra.

⁸ Como especialista (Portela, Martínez-Valcárcel & García, 2014), a partir de mais de 120 horas de observação, identificou os padrões usuais de ensino da História da Espanha.

mostram uma interação para além da meramente formal, incluindo o conhecimento prévio, o uso do presente e a inclusão da participante nesse momento da História (Wilson (2001), Nokes (2018) e Woolfolk (2019).

Compreendendo o ensino como um conjunto de ajudas -inicial, elaborativa, consolidadora e ilustrativa, (quadro 1), é evidente que a descrição da participante se refere à sala de aula, mas, como veremos mais adiante, serão muito importantes quando analisarmos as tarefas que a participante realiza em sua casa (off-line), justamente quando o manual, as anotações-materiais do professor, as lembranças e demais informações que possui, a auxiliem na elaboração dos temas e os comentários de texto.

A ajuda inicial, cerca de 5 minutos segundo a participante, indica o interesse em alertar os alunos sobre o início da disciplina e despertar o interesse dos alunos, especificando o momento de chegada dos alunos, as rotinas que foram seguidas para início, a preparação para o novo conteúdo a ser abordado e a etapa anterior para iniciá-lo. Segue-se a ajuda elaborativa cujo principal objetivo é a compreensão dos conteúdos, mas não podemos esquecer que esta compreensão será a base para estudar e preparar o trabalho em casa.

Para isso, preocupa-se em relacionar o novo conteúdo com o anterior, o explica, utiliza diferentes recursos e procura manter a atenção e o interesse dos alunos. A ajuda ilustrativa é realizada concomitantemente a elaborativa e com ela, além de tornar a disciplina atraente, tenta fazer dos alunos partícipes com os fatos que estão estudando, comparando-os com o presente ou incluindo histórias e fofocas do momento. Por fim, a ajuda consolidadora, vinculada ao encerramento da sessão, tem a sua presença fundamental nos últimos 10 minutos de aula quando esclarece dúvidas, mas também arbitra outros espaços e momentos para a sua consolidação, incluindo se necessário, o início da próxima aula. (Tabela 1).

Tabela 1

Ajuda inicial, elaborativa, consolidadora e ilustrativa

Ajuda Ativadora			
Chegada à sala de aula	Início da aula e controle	Ações para o conteúdo	Apresentação do novo conteúdo
a) O professor estava sempre na aula antes da gente chegar, ele era muito pontual. b) Sempre começávamos cinco minutos depois porque demorávamos em chegar à aula.	a) O início começava, desde que todos nós nos sentávamos. b) sabíamos que a aula começava no momento em que ele fechava a porta e não deixava mais ninguém entrar. c) Fazia o controle de presença e começava	a) Começava a perguntar a uma colega em quais temas estávamos, antes de começar a explicar, b) Fazia perguntas gerais sobre o que havia sido explicado nas outras aulas e sempre começava fazendo perguntas aos alunos c) e um breve lembrete do que foi ensinado no dia anterior,	a) pelo que estabelecia anteriormente como causa b) e já colocava o PowerPoint para começar a explicar.
Ajuda elaborativa			
Relação com o anterior	Apresentação de conteúdo	Recursos	Manter a atenção
a) Ele sempre iniciava a aula com uma frase típica que repetiu ao longo do curso ("como vimos no dia anterior") e b) então fazia a síntese do que foi aprendido e	a) começava com as diapositivas, b) em que muitas vezes usava o quadro negro c) para fazer um eixo cronológico d) houve mapas solicitados ao departamento	Diapositiva Quadro-negro Eixo cronológico Mapas	a) Ele ia de um lado para o outro, passava pelas mesas para que todos o atendessem, b) porque alguns deles pegavam seus telefones celulares e passavam as aulas mandando mensagens de texto para as pessoas, c) quando ele se cansava se sentava no braço da cadeira e nos ensinava desde aí, d) às vezes para nos entreter ele fazia piadas correspondentes que mencionavam um personagem daquele tema. e) Se houvesse incidentes, nos expulsava da aula. f) Mas ele não perdia sequer um minuto da sua aula.

Ajuda consolidadora		Ajuda Ilustrativa
Esclarecimento de dúvidas	Fechamento	Uso do presente
a) Quando tínhamos dúvidas, ele dizia para deixar para os últimos 10 minutos de aula, b) em que se dedicava inteiramente a responder perguntas e reexplicar trechos não compreendidos. c) Se ele visse que você não entendia, dizia para você ir ao departamento durante o recreio e que explicaria até que você entendesse d) e se ele visse que não poderia respondê-las ou os que pudessem ficar, iam ao seu escritório, e) ou se não, no dia seguinte assim que começamos, ele nos dava um esboço com o qual explicava o trecho que tínhamos dúvidas.	a) Resumindo, sempre fazia uma análise geral de tudo, comparava a situação, por exemplo, a crise na Espanha ou a greve com a situação atual. b) Quando a aula acabava, sempre procurava coisas interessantes sobre o assunto que havíamos visto na internet para nos motivar para a disciplina, c) e fazíamos uma espécie de debate sobre se era interessante ou não. d) O final sempre era dedicado a assistir vídeos, mostrar fotos f) e embora tocasse o sinal, sempre continuava a ver as dúvidas.	a) Na aula de história referia muito às situações atuais para mostrar-nos a relevância que tinha na época, b) Ele nos contava fofocas do momento para nos motivar e c) comparava personagens da história com celebridades atuais como Belén Esteban.

Fonte: legado Nicolás Martínez Valcárcel e Martha Ortega Roldán (NMV-MOR)

No seu conjunto, as ajudas que estão centradas na explicação do professor (preocupado em compreender o conteúdo), adquirem uma dimensão invasiva quando estão na sala de aula (Ruano, Sánchez, Ciga e García, 2011), mas essa ajuda será mais norteadora quando a participante elabore os temas e comentários de texto em casa. A interação professor-participante é clara em sala de aula: explica, indaga se foi compreendido por meio de perguntas e pede respostas que as confirmem, esclarecendo as dúvidas avaliativamente. Porém, quando se trata dos trabalhos em casa, esta última ação tem um caráter elaborativo na construção dos temas e comentários de texto.

Em suma, pode-se identificar nas explicações do professor que, para facilitar a compreensão dos conteúdos, ele seleciona, organiza, integra e estimula a reflexão na participante, embora tenhamos algumas dúvidas sobre o significado dessa reflexão.

3.4. Os recursos no ensino da História da Espanha: manual e anotações-materiais do professor

A análise das anotações (materiais do professor e o manual), se realiza mediante os estudos dos registros deixados pela participante em ambos os documentos. As anotações disponibilizadas pelo professor são o recurso utilizado fundamentalmente nos processos de ensino-aprendizagem. Eles possuem nada mais do que o conteúdo, geralmente em esboço, dos eventos e grandes períodos da história. A estrutura de todos os temas é reduzida ao texto do autor e a quatro documentos.

No total, são 39 páginas (37 de temas e 2 de documentos) com desenvolvimento irregular, entre 5 e 9 páginas. Não trazem ilustrações, eixos cronológicos, fotos etc., mas a participante expressou claramente que cada tema começava com diagramas e visualizações de filmes, citações do presente etc., mas não contamos verdadeiramente com este material. Existem registros em 23 páginas, 62,17%, tabela 2.

O professor não manuseia o manual em aula, embora o siga quase na íntegra, mas a participante o tem, trabalha em casa, deixando os vestígios do seu uso e o adquiriu de outra colega (Editorial Santillana, 2009). A participante deixou evidências em 145 páginas (32,3%), um terço do manual. O principal uso foi no texto realizado pelos autores nos temas, 137 das 306 (44,8%) páginas, quase metade da proposta feita pelo livro didático. A introdução aos temas tem traços apenas em 20% e as atividades relacionadas à *selectividad* apenas 1%.

A análise realizada por temas apresenta um resultado mais preciso da sua utilização. A abordagem mais detalhada que oferecemos aos temas, nas notas de rodapé, mostra outra perspectiva dos conteúdos presentes e ausentes. Vale destacar várias citações gerais (tabela 2).

Com efeito, podemos indicar que a perspectiva política da história é enfatizada e os fatos econômicos, sociais, culturais e referências à América não estão presentes. Muito esclarecedora é a avaliação geral que a participante faz dos conteúdos programáticos efetivamente desenvolvidos em sala de aula e que ajuda a compreender as presenças e ausências devido à influência da *selectividad* e da programação do professor, claramente presentes nas anotações-materiais do professor e no manual.

A importância que o professor deu à cultura muçulmana contrasta com o pouco tempo que dedicou à Baixa Idade Média (que é estudada em casa pela participante) e que nas aulas dificilmente explicava os reinos cristãos. Destaca o tempo e a profundidade com que foi explicado o século XIX, a este respeito é possível identificar perfeitamente os vestígios do manual com as ausências que foram assinaladas.

As figuras dos dois monarcas da restauração (Alfonso XII e Alfonso XIII) são apenas explicadas, destacando, como mostra a participante com filmes da guerra civil e debates e ela mesma aponta que o período de Franco e especialmente a Espanha atual ficaram de fora do programa de aulas ministradas. A Tabela 2 coleta esses dados, mostrando a influência que exercem tanto as propostas de *selectividad* quanto as convicções do professor.

Tabela 2

Páginas dedicadas a cada tema do manual de História da Espanha de Santilla e seu uso

Tema	Número de páginas			
	Manual	participante	comuns	%
1.- Raízes	15			
2. Al-Andalus	17⁹	11	5	64,7%
3. Reinos Cristãos	19¹⁰	7	6	36,8%
4. Católicos e Austrias	26¹¹	12	10	46,2%
5. Século XVIII	18¹²	9	8	50,00%
6. Crise e liberalismo	16¹³	13	4	81,3%
7. Elizabeth II	20¹⁴	9	5	45,0%
8. Sexenio	14¹⁵	6	6	42,9%
9. Restauração	20¹⁶	6	5	30,0%
10. Economia XIX	16	-	-	-
11. Sociedade XIX	18	-	-	-
12. Alfonso XIII	22¹⁷	8	2	36,4%
13. II República	20¹⁸	19	18	95,0%

⁹ Não há marcas na organização do estado de Al-Andalus.

¹⁰ Focado apenas na criação dos Reinos Cristãos.

¹¹ Estão: A Guerra da Sucessão, o absolutismo Bourbon, a ilustração, o despotismo ilustrado e Carlos III. Não há nada com marcas sobre: economia e sociedade, continuidade do Antigo Regime e Carlos IV.

¹² Estão: A Guerra da Sucessão, o absolutismo Bourbon, a ilustração, o despotismo ilustrado e Carlos III. Não há nada com marcas sobre: economia e sociedade, continuidade do Antigo Regime e Carlos IV.

¹³ Tem marcas de quase tudo: Guerra da Independência, Cortes de Cádiz e Fernando VII. Não há marcas na independência das colônias americanas e do carlismo.

¹⁴ Existem marcas em: a regência de María Cristina e a década moderada.

¹⁵ Existem marcas em: o reinado de Amadeo de Savoya e a Primeira República. Não há nada na Revolução de Setembro, na regência Serrano, na questão social e na guerra de Cuba.

¹⁶ As marcas que estão nas 6 páginas são apenas acontece exatamente da mesma forma que na nota anterior. Alguns sublinhados muito breves e pouquíssimas e breves ampliações.

¹⁷ Acontece exatamente da mesma forma que na nota anterior.

¹⁸ Está totalmente trabalhado, exceto por uma página que trata da vitória eleitoral da esquerda e do retorno de Azaña

14. Guerra Civil	20 ¹⁹	15	11	75,0%
15. Franquismo I	13 ²⁰	12	8	92,3%
16. Franquismo II	12 ²¹	11	6	91,7%
17. Espanha Atual	20	-	-	-

Fonte: NMV-MOR legado

Como se pode verificar, o estudo das marcas indica a influência dos temas sugeridos a partir da coordenação da *selectividad*, mas também as próprias convicções do professor e o ritmo com que desenvolveu os temas²², faltando tempo para dar adequadamente o século XX e mesmo o XIX, como comentou a participante. A análise das marcas deixadas e as descrições-avaliações que a participante faz, mostram a realidade com que foi transmitido, ausências, aprofundamento, trabalho em casa ou meras apresentações de diagramas por falta de tempo.

3.5. Os trabalhos acadêmicos

Os temas e comentários de textos preparados pela participante (partem das marcas que estão nas anotações-materiais do professor e no manual) quando trabalha em casa tem em si quatro fases: 1) atenção na aula trabalhando com os materiais do professor, 2) o estudo em casa primeiro expandindo a informação e em seguida, desenvolvendo o tema nas seções que o constituem, 3) a entrega do trabalho ao professor (que o corrige) e, 4) novamente em casa, analisa as observações do professor e introduz ou não no trabalho as informações ou mudanças que lhe foram sugeridas.

A esses documentos de trabalho que a participante faz, chamamos de textos intermediários e contêm os processos seguidos para sua preparação. Esses documentos serão a referência que a participante terá para os testes de *selectividad*. Por sua importância, dedicaremos uma breve referência às marcas deixadas e aos trabalhos de casa.

3.5.1. As marcas

O termo *marca*, de acordo com o 5º significado da Real Academia Espanhola (2020), determina que é o “traço, sinal, vestígio que alguém ou algo deixa”. Nesse sentido, indica que o manual e os materiais são utilizados por “usuários reais” (Pasquale, 2018) e deixam neles riscados, extensões, destaques, diagramas, sublinhados etc.; sua existência permite a análise e interpretação dos conteúdos. Partimos do trabalho Martínez-Valcárcel e Alarcón (2016), onde foi apresentada uma tipificação dos traços encontrados nos manuais e anotações (materiais) do professor que ajudam a compreender melhor o papel desempenhado pelo livro didático e pelas anotações, especificamente estes aparecem:

No texto do autor ou na iconografia. Neles é destacado o conteúdo mais importante: sublinhados do que é relevante, rejeição da informação contida, pequenas modificações e ordenação numérica da informação.

Nas laterais ou nos espaços em branco que contêm as páginas de alguns manuais. Neles são registradas informações mais complexas, diagramas e esclarecimentos ou extensões desenvolvidas pelos professores.

¹⁹ Não há marcas do levante militar à guerra e à Espanha nacional. Amplamente discutida a ajuda internacional e Espanha Republicana. Pouquíssimo trabalhado: as operações militares, a Espanha nacional e as consequências da guerra civil.

²⁰ Não foi trabalhada a página que trata “A implantação do novo estado”. As marcas no resto são abundantes.

²¹ Tudo trabalhado com um mero sublinhado e algumas poucas ampliações.

²² O século XIX começou no princípio de fevereiro, de 24 a 31 de março não tem aulas pela Semana Santa -na capital Murcia devem-se somar as festas de primavera de 1 a 7 de abril- e as aulas de Historia da Espanha terminaram em maio.

Nas laterais, mas com materiais externos como folhas com clipes ou post-its. Nelas se inserem as informações mais amplas, os trabalhos do próprio professor e os resumos mais amplos.

No topo da página. Normalmente aparecem informações sobre a gestão (agenda): datas, avaliações, relações com o tema, indicações do que não se estuda ou da sua importância etc. (p. 145)

Ao analisarmos o tema e o comentário de texto, será visualizada a importância da localização das marcas nos diferentes recursos que o manual disponibiliza.

3.5.1. Dever de casa

A redação dos temas e comentários de texto pela participante supõe a existência de diferentes ambientes: sala de aula e casa (mas também a casa de amigos, o tempo que eles têm para transporte, as bibliotecas etc., Pasini e Tonini, 2020), onde ela realiza suas tarefas (Walquer, 2007 e Parra, 2017).

Especificamente no ambiente doméstico podemos identificar, pelas tarefas que realiza, a proposta de Marzano e Kendal (2007): a decisão de trabalhar na História da Espanha (Auto-sistema), o planejamento das fases que devem ser realizadas (metacognição) e sua realização em que utiliza os diferentes processos cognitivos (lembança, compreensão, análise e aplicação), expandida em Martínez-Valcárcel (Coord.), 2021

3.5.2. Os processos de elaboração dos temas

As marcas deixadas pela participante no manual e nas anotações (materiais) do professor permitem observar a utilização das macro regras de omissão/seleção do conteúdo, para o desenvolvimento dos temas, e de generalização/integração, para as introduções e conclusões deles.

A identificação das ideias fundamentais e secundárias (perfeitamente visíveis nas marcas deixadas) é destacada nas anotações do professor e no manual, seguindo as orientações das ajudas prestadas pelo professor em sala de aula. Da mesma forma, quando comparamos as informações das anotações do professor e as do manual (ênfatisando as marcas), apreciamos que a participante lida com informações mais amplas do que as fornecidas nas anotações.

Para a análise e interpretação dos temas, foi selecionado o "Al-Andalus: evolução política", por ser o que a participante realizou em *selectividad*. Foi também o segundo que elaborou, o que nos permite contrastá-lo com o anterior e o seguinte, apreciando as mudanças que vão sendo introduzidas.

Esse trabalho é feito pela participante em casa, off-line, e para isso ela dispõe da lembrança das aulas, as anotações do professor e o manual, que trabalha e sublinha de acordo com o que ela considerou relevante, deixando rastros nos dois documentos (figuras 1 e 2). A partir de todas essas informações, nas quais está presente a ajuda do professor, ele elabora seu trabalho em duas páginas (figura 3), que apenas exemplificamos na introdução e nas conclusões do tema.

As Figuras 1, 2 e 3 mostram o processo de construção de cada tema, permitindo-nos saber como a participante seleciona e amplia no livro as informações das anotações, recuperando as informações da sua memória e dos materiais (Marzano e Kendall, 2007) a fim de elaborar o tema.

Na introdução podemos apreciar tanto a narração feita pela participante, quanto às observações que o docente realiza após o tema ser entregue ao seu professor e ele o devolver. Uma primeira interpretação indica a interação professor/participante, off-line, o que mostra que a “ajuda do professor” não se limita à sala de aula.

Esclarecer a originalidade do trabalho envolve identificar as fontes da narração utilizadas pela participante. A introdução é pessoal -é a segunda que ela faz- e não encontramos o texto nas

anotações/materiais ou no manual. A avaliação do professor é bastante crítica "Deve cuidar da expressão", além das correções internas de termos, datas e ideias. Cabe ressaltar que na introdução do tema anterior "Hispania Romana" o professor lhe indicou: "Isto não pode ficar assim", mas que no seguinte "Los reinos Cristianos" comenta: "gosto desta introdução". Aprender a escrever é um processo e analisando as diferentes introduções vemos como melhora tanto pela "ajuda do professor" como pelo trabalho e vontade da participante, que deseja alcançar um aprendizado coerente com as exigências que foram marcadas.

No estudo do desenvolvimento do tema podemos verificar que a participante, em casa, trabalha o livro ampliando as ideias que estavam nas anotações/materiais do professor e depois as transfere praticamente da mesma forma em sua narração: "A conquista muçulmana ocorreu por dois motivos: o estado visigodo sofreu uma grave crise devido às lutas sucessórias e o segundo devido a uma grande expansão do Islã..." O professor indicou, novamente off-line que na narrativa "deve explicar os motivos e conectar melhor as Seções"²³.

1 Conquista y evolución política de Al-Andalus

1.1. La conquista musulmana (711-716)

La conquista musulmana de la península Ibérica comenzó en el año 711. Dos fueron las razones de esta invasión:

- El Estado visigodo padecía una profunda crisis por los continuos problemas sucesorios de la monarquía. Las luchas entre los nobles que aspiraban a la corona provocaron una fuerte inestabilidad política y debilitaron el poder militar visigodo.
- El ímpetu expansivo del islam, que en algo menos de un siglo (632-700), había conquistado un extenso territorio que comprendía desde el Magreb hasta el Imperio persa.

En este contexto, un ejército bereber dirigido por Tarik cruzó el estrecho de Gibraltar en 711 para intervenir en la guerra civil desencadenada entre los visigodos por los problemas sucesorios ▶ (Doc. 1). Pocos meses después derrotó fácilmente al rey visigodo don Rodrigo cerca del río Guadalete. Tras esta victoria llevó a cabo algunas campañas militares por el sur peninsular con muy escasa oposición. Tarik dedujo de ello que la conquista peninsular sería fácil y, con refuerzos procedentes del norte de África –ahora compuestos por guerreros árabes–, se formó un nuevo ejército comandado por el mismo Tarik y por Muza, gobernador árabe de la provincia norteafricana.

Este nuevo ejército se dirigió a Toledo, capital de la monarquía visigoda, que fue conquistada sin apenas resistencia. Continuó después hacia Zaragoza encontrando poca oposición. Así, entre los años 711 y 716 los musulmanes lograron el dominio de todo el territorio peninsular con la excepción de la franja cantábrica y del oeste de los Pirineos ▶ (Doc. 1). Este dominio no se ejerció mediante una ocupación militar de todo el territorio –cosa que el escaso número de tropas de que disponían los musulmanes hacía imposible–, sino mediante el control de las principales ciudades y núcleos estratégicos, donde sí se establecieron tropas de forma permanente.

La rapidez de la conquista se explica también por otras razones. Algunos aristócratas visigodos que gobernaban diversas regiones –Teodomiro (sudeste de la Península), Castus (Zaragoza), etc.– prefirieron pactar con los musulmanes el sometimiento a su autoridad y el pago de tributos a cambio de conservar su señorío y practicar su religión ▶ (Doc. 2); lo mismo hicieron las comunidades judías. Igualmente, una parte de la población estaba descontenta con la monarquía visigoda y apoyó a los invasores musulmanes.

Figura 1. O manual (pp. 30-31) e as anotações. Conteúdo destacado para facilitar a leitura. Fonte: legado NMV-MOR

²³ Um estudo mais detalhado pode ser visto em Martínez-Valcárcel (Coord.) 2021.

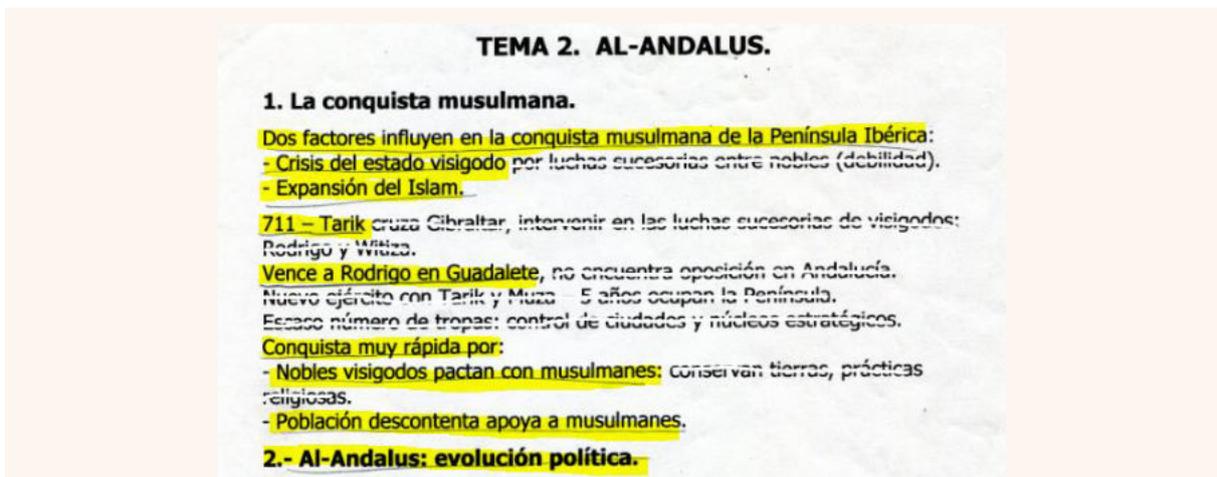


Figura 2. Notas do professor materiais. Conteúdo destacado para facilitar a leitura. Fonte: legado NMV-MOR

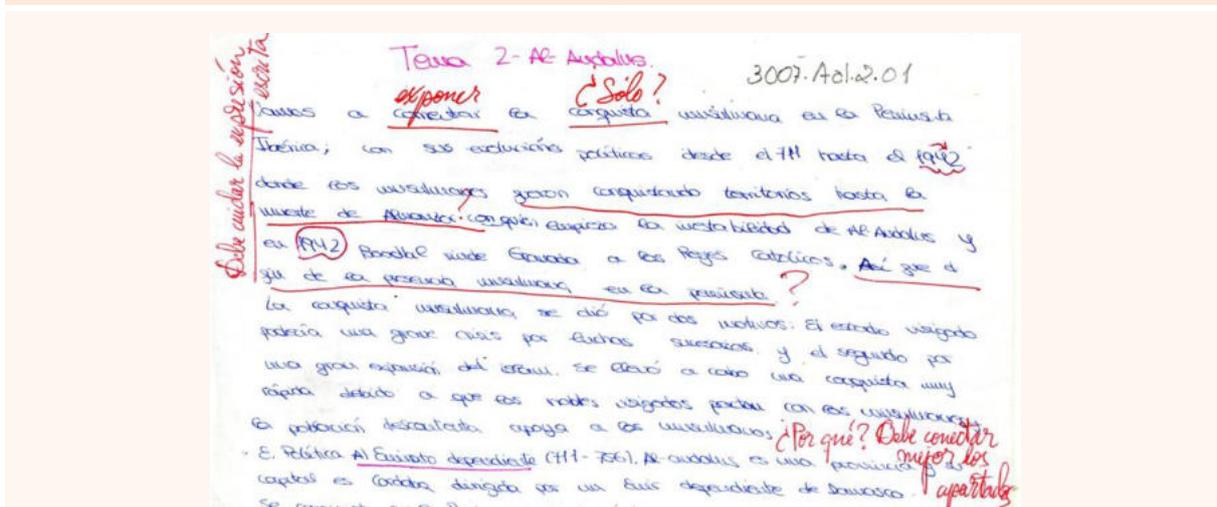


Figura 3. Texto elaborado pela participante sobre o tema Al-Andalus. Fonte: legado NMV-MOR

3.5.3. Os processos de elaboração dos comentários de texto

O comentário de texto é um novo gênero discursivo e precisa ser aprendido. Embora existam algumas semelhanças em seu processo de elaboração no que diz respeito aos temas, os comentários de texto trazem variações significativas Martínez-Valcárcel (Coord.) (2021). Em primeiro lugar, porque os comentários de texto precisam de contextualização histórica e isso significa buscar as referências do conteúdo nos temas que a participante realizou. Em segundo lugar, porque parte de uma estrutura diferente, uma vez que todos os protocolos de comentários de texto e de organização das respostas (tipologia, análise, contextualização e conclusões) são fornecidos a partir da coordenação da *selectividad*. Este fato implica que o professor e a participante usaram esses protocolos de comentário de texto, registrando neles todas as ideias importantes para a sua escrita (figura 4).

Assim, esses trabalhos são gerados a partir dos protocolos de comentários de texto, do tema que o fundamenta e das ajudas fornecidas pelo professor. Com todas essas informações, a participante elabora seu comentário de texto com uma redação mais pessoal do que aquela realizada sobre os temas. O comentário de texto selecionado para nossa análise e interpretação foi o primeiro realizado na disciplina, *Alguns Artigos da Constituição de 1812*, (figura 4), pois mudava de gênero discursivo após elaborar oito temas. Com efeito, este fato é advertido pelo professor, tanto no desenvolvimento do tema a ele ligado, Las Cortes de Cádiz, onde sugere que "deve explicar melhor

a constituição", como no próprio comentário do texto, já que revela não ser escrito a partir da mesma estrutura dos temas.

O trabalho realizado em sala de aula e as marcas deixadas no protocolo de comentário (figura 4), recolhem a informação que deve ser útil para a redação que deverá realizar. Categoriza os artigos em quatro blocos (a nação, os direitos e deveres dos cidadãos, a determinação dos poderes e restrições da monarquia), e destaca alguns esclarecimentos em cada um deles para servir de guia quando o escrever.

No bloco da nação, quando fala em independência, enfatiza em suas notas que “não pertence a ninguém (ou seja, ao rei)”; para o bloco de direitos e deveres dos cidadãos, o destaca ampliando "chamar a atenção" - isto é, mantê-lo em mente na hora de redigir o documento- e também sublinha quatro palavras "obrigada, é composta de amor à pátria e a católica.” No terceiro bloco, indica que se trata da “organização da divisão de poderes” e sublinha os termos “fazer, executar, aplicar, os tribunais, reunião, deputados e nomeados pelos cidadãos”.

As últimas anotações têm caráter norteador ou avaliativo, que servirão de ideias para a sua redação posterior. Assim, constatamos as seguintes anotações: Art. 172 (...) “Neste artigo podemos observar que apesar de no artigo 15 se entender uma soberania compartilhada, este artigo deixa clara a soberania real (...) Por que a religião católica é a única (...) Sabemos que são tribunais unicamerais (...) Está escrito em Cádiz porque (...) CONTEXtualizar (sic)”.

O esquema de estudo, que emerge do trabalho realizado no protocolo do exame dos comentários de texto, evidencia a seleção que a participante realiza, destacando as ideias importantes, categorizando os artigos, enfatizando em alguns termos e destacando algumas das interrogantes a expor em sua elaboração. A síntese que possui o diagrama proporciona uma base para o trabalho da participante e podemos situar o mesmo no que Lucero e Montero (2006), Sánchez (2009) ajuda orientativa do professor e Montanero e León (2004a) a estrutura causa-efeito, (Figura4).

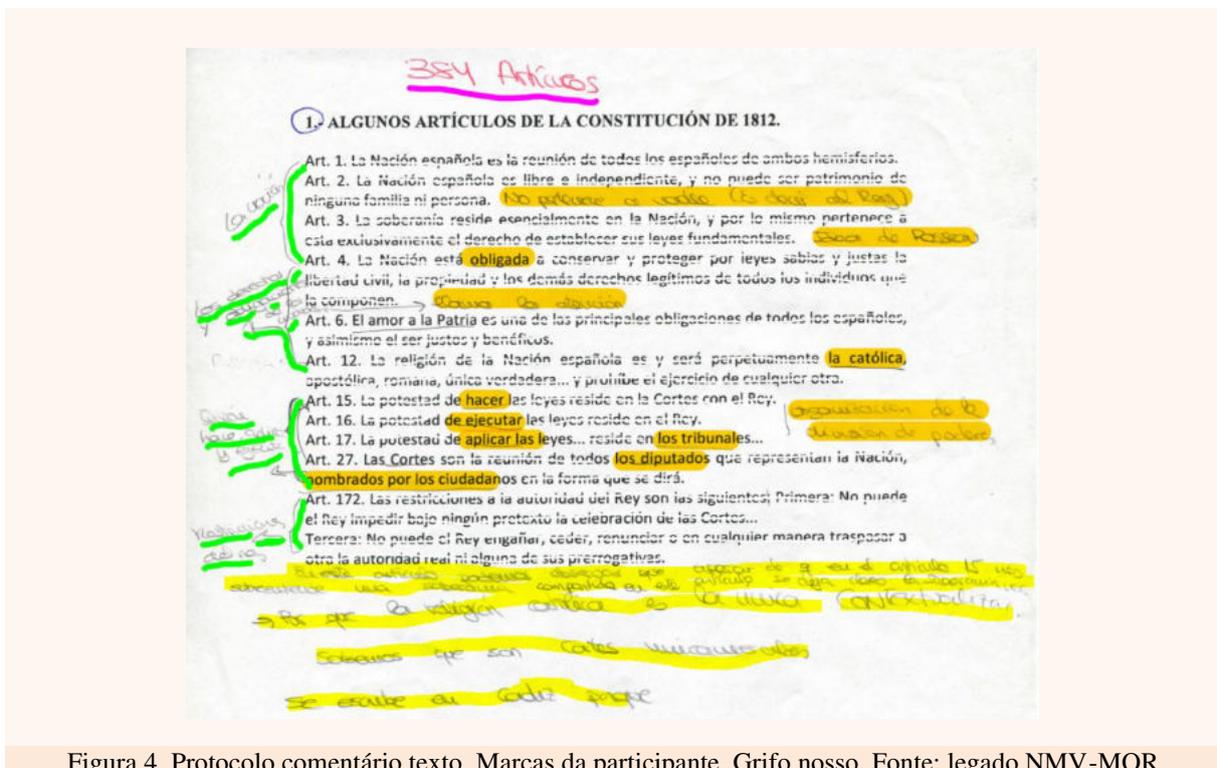


Figura 4. Protocolo comentário texto. Marcas da participante. Grifo nosso. Fonte: legado NMV-MOR

De acordo com as informações que analisamos, a participante realiza o seu trabalho, com uma avaliação baixa por parte do professor que aumentará na sequência, atingindo uma nota média que

coincide com aquela que a participante declara ter obtido na *selectividad*. Neste artigo destacamos a tipificação (introdução) e as conclusões. Na introdução, uma redação bastante aceitável pode ser vista em termos de sua estrutura gramatical e desenvolvimento de ideias. As inferências referenciais estão presentes e levam a participante a buscar em seu vocabulário usual as palavras mais conhecidas por ela, por exemplo, *de uma maneira liberal*. Falta uma ordem maior na redação do texto, mas poderíamos considerá-la aceitável. Também é necessário investigar as referências que ela conseguiu usar e apreciar o grau de originalidade do comentário. Nas anotações do professor não encontramos nenhum texto semelhante e no manual há um exemplo de um comentário de texto sobre a Constituição de 1812, mas não há marcas de tê-lo trabalhado (pp. 152 e 153) e a redação não tem nada a ver com o realizado pela participante. Por outro lado, a proliferação de resultados disponíveis na Internet é muito ampla, embora não tenhamos encontrado (na consulta realizada) referências que nos permitam identificá-las como fonte direta na escrita da participante. Nas sugestões feitas pelo seu professor encontramos dois tipos de melhorias. Por um lado, a precisão dos termos utilizados, pois indica que a constituição é de “caráter jurídico/político”, “foi promulgada em 1812 e é fragmento de...” “Não é anônima, pelo contrário, foi elaborada pelos tribunais e o coletivo a que se dirige é a nação”. Por outro lado, as indicações de frases que precisam ser melhoradas “foi feito de uma maneira liberal (...) se trata de uma fonte primária, pois está escrita na época em que essas leis foram instituídas (...) liberal progressista”.

As conclusões seguem um esquema muito interessante em sua redação. Parte de uma avaliação do que ela denomina texto (deveria referir-se à Constituição) e aponta que poderia ter tirado a Espanha do atraso cultural e melhorado o poder de compra. Continuam com a causa que o impediu, o retorno de Fernando VII, e algumas consequências, conflito entre o rei e a soberania nacional, que são agravadas pela independência da América, que passam de crioulos autonomistas, a nacionalismo ultramarino e à insurreição armada. Também destaca a importância da Constituição para outros contextos, especificamente para o Reino das Duas Sicílias. A observação final do professor (embora tautológica) é precisa porque lhe indica a diferença entre um tema e o comentário de texto: “*Bom, mas deve fazer mais referências ao texto (explicar melhor a constituição). O comentário de texto não é um tema, é o comentário de texto*”, enfatizando que a elaboração de um tema (ao qual já está acostumada) não deve ser confundida com a elaboração de um comentário de texto (que tem uma estrutura diferente), ao qual se deve somar o comentário que fez no tópico 8 sobre os Tribunais de Cádiz “deveria explicar melhor a Constituição”. (Figura 5).

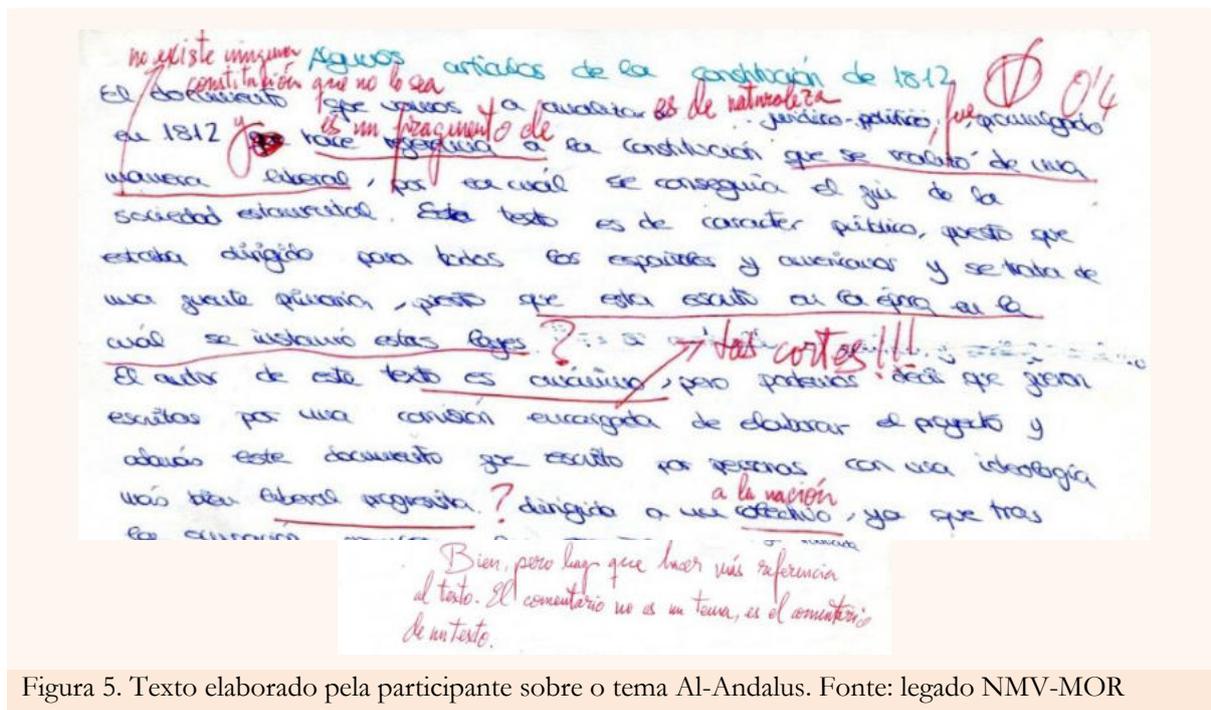


Figura 5. Texto elaborado pela participante sobre o tema Al-Andalus. Fonte: legado NMV-MOR

3.5.4. Análise discursiva

Análise discursiva permitiu outra interpretação das marcas deixadas nos temas e nos comentários de texto pela participante e pelo professor. Ambos mantem um processo de comunicação (off-line) nesses trabalhos, que os caracterizamos como textos intermediários, ou seja, como exemplares empíricos de um determinado gênero discursivo, em constante evolução, produto das intervenções e modificações que ambos os agentes operam sobre eles. Por outro lado, esses diálogos revelam a construção coletiva do conhecimento e do texto no âmbito da instituição escolar e que continua em casa, bem como a polifonia constitutiva de qualquer texto, ou seja, a participação de diferentes e múltiplas vozes. Nesse caso, o texto proposto pela participante (tema ou comentário de texto) é constituído pela participação das vozes de seu professor (as ajudas que já apontamos em diversas ocasiões), do seu livro didático, do trabalho de outros colegas, das lembranças das aulas, dos recursos motivacionais expostos etc.

Esses diálogos explícitos dão conta das idas e voltas do texto e, portanto, de sua redação colaborativa entre o professor e a participante. Desta forma podemos identificar intervenções que tendem a especificar conceitos (Não, os Tribunais, os partidos Republicanos), a reorientar o conteúdo (Isso não está claro, indicar melhor que começa a falar da prática), a melhorar a sua estrutura (Conclusão?) e para mostrar momentos em que o diálogo se torna explícito: a aluna fecha um conceito (caciques) e faz uma anotação à margem: Falou mais sobre os caciques? E o professor responde: Sim. Figuras 6, 7 e 8.

Les dialogues pédagogiques étant explicites, ils rendent compte des allers et retours des textes et par là, de leur écriture collaborative. Dans les interventions du professeur, nous identifions celles qui cherchent à préciser des concepts (« Non, Les Cours, les partis républicains... »), à réorienter le contenu (« Cela n'est pas clair, indiquez que vous commencez à parler de la pratique »), à améliorer la structure (« Conclusion ? »), à expliciter les séquences dialogales (l'informatrice entoure un concept –chef de tribu- et elle pose une question en marge : « Je donne plus d'information sur les chefs des tribus ? » le professeur lui répond : « Oui ») (Images 6, 7, 8 y 9).



Figura 6 Detalhes conceituais: mudanças (os tribunais, não o governo), completas (havia os partidos republicanos). Fonte. LegadoNMV-MOR



Figura 7. Reorientar o conteúdo: indicar o início da prática ou falta de clareza. Fonte. Legado NMV-MOR

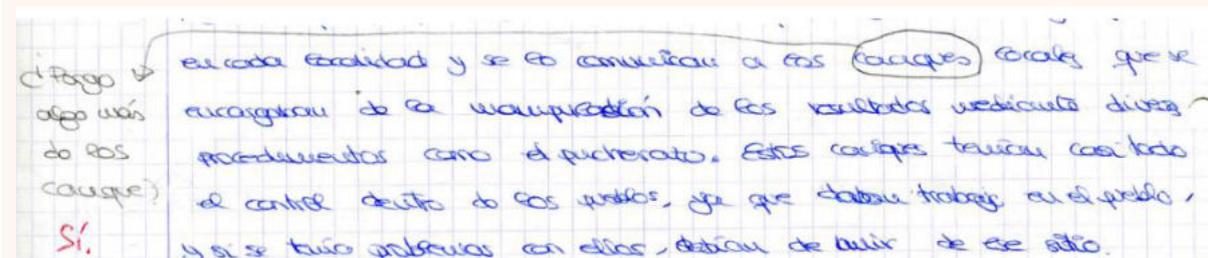


Imagem 8. Diálogo explícito em torno do conceito "Chefe da tribo", Informante: - Posso acrescentar mais alguma coisa sobre os chefes da tribo? Professor: - Sim. Fonte: NMV-MOR

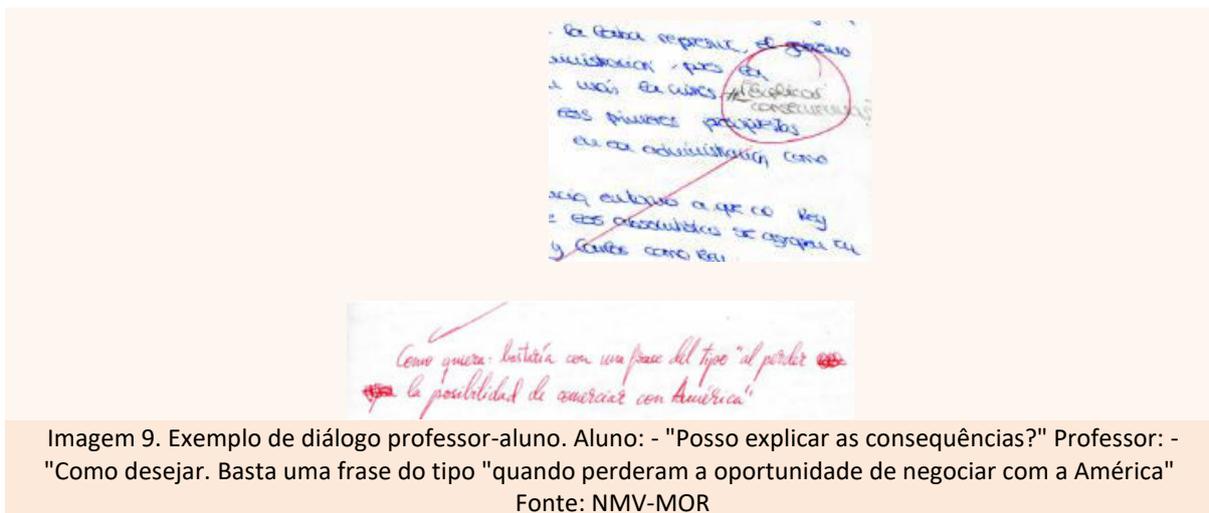


Imagem 9. Exemplo de diálogo professor-aluno. Aluno: - "Posso explicar as consequências?" Professor: - "Como desejar. Basta uma frase do tipo "quando perderam a oportunidade de negociar com a América"
 Fonte: NMV-MOR

3. 6. Aprendizagens informais: as emoções e o planeamento de uma palestra

Os trabalhos de pesquisa sobre temas do cotidiano dos alunos, considerados relevantes para a sua formação, não costumam ser realizados com os mesmos alunos com os quais se investigam os resultados acadêmicos alcançados nesta disciplina. Neste trabalho abordamos as emoções e como elaborar uma palestra ou conversa sobre o tema que a participante estudou: O Sexenio Democrático. Ambos os trabalhos mostram a influência desta disciplina para além do contexto acadêmico.

3.6.1. As emoções

Para a análise e interpretação, parte-se fundamentalmente da proposta de Damasio (2013) e de Haidt (2003), também considerando as realizadas por Kleef, Chestin, Fischer e Schneider (2016); Cova, Deonna e Sander (2015) e Tsyrlina-Spady e Lovorn (2017). Especificamente, são analisados: vergonha, culpa, indiferença, indignação, admiração, gratidão, orgulho, identidade e compromisso. Já analisamos e publicamos os estudos sobre as emoções sociais em pesquisas anteriores, com resultados interessantes. Justamente, acreditamos que a referência de Damásio (2013) seja relevante para este trabalho, pois apresenta uma perspectiva mais voltada para a natureza e a importância do sentimento humano, considerando-o como o alicerce de nossa mente e perguntando, como o autor: Como teríamos evoluído sem a capacidade de responder aos demais com simpatia, afeto, vergonha etc.?

Associamos a sua proposta à disciplina de História da Espanha, estando cientes da dificuldade que isso implica, mas também da utilidade que tem para conhecer o que esta disciplina pode desenvolver neste campo da formação. Os resultados que emergem da análise e interpretação dos dados mostram o valor da narração que a participante realiza, a coerência e construção gramatical, o uso de inferências elaborativas, as contribuições pessoais que explicita e o valor que os fatos, a partir de uma perspectiva global, têm para ela em que os valores estão incluídos e, portanto, a necessidade de referências para a sua análise. Assim, por exemplo, destaca o valor positivo e negativo dos personagens (vinculado ao exercício do poder)²⁴, as ideias de melhoria do nível social e educacional (economia, democracia etc.), o poder sedutor das constituições quando se trata de

²⁴ 3007. VI.8.1. Só admiro os dois acontecimentos que mencionei antes, os tribunais de Cádiz, bem como a chegada da Democracia e embora tenha sido apenas um acontecimento mais isolado, a criação das primeiras eleições democráticas, com a eleição de Amadeo de Saboya como Rei da Espanha.

avançar, a luta pelo voto, a necessidade de melhora na educação²⁵, o orgulho que pode ser sentido²⁶, o seu compromisso pessoal com a sociedade²⁷ etc.

A análise e interpretação das emoções sociais permitiram identificar o que Burke (2006) apontou: Quem se emociona? e Quais são as emoções que se desenvolvem? e até nos questionarmos sobre a proposta das “comunidades emocionais” de Rosenwein (2006), na qual os historiadores querem conhecer os sistemas de sentimento que estão por trás de grupos sociais mais ou menos amplos. Com um sentido muito mais centrado na aprendizagem alcançada pelos alunos nesta matéria, convém explorar esta possibilidade, o alcance que pode ter e em que medida se poderia falar de uma comunidade emocional desenvolvida na disciplina de História da Espanha. Da mesma forma, o que Scheer (2012) mencionou foi identificado nas práticas: cognição e emoção andam de mãos dadas e se desenvolvem ao mesmo tempo. O que fazemos com as emoções que não encontramos no material de origem? “(p.26) e nos perguntar: Qual é o papel do professor?

3.6.1. O planeamento de uma palestra/conversa

O planeamento de uma palestra/conversa sobre O Sexenio democrático é um dos temas da disciplina História da Espanha, que também foi o comentário de texto da *selectividad* que a participante realizou, especificamente: *A renúncia do trono do rei Amadeo de Saboya*. Para a sua elaboração, foi sugerida uma estrutura diferente à desenvolvida nos temas, dotando-a assim de outro contexto de aprendizagem (que permite identificar os conteúdos aprendidos e incorporá-los a uma organização diferente), com resultados muito interessantes e encorajadores para continuar pesquisando como veremos a continuação.

Cabe destacar, quando nos referimos aos conteúdos, a estrutura utilizada para a palestra e, sobretudo, a caracterização e singularidade com a qual enfatiza cada trecho daquele período. Ela destaca o seguinte, para a seção dos Conselhos Revolucionários *a ideologia democrática*, para o governo provisório *o ideal social*, para o reinado de Amadeo *a valorização da pessoa, contraste com outras monarquias espanholas e história contra factual - O que teria acontecido se... .?*, para a I República *desânimo e opiniões pessoais expressas explicitamente* e, para o fim do período que marca o fim da *I República* e o reinado de Afonso XI, *com o conceito de ditadura e restauração* (figura 9).

O valor em si dessas contribuições e suas orientações para desenvolver a palestra exemplificam muito bem o que ela gostaria de transmitir, a ideia de formar um país melhor, o espírito de luta que animou a revolução gloriosa e o desejo de mudar o país.

No sentido anterior, podemos dizer que a participante possui um alto nível de maturidade, no que Souto, Fuster e Sáiz (2014) explicavam quando os alunos se envolviam na resolução de problemas sociais “ressaltamos que os alunos podem atingir níveis elevados de maturidade explicativa se forem desenvolvidos projetos de avaliação que levem em consideração a resolução de problemas sociais”. (p. 164). Por outro lado, Barton em 2014 indicava que para ele um bom aprendizado de história é alcançado quando os alunos se envolvem historicamente, se vêem como

²⁵ 3007. VI.7.1. Fico indignada ao ver como enganaram a população pobre, como queriam um povo sem educação para não se rebelar e estar sempre sob seu comando, e como o poder fez da nobreza uma elite que para mim deveria desaparecer.

²⁶ 3007. VI.2.1. A verdade é que não me orgulho muito da maior parte da História da Espanha, mas o que me orgulha é que algumas pessoas foram capazes de querer mudar o país e que a Espanha saísse da crise em que se encontrava e se modernizasse, como por exemplo, com as Cortes de Cádiz, ou também me orgulho porque depois de tanto tempo sob o regime de Franco e com o fácil que seria para o seu sucessor continuar com o regime no qual havia sido ensinado, optara por uma democracia.

²⁷ 3007. VI.9.1. Sim, porque temos que seguir lutando por aquilo porque lutou o povo espanhol e pelo que muitas vezes perdeu a vida. Esse povo conseguiu que pudéssemos viver em um país democrático, mais igualitário entre raças, sexos e entre classes sociais. Apesar de estarmos passando por uma grave crise, a situação da cultura e o nosso pensamento evoluíram muito, e acredito que por tudo que nossos ancestrais lutaram, não devemos deixar que ninguém nos tire esses direitos.

atores e pessoas que podem influenciar na vida política, pois conhecem os responsáveis, os motivos que tiveram e os resultados que produziram. Da mesma forma, eles estão conscientes das perspectivas ou empatias que são geradas, conhecem e entendem quais eram os valores, as atitudes e crenças daqueles que viveram no passado e, no presente, compreendem suas ideias e as dos demais. Também podemos apontar que os dados e evidências são conhecidos e utilizados (gestão crítica de fontes), uma vez que os fatos históricos são suportados por evidências e requerem julgamentos fundamentados para apoiar nossas posições. Assim, no trabalho que a participante realiza, podemos identificar algumas das características que Barton chama de bom aprendizado histórico (Figura 10).

1 { Mencionaría hechos interesantes como la formación de **juntas revolucionarias** en varias capitales con **ideario democrata** sufragio universal, supresión de consumos y quintas, defensa de las clases medias y trabajadoras...

2 { Destacaría los ideales del **gobierno provisional**, con la **Concesión de derechos** asociación, reunión. Libertad de imprenta, enseñanza, religiosa. Sufragio universal masculino para los mayores de 25 años. Emancipación de hijos de esclavos nacidos tras la revolución... Esos los mencionaría como ideal social que cambia totalmente con respecto a la historia anterior, y los compararía con los principios que, por ejemplo, Fernando VII seguía en su reinado.

3 { También aludiría a las **buenas intenciones del rey Amadeo de Saboya**, pero ante la soledad en el poder, los problemas dentro de su mismo **partido** así como los problemas acarreados con la oposición y los problemas sociales como la Guerra de Cuba, le llevaran hacia su dimisión como Rey, y me centraría en lo que podía haber sido España si este reinado hubiera salido bien. Plantearía preguntas como **¿Hubiera sucedido la Guerra Civil? ¿Habríamos llegado antes hacia la España actual?** Concluiría con el reinado de Amadeo, estableciendo que era un Rey con intenciones de renovar el país, con un ideario totalmente diferente al que los reyes españoles estaban acostumbrados y una renovación con una nueva dinastía al poder, ni los Borbones ni los Austria.

4 { Después, de hacer este pequeño hincapié, enunciaría la creación de la **Republica**, con **pocas esperanzas** de éxito, sus múltiples líderes, Intensa agitación social, el nacimiento del cantonalismo, nace como una reacción ante la posible derechización de la República y la presión para acelerar la implantación de la República Federal, divisiones políticas entre los propios republicanos y su fracaso, y enunciaría mis motivos que según mi punto de vista fueron las causas del fracaso de la Republica.
Estas son **las causas según mi opinión:**
¿Por qué fracasa la República en España?
1. Falta de un verdadero líder.
2. Descoordinación entre el parlamento
3. Marginación de muchos sectores sociales y descuido de los problemas sociales y económicos
4. Guerra de Cuba y carlista.

5 { Y por último hablaría de **la dictadura** del **General Serrano**, enumeraría las características principales de su política. Y cómo Cánovas del Castillo aprovechando la situación iba ganando simpatía para la vuelta de Alfonso, el hijo de Isabel II, para ser Rey, con el que empezaría una nueva etapa en España que estuvo más tiempo vigente, la llamada **Restauración** a través del sistema bipartidista que Cánovas del Castillo diseñó.

Figura 10. Conteúdo do projeto de palestra. Os períodos foram destacados em letras cinza e pretas e os ideais em letras cinza e brancas. Fonte: legado NMV-MOR

Conclusões

O foco deste artigo foi interpretar as produções da participante (e sua interação com o professor), escolhida pela sua representação neste estudo de caso para reconstruir algumas dimensões dos processos de ensino e aprendizagem de História. Como contribuições mais significativas podemos destacar aquelas que indicamos a seguir. *Conhecer e analisar os livros didáticos conforme os autores os escreveram é uma necessidade básica, mas insuficiente se quisermos saber o uso que professores e alunos fazem deles, além da relevância de incluir os guias didáticos produzidos pelas editoras. As marcas deixadas por alunos reais que utilizaram este recurso é um passo mais complementar. Os professores mudam e modificam o conteúdo em função de múltiplas dimensões, desta forma, dispor também dos materiais utilizados pelo professor para completar e inclusive substituir o conteúdo, vem a ser outro passo mais na necessidade de aproximação à prática de ensino da história.*

Da mesma forma, a influência de provas externas e internas modifica seriamente o programa da disciplina, já bastante extenso e com necessidades de seleção de informações. Nesse sentido, dispor

do programa do professor, as sugestões que se realizam a partir da *selectividad* (programa e estrutura das provas) e o currículo oficial do CARM para a disciplina, permite dar um passo mais para a compreensão do que ocorre na prática. Também constatar que esse ensino não ocorre no vazio, mas em locais específicos como centros, salas de aula, residências de alunos, horas do dia etc. Nesses espaços, professores e alunos deixam registros das suas tarefas por meio das marcas deixadas nos documentos utilizados; as realizadas presencialmente (compreensão dos temas, diálogos ao vivo entre o professor e a participante etc.)

Novamente, como vimos apontando, essas dimensões pesquisadas vão completando nossa linha de trabalho e, progressivamente, o que sabemos sobre as práticas de sala de aula. Todos esses recursos e processos nos aproximam daquele mundo complexo que ocorre quando uma porta (na sala de aula ou em casa) se fecha e se inicia um processo de ensino-aprendizagem que, previsivelmente, terá resultados acadêmicos. Conhecê-los e ter a documentação que é fornecida aos alunos (trabalhada em sala de aula e em casa) ou que eles próprios elaboram, permitirá uma pesquisa mais aprofundada do que foi alcançado, pois permite não só conhecer o resultado, mas também o processo, que pode não ficar suficientemente claro se esses documentos não estiverem disponíveis. É evidente que existem outros instrumentos de obtenção de informações que enriqueceriam esta linha de pesquisa, por exemplo, a opinião de professores (que já indagamos em pesquisas e publicações anteriores), as lembranças (neste caso de história da Arte, López-Castelló, 2021), a observação direta (como a de Chaves, 2019) e como qualquer trabalho desta natureza, são passos a seguir, caminhos a percorrer e ilusões a manter...

Referências bibliográficas

- Alarcón, M.D. (2009). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. [Diploma de Estudios Avanzados]. Universidad de Murcia, Murcia.
- Álvarez, J. (Coord.), *Las historias de España*. Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Baker, E. (2013). La cultura conmemorativa. En J. Álvarez (Coord.), *Las historias de España* (pp. 565-644). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Barton, K. (2014). Entrevista a Keith Barton, experto en didáctica de la historia. Publicada el 15 de febrero de 2014 por el Departamento de Historia de la UAH (Chile). Realizada por Liliam Almeyda y Liliana Bravo durante el seminario de Didáctica de la Historia. Disponible en <http://filosofiahumanidades.uahurtado.cl/noticias/entrevista-a-keith-barton-experto-en-didactica-de-la-historia>
- Boyd, C. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez, (Coord.), *Las historias de España* (pp. 441-653). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia Cultural?* Barcelona: Paidós
- Chaves, E. A. (2019). O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educar em Revista*, 35 (77), 159-181.
- Cova, F., Deonna, J. y Sander, D. (2015). Introduction: Moral Emotion. *Topoi* 34, 397-400. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9345-0>
- Damasio, A. (2013). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Destino
- Davison, M. (2012a). *"It is Really Hard Being in Their Shoes": Developing Historical Empathy in Secondary School Students*. [Tesis Doctoral]. Auckland: University of Auckland.
- Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Pres.
- EDITORIAL SANTILLANA (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Proyecto: La Casa del Saber. Madrid: Santillana.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.

- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno, J. (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-35). Madrid: Morata.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En RJ Davidson, KR Scherer y HH Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press. (pp. 852-870).
- Hernández, R, Fernández, P. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Kleef, G. A., Cheshin, A., Fischer, A. H. and Schneider, I.K. (2016). Editorial: The Social Nature of Emotions. *Frontiers in Psychology*, 7 (896), 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00896
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte Escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista complutense de Educación*, 32(1), 55-66
- Lucero, M. y Montanero, M. (2006). El discurso causal en la enseñanza de la Historia. *Revista Campo Abierto*, 25(1), 89-101.
- Martínez-Valcárcel, N. (Coord.), Ortega-Roldán, Pasquale, R., Carbone, G. y García-Marín, R. (2021). *La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes*. Murcia: Lencina-Quílez. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/100404>
- Martínez-Valcárcel, N. (Ed.) (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: Seis escenarios para su interpretación*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/64079>
- Martínez-Valcárcel, N. y Alarcón, M. D. (2016). *La utilización del libro de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press, 2007.
- Montanero, M. y León, J.A. (2004). La comprensión de textos multicausales en el Área de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 333, 409-424
- Nokes, J.D. (2017). Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms. In Carretro, M., Berguer, S. and Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553-571). New York: PalgraveMacMillan.
- Parra, M.E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/46974>.
- Pasini, E. y Tonini, I.M. (2020). Las tecnologías de la comunicación e información y sus implicaciones en el aprender/enseñar Geografía en la Contemporaneidad: estudio de caso en Brasil. *Revista Ar@cne*, XXIV(246), 1-16 ver DOI <https://doi.org/10.1344/ara2020.246.32210>
- Pasquale, R. (2018). Marginalia en los manuales contextualizados de FLE. Un peritexto evocador. En Perduca, F. (Comps.). Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción “Lenguas en el cruce de fronteras: políficas, prácticas y saberes. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. (pp. 353-358).
- Portela, A., Martínez-Valcárcel, N. y García, M. L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 101-127). Valencia: NauLlibres.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [26/01/2021]
- Rosenwein, B. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca/Londres: Cornell University Press

- Ruano, E., Sánchez, E., Ciga, E. y García, J. R. (2011). Un protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el aula. *Revista Psicología Educativa*, 14, 89-112.
- Sánchez, E. (2009). Mente, cerebro y educación. *Revista Aula*, 15, 25-46.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Revista Aula*, 20, 83-103.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuiian approach to understanding emotion. *History and theory*, 51(2), 193-220.
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.
- Souto-González, X. M., Fita-Esteve, S. y Fuster-García, C. (2014). El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En N. Martínez-Valcárcel (Dir.): *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 287-304). Valencia: NauLlibres.
- Tsyrlina-Spady, T. y Lovorn, M. (2017). Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. In M. Carretro, S. Berguer y M. Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 697-716). New York: PalgraveMacMillan.
- Valls, R. (2018). Rafael Ballester y su manual de Historia de España: un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 651-681.
- Viñao, A. (2016). El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?. En P. Dávila y L.M. Naya (Coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 25-59). Donostia: Erein.
- Walker, K. (2007). Homework: Too much, too little? Research brief. *EPI: Education Partnerships, Inc.* Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537910.pdf>
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (524-544). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. México: Pearson.



Nicolás Martínez-Valcárcel. Professor pesquisador da Universidade de Murcia. Doutor em Pedagogia (prêmio extraordinário). Foi professor primário, conselheiro do Centro para Professores e Recursos, vice-reitor, chefe da seção do Instituto de Ciências da Educação e secretário do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Murcia. É Pesquisador Principal em projetos competitivos desde 2002. Dirigiu Teses de Doutorado, Teses de Bacharelado, DEA e TFM. É colaborador da Academia Norteamericana de Língua Espanhola e membro do grupo de trabalho da Universidade de Experiências Educacionais em Ciências Sociais-EDUCS. O campo de estudo concentra-se no Ensino de História no Bachillerato.



Martha Ortega Roldán. Professora Pesquisadora da Universidad Autónoma del Carmen, estado de Campeche, México. Graduada em Língua Inglesa Estrangeira, com especialização em ensino da Língua Inglesa, pela Autonomous University of Yucatan, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela University of Essex /England. Como Professora Pesquisadora, produziu vários projetos como o Bachillerato em Língua Estrangeira, O Centro de Auto-Acesso (Estratégias de Aprendizagem em Línguas Estrangeiras), Sala de Aprendizagem Multimídia, Experiências Virtuais em nível nacional e internacional na UNACAR. Tem apresentado trabalhos em eventos nacionais e internacionais. Sua linha de pesquisa situa-se no campo da Aprendizagem de Segunda Língua e Ensino de História.



Rosana Pasquale. Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Rouen (França). Professora-Pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Nacional de Luján (Buenos Aires, Argentina). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Material Didático e Pesquisa do Departamento de Educação da Universidade Nacional de Luján. Diretora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Línguas Estrangeiras da Universidade Nacional de Luján. Membro do Comitê Acadêmico do Doutorado em Ciências Humanas e Sociais e do Conselho Editorial Universitário da Universidade Nacional de Luján. Diretora da Revista da SAPFESU (Sociedade Argentina de Professores Franceses de Ensino Superior e Universitário) e co-redatora da Polifonías, Revista de Educação do Departamento de Educação da Universidade Nacional de Luján. Vice-reitora do Departamento de Educação (2009-2013, 2013-2017). Dirigiu teses, escreveu artigos e livros, dirigiu pesquisas e ministrou seminários em sua especialidade. Seu campo de trabalho são as Ciências da Linguagem, Línguas Estrangeiras, Manualística.



Graciela Maria Carbone. Doutora da Universidade de Buenos Aires, Área de Ciências da Educação. Faculdade de Filosofia e Letras. Professora Extraordinária Emérita do Departamento de Educação. Universidade Nacional de Luján (Argentina). Investigadora. Membro Acadêmico Titular do Centro de Estudos em História da Educação Recente da Argentina (HEAR), Faculdade de Letras e Artes, Universidade Nacional de Rosário. Foi coordenadora da área de pesquisa e do Programa de Pós-Graduação “Livros didáticos e itinerários hipertextuais na história recente da educação argentina: questões e problemas relativos à formação de professores e ao currículo da educação formal”, Departamento de Educação, Universidade Nacional de Luján. Membro da Comissão Acadêmica da Especialização e do Mestrado em Tecnologia Educacional, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires. Membro do corpo docente do Curso de Especialização e Mestrado em Tecnologia Educacional, responsável pelo Seminário de Análise Multidisciplinar de Materiais Educacionais.



Ramón García-Marín. Graduado em Geografia (2004), Prêmio Extraordinário de Grau da Universidade de Murcia e Primeiro Prêmio Nacional de Final de Estudos Universitários (Ministério da Educação, Governo da Espanha, 2005). É Doutor em Geografia (2008) pela mesma Universidade, com nota *cum laude* (distinção acadêmica) e Prêmio Extraordinário de Doutorado. Atualmente ocupa o cargo de Professor de Geografia Humana na Universidade de Murcia.



Edilson Aparecido Chaves. Docteur en éducation. Professeur de recherche à l'Institut fédéral du Paraná, Campus Curitiba - Brésil. Il fait partie du Centre de recherche dans les publications didactiques - NPPD/UFPR. Coordonnateur du groupe de recherche du Conseil national du développement scientifique et technologique - CNPq : Enseignement et histoire de l'apprentissage. Chercheur et membre de l'Association internationale pour la recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs - IARTEM. Professeur collaborateur à la maîtrise professionnelle en enseignement de l'histoire (ProfHistoria - Université fédérale du Paraná - UFPR). Il a travaillé comme évaluateur des manuels scolaires du Programme national des manuels scolaires - PNLD. Le domaine de travail se concentre sur l'enseignement de l'histoire pour l'école secondaire et la maîtrise en enseignement de l'histoire, travaillant principalement sur les sujets suivants: Manuel et médias éducatifs, Production d'archives virtuelles pour enseigner l'histoire, l'enseignement et l'histoire de l'apprentissage.

