

## AMÉRICA LATINA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO NO CONTEXTO ESCOLAR DA ESPANHA

### *Latinoamérica: entre lo prescrito y lo vivido en el contexto escolar de España* *Latin America: the prescribed and the lived in the Spanish school context*

LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO<sup>1</sup>

Instituto Federal Goiano - Brasil

[leia.adriana@ifgoiano.edu.br](mailto:leia.adriana@ifgoiano.edu.br)

JOAN PAGÈS BLANCH<sup>2</sup>

Universitat Autònoma de Barcelona - Espanha

[joan.pages@uab.cat](mailto:joan.pages@uab.cat)

Recibido 06.06.16 / Aceptado: 06.07.16

---

**Resumo.** O artigo busca refletir e compreender o que tem sido selecionado e veiculado como conteúdos sobre a América Latina no ensino de história na Espanha, a fim de perceber se estes têm contribuído ou não para a formação de uma consciência histórica e cidadã. Assim, o texto traz a análise de legislações educacionais espanholas promulgadas a partir de 1850 e dos materiais didáticos produzidos na década de 1980 e 1990, como também, de um questionário que foi respondido por oito professores que atuam na educação secundária espanhola. As conclusões sinalizam que o lugar da América Latina foi bastante restrito nas legislações mencionadas e que a realização de um trabalho mais articulado sobre a América Latina fica comprometida, em decorrência dos poucos dos conteúdos que são expostos na sala de aula, muito embora tenham sido produzidos, nas décadas de 1980 e 1990, materiais didáticos que incluam distintos conteúdos sobre o tema, na busca por um ensino menos memorístico e mais inovador.

**Palavras-chave:** América Latina, propostas curriculares, professores, materiais didáticos.

**Resumen.** El artículo se propone reflejar y comprender lo que se ha seleccionado y vehiculado como contenidos sobre Latinoamérica en la enseñanza de historia en España, a fin de averiguar si estos han contribuido o no a la formación de una conciencia histórica y ciudadana. Para ello, el texto aporta el análisis de legislaciones educativas españolas promulgadas a partir de 1850 y de los materiales didáticos producidos en las décadas de los ochenta y los noventa, así como los resultados de un cuestionario respondido por ocho profesores de la enseñanza secundaria española. Las conclusiones señalan que el lugar de Latinoamérica ha sido bastante restringido en las legislaciones mencionadas y que la realización de un trabajo más articulado sobre Latinoamérica resulta comprometida, como consecuencia de los pocos contenidos que se exponen en el aula, a pesar de que se elaboraran, en las décadas de los ochenta y noventa, materiales didáticos que incluían diversos contenidos sobre el tema, en pro de una enseñanza menos memorística y más innovadora.

**Palabras clave:** Latinoamérica, propuestas curriculares, profesores, materiales didáticos.

**Abstract.** This article aims at reflecting upon and understanding the selected and conveyed contents about Latin America in the teaching of history in Spain in order to ascertain whether or not these contents have contributed to the formation of historical awareness and citizenship. Therefore, this paper analyzes the Spanish educational legislations promulgated from 1850 and the teaching materials produced in the 1980s and 1990s as well as the questionnaires answered by eight secondary education teachers from Spain. The data shows that the material on Latin America are limited in the referred legislations. Even though most of the contents produced in this period included different contents about the theme and had a less memory-based and more innovative teaching approach, the development of more articulated work on Latin America is jeopardized due to the limited content taught in classrooms.

**Keywords:** Latin America, curricular proposals, teachers, teaching materials.

---

## INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos refletir sobre os conteúdos veiculados a respeito da América Latina, nos documentos

prescritos e no contexto da sala de aula, para se perceber se estes têm contribuído com a construção de uma consciência histórica e cidadã, posto que, a consciência histórica é “a soma das operações mentais com as quais os

homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (Rüsen, 2001, p. 51).

Nesse sentido, intencionamos analisar os dados coletados junto às leis e decretos de educação da Espanha, os livros didáticos produzidos na década de 1980 e 1990 e um questionário preenchido por oito professores que atuam na educação secundária na Espanha, uma vez que as propostas curriculares e os livros didáticos, se por um lado, postulam um lugar de poder e definem as formas de veicular determinados conteúdos, por outro lado, é o professor que, do interior da sala de aula, pode dar visibilidade e propiciar inúmeras táticas de apropriação de um saber. Ao facilitar estas táticas de apropriação de um saber, o professor não somente expõe um conhecimento ao aluno, mas também interpela, media, põe em outro lugar, outro patamar; ele busca palavras que são mais impactantes, que provoquem, que emocionalizem e que assumam posições (Souza, 2001).

Assim, o artigo está composto por três subtemas. O primeiro apresenta o que foi veiculado de conteúdos sobre a América Latina a partir da segunda metade do século XIX, nas leis, decretos e documentos oficiais de educação promulgados na Espanha. No segundo subtema estão expostos os conteúdos referentes à América Latina, contidos em alguns livros didáticos elaborados na Comunidade Autônoma da Catalunha, nas décadas de 1980 e 1990, e o terceiro exibe fragmentos de um questionário respondido por oito professores, que estão atuando da educação secundária, na demarcação de Barcelona.

## A AMÉRICA LATINA ENTRE LEIS E DECRETOS ESPANHÓIS

Em levantamento realizado a respeito dos conteúdos expostos sobre a América Latina, nas leis e decretos de educação da Espanha, veiculados desde a metade do século XIX, por intermédio de consultas e fichamentos de materiais compilados em anais de congressos, revistas eletrônicas, livros, teses e documentos oficiais, vimos que as mudanças governamentais ocorridas provocaram e prosseguem provocando variações no contexto educacional, que vem se desdobrando em algumas leis e inúmeros decretos que ora incluíam e ora excluíam os artigos, incisos ou parágrafos presentes nestas leis. Entretanto, de acordo com Pagès (2010), são estas leis e decretos que têm conduzido, por mais de um século, a estrutura normativa da educação nacional e têm assentado as bases da administração educativa, definindo mar-

cos teóricos e práticos do sistema de gestão educacional e da profissão docente.

Assim, entre as leis que foram promulgadas a partir de 1850, quando se principia o desenvolvimento de um sistema educativo nacional na Espanha, estão a *Ley Moyano*, em 1857, a *Ley General de Educación* (LGE) de 1970, a *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) em 1990, a *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza* (LOCE), suspensa em 2004, quando regressou ao governo o Partido Socialista Obreiro Espanhol, que promulgou em 2006 a *Ley Orgánica de Educación* (LOE), e por fim, a *Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), conhecida como a *Ley Wert*, de 2013.

Tratando-se do que estas leis expuseram a respeito da América Latina, para o ensino de história da educação secundária e *Bachillerato*, atentamos que a *Ley Moyano* tem seus conteúdos expostos em quatro seções que são divididas entre títulos e capítulos. Sobre a primeira seção, Cuesta (1997) descreve que o ensino de história traz o estudo da Espanha vinculado ao estudo da história universal, iniciando os estudos da primeira com a época romana. A história e a geografia vão unidas em todos os cursos, predominando o estudo das idades medieval e moderna. Da América Latina, esta lei, ao expor somente os temas gerais a serem estudados, não apresentou a especificidade dos conteúdos analisados em cada tema. No entanto, a lei traz no Título V, “*de los libros de texto*”, artigo 88, a prescrição de que “*todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años*”. (*Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857).

Nesta perspectiva, os estudos realizados por Valls (2012), a respeito dos temas relacionados com a América Latina, nos livros da história da Espanha veiculados a partir da segunda metade do século XIX, apontam para a presença do período postcolonial, como tema de estudo.

Em 1970 foi promulgada a *Ley General de Educación* (LGE). Entre a *Ley Moyano* e esta, muitos decretos foram promulgados nestes 113 anos que as separam, intencionando organizar o ensino de modo que este respondesse ao estado social da Espanha. Contudo, os decretos não produziram mudanças significativas ao ensino de história da América, pois ela permaneceu sendo retratada dentro do contexto da história da Espanha, uma vez que os conteúdos propostos se referiam ao que se denominava de “pós-descobrimiento da América”, que tem como

marco a chegada dos europeus neste território, o contato com os povos pré-colombianos e a colonização.

Com a *Ley General de Educación* (LGE), iniciou-se na Espanha um processo de modernização do sistema educativo, que foi adaptado às novas realidades socioeconômicas de um país que deixava de ser agrário e aspirava a incorporar-se ao processo de integração da Europa. Era a primeira vez desde a *Ley Moyano* que foi reestruturado todo o sistema educativo, estabelecendo a educação obrigatória entre os 6 e os 14 anos, passando a se chamar EGB (*Enseñanza General Básica*), seguido de um *Bachillerato* de 3 anos, que desembocava em um curso de orientação universitária (López, 2009).

Sobre a história escolar deste período, Pagès (2003) sinaliza que os conteúdos escolares selecionados para o ensino das ciências sociais na segunda e última etapa da educação obrigatória apareciam divididos cronologicamente ao longo de três anos de curso, sendo que, para o sexto ano (primeiro da etapa), os temas se referiam à história antiga e à Idade Média - desaparecendo, sem nenhuma explicação, a pré-história; o sétimo ano se dedicava aos estudos dos séculos XVI, XVII e XVIII; e para oitavo ano, havia 12 temas de estudo que abarcava desde a Revolução Industrial à Espanha atual, com o movimento obreiro, a burguesia, a Segunda República e o regime franquista.

No que diz respeito à América Latina, o texto da LGE descreve no artigo 24 que a área de estudo da história e da geografia daria atenção à Espanha e aos povos hispânicos, mas não sinaliza os conteúdos que seriam estudados sobre os povos hispânicos. Contudo, os manuais didáticos veiculados no período em que vigorou esta lei “*han incorporado informaciones sobre demografía o datos sobre el envío de metales preciosos desde América a la península, como producto de la explotación colonial*” (Acosta, 1987, p. 16).

As décadas de 1980 e 1990 trouxeram desejos de renovação e mudanças na sociedade, que tiveram seus reflexos numa pluralidade de iniciativas didáticas. Entretanto, com a consolidação da democracia, pouco a pouco os esforços iniciais foram se diluindo e as propostas reformistas, que recomendavam uma ampla liberdade aos professores e aos centros de ensino, para definir o currículo, foram rechaçadas e alteradas pela promulgação da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) em 1990 (López, 2009). Nesta lei, o governo espanhol escolheu manter a organização do currículo do ensino obrigatório por áreas de conhecimento,<sup>3</sup> como foi o caso das áreas das Ciências Sociais, Geografia e História, e um cur-

rículo fechado e tradicional devido, em grande parte, à pressão das editoras de livros didáticos e a certos setores de professores que lecionavam no ensino secundário e no *bachillerato*.

No ano de 1991, através do Real Decreto 1007/1991, foram estabelecidos os conteúdos mínimos correspondentes à Educação Secundária Obrigatória. Os conteúdos de ciências sociais, geografia e história foram divididos em quatro blocos intitulados respectivamente: Sociedade e território; Sociedades históricas e mudanças no tempo; O mundo atual; A vida moral e a reflexão ética. É no segundo bloco que estavam inseridos os seguintes conteúdos de história: Iniciação aos métodos históricos, Sociedades pré-históricas, Primeiras civilizações e Antiguidade Clássica; As sociedades medievais. Al-Andalus e os Reinos cristãos na Espanha; As sociedades do Antigo Regime na época moderna - tendo neste período o estudo da “Colonização da América e o impacto recíproco”; Alguma sociedade destacada, de âmbito não europeu, durante as Idades Média e Moderna; Mudança e revolução na Idade Contemporânea e Sociedades e culturas diversas.

A reforma educativa de 1990 (LOGSE) foi duramente condenada pelos setores conservadores, antes mesmo de ser aprovada. López (2009) assinala que muitas críticas dirigidas a ela dificilmente poderiam lhe ser atribuídas, porque esta não chegou a ser aplicada em sua totalidade. Estas críticas geraram em 2002 a aprovação, pela direita espanhola do Partido Popular, da *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza* (LOCE), onde se deu a reformulação dos conteúdos de história da Espanha do *bachillerato*. Esta lei foi suspensa em 2004, quando regressou ao governo o Partido Socialista Obreiro Espanhol, que promulgou em 2006, a *Ley Orgánica de Educación* (LOE).

Para a *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), a LOE (2006) destacou como um de seus objetivos “*conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural*” (Ley Orgánica 2/2006, p. 1716) e incluiu como disciplinas obrigatórias dos quatro anos que compõem a ESO as Ciências Sociais, a Geografia e História.

Assim, ao ensino de História, o Real Decreto 1631/2006, de 29 de dezembro - que estabelece os conteúdos mínimos correspondentes à Educação Secundária Obrigatória - prescreveu conteúdos que foram divididos em blocos, tendo como temas, as Sociedades pré-históricas, primeiras civilizações e Idade Antiga, para os alunos do primeiro ano; As sociedades pré-industriais, para o segundo ano; As transformações e desequilíbrios no mun-

do atual, para o terceiro ano; e, para o quarto ano, as Bases históricas da sociedade atual. Sobre a história da América, esta continua vinculada à história europeia ou a história da Espanha, estando inserida no tema das sociedades pré-industriais e no subtema “A monarquia hispânica e a colonização da América”.

Em dezembro de 2013, foram propostas algumas alterações nesta lei promulgada em 2006, por intermédio da aprovação da LOMCE ou *Ley Wert*. De acordo com o texto da nova lei, a lógica dessa reforma educativa está baseada na evolução de um sistema capaz de direcionar os alunos para o desenvolvimento de suas habilidades, a fim de que possam realizar suas aspirações e se convertam em instrumentos de promoção da empregabilidade e incentivo ao empreendedorismo. Todavia, para as Ciências Sociais, Geografia e História da Educação Secundária Obrigatória, o texto da nova lei não fez mudanças nem nos objetivos expostos na lei anterior nem nos conteúdos propostos. No aspecto curricular a lei fez desaparecer o termo “Ciências Sociais”, designando a área agora somente como História e Geografia.

### OS MATERIAIS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1980 E 1990

Ao olharmos os conteúdos prescritos sobre a América Latina, nas leis e decretos expostos acima, a Espanha, no processo de fabricação do currículo, parece ter optado pela exclusão de conteúdos sobre a América Latina que não estivessem relacionados ao processo de “descobrimto” e colonização. Existem em todas as leis e decretos a veiculação destes mesmos conteúdos, dando à América Latina o signo de que ela continua sendo a sobremesa de um menu cujo prato principal é a história da Espanha.

No entanto, como sinalizado em parágrafo anterior, as décadas de 1980 e 1990 trouxeram desejos de renovação e mudanças na sociedade, que tiveram seus reflexos numa pluralidade de iniciativas didáticas. Estas iniciativas se desdobraram na produção de manuais didáticos com conteúdos mais atualizados e materiais complementares e alternativos.

Foi o caso da Comunidade Autônoma da Catalunha. Pesquisadores e professores como Batllori, Benejam, Pagès e Priestley (1987), Ginè e Hernández (1987), Pelegrí e Solanilla (1992), Casas (1992) e Martínez (1997) produziram materiais didáticos, especialmente para os professores que atuavam na Educação Geral Básica e no *Bachillerato*, que incluíam temas referentes à América

Latina, que não se limitavam somente ao estudo dos povos pré-colombianos, da conquista e do processo de colonização.

O livro didático escrito por Roser Batllori *et al.*, em 1987, destinado aos alunos do 8º ano da Educação Geral Básica, dedica seis capítulos ao estudo da história contemporânea, sendo que o capítulo 6/VI é destinado ao estudo dos países não europeus. É neste capítulo que se encontra inserido o tema das independências hispano-americanas e do continente americano até à Segunda Guerra Mundial. Sobre o último, o texto descreve a respeito da América do Sul e do México, expondo que as nações hispano-americanas viviam ainda sob o controle das oligarquias crioulas surgidas nas guerras de independência. Apesar da existência de regimes parlamentares, em muitos países, as fraudes eleitorais e as contínuas intervenções militares comportavam um imobilismo total da sociedade hispano-americana. Entre 1929 e 1945, a América Latina vai conhecer uma onda de ditaduras populistas, de regimes que representavam a versão americana dos fascismos europeus.

O texto prossegue mostrando que durante este período também iniciaram diversas intervenções dos Estados Unidos em questões internas hispano-americanas. Depois da Segunda Guerra Mundial, esta intervenção vai aumentar progressivamente em todos os terrenos e suavizar em algumas partes, a partir da década de 1980, embora em nenhum momento perca a hegemonia sobre o continente.

Outro livro escrito por Núria Ginè e Francesc Xavier Hernández, em 1987, tem como tema a Bolívia. Ele inicia perpassando a localização atual deste país, dentro do continente americano; as características físicas, descrevendo o clima temperado, a pluviosidade abundante, a temperatura mais fria em algumas regiões e a vegetação. Sobre os grupos humanos o livro expõe a presença dos quíchua e dos aimará, dos mestiços, brancos e silvícolas em território boliviano.

O texto vai ao passado para descrever a economia do império Incaico, baseada na produção agrícola e na criação de rebanhos de lhama; e o processo de colonização espanhol. Depois ele retoma o presente para contar que a língua oficial é o castelhano, porém os quíchua e os aimará ainda matêm a mesma língua falada durante o período incaico. A música e as festas populares também são apresentadas no texto, através de imagens que as caracterizam como alegres, festivas, lentas e triunfantes. Por fim, o livro traz o tema dos recursos minerais, cuja exploração foi iniciada com a prata, ainda no período da colonização, e hoje a Bolívia ocupa o segundo lugar

mundial na produção de antimônio e é uma das cinco primeiras na produção de estanho. Entretanto, como ainda descreve o texto, a Bolívia é um país pobre, que mantém, ilegalmente, a produção da coca, deve para os países mais desenvolvidos, como os Estados Unidos, e possui um baixo nível de escolarização. O livro contém uma série de imagens, mapas, poemas, músicas, cartanagens e exercícios que complementam cada um dos temas de estudo propostos.

O livro escrito por Carme Casas, em 1992, intitulado *Uma passejada per la cultura llatinoamericana*, está dedicado ao estudo da América Latina, seu espaço físico, demografia e população, economia e dívida externa, história, situação social e política e a situação indígena na atualidade. O livro é composto por duas partes, sendo que a primeira contém várias informações e prescrições didáticas para o professor, e a segunda é destinada aos alunos. O material exposto aos alunos se apresenta no formato de pequenos textos intermediados por imagens, mapas, tabelas e atividades.

Tratando-se do tema que se refere ao ensino de história, o texto retrata a América pré-colombiana, descrevendo as civilizações incas, maias e astecas, e posteriormente traz o processo de colonização realizado pelos espanhóis. Da atualidade, o livro retrata o tema da economia. Ele recorda que os países latino-americanos, enquanto colônias, eram especializados na produção agrícola de café, tabaco e outros produtos. Na atualidade, eles permanecem submetidos economicamente às grandes potências mundiais, que controlam os preços internacionais e os produtos a serem comercializados.

A autora ainda trata da situação política dos países da América Latina, incluindo uma série de reportagens da década de 1990, solicitando aos alunos que leiam e prestem atenção nas notícias expostas. Estas notícias trazem como temas: A guerrilha de Tupac Amaru entrega uma mensagem conciliadora ao Governo de Lima; O exército provoca uma matança de camponeses indígenas na Guatemala e rebelião militar na Argentina. Como atividade proposta, é solicitado que os alunos façam um resumo destas notícias, utilizando como esquema o tema da notícia, o país ou países implicados, a data, o conflito exposto, razões deste conflito, antecedentes e opinião e visão pessoal da situação.

Já o livro escrito por Jimena Martínez é um dossiê dividido em cinco capítulos que tematizam as características geográficas, a história, a economia, a cultura e uma outra maneira de conhecer o Chile. O livro é composto praticamente por textos, servindo desta maneira como fonte de

informações para o trabalho do professor em sala de aula.

Assim, tratando-se do capítulo destinado à história chilena, a autora o subdivide em temas que se referem às culturas aborígenes, à invasão dos espanhóis, ao processo de independência, à república chilena no século XIX e ao século XX.

Ao iniciar o capítulo, a autora expõe o tema das culturas aborígenes, abordando a civilização inca, que englobava não somente o território chileno, mas também regiões do Equador, Peru, Bolívia e o nordeste da Argentina. O texto prossegue narrando que antes da chegada dos espanhóis, os aborígenes que habitavam o atual território chileno apresentavam uma grande variedade de culturas, costumes e economia. Havia grupos de recolhedores, caçadores, pescadores, agricultores, os que praticavam a criação de rebanhos de lhamas e os que conheciam a tapeçaria. Destes grupos a autoria cita os atacamenhos, os *changos*, os *diaguitas* e os mapuches.

Posteriormente, o capítulo traz a entrada dos espanhóis na América e prossegue mencionando o processo de independência, que tem no desfecho a presença de Bernardo O'Higgins, que vai se converter no diretor supremo da nova república chilena.

A autora prossegue dizendo que o Chile alcança prosperidade no século XIX, incorporando o deserto de Atacama e se convertendo na principal potência naval e econômica do Pacífico.

Do século XX, Martínez descreve as mudanças políticas que ocorreram até às eleições presidenciais de Salvador Allende em 1970. Com a queda do governo e a morte de Allende, em 1973, a autora expõe que os insurretos formaram uma junta militar para governar o país, sob a presidência de Augusto Pinochet. Esta junta militar dissolveu o congresso, suspendeu os partidos políticos e governou o país por intermédio de decretos.

A partir de 1987, a autora narra que os partidos políticos voltam a funcionar, e em dezembro de 1989, depois de sete anos de ditadura, é celebrada a primeira eleição livre, dando assim os primeiros passos para uma nova etapa da democracia e para o fim da ditadura de Pinochet.

No capítulo que trata do tema da cultura, a autora relata que o Chile é um dos países da América Latina que tem 94% da população alfabetizada e grande tradição cultural. As universidades chilenas são caracterizadas tradicionalmente por serem abertas e de fácil acesso, coisa

que favorece um nível cultural que, em geral, tende a ser elevado. Assim, a autora subdivide o capítulo da cultura em quatro subtemas intitulados: A literatura chilena, A pintura chilena, A música e Instrumentos musicais do folclore chileno.

No último capítulo do livro, Martínez oferece aos professores diferentes tipos de atividades, intencionando possibilitar que o aluno se familiarize com a realidade chilena em seus distintos âmbitos, desde a cultura até à geografia física e à história, através de atividades com mapas, textos, imagens, poemas, palavras-cruzadas, caça-palavras, músicas e contos.

O livro escrito por Pelegrí e Solanilla tem como tema as culturas pré-colombianas na América do Sul. Ele é destinado aos professores do ensino secundário e contém orientações didáticas que podem ser trabalhadas no contexto da sala de aula. Os autores o dividem em quatro capítulos que buscam retratar a América do Sul desde o período paleolítico até ao momento próximo à entrada dos europeus.

O primeiro capítulo se dedica ao tema da América do Sul de modo mais genérico, trazendo informações e imagens das regiões do Peru, Venezuela, Argentina, Equador, Brasil, Paraguai, Bolívia e Chile, dividindo-o em subtemas que retratam as épocas paleolítica, mesolítica, neolítica, a origem da agricultura, a arte rupestre e as características gerais da área sul-americana.

A partir do segundo capítulo, os autores se especializam na pré-história colombiana, equatoriana e peruana. O terceiro capítulo é dedicado ao Equador, tendo na introdução o estudo de sua localização e as três regiões que o formam: a costa, a serra e a amazônica. Posteriormente, os autores inserem no texto um quadro com a cronologia dos quatro períodos que o constituíram, antes da colonização: Pré-cerâmico (10000 a 4000 a. C.), Formativo (3550-1200/1000 a. C.), Desenvolvimento regional (500 a. C.-500 d. C.) e Integração regional (500-1500 d. C.).

Na continuidade, Pelegrí e Solanilla passam a descrever cada um destes períodos através de dados da localização, clima, base econômica e as realizações materiais na arquitetura e no urbanismo, na cerâmica e na metalurgia de alguns povos de culturas *machalilla*, *chorre-ra*, *bahía*, *tolita*, *jama-coaque*, *manteña* e *negativo del Carchi*.

Por fim, os autores encerram o capítulo com a época inca, dedicando três parágrafos ao processo de formação desta cultura e à sua estrutura social.

O último capítulo, os autores o dedicam ao estudo do Peru. Eles também introduzem o texto apresentando a localização e as zonas que compõem este país, sendo estas a costa, a serra e a selva.

Diante do exposto acima sobre o que se veiculou e o que se veicula a respeito da América Latina, nas leis e decretos promulgados a partir da segunda metade do século XIX e os materiais didáticos que foram produzidos nas décadas de 1980 e 1990, não somente na Comunidade Autônoma da Catalunha, mas em outras Comunidades, possibilitando a construção, nos alunos, de outros olhares sobre a América Latina, partimos ao subtema subsequente, para perceber se as respostas dadas ao questionário, pelos professores, têm possibilitado ou não que se construa entre os alunos, no contexto da sala de aula, uma consciência histórica e cidadã.

### AS REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESPANHA

Nos subtemas anteriores, centrámos nossa atenção no que foi veiculado sobre a América Latina nas propostas curriculares e nos livros didáticos, entendendo que ambos são estratégias (Certeau, 2008) que postulam um lugar de poder e foram produzidos no externo da escola.

Neste subtema, esta atenção será ampliada para olhar o que os professores de ciências sociais produzem, no contexto da sala de aula, sobre os conteúdos referentes à América Latina, porque se faz necessário conhecer os saberes que os docentes transmitem, para compreender o que sucede nas aulas e para que seja possível repensar os espaços de formação inicial e continuada (Benchimol, 2010).

Assim, respondendo a um questionário composto por dez perguntas, oito professores catalães que atuam na Educação Secundária Obrigatória relataram a respeito da formação inicial e continuada, dos materiais utilizados em aula, dos livros didáticos, das propostas curriculares e da formação de consciência histórica, e dos conteúdos sobre a América Latina que trabalham no contexto da sala de aula.

Todos os professores iniciaram suas respostas indicando que têm como formação inicial a licenciatura em História, e a atuação profissional, na educação secundária, abrange entre os 2 e os 35 anos. Da formação inicial há entre os oito professores dois, o professor Bernat<sup>4</sup> e a professora Carme, que são formados, respectivamente, em História Contemporânea e Geografia e História Contemporânea.

A todos eles perguntámos o que haviam estudado sobre a América Latina nesta formação inicial. Esta questão se deu pelo fato de que, como observa Pimenta (1999), os saberes que os professores carregam ao longo de sua carreira, compreendidos como os que viabilizam a ação de ensinar, são constituídos pelos saberes da experiência, os saberes do conhecimento (referidos os da formação específica: matemática, história, artes, geografia, etc.) e os saberes pedagógicos. Deste modo, o professor Bernat nos informou que seu curso não oferecia nenhuma disciplina sobre a América Latina. Entretanto, ele resolveu fazê-la como uma disciplina optativa. Assim, ele estudou a respeito dos maias, incas e astecas, das viagens de Colombo e dos conquistadores, como Hernán Cortés e Francisco Pizarro. Já a professora Carme nos disse que na época em que estudou, há aproximadamente 35 anos, este tema não foi tratado em seu curso. Os demais professores deram informações semelhantes ao professor Bernat, sendo a história pré-colombiana, a conquista e organização do império espanhol, os temas estudados durante a formação inicial.

Já quando perguntados a respeito da formação continuada, no que se refere à participação em algum curso realizado ao longo da carreira, que tematizasse a América Latina, seis professores responderam que não haviam realizado nenhum curso. Os dois professores que responderam sim, os professores Daniel e Gabriel, nos informaram que as atividades em que participaram foram frutos de iniciativas pessoais.

No caso do professor Daniel, ele nos disse que participou das *“Jornadas Aula Abierta de América Latina. (Antología): relación naturaleza y cultura”* realizada na Universidade Autônoma de Barcelona. O professor Gabriel nos informou que esteve durante o ano de 2013 na Patagônia (Argentina) e que este período foi muito importante para ele, pois lhe permitiu ter um pouco mais de conhecimento sobre a América do Sul ao ter contacto com outros textos que lhe possibilitaram ampliar os estudos da América Latina no contexto da sala de aula da educação secundária.

Em relação aos possíveis cursos ou orientações oferecidas pela escola ou por ações do governo, de forma geral, a resposta dada pelos professores foi que, ao longo da carreira, não houve qualquer iniciativa por parte da escola ou do governo em proporcionar orientações a respeito da temática latino-americana. Aqui, cabe destacarmos os dizeres de alguns professores a respeito desta ausência de orientações.

Segundo o professor Bernat, a América Latina é considerada *“un tema marginal”*. A escola onde este professor

trabalha tem um método que se centra em temas que são estudados por, aproximadamente, três meses, com hipóteses, perguntas e distintas atividades. Porém, como ele nos informou *“los temas se centran en la historia europea”*.

A professora Carme destaca que *“el tema de Latinoamérica se trabaja poco dentro del currículum de Ciencias Sociales”*. Nos dizeres do professor Gabriel, *“por propia iniciativa, he aplicado en el aula contenidos relativos a América Latina”*.

Com estas considerações dadas pelos professores, sobre a formação inicial e continuada, estes também avaliaram que os conteúdos recebidos sobre a América Latina, na licenciatura, não possibilita que em sala de aula seja construída uma consciência histórica e cidadã.

Para os professores Agustí e Gabriel, os conteúdos são muito descritivos, com enfoque cronológico factual, com nomes, personagens e datas, e sem possibilidade de construir uma consciência histórica e muito menos cidadã. A professora Aina e o professor Bernat observam que o que se estudava na universidade não tinha uma perspectiva crítica. Ela prossegue dizendo que

Para trabajar el pensamiento crítico lo incorporo en general en la materia de CCSS, a partir de plantear situaciones en que el alumno pueda empatizar con los diferentes grupos sociales, políticos.

A professora Carme coloca que

En la facultad (al menos cuando yo estudiaba) nunca se planteó la asignatura de esta manera. Fue mi paso por el Departamento de Didáctica de las CCSS lo que hizo que me planteara la necesidad de enfocar la asignatura de una manera diferente.

É perceptível nos relatos de alguns professores a presença das iniciativas pessoais para mobilizar outros conhecimentos. Isto nos faz recordar que os professores se utilizam de ferramentas, compostas por saberes teóricos e práticos, para tratar das situações educativas com êxito (Pagès, 2012). Desta maneira, vimos que através de iniciativas pessoais sete dos oito professores responderam que para tratar os temas referentes à América Latina, eles se utilizam também de algum material alternativo. O professor Agustí se utiliza de fragmentos de textos e mapas (como fontes primárias) e fragmentos de filmes; a professora Aina faz uso de textos e vídeos; o professor Bernat, de material da web; o professor Daniel incorpora reflexões de autores como Eduardo Galeano, com o texto *“La independencia está por hacer”* e o documentário

“*La independencia inconclusa*”; o professor Gabriel faz uso de materiais compartilhados com um professor argentino; e a professora Helena costuma usar vídeos, filmes, cômicos. Entretanto, isto não excluiu o uso dos livros didáticos e das propostas curriculares como canais de orientação, do trabalho diário em sala de aula. Nesse sentido, somente o professor Bernart, que trabalha em uma instituição com proposta e método diferenciados, não faz uso dos livros didáticos ou das propostas oficiais.

Estas respostas dadas pelos professores nos levaram a questionar se o que é veiculado nas propostas curriculares e nos livros didáticos possibilita que se construa, nos alunos, uma consciência histórica e cidadã. Todos eles negaram esta possibilidade, sendo que os professores Agustí, Carme, Daniel, Gabriel e Helena a desdobraram com comentários explicativos.

Na fala do professor Agustí, este aponta que a história da América é uma história esquecida na Espanha. Trabalha-se no 2º ano da ESO e são pouquíssimos conteúdos. Muitas vezes os conteúdos são passados para um segundo plano e nem são transmitidos. E prossegue dizendo:

En el máster de secundaria intentamos superar esta visión para poder plantear unos contenidos construidos desde la reflexión y el conocimiento de la realidad actual, partiendo de preguntas problematizadas. Ejemplo: “¿Qué celebramos el 12 de octubre?”

Segundo a fala da professora Carme:

Los temas de Latinoamérica son casi inexistentes (una o dos páginas). El tema del descubrimiento y la colonización, las repercusiones que el descubrimiento tuvo, los procesos de independencia del siglo XIX y, después, las revoluciones del siglo XX, se resuelven en varias páginas, sin entrar en profundidad, solo se enuncian, no se profundiza.

O professor Daniel:

De forma muy clara aparecen formas de dominio y explotación, justificaciones basadas en el racismo y la relación establecida entre España y otras zonas del mundo.

Na fala do professor Gabriel, este destaca que os conteúdos nos currículos e nos manuais apresentam aspectos muito pontuais e específicos. Não permitem uma relação passado-presente-futuro nem discussões sobre os problemas sociais relevantes, para construir a competência social e cidadã. Para este professor, seria necessário ter uma

sequência de conteúdos, para poder relacionar adequadamente o passado, o presente e o futuro da América e discutir seus grandes problemas sociais. Já a professora Helena crê que o livro “*no es más que una propuesta, es un punto de partida para explorar y ampliarlo, hasta que se pueda, según los intereses de la clase, de las personas, etc.*”.

Assim, entre os temas relacionados com a América e presentes nos conteúdos trabalhados por estes professores estão incluídos a história da América pré-colombiana, o descobrimento da América, o processo de colonização e a independência das colônias hispano-americanas. Outros conteúdos também estão presentes nas falas de alguns professores, como o comércio de escravos, a independência de Cuba, Puerto Rico, Filipinas e das Ilhas Marianas e as ditaduras latino-americanas no século XX.

Para além da relação de conteúdos exposta pelos professores, coube observar que os professores Bernat e Gabriel expuseram o modo como os abordam em sala de aula. Sobre os povos pré-colombianos, o professor Bernat busca trabalhar com hipóteses para obter possíveis respostas e dá como exemplo a pergunta “Por que abandonaram as cidades maias?”. A respeito do tema do descobrimento da América, ele nos informou que busca questionar o conceito (Por que até hoje usamos na Espanha o termo “descobrimento?”), trabalhar com o espólio econômico, a exploração indígena e a aculturação.

O professor Gabriel relata que trabalha com os grandes descobrimentos geográficos, o descobrimento da América e sua conquista posterior, incluindo o genocídio indígena. Também trata dos processos de independência americana, vinculada à guerra de independência espanhola (1808 - 1814) e seu posterior desdobramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, nos foi possível perceber o que tem sido veiculado de conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História na Espanha. Neste sentido, buscamos analisar as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões existentes nos currículos oficiais e na prática dos professores, na medida em que fomos estabelecendo relações entre o que está prescrito nas leis e decretos reais, nos livros didáticos produzidos na década de 1980 e 1990 e o que é transmitido, efetivamente, de conteúdos da América Latina, no contexto da sala de aula, através das escolhas didático-pedagógicas realizadas pelos professores na Comunidade Autônoma da Catalunha, Espanha.

Nossa intenção foi refletir e procurar compreender se o que tem sido selecionado e veiculado como conteúdos sobre a América Latina, no ensino de História, tem contribuído ou não para a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Nesta perspectiva, tomando como ponto de partida as leis e decretos oficiais de educação, promulgados na Espanha, vimos que o lugar da América foi bastante restrito, sendo que em boa parte dos documentos, os conteúdos permaneceram diluídos em temas que a colocavam como aporte de uma história maior, seja retratando a história da Espanha, seja retratando a história universal. Há conteúdos, como o processo de colonização e as independências das colônias, que foram veiculados em todas as propostas curriculares, apontando para as observações dadas por Goodson (1995, p. 8) de que

[...] o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Se nesta lógica de fabricação do currículo, a Espanha optou muito mais pela exclusão de conteúdos relacionados à América Latina e pela inclusão de conteúdos que estivessem subordinados à sua própria história, os livros produzidos nas décadas de 1980 e 1990 não tiveram a mesma perspectiva.

Muito embora o livro didático na história escolar da Espanha tenha se convertido em suporte do currículo editado, sendo ele a versão impressa do que propõem as normativas correspondentes (León, 2013), o que se viu nas décadas de 1980 e 1990 foi o trabalho de muitos docentes que, de maneira individual ou em grupo, esforçaram-se por elaborar materiais próprios e alternativos, apesar de só alguns terem conseguido o respaldo editorial que lhes permitiu dar-se a conhecer (López, 2009).

Assim, a produção de material didático para alunos e professores neste período trouxe, sobre a América Latina, além dos temas já estudados, prescritos pelas leis e decretos, outros temas que incluíam a história mais recente, buscando um ensino menos memorístico e mais inovador. Esta produção didática parece ter possibilitado que a América Latina passasse a ser vista fora da lógica do contexto histórico espanhol, que tinha como principal preocupação o nacionalismo, fabricando assim, um cur-

rículo oficial que ao valorizar sua própria história, colocava a conquista da América Latina como a representação mais visível das “glórias” da nação.

Entretanto, apesar de terem sido produzidos manuais didáticos com conteúdos mais atualizados e materiais complementares e alternativos, os velhos tópicos estudados continuaram presentes nos discursos escolares e parecem permanecer ainda hoje no contexto das salas de aula, como sinalizaram os relatos contidos nos questionários preenchidos pelos professores.

Vimos que os professores — embora apontem que os temas relacionados à América Latina nos livros didáticos produzidos na atualidade e nas propostas curriculares apresentam formas de domínio e exploração entre humanos — com justificativas baseadas no racismo; aspectos muito pontuais e específicos; não permitem uma relação passado-presente-futuro e nem discussões sobre os problemas sociais relevantes, pelo fato de ela ser uma história esquecida na Espanha, um tema marginal, que, por vezes, é colocado em segundo plano — permanecem trabalhando com o passado histórico da América Latina e com temas que ainda a colocam na condição de aporte da história espanhola.

Neste sentido, temas como a história da América pré-colombiana, o “descobrimento” da América, o processo de colonização e a independência das colônias hispano-americanas permanecem sendo transmitidos no contexto da sala de aula. Destacando, porém, que outros conteúdos como o comércio de escravos, a independência de Cuba, Puerto Rico, Filipinas e das Ilhas Marianas e as ditaduras latino-americanas no século XX também foram apontados.

Todavia, percebemos que a realização de um trabalho mais articulado sobre a América Latina fica comprometido, em decorrência dos poucos conteúdos que são expostos na sala de aula e em momentos esporádicos. Nesta perspectiva, ao trazer os conteúdos da América Latina no ensino apenas de forma pontual, pode-se criar

[...] um efeito meteórico, cujo lampejo não permite a consolidação do estabelecimento da noção de vínculos históricos, pois no campo do ensino básico, não basta apenas falar e explicar uma coisa uma vez, é necessário que se fale várias vezes e por um longo tempo sobre essa mesma coisa. (Souza, 2006, p. 05)

Ao vermos que os conteúdos veiculados nas práticas dos professores compõem, em sua maioria, o arcabouço de conteúdos presentes nas propostas curriculares, a ques-

tão que se coloca é, qual a razão de os professores ainda manterem a difusão destes conteúdos, se houve, nas décadas de 1980 e 1990, por toda a Espanha, a produção de distintos materiais didáticos, trazendo outras visões sobre a América Latina? Parece-nos que a resposta para esta questão ainda está longe de uma síntese. Contudo, cremos que parte dela repousa no aspecto da formação inicial do futuro professor.

Nesta perspectiva, tomamos como cabíveis algumas colocações dadas por Cerri (2009), quando este discute a respeito das organizações de conteúdos históricos para a educação básica. O autor sinaliza a existência de dificuldades em se fazer mudanças, uma vez que novas formas de articular o ensino, visando abrir espaço para outras demandas historiográficas, esbarram em alguns problemas como, por exemplo, a formação do professor. Para Cerri, “enquanto a academia não for capaz de romper essas estruturas de conteúdo que alicerçaram o surgimento do campo, mas que estão superadas pelo seu próprio desenvolvimento, fica difícil cobrar um avanço mais extenso, profundo e sistemático da História na escola” (2009, p. 150).

Para além deste apontamento dado, o autor ainda observa que existem dificuldades para colocar o professor diante

de outras formas de entender e praticar a seleção e organização de conteúdos, por ser uma questão que não se refere apenas à instrução do uso de uma nova técnica, mas diz respeito ao retrabalho com as identidades.

Os atuais professores procuraram cursos de História e se graduaram, pois, se interessaram pela disciplina dentro do formato curricular que ela oferecia. Esses conteúdos, nessas formas, não são algo que o sujeito tem e pode se livrar como uma peça de roupa, mas algo que o sujeito é, junto com a identidade de ser professor ou professora de História (Cerri, 2009, p. 150).

Assim sendo, ao encerrarmos estas colocações, percebendo a importância de buscarmos uma resposta para a questão acima colocada - que de certa forma apontou que a construção de uma consciência histórica e cidadã, no contexto da sala de aula, ainda carece de um longo percurso - faz-se necessário continuar insistindo nos estudos deste tema, porque hoje é imprescindível colocar em pauta a noção da perspectiva do outro como um elemento central da democracia e do desenvolvimento autossustentável, e que esse outro seja reconhecido em toda a sua humanidade (Souza, 2006).

## NOTAS

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Educação. Pesquisadora na área do ensino de História. Professora de História e de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História nas Séries Iniciais do Instituto Federal Goiano-Campus Morrinhos.

<sup>2</sup> Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinador de GREDICS, Grup de recerca en didàctica de les ciències socials-UAB.

<sup>3</sup> Este modelo estava em vigor desde a *Ley General de Educación de 1970*, na educação obrigatória. (Pagès, 2003).

<sup>4</sup> Os nomes dos professores são fictícios. Os questionários foram aplicados por Léia Adriana da Silva Santiago.

## DOCUMENTOS ESCRITOS

*LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857. LEY MOYANO.* Recuperado de [http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley\\_Moyano\\_de\\_Instruccion\\_Publica\\_1857\\_.pdf](http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf). (Consulta, 09 de novembro de 2015).

*LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.* Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>. (Consulta, 26 de outubro de 2015).

*LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.* Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886). (Consulta, 26 de outubro de 2015).

*REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-16422](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-16422). (Consulta, 16 de novembro de 2015).

*REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* BOE núm. 5. Viernes, 5 enero, 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238> (Consulta, 23 de outubro de 2015).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. (1987). América Latina: historia y pretexto (El '92 una operación en marcha). *Boletín Americanista*, 37, 5-17. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/38936/america\\_latina\\_historia\\_y\\_pretexto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/38936/america_latina_historia_y_pretexto.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Consulta, 12 de noviembre de 2015).
- BATLLORI, R. et al. (1987). *Ciències Socials. 8 EGB*. Barcelona: Casals.
- BENCHIMOL, K. (2010). Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*, 14, 57-71. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4020/pr.4020.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.pdf) (Consulta, 10 de noviembre de 2015)
- CASAS, C. (1992). *Una passejada per la cultura llatinoamericana*. ESO. Catalunya. Generalitat, Departament d'Ensenyament.
- CERRI, L. (2009). Recortes e organizações de conteúdos históricos para a Educação Básica. *Antíteses*, 2(3), 131-152. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/1944/2191> (Consulta, 15 de agosto de 2014)
- CERTEAU, M. (2008). *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CUESTA, R.F. (1997). «El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)». Salamanca: Universidad de Salamanca. (Tesis doctoral).
- GINÈ, N. y HERNÁNDEZ, F. (1987). *Bolivia: la pobreza d'un país ric. Cicle Superior d'EGB*. Barcelona: Claret.
- GOODSON, I. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.
- LEÓN, M. (2013). Evolución de la geografía y la historia en los libros escolares. En: PAGÈS, J., SANTISTEBAN, A. (coords). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 77-93). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- LÓPEZ, R. (2009). *Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008*. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/2010> (Consulta, 15 de marzo de 2016).
- MARTÍNEZ, J. (1997). *Una mirada a Xile*. Sabadell: Lliga dels drets dels pobles.
- PAGÈS, J. (2003). Absences et oublis dans les contenus de l'histoire scolaire en Espagne (1970-2003). *Le cartable de Clío*, 3, 59. Recuperado de [https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/8214/2496/8301/ccliol\\_7\\_tm.pdf](https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/8214/2496/8301/ccliol_7_tm.pdf) (Consulta, 18 de marzo de 2016)
- PAGÈS, J. (2010). L'école et la question nationale en Catalogne (XVIII-XX<sup>e</sup> siècle). *Histoire de l'éducation*, 126, 77-96. Recuperado de <https://histoire-education.revues.org/2151> (Consulta em: 21 de março de 2016).
- PAGÈS, J. (2012). «La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva». *I Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Medellín: Máster y Doctorado en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía y la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2013-Memorias-IEncuentroiberoamericanoIDCS.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2013-Memorias-IEncuentroiberoamericanoIDCS.pdf) (Consulta, 10 de abril de 2016)
- PELEGRI, R. e SOLANILLA, V. (1992). *Cultures Pre-colombines - 2 Sud-amèrica*. Barcelona: A.A.P.S.A. Rosa Sensat.
- PIMENTA, S. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. Em PIMENTA, S. (Coord.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 120-140). São Paulo: Cortez.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão Histórica*. (1ª ed). Brasília: Editora UNB.
- SOUZA, I. (2001). *A autoridade da fonte: como professores de história utilizam o livro didático*. Florianópolis: UFSC. (Dissertação).
- SOUZA, I. (2006). *Estudos Latino-Americanos: a história e construção de uma disciplina escolar*. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4801>. (Consulta, 20 de novembro de 2011).
- VALLS MONTÉS, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 121-143. Recuperado de <http://mobirodueriv.uy.es/bitstream/handle/10550/25676/1936.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consulta, 10 de marzo de 2016).