

# **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Caroline Mesquita Arosa

## **A GUERRA CIVIL ESPANHOLA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Rio de Janeiro  
2017



Caroline Mesquita Arosa

## **A GUERRA CIVIL ESPANHOLA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Samis.

Rio de Janeiro  
2017

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A769 Arosa, Caroline Mesquita

A guerra civil espanhola nos livros didáticos / Caroline Mesquita Arosa.  
- Rio de Janeiro, 2017.

51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História)  
– Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura.

Orientador: Alexandre Ribeiro Samis.

1. História – Estudo e ensino. 2. Guerra civil espanhola. 3. Livro  
didático. I.Samis, Alexandre Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Fichacatalográfica elaborada pelo Bibliotecário Andre Dantas – CRB7 – 5026

Caroline Mesquita Arosa

## **A GUERRA CIVIL ESPANHOLA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Doutor Alexandre Ribeiro Samis; Colégio Pedro II

---

Mestre Arthur Torres Caser; Colégio Pedro II

---

Doutor Leonardo Leonidas de Brito; Colégio Pedro II

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, como não poderia ser diferente, gostaria de agradecer a pessoa que sempre esteve ao meu lado, minha mãe. Obrigada por sempre me apoiar, incentivar e acreditar no meu potencial – inclusive nos momentos em que eu mesma duvido dele.

Agradeço aos meus amigos que, mais uma vez, estiveram ao meu lado. Em especial, ao Iury Soares por toda a ajuda com os livros didáticos de História e pelas conversas que me acalmavam nos momentos de ansiedade. Sou grata também aos amigos que fiz ao longo dessa pós-graduação. Vocês foram de extrema importância para conclusão dessa jornada e servem de inspiração.

Por fim, gostaria de agradecer ao meu orientador, Alexandre Samis, por todo suporte dado para a realização desse trabalho.

## RESUMO

Caroline Mesquita Arosa. **A Guerra Civil Espanhola nos livros didáticos**. 2017. 51f. Trabalho final de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

Este trabalho tem por objetivo analisar a forma como a Guerra Civil Espanhola é retratada nos livros didáticos e, partindo disso, propor meios de trabalhar em sala de aula temáticas presentes nesse confronto – e ausentes no material didático analisado – e que permitem debater a respeito de questões contemporâneas. O trabalho ainda trata do histórico de políticas públicas em torno do livro didático, da presença e uso de imagens nesse material – além de apresentar um livro paradidático sobre o tema. Após a exposição dos elementos presentes, o último capítulo é responsável por abordar pontos ausentes nos livros didáticos. A Revolução Espanhola e a participação feminina no conflito são apresentadas como aspectos da Guerra Civil Espanhola que, quando trabalhados em sala de aula, podem abrir espaço para debates atuais – por isso, o trabalho termina indicando recursos imagéticos que podem ser utilizados para esse fim.

**Palavras-chave:** Guerra Civil Espanhola. Livro didático. Imagens.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> – Guernica (Pablo Picasso)	33
<b>FIGURA 2</b> – Fotografia <i>Muerte de un miliciano</i> (Robert Capa)	35
<b>FIGURA 3</b> – Cartaz	42
<b>FIGURA 4</b> – Cartaz	42
<b>FIGURA 5</b> – Cartaz	43
<b>FIGURA 6</b> – Cartaz	43
<b>FIGURA 7</b> – Cartaz	44

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Comparação dos livros didáticos selecionados	25
<b>TABELA 2</b> – As imagens da Guerra Civil Espanhola nos livros didáticos	37

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>O livro paradidático</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>A GUERRA CIVIL ESPANHOLA NOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>As imagens nos livros didáticos</b>	<b>30</b>
<b>3.2</b>	<b>As imagens da Guerra Civil Espanhola</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>A REVOLUÇÃO ESPANHOLA E SUA INVISIBILIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	<b>38</b>
<b>4.1</b>	<b>A Revolução Espanhola e as mulheres na sala de aula</b>	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As questões que levaram a elaboração deste trabalho surgiram ainda durante a graduação, quando a representação da Guerra Civil Espanhola tornou-se objeto de estudo. A interpretação do confronto fratricida sofreu variações ao longo do regime franquista – ditadura liderada pelo general Franco após sua vitória. Observar as diferentes maneiras de representar um mesmo evento, com essa representação variando de acordo com quem elaborava a narrativa sobre tal acontecimento e também com o ano em que era feita, despertou a minha curiosidade em como esse conteúdo era apresentado nos livros didáticos. Assim surgiu a ideia de voltar o olhar a esse material que está tão presente no nosso cotidiano.

Antes de partirmos para a análise da presença do conteúdo sobre a Guerra Civil Espanhola nos livros didáticos, precisamos conhecer um pouco mais a respeito deste tipo de material. Para isso, no primeiro capítulo, apresentamos um panorama das políticas públicas em torno do livro didático desde o seu surgimento até os dias atuais, influenciando na elaboração dessas obras e também no acesso a elas.

Neste primeiro capítulo também abordamos um pouco a relação do professor com o livro didático, como este pode se fazer presente na sala de aula. Focamos nos livros didáticos de História, apresentando e discorrendo sobre alguns dos modelos presentes no ambiente escolar a partir da década de 1990. Há um tópico dentro do primeiro capítulo destinado ao livro paradidático – abordando sua origem e principais características.

O segundo capítulo já traz a análise do conteúdo da Guerra Civil Espanhola presente em seis livros didáticos selecionados – e que foram aprovados pelo programa do governo. Porém, antes de apresentá-la, há uma breve exposição do que foi a contenda fratricida para em seguida entrarmos nos pontos analisados. Após analisar como cada um dos aspectos que escolhemos são representados, ou não, nessas obras didáticas, partimos para o único paradidático que encontramos sobre o tema. Dedicamos algumas páginas para detalhar como esse conteúdo é trabalhado nesse outro formato de material.

As imagens constituem um elemento importante na composição do livro didático, sendo inclusive um dos pontos utilizados pela comissão do MEC na hora de avaliar os livros, portanto, resolvemos dedicar um tópico para as questões referentes ao uso de recursos imagéticos – com destaque para a pintura e a fotografia. Após essa discussão mais

geral a respeito das imagens, o tópico seguinte tratará mais especificamente das imagens da Guerra Civil Espanhola. Neste segundo tópico iremos falar das imagens que foram reproduzidas nos livros didáticos bem como os principais recursos utilizados na hora de abordar este tema.

Por fim, o terceiro capítulo tem como objetivo abordar uma ausência comum aos livros didáticos selecionados: a Revolução Espanhola. Assim como no capítulo anterior, iniciamos este buscando explicar o que foi o movimento revolucionário vivido em algumas regiões da Espanha durante parte da guerra civil que atingiu o país – para isso falamos um pouco sobre o pensamento anarquista dentro da sociedade espanhola. Em seguida apresentamos alguns cartazes, em circulação durante a contenda, que possuem elementos do movimento revolucionário de coletivização.

No tópico que encerra o terceiro capítulo, iremos apresentar duas propostas de temas que estão inseridos no contexto do confronto espanhol: a revolução espanhola e a participação feminina. Para trabalhar cada um desses aspectos, indicamos recursos diferentes e discussões que podem ser feitas tendo o evento espanhol como base.

Acreditamos ser possível, a partir da Guerra Civil Espanhola, trabalhar não apenas o cenário em que está inserida – a Europa dos anos 1930, a caminho da Segunda Guerra Mundial –, mas também realizar discussões contemporâneas por trazer consigo vários elementos que permanecem atuais e relevantes em nossa sociedade. Dessa forma, este trabalho ao analisar como esse tema aparece em alguns livros didáticos, mais do que apontar falhas e lacunas deste material, buscará pensar e indicar possíveis caminhos para que tal temática seja abordada em sala de aula.

## 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma das ferramentas de trabalho que os professores têm a sua disposição e com a consolidação de políticas públicas voltadas principalmente para compra e distribuição desse material, sua presença foi ampliada e fortalecida, fazendo com que o livro didático atualmente seja uma constante no ambiente escolar. Desde o seu surgimento, as obras didáticas, primeiro na forma de compêndios e cartilhas, foram alvo de diferentes programas desenvolvidos pelo governo brasileiro – estes programas variavam de acordo com os projetos que cada governo tinha para a nação. A seguir, vamos traçar um rápido histórico desses programas que foram moldando a elaboração do livro didático, bem como o acesso a ele.

Já no século XIX o Estado detinha o direito de reconhecer autoria, de permitir ou não a publicação das obras e assegurar o monopólio do mercado por anos. A exigência da aprovação do Estado para obras voltadas para o nascente sistema de ensino superior, segundo de Luca (2009, p. 157),

parece ter sido necessária também para os autores que se aventuravam a produzir livros destinados a outros níveis de escolarização, como atesta o fato de os volumes trazerem na capa ou na folha de rosto a informação de que uma comissão, conselho ou diretoria aprovou a obra, isso tanto no Império quanto no começo da República.

Com o Estado Novo (1937-1945), regime de exceção de Getúlio Vargas, o Poder Executivo alcançou outro nível de intervenção, deixando de se fazer presente restritamente enquanto comprador e influenciador indireto de decisões mercadológicas dos editores, passando a ser um incentivador, organizador, controlador e um importante comprador. O Ministério da Educação e Saúde, sob a gestão de Gustavo Capanema, começou a promover várias medidas com o objetivo de incentivar, organizar e controlar essa produção destinada ao público escolar, composta por livros didáticos e de literatura infantil. É deste momento a criação de três comissões: Comissão Nacional do Livro Infantil (1936); Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e, por último, a Comissão Nacional do Livro Didático (1938).

Esta última comissão foi criada com a função de analisar os materiais didáticos submetidos por seus autores e editores, elaborar uma relação desses materiais que serviria de orientação aos professores de escolas públicas e privadas na hora da escolha, assim como “estimular e orientar a produção de livros didáticos, sugerir a abertura de concursos para a produção de obras inexistentes e organizar exposições nacionais dos livros didáticos

autorizados” (de Luca, 2009, p. 167). O Decreto-Lei que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, para além disto, determinou diretrizes para a elaboração e utilização de livros didáticos, detalhou o processo pelo qual se daria a autorização do material, bem como os motivos que justificariam o seu veto. Estipulou ainda que, a partir de 1º de janeiro de 1940, os livros que não tivessem obtido a autorização do ministério, não poderiam ser utilizados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República. Segundo de Luca, embora a comissão tenha apresentado modestos resultados, a manifestação de uma preocupação por parte do governo de centralizar as decisões, conduzir uma política unificada para todo o país e intervir na produção – através de diretrizes gerais que puniam críticas ao regime e a Getúlio Vargas –, já indica um outro nível de intervenção na produção didática.

Durante a ditadura militar (1964-1985), houve outra intervenção mais direta do Estado em relação ao livro didático com a criação, por exemplo, da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (1966) que tinha como função a coordenação da produção, edição e distribuição dessas obras. O Instituto Nacional do Livro Didático, criado em 1971, era encarregado de administrar e gerenciar os recursos financeiros destinados à política educacional e foi responsável por desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, e para executar os programas voltados para o livro didático foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (1976), sucedida em 1983 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Com a redemocratização criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (1985), ampliando a oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias, sendo o livro didático agora indicado pelos professores e também houve o fim do livro descartável instaurando-se a sua reutilização – o que implicou em um aperfeiçoamento das especificações técnicas na hora de produzi-lo visando uma maior durabilidade. O PNLD tinha como objetivo a compra e distribuição de livros didáticos. O Estado continuava apenas como mediador entre professores e a produção editorial, até que na década de 1990 teve início uma série de discussões a respeito da qualidade dos livros didáticos – em 1993 uma comissão foi criada para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados e, em 1995, essas discussões se aprofundaram já visando mudanças para o PNLD de 1997. Passou-se a avaliar os livros de acordo com critérios eliminatórios e classificatórios – num primeiro

momento, para o PNLD de 1997, foram estabelecidos como critérios a precisão conceitual e de informações, bem como a ausência de preconceitos e discriminações; para o PNLD de 1999 acrescentou-se a pertinência e coerência metodológica das áreas e do ensino-aprendizagem, assim como a importância dada ao Manual do Professor. As avaliações das obras, sua compra e distribuição foram sendo progressivamente ampliadas até atingir a totalidade das disciplinas escolares e das séries, primeiro do ensino fundamental regular e depois o ensino médio, a partir de 2005, com a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Para além dos aspectos metodológicos e dos modelos de livros didáticos, se faz necessário voltar nosso olhar para o que acontece em sala de aula, ou seja, pensar a relação que o professor de história tem com esse material. Muitos professores têm o tempo de preparo das aulas reduzido por causa da acumulação de tarefas – trabalhando em mais de uma escola ou lecionando mais de uma matéria –, isso somado a uma fraca formação acadêmica ou por falta de condições oferecidas pela escola, muitas vezes resulta em aulas guiadas pelo livro didático – sem que este material seja questionado. É preciso que o professor lance um olhar crítico sobre a forma como os conteúdos são apresentados no livro didático, tendo em conta que este material é resultado das leituras feitas por seus autores – os textos nos livros de História, por exemplo, são resultados dessas leituras e da compreensão que cada autor possui sobre os temas abordados –, além de expressar seus posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos. Como coloca Ana Maria Monteiro (2009, p. 176), ao produzir livros didáticos, os autores

interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações de diretrizes curriculares oficiais, outras presentes nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como as formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores no cotidiano de suas aulas.

Como o livro didático é composto por resumos que apresentam apenas uma vertente sobre determinado assunto, quando o professor apenas reproduz aquilo que está dado no material, os alunos têm aulas incompletas porque há uma carência a respeito de outras vertentes, além de diminuir a complexidade com a qual poder-se-ia trabalhar determinadas temáticas.

Outro fator que vem influenciando o formato das aulas, e o livro didático, é o vestibular, já que o professor, principalmente aquele que trabalha em colégios particulares ou em cursos preparatórios, se vê cobrado pela escola a alcançar índices de aprovação. O enfoque dado a determinados assuntos, sobretudo no terceiro ano do ensino médio, passou a depender da frequência com a qual ele é cobrado nas provas e de sua importância para o vestibular, especialmente para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – utilizado como meio de acesso ao ensino superior e que vem substituindo o vestibular próprio de cada universidade. Por isso muitos professores acabam focando suas aulas na exposição de conteúdos e realização de exercícios, diminuindo ou até mesmo excluindo o espaço que poderia ser dedicado a debates, por exemplo. Dificultando, assim, aulas mais dinâmicas, interativas e, portanto, mais interessantes para os alunos.

Por todas essas questões apresentadas até aqui, o livro didático se tornou objeto de estudo em diversas pesquisas, justamente por sua complexidade que possibilita diferentes abordagens. Os livros, bem como os demais materiais didáticos, como indica Bittencourt (2008, p. 295) “são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem”. Para que o papel do livro didático no processo educativo seja mais efetivo, é preciso que todas as suas dimensões sejam entendidas. O livro didático é classificado por Bittencourt (2008, p. 301) como sendo um “objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”.

Ainda segundo Bittencourt (2008), o livro didático possui múltiplas facetas, o que permite analisá-lo de diferentes formas enquanto objeto de estudo e também utilizá-lo de diversas maneiras em sala de aula. Bittencourt (2008) nos apresenta quatro dessas facetas: o livro como *mercadoria*; *suporte de métodos pedagógicos*; *veículo de um sistema de valores* e *suporte de conhecimentos escolares*. Todas essas facetas que compõem o livro didático devem ser levadas em consideração, seja para analisá-lo ou trabalhar com ele em sala de aula, mas para este trabalho, nos interessa especialmente esta última característica. É enquanto suporte para os conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais, que o livro didático lida com a presença do Estado já que este interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos veiculados pelo livro e, como já vimos, estabelece critérios para avaliar esse material.

O livro didático sofre muitas críticas a respeito dos conteúdos abordados, principalmente em relação às deficiências de conteúdo, como lacunas relativas a temas ou sujeitos históricos e até mesmo erros conceituais e de informação. O problema desse tipo de análise, segundo Bittencourt (2008, p. 300-301, grifo da autora),

reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Acreditamos que o livro didático não substitui a ação dos professores e que, independente do que esteja dado nele – seus conteúdos, instrumentos de aprendizagem, sua ideologia e seus valores –, cada professor irá trabalhá-lo de uma forma.

As políticas públicas voltadas para o livro didático e para a educação, principalmente aquelas referentes ao currículo, implicaram, ao longo dos anos, em uma série de mudanças na composição desse material, que tem o livro didático como seu maior expoente. A disciplina História foi inserida no Programa Nacional do Livro Didático em 1997 e seu livro, além de ser atingido por questões políticas do momento em que é produzido, também sofre influência de diferentes correntes historiográficas. Calissi (2003) separa em três os modelos de manuais didáticos presentes no meio escolar a partir da década de 1990: os livros convencionais, os temáticos e os paradidáticos – este último não integra o PNLD.

Calissi (2003) esclarece que o termo convencional nada tem a ver com tradicional, esse termo utilizado por ela faz referência aos livros didáticos mais utilizados nas escolas. Este tipo de manual possui uma forma específica de apresentar o conteúdo a ser ensinado:

cada capítulo corresponde normalmente, a um período da história de uma civilização, cuja sequência desta exposição de capítulos corresponde à divisão do tempo e dos períodos históricos baseados no calendário tradicional cristão ocidental. A descrição e análise destes povos e/ou períodos é realizada a partir da divisão do conteúdo em aspectos ou conjunto parcial de características: economia, política, sociedade, cultura etc.. Este tipo de construção textual de organização do conhecimento pode ser considerado uma tendência ou influência da história marxista. [...] Assim, os livros convencionais também apresentam uma abordagem histórica que projeta uma história total, no sentido de tratar todos os aspectos considerados importantes de uma dada sociedade, civilização ou país. (CALISSI, 2003, p. 2-3).

Seguindo mais ou menos o padrão do livro convencional, surgiu no mercado os livros didáticos intitulados de História Integrada ou Global – que têm por objetivo abordar a história de todo o mundo ocidental “estabelecendo relações entre as regiões e períodos históricos, identificando-se ainda mais com a proposta de história total, pretendendo também uma síntese sobre os aspectos político, social, cultural e religioso” (CALISSI, 2003, p. 3). Esses livros, para Calissi (2003, p. 3), também podem ser enquadrados na tendência da História Nova,

na medida em que objetivam transmitir uma visão não fragmentada do conhecimento histórico, promovendo reflexões sobre as relações entre espaços locais, regionais, nacionais e mundiais, além de confirmarem a tendência na utilização de novos documentos históricos e tentativas de novas abordagens.

O segundo modelo, o livro temático, já é uma produção situada no final dos anos 1990 e inícios dos anos 2000 e também é influenciado pela História Nova. Esse tipo de produção não objetiva uma história total e nem apresenta aquela estrutura em períodos. Como o próprio nome indica, esse modelo de livro estabelece temas ou alguns eixos temáticos e trabalha com eles em diferentes momentos da história. Por fim, temos os livros paradidáticos que servem como material de apoio aos livros didáticos convencionais, mas para Calissi (2003), essa definição é limitada e dificulta a revelação das importantes características e o potencial existente nesse tipo de historiografia.

Os livros paradidáticos tratam geralmente de apenas um episódio ou fato histórico que é considerado significativo na história ocidental e, embora apresentem semelhanças com os outros dois modelos, eles têm uma função diferente - enquanto o livro didático convencional tem como objetivo ser um manual de informações básicas para que os alunos passem, o paradidático busca abordar os assuntos tradicionais de uma forma diferente, geralmente mais aprofundada. Outra diferença é que o livro paradidático não é conteudista e nem tem como objetivo a história global apresentada nos livros convencionais. Por conta dessas características, o livro paradidático pode ser utilizado tanto por alunos que desejem saber mais a respeito de um tema, quanto pelos professores como um recurso para ampliar o conhecimento sobre determinado acontecimento histórico, visando elaborar aulas mais detalhadas e que ofereçam outros materiais para além daqueles disponibilizados pelos livros didáticos. A respeito da metodologia dos livros paradidáticos, Calissi (2003, p. 4) diz

que esta se aproxima, assim como os livros temáticos, da historiografia vinculada à História Nova porque

muitas vezes oferecem uma análise a partir de novas abordagens e novos tipos de documentos. Examinam, sobre um tema específico, além dos aspectos econômicos, políticos e sociais, os aspectos culturais, valorizando o estudo do cotidiano, da cultura, da mentalidade de uma época. [...] Assim, um livro paradidático não pretende a síntese, valoriza novos tipos de documentos e novas abordagens historiográficas, tais como a análise de subgrupos sociais, manifestações artísticas e o cotidiano das pessoas.

O PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio) é o braço do PNLD responsável pelo processo de análise das obras didáticas inscritas pelas editoras e, conseguinte, pela avaliação detalhada dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio. Com base em critérios estabelecidos previamente por meio de editais, a comissão responsável avalia e, após aprovar e por vezes excluir livros, ao final elabora um guia cujo objetivo é apresentar aqueles livros que foram aprovados e assim facilitar o processo de escolha que deverá ser feito pelos professores. O guia conta com resenhas dos livros didáticos aprovados e, conseqüentemente, recomendados para aquisição, além de abordar quais princípios e critérios foram utilizados para avaliá-los e apresentar orientações que o professor pode seguir para basear sua escolha. Entendendo que o livro não substitui o trabalho do professor, o guia ainda aponta os pontos fracos de cada material e indica possibilidades para que o professor, ao selecionar aquele livro, possa trabalhá-lo da melhor forma possível.

## **2.1 O livro paradidático**

Os livros paradidáticos, como dito anteriormente, não estão inseridos no PNLD, mas compõem o leque de opções tanto de professores desejosos de mais um material de pesquisa para o preparo das aulas, como de alunos interessados em ampliar seus conhecimentos sobre determinada temática. Essa literatura teve origem a partir

[...] das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p. 48 apud THOMSON, 2016, p. 30).

A criação dos paradidáticos também deve ser compreendida a partir de um contexto mercadológico e editorial que, como expressa Thomson (2016) através de Zamboni (1991), se aproveitou do espaço aberto em decorrência de um processo que passou a conceber a educação como investimento comercial. Neste momento, segundo Zamboni (1991 apud THOMSON, 2016), as editoras inseridas no mercado educacional começaram a buscar alternativas, para além dos livros didáticos, que possibilitassem preencher o espaço aberto por conta da crescente demanda de ampliação da escolaridade.

Foi diante desse cenário que houve um investimento em produções paradidáticas que, juntamente com os livros didáticos, foram responsáveis por manter a esperança do setor durante a crise editorial que atingiu o Brasil na década de 1980. O livro paradidático oferece, ou ao menos se propõe a oferecer, diferentes abordagens sobre temas que foram trabalhos de uma forma geral pelo livro didático – sua finalidade então é complementar este material, servindo de auxílio para o trabalho do professor, além de apresentar novas temáticas e abordagens que podemos desenvolver em sala (ZAMBONI, 1991, p. 2 apud THOMSON, 2016, p. 30).

Atualmente a produção paradidática não possui a mesma intensidade de outrora, sendo difícil encontrar variedade e, dependendo da temática escolhida, até mesmo um único livro. Essa variação em relação a quantidade de material de acordo com o tema acontece porque acaba sendo privilegiado aquele período ou evento que atrai mais consumidores – seja por ser um tema mais conhecido do grande público, que chame a atenção e desperte o interesse, ou pela temática ser considerada importante na formação da sociedade ocidental, mais especificamente, da nação brasileira.

O material paradidático que encontramos a venda hoje, em sua grande maioria, teve sua produção até o início dos anos 2000. Na busca por paradidáticos que tratassem da Guerra Civil Espanhola, encontramos apenas um – datado de 1994. A escassez desse tipo de material talvez tenha sido provocada pela adoção de recursos digitais, impulsionada pelo avanço tecnológico.

### 3 A GUERRA CIVIL ESPANHOLA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A carência de tempo somada a um extenso conteúdo programático, faz com que o tema da Guerra Civil Espanhola por vezes acabe ficando de fora das aulas de história porque, diante da necessidade de sintetizar o programa, acabam sendo privilegiados conteúdos considerados mais importantes – seja por apresentarem uma maior incidência no ENEM e outros vestibulares ou por serem temas caros a nossa sociedade – como, por exemplo, a Segunda Guerra Mundial. Mas e no livro didático? Como esse confronto de três anos, repleto de particularidades, é representado? Esse trabalho foi motivado por esta questão e para isso foram analisados seis livros didáticos de História, aprovados pelo MEC no PNLD de 2008 (3) e de 2012 (3) – estando um livro presente nos dois anos, no primeiro, edição aqui analisada, como volume único e no seguinte com a coleção em três volumes.

Como dito anteriormente, podemos compreender e analisar os livros didáticos de diferentes formas por meio das características desse objeto tão complexo. Os professores fazem uso desse material de forma variada em diversas situações – “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização” (MONTEIRO, 2009, p. 175). Por conta dessas possibilidades de uso e do conseqüente impacto que o texto didático pode ter no processo de ensino-aprendizagem, é que devemos observar com atenção a maneira como os temas são abordados e desenvolvidos – conscientes, é claro, de que nenhum livro didático será perfeito e completo e tampouco substitui o papel do professor.

Sabendo que não cabe ao livro didático a realização de extensos debates historiográficos, esperamos que seus textos, constituídos de maneira simples, não apresentem uma intensa simplificação do tema abordado e que mantenham uma precisão nas informações e conceitos. Queremos que o livro didático seja utilizado de fato como um dos instrumentos de trabalho do professor – fornecendo, ainda que apenas através de recomendações de leitura e pesquisa, recursos para auxiliar na elaboração de aulas.

Antes de falarmos sobre como o conteúdo aparece nos livros didáticos selecionados, iremos desenvolvê-lo um pouco mais. Em 1931, com a instauração da II República Espanhola teve início um programa de reformas que tocava em pontos como religião, reforma agrária, forças armadas e autonomia regional. O avanço dessas reformas, entre 1931 e 1932, gerou uma aliança entre os grandes proprietários de terra e militares

insatisfeitos e não tardou para que uma parte da Igreja Católica, rancorosa com a política laicista do Estado, se unisse a eles – chegando a fornecer, durante a guerra civil, uma justificativa para o levante. O governo republicano de caráter progressista enfrentará, durante toda a sua existência, a oposição desses três setores da sociedade.

Em 1933, a direita chegou ao poder ao unir vários partidos e criar a CEDA (Confederação Espanhola de Direitas Autônomas), após a derrota, a esquerda aprendeu a lição e para as eleições de 1936 se uniu na Frente Popular – embora ainda houvesse alguns desentendimentos e disputas internas. Enquanto a Frente Popular estava unida e fortalecida, a direita chegou às eleições desgastada pelos anos de governo e, como consequência, desunida. Antes mesmo das eleições de fevereiro, o clima já era marcado por acusações e insultos que por vezes evoluíram para agressões físicas pelas ruas.

Foi nesse cenário que a Frente Popular venceu as eleições com maioria suficiente para formar um governo de esquerda, o que permitiu a retomada do projeto reformista e, conseqüentemente, o retorno da insatisfação dos grupos que se viam prejudicados por essas mudanças. Esse descontentamento levou à conspiração de um golpe de Estado planejado pelos militares para ser concretizado da forma mais rápida possível, o que acabou não acontecendo devido a um forte movimento de resistência popular que ao repelir os militares, impediu a rápida concretização do golpe. Assim teve início a Guerra Civil Espanhola, confronto que dividiu a Espanha em dois grupos<sup>1</sup>: os republicanos – consistia na união de diferentes grupos político-ideológicos que lutavam em defesa do governo que havia sido eleito – e os nacionais – grupo formado principalmente por militares, proprietários de terras e religiosos que viam o governo republicano como revolucionário demais devido a algumas medidas adotadas.

Entre julho de 1936 e abril de 1939, a Espanha foi assolada por este confronto fratricida que, apesar de restrito ao território espanhol, ganhou um caráter internacional, pois contou com a contribuição – através do envio de soldados e armamentos – de outros países, principalmente da Alemanha e da Itália que apoiavam o lado dos nacionais

---

<sup>1</sup> A nomenclatura dos grupos que se enfrentaram durante a guerra civil é variada, sendo difícil encontrar uma que seja completa e que abranja os diferentes grupos presentes em ambos os lados. A denominação aqui escolhida é a mais comumente utilizada, variando entre nacionais e nacionalistas ao referir-se ao lado que promoveu o levante militar. Optei desde a minha monografia por seguir a escolha feita por Josep M. Buades de denominá-los nacionais para evitar que haja confusão com os nacionalistas bascos e catalães que, salvo algumas exceções, militaram no lado favorável a República. (BUADES, 2013, p. 86).

chefiados pelo general Francisco Franco. O lado republicano procurou o apoio das potências democráticas europeias: França e Reino Unido. O governo francês colaborou em alguns momentos com a república espanhola, porém, diante de uma ameaça de rompimento nas relações, por parte do Reino Unido, a França retirou o seu apoio. Com isso, o suporte maior para o lado republicano veio por meio da URSS e do México.

Nessa conjuntura de busca por apoio e formação de alianças, a França, após interromper a comercialização de armamentos com a República espanhola para não confrontar o Reino Unido, propôs o Acordo de Não-Intervenção. Tal medida, de acordo com o discurso da época, evitaria que o conflito espanhol se transformasse em algo maior se estendendo para outros países. Porém, o acordo não aconteceu como deveria já que o Comitê de Não-Intervenção, criado para verificar seu cumprimento por parte dos países envolvidos, não inibiu a colaboração. Em seu início o acordo chegou a ser cumprido, mas apenas pelos países que se mostravam favoráveis à causa republicana – a URSS voltou a contribuir com a República espanhola ao ver que o acordo não era respeitado pela Alemanha, Itália e Portugal que continuavam dando auxílio ao lado rebelde.

A contenda espanhola continuou tendo caráter internacional porque, além da permanência dessa contribuição de outros países, houve a mobilização individual de pessoas que voluntariamente foram lutar em defesa da República, integrantes das Brigadas Internacionais. Durante os quase três anos da Guerra Civil Espanhola, os países puderam pôr em prática algumas técnicas de combate que, poucos meses após o término deste conflito, seriam empregadas na Segunda Guerra Mundial. A Espanha, em abril de 1939, com o fim do conflito e a vitória do bando nacional, entrou em um período conhecido como franquismo – governo ditatorial chefiado por Francisco Franco e que só teve fim com a morte do General, em 1975.

Ao realizar a análise dos livros didáticos, procuramos observar os principais pontos abordados sobre esta temática e como era feita a narrativa dos acontecimentos, além de outros dois pontos que serão trabalhados separadamente mais adiante. Por conta de sua proximidade com a Segunda Guerra Mundial há, em maior ou menor escala, um destaque para a participação internacional e do confronto espanhol como um período de teste de armamentos e técnicas usados posteriormente. Levando essa linha ao extremo, um dos livros (**História Geral e do Brasil** – Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo) aborda a

Guerra Civil Espanhola apenas sob essa vertente, inserindo-a em um tópico que aponta a preparação para o confronto mundial, a narrativa do acontecimento espanhol se dá de forma muito rápida e extremamente resumida – o foco nessa abordagem está na atuação de Hitler e Mussolini e não há sequer a menção, como contraponto, ao acordo de não-intervenção ou a contribuição de outras nações, apenas Alemanha e Itália.

O livro **História** da Sheila de Castro Faria e do Ronaldo Vainfas também trata o acontecimento no contexto pré Segunda Guerra Mundial, destacando a abstinência das democracias ocidentais, embora sem nomeá-las – com exceção da França – ou ainda apresentar o Acordo de Não-Intervenção. Entretanto, o apoio alemão e italiano só é citado quando no final da guerra, com aviões da força aérea alemã, Franco realizou bombardeios à cidades leais aos republicanos. Embora o foco esteja na mobilização internacional em volta do conflito, o texto aborda, ainda que de forma rasa, o objetivo de Franco como sendo o de defender os interesses das classes proprietárias e da Igreja católica que eram ameaçados pelo movimento de esquerda predominante no poder da República espanhola – sem explanação das reformas estabelecidas pelo governo –, e as divergências entre as organizações e lideranças de esquerda – fato apontado no texto como responsável por facilitar a vitória do franquismo.

Todos os demais livros mencionam a participação internacional no conflito, variando os países citados – a Alemanha aparece nos seis livros, sendo que em um ela é o único país mencionado; Itália em 5<sup>2</sup>; URSS em 3<sup>3</sup>; Portugal e empresas dos Estados Unidos apenas em 1<sup>4</sup> –, o foco dado e também a referência sobre a abstenção das democracias europeias – o ponto de menor destaque já que metade dos livros sequer comenta algo sobre isso. Além do livro **História** que, como dito anteriormente, enfatiza o não envolvimento das democracias europeias no confronto, ainda que sem especificação sobre o Acordo de Não-Intervenção e citando apenas a França, mais dois livros fizeram menção – o **História Moderna e Contemporânea** fala da posição de neutralidade adotada pelas potências liberais (Inglaterra, França e Estados Unidos) e o **História em movimento** aborda como

---

<sup>2</sup> História Geral e do Brasil; História Moderna e Contemporânea; História Geral e Brasil; História; História em movimento: do século XIX aos dias de hoje.

<sup>3</sup> História Moderna e Contemporânea; História Geral e Brasil; História em movimento: do século XIX aos dias de hoje.

<sup>4</sup> História em movimento: do século XIX aos dias de hoje.

política de não intervenção das democracias europeias (sem especificação de nenhuma) e do governo norte-americano.

Essa ênfase dada à contribuição alemã, sendo mais detalhados os recursos disponibilizados por ela ao bando nacional, se deve ao fato do país ter utilizado a contenda espanhola para testar alguns armamentos e táticas empregadas na Segunda Guerra Mundial.

Cada livro inicia a narrativa de uma maneira, com exceção dos dois anteriormente citados que abordam o assunto apenas pela ótica da participação internacional, todos mencionam a proclamação da república, com um governo de esquerda, como o momento em que teve início uma série de reformas que levaram a insatisfação de alguns setores da sociedade. Para compreender melhor o contexto em que tudo se desenrolou, alguns livros preferem retroceder alguns anos antes de 1931 e explicar o processo que levou à proclamação da república como é o caso do **História Moderna e Contemporânea** e do **História em movimento: do século XIX aos dias de hoje**.

O primeiro retoma às primeiras décadas do século XX apresentando o intenso processo de radicalização política pelo qual a Espanha passava, com a formação e expansão de grupos anarquistas, socialistas e comunistas entre os trabalhadores. Em seguida, o texto aborda a ditadura comandada por Primo de Rivera, com o apoio do rei, entre 1923 e 1930 – mencionam a insatisfação dos militares que tentavam tirá-lo do poder desde 1926 e o ano de 1929 quando manifestações populares se juntaram a insurreição militar, levando a saída de Primo de Rivera no início de 1930. Após essa introdução, o texto segue abordando as eleições para a Assembleia Constituinte de 1931, com a esquerda vitoriosa, a abdicação do rei e a proclamação da república com um governo de maioria socialista.

O livro **História em movimento** tem como ponto de partida justamente o período da ditadura, de inspiração fascista, liderada por Primo de Rivera com aval do rei até ser levado a renunciar por conta da grave crise social e econômica que o país vivia – não há menção aos militares. As eleições para a assembleia constituinte, em 1931, têm a vitória da esquerda – dividida pelos autores entre anarquistas, comunistas e socialistas –, o que leva o rei a renunciar e a própria assembleia proclama a república.

Outro ponto interessante de ser observado é se nesses textos didáticos há a exposição das reformas postas em prática por esse governo, retomadas pela Frente Popular em 1936, e que foram responsáveis por gerar o descontentamento dos setores da sociedade

já mencionados. Novamente, os dois livros – **História Geral e do Brasil** e **História** – que focam na colaboração alemã e italiana, deixam de lado mais esse aspecto. Os outros quatro livros tratam desta questão, sendo a reforma agrária citada por todos eles – a única reforma a ser abordada pelos livros **História Moderna e Contemporânea** e **História: Uma abordagem integrada**. Ademais da reforma agrária, o livro **História Geral e Brasil** cita a separação da Igreja e do Estado, realizada ainda durante o governo provisório que assegurou a liberdade religiosa, e a tentativa de implantar uma reforma educacional – o livro **História em movimento: do século XIX aos dias de hoje** acrescenta à essas medidas a reforma trabalhista.

O fato apresentado como estopim para o levante militar, e a conseqüente guerra civil que se seguiu, foi o assassinato de Calvo Sotelo. Este fato está presente em três dos seis livros selecionados, sendo que apenas um menciona seu nome e cada um o apresenta de uma maneira – líder conservador, líder direitista e líder monarquista. É interessante observarmos que esses livros apresentam um maior detalhamento em relação aos fatos que antecederam a organização do golpe e sobre o conflito em si. A polarização da população espanhola já vinha sendo intensificada desde o início do governo republicano de esquerda, com a deflagração do confronto, esta divisão é consolidada. Embora prefira a nomenclatura adotada por Buades (2013), os três livros que mencionam essa polarização se baseiam na Falange Espanhola – partido de orientação fascista, fundado em 1933, e que se aliou a Franco durante a guerra civil – para nomear os partidários do General.

O livro **História: uma abordagem integrada** divide entre falangistas (ou reacionários) e republicanos, abrangendo as Brigadas Internacionais e as milícias nacionais; o **História Geral e Brasil** separa entre Falange – sob a liderança de Franco e com apoio dos grandes latifundiários, da Igreja católica e da alta burguesia – e as forças que defendiam a república, com a organização de um exército popular composto com camponeses, operários e estudantes, além das Brigadas Internacionais. Por último, a divisão apresentada pelo livro **História em movimento** consiste na Frente Popular (esquerda) de um lado, reunindo setores democráticos republicanos e grupos de esquerda apoiados pelos trabalhadores e por parte da classe média, e da Falange (direita) do outro, com sua tendência fascista agrupando militares, grandes proprietários de terra, representantes da Igreja e da burguesia urbana – também há menção as Brigadas Internacionais.

Ainda sobre a Falange, há alguns equívocos: o livro **História Moderna e Contemporânea** localiza seu surgimento no ano de 1931 e o **História em movimento** por apresentar a Falange como direita e, logo em seguida, falar que foi a direita quem venceu as eleições de 1933, dá a entender que foi esse o partido a assumir o poder – quando, na verdade, foi a CEDA. Essa mesma confusão também pode ocorrer no livro supracitado.

Um dos acontecimentos mais conhecidos da Guerra Civil Espanhola foi o bombardeio à cidade de Guernica, no País Basco, em abril de 1937. Essa ação, empreendida por aviões alemães em apoio a Franco e seu exército, foi retratada contemporaneamente por Pablo Picasso que produziu o famoso painel que leva o nome da cidade. Este painel foi pintado por ocasião da Exposição Internacional que aconteceu em Paris, de maio a novembro de 1937, ficando exposto no pavilhão dedicado à República Espanhola – que esperava, mostrando o horror que acontecia em seu território, obter o apoio das democracias ocidentais. Voltamos para os livros didáticos e constatamos que quatro dos seis livros abordam Guernica – o fato e a pintura –, os outros dois livros não mencionam nem o acontecimento e nem a obra de Picasso.

Tabela 1 – Comparação dos livros didáticos selecionados

LIVRO	PARTICIPAÇÃO INTERNACIONAL	NÃO INTERVENÇÃO	GUERNICA (EVENTO E QUADRO)
<b>História: Uma abordagem integrada</b>	Alemanha	X	Fala sobre os dois
<b>História Geral e do Brasil</b>	Alemanha e Itália	X	X
<b>História Moderna e Contemporânea</b>	Alemanha, Itália e URSS	Potências liberais (Inglaterra, França e EUA)	Fala sobre os dois
<b>História Geral e Brasil</b>	Alemanha, Itália e URSS	X	X
<b>História</b>	Alemanha e Itália	França	Fala sobre os dois
<b>História em movimento: do século XIX aos dias de hoje</b>	Alemanha, Itália, Portugal, empresas dos EUA e URSS	Democracias europeias e governo dos EUA	Fala sobre os dois

Fonte: A autora, 2017

Trabalharemos a questão imagética nos livros didáticos e, mais especificamente, sobre as imagens da Guerra Civil Espanhola mais adiante. Antes disso, devemos abordar rapidamente a presença do confronto espanhol no material paradidático. O livro paradidático possibilita explorar outros pontos de um determinado período ou evento específico que não estão presentes no livro didático ou que, por conta das características deste material, aparecem de forma bem resumida ou são apenas mencionados.

Como dito ao final do capítulo anterior, na busca por livros paradidáticos sobre a Guerra Civil Espanhola encontramos apenas um exemplar disponível para compra nos *sites* de algumas livrarias – mesmo o livro sendo de 1994. O paradidático integra a coleção da editora Scipione **História em aberto** que, para além desse livro sobre a Guerra Civil Espanhol, conta com outros nove livros.

Logo que abrimos o livro **A Guerra Civil Espanhola**, escrito por Giselle Beiguelman-Messina, nos deparamos com uma folha separada apresentada como suplemento de leitura – esta folha consiste em sete exercícios abordando pontos trabalhados pelo livro. Por ser uma obra destinada a um único assunto, sem a pretensão de abarcar séculos em um mesmo volume, o paradidático consegue abordar mais pontos que permeiam o confronto, além de trabalhá-los de forma mais extensa e detalhada.

Na introdução do livro, Beiguelman-Messina (1994) já apresenta ao leitor a complexidade do tema que será trabalhado nas páginas seguintes, expressando que a compreensão dele não ocorrerá se a abordagem for limitada às batalhas. Segundo ela, é preciso situar “essa guerra no âmbito da história da Espanha, de seus principais problemas sociais e das peculiaridades de suas instituições políticas arcaicas” (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 9). Ainda que cite algumas outras questões suscitadas pela Guerra Civil Espanhola – como, por exemplo, os nacionalismos, o papel do anarquismo no movimento operário e a política adotada pela Frente Popular –, a autora aproveita a introdução para indicar que seu texto não tem por objetivo esgotar o tema e que se limitará aos condicionantes socioeconômicos espanhóis e o impacto internacional do conflito.

O livro é dividido em três partes além da introdução, conclusão e bibliografia. A primeira parte, intitulada **A Espanha invertebrada**, é responsável por apresentar a Espanha antes de 1936 – retrocedendo ao início do século XIX para explicar a origem do poder desfrutado pelos grandes proprietários de terra, o crescimento da burguesia comercial

e industrial e do operariado. Os militares já aparecem aqui como foco de tensão por diferentes motivos. A ditadura de Primo de Rivera também é trabalhada nessa parte, sendo ainda mais detalhada ao tratar da insatisfação de alguns setores e de questões que levaram ao seu fim e à proclamação da república. No tópico destinado à Segunda República, a vitória da esquerda é abordada e as medidas tomadas pelo novo governo são mais detalhadas, assim como a reação dos setores que se sentiram prejudicados por elas.

Toda a agitação dos primeiros anos da República é representada nesse tópico que apresenta a tentativa de golpe em 1932, revolta armada na Andaluzia, perda de apoio popular, o governo da CEDA, a criação da Falange, greve geral e movimento revolucionário nas Astúrias, culminando nas eleições de 1936 com a vitória da Frente Popular. Agora, já com a Frente Popular no poder, a autora trata das discordâncias presentes dentro da esquerda e como, em paralelo a isso, grupos da direita juntamente com os militares se articulavam contra o governo. Seguiu-se meses de tensão, inclusive dentro do parlamento, até que em julho teve início o levante militar que, ao fracassar, levou à Guerra Civil. Aqui a morte de Calvo Sotelo também é mencionada, porém melhor contextualizada.

A segunda parte, **A Espanha no centro do mundo**, é destinada ao caráter internacional que o conflito adquiriu e para entender melhor “como um acontecimento com condicionantes locais tão precisas se transformou em um conflito internacional de tamanhas proporções, a ponto de poder ser caracterizado como a ante-sala da Segunda Guerra Mundial” (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 41) a autora expõe o cenário europeu no momento da eclosão do confronto espanhol. Há um tópico destinado ao Terceiro Reich onde são abordados alguns pontos como, por exemplo, a remilitarização da Renânia que desrespeitava o Tratado de Versalhes e a ausência de reação por parte da Inglaterra e da França, que cedem à Alemanha nazista. Beiguelman-Messina (1994, p. 43) parte desse ponto para explicar o contexto que possibilitou a criação do Comitê de Não-Intervenção, trabalhado no tópico seguinte.

É a partir da fragilidade militar da França, que, temendo a Alemanha, se ligou à Inglaterra, a qual, por sua vez, temendo o expansionismo alemão e também a difusão do comunismo, preferiu apoiar a Alemanha nazista, que se tece a rede que torna compreensível o surgimento do Comitê de Não-Intervenção.

O livro apresenta o posicionamento adotado pelas potências diante do início do confronto espanhol. Há um detalhamento bem maior a respeito dos países envolvidos – aborda-se o porquê da mudança de posição francesa; a neutralidade adotada pelo governo norte-americano que deixou a cargo de cada cidadão decidir se venderia ou não armas aos grupos em luta; a participação de empresas norte-americanas que vendiam aos nacionais materiais não bélicos, mas importantes para o confronto; o envolvimento do governo português e a colaboração alemã e italiana e as motivações por trás dela. A autora detalha como ocorreu o processo para o estabelecimento de “regras comuns de não-intervenção no conflito espanhol” (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 50) que culminou com a criação do Comitê de Não-Intervenção. O funcionamento deste comitê também é trabalhado de forma detalhada pela autora que explica como, na realidade, mesmo com a existência dele, as contribuições continuaram, principalmente as que eram direcionadas para o bando nacional.

A desproporção entre o arsenal nacional e republicano era enorme, principalmente porque este último dependia quase que exclusivamente da União Soviética. As Brigadas Internacionais também estão presentes no livro paradigmático, aparecendo para enfatizar mais uma desproporção entre os lados já que o efetivo enviado pela Alemanha e Itália para combater junto ao bando de Franco era muito maior e melhor preparado do que aqueles mandados pela União Soviética ou que foram integrar as Brigadas, muitas vezes sem experiência com armamentos – apesar das diferenças, o Comitê, que tratava todos como sendo voluntários, tratou desse assunto de maneira uniforme, estabelecendo uma retirada progressiva. Em setembro de 1938, os membros restantes das Brigadas Internacionais foram embora.

O último tópico dessa parte, denominado **A agonia da República**, trata do último ano do conflito que termina com a vitória de Franco. Nele a autora apresenta alguns fatos que marcaram esse período como, por exemplo, os ataques aéreos sofridos por Barcelona sob ordem de Mussolini e o reabastecimento das forças republicanas por parte da União Soviética, possibilitando a vitória contra os italianos na batalha do Ebro. Há ainda um espaço destinado a tratar do expansionismo da Alemanha e de como isso deslocou a atenção dos demais países. Essa parte termina com a vitória de Franco, seu reconhecimento

internacional e apresenta como saldo da Guerra Civil, para além da queda da República, o fornecimento de matérias-primas e tempo para o rearmamento alemão.

Na terceira parte, **Os soldados da liberdade**, temos a abordagem de um aspecto desse período que consideramos importante e que foi completamente ignorado pelos livros didáticos – essa ausência será trabalhada no capítulo seguinte. Além desse ponto, essa parte também insere a Guerra Civil Espanhola no contexto da luta antifascista, com a causa republicana recebendo o apoio de intelectuais, artistas, escritores, operários e jovens do mundo inteiro – muitos deles se descolaram até a Espanha, integrando as Brigadas Internacionais, com o propósito de combater o avanço nazista e fascista. A terceira parte do livro se desdobra para tratar de diferentes assuntos, sendo os principais, expor um pouco mais alguns pontos referentes a colaboração da União Soviética, as questões internas que influenciaram nas suas ações – como, por exemplo, os impasses com Trótski e as resoluções do VII Congresso da Internacional Comunista –, além das mudanças dentro do governo republicano. O apoio soviético gerou consequências ao governo republicano,

resultando na institucionalização do terror stalinista e no controle absoluto do governo republicano pelos comunistas, os quais, além de armamentos e técnicos, levaram para a Espanha os *processos de Moscou*, que tinham como objetivo eliminar as lideranças trotskistas e anarquistas (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 76-77, grifo da autora).

As implicações de tudo isso também são detalhadas no texto, apresentando ainda as rupturas e disputas internas entre os membros do governo – esses conflitos dentro da esquerda permitiram o avanço de Franco e suas tropas já na reta final da Guerra Civil. Voltando a falar sobre os voluntários das Brigadas Internacionais, a autora menciona o apoio de intelectuais ao redor do mundo que se mobilizaram de duas formas: indo ao campo de batalha ou “assumindo a responsabilidade pela agitação da opinião pública internacional por meio de conferências, artigos, documentários cinematográficos, poemas e romances” (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 85) – a autora nomeia os principais intelectuais que estiveram envolvidos no confronto.

Guernica, apesar de ilustrar a capa do livro, só é mencionada na conclusão quando se comenta a respeito dos testes feitos com a força aérea alemã. A conclusão do livro procura dar conta de apresentar o que aconteceu após o término da contenda fratricida, abordando algumas características da ditadura franquista, a memória que esse período

construiu sobre a Guerra Civil e as vítimas de Franco – fala-se também dos prisioneiros que foram entregues aos nazistas.

O paradidático da Guerra Civil Espanhola, como já podíamos prever, tem uma abordagem muito mais rica em detalhes do que os textos sobre o assunto presentes nos livros didáticos. Apesar disso, com algumas exceções que abordam o conflito de forma muito superficial e cometem alguns equívocos, o material didático consegue tratar essa temática de forma satisfatória, abordando seus principais pontos. A seguir, iremos discorrer sobre a presença das imagens nos livros didáticos e depois, mais especificamente, a respeito das imagens da Guerra Civil Espanhola.

### **3.1 As imagens nos livros didáticos**

Um dos pontos que a comissão do MEC analisa nos livros didáticos é a apresentação e discussão de fontes históricas – escritas e visuais. Os integrantes da comissão analisam qualitativamente – entre ótimo; bom; suficiente/regular ou insuficiente – como se dá a presença das ilustrações nos livros didáticos. Este material visual precisa atender a um critério eliminatório que é ser isento de preconceitos e, além deste, no PNL D de 2008 havia mais sete critérios de qualificação como, por exemplo, ser isento de estereótipos; ser exploradas no intuito de auxiliar na leitura, compreensão e problematização dos textos; estar acompanhado de título, legenda e créditos e as legendas precisam contextualizar adequadamente a imagem (sua autoria e época de produção). O PNL D de 2012, a respeito das imagens, procurou analisar se havia coesão entre elas e os textos e atividades apresentados pelo livro, bem como a existência de uma variedade de recursos que possibilitassem uma significação história – por exemplo, charges, fotografias, reproduções de pinturas, etc. – e se as imagens eram acompanhadas por atividades que abordassem sua condição como fonte para a produção de conhecimento histórico.

A preocupação com a maneira como o livro didático faz uso de recursos imagéticos deve ser uma constante por parte das comissões do MEC na hora de analisá-los, e também dos professores no momento de escolha e utilização do livro em sala de aula. Vivemos em uma sociedade cada vez mais imagética onde somos bombardeados todos os dias pelos mais diversos recursos visuais. As imagens nos informam sobre algo e, além disso, possuem a capacidade de, a partir daquilo que retratam, despertar emoções e sensações em

quem as observa. Por conta dessas características e pela familiaridade que os estudantes tem com imagens, ainda que nem sempre realizem uma análise sobre aquilo que veem, muitos professores passaram a fazer uso de recursos imagéticos em sala de aula. Porém, é preciso pôr atenção à forma como inserimos essas imagens em nossas aulas e como elas aparecem no livro didático, muitas vezes caímos no erro de utilizarmos uma imagem apenas para atrair a atenção dos alunos – já que para eles, uma aula guiada exclusivamente por textos acaba sendo maçante –, ilustrando o conteúdo que estamos ensinando.

Segundo Bittencourt (2004, p. 69), “os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos”, mas “como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?” (BITTENCOURT, 2004, p. 70). A criação da Escola dos Annales, em 1929, trouxe consigo uma ampliação das fontes utilizadas pelos historiadores que até então tinha a concepção de fonte histórica estreitamente associada ao documento escrito – essa ampliação possibilitou o surgimento de uma nova forma de escrever e, conseqüentemente, ensinar história.

Quando trabalhamos com imagens em sala de aula, estas devem ser apresentadas e tratadas como fonte histórica, visando levar os alunos a uma reflexão crítica, não passiva, sobre hábitos e costumes daquele período que está sendo estudado. O primeiro passo a ser dado é romper com a falsa ideia de neutralidade que muitos buscam atribuir à imagem, pois os alunos precisam, logo de início, trabalhar a fonte imagética como algo construído com o objetivo de transmitir mensagens específicas que visam criar, perpetuar ou modificar estereótipos, crenças, ideologias, mitos, entre outros aspectos da sociedade. As imagens que vemos são, portanto, representações do real, mas não constituem a realidade em si.

Para facilitar uma leitura e análise imagética, as imagens presentes nos livros didáticos – ou aquelas que escolhemos apresentar quando elaboramos uma aula – devem estar devidamente acompanhadas de legendas que identifiquem o ano em que foi produzida, bem como quem a produziu, ou de pequenos textos que permitam ao menos contextualizá-las. Isso porque sozinha

[...] a imagem não fala. Sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada, e podemos imaginar qualquer coisa, dependendo da nossa fantasia, quando a vemos.[...] A imagem pode impressionar,

interessar, comover, apaixonar, mas a imagem nunca informa. O que informa é a palavra. Isto significa – o que é essencial, por exemplo, para um arquivo audiovisual – que uma imagem sem data, sem menção de local ou de autor é uma imagem inutilizável. (SORLIN, 1994, p. 87).

A pintura, provavelmente o recurso imagético mais presente nos livros didáticos, por vezes acaba ficando descontextualizada, sendo reproduzida como evidência e retrato de personagens e acontecimentos históricos – o que, quando não abordada pelo professor a fim de contextualizá-la, pode levar os alunos a tomarem a representação como verdade absoluta. Muitos quadros dentro do gênero pintura histórica foram encomendados por aqueles que eram retratados ou que desejavam passar, através das pinturas, uma determinada visão sobre algum evento específico.

A fotografia, outro recurso imagético bastante comum nos livros didáticos e com forte presença no cotidiano dos estudantes, carrega a ideia de ser um registro daquilo que de fato aconteceu – seu *status* de reprodução do real acaba sendo ainda maior do que o atribuído à pintura. Porém, as fotos “retratam fragmentos da realidade, é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos fatos, no entanto, consiste *a priori* em uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo” (GEJÃO, 2008, p. 2, grifo da autora).

Para além do papel desempenhado pelo fotógrafo na produção de uma imagem, assim como com a pintura, precisamos conhecer o contexto histórico em que se passa aquela cena registrada pela lente de uma câmera. Ao olharmos uma fotografia, seja para trabalhá-la em sala, ou quando estão em revistas, jornais ou em qualquer outro meio, devemos questionar aquilo que vemos – tentando entender o que levou o fotógrafo a produzir aquela imagem daquela forma e não de outra, e quais possíveis mensagens ele e/ou o veículo que a reproduziu desejou passar através dela.

Contudo, não podemos esquecer do caráter mercadológico do livro didático, visto que ele juntamente com as questões técnicas de fabricação

[...] interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Há condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas. Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico de aprendizagem, principalmente para os alunos do ensino elementar. (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

Esses aspectos mercadológicos e técnicos podem explicar o porquê de algumas imagens se perpetuarem em diferentes livros didáticos ao longo dos anos, sendo praticamente impossível encontrar livros que não as utilizem. As editoras dispõem de especialistas para desenvolverem a parte iconográfica e visual da produção de um livro, o que leva a uma interferência mínima ou até mesmo nula por parte do autor da obra na composição final do livro. Com isso, corre-se o risco de que, como apontado anteriormente, essas imagens tornem-se apenas um recurso para ilustrar aquilo que está no texto, sem que haja um maior desenvolvimento – ou ainda sem que ela tenha uma relação direta com o material textual.

No entanto, independentemente das imagens disponíveis nos livros didáticos ou diferentes recursos imagéticos que tenhamos acesso por outros meios, o importante é que trabalhem com nossos alunos a ausência de neutralidade porque assim estaremos desenvolvendo junto a eles a capacidade de questionarem e criticarem as imagens com as quais eles se deparam em seu cotidiano.

### 3.2 As imagens da Guerra Civil Espanhola

Algo comum a todos os livros didáticos aqui analisados é a utilização de imagens relacionadas a Guerra Civil Espanhola acompanhando o texto, variando o tipo de recurso imagético escolhido. Quando pensamos em uma imagem para ilustrar a Guerra Civil Espanhola, muito provavelmente iremos lembrar de imediato de *Guernica*, mural pintado por Pablo Picasso e que à sua maneira representa o bombardeio realizado, em abril de 1937, pela força aérea alemã apoiadora de Franco à cidade homônima. Essa imagem está reproduzida em quatro dos seis livros didáticos que selecionamos.

**Figura 1.** Guernica – Pablo Picasso



Fonte: <https://www.infoescola.com/pintura/guernica/>

Desses quatro, metade reproduz a imagem acompanhada de uma legenda apresentando a obra como um retrato simbólico do bombardeio sofrido pela cidade. Já os outros dois livros dedicam um boxe separado para tratar do assunto, onde abordam com detalhes o bombardeio, a história da pintura – com seu empréstimo ao Museu de Arte Moderna de Nova York, sob a condição de só ser encaminhada à Espanha quando esta voltasse a ser democrática – e a análise dos elementos simbólicos do painel e o que eles representam.

O livro **História** também faz uso de outra pintura, só que dessa vez a pintura retrata o General Francisco Franco e serve para ilustrar uma seção destinada a falar um pouco mais sobre ele. Apesar do texto que segue a imagem não realizar nenhuma análise sobre ela, podemos, a partir do nome da obra (Alegoria de Franco e a Cruzada) e da forma como Franco foi representado, realizar discussões a respeito de qual mensagem desejava-se passar através daquela pintura.

Outro recurso bastante empregado ao trabalhar com a Guerra Civil Espanhola é a fotografia. Esse confronto, dentre todas as guerras ocorridas desde o surgimento da fotografia foi, como destaca Pierre Sorlin (1994), onde não houve nenhuma censura – o que permitiu a livre circulação desse material. Essa liberdade devia-se ao fato dos republicanos acreditarem que, mostrando o conflito de forma realista através de fotos, poderiam atrair o apoio internacional necessário para derrotar Franco e seus aliados – o que acabou não acontecendo.

O fotógrafo húngaro Robert Capa registrou aquelas que talvez sejam as imagens mais divulgadas da contenda. Inclusive, as duas fotografias presentes em dois dos livros didáticos são de sua autoria. O livro **História Moderna e Contemporânea** trás a foto de Capa, feita no caminho de Zaragoza a Barcelona depois de um bombardeio, logo no início. Já a fotografia utilizada pelo **História em movimento: do século XIX aos dias de hoje** retrata um grupo de soldados dentro de uma trincheira.

É curioso reparar que nenhum dos livros tenha utilizado a foto mais famosa de Capa e que, ao ser publicada imediatamente pela revista *Life* em 1936, acabou tornando-se um símbolo do conflito. Segundo Pierre Sorlin (1994, p. 90-91), *Muerte de un miliciano* teve um impacto emocional extraordinário e “ainda hoje, quando alguém quer mostrar a falta de

sentido da guerra, interrogar-se sobre a guerra, o porquê da guerra, é uma das fotos que são mostradas com mais frequência”.

**Figura 2.** Muerte de un miliciano – Robert Capa



Fonte: <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/death-loyalist-militiaman-muerte-miliciano-republicano>

Há um debate a respeito da veracidade desta foto. Sorlin (1994), por exemplo, afirma que ela é falsa e que Capa não teria capturado o exato momento em que um miliciano é atingido por uma bala inimiga, mas sim a hora em que ele escorregou e caiu. Mesmo no caso desta fotografia ser uma falsificação, seu valor como fonte não diminui, já que um documento falsificado também nos diz muito – poderíamos, nesse caso, nos questionar sobre os interesses que motivaram a apresentação dessa foto como a morte de um miliciano.

Como recurso para ilustrar a divisão territorial que marcou o conflito espanhol, abordada no texto didático, o livro **História em movimento: do século XIX aos dias de hoje** faz uso de um mapa que apresenta a situação da Espanha em julho de 1936 com parte de seu território sob o controle dos republicanos e outra parcela já sendo controlada pelos

nacionais – no caso, o livro utiliza a terminologia nacionalistas para se referir ao bando de Franco. Vale destacar que esse é o único livro didático dentre os aqui analisados que tem um mapa como recurso imagético.

O último tipo de imagem ilustrativa da Guerra Civil Espanhola, e que tem espaço em três desses livros, são os cartazes. A produção desse material ganhou expressão no final do século XIX, sendo muito utilizado pela publicidade de produtos, mas também possui uma longa tradição na propaganda política. Vemos esses cartazes de cunho político serem usados até hoje para a transmissão de mensagens ideológicas. Todo modelo de regime político – democrático ou autoritário –, durante todo o século XX, fez uso dessa ferramenta de propaganda, tendo destaque nos confrontos bélicos que marcaram o período – dentre eles, a Guerra Civil Espanhola.

Este material esteve muito presente durante a contenda espanhola, pois foi utilizado por todos os grupos envolvidos que buscavam, através dos cartazes, difundir suas mensagens para o maior público possível. Emerson Rocha (2006) indica o imediatismo da imagem como um motivo para a alta adesão deste material, além do que, como nem todos eram alfabetizados, a utilização dos cartazes permitia a superação de problemas de interpretação de textos escritos. O cartaz

é considerado um meio de propaganda eficiente porque, ao valer-se de símbolos, desenhos e ícones, é capaz de difundir ideias, doutrinas e práticas de forma rápida, demandando pouco esforço intelectual, isto é, a imagem é trabalhada visando a uma compreensão rápida do conteúdo comunicativo sem dar tempo para posicionamentos críticos (BAGGIO; CASTRO; DORELLA, 2015, p. 196)

Em dois dos três livros que possuem reproduções de cartazes este é o único recurso imagético existente. O livro **História Geral e Brasil** traz a reprodução de dois cartazes de diferentes grupos e a legenda carrega a mensagem de que na Espanha franquista propagavam-se cartazes fascistas e comunistas – há a especificação de qual cartaz pertence a cada grupo, porém considero equivocada a denominação de Espanha franquista para o período da guerra civil. O **História Geral e do Brasil**, que aborda o confronto espanhol apenas sob a ótica do envolvimento alemão e italiano, segue esta linha também na imagem escolhida. O cartaz reproduzido por este livro é o famoso *Aidez L'Espagne* de Joan Miró e se relaciona com a abordagem adotada pelo texto por, na legenda, apresentá-la como um manifesto do pintor aos franceses, no ano de 1937, pedindo apoio à resistência antifranquista e combate às tropas golpistas de Franco que eram apoiadas pelo Eixo

Alemanha-Itália. Por fim, além de Guenica, o livro **História: uma abordagem integrada** traz consigo a reprodução de um pôster de Barras Casanova em apoio aos trabalhadores espanhóis que defendiam sua liberdade contra o fascismo do Partido da Falange – a legenda ainda acrescenta que o avanço nazifascista na Europa encontrou a resistência dos trabalhadores que lutavam pela liberdade.

Há uma grande quantidade de cartazes do período disponíveis na internet e, como ambos os lados e grupos envolvidos no conflito fratricida fizeram uso deste material, é possível utilizá-lo tanto nas produções didáticas quanto em nossas aulas para mostrar aos alunos como cada lado representava a si mesmo e o outro, assim como a divulgação de seus discursos e ideais. Vale mencionar, para encerrar esse tópico, que o livro paradidático – devido ao seu formato – consegue abranger um número bem maior de imagens, além de documentos da época e outros fragmentos de textos sobre o assunto.

Tabela 2 – As imagens da Guerra Civil Espanhola nos livros didáticos

LIVRO	RECURSOS IMAGÉTICOS	QUANTOS?	QUAIS?
<b>História: Uma abordagem integrada</b>	Sim	Dois	01 Cartaz 01 Pintura (Guernica)
<b>História Geral e do Brasil</b>	Sim	Um	01 Cartaz
<b>História Moderna e Contemporânea</b>	Sim	Dois	01 Fotografia 01 Pintura (Guernica)
<b>História Geral e Brasil</b>	Sim	Dois	02 Cartazes
<b>História</b>	Sim	Dois	02 Pinturas
<b>História em movimento: do século XIX aos dias de hoje</b>	Sim	Três	01 Mapa 01 Pintura (Guernica) 01 Fotografia

Fonte: A autora, 2017

#### 4 A REVOLUÇÃO ESPANHOLA E SUA INVISIBILIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

O pensamento anarquista, em meados do século XIX, segundo Alex Ribeiro (2013), encontrou na Espanha um terreno fértil para suas ideias devido ao histórico de explorações que os espanhóis vinham sofrendo nas mãos dos “nobres da terra” e “nobres da igreja”. Essa corrente de pensamento foi ganhando força entre os trabalhadores. A *Confederación Nacional del Trabajo* (CNT), criada em 1910, marcou a organização do movimento anarquista espanhol em bases sindicais. A CNT era um sindicato único que agrupava todos os trabalhadores, não importando as funções exercidas, mas que “não se limitava lutar apenas por melhorias das condições de trabalho, tinha como objetivo acima de tudo fazer a revolução” (RIBEIRO, 2013, p. 127).

Dentro do período em que se desenrolou a Guerra Civil Espanhola, algumas regiões foram marcadas pelo movimento revolucionário que teve início pouco depois do fracassado levante militar. Embora os responsáveis pelo golpe tenham tentado justificá-lo como uma ação para impedir uma revolução social que, segundo eles, estaria sendo planejada pela extrema esquerda, não há evidências que sustentem esta argumentação. Não sabemos também se tal movimento revolucionário teria acontecido se não fosse pelo cenário instalado após o fracasso do golpe de Estado.

A Revolução Espanhola, como ficou conhecido esse movimento, aconteceu em algumas das regiões que, após o início do confronto, permaneceram leais à República. Josep Buades (2013, p. 77) explica que

[...] nas regiões em que o golpe fracassou formou-se uma dupla legitimidade do poder. De um lado estavam as estruturas de governo derivadas da Constituição e do Estado de direito, e de outro, as juntas de defesa organizadas por movimentos sociais revolucionários. As primeiras detinham a legitimidade das urnas, mas diante do fracasso do exército republicano para deter o golpe, não podiam se opor frontalmente às juntas revolucionárias, que em muitos casos possuíam o verdadeiro poder coercitivo.

A Catalunha foi a região onde esse processo ocorreu com mais força, culminando na entrega do poder às forças anarquistas. Uma das principais características desse movimento foi a socialização da economia, “comitês de operários ocuparam fábricas e centros de serviços públicos [...], afastaram os proprietários e diretores [...] e proclamaram o caráter coletivo da propriedade” (BUADES, 2013, p. 77). Essa coletivização também chegou a

algumas áreas rurais com a coletivização das terras. No início de outubro de 1936, a *Generalitat* aprovou uma série de decretos coletivizadores, aplicados à cidade e ao campo.

Neste período de aproximadamente um ano, as regiões que vivenciaram a revolução espanhola puderam experimentar uma forma diferente de organização social. Porém, as divisões e disputas internas da esquerda e, principalmente, a interferência da URSS selaram o destino desse movimento. Havia uma divergência a respeito do que deveria ser prioritário naquele momento,

[...] completar a revolução, mesmo que isso significasse arriscar-se a perder a guerra (como defendiam os anarquistas), ou focar todos os esforços em vencer os “fascistas”, mesmo que isso supusesse perder a melhor oportunidade histórica para virar de cabeça para baixo a sociedade burguesa e as estruturas econômicas capitalistas (como propugnavam os comunistas) (BUADES, 2013, p. 192).

Por ser o único país, com exceção do México, que contribuía com o governo republicano, a URSS acabou exercendo bastante influência sobre ele. A presença dos comunistas foi crescendo dentro do governo e com isso, os demais grupos, com foco nos anarquistas e no POUM, foram sendo afastados gradativamente. Na Catalunha, mais especificamente em Barcelona, em maio de 1937, estourou um confronto que expôs a divisão existente dentro da esquerda: membros da CNT-FAI e do POUM de um lado e UGT (*Unión General de Trabajadores*) e PSUC (*Partido Socialista Unificado da Catalunya*) de outro. De acordo com Salvadó (2008, p. 186),

o envio de três caminhões de carga da Guarda de Assalto, em 3 de maio [...], com o intuito de controlar o sistema de telefonia central mantido pela CNT foi a fagulha que iniciou o incêndio. Os *cenetistas* enfrentaram a polícia com tiros. Logo os rumores se espalharam por toda a cidade, lojas e fábricas fecharam e barricadas começaram a ser construídas. A cidade entrou em guerra e ficou dividida entre a periferia industrial e os bairros proletários, controlados pela CNT, e o centro da cidade, de classe média, sob o comando da *Generalitat*.

Para o governo oficial, a *Generalitat*, a medida de tomar o controle da central telefônica fazia parte do processo que buscava a normalização da ordem pública. O resultado dos acontecimentos em Barcelona também foi favorável para quem, como os comunistas, apoiava a centralização do poder e o restabelecimento da ordem na retaguarda. Essa retomada de controle teve seu ápice sob o governo de Negrín, primeiro-ministro que assumiu o lugar após a queda de Largo Caballero em decorrência dos fatos de maio de 1937. Dessa forma, o movimento revolucionário foi perdendo sua força até a sua extinção.

O *Partido Obrero de Unificación Marxista*, como punição pelos confrontos, foi banido. Essa repressão sofrida pelo partido foi, segundo Salvadó (2008, p. 194), “resultado de duas agendas paralelas, porém não idênticas: as destrutivas guerras no interior do movimento comunista e a dinâmica da reconstrução da autoridade estatal republicana”. Sobre o partido recaiu a acusação de espionagem em prol dos nacionais, o que levou muitos de seus membros a serem presos e alguns acabaram perseguidos e mortos por agentes da Comintern sob suspeita de estarem ligados a tendências trotskistas.

Este breve resumo sobre a Revolução Espanhola veio introduzir outro ponto observado na análise do material didático que deixamos para tratar futuramente: a completa ausência deste tema dentro da abordagem realizada sobre a Guerra Civil Espanhola. O movimento revolucionário de autogestão, empreendido pelos trabalhadores espanhóis em várias regiões, não é sequer mencionado nos textos didáticos que trabalham a guerra civil.

O livro paradigmático de Giselle Beiguelman-Messina (1994) aborda no tópico **Guerra ou revolução**, a divisão que ocorreu dentro da esquerda entre aqueles que viam como prioridade o confronto com os nacionais e aqueles que entendiam ser possível e necessário realizar o combate e, ao mesmo tempo, fazer a revolução. Assinala o surgimento de conselhos, comitês e juntas por todo país, fazendo da República uma mistura de poderes autônomos, tendo o anarcossindicalismo como tendência mais forte.

A esses poderes autônomos contrapuseram-se, por diferentes motivos, os socialistas moderados, os comunistas stalinistas e os republicanos, pois, para estes – ao contrário dos anarco-sindicalistas e socialistas radicais, que consideravam ser necessário derrotar a sublevação e fazer a revolução simultaneamente –, a revolução social era, naquele momento, o principal obstáculo para desbaratar o movimento nacionalista. (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 66).

A autora ainda especifica como a revolução ocorreu em diferentes regiões do país, variando também o ritmo em que se desenrolava.

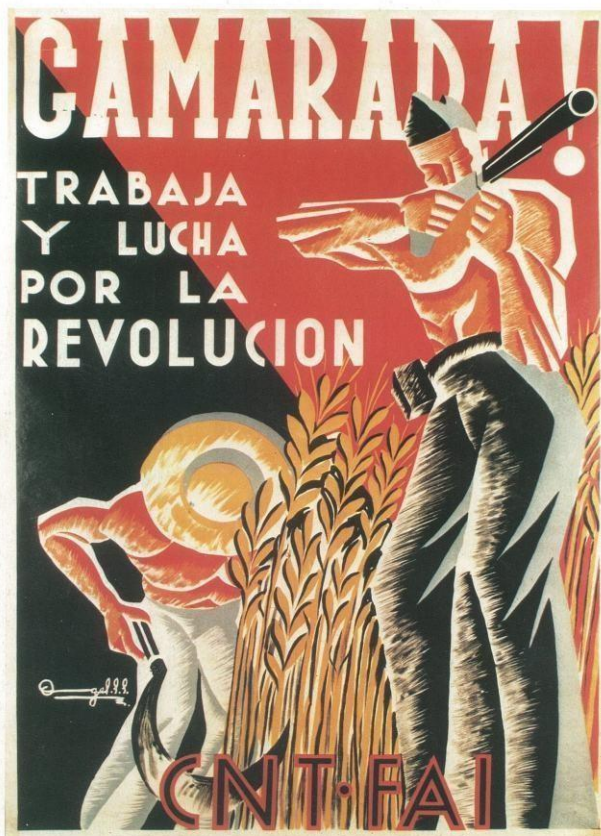
Na Catalunha e no Levante, embora com ritmos diferentes, a revolução social começava a ganhar corpo com a coletivização das propriedades agrícolas. Além disso, na Catalunha, também os serviços públicos passaram a ser controlados pelos sindicatos e as indústrias começaram a ser administradas pelos próprios operários, por meio de comitês de fábrica. Já no centro do país – ao redor de Madri, na Estremadura e na Andaluzia republicana – a revolução social era quase incipiente; e em direção ao sul e a oeste ela se concentrava no problema da posse e da distribuição da terra. (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 66).

O tópico segue sua narrativa tratando das dificuldades enfrentadas pelo governo republicano, o envolvimento soviético no confronto espanhol e algumas batalhas que aconteceram. Em relação ao apoio da URSS, o texto aborda algumas das implicações resultantes disso, como vimos anteriormente. O paradedático marca as perseguições empreendidas contra os membros do POUM, identificado como de tendência trotskista, e que resultaram nos acontecimentos de maio de 1937 em Barcelona. A saída de Caballero e entrada de Negrín também aparecem.

O primeiro governo de Negrín “procurou fortalecer o Estado republicano e restabelecer a normalidade do regime, concentrando o poder e aniquilando qualquer possibilidade de revolução social” (BEIGUELMAN-MESSINA, 1994, p. 80). Com o fim da revolução social, o tópico segue tratando dos últimos meses da República Espanhola, com batalhas, perdas territoriais que terminam com a vitória do grupo de Franco.

Não há como precisar o número de pessoas envolvidas no movimento revolucionário espanhol, entretanto há uma estimativa de aproximadamente 1.838.000 de pessoas – entre coletivos agrícolas e industriais. Diante desta cifra, que pode ser ainda maior, e do que representou esse movimento em meio a uma guerra civil, não podemos ignorá-lo. Abordar esse tema é mostrar outra forma de organização social, ampliando o conhecimento dos alunos, possibilitando que eles saiam do senso comum que associa o anarquismo ao caos.

Como foi exposto no capítulo anterior, um ótimo recurso imagético para ser utilizado ao trabalhar o conflito espanhol é o cartaz. Esse tipo de material serviu para que os diversos grupos envolvidos na guerra civil pudessem divulgar seus ideais e mobilizar a sociedade. Aqueles com participação no movimento revolucionário usaram este meio para promovê-lo. Buscando se comunicar com os trabalhadores, principalmente os do campo, os cartazes enfatizavam a importância deles para a vitória. Porém, dependendo da situação vivida pelo lado defensor da Segunda República, a mensagem transmitida ganhava outro enfoque – em dado momento o fazer revolucionário passou a ser substituído pela necessidade de derrotar o fascismo. A seguir temos alguns cartazes para ilustrar um pouco do que foi dito.

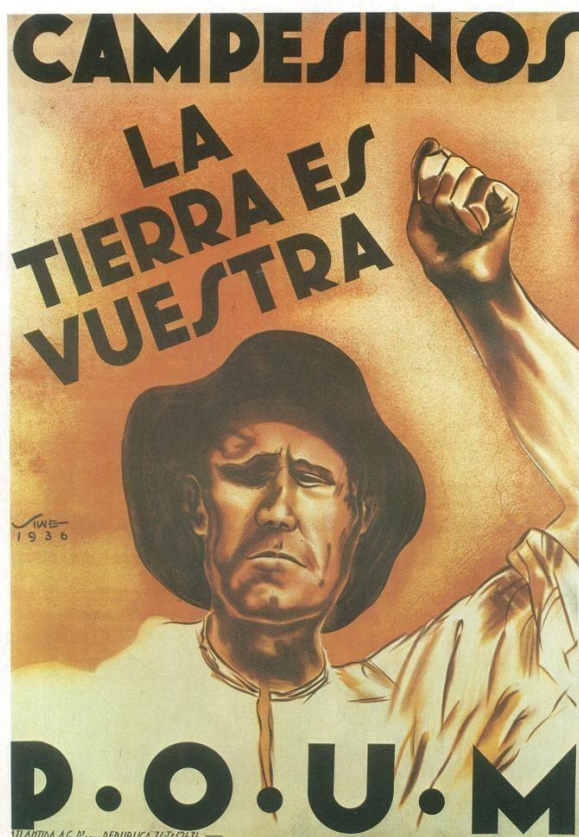


“Sobre o fundo rubro-negro da bandeira da CNT-FAI, o camponês ceifador de grãos transforma-se em miliciano lutador, tornando efetivo os dizeres “trabalha e luta pela revolução”. A coletividade agrária anarquista afetou fundamentalmente a zona de Aragón ocupada pelos cenetistas. A maior parte das coletividades anarquistas nascerem [sic] nos três primeiros meses de guerra. Os confederados gostaram deste experimento social agrário pois foi um passo adiante para se chegar ao comunismo libertário.”

Autor: Angel L. L.  
 Editor: CNT-FAI  
 Impressor: Martí, Marí y Cia. Barcelona  
 Medidas: 100x70cm

**Figura 3.** Cartaz

Fonte: <https://arquivopublicors.wordpress.com/2013/07/17/exposicao-virtual-revolucao-e-guerra-civil-espanhola-em-cartaz/19-3/>



“Siwe, autor deste cartaz, foi um dos artistas que se dedicou exclusivamente a um grupo. No caso, ao POUM. Os artistas de cartazes do POUM, seguem uma linha de instrução política mais radical. Neste cartaz, os dizeres reclamam de terras para o [sic] camponeses. O POUM é o partido dos marxistas, seguidores de TROTSKY. E um partido minoritário, mas ativo, que conta com dirigentes de prestígio como ANDREU NIN e JOAQUIN MAURIN.”

Autor: SIWE  
 Impressor: Atlantida A.G. – Barcelona  
 Medidas: 100x70cm

**Figura 4.** Cartaz

Fonte: <https://arquivopublicors.wordpress.com/2013/07/17/exposicao-virtual-revolucao-e-guerra-civil-espanhola-em-cartaz/15-3/>

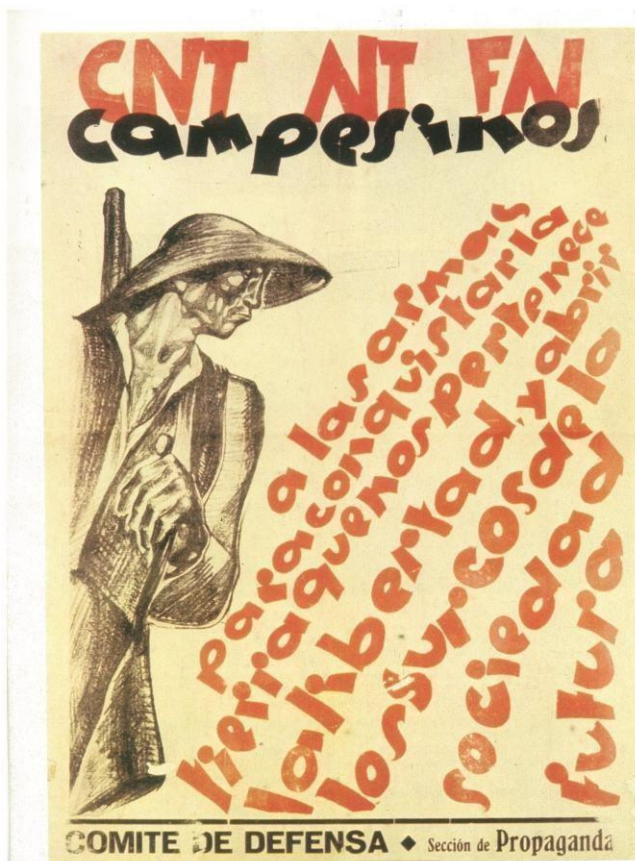


“A política mais moderada da UGT se reflete neste cartaz de Subirats. A legenda “camponês! A revolução necessita de teu esforço!” torna patente a necessidade de estimular a produção agrária, ao mesmo tempo [sic] que trata dos dramas da coletividade do campo e os problemas de propriedade de terra. No cartaz, o realismo se idealiza na figura do camponês; a delicadeza da composição revela a influência da arte decorativa japonesa.”

Autor: Josep Subirats  
Medidas: 100x70cm  
Impressor: Gráfica ultra – Barcelona

**Figura 5.** Cartaz

Fonte: <https://arquivopublicors.wordpress.com/2013/07/17/exposicao-virtual-revolucao-e-guerra-civil-espanhola-em-cartaz/16-3/>



“Este cartaz, de autor anônimo, foi pintado para a CNT – FAI, e seu tema – o cesso [sic] do camponês à terra – está ligado à coletividade anarquista. A coletividade agrária foi fruto quase exclusivo da CNT-FAI, que mostrou-se sempre muito orgulhosa de sua obra revolucionária. Hoje é difícil fazermos juízo imparcial sobre aqueles acontecimentos uma vez que, segunda [sic] os anarquistas, foi o paraíso e, um inferno para os comunistas e os republicanos de esquerda.”

Editor: CNT-FAI (AIT) Comitê de Defesa.  
Sección de Propaganda. Madrid.  
Medidas – 100x70cm

**Figura 6.** Cartaz

Fonte: <https://arquivopublicors.wordpress.com/2013/07/17/exposicao-virtual-revolucao-e-guerra-civil-espanhola-em-cartaz/18-3/>

Para tratar da mudança no discurso, presente em alguns cartazes anarquistas que passaram a ter como foco o combate ao fascismo, Rocha (2006) utiliza-se do seguinte cartaz datado de 1938.

**Figura 7.** Cartaz



Fonte: <http://www.fau-duesseldorf.org/archiv/bilder/plakate-aus-der-spanischen-revolution/cnt-fai-jjll-ml/aplastar.jpg/view>

O cartaz traz o dia 19 de julho de 1936, o dia seguinte à tentativa de golpe, e sinaliza como objetivo em comum entre todos os grupos aliados da Frente Popular o esmagamento do fascismo. Ao fazer isso, segundo Rocha (2006, p. 45), “os anarquistas deixam para trás a sua semente e suas intenções revolucionárias de 1936”. E continua dizendo que

desta forma, a coletivização, a liberdade e o fim do governo para uma organização popular em todo o manto social, idéias defendidas no começo da guerra, são substituídas pelo objetivo dos grupos moderados ou daqueles que apoiavam uma ação menos revolucionária, isto é comunistas e socialdemocratas (ROCHA, 2006, p. 45-46).

#### **4.1 A Revolução Espanhola e as mulheres na sala de aula**

Pretendemos, a partir da análise dos livros didáticos e da exposição do confronto, indicar possíveis temáticas que podemos trabalhar com nossos alunos em sala de aula, tendo como base esse período, além de caminhos através dos quais poderemos desenvolvê-las. Uma das defasagens que percebemos no material didático, como foi apresentado acima,

é a completa ausência da Revolução Espanhola. A abordagem desse movimento permitiria trabalhar diferentes formas de organização social, além de suscitar o debate sobre temas que permanecem atuais em nosso país, por exemplo, como é a questão da reforma agrária – que na Espanha foi iniciada com a instauração da II República com um governo de esquerda, tornou-se um dos motivos para a conspiração da oposição e que, nas regiões atingidas pelo movimento revolucionário, encontrou espaço por meio das coletivizações.

Para abordar esse assunto podemos utilizar alguns cartazes que, como já foi demonstrado, transmitem mensagens a respeito da revolução e que são direcionadas principalmente para os trabalhadores rurais, indicando, por exemplo, o direito a terra. Discutindo com nossos alunos como ocorreu esse movimento revolucionário de coletivização e autogestão, estaríamos mostrando uma outra possibilidade de organização da sociedade e, pelo fato de estar ligado a uma das vertentes do anarquismo, teríamos uma opção para tirá-los do censo comum quando o assunto é anarquismo – quase sempre tratado como violência e caos.

Outro aspecto deixado de lado pelos livros didáticos, mas que considero importante, diz respeito às mulheres. Na Espanha dos anos 1930, às mulheres era destinado a função de dona de casa, mãe e esposa dedicada ao marido, qualquer coisa que fugisse a isso era visto com maus olhos. A Igreja Católica exercia um grande papel nesta sociedade, sendo uma importante contribuinte para a manutenção da submissão feminina. As “novas” mulheres, como indica Helen Graham (2013), eram vistas pelo grupo rebelado como uma ameaça aos antigos modos de pensar e agir.

Entretanto, as mulheres também enfrentaram uma certa resistência, dentro da própria esquerda, quando tentaram participar de forma mais ativa. Surgiram organizações femininas, sendo, talvez, a mais famosa, *Mujeres Libres*. Houve também a criação de revistas que, associadas a essas organizações, buscavam realizar e divulgar debates importantes para as mulheres.

O desenrolar do confronto levou a uma inserção da mulher para além dos papéis desempenhados tradicionalmente, como, por exemplo, o de enfermeira ou cozinheira. As mulheres pegaram em armas e foram para a linha de frente, porém, nem todos os grupos da esquerda estavam de acordo com isso. Buades (2013) aponta que a incorporação feminina

se deu nas milícias anarquistas e trotskistas, já que os comunistas não eram favoráveis à essa integração.

Além dessa participação direta na frente de combate,

Mulheres foram recrutadas em massa para trabalhar em fábricas de armamentos, o que envolveu um treinamento prático que melhorou seu nível de instrução e, mais importante, abriu-lhes oportunidades de vivenciar alternativas culturais que incluíam um potencial de transformação das relações de gênero – um dos muitos potenciais culturais novos que desapareceram com a derrota (GRAHAM, 2013, p. 66-68).

Esta questão feminina pode ser desenvolvida em sala de aula através da exibição de trechos do filme *Libertárias* (1996), de Vicente Aranda. O filme conta a história de Maria, uma freira que com o início da Guerra Civil Espanhola e por causa dos ataques que as instituições ligadas à Igreja Católica passaram a sofrer, foi forçada a fugir do convento. Maria vai para em um bordel até que um grupo de mulheres invade e liberta as mulheres daquilo que elas consideram uma forma de exploração. A partir desse momento, quando Maria decide juntar-se ao grupo, passamos a acompanhar a mobilização desse grupo na luta contra os nacionais, mas também enfrentando parte da esquerda que buscava impor uma estrutura militar mais tradicional.

Dentre os momentos do filme, merece destaque a cena em que as milicianas vão a reunião do grupo *Mujeres Libres* – é possível ver o nome ao fundo – e, após uma personagem discursar sobre as mulheres abandonarem a frente de batalha, utilizando estereótipos de gênero na tentativa de justificar essa posição, uma das milicianas que estavam com Maria, toma a palavra e começa a defender a participação feminina no *front*. Além desta cena, é interessante utilizar trechos do filme que mostram as mulheres na linha de frente. Discutir questões como essa, onde há um debate em torno do papel da mulher na sociedade, é de extrema importância. Tratar esta temática a partir do conflito espanhol abre espaço para discussões que perpassam nosso mundo contemporaneamente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando surgiu a ideia de procurar como o conteúdo da Guerra Civil Espanhola estava presente nos livros didáticos, confesso que esperava até mesmo uma ausência desta temática, principalmente por não ter a lembrança de ter estudado este acontecimento – hoje entendo que isso pode ter ocorrido não por uma carência do material didático, mas sim por uma questão de tempo que acaba fazendo com que outros conteúdos sejam priorizados, como já foi dito.

Tivemos como objetivo principal observar como a Guerra Civil Espanhola era retratada nos livros didáticos para, a partir disso, propor a abordagem de dois aspectos presentes no conflito e que consideramos importantes. Ao longo do trabalho abordamos questões que atingem o material didático de diversas maneiras - sua produção, avaliação pelo MEC e utilização, por exemplo.

O primeiro capítulo, apresentou um histórico das políticas públicas elaboradas para o livro didático, além dos diferentes modelos existentes – aqui, mais especificamente, da disciplina de História. Trabalhamos também a relação do professor com o livro didático, pensando no olhar crítico que todos devemos ter ao utilizarmos esse material. O livro paradidático também teve espaço nesse trabalho por acreditarmos que sua utilização pode enriquecer as aulas.

A análise do conteúdo da Guerra Civil Espanhola presente nos livros didáticos de História do Ensino Médio foi realizada no segundo capítulo. Observamos como cada um dos seis livros selecionados construíram suas narrativas sobre o acontecimento. Para isso escolhemos alguns aspectos do conflito, considerados importantes por nós, para focar a análise.

Ainda no segundo capítulo dedicamos um espaço para as imagens nos livros didáticos, um dos pontos avaliados pela comissão do MEC. Neste tópico buscamos enfatizar a importância de problematizar aquilo que muitas vezes nos é vendido como o retrato da realidade absoluta – e também que devemos fazer uso dos recursos imagéticos para além da simples ilustração de um tema, devemos procurar extrair deles alguma informação. No tópico seguinte continuamos trabalhando com as imagens presentes nos livros didáticos, mais especificamente as imagens da Guerra Civil Espanhola, onde

apresentamos as imagens que os livros selecionados utilizaram para representar a contenda fratricida.

O terceiro capítulo foi desenvolvido para tratar de uma ausência comum a todos os livros didáticos analisados: a Revolução Espanhola. Apresentamos um breve resumo a respeito do movimento revolucionário que teve o pensamento anarquista como base e também detalhamos como essa temática aparece no livro paradidático. Abordamos ainda como os cartazes foram utilizados, por ambos os lados, durante o confronto para transmitir mensagens – algumas relacionadas ao movimento revolucionário em andamento.

Acreditamos que a contenda fratricida tem muitos aspectos que podemos explorar com nossos alunos em sala – é possível levantar questões a respeito de situações que nos são caras hoje em dia, enquanto sociedade, a partir do debate de pontos presentes na Espanha dos anos 1930. Foi nesse intuito que, ao final do terceiro capítulo, apresentamos dois temas que ficaram de fora dos livros didáticos e que possibilitam justamente esse tipo de discussão: a Revolução Espanhola e a participação feminina no confronto.

O estudo dessas temáticas em sala possibilitaria, respectivamente, entre outras coisas, a saída do senso comum que associa anarquismo ao caos e desordem e também discussões sobre o papel da mulher na sociedade. Esperamos que o que foi apresentado e desenvolvido no decorrer deste trabalho possa, de alguma forma, contribuir com os professores para a melhora constante de suas práticas de ensino – tendo o olhar crítico para o livro didático, para as imagens utilizadas e pensando em novas abordagens para o tema da Guerra Civil Espanhola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANANIAS, Natália Teixeira; BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. O livro didático de História numa visão para o Ensino Fundamental. *In.*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 1º, 2008, Cascavel/Paraná. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2066.pdf>>. Acesso em: 15/06/2016.

AROSA, Caroline M. **A Guerra Civil Espanhola no cinema e na literatura: diferentes memórias e representações**. 2015. 73f. Monografia. Escola de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento: do século XIX aos dias de hoje**. Editora Ática, 2013.

BEIGUELMAN-MESSINA, Giselle. **A Guerra Civil Espanhola (1936-1939)**. 1ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1994. pp. 96. (História em Aberto).

BERTHIER, René; LEVAL, Gaston; MINTZ, Frank. **Autogestão e anarquismo**. São Paulo: Editora Imaginário, 2002.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O processo de avaliação de livros didáticos – História. *In.*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. História: fronteiras. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 195-202. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S20.14.pdf>>. Acesso em: 15/06/2016.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In.*: \_\_ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. pp. 69-90. (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe. Livros e materiais didáticos de História. *In.*: \_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 293-324. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BUADES, Josep M. **A Guerra Civil Espanhola: o palco que serviu de ensaio para a Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2013.

CALISSI, Luciana. O livro didático e o ensino de História. *In.*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.385.pdf>>. Acesso em: 15/06/2016.

CASTRO, Cláudia Gomes de; BAGGIO, Kátia Gerab; DORELLA, Priscila Ribeiro. Imagens de uma revolução: historiografia e os cartazes de propaganda política cubanos. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol15/artigo1evol15-1.pdf>>. Acesso em: 20/06/2017.

FARIA, Sheila de Castro; VAINFAS, Ronaldo. **História**. Editora Saraiva, 2010.

FARIAS, Elton John da Silva; SILVA, Paloma Porto. Uma análise do livro didático de História: problemas e possibilidades. *In.*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6º, 2006, Uberlândia/Minas Gerais. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/434EltonJohn\\_e\\_PalomaSilva.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/434EltonJohn_e_PalomaSilva.pdf)>. Acesso em: 15/06/2016.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. *In.*: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>>. Acesso em: 26/07/2016.

GATTI JÚNIOR, Décio. Um Itinerário de desigualdades: livros didáticos de história e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990). *In.*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. História: fronteiras. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 213-222. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S20.16.pdf>>. Acesso em: 15/06/2016.

GEJÃO, Natalia Germano. **Fotografia e Ensino de História: Mediadores culturais na construção do conhecimento histórico**. *In.*: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 7, 2008: Londrina, PR. Anais do 7º seminário de pesquisa em ciências humanas de 17 à 19 de setembro de 2008. Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/NataliaGGejao.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.

GRAHAM, Helen. **Guerra Civil Espanhola**. 1ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2013. pp. 208. (L&PM POCKET ENCYCLOPAEDIA).

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

HAMMERSCHMITT, Ida. As relações que estabelecem aluno e professor com o livro didático. *In.*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.1269.pdf>>. Acesso em: 15/06/2016.

História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/ 2008/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. *In.*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. pp. 151-172.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. *In.*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. pp. 175-199.

- MORAES, José Geraldo Vinci de. **História Geral e Brasil**. Atual Editora, 2005.
- MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Editora Moderna, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. *In.*: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 163-184.
- PAZZINATO, Alceu; DENISE, Maria Helena. **História Moderna e Contemporânea**. Ed. Ática, 2004.
- PETTA, Nicolina Luiz de; OJEDA, Eduardo Aparicio Baez. **História: Uma abordagem Integrada**. Editora Moderna, 2003.
- RIBEIRO, Alex Brito. Guerra Civil Espanhola: coletivização e anarquismo na Catalunha entre 1936 e 1939. **Revista Encontros**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 20, 1º semestre de 2013. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/332/273>>. Acesso em: 19/05/2016.
- ROCHA, Emerson da Cruz. **Propaganda política e revolução: a experiência dos cartazes anarquistas durante a Guerra Civil Espanhola**. 2006. 51f. Monografia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.historia.ufpr.br/monografias/2006/2\\_sem\\_2006/emerson\\_cruz\\_rocha.pdf](http://www.historia.ufpr.br/monografias/2006/2_sem_2006/emerson_cruz_rocha.pdf)>. Acesso em: 20/06/2017.
- SALVADÓ, Francisco J. Romero. **A Guerra Civil Espanhola**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. O livro didático e o ensino da História. *In.*: \_\_\_\_. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. pp. 135-146. (Pensamento e ação no magistério).
- SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da História. *In.*: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994, p. 81-95. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1974/1113>. Acesso em: 23/04/2017.
- THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os paradidáticos no ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan/jun., 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/63936/39453>>. Acesso em: 28/06/2017.
- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o Ensino médio: História Geral e do Brasil**. Ed. Scipione [série parâmetros], 2008.