



**PROF HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Instituto de História**

**DESAFIOS DA HISTÓRIA ENSINADA:  
CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS SOBRE A  
PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA  
NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

**Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa**

**Rio de Janeiro**

**2016**

**DESAFIOS DA HISTÓRIA ENSINADA:  
CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS SOBRE A  
PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA  
NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

**Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Maria da Cunha Bustamante

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

**Aprovada por:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Maria da Cunha Bustamante**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marieta de Moraes Ferreira**

---

**Prof. Dr. Marcelo Souza Magalhães**

B238d      Barbosa, Helena Cristina Dias de Oliveira.

Desafios da história ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial / Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa, 2016.

vi, 129 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Regina Maria da Cunha Bustamante

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto  
de História, Rio de Janeiro, 2016.

Referências: 123-128

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial – Patrimônio -  
Museu. 3. Memória. 4. Participação brasileira na Segunda Guerra  
Mundial. 5. Sequência Didática – Dissertação. I. Bustamante,  
Regina Maria da Cunha. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História. III. Título.

CDD: 907090044

## **RESUMO**

A presente dissertação discute os conceitos de Patrimônio e Memória com o objetivo de propor a elaboração de uma sequência didática, em que se construa com os alunos uma reflexão sobre as memórias e os silêncios da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. Para tal, foi elaborada uma cartilha na qual são apresentadas atividades a serem desenvolvidas com os alunos da terceira série do ensino médio, a partir de visitas ao Museu Aeroespacial – Musal, no Campo dos Afonsos e a Casa da FEB, ambos no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória. Patrimônio. Museu. Brasil - Segunda Guerra. Sequência Didática.

## ABSTRACT

### DESAFIOS DA HISTÓRIA ENSINADA: CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Maria da Cunha Bustamante

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This dissertation discusses the heritage and collective memory concepts in order to propose the development of a didactic sequence, to build with the students a reflection on the memories and silences of the Brazilian experience in World War II. To achieve this, a curriculum was prepared to develop activities with students of the third year of high school during visits to the Aerospace Museum – MUSAL, in Campos dos Afonsos and at the House of FEB, both in Rio de Janeiro.

Key-words: History teaching. Collective Memory. Patrimony. Museum. Brazil - World War II. Sequence teaching.

Rio de Janeiro

2016

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
Capítulo 1: Patrimônio, museu e Educação Patrimonial.....	20
1.1 Conceito de patrimônio – trajetória histórica e significados.....	20
1.2 A educação patrimonial.....	30
1.3 Os museus e as aulas de história.....	34
Capítulo 2: Tempo e memória na participação brasileira na Segunda Guerra.....	42
2.1 Pensando temporalidades e memórias.....	42
2.2 A trajetória histórica da FEB.....	54
2.3 As associações de ex-combatentes.....	69
Capítulo 3: Sequência didática “Memórias e silêncios sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial”.....	84
Conclusão.....	133
Referências Bibliográficas.....	136
Material Didático Diagramado.....	142

## AGRADECIMENTOS

Início agradecendo ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro por ter proporcionado uma oportunidade de crescimento intelectual nesse curso de mestrado. Agradeço, também, à CAPES pela bolsa de estudos que permitiu maior dedicação nos estudos e na pesquisa.

Um agradecimento especial tenho que fazer à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Bustamante, que como orientadora me deu muito mais que orientações de leitura e escrita, compartilhando comigo, além do seu conhecimento, incentivo, atenção e dedicação. À ela, um muito obrigado repleto de carinho e reconhecimento.

A todos os professores que me acompanharam nas disciplinas que cursei, tenho muito que agradecer. Tive com eles a oportunidade de compartilhar ricas discussões e de receber importantes orientações e, principalmente, incentivos que não me deixaram desanimar.

Aos colegas que me cercaram de cuidado e atenção, agradeço pela troca de informações, de experiências e afeto.

Um muito obrigado, embalado em puro amor, ao meu marido, às minhas filhas e ao meu filho, que tiveram a paciência de me acalmar nos momentos de insegurança e ansiedade.



## **Introdução**

---

É lugar comum nas conversas entre os professores da Educação Básica lamentos acerca das dificuldades do ofício: alunos desinteressados e obcecados pelas inúmeras funções de seus respectivos celulares, extensas listagens de conteúdos curriculares que devem ser ensinados, pressão das inúmeras avaliações externas, precariedade das condições e dos recursos materiais disponíveis nas escolas, má remuneração, distanciamento entre a escola e a realidade discente.

A esses desafios se somam outros específicos ao professor de História, disciplina associada comumente pelo aluno ao conhecimento do passado. Em um momento de sensível aceleração do tempo, surge uma indagação pertinente aos estudantes, que provoca uma inquietante reflexão nos docentes: por que se estudar História?

Essa questão, desdobrada em outras – como o que fazer para tornar a disciplina História significativa para os alunos –, tem sido o foco principal de minhas preocupações profissionais ao longo de mais de 30 anos de sala de aula. Como Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009, p. 49-50), acredito que a discussão acerca do Ensino de História seja, por isso, fundamental:

Marcados por uma avassaladora cultura da memória, parecemos condenados a ver o passado como um presente eterno para o qual não haveria alternativas a não ser o refúgio seguro do passado que existiu e que se materializaria nas fontes documentais. Este aparece sempre como projeção estática desse presente eterno, impedindo-nos de adotar uma perspectiva mais generalizante porque alargadora de nossos horizontes do presente. Por outro lado, igualmente atemorizados por uma barbárie cada vez mais presente e possível em nossos cotidianos, repensar a história e seu ensino, nesses termos pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, tornando o passado, não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam mas a fonte – aquele peso saudável ao qual se referia Goethe na citação usada como epígrafe – para nossa ação no mundo. E com isso talvez contribuir para que assumamos nossas responsabilidades, não para com o futuro, que é segredo, mas para com o presente, que é vida que temos a partilhar com os outros homens para sermos, como eles, humanos.

Assim, assumindo nossas responsabilidades com o presente, desenvolvemos a dissertação "Desafios da história ensinada: uma proposta de oficina sobre as memórias dos pracinhas na Segunda Guerra Mundial". Tomaremos como tema a história e as

memórias da participação brasileira na Segunda Guerra através do Museu Aeroespacial, da Casa da FEB, dos relatos de soldados brasileiros e através de jornais.

Em um mundo marcado pela violência, muitas vezes naturalizada, trabalhar com os alunos a construção de memórias da guerra pode fomentar o questionamento da banalização das relações sociais violentas da contemporaneidade. Permite, também, um debate acerca da virtualização da guerra que os jogos eletrônicos realizam, desconstruindo, assim, a estetização desses conflitos, esvaziados das suas terríveis causas e consequências reais. Trabalhando com múltiplas fontes, através de atividades realizadas a partir de visitas ao Museu Aeroespacial e à Casa da FEB e de entrevistas com ex-combatentes, retira-se do conflito armado o caráter impessoal e humanizam-se os combatentes em seus sentimentos, escolhas e atitudes. A violência da guerra pode sair, assim, da retórica do texto do livro didático, da ação dos filmes e dos jogos virtuais, e passar a ser objeto de reflexão e sensibilização em sala de aula.

Consideramos que atividades pedagógicas em museus podem despertar a atenção dos alunos, constituindo um meio interessante de construir um aprendizado para além da sala de aula. É necessário evitar que essa visita se restrinja a ser uma mera cópia de legendas e apenas um subterfúgio de sair da escola na companhia dos colegas.

Partindo do conceito de Educação Patrimonial como um processo permanente e sistemático, que apresenta o Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento, propomos neste trabalho a elaboração de ações educativas que tornem a visita a um museu uma atividade dinamizadora e prazerosa do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, cremos que essas ações também contribuem para a construção de uma consciência crítica comprometida com a valorização e a preservação do patrimônio e capaz de refletir sobre a relação entre história, memória, patrimônio e identidade pessoal e cultural.

Acreditamos na relevância do desenvolvimento de atividades que sensibilizem o reconhecimento e a valorização dos bens culturais como patrimônio de todos, tornando os alunos capazes de entender a importância da preservação dos documentos e monumentos, a quem servem e o que representam. Assim, o estudo da História contribui para desnaturalizar o social, levando os alunos a compreender como a sociedade em que vivem foi sendo construída ao longo do tempo por diferentes agentes sociais, possuindo uma história com continuidades e rupturas, diversidade e pluralidade, mudanças e

transformações. É nesse sentido que se torna relevante realizar atividades educativas que abordem com os alunos reflexões sobre patrimônio, museu e memórias.

É, portanto, fundamental uma discussão acerca dos desafios e das possibilidades que se colocam para o professor de História, pensando em referenciais teóricos e metodologias mobilizados pelo docente comprometido com uma Educação para a emancipação. Esse educador é aquele que articula, na construção do conhecimento escolar, conteúdos a serem ensinados, a bagagem cultural e a vivência dos alunos, tratados, assim, como sujeitos críticos e criativos.

Assim, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o 3º e 4º Ciclos, ora vigentes, as visitas aos museus são:

recursos didáticos favoráveis ao envolvimento dos alunos em situações de estudo, estimulando interesse e participação. Propiciam contato direto com documentos históricos incentivando os estudantes a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas. (1998, p.4)

Esta concepção vai ao encontro do apresentado por Thompson (2002, p. 41) de se buscar, na construção do conhecimento escolar, “a dialética necessária entre a educação e a experiência”. Desse modo, ao desenvolvermos as atividades educativas propostas, realizaremos uma reflexão com os alunos sobre a memória em seus aspectos de permanente construção, de mudança, de sua relação com o presente e com as demandas de diferentes setores da sociedade. Também é necessária a diferenciação entre História e memória, destacando-se a utilização de documentações de naturezas distintas para a construção do conhecimento histórico.

Com isso, a História permite o entendimento das diversas experiências humanas nos diferentes tempos e espaços. A organização de uma visita a um museu a partir da escolha de um tema e da sua problematização estimula que a curiosidade se desdobre em questionamento. Assim, concordamos com Ana Maria Monteiro (2010, p. 2) quando afirma:

Os museus, ao propiciarem o diálogo com a experiência do outro, ampliam e aprofundam as possibilidades de compreensão da historicidade da vida social que alia o dever de memória à construção de conhecimentos em perspectiva crítica e transformadora.

Apresentamos como objetivo central da nossa dissertação a elaboração de uma ação educativa, apresentada sob a forma de uma sequência didática, com atividades que levem os alunos a:

- discutir os conceitos de História, memória, memória dominante, memórias subterrâneas e lugares de memória;
- analisar os processos de construção de memória e do conhecimento histórico aplicados à participação brasileira na Segunda Guerra Mundial;
- trabalhar as notícias como documento, portanto como fonte histórica, pensando o jornal a partir das suas parcialidades;
- identificar o Museu Aeroespacial como lugar de memória, analisando a sua trajetória histórica e os seus discursos narrativos;
- apresentar a Casa da FEB tanto como um lugar de memória quanto um agente de memória dos veteranos brasileiros da Segunda Guerra Mundial;
- fomentar a discussão sobre a naturalização e a banalização da violência, presente tanto na nossa vida cotidiana quanto estetizada em jogos e filmes, instrumentalizando os alunos para que se tornem leitores críticos da realidade social.

Concordamos com Mário Chagas (2006, p. 3) quando afirma que:

há uma gota de sangue em cada museu e em cada bem ou manifestação patrimonial. Sangue, suor, lágrima e outros tantos líquidos contribuem para os registros de memória e constituem aspectos da nossa própria humanidade. Museu, memória e patrimônio configuram campos independentes, ainda que articulados entre si. Eles são arenas políticas, territórios em litígio, lugares onde se disputa o passado, o presente e o futuro.

Torna-se relevante, então, uma discussão teórica que proponha indagações acerca desses conceitos, analisando-os nas suas trajetórias históricas e diferentes possibilidades e significados. De acordo com Maria Stephanou (2014, p. 15):

a ação educativa, assim, produz uma relação reflexiva do educando consigo mesmo e com o mundo. Como operação constitutiva, a educação produz, fabrica ativamente os indivíduos, incide sobre os processos em que a pessoa se constrói, se modifica e se regula [...]. Os processos educativos nos produzem, nos constituem, de modo que, independentemente de uma maior ou menor intencionalidade, toda e qualquer ação que produza relações entre museus, instituições culturais, patrimônios e os sujeitos sociais são relações educativas, pelo que

oferecem e pelo que não oferecem, pelo que incluem e excluem, pelo que apresentam e ocultam, pelos recortes, escolhas, arranjos, linguagens que contemplam, porque, fundamentalmente levam os indivíduos a alguma reflexão sobre si mesmos e sobre os outros, e os produzem ativamente.

Creemos, portanto, que, nos tempos atuais, o desafio fundamental – para o professor comprometido com a defesa da escola como um espaço importante de produção de conhecimento por alunos e professores– é desenvolver um trabalho que permita aos alunos, face a uma realidade plural, descobrirem e criarem. Para isso, devem se apropriar de diferentes documentações, analisando-as e interpretando-as, produzindo sentidos, em uma relação em que sujeito e objeto se transformam mutuamente.

Como afirma Marcos Silva (2000, p. 119), “é imprescindível, no caso do ensino de História, uma prática que ultrapasse o reprodutivismo e instaure a ousadia interpretativa e criativa no dia a dia da sala de aula”. Um trabalho que não fique limitado pelo conteudismo, pelos livros didáticos nem pela mera repetição de textos historiográficos, mas que articule a historiografia a toda uma reflexão e práticas produzidas cotidianamente por professores e alunos, incorporando outros saberes e tradições culturais. Um ensino de caráter democrático, que considere toda pessoa como um ser crítico e criativo e que sirva de instrumento para garantir a cidadania.

O professor tem, então, a função de mediador, em reflexão constante sobre a construção do instrumental teórico que orienta o seu fazer e comprometido com a dimensão de conscientização política do seu trabalho. Questões de ordem epistemológicas, aspectos relacionados ao sujeito, ao objeto e ao processo de aprendizagem devem se articular dialeticamente, cabendo ao professor a escolha das técnicas e dos recursos a serem utilizados em consonância com as vivências e práticas dos alunos, permitindo, dessa maneira, que ele questione o senso comum e atue com autonomia.

A preocupação com a qualidade da aprendizagem dos nossos alunos remete-nos para a discussão atual sobre a especificidade da disciplina escolar História e a necessidade de se romper com a tradição factual e verbalista do Ensino de História e com a sua perspectiva de cronologia linear, de verdades prontas e definitivas e de ênfase na memorização. Como afirma Flavia Eloisa Caimi (2009, p. 68),

É consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito,

dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico.

Tendo em vista esses questionamentos, começamos por afirmar que três elementos estão hoje presentes no processo de se ensinar e de se aprender História: a natureza da História que se escolhe ensinar, com seus conceitos, dinâmicas, operações, campos explicativos; as opções e decisões sobre aspectos de natureza metodológica, a transposição didática ou o como ensinar; e a especificidade da aprendizagem histórica, que pressupõe o desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico por crianças, jovens e adultos. Dessa maneira, é fundamental se trabalhar com os alunos, percebendo-os como sujeitos históricos de um processo de criação e recriação cultural, capazes de pensar e elaborar produção própria.

Outra discussão fundamental diz respeito à articulação entre o conteúdo e o método, pois a seleção de conteúdos e as definições metodológicas são a base do trabalho do professor. Estudos de Teoria da História e de Epistemologia mostram a importância de o professor conhecer os pressupostos e as características teóricas da disciplina que ensina, além de levar em conta as especificidades dos contextos escolares e as condições de aprendizagem de seus alunos. Ainda em relação a essa articulação, é relevante frisar, mais uma vez, que se preste atenção aos estudos recentes sobre os diversos modos de aprender e de ensinar.

Essas reflexões nos fazem pensar, de modo mais cuidadoso, acerca do trabalho que fazemos em sala de aula com os textos, tão presentes em nossas atividades. De acordo com Ana Maria Monteiro (2000, p. 22), “o processo de alfabetização é contínuo, se realiza ao longo da vida, e segundo Paulo Freire, não é reprodução da escrita e da leitura. ‘É ler criticamente a realidade e se instrumentalizar para nela poder atuar’”. É isso que fazemos nas aulas de História quando temos a oportunidade para construir juntos interpretações, baseadas em autores que já pesquisaram os temas, mas que devem ser elaborações próprias, dos alunos, resultantes das discussões e análises realizadas. Produzindo pequenos textos, dentro das suas possibilidades, com interpretações e conclusões a respeito daquilo que estiver sendo estudado, utilizando linguagem verbal, plástica ou cênica, os alunos são respeitados e considerados efetivamente como sujeitos de um processo que é deles – a construção de conhecimentos.

O professor, portanto, deve criar situações de aprendizagem em que os conteúdos sejam utilizados como instrumentais para a solução das questões pertinentes aos alunos e que serão por eles investigadas em diferentes fontes disponíveis, que podem ser livros, jornais, documentos, fotos, além das mídias digitais. As informações coletadas servirão como base para uma interpretação coerente e lógica em que os conceitos, construídos sempre em relação aos seus contextos de produção, são utilizados como instrumentais para pensar os fenômenos e os acontecimentos em foco. Os alunos começam, então, a elaborar pequenos textos com as suas interpretações. Ao utilizarmos esses procedimentos de pesquisa, daremos um sentido à sua leitura – ler para procurar uma resposta para determinada questão e exercitando sua expressão. Quanto mais frequentes forem os exercícios de expressão, mais oportunidades os alunos terão de se desenvolver.

Acreditamos que, ao utilizarmos essa metodologia, trabalharemos para que a sala de aula se constitua em um espaço rico de possibilidades de interações entre os alunos, que favoreçam a sensibilidade de sua própria historicidade, relacionada à história do outro e à das coletividades, “cabendo à escola oportunizar situações de aprendizagem em níveis crescentes de complexidade, incorporando o conhecimento prático dos sujeitos e as suas experiências de interação e comunicação social ao estudo dos objetos de conhecimento histórico” (CAIMI, 2009, p.69).

A utilização de uma metodologia de pesquisa que propõe a organização do trabalho de investigação a partir da problematização da prática social, da instrumentalização através da apropriação de referenciais teóricos, de consulta aos textos e em diversas fontes e da elaboração de textos pelos alunos nos remete à ideia defendida por Pedro Demo (1992, p. 29) de “pesquisa como princípio educativo”. Assim, oferecem-se aos professores meios para que, rompendo com a abordagem linear do tempo, garantam aos alunos a inteligibilidade da História que ensinam e a construção de conceitos a partir dos conteúdos problematizados.

Tomando-se o processo de aprendizagem como a transformação de algo que vem de fora em algo reconstruído por dentro, compreendendo como o objeto é construído e reconstruído, é de grande relevância para o ensino de História refletir sobre a relação entre memória e História. A memória, vinculada ao experimentado individual e/ou coletivamente, diferencia-se da História na medida em que esta é uma operação intelectual que não deve só se preocupar com os usos e a manutenção das lembranças

herdadas, mas também deve buscar as lembranças esquecidas, descrevê-las e explicá-las. Cabe ao ensino de História, ainda que partindo da memória como a base dos conhecimentos prévios dos alunos, desenvolver “habilidades de pensamento e instrumentos para evitar as naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas” (CAIMI, 2009, p.73).

Sob essa perspectiva, os museus podem ser explorados pelos professores como lugares de memória, utilizando-se a noção de Pierre Nora (1993, p. 13), “locais onde a memória se cristaliza e se refugia quando não há mais meios de memória, quando é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, porque essas operações não são naturais”. Essa vocação educacional dos museus está presente na visão institucional atual dos órgãos governamentais brasileiros, nas orientações fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos estudos teóricos da chamada “Nova Museologia”, que apresenta o museu como um “local de coisas vivas e dinâmicas, como espaços de reconstrução da cidadania brasileira e de redescoberta de valores culturais regionais e nacionais” (OLIVEN, 2003, p. 78).

De acordo com a proposta da Base Nacional Curricular Comum para o componente curricular de História (2015, p. 241):

as análises históricas possibilitam identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre os sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades.

Sendo assim, é fundamental discutir com os alunos os conceitos de memória e História como etapa das atividades que serão realizadas a partir da visita ao museu. A memória é construção social, é múltipla, alimenta-se de lembranças; é constituída de acontecimentos vividos pessoalmente ou por acontecimentos vividos pelo grupo ao qual a pessoa se sente pertencer. Também é possível ocorrer um fenômeno de identificação com um determinado passado a partir de uma socialização política ou histórica. Além de acontecimentos, a Memória é formada por personagens com quem se convive diretamente ou com os quais estabelecemos relações a partir de um compartilhamento de vivências sociais, políticas e históricas. Por fim, é constituída por lugares ligados a lembranças, que podem ser pessoais ou coletivas. É importante também destacar e exemplificar os diversos vestígios de memória, tanto na esfera privada como na esfera pública.



Podemos, portanto, perceber que a memória envolve sempre um processo de construção e reconstrução, é seletiva e está em conexão com as preocupações do momento e com a dinâmica social, tendo o presente um papel fundante. Nessa discussão sobre memória com os alunos, recorreremos a Michael Pollak (1989, p. 4):

Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicados à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias.

Essa abordagem pode nos levar a refletir sobre a memória oficial, as memórias subterrâneas e ao próprio trabalho do historiador. A História, enquanto operação intelectual, tem o dever de fazer da memória um objeto histórico, submetido à análise crítica. O historiador tem a missão de buscar a aproximação das verdades históricas, usando fontes de informações diversas, expondo e explicando a evolução das representações do passado, usando métodos e questionamentos diferentes. Assim, concordamos com François Bédarida (2006, p. 235), que afirma que “a verdade da História provém da interface entre os componentes do passado, tal como ele nos chega através dos vestígios documentais e o espírito do historiador que o reconstrói, buscando conferir-lhe inteligibilidade.”.

As reflexões sobre a participação dos soldados brasileiros na Segunda Guerra Mundial necessariamente partem da constatação de que esse é um tema bastante esquecido pela historiografia produzida pelas universidades e menosprezada nos livros didáticos. As razões dessa escassez de interesse pelo assunto serão investigadas levando-se em conta o declínio da História Política tradicional com o fortalecimento do movimento dos *Annales*, a partir de fins da década de 1920, na França, e a expansão do marxismo, nos anos de 1960.

Deve-se destacar, porém, que, especificamente no Brasil, de acordo com Marieta de Moraes Ferreira (1992), houve uma interdição posta pela historiografia ao estudo do político tradicional e, assim, a experiência da Ditadura Militar acabou por colocar restrições às pesquisas sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, ao associar os pracinhas ao regime ditatorial pós 1964.

Para construir com os alunos uma reflexão acerca das razões do esquecimento da participação dos pracinhas na Segunda Guerra Mundial, que é o objetivo fundamental da

nossa proposta de sequência didática, que compõe o terceiro capítulo da dissertação, escolhemos aprofundar o estudo da relação entre patrimônio e memória, elaborando atividades a partir de visitas ao Museu Aeroespacial e a Casa da FEB.

No primeiro capítulo da dissertação, o conceito de patrimônio, sua trajetória histórica e seus significados serão discutidos, analisando-se a associação entre patrimônio, monumento e monumento histórico, passando pela Renascença, pela Revolução Francesa e pela ideia de patrimônio nacional. O movimento de ampliação da noção de patrimônio no mundo e no Brasil, ao longo do século XX, será objeto de reflexão, destacando-se o fortalecimento do seu caráter universalista, a concepção de bens imateriais ou intangíveis, com a inclusão dos processos e práticas culturais, considerados bens patrimoniais em si, e a formulação da noção de patrimônio genético.

Discussões sobre as várias concepções de Educação Patrimonial também ganharão relevância: a visão do Guia Básico de Educação Patrimonial e as respectivas críticas a essa proposta; a perspectiva de se trabalhar bens culturais se historicizando a noção de patrimônio e, apresentando-os na sua multiplicidade e diversidade. A relação entre museus e ensino de História será abordada a partir de uma análise histórica do conceito de museu, destacando-se uma abordagem atual que apresenta essas instituições como lugares de prática social, de vivência e de aprendizagem, dinâmicas e dialógicas. O patrimônio será, assim, tomado como documento – o estudo da história através dos objetos se mostrará como uma possibilidade educativa fundamental dos museus.

No segundo capítulo, dando continuidade à problematização dos conceitos, proporemos reflexões sobre a construção de memórias e temporalidades. Em meio à percepção atual de aceleração do tempo e da imposição do imediatismo do presente, discussões sobre o presentismo e regimes de historicidade servirão como ponto de partida para as nossas indagações acerca da relação patrimônio, memória e ensino de história. Analisaremos o processo de construção de memórias em seus vários aspectos de diversidade, de multiplicidade, de seletividade, de transitoriedade, sempre contingenciadas pela estrutura social que as produzem e pensadas historicamente nas suas relações presente, passado e futuro. Questões ligadas ao conceito de tempo também objeto de reflexão: a multiplicidade de tempos, diferentes padrões de aceleração, na própria sociedade, no ritmo de vida e na contemporaneidade de maneira geral.

Essas discussões teóricas embasam o estudo sobre as memórias e os silêncios da participação da FEB na Segunda Guerra Mundial, que é o objeto das atividades propostas na sequência didática. Por isso, é fundamental levantar, nesse segundo capítulo, questões relacionadas a história da Força Expedicionária Brasileira: o contexto nacional e internacional que marca a entrada do Brasil nessa guerra; a formação da FEB, as razões da organização dessa força e as disputas políticas que caracterizaram esse momento.

Os fatores que explicam o esquecimento generalizado acerca da experiência dos homens e mulheres que compuseram a FEB e lutaram nos campos de batalha italianos serão analisados, para que se compreenda o processo de construção da memória social da Força Expedicionária Brasileira. A imagem que a sociedade construiu sobre a atuação dos combatentes brasileiros, o seu retorno e a repercussão na imprensa, a imediata desmobilização e suas consequências serão discutidos.

O esquecimento material dos expedicionários, que acompanha o esquecimento memorial, será também abordado, com ênfase no papel das associações de ex-combatentes, nas funções por elas exercidas e nas disputas políticas que marcaram a trajetória histórica dessas instituições. Cabe destacar que a relação que se estabeleceu entre associações de ex-combatentes e o apoio ao Golpe de 1964 e ao regime ditatorial por ele implantado, e o seu efeito sobre a memória da FEB, também serão objetos de análise.

Ao propor a elaboração de uma sequência didática com atividades que possibilitem reflexões sobre Patrimônio, Museu e Memórias, acreditamos que estamos investindo em um Ensino de História comprometido não com o resgate do passado, mas com o direito à multiplicidade das memórias, com a oportunidade de apreender as diferenças, percebendo as marcas de outros tempos e construindo em nós a consciência de que somos seres historicamente constituídos (RAMOS, 2004, p. 80).

# Capítulo 1

---

## Patrimônio, Museu e Educação patrimonial.

### 1.1 O Conceito de Patrimônio – Trajetória Histórica e Significados

Para Márcia Chuva (2008, p. 31), “construir e/ou inventar e preservar o patrimônio se constitui na prática cultural de atribuição de valores e significados a objetos e bens, que amalgamam grupos de identidade”. Começaremos as nossas indagações a partir da noção de Patrimônio. Essa palavra tem origem latina, relacionando-se ao conjunto de bens que pertenciam ao *paterfamilias*, expressando, assim, o sentido de herança. Por isso, um dos significados para essa palavra pode ser o conjunto de bens de uma instituição, empresa ou pessoa, estando ligado à ideia de riqueza. Requalificada por diferentes adjetivos – material, imaterial, intangível, genético – interessa-nos, inicialmente, pensar o significado de patrimônio histórico.

Segundo Françoise Choay (2006, p. 11), essa expressão:

designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos.

Questionando o culto que se presta atualmente ao patrimônio histórico, a autora destaca a diferença de significado entre duas expressões outrora sinônimas: monumento e monumento histórico, conduzindo-nos a importantes reflexões acerca da relação entre patrimônio, memória e monumento. Podemos afirmar que todas as sociedades humanas constroem monumentos, que, em sentido original, ligam-se a uma função memorial, comemorando, narrando, representando a memória de acontecimentos, pessoas e ideias. Françoise Choay (2006, p. 18) defende que o propósito do monumento é de natureza afetiva, tocando, pela emoção, uma memória viva; ele trabalha e mobiliza um passado, localizado e selecionado, pela mediação da afetividade, contribuindo para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar. Ainda segundo a autora, esse sentido original do monumento foi se apagando, em função

de memórias artificiais, como o fortalecimento da escrita com a invenção da imprensa e da organização da História como disciplina. O termo foi adquirindo progressivamente outras conotações, chegando à noção de monumento histórico. Esse é datado e ocidental, vincula-se a um objeto, cuja instituição é posterior à sua criação, a um saber e a uma sensibilidade enraizadas no presente e olhando para o passado. Essa ideia surgida na Renascença tomava as edificações da Antiguidade Clássica, como modelos de arte que deveria ser documentada para se conhecer, admirar e suplantar.

Até o século XVII, o mundo greco-romano era o paradigma que norteava a seleção de obras pelos antiquários e estetas. No período da Revolução Francesa, a concepção de monumento histórico começou a abarcar também edifícios do passado medieval. Marcia Sant'Anna (2009, p. 50) afirma que

foi nesse momento que a expressão começou a ser vinculada mais estreitamente ao campo da representação e a ser utilizada com fins políticos, objetivando unir grupos socialmente, e até culturalmente heterogêneos a uma identidade ou a um projeto de nação. Os monumentos históricos, os saberes e as práticas que os rodeiam institucionalizaram-se e, com a criação dos primeiros instrumentos de preservação – museus e inventários -, surgiu e consolidou a ideia de patrimônio nacional.

Foi somente, na França, no século XVIII, no contexto revolucionário, que o sentido do patrimônio ampliou-se para o conjunto de cidadãos: formam-se a ideia de bem comum e a concepção de que determinados bens constituem a riqueza material e moral da nação. Em meio à agitação política da Revolução, era preciso garantir que as marcas do passado não fossem destruídas:

associado à direção histórica naquele momento, o conceito de patrimônio tendeu a ser absorvido como uma herança artística e monumental, na qual a população poderia se reconhecer sob o novo formato do Estado-nação. Opondo-se a sentimentos revolucionários que ameaçavam destruir todas as aquisições de épocas anteriores, alguns intelectuais insurgiram-se contra o “vandalismo”, fomentando o fervor patriótico. Assim, as heranças dos nobres eram apropriadas como heranças do povo de cada Estado-nação, sendo relidas com novos sinais diacríticos. Uma nova história heroica das nações passou a ser construída, em que não mais os indivíduos – reis, líderes, heróis – eram os sujeitos. A partir de então, o novo sujeito da história era o povo (ABREU, 2003, p. 35).

Sob essa perspectiva, inúmeras instituições foram criadas e políticas públicas implementadas com o objetivo de proteger o patrimônio nacional, selecionando e preservando essencialmente objetos e edificações que estivessem de acordo com a

concepção de monumento histórico e com ideais renascentistas de arte, de beleza e de grandiosidade, privilegiando-se os critérios de autenticidade e permanência. Ao longo dos séculos XIX e XX, os Estados nacionais colocaram em prática processos de patrimonialização de bens arquitetônicos, calcados tanto na proteção da arte como no valor econômico e simbólico das instituições.

A França criou a Inspetoria dos Monumentos Históricos em 1830, que se ocupava somente com os recenseamentos e os inventários. Em 1913, foi instituído o *Classement*, equivalente ao tombamento, codificando práticas de proteção e estabelecendo padrões legais de preservação do patrimônio, baseados na permanência da forma e dos materiais. Nesse contexto, começa também a se delinear a noção de patrimônio da humanidade: o acervo de realizações, comum a todo o gênero humano, significando o que de melhor a humanidade produziu ao longo do tempo, necessitava ser preservado.

O conceito de patrimônio expande-se após a Primeira Guerra Mundial: em 1922, a Sociedade das Nações cria a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual, presidida por Henri Bergson. O seu objetivo era realizar um levantamento sobre as condições de trabalho intelectual nos países-membros, interessando-se pela organização da documentação científica, pela pesquisa científica e pela cooperação internacional na educação. Como afirma Vera Dodebei (2008, p. 23):

para que se iniciasse uma cooperação internacional, era preciso conhecer o estado da arte da produção cultural dos países, iniciando-se então a era dos inventários da produção intelectual, da criação de centros internacionais de documentação, da propriedade intelectual em geral e científica e, em particular, da proteção dos bens culturais.

No Brasil, as políticas patrimoniais, tanto nas suas dimensões teóricas como nas práticas de preservação, iniciam-se nos anos 1930 com a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IPM), instituída formalmente pelo Decreto nº 24.735/34, apesar de já atuar desde 1933. Assim, nesse ano, a cidade de Ouro Preto (antiga Vila Rica) tornou-se “monumento nacional” através do Decreto nº 22.928/33. Em 1937, foi fundado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que desde 1970, tornou-se Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Na ocasião, o Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937 definia Patrimônio como “conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por se

achar ligados a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”.

Desse modo, como afirma Janice Gonçalves, “a preservação de bens culturais pelo Estado atendia, portanto, a dois grandes e complexos objetivos: elevar o Brasil ao rol das civilizações modernas que protegiam seus testemunhos da história e da arte, como já apregoavam os juristas e intelectuais do início do século XX, e construir, através desses bens, elos histórico-afetivos na sociedade (2012, p.162).

Segundo Leonardo Barci Castriota (2009, p.138):

no caso brasileiro, cabe notar uma peculiaridade: não vão ser os setores conservadores, mas alguns intelectuais modernistas que elaboram e implementam as políticas de preservação do patrimônio. Neste sentido, é importante lembrar que o modernismo, movimento renovador da cultura no Brasil, teve como característica geral, ao lado de uma crítica exacerbada à arte acadêmica, tradicional, a busca de raízes, colocando como parte de sua agenda a questão da identidade nacional. [...]. Assim, ao mesmo tempo em que mantêm estreito contato com as vanguardas europeias, os modernistas brasileiros desenvolvem uma peculiar relação com a tradição, recusando a ideia de rompimento com a tradição.

Nesse contexto de renovação da cultura brasileira, o poeta Mário de Andrade elaborou um projeto para o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no qual definia arte como “habilidade com que o engenho humano se utiliza da ciência, das coisas e dos fatos” (MEC/SPHAN/FNPM, 1980, p.97). De acordo com Sant’Anna (2009, p. 54), Mário de Andrade concebia que a arte equivalia à cultura:

assim, ao lado das jazidas funerárias, dos sambaquis, das cidades lacustres, dos mocambos, da arquitetura popular, estavam no rol patrimonial de Mário de Andrade os vocabulários, os cantos, as lendas, a medicina e a culinária indígena, a música, os contos, os provérbios, os ditos e outras manifestações da cultura popular.

Ampliando a concepção de patrimônio para privilegiar o processo de sua criação e o seu processo de reconhecimento, o poeta modernista também antecipou a preocupação acerca de como preservar esse universo tão amplo, essencialmente mutável e intangível. Assim, ele vai se empenhar pessoalmente no processo de conhecimento e de registro dessas manifestações, tanto individualmente, nas diversas viagens que fez pelo Brasil em busca de nossas raízes, procurando conhecer a cultura popular, e, como chefe do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, à frente do qual esteve entre 1935 e 1938 (CASTRIOTA, 2009).

Essa visão inovadora do poeta paulista não prevaleceu naquele momento e o já mencionado Decreto-Lei 25 de 1937 produziu efeitos somente no plano do patrimônio material. Dessa forma, o IPHAN considera, ainda hoje, a diversidade de bens culturais e classifica-os, segundo a sua natureza, em quatro livros do Tombo: *Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, Livro do Tombo Histórico, Livro do Tombo das Belas Artes e Livro do Tombo das Artes Aplicadas*. O Instituto, de acordo com legislações específicas, realiza ações nas áreas de identificação, documentação, restauração, conservação e a difusão tanto de bens móveis quanto de bens imóveis.

Uma significativa expansão do conceito de patrimônio ocorre após 1945. Segundo Choay, foi somente após a Segunda Guerra que fábricas, usinas, teatros, casas, bairros, aldeias, cidades e até conjuntos de cidades passaram a ser considerados como coleções de bens patrimoniais, juntamente com os edifícios religiosos e palacianos. A noção de patrimônio amplia-se para a sociedade.

Nesse período, também se fortalece a noção universalista de patrimônio da humanidade, com a criação da Unesco, na década de 1940, que defendia a criação de mecanismos capazes de relacionar as diferentes culturas nacionais. Em 1972, a partir de uma perspectiva de integração entre os povos por meio da cultura, a Unesco instituiu a Convenção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, cujo objetivo era preservar os bens culturais e naturais considerados de valor universal. Os países signatários indicam os bens culturais e naturais a serem inscritos na Lista de Patrimônio Mundial e a seleção cabe a comissões técnicas, com a aprovação final cabendo ao Comitê de Patrimônio Mundial.

De acordo com Marcia Chuva (2008), podemos perceber algumas importantes mudanças relacionadas ao tema patrimônio a partir dos anos 1970. Primeiramente, pode-se assinalar a maior participação do Estado, a nível federal, e dos estados e municípios na gestão de questões relativas ao patrimônio. Esse movimento se insere em um processo de significativa ampliação da participação da sociedade política e de setores da sociedade civil, em um momento de organização crescente. A preservação do patrimônio associa-se a projetos de desenvolvimento social e econômico, como, por exemplo, o incremento ao turismo:

Movimentos sociais urbanos surgem em defesa do direito à memória, à qualidade de vida e à moradia, concedendo um caráter de luta política a ações de preservação cultural, quando se fazem novas apropriações da noção de patrimônio, novos usos para o tombamento, apropriado



então como uma arma no combate à especulação imobiliária nas grandes cidades (CHUVA, 2008, p. 37).

Outro aspecto destacado por essa autora diz respeito à ampliação da própria noção de patrimônio que passa a abarcar também os bens intangíveis, imateriais, que se referem à memória dos diferentes segmentos da sociedade brasileira. A perspectiva de identidade nacional não é superada pela noção de diversidade cultural brasileira e de seus diferentes grupos de identidade. A categoria de referência cultural é formulada a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), sob a direção de Aloysio Magalhães, incorporado ao IPHAN, com a criação da Fundação Pró-Memória: “A noção então introduzida desloca o poder de atribuição de sentidos e valores aos bens culturais para os próprios sujeitos produtores desses bens culturais-e passa a valorizar as práticas culturais em processo e não somente os produtos dele resultantes” (CHUVA, 2008, p.38).

O Centro Nacional de Referência Cultural organizou quatro programas de estudo: “Mapeamento do Artesanato Brasileiro”, “Levantamentos Sócio-culturais”, “História da Ciência e Tecnologia no Brasil” e “Levantamento de Documentação sobre o Brasil” e realizou 27 projetos em diversas regiões do Brasil, direcionados ao artesanato de cerâmica, de tecelagem, de reciclagem e de produção de alimentos. Ganhou destaque, portanto, uma visão atual de desenvolvimento, em que os bens culturais podem se constituir em instrumentos para um desenvolvimento harmonioso (CASTRIOTA, 2009).

Esse alargamento da noção de patrimônio se faz presente no texto da própria Constituição Federal de 1988, que define patrimônio cultural, no artigo 216, como:

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – As formas de expressão; II – Os modos de criar, fazer e viver; III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – Os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Segundo Leonardo Barci Castriota, “a nova constituição revê o conceito de patrimônio cultural, absorvendo a ampliação conceitual de que ele vinha sendo objeto, e passa a tratar também dos bens imateriais, falando nas “formas de expressão” e nos “modos de fazer, criar e viver”, que são manifestações eminentemente intangíveis” (2009,

p.218). Ainda, sobre a Constituição de 1988, vale ressaltar que, pela primeira vez, um documento legal, no Brasil prevê que a promoção do patrimônio cultural brasileiro cabe ao Poder Público com a colaboração da comunidade.

Em 1989, como resposta à pressão que países do chamado Terceiro Mundo faziam pela instituição de instrumentos de preservação das manifestações culturais populares, a Unesco aprova a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular. Esse documento:

recomenda aos países membros a identificação, a salvaguarda, a conservação, a difusão e a proteção da cultura tradicional e popular, por meio de registros, inventários, suporte econômico, introdução de seu conhecimento no sistema educativo, documentação e proteção à propriedade intelectual dos grupos detentores de conhecimento tradicionais (SANT'ANNA, 2009, p. 53).

Percebe-se, assim, que o conceito antropológico de cultura ganha importância significativa nas reflexões sobre patrimônio:

delineava-se a ideia de que havia um patrimônio cultural a ser preservado e que incluía não apenas a história e a arte de cada país, mas o conjunto de realizações humanas em suas mais diversas expressões. A noção de cultura incluía hábitos, costumes, tradições, crenças; enfim, um acervo de realizações materiais e imateriais da vida em sociedade. Duas concepções afirmaram-se: em primeiro lugar, a de que mesmo no interior do contexto nacional existiam culturas diversas e plurais, ou seja, a de que cada nação comportaria uma infinidade de culturas e subculturas; em segundo, a noção de que a cultura congregava bens materiais e imateriais ou intangíveis (ABREU, 2009, p. 37).

Observamos, portanto, que progressivamente os processos e práticas culturais passam a ser vistos como bens patrimoniais em si, não necessitando da mediação de objetos. De acordo com Marcia Sant'anna (2009), essa nova percepção não resultou de uma reflexão ocidental, mas da influência das práticas de preservação de países asiáticos e do Terceiro Mundo, cujo patrimônio é constituído significativamente por criações populares anônimas, expressas em conhecimentos, práticas, processos culturais e maneiras específicas de se relacionar com o meio ambiente.

No Japão, mais importante do que conservar o objeto como testemunho de um processo histórico e cultural, é preservar e transmitir o conhecimento que o produz, transmitindo determinada tradição. A legislação japonesa de preservação do patrimônio cultural incentiva e apoia principalmente as pessoas e os grupos que trabalham na manutenção das tradições cênicas, ritualísticas, plásticas e técnicas que compõem esse

patrimônio. Desde 1950, a legislação que dispõe sobre a proteção dos bens culturais dá lugar ao “patrimônio cultural intangível”, em que, segundo Hartog (2006, p.267):

está prevista a reconstrução periódica de certos edifícios religiosos. O fato de que eles são edificados em madeira não explica tudo, pois a reconstrução é idêntica e se faz segundo um calendário fixado antecipadamente. [...] Conta sobretudo a permanência da forma. O dilema ocidental “conservar ou restaurar” não existe. [...] É o que permite compreender melhor a designação “tesouro nacional vivo”, tal como foi especificada na lei de 1950. Esta designação é conferida a um artista ou artesão, não como pessoas, mas somente enquanto ele é “detentor de um importante patrimônio cultural intangível”. O título, que pode recompensar um indivíduo ou um grupo, obriga o eleito a transmitir o seu saber

Os cientistas sociais, em especial os antropólogos e os profissionais ligados diretamente ao patrimônio começaram a se dedicar a fazer inventários das marcas e características das várias culturas em um mesmo contexto nacional. Os diversos grupos e categorias sociais e étnicos passaram a defender os seus próprios patrimônios e a lutar pela respectiva preservação.

A Unesco, em 1997, instituiu uma distinção internacional intitulada "Obra-prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade" (cf. o sítio da Unesco: <http://www.unesco.org.br/>), concedida a espaços ou locais onde são regularmente produzidas expressões culturais tanto tradicionais quanto populares. A escolha e o anúncio das obras-primas do patrimônio oral e imaterial da humanidade ocorre de dois em dois anos, a partir de candidaturas oferecidas pelos diversos países, a cargo de um júri internacional. Esse órgão internacional atua, assim, para chamar a atenção da comunidade de países para a necessidade de preservar a rica diversidade de manifestações culturais do mundo.

Nesse momento de ampliação da noção de patrimônio, emerge também a noção de patrimônio genético. Os países participantes da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92), que aconteceu no Rio de Janeiro, assinaram a Convenção de Diversidade Biológica, que consiste em um conjunto de princípios e normas que passariam a nortear a utilização e a preservação da diversidade biológica de cada país signatário. O uso sustentável da biodiversidade, sua proteção, a justa divisão dos benefícios resultantes da utilização econômica dos recursos genéticos e o pleno respeito à soberania de cada nação sobre seus recursos naturais eram seus principais objetivos. Nesse documento, apontava-se a necessidade de políticas que

garantissem aos povos indígenas e às populações ditas tradicionais direitos especiais sobre os recursos genéticos, uma vez que, com seu modo de vida, que interage com o ambiente natural, esses recursos, essenciais para a continuidade e dignidade da vida humana no planeta, são preservados.

O reconhecimento e a valorização do patrimônio imaterial ou intangível foram garantidos, no Brasil, pelo Decreto 3551/2000 que criou o Instituto do Registro, que corresponde à identificação e à documentação das dinâmicas dos processos de produção desses bens culturais de natureza imaterial, acompanhando as suas transformações ao longo do tempo. Os bens selecionados são registrados em quatro livros: *Saberes* (modos de fazer), *Celebrações* (ritos e festividades), *Formas de expressão* (modos não linguísticos de comunicação) e *Lugares* (espaços de práticas e atividades variadas). Com o objetivo de seguir a trajetória das mudanças que acontecem com essas manifestações, há a previsão de revisão do registro a cada dez anos.

Pesquisas para a confecção de uma metodologia de inventário de referências culturais são desenvolvidas pelo IPHAN. O Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) é um instrumento de pesquisa que estuda os processos de produção dos bens culturais, dos valores que carregam, de sua transmissão e de suas condições materiais de produção. É, segundo Marcia Sant'anna (2009, p. 57), a ideia de patrimônio cultural, presente no conceito de referência cultural, superando a dicotomia entre patrimônio material e imaterial. Considera-se, assim, a natureza dinâmica e processual dos bens culturais e a conjugação dos aspectos materiais e imateriais do patrimônio cultural.

José Reginaldo Santos Gonçalves (2009, p. 32) informa que patrimônio, como categoria de pensamento, está presente nas sociedades tribais, no mundo clássico, na Idade Média e na Época Moderna. O autor mostra que, se dissociarmos o conceito de patrimônio da ideia de colecionismo, podemos encontrá-lo em contextos socioculturais diversos: muitas sociedades reúnem bens com o propósito de distribuição e até de destruição ritual, como herança de saberes, sem o sentido de evocação de memórias:

Apontando para a dimensão universal dessa noção, talvez possamos iluminar as razões pelas quais os indivíduos e os grupos, em diferentes culturas, continuem a usá-la. Mais do que um sinal diacrítico a diferenciar nações, grupos étnicos e outras coletividades, a categoria 'patrimônio', em suas variadas representações, parece confundir-se com as diversas formas de autoconsciência cultural.

Na contemporaneidade, caracterizada pelos incessantes fluxos migratórios, pela rapidez nos meios de comunicação e em que as diferentes sociedades estão marcadas por contextos multiétnicos, multirreligiosos e multiculturais, é fundamental se ampliar tanto a noção de patrimônio cultural como o repertório das práticas de preservação, pois preservar a:

memória de manifestações, como interpretações musicais e cênicas, rituais religiosos, conhecimentos tradicionais, práticas terapêuticas, culinárias e lúdicas, técnicas de produção e de reciclagem, a que é atribuído valor de patrimônio cultural, tem uma série de efeitos: aproxima o patrimônio da produção cultural, passada e presente; viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais, sobretudo daqueles cuja tradição é transmitida oralmente [...]; cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do “direito à memória” como parte dos “direitos culturais” de toda a sociedade brasileira; contribui para que a inserção em novos sistemas, como o mercado de bens culturais e do turismo, de bens produzidos em contextos culturais tradicionais possa ocorrer sem o comprometimento de sua continuidade histórica, contribuindo, ainda, para que essa inserção aconteça sem o comprometimento dos valores que distinguem esses bens e lhes dão sentido particular (FONSECA, 2009, p.74).

Trazendo essas reflexões para o trabalho em sala de aula, afirmamos com Zita Possamai (2000) que a História contribui para a compreensão de como uma sociedade lida com o seu passado, a partir de escolhas nas definições de patrimônio. Essas discussões enfatizam o aspecto de construção do conhecimento histórico, produzindo uma narrativa que se revela uma determinada leitura do passado, sempre a possível e provisória.

Assim, tomando o patrimônio cultural como fonte documental para as aulas de História, os professores devem, de acordo com Carmem Zeli de Vargas Gil (2014, p. 49), considerar como desafio:

conceber as obras culturais como documentos; manter a relação com as obras culturais a partir das dimensões cognitiva, estética e afetiva; reconhecer e analisar o contato e o afeto /desafeto que os alunos têm com essas obras, compreendendo que patrimônio é uma atribuição de valor e significados; valorizar a participação das comunidades locais na apropriação do patrimônio, contribuindo para a produção e a narração da história.

Ainda de acordo com essa autora, diferentes formas de aprender podem ser experimentadas se colocarmos as vivências cotidianas dos alunos em diálogo com acervos, temas, objetos, textos e imagens apresentados nos diferentes espaços de

memória. Com o objetivo de questionar como uma determinada memória é construída, algumas reflexões devem conduzir as ações educativas na educação para o patrimônio: que escolhas são feitas nesses “lugares de memória”? Quem define essa seleção? Quem e o que está representado? Quem e o que está silenciado? Que identidades diversas se constroem frente ao patrimônio? (GIL, 2014, p.45)

## 1.2 A Educação Patrimonial

Tendo em vista a importância que o patrimônio cultural tem para o ensino de História, é fundamental problematizar as diferentes concepções e os diferentes pressupostos teórico-metodológicos que orientam as ações educativas, abarcadas na expressão Educação Patrimonial, tanto aquelas propostas pelas instituições museais quanto as desenvolvidas pelos professores nas suas atividades com os alunos.

Compartilhamos as reflexões de Flavio Leonel Abreu Silveira e Marcia Bezerra (2007, p. 84), que defendem a ideia de que:

a chamada Educação Patrimonial é um tema complexo, entendido aqui, nos termos de Morin (1990), como uma “questão problema” e não meramente como uma solução, uma vez que anuncia tanto reflexões em aberto, porque próprias de um campo de discussão e de pesquisa que se define historicamente, como, ao mesmo tempo, aponta para um conjunto de ações de caráter técnico a serem avaliadas dentro de uma perspectiva ética, mas não de uma ética que desconsidera a visão do Outro e toma o olhar do técnico como algo que basta em si mesmo, e sim de uma ética de reciprocidade que situa o diálogo e a troca cultural como um horizonte possível.

Utiliza-se, muito comumente, como marco para a Educação Patrimonial no Brasil, o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis em 1983, e que introduziu, no Brasil, a expressão Educação Patrimonial como uma metodologia que busca inspiração no modelo de *heritage education*, colocado em prática na Inglaterra. Três anos mais tarde, é publicado o "Guia Básico de Educação Patrimonial", que se tornou o principal material de apoio para as ações educativas realizadas pelo IPHAN.

O Guia resultou da sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de inúmeras capacitações realizadas pelas três autoras, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, com técnicos do IPHAN, com professores

e alunos, em diversos locais do país. A partir da conceituação de Educação Patrimonial como um processo permanente e sistemático que apresenta o Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento, o Guia propõe quatro etapas progressivas de apreensão dos fenômenos culturais, a saber: a observação, o registro, a exploração e a apropriação. Essa metodologia pode ser aplicada a:

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA *et al.*, 1999, p.6).

A Educação Patrimonial, na concepção do "Guia Básico da Educação Patrimonial", propõe dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, muito além do ambiente escolar, envolvendo toda a comunidade. Pode constituir-se como mais um instrumento na construção de uma consciência crítica comprometida com a preservação do patrimônio e capaz de refletir sobre a relação entre patrimônio e a sua identidade cultural e pessoal. Desse modo, essa concepção de Educação Patrimonial vai ao encontro do conceito de alfabetização cultural de Paulo Freire (2003, p. 81), pois

[...] a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural, Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história deste mútuo fazer mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer.

O Guia, recomendado pelo IPHAN, comercializado e até distribuído gratuitamente por esse órgão governamental, contribuiu para difundir uma determinada concepção de educação patrimonial, que ganha assim um caráter "oficial". Entendida como um instrumento de "alfabetização cultural", facultaria ao aluno fazer a leitura do mundo para compreender o universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que cada um está inserido (HORTA, 2003). O reforço da autoestima de indivíduos e de grupos, a valorização da cultura brasileira na multiplicidade e na pluralidade e a

motivação da aprendizagem dos alunos acerca dos processos culturais seriam alcançados com essas atividades.

Nos últimos anos, muitos questionamentos têm sido levantados acerca dessa concepção de Educação Patrimonial. A apresentação do Guia como uma novidade conceitual, surgida nos anos de 1980, ignora as ideias inovadoras acerca do patrimônio e da educação defendidas por Mário de Andrade já no seu anteprojeto para o Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, nos anos de 1930. Também não considera as propostas de Aloísio de Magalhães, que, nos anos 1970, dirigindo o IPHAN, sinaliza o diálogo entre a educação e o patrimônio em diversas ações do Centro Nacional de Referências Culturais. As próprias etapas apresentadas pelo Guia para o desenvolvimento das atividades, dependendo da dinâmica do trabalho, podem resultar em uma simplificação da complexa relação entre a educação e o patrimônio.

Para além dessas indagações, antropólogos problematizaram o conceito de "alfabetização cultural", uma vez que a ideia de conscientizar o Outro desconsidera a sua capacidade, como sujeito, de criar e de compreender os processos culturais. Para Fabio Vergara Cerqueira (2005, p. 102),

a noção de "alfabetização cultural" traduz a dificuldade do Estado em lidar com a diversidade cultural, pois, afinal, quem seria o analfabeto cultural que a educação patrimonial deseja educar? Ora, é absolutamente contrária aos princípios da ciência antropológica, a ideia de que a alfabetização cultural capacitará o 'indivíduo a fazer a leitura do mundo que o rodeia'; afinal cultura, é precisamente a interpretação que um determinado grupo faz, por meio de uma rede simbólica, do mundo circundante, interpretação que se manifesta em expressões materiais e imateriais e que transita entre as criações humanas e as relações do homem com o meio natural circundante.

As atividades educativas devem substituir a perspectiva conscientizadora pela sensibilização e pela participação crítica dos diferentes grupos acerca do valor do seu respectivo patrimônio. Concordamos com Flavio Leonel Abreu da Silveira e Marcia Bezerra (2007, p. 90), que consideram os bens patrimoniais, em uma perspectiva multicultural, demandando a compreensão das dimensões simbólico-práticas que constituem as manifestações culturais de um determinado grupo, a partir dos vários elementos que compõem esses bens, imersos em uma complexa teia de significações, com nexos singulares e que fazem sentido, a partir do contexto social e histórico específico do respectivo grupo.



Esta postura, em termos de política governamental, se apresenta através do Decreto nº 5040/04, que criou a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC) no IPHAN, uma unidade administrativa responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os seguintes objetivos: discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos temáticos norteadores da reflexão coletiva sobre documentos e propostas sobre patrimônio; estimular a criação e a reprodução de redes de intercâmbio e de experiências e de parcerias com diferentes segmentos da sociedade. Em 2009, o Decreto nº 6844 e uma série de eventos passaram a trabalhar com a noção ampliada de Patrimônio Cultural, objetivando a criação coletiva de parâmetros de atuação e de marcos conceituais e legais, além de diversas parcerias na área de Educação Patrimonial.

A GEDUC (Gerência de Educação Patrimonial e Projetos) propõe que a Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais, que têm como o seu foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sociocultural das referências culturais em todas as suas manifestações, contribuindo assim para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Essa Gerência postula que, nos processos educativos, o conhecimento deve ser construído coletivamente, possibilitado pelo diálogo entre os diversos agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras dessas referências culturais.

Nessa perspectiva, enfatiza-se que qualquer experiência educativa é mais efetiva quando se encontra integrada às várias dimensões da vida das comunidades, devendo fazer sentido para as pessoas e podendo ser percebidas nas suas práticas cotidianas. De acordo com Carlos Brandão (1996, p. 51):

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente sua condição de ser anacrônico, com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia.

O trabalho com bens culturais começa por desnaturalizar e historicizar a noção de “patrimônio”, apresentando-os na sua multiplicidade e diversidade, como produtos de práticas sociais que os constroem, questionando o processo de produção, gestão e de

imposição de determinada memória coletiva da nação e de exclusão de outras tantas práticas culturais do campo da memória e do patrimônio. Segundo Maria Stephanou (2014, p. 18), a memória, assim como os sentidos atribuídos ao patrimônio, inconstantes, indomáveis, voluntários ou involuntários emergem e transversalizam o tempo. Diante do deslocamento do eu para os outros, reflexões e sentidos provisórios se tornam possíveis.

Dessa forma, ações educativas, que articulem memórias e patrimônios plurais e diversos permitem que o Ensino de História se desenvolva como espaço de produção de conhecimento, lendo o passado e o presente, possibilitando: a compreensão de uma outra linguagem, inscrita nos indícios de um passado; a compreensão das representações de diferentes épocas, expressas na produção de determinados acervos; a elaboração de uma reflexão crítica acerca da linguagem e dos discursos dos acervos e das exposições dos museus; o incentivo a uma sensibilização da memória; a leitura de diferentes temporalidades (STEPHANOU, 2014, p.20).

### **1.3 Os Museus e as Aulas de História**

Aprofundando as discussões sobre as relações entre a aula de História, patrimônios e museus, iniciamos concordando com Mário Chagas (2006, p. 5), que alerta que trabalhar a poética do museu e a poética do patrimônio é um desafio que importa encarar.

Para além de suas possíveis serventias políticas e científicas museu e patrimônio, são dispositivos narrativos, servem para contar histórias, para fazer a mediação entre diferentes tempos, pessoas e grupos. É nesse sentido que se pode dizer que eles são pontes, janelas ou portas poéticas que servem para comunicar e, portanto, para nos humanizar.

Com o objetivo de refletir sobre como essas narrativas são trabalhadas nas atividades educativas organizadas pelos professores de História, propomos algumas indagações fundamentais sobre museus. Eis o conceito de museu, apresentado pelo *International Council of Museums* (ICOM/UNESCO): “instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e do seu entorno, para educação e deleite da sociedade”.

Maria de Simone Ferreira (2012, p. 112) inclui, nessa definição, os sítios e monumentos arqueológicos, naturais e etnográficos; os sítios e monumentos históricos de caráter museológico, que adquirem, conservam e difundem a prova material dos povos e de seu entorno; as instituições que conservam coleções exibem exemplares de vegetais e de animais vivos; centros de ciência e planetários; galerias de exposição não-comerciais; os institutos de conservação e galerias de exposição ligados a bibliotecas e arquivos; organizações de museus e órgãos, sem fins lucrativos, que realizem pesquisas e atividades de documentação, de educação e de formação relacionadas aos museus e à museologia; centros culturais que facilitem a conservação, a manutenção e a gestão de bens patrimoniais materiais e imateriais; qualquer outra instituição que reúna algumas ou todas as características do museu ou que ofereça aos museus e aos seus profissionais condições de realização de pesquisas nos campos da museologia, da formação e da educação.

Ao articular museus, ações educativas no Ensino de História e memórias, algumas considerações sobre a história dessas instituições ganham relevância. Coleções e museus são conceitos que se associam frequentemente no pensamento ocidental. As origens do museu remontam à Antiguidade Grega, por volta do século IV a.C., e remetem à ideia de Templo das Musas em Alexandria, vinculado aos objetos colecionados. Esse modelo, baseado conceitualmente na materialidade das coleções, ganharia formas mais definidas entre o Renascimento e o século XVIII.

Para a museóloga Tereza Scheiner (1999, p. 132), o museu “não é o espaço físico das musas, mas antes o espaço de presentificação das ideias, de recriação do mundo por meio da memória”. As suas origens seriam anteriores a Alexandria, estando relacionadas ao Pitagorismo, na Itália, na colônia grega de Crotona. Alexandria, no entanto, como grande centro de estudos, de pesquisa e de ensino, teria servido de inspiração para os museus da contemporaneidade (FERREIRA, 2012, p.90).

No período que se estende do Renascimento até o Iluminismo, verifica-se tanto a valorização humanista da prática de colecionar antiguidades greco-romanas quanto a invenção do modelo tradicional de museu. Segundo Maria de Simone Ferreira (2012, p. 91),

o colecionismo, nesse momento, ganha um novo impulso e um novo sentido: não se trata mais somente de coleções oferecidas aos deuses ou de um mobiliário funerário ou, ainda, de objetos saqueados em alguma campanha militar, há um alargamento da cultura colecionista instigado

pelo desejo de acumulação de vestígios da Antiguidade, bem como de curiosidades provenientes dos novos continentes desbravados.

Coleções de objetos mantidos expostos, em locais fechados, fora do circuito das atividades econômicas, perdendo, assim seu valor de uso e ganhando valor de troca ao integrar uma coleção. Segundo Krzysztof Pomian (*Apud* FERREIRA, 2012, p. 93), um mercado de valores se constitui: os proprietários das coleções agregam prestígio, bom gosto, riqueza e alto nível intelectual; os que não têm meios de adquiri-las, contemplando-as dão a elas um valor de celebração. A prática de acumulação de objetos, ligada ao antiquariato, difunde-se, e se multiplicam os gabinetes de curiosidades, e espaços como, por exemplo, os herbários, em que esses conjuntos de objetos são exibidos e descritos.

No decorrer do século XVII, essa cultura da curiosidade passa a ser criticada, questiona-se a sua utilidade social e reivindica-se, naquele contexto de avanço da ciência experimental, maior acesso às coleções. Foi a Revolução Francesa, no entanto, que marcou um novo momento na história dos museus: diante da ameaça de destruição de todos os símbolos do Antigo Regime, o Estado passa a desempenhar o papel de agente de preservação e de mantenedor desses bens, em um projeto de construção da memória da nação. “O projeto de museu revolucionário firma-se na constituição de um novo patrimônio nacional orientado por duas perspectivas: uma seria a da herança a se apropriar dos antepassados e, a outra, a da lembrança a ser legada à posteridade, deixando para o futuro as realizações do progresso” (FERREIRA, 2012, p.99).

No século XIX, como um desdobramento da Revolução Francesa, surge uma concepção de patrimônio público pertencente à Nação: as coleções, alojadas em museus, passam a ser públicas e abertas à visitação. Mantendo o conhecimento antiquário, a narrativa dos museus se dá através do uso direto do objeto, necessariamente original, e que passa, então, a representar a história nacional. A exposição dos objetos constrói um discurso que olha para o passado, fundamentado na racionalidade e que, em geral, se destinava a um público que compartilhava o culto à sensibilidade e à contemplação. A sua missão será, assim, salvaguardar os bens que compõem o patrimônio da Nação – herança a ser apropriada do passado e lembrança para a posteridade, deixando para o futuro as realizações do progresso. Dessa maneira, o museu se propagará como agente da verdade, espaço, pretensamente neutro, do sagrado e da suposta permanência. Foi nesse formato tradicional que os museus se espalharam pelo Ocidente.

A partir da segunda metade do século XIX, a dinâmica dos museus passou por importantes mudanças. De acordo com Maria de Simone Ferreira (2012), um público cada vez maior e diversificado tornou-se frequentador de exposições e de museus, que assumiram de maneira mais explícita a sua função social, recriando realidades através da narrativa museológica em três dimensões, adaptando-se para atender a um público mais abrangente e menos instruído do que o idealizado pelos padrões românticos do início do século XIX. Também nesse período, surgiu um outro modelo de museu – os museus de território, seja na forma de museu a céu aberto ou como Parques Nacionais, em que um determinado território e toda a sua biodiversidade passam a ser musealizados.

Acompanhando a tendência internacional do início do século XIX, no Brasil, em 1818, foi criado por D. João VI o Museu Real, conhecido atualmente como Museu Nacional.<sup>1</sup>Sua fundação insere-se no contexto da vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil. Seu acervo é de História Natural. Essa instituição inseriu-se no “projeto civilizador” europeu a ser implantado nos “trópicos” (SANTOS, 2007).

Ao longo do século XX, no Brasil e no mundo, os museus se multiplicaram e se diversificaram. Críticas ao caráter aristocrático, autoritário, conservador dos museus, na sua forma tradicional, marcaram os anos 1960 e 1970 e levaram alguns setores da vanguarda intelectual ocidental a apostar no fim dos museus. Segundo Mário Chagas (2008), essa previsão não se confirmou devido tanto à centralidade do poder de mediação das imagens quanto à capacidade de renovação da imaginação museal. Cabe ressaltar que os museus não apenas não acabaram como se espalharam e ganharam destaque no cenário cultural e social da contemporaneidade: um futuro novo começou a se inventar para os museus tradicionais e uma nova imaginação museal começou a ser constituída.

A partir principalmente da década de 1980, experiências inovadoras com base em novos enfoques teóricos começaram a se desenvolver:

Os museus, que até então proclamavam a sua neutralidade política e celebravam seu distanciamento dos problemas sociais, foram sacudidos e desafiados a enfrentar situações concretas que diziam respeito não apenas a tradições de um passado idealizado, mas também ao cotidiano

---

<sup>1</sup>O museu foi sediado, inicialmente, no Campo de Santana. Com a proclamação da República e o exílio da Família Imperial brasileira, a antiga residência imperial na Quinta da Boa Vista abrigou, por um curto espaço de tempo (1889-1891), a primeira Assembleia Constituinte Republicana. Em 1892, houve a transferência do museu para lá, onde se mantém até a atualidade. Em 1946, o Museu Nacional foi incorporado à UFRJ.

e à contemporaneidade das sociedades em que estavam inseridos [...]. Trabalhar com museus passou a significar também o interesse na vida social e política – das pessoas, das coleções, dos espaços e dos patrimônios culturais e naturais – e, por essa vereda, um exercício explícito de operar com relações de memória e poder por meio da mediação de coisas concretas (CHAGAS, 2008, p.120).

Ainda segundo esse autor, essa nova imaginação museal abre possibilidades de que determinados grupos étnicos e sociais gerem saberes híbridos, a partir da combinação com os seus próprios saberes, produzindo práticas inovadoras. Permite que o museu se torne ferramenta de participação nas lutas de diferentes movimentos sociais e que o outro tome a palavra e fale por si. Abre espaço para museus locais de participação coletiva, valorizando contra-memórias, memórias silenciadas, memórias subterrâneas, operando tanto com o patrimônio material quanto com o intangível, construindo narrativas poéticas e práticas políticas e educacionais inovadoras e inclusivas (CHAGAS, 2008, p.121).

Nessa perspectiva, o museu torna-se um lugar de prática social, de vivência e aprendizagem, dinâmico e dialógico. Ações educativas devem possibilitar a leitura e a reflexão crítica através da problematização de objetos, coleções, exposições e dos próprios espaços museais, com seus discursos acerca do patrimônio e da memória, evidenciando disputas, conflitos e diferentes possibilidades de ressignificação de narrativas identitárias. Questões, então, são postas:

o que nos dizem os silêncios, as ausências nos patrimônios conservados, ou naqueles que não elegemos como objeto de estudo e atenção educativa? Que verdades querem produzir rememorações e esquecimentos? Quais os princípios de proliferação e rarefação das narrativas de exposições, arranjos musicais, iniciativas de educação para o patrimônio? Como as ações educativas para o patrimônio constroem o contexto de sua rememoração/apropriação/significação? (STEPHANOU, 2014, p.19)

Estudar História através dos objetos se constitui em uma possibilidade educativa fundamental dos museus. Desenvolver a percepção para os objetos das exposições por meio de exercícios que trabalhem a sua leitura e despertem a atenção dos alunos para a sua historicidade, estudando a História nos objetos e estabelecendo relações entre objetos diferentes, é objetivo central na proposta do “objeto gerador” formulada por Francisco Régis Lopes Ramos (2004). A relação necessária entre o tempo pretérito e o presente e as perguntas feitas aos objetos permitem ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade – “saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e aberto para mudanças” (RAMOS, 2004, p.24).

Em diálogo com o pensamento de Paulo Freire na formulação do conceito de “palavra geradora”, baseado na ideia de que a alfabetização não é simplesmente decorar letras, sílabas e palavras e sim uma forma de ler o mundo, no mundo e com o mundo, Francisco Régis Lopes Ramos apresenta a proposta do “objeto gerador”. Comprometida com a reflexão crítica sobre o saber histórico, essa proposta permite injetar no objeto histórico o sentido de documento histórico: “o que se busca, no espaço do museu, é a história através dos objetos, uma poética material que abre inúmeras possibilidades de interpretações” (2004, p.97).

Ações educativas vinculadas à história dos objetos, capazes de formar nos alunos novas percepções para a multiplicidade dos tempos devem levar em conta alguns elementos fundamentais. As visitas devem ser temáticas, com a delimitação de aspectos a serem estudados e a seleção de objetos significativos. Devem estar organizadas em torno de uma problemática histórica fundamentada, em que o presente dialoga com o passado que desperta interesse para os desafios contemporâneos. Os tradicionais relatórios solicitados aos alunos pelos professores são substituídos por exercícios que serão realizados a partir do contato com a exposição e que relacionam objetos expostos. As atividades devem desafiar os alunos, abrindo visibilidade para os objetos, pressupondo, inclusive uma pesquisa prévia do professor sobre a história dos objetos, antes e depois da chegada ao museu. Refletir sobre as múltiplas relações que se pode estabelecer entre passado, presente e futuro deve ser o foco principal dessas ações.

Tendo em vista que o objetivo fundamental do trabalho com o objeto gerador é perceber a vida que há nos objetos, que são criadores e criaturas dos seres humanos, alguns passos para a construção da pedagogia do objeto gerador são apresentados por Francisco Régis Lopes Ramos (2004). Assim, inicialmente, o professor deve fazer uma pesquisa e, partindo da experiência cotidiana do grupo, escolher objetos significativos para os alunos que participam dessa atividade. Uma discussão coletiva acerca da relevância do objeto escolhido pode ser aprofundada por um exercício de composição escrita, em que cada aluno construa uma narrativa na qual o objeto tenha papel central. Trazer objetos pessoais significativos e apresentar ao grupo as justificativas de suas escolhas também é uma atividade significativa. Exercícios em que relações entre os objetos selecionados e outros de uso cotidiano se constituem em outra possibilidade.

Desse modo, partindo do presente vivido, é que as relações com objetos do passado começariam a ser pensadas, afinal:

Quando há comparações entre objetos do passado e do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto: entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na própria existência polivalente dos objetos – em seu nascimento, sua morte e transformação. Procedimentos dessa natureza desenvolvem o saber histórico através dos objetos, criam condições para a constituição de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido (RAMOS, 2004, p.35).

Essa proposta busca aprofundar a relação entre a pesquisa histórica, o ensino de história a museologia e a pedagogia de Paulo Freire, contribuindo com os debates sobre o ensino de história no espaço museológico. Nessa perspectiva, torna-se fundamental, nas ações educativas, o trabalho com as múltiplas temporalidades. Romper com a ideia de progresso, que apresenta o passado como algo que já foi ultrapassado e o presente como uma evolução natural; destacar a coexistência de objetos de variadas épocas com diferentes usos e analisar com os alunos as várias dimensões sociais que marcam a criação e o uso dos objetos e também as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos são objetivos importantes que norteiam a elaboração dessas ações educativas.

Assim, o museu transforma-se em um lugar em que o tempo é visto como experiência de múltiplas reflexões e sensações a partir dos objetos e da maneira como eles estão expostos. Francisco Régis Lopes Ramos (2004, p. 152) propõe que cultivemos a nossa afetividade com os objetos:

a poética dos objetos reside no tempo, nas marcas do uso, da falta de uso ou nas fendas do abuso. É por isso que sentimos o que é novo, assim como imaginamos o tanto de décadas ou séculos que possui determinado objeto. Afinal, com quantas histórias se faz um objeto? Como foi feito? Por quem? Por quê? Quando? Como foi amado ou odiado? Como foi proibido ou permitido? Como foi sedutor ou repugnante? Em que sentido foi sacralizado ou profanado? Como se tornou público ou interdito? Quantos segredos (in)confessáveis... E tantas outras cargas de sentimentos e conflitos... Tensões mais íntimas ou de caráter social...

Nessa perspectiva, o direito à diversidade histórica e à multiplicidade de memórias aparece como pressuposto para a construção de um potencial crítico diante de nossa própria historicidade. Como afirma o autor citado acima, o fundamental é dialogar com o que já foi feito, sabendo por quem foi feito, para quem e contra quem. Trabalhar a cultura



em sua constituição conflituosa, dialogando com o passado para saborear a diferença, percebendo as marcas dos tempos, construindo em nós a consciência de que somos historicamente constituídos. A preservação tem, então, função de garantir que o jogo do tempo não se esvazie, permitindo que se entre em contato com o tanto de experiência vivida que podemos encontrar no mundo dos objetos (RAMOS, 2004, p.81). É necessário estar sensível para as diferentes temporalidades.

Com o objetivo de trabalhar esses conceitos nas aulas de História em turmas de 3ª série do ensino médio, organizamos uma sequência didática com diferentes atividades, visando a uma análise do processo de construção de memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, assunto que faz parte do programa oficial da 3ª série. Escolhemos o Museu Aeroespacial por duas razões principais: localiza-se próximo à escola e tem uma exposição permanente sobre a participação da FAB nesse conflito. Propondo uma visita temática, formulamos algumas atividades de sondagem para identificar as informações que os alunos tinham sobre o assunto.

Colocando em prática a proposta de trabalhar os objetos como documentos, desenvolvemos uma reflexão inicial a partir do levantamento da história dessa instituição, da aquisição e da organização do acervo e dos objetivos da exposição, por meio de entrevistas com museólogos do museu. Atividades de observação, de registro e de apropriação serão realizadas, tomando como fio condutor a metodologia do objeto-gerador, formulada por Francisco Régis Lopes (2004). Questionários, murais de fotografias e textos narrativos serão elaborados com os alunos, a partir da visita a esse Museu, explorando, assim as suas diversas possibilidades educativas.

O Museu da Casa da FEB também será visitado. Preliminarmente, aspectos relacionados as associações de ex-combatentes serão discutidos com os alunos, destacando as condições de sua formação, suas funções e sua importância na luta pelos direitos dos expedicionários e na preservação da memória da FEB. A história dessa instituição será levantada e os objetos expostos observados e analisados através de atividades diversas. Selecionando as Estampas Eucalol expostas no Museu, formularemos uma atividade baseada na metodologia do objeto gerador, levando os alunos a estabelecer pontes em entre o passado e o seu cotidiano.

## **Capítulo 2**

---

# **Tempo e Memória na Participação Brasileira na Segunda Guerra Mundial**

### **2.1 Pensando Temporalidades e Memórias**

Coerentes com o propósito de problematizar os conceitos e destacar a sua historicidade, propomos, então, algumas reflexões sobre o tempo – conceito fundamental para a nossa disciplina e central para a aprendizagem histórica. François Hartog (2006, p. 262) constatou que “o tempo tornou-se tão habitual para o historiador, que ele o naturalizou ou instrumentalizou. Ele é impensado, não porque seria impensável, mas porque não o pensamos ou, mais simplesmente não se pensa nele”. A atualidade dessa constatação é também inegável para o professor de História da Educação Básica, que se depara cotidianamente com o desafio de construir as noções de temporalidade nas suas atividades didáticas.

No momento atual, em que a aceleração do tempo se impõe e o imediatismo do presente e até do instante marca a nossa percepção da passagem do tempo, as discussões de François Hartog servirão como ponto de partida para os nossos questionamentos. A partir da hipótese que o presentismo marca o nosso tempo, o autor propõe o regime de historicidade como uma “ferramenta heurística, que ajuda a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e ali, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, presente e do futuro” (HARTOG, 2013, p.37). O autor identifica, a partir da reflexão sobre os modos como essas três dimensões temporais se articulam na escrita da História, três concepções de História: a história mestra da vida, o regime moderno de historicidade e a possibilidade de um delineamento de um regime presentista. Interrogando a contemporaneidade, reflete sobre a aceleração do tempo, relacionando esse fenômeno à memória e ao patrimônio, tomados como indícios e sintomas de nossa

relação com o tempo, “como testemunhas das incertezas ou de uma crise da ordem presente do tempo” (HARTOG, 2013, p.31).

Analisando a história recente, a partir da queda do Muro de Berlim, do fim do socialismo real e do surgimento dos diversos fundamentalismos, o autor percebe um questionamento na ordem do tempo, portanto na maneira de articular presente, passado e futuro. Segundo Hartog, utilizando o conceito de brecha proposto por Hannah Arendt, estaríamos em um momento de desmoronamento do conceito moderno de historicidade, marcado pela ideia de progresso:

desde 1989, especialmente entre os historiadores, uma frase apareceu com uma singular frequência: a necessidade ou a falta de ‘orientações’. Por em questão o tempo nos ajudaria a encontrar uma orientação? Ofereceria um guia? Como devemos proceder? Por uma precisa análise do nosso presente e de nossas relações presentes com o tempo, no Ocidente, mas também no antigo Leste. Também esboçando um quadro comparativo: tomando em consideração momentos do passado em que um regime de historicidade foi questionado ou chegou ao fim: momentos em que as relações da sociedade com o tempo entraram em crise. (HARTOG, 2003, p.10).

Entendendo regime de historicidade como uma expressão de experiência temporal que organiza o passado como uma sequência de estruturas, o autor analisa tanto a História mestra da vida quanto o conceito moderno de História em seus momentos de questionamento.

Na *história magistra*, a perspectiva do passado dominava: os exemplos do ontem iluminavam o hoje e o amanhã. De concepção grega, teve sua formulação objetivada por Cícero, foi cristianizada durante a Idade Média e ganhou importância no Renascimento, com a valorização da cultura greco-romana. O primeiro momento de questionamento desse regime de historicidade ocorreu na segunda metade do século XVI, na França, relacionado à situação de agitação política e religiosa que ocorria nesse país e às inquietações suscitadas pela chegada dos europeus à América, com suas culturas tão diversas. A partir da leitura do livro de Jean Bodin, *O Método da História*, da obra do humanista Loysle Roy e dos *Ensaio*s de Montaigne, François Hartog aponta a preocupação comum que esses autores revelam acerca do tempo e as suas dúvidas sobre a exemplaridade do passado. O segundo momento de questionamento dessa forma de escrita da História situa-se em meio à Revolução Francesa, em que os exemplos do passado não esgotam a novidade nem explicam de maneira satisfatória as transformações que se apresentavam. Hartog considerou Tocqueville como testemunha do seu tempo, que

buscava na América a compreensão para o novo que se delineava na França, e tomou Napoleão como exemplo de um homem cujo comportamento foi influenciado tanto pelo regime da história mestra da vida quanto pelo regime moderno de historicidade, em que a perspectiva de futuro se sobrepunha. É com Chateaubriand que o autor conclui suas reflexões sobre esse momento:

toda a sua obra pode ser lida como uma reflexão sobre o tempo – não apenas a mudança, mas também a experiência bem perturbadora de sua aceleração, experiência bem comum às pessoas daquele tempo (e um dos principais aspectos do regime moderno de historicidade), ou a ruptura que ocorre entre experiência e horizonte de expectativa. (...) Mais precisamente com ele podemos experimentar a dissolução da História *magistra*: ele a empregou e descobriu sua falha. O primeiro problema por ele enfrentado foi: como compreender a Revolução e prever seu futuro? (HARTOG, 2003, p.15).

Assim, para Hartog, o regime moderno de historicidade passou a predominar entre o final do século XVIII e início do XIX. Nessa maneira de se escrever a história, é o único, o que não se repete, que se constitui na busca do historiador. É o ponto de vista do futuro que domina e que acontecerá como diferente do passado. Com isso, esse novo regime estaria situado entre duas datas simbólicas, que seriam 1789 e 1989, e apresentaria também inúmeras crises do tempo. Dois momentos de questionamento, em particular, são objeto de reflexão do autor: o momento imediatamente anterior à Primeira Guerra Mundial e os anos 1920 e os anos 1980.

A formulação de um novo conceito de História, a partir de uma concepção não linear, não homogênea de tempo, proposta por Walter Benjamin, e o movimento dos *Annales*, surgido na França, contrário à história positivista, em que predominava o político e o nacional, se colocam em defesa de uma história econômica e social e de diversas temporalidades. A preocupação com o presente, insistentemente afirmada por esse movimento historiográfico, ganhou reforço tanto com o Existencialismo quanto com a postura de crítica ao progresso que marcou os movimentos sociais e políticos dos anos 1960. A grave crise econômica dos anos 1970 e os desencantos com os desvios das ideias revolucionárias socialistas, cada vez mais colocaram em destaque o presente. Para esse autor, esse regime presentista se institucionalizou a partir da queda do Muro de Berlim e se desenvolveu em um contexto de rápidas mudanças do mundo capitalista.

Nesta progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado, está claro que o papel motor foi representado pela rápida extensão e pelas exigências cada vez maiores de uma

sociedade de consumo, onde descobertas científicas, inovações tecnológicas, busca de lucros, tornam obsoletas as coisas e os homens, cada vez mais rapidamente. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou este movimento que é, no sentido próprio, sua razão de ser, procede da mesma forma: produzindo, consumindo, reciclando, cada vez mais rapidamente, palavras e imagens. Passou-se, portanto, em nossa relação de tempo, do futurismo para o presentismo: para um presente que é, para si mesmo, seu próprio horizonte. Sem futuro e sem passado, ou gerando, quase diariamente, o passado e o futuro que necessita cotidianamente. (HARTOG, 1997, p.13).

Sob o ponto de vista da escrita da História, verifica-se a afirmação da história contemporânea e a história do tempo presente, relacionando o acontecimento, tratado de forma mais antropológica, e diferentes temporalidades. Sob o controle do historiador, o passado surge conscientemente no presente. Porém, esse tempo de presentismo também apresenta falhas: a aceleração cada vez sensível torna esse presente quase que imediatamente passado, ao mesmo tempo que vivemos o momento de previsões e sondagens. Outra falha, por ele discutida, merecerá nossa especial atenção: em meio a perspectivas amedrontadas de futuros incertos e contingentes, o presente onipresente apresenta-se em busca de raízes e de identidade, emergindo a preocupação com a conservação, inclusive do meio ambiente, como garantia de continuidade para a humanidade, com a memória e o patrimônio, que são simultaneamente resposta e sintoma do presentismo.

Hartog (1997, p. 17) destaca, nesse contexto, o programa dos *Lugares de Memória*, de Pierre Nora, iniciado em 1984, quando é lançado o primeiro volume dessa coleção, que

partindo justamente da comemoração, remonta na direção da memória, interroga-se sobre a divisão entre história e memória e se propõe a demonstrar que a memória também tem sua história. Para assim proceder, faz-se necessário um instrumento heurístico: o 'lugar de memória'.

Esses lugares não podem ser considerados como dados, mas sempre como construções e reconstruções. O lugar é uma encruzilhada onde se cruzam diferentes caminhos de memória, que pode ser remodelado e perdurar, pode ser retomado e reexaminado. É possível a reconstrução de um passado ignorado, esquecido, falsificado, cuja reapropriação e mesmo reativação a memória faculta.

Esse “boom” memorial, que caracteriza as sociedades ocidentais na atualidade, também se constitui em importante objeto de análise para Andreas Huyssen (2000), para quem, a partir dos anos 1980, houve um deslocamento na experiência e na sensibilidade do tempo – dos futuros presentes, que marcam a cultura modernista, para os passados presentes que marcam a atualidade. Questões de temporalidades diferentes e modernidades em estágios distintos emergiram como peças-chaves para um novo entendimento rigoroso dos processos de globalização a longo prazo que procurem ser algo mais do que uma atualização dos paradigmas ocidentais de modernização. Esse autor (2000, p. 13) afirma que os discursos de memória se aceleram na Europa e nos Estados Unidos no início da década de 1980, impulsionados pelos debates em torno do Holocausto, relacionados ao lançamento de uma série de TV (Holocausto), ao movimento testemunhal de sobreviventes e a eventos ligados à história do Nazismo. Propõe inicialmente uma reflexão acerca do paradoxo da globalização da memória. Ao mesmo tempo que o Holocausto, na sua dimensão totalizante, é prova incontestável do fracasso do projeto iluminista e de sua ideia de progresso, que cai por terra diante da dizimação de milhões de pessoas, pode permitir tanto entender outras situações particulares de memórias traumáticas quanto servir como uma falsa memória ou simplesmente bloquear a percepção de histórias específicas.

Huyssen (2000) constata que a globalização e a reflexão sobre as memórias locais caminham juntas. O desejo contemporâneo de privilegiar o passado e a perceptível resposta favorável aos mercados de memória teria sua explicação ligada a uma lenta transformação da temporalidade nas nossas vidas, provocada pela complexa interseção de mudança tecnológica, mídia de massa e novos padrões de consumo, trabalho e mobilidade social. Assim, para Huyssen (2000), a memória e a história, juntas, seriam necessárias para combater a nossa ansiedade com a velocidade das mudanças e a sensação de encolhimento do tempo e do espaço, em um presente que se expande e se contrai simultaneamente.

Todos esses aspectos – sobrecarga de informações e de percepções, aceleração cultural, para os quais não estamos nem emocional nem psiquicamente preparados – compõem um quadro de mal-estar da contemporaneidade: “quanto mais rápido somos empurrados para o futuro global que não nos inspira confiança, mais forte é o desejo de ir mais devagar e mais nos voltamos para a memória em busca de conforto.” (HUYSSSEN,

2000, p.32). Que memórias seriam essas: memórias locais, individuais, geracionais, pública, nacional? Seriam memórias imaginadas ou memórias vividas?

Em face da complexidade dessas questões, o autor propõe que se analisem e se interpretem historicamente os fenômenos públicos de recordação, recalque e de esquecimento nas nossas atuais sociedades de consumo. Também questiona se, em tempos de multiplicidade e de fragmentação de memórias, ainda é possível se falar em formas de memória consensual coletiva, e na ausência desse consenso, o que garantiria a coesão social e cultural?

A memória por ser humana e social, portanto com sua estrutura contingenciada frente à estrutura social que a produz, é sempre transitória e passível de esquecimento. Nesses tempos de crescimento de mídias digitais, não cabe a distinção entre memórias reais e memórias digitais, pois sejam elas vividas ou imaginadas, elas são virtuais por sua própria natureza. Apesar de se afirmar que, pelo menos em uma perspectiva de longo prazo, as memórias serão em parte modeladas pelas tecnologias digitais e seus efeitos, elas não se reduzirão a eles.

Nesse sentido, é a nossa percepção que se transforma:

quanto mais memória armazenada em bancos de dados, mais o passado é sugado para a órbita do presente, pronto para ser acessado na tela. Um sentido de continuidade histórica ou, no caso, de descontinuidade, ambos dependentes de um antes e um depois, cede lugar à simultaneidade de todos os tempos e espaços prontamente acessíveis pelo presente. A percepção da distância espacial e temporal está se apagando. (...) À medida que essa simultaneidade vai abolindo a alteridade entre o passado e o presente, aqui e ali, ela tende a perder a sua ancoragem na referencialidade no real, e o presente sucumbe ao seu poder mágico de simulação e projeção de imagens. (HUYSSSEN, 2000, p.75)

A busca pela memória, o revigoramento do museu e do monumento, enfim o fascínio pelo passado, deve ser encarado como um meio de tentar desacelerar o ritmo da modernização e de contrabalançar a tendência de nossa cultura ao esquecimento. Os crescentes avanços tecnológicos e científicos e as rápidas mudanças culturais em uma sociedade de consumo que visa ao lucro, produz quantidades cada vez maiores de mercadorias, estilos de vida e atitudes que se tornam aceleradamente obsoletos. O que pode ser considerado concretamente como presente tem a sua duração encolhida.

É nesse contexto que se pode compreender a nova cultura museica – o fascínio pelo passado e pela memória seria uma reação a entropia do espaço ocupado pelo

presente. Para Hyussen (2000, p. 72), “sem memória, sem a leitura dos restos do passado, não pode haver o reconhecimento da diferença (não-identidade, como a denomina Adorno), nem a tolerância das ricas complexidades e instabilidades de identidades pessoais e culturais, políticas e nacionais”.

Ainda pensando a memória nas suas relações passado, presente e futuro, Fernando Catroga (2001) propõe uma importante reflexão: a memória, como construção seletiva, opera como uma retenção afetiva do passado feita dentro da tensão tridimensional do tempo. Citando Walter Benjamin, o autor afirma que a faculdade de recordar

não se limita a evocar o passado; ao contrário, ela deseja transformá-lo, de modo a acabar o que ficou inacabado. Por isso, a convocação do acontecido não é escrava da ordenação irreversível, causal ou analógica em relação ao presente. Os seus nexos são ditados por afinidades eletivas, e estas determinam que cada presente construa a sua própria história, não só em função da onticidade do que ocorreu, mas também das necessidades e lutas do presente. (...) Assim sendo, como acreditar que a recordação seja voz verdadeira do pretérito, e como não perceber que é ela quem dá futuros ao passado, numa atividade de representificação que, se não for praticada, será devorada pelo tempo? (...) Portanto, o seu conteúdo é inseparável, não só das expectativas em relação ao futuro, como dos seus campos de objetivação – linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita monumentos – e dos ritos que o reproduzem e transmite. (CATROGA, 2001, p.23)

Esse historiador propõe instigantes reflexões acerca de algumas características da memória. Afirma que a memória individual é formada pela coexistência tensa de diversas memórias – pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais –, em construção permanente devido à constante transformação do presente em passado e conseqüentemente de mudanças nas representações do pretérito. A memória é, assim, um processo relacional e intersubjetivo:

a relação com o passado não se esgota numa evocação em que o eu se convoca a si mesmo como um outro que já foi [...]. Decorre, também, do fato de a recordação envolver sujeitos diferentes do evocador e de o desejo ascender ao verossímil se comprovar com o recurso às recordações dos outros. (CATROGA, 2001, p.17)

Enfatiza esse autor que a memória é sempre seletiva, não sendo, portanto, mera acumulação de tudo o que foi vivido pelo indivíduo. É retenção afetiva do pretérito feita dentro da tensão tridimensional do tempo. Nas suas relações com o esquecimento, também só se pode recordar partes do que já passou. A recordação apresenta, ainda, um elemento totalizador e teleológico: a rememoração constrói um enredo finalístico que



domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos e descontínuos do real-passado quando este era presente. O ato de recordar subordina-se ao princípio da realidade, exigindo-se que as evocações do pretérito mobilizem argumentos de veridicação (CATROGA, 2001, p.21).

Ressalta, assim, a ambiguidade da ação da memória:

se, por um lado, ela pode ser definida pelo que do passado é aceite no presente por todos os que a recebem, a reconhecem e a prolongam ao longo de gerações, por outro, tende-se a esconder que a corrupção do tempo (e a historicidade do homem) também atravessa as reatualizações e as transmissões do recordado [...] escolher é também esquecer, silenciar e excluir. (CATROGA, 2001, p.26).

Ao afirmar que só lembrando se poderá explicar e compreender, Fernando Catroga defende que a recordação dá futuros ao passado, em uma atividade de re-presentificação, através de liturgias próprias centradas em reavivamentos e instrumentalizadas pelos traços-vestígios do que não existe. A memória necessita, portanto de suportes materiais, sociais e simbólicos – linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos, ritos, para desempenhar essa função social. Sobre os monumentos sinaliza que, como traços do passado, a sua leitura só será re-suscitadora de memórias se for mediada pela afetividade e pela partilha comunitária com os outros, e se as suas conotações forem confrontadas com o que elas omitem e ocultam (CATROGA, 2001, p.25).

Refletindo sobre a excessiva patrimonialização, que marca as sociedades contemporâneas e é vista por alguns pensadores como se caminhássemos para sociedades amnésicas, o historiador português aponta que essa dita crise da memória pode ser sintoma de caminhos mais plurais e diversificados de objetivação memorial, consequência da fragmentação dos sistemas culturais relacionada a uma pluralidade de mundos e de tempos sociais múltiplos. Questionando, então, a concepção linear, acumulativa e eurocêntrica do tempo histórico, talvez estejamos assistindo a afirmação de novas formas e de novos ritos de socialização e de vivências de memórias (CATROGA, 2001, p.34).

Assim, tornam-se relevantes as indagações propostas por Michael Pollak (1985) acerca das memórias em disputa. A partir de uma perspectiva construtivista, esse autor afirma a necessidade de se analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem são solidificados e dotados de duração e de estabilidade, investigando, portanto, como as memórias se constituem e se formalizam. Destaca, ainda, a importância das

memórias subterrâneas, que como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem a “memória oficial”. Nesse sentido, o autor defende que:

a clivagem entre a memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como o significado sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante.(POLLAK, 1989,p.5).

Tendo em vista uma interpretação da modernidade e uma rigorosa reflexão sobre o tempo, o sociólogo alemão Hartmut Rosa (2009) propõe pensar a sociedade de maneira holística, analisando e relacionando seus diferentes elementos, dando centralidade à questão da temporalidade. A aceleração crescente é marca constitutiva da nossa temporalidade: analisar diferentes padrões de aceleração de forma relacional em seus diferentes ritmos, seus motores, e também os elementos de desaceleração que essa aceleração traz consigo são objetivos de seus estudos. Parte da ideia de que a aceleração social é elemento constitutivo da modernidade, acompanhando-a desde a segunda metade do século XVIII, desenvolvendo-se em ondas que, encontrando resistências sociais, são acompanhadas de discursos que clamam pela desaceleração em nome da sobrevivência humana. Assim, todas as transformações sociais, culturais, nas relações do homem com a natureza estão ligadas a mudanças em padrões de temporalidade, que podem aparecer tanto como causa quanto como efeito. A análise desses fenômenos de aceleração, para o autor, só estará completa se abarcar também o fenômeno de desaceleração social, que ganha visibilidade principalmente no século XXI, com as teorias de hiperaceleração, de revolução digital e com as concepções de fim da história (ROSA, 2009, p.80).

Negando existir um padrão único e universal de aceleração, Rosa (2009, p. 82) estuda esse fenômeno, separando-o em três distintas categorias empíricas e analíticas: a aceleração tecnológica, a aceleração das mudanças sociais e a aceleração no ritmo de vida. A primeira é a mais facilmente mensurável – todos somos capazes de observar não apenas os avanços tecnológicos nos transportes, nos meios de comunicação, nos meios de produção, nas ciências, como seus efeitos na nossa vida cotidiana. A percepção de contração do tempo e do espaço – a tecnologia produzindo a aldeia global.

O segundo fenômeno representa uma aceleração da própria sociedade. As rápidas mudanças nas linguagens, nos estilos de vida, na moda, nos padrões de relacionamentos marcam o nosso tempo caracterizado pelo aumento da fluidez social: as pessoas casam-se várias vezes, têm vários empregos, moram em diferentes lugares. O autor aponta que

o ritmo de transformações na família e no trabalho teria passado de um padrão intergeracional no início da época moderna, para o geracional na modernidade clássica: família se organizava a partir de um casamento que durava até a morte; hoje, uma mesma pessoa pode se casar várias vezes e constituir diferentes arranjos familiares. Da mesma forma, era comum, no início dos tempos modernos, os filhos seguirem o ofício dos pais; na modernidade clássica, os filhos sentem-se mais livres para escolher a sua própria profissão; na atualidade, mudanças de profissão são comuns ao longo da nossa vida (ROSA, 2009, p.84).

A terceira categoria, a aceleração no ritmo de vida, tem uma dimensão subjetiva, em que as pessoas, diante das inúmeras atividades desempenhadas, se sentem pressionadas pela falta de tempo – parece que nunca conseguimos acompanhar o tempo que passa muito rapidamente. Há também uma dimensão objetiva que pode até ser medida: atualmente gastamos menos tempo fazendo ações cotidianas, como comer, dormir e até conversar com amigos e parentes, além de executarmos várias atividades ao mesmo tempo. Observamos que a aceleração tecnológica traz consigo inúmeras mudanças nas práticas sociais, nas estruturas de comunicação e nas maneiras das pessoas viverem e trabalharem que estão diretamente ligadas à aceleração no seu ritmo de vida (ROSA, 2009, p.86).

Hartmut Rosa (2009, p. 89) identifica três motores de aceleração na atualidade: o motor econômico, o motor cultural e o motor estrutural, que operam em ritmos diferentes e que, nos tempos em que estamos vivendo, de superaceleração, resultam em uma falta de sincronia entre os indivíduos, a sociedade, as atividades econômico-financeiras e o Estado.

O motor econômico relaciona-se à estrutura atual do sistema capitalista, que demanda níveis crescentes de produção e de consumo, baseado em avanços tecnológicos constantes que otimizem os custos de produção, estabelecendo novo parâmetros de produtividade, acelerando o círculo de produção, distribuição e consumo. Especialização, regionalização e competitividade são palavras-chave nesse capitalismo acelerado (ROSA, 2009, p.90).

O motor cultural liga-se à possibilidade quase infinita de escolhas e de experiências que os indivíduos podem realizar ao longo da sua vida. A utopia do progresso, característica da modernidade, esgota-se e, pela aceleração, é substituída pelas

inúmeras opções que podemos abraçar até simultaneamente ao longo da nossa vida. Aliás, a percepção de falta de tempo, que persegue o nosso dia a dia, teria aí a sua explicação: por mais que aceleremos o nosso ritmo de vida, nunca conseguimos realizar tudo o que potencialmente seríamos capazes de fazer (ROSA, 2009, p.91).

O motor estrutural vincula-se à própria diferenciação funcional que estaria na base da sociedade ocidental contemporânea – a fragmentação faz parte da modernidade tardia e o futuro se abre para o contingente, marcado, de forma complexa, pela infinidade de opções e de possibilidades, pela mudança e pela aceleração (ROSA, 2009, p.92).

Compondo, assim, uma espiral de aceleração, em que os padrões de aceleração, em suas relações e em seus diferentes ritmos, são analisados e os seus motores, explicitados, o autor identifica então elementos de desaceleração, presentes nas sociedades ocidentais contemporâneas, que poderiam ser interpretados como reações à aceleração. Dessa forma, haveria limites naturais, antropológicos à aceleração, como fatores físicos, fisiológicos, climáticos que poriam a vida em risco; limites territoriais, sociais e culturais que preservam determinadas comunidades do processo de modernização, como, por exemplo, tribos indígenas e os Amish. A desaceleração também pode ocorrer como uma consequência não intencional da própria aceleração: os engarrafamentos nas grandes cidades e o desemprego ligado aos processos de modernização da produção. Também pode acontecer como um movimento intencional, que se opõe ideologicamente à aceleração e aos seus efeitos (ROSA, 2009, p.94).

Nesse nosso tempo de modernidade tardia, essas mudanças nas estruturas de temporalidade estão diretamente relacionadas a transformações na formação de padrões de identidades pessoais e ao declínio da política no mundo ocidental atual. Em um processo de destemporalização da vida, indivíduos não planejam sua vida no longo prazo, decisões são tomadas de acordo com as necessidades e demandas do momento: compromissos duradouros e estáveis são superados pelo ritmo rápido das mudanças sociais (ROSA, 2009, p.100).

Processo semelhante ocorre com as instituições políticas: a hiperaceleração dificulta a emergência e a sobrevivência de instituições instáveis, fortalecendo, cada vez mais, uma lógica política reativa e situacionista, em que os projetos e a ideologia parecem perder importância. Vivemos, assim, em um tempo, de presente momentâneo, em que não

se sabe o que fazer com o passado e não se consegue desenhar o futuro – não há sincronia entre passado, presente e futuro (ROSA, 2009, p.102).

Todas essas reflexões partem da ideia de mudança na perspectiva do tempo. Hartog (1997) propõe fazer uma história da escrita da História utilizando o conceito de regime de historicidade e, portanto, a temporalidade como um instrumento de comparação. Estabelecendo relação entre determinadas ordens temporais e diferentes formas de se escrever a história, o autor defende que estaríamos, na atualidade, em um regime presentista, marcado pela onipresença de um presente que não passa e que está, ao mesmo tempo preocupado com a memória e com o patrimônio.

Hyussen (2000) estuda a modernidade tardia a partir de uma visão mais sincrônica, analisando de maneira mais verticalizada um mesmo tempo – o encurtamento do presente e suas relações com a construção de memórias, discutidas como uma preocupação cultural e política central na atualidade – de futuros presentes para passados presentes.

Apesar de o tema da aceleração do tempo na pós-modernidade estar presente nos estudos desse dois autores, é o sociólogo Hartmut Rosa (2009) que discute importantes questões sociais relacionadas à aceleração do tempo na modernidade tardia. Analisando seus padrões e motores, os elementos de desaceleração e as consequências dessa aceleração na nossa vida cotidiana, propõe uma rigorosa reflexão sobre o tempo, que tem a temporalidade dos fenômenos e seus efeitos no nosso dia a dia como centralidade.

Essas reflexões sobre temporalidades e memória têm, nesta dissertação, o objetivo de nos remeter a questões relacionadas às lembranças e aos esquecimentos acerca da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. Sobre esse assunto, relativamente desprezado pela historiografia acadêmica e completamente esquecido pelos conteúdos históricos escolares e pelos livros didáticos, destacamos algumas questões pertinentes: o que motivou a entrada do Brasil nesse conflito? Em que contexto social e político esse fato se insere? Como a FEB foi organizada e que disputas políticas marcaram esse momento? Qual era o perfil social desses jovens transformados em soldados? Como a sociedade brasileira reagiu ao embarque da FEB? Que notícias chegavam ao Brasil sobre o desempenho da FEB na Itália? Como foi a desmobilização e a chegada dos combatentes ao Brasil? Que memórias foram construídas sobre a participação brasileira nessa guerra e que papel as Associações de Ex-Combatentes tiveram nessa construção? Afinal, que

elementos explicam o esquecimento sobre a participação brasileira na Segunda Guerra mundial?

## 2.2 A trajetória histórica da FEB

Em uma conjuntura internacional marcada pelas graves dificuldades econômicas e por violentas disputas políticas, relacionadas ao fim da Primeira Guerra, à consolidação da Revolução Bolchevique, implantando o socialismo na Rússia e formando a URSS, e agravadas pela crise mundial de 1929, verifica-se, nos anos de 1930, o fortalecimento de regimes autoritários como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, que viam no fortalecimento do Estado a solução para os problemas econômicos e sociais que seus países enfrentavam.

No Brasil, Getúlio Vargas chega ao poder em 1930 como chefe do Governo Provisório; em 1934, após a promulgação da Constituição de 1934, é eleito Presidente da República e, em 1937, com o Golpe do Estado Novo, implanta um governo forte e centralizado, marcado pelo autoritarismo, pelo controle dos sindicatos e da política trabalhista, pela forte presença do Estado na economia, pela censura e pelo controle dos meios de comunicação, da educação e da propaganda e pelo nacionalismo, que se estenderá até 1945.

Nesse contexto de radicalização política, os EUA gradativamente intensificaram a sua presença na América Latina, interessados, principalmente após a crise de 1929, nas matérias primas produzidas nessa região e nos potenciais mercados consumidores para os seus produtos industrializados. Preocupados com a influência que o nazi-fascismo poderia exercer sobre alguns países da América Latina, o Governo dos EUA implantou em vários países latino americanos, incluindo o Brasil, o Birô Interamericano, responsável pela propaganda do pan-americanismo sob a forma de projetos que enfatizassem a solidariedade entre os países da região e a difusão do *american way of life*, tão positivamente veiculado, por exemplo, através dos filmes e revistas em quadrinhos.

Tendo em vista que, no âmbito da política econômica, era projeto central do governo Vargas o desenvolvimento industrial baseado no capital nacional, o presidente, no decorrer dos anos 1930, adota, segundo Gerson Moura (1991), uma política de equilíbrio equidistante: Getúlio procurava aproximar-se tanto dos Estados Unidos quanto

da Alemanha, garantindo vantagens para o Brasil, sem, contudo, definir uma aliança com um dos dois países.

Em um cenário internacional complexo, com dificuldades de obtenção de capitais e com crise no comércio externo, o presidente vê na aproximação com a Alemanha, através de um comércio de compensações, em que se trocavam matérias primas por material bélico e bens de capital, uma possibilidade de beneficiar a economia brasileira. Essa opção, entretanto, apresentava riscos: o alinhamento brasileiro à política nazista não era uma unanimidade nem entre os militares nem entre empresários e fazendeiros brasileiros. Além disso, havia a possibilidade de retaliações dos EUA.

Por outro lado, desde meados da década de 1930, o governo de Washington organiza diversos encontros em países da América Latina com o objetivo de criar mecanismos de segurança continental e de fortalecer a ideia de solidariedade de todos os países do continente frente a uma situação de agressão externa. Em especial, com o Brasil, em plena ditadura do Estado Novo, os EUA colocam em prática uma política de aproximação, que conta com todo o apoio do Ministro das Relações Exteriores brasileiro Oswaldo Aranha. Uma missão diplomática, chefiada pelo próprio ministro, inicia uma maior aproximação entre os dois países. Sem suspender relações com a Alemanha, o presidente Vargas impôs como condições para o alinhamento com os norte-americanos o fornecimento de armas e o investimento de capitais, essencial para o seu projeto industrializante.

A partir de 1942, quando os EUA entram na guerra contra os países do Eixo, a pressão sobre o governo brasileiro aumenta. Necessitando de capitais para construir uma usina siderúrgica, fundamental para alavancar o projeto nacional desenvolvimentista baseado na industrialização, Vargas negociou o alinhamento do Brasil a Washington: posicionado estrategicamente, tanto do ponto de vista geográfico, quanto do fornecimento de matérias-primas, o governo brasileiro condicionou a permissão para a instalação de base militares dos EUA ao empréstimo para financiar a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda e ao fornecimento de equipamentos para aparelhar e modernizar as Forças Armadas brasileiras. É o que Gerson Moura (1991) chama de adesão negociada.

O afundamento de navios brasileiros ao longo de 1942, principalmente dos cinco navios torpedeados por um submarino alemão na costa do nordeste, em agosto desse mesmo ano, reafirmou o definitivo alinhamento do Brasil aos Estados Unidos. A

sociedade indignou-se e entidades representativas de diversos setores sociais, apoiadas pela imprensa, mobilizaram-se, promovendo passeatas exigindo resposta brasileira a tal agressão. Em 31 de agosto de 1942, o Brasil declara guerra à Alemanha e à Itália.

É interessante notar que, diante das condições de alinhamento negociadas entre o presidente Vargas e Washington e da declaração formal de guerra contra o nazi-fascismo, o governo brasileiro acreditava que havia se consolidado na posição de país associado aos EUA no pós-guerra, garantindo, assim, um papel de liderança na América Latina. Como afirma Patrícia da Silva Ribeiro (2013, p.46):

o governo brasileiro, apostava no pressuposto de que o país ocupava uma posição privilegiada ao lado do governo americano e, mais ainda, que estender esses laços a uma parceria militar no campo de batalha poderia, além de reforçar essa posição, render ganhos maiores no pós-guerra. Em nome disso, Vargas aceitou os programas militares, políticos e econômicos que legitimavam a hegemonia dos EUA.

Cabe ressaltar, porém, que essa mesma autora, citando Maria Celina D'Araujo (1998), pondera que essa crença do governo brasileiro na condição especial da aliança com os norte-americanos pode ter sido um instrumento de propaganda de Vargas, que tinha plena consciência das poucas possibilidades de negociação do Brasil e da clara imposição de limites pelo governo de Washington.

Esse processo de aproximação entre os dois países foi conduzido, no espírito da Política de Boa Vizinhança, pelo Ministro Oswaldo Aranha, defensor dessa “aliança especial”, inserida no projeto de garantir para o Brasil uma posição de potência emergente no pós-guerra. Assim, o governo brasileiro argumentava que concessões aos norte-americanos não se mostravam em desacordo com o projeto nacional desenvolvimentista de Vargas, que, sem se colocar contra os investimentos e interesses do capital internacional, apenas queria que eles estivessem subordinados aos interesses nacionais.

É nesse contexto de tensões internacionais e de esforço do governo de Getúlio em garantir uma proeminência na América Latina que se concretiza a negociação para a formação da Força Expedicionária Brasileira. Segundo Patrícia Ribeiro (2013), o golpe militar que tirou do poder na Bolívia um governo aliado dos EUA, no final de 1943, rompeu o equilíbrio na região e fortaleceu a Argentina, que mantinha uma neutralidade desfavorável aos interesses dos norte-americanos. Fortalecer o Brasil, alinhado aos interesses de Washington, parecia a melhor opção: além de diminuir a influência argentina, os norte-americanos estariam trabalhando no sentido de manter as bases



militares a serem instaladas no Brasil durante a guerra. Os EUA cedem, então, à pressão brasileira de enviar tropas para lutar ao lado dos aliados na Europa.

A FEB foi oficialmente criada em 9 de agosto de 1943, através da Portaria Ministerial nº 47/44. Inicialmente, planejava-se que o Corpo Expedicionário teria Três Divisões de Exército e uma Força Aérea, com aproximadamente 60 mil homens, armados, equipados, treinados pelas forças militares norte-americanas e integrados às tropas do V Exército dos EUA. Diante do insignificante número de voluntários, da elevada quantidade de pedidos de dispensa e das dificuldades no alistamento, marcadas pelo tempo insuficiente para a seleção dos convocados e do relativamente pequeno número de convocados que reuniam os padrões mínimos de saúde física e psíquica, o governo brasileiro resolveu criar a Força Expedicionária com apenas uma Divisão de Exército e um Grupo de Caça da Força Aérea.

Esse Corpo Expedicionário nasce, após intensas negociações com Washington, como um projeto político-militar reivindicado pelo governo brasileiro, no qual o Exército, o Ministério das Relações Exteriores, o Presidente Vargas e a sociedade brasileira têm pesos diferentes. Na década de 1941, segundo Patrícia Ribeiro (2013, p.52), em plena ditadura centrada na figura do presidente, que possuía como principal base de apoio os militares:

a problemática de organização da FEB ganhava múltiplos contornos e era, mesmo entre as autoridades do governo Vargas, um convite ao dissenso. Dividido em defensores pró-americanos e pró-germânicos, o governo buscava equilibrar suas forças, sem perder de vista as manifestações da opinião pública que tendiam, influenciadas pela imprensa – especialmente após os ataques dos submarinos alemães na costa brasileira-, em favor dos Aliados.

Assim, o Ministro das Relações Exteriores, ferrenho defensor do alinhamento com os EUA, via nessa aliança a possibilidade de incentivar o desenvolvimento industrial, de ampliar o poder bélico do Exército brasileiro, que deveria ser reequipado e modernizado, concretizando, então, o ideal getulista de transformar o Brasil em um país de projeção mundial. Cabe destacar, porém, que, de acordo com Vagner Alves (2007), o Ministro avaliava que esses objetivos poderiam ser atingidos, através do estreitamento de laços políticos e econômicos entre os dois países, sem que fosse necessário enviar soldados para o *front* europeu.

Com relação aos militares, observa-se que, até o afundamento de navios brasileiros em 1942, estes nutriam, em sua maioria, clara simpatia pelos países do Eixo. A admiração de parte da alta oficialidade brasileira pela superioridade militar alemã no início do conflito e o rigoroso cumprimento da entrega de equipamento bélico negociado pelos brasileiros com os alemães, mesmo após o início do conflito armado, contribuía para alimentar a simpatia de parte das Forças Armadas brasileiras pelos nazistas. A partir da declaração brasileira de guerra à Alemanha, as autoridades teriam de enfrentar:

o desafio de equacionar a ala germanófila do governo, que tinha nos generais Dutra e Goes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército (1937-1943), seus principais representantes, com a necessidade de assegurar financiamento norte-americano que viabilizaria o treinamento e armamento da FEB. Vargas tinha ciência de que somente com o auxílio técnico e econômico dos EUA, seria possível lutar no front europeu. O Exército Brasileiro, ainda nessa época influenciado pelo obsoleto modelo militar francês, sofria com o material bélico precário e o despreparo das tropas. Não bastasse isso, a maior parte do seu efetivo era composto por homens pobres, desnutridos e analfabetos sem qualquer experiência em táticas de combate. (RIBEIRO, 2007, p. 54)

A estratégia de formar um Corpo Expedicionário ganhou mais força principalmente a partir do avanço Aliado no norte da África e da diminuição dos riscos de ataques nazi-fascistas ao litoral brasileiro. O envio de soldados para lutar contra o Eixo poderia garantir, então, a modernização do Exército brasileiro, que seria, assim, equipado e treinado pelos militares norte-americanos. Vale a pena ressaltar a direta participação do General Dutra na organização da FEB, que poderia se transformar em fator de projeção pessoal tanto no campo militar quanto político: atendendo as suas aspirações na política, Dutra escolhe, para chefiar o Corpo Expedicionário, o General Mascarenhas de Moraes, militar sem qualquer ambição política.

Na conjugação de forças que se articularam para que a FEB fosse organizada, não se pode ignorar o empenho direto do presidente Getúlio Vargas. Diante da possibilidade cada vez maior de vitória dos Aliados, ficava difícil a sustentação do regime autoritário do Estado Novo, claramente inspirado no fascismo que estava sendo derrotado na Europa. Dessa maneira, preparar uma Força Expedicionária e enviá-la para lutar pela liberdade e pela democracia podia ser um elemento positivo na construção de uma imagem do governo Vargas para o pós-guerra, distanciando-se do autoritarismo.

Além das articulações políticas e militares que tiveram peso expressivo na organização desse Corpo Expedicionário, também se deve analisar o papel da opinião pública nesse momento. Como afirma Patrícia Ribeiro (2013), a percepção da guerra para a sociedade brasileira, até o afundamento de navios brasileiros em agosto de 1942, estava limitada ao racionamento de alguns alimentos, à utilização do gasogênio como combustível e a outras poucas alterações no dia a dia das maiores cidades. Os ataques alemães na costa brasileira aumentam as manifestações de setores da população em apoio à entrada do Brasil na guerra.

Essa mobilização de alguns setores da sociedade, que poderia indicar o início de uma contestação ao Estado Novo, foi devidamente manipulada pela máquina de propaganda oficial do DIP, que instrumentalizava o ódio aos nazistas, apresentando-os como os inimigos da pátria e colocando na FEB a expectativa de resposta da nação brasileira à ofensiva alemã.

As passeatas e comícios que ocorreram nas ruas de diversas cidades brasileiras após os ataques dos submarinos alemães, tanto podem ser analisados como reações populares que misturavam sentimentos nacionalistas, democráticos e anti-getulistas, como podem ter representado a mobilização das oposições, pelo próprio governo Vargas, através do DIP, em torno da unidade nacional, enfraquecendo as resistências ao Estado Novo. O discurso oficial incorporava, então, o combate ao nazi-fascismo e dava às manifestações populares um caráter patriótico (CYTRYNOWICZ *apud* RIBEIRO, 2013, P.58).

Dessa maneira, ainda que a criação da FEB não tenha resultado diretamente da pressão e da mobilização de setores da sociedade brasileira, a análise desses fatores serve para nos auxiliar a traçar um quadro das expectativas e dos sentimentos dos diferentes setores da população brasileira em relação à FEB, contribuindo para compreendermos os elementos que se articulam no processo de construção das memórias da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, que é o principal objeto de reflexão nas atividades propostas pela nossa sequência didática.

O esquecimento generalizado acerca da experiência dos homens e mulheres que compuseram a Força Expedicionária Brasileira – um grupo de 25334 pessoas – e lutaram em frentes de batalhas europeias deve ser explicado a partir da análise de vários fatores. O distanciamento da maioria da população brasileira da Segunda Guerra, para quem o

conflito encontrava-se distante, afetando relativamente pouco o seu dia a dia, também está relacionado à pequena parcela de combatentes brasileiros que foram lutar na Europa. No caso brasileiro, não predominou apenas o esquecimento relativo às representações históricas, mas o esquecimento concreto, físico, material dos veteranos (FERRAZ, 2012).

Para se compreender a construção da memória social da FEB, é fundamental se aproximar da imagem que setores da sociedade brasileira faziam da participação dos expedicionários brasileiros no conflito e das expectativas dos cidadãos-soldados que foram para a Itália. Segundo Francisco Alves Ferraz (2012), havia um sentimento generalizado de despreparo do Brasil para lutar na guerra. Quando a mobilização do Exército foi autorizada, chamou a atenção das autoridades o número insignificante de voluntários e a grande quantidade de pedidos de dispensa de setores do funcionalismo público e de jovens mais especializados – a juventude preferia discursos à luta na guerra.

Cabe destacar que o recrutamento militar sempre apresentou problemas: baixos soldos, falta de higiene nos quartéis, má qualidade da alimentação, dificuldades no relacionamento entre oficiais e soldados, muitas vezes tratados com violência, contribuíam para construir uma imagem negativa do Exército. Na seleção para a Força Expedicionária, surgiu outra questão – o número de examinados considerados aptos física e psicologicamente para nela ingressar foi bem menor que o esperado, e o nível de exigência dos exames médicos foi rebaixado.

O treinamento dos expedicionários também foi problemático. A maior parte dos oficiais norte-americanos que vieram treinar os militares brasileiros não falava português e a solução encontrada foi traduzir, em curto espaço de tempo, os manuais e distribuí-los para as tropas brasileiras. O treinamento com as armas e com os equipamentos norte-americanos só aconteceria no *front* italiano. Todas essas dificuldades alimentavam um sentimento de descrença da sociedade brasileira acerca da real capacidade do Brasil de mandar soldados para lutar na Europa – desconfiança que contribuía para minar a confiança da tropa expedicionária. Segundo Ferraz (2012, p.67):

para a população civil, à medida que a FEB ia sendo organizada, as dúvidas em relação à sua capacidade de realmente combater foram se multiplicando, especialmente após as dificuldades iniciais de recrutamento e de entendimento com os oficiais americanos. Os problemas de dependência material e organizacional da FEB para com os americanos eram bastante explorados, assim como os boatos sobre a ocupação americana do território brasileiro, fornecimento de armas obsoletas para os expedicionários etc.[...] As reprovações de um quinto

do contingente recrutado nos exames médicos reforçavam os temores dos pessimistas.

Além dessas dificuldades e de boatos, muitas vezes originados na propaganda filofascista, havia um forte ceticismo em relação à capacidade do homem brasileiro de combater os alemães, afinal no quadro de uma ideologia eugenista, a mestiçagem era um elemento de inferioridade. Somado a todos esses fatores, havia, ainda, setores que faziam oposição ao Estado Novo que defendiam, apesar da censura, a permanência dos expedicionários no Brasil para lutar contra o regime ditatorial de Vargas.

Em meio a esse clima de desconfiança, os jovens expedicionários embarcaram para a Itália. Na sua maioria, conscritos, jovens entre 20 e 30 anos, pertencentes às classes trabalhadoras das cidades e das zonas rurais, com baixa escolaridade e pouca qualificação técnica, com treinamento insuficiente, desconhecendo a terra estrangeira onde iriam lutar e os rigores do inverno que iriam enfrentar, os soldados brasileiros iniciaram a sua jornada para participar de uma guerra, cujas causas não compreendiam, sem saber bem o porquê do seu combate.

A missão das tropas brasileiras foi essencialmente tática, lutando na campanha da Itália, em uma região montanhosa, de progressão lenta. Enfrentaram tropas alemães que, segundo Cezar Maximiano (2010), eram formadas tanto por veteranos de outras frentes, como a russa, como por jovens com pouca experiência em combate, mas que possuíam armamento eficiente e em quantidade suficiente. Posicionados no alto dos montes, os soldados alemães tinham o campo de tiro livre, posicionando suas metralhadoras e morteiros em posições privilegiadas para atacar as tropas inimigas, que enfrentavam subidas íngremes, carregando armas e suprimentos.

Muito se discutiu sobre o papel secundário que a Frente Mediterrânea, na qual os expedicionários tomaram parte, desempenhou na estratégia de guerra aliada. Entretanto, a Segunda Guerra Mundial, pelas grandes dimensões, pela evolução das táticas e estratégias de combate, caracterizou-se pela interdependência de unidades e de armas e pela interdependência das diferentes frentes de batalha. Assim, para o soldado brasileiro, posicionado nas trincheiras geladas do rigoroso inverno italiano, aquela era a frente principal de batalha: enquanto lutavam nas montanhas da Itália, impediam o deslocamento de soldados alemães que poderiam se constituir em reforço para as frentes de guerra na França e no Leste Europeu (MAXIMIANO, 2010).

No Brasil, em fins de 1944, multiplicavam-se os boatos sobre os insucessos da Força Expedicionária Brasileira na Itália, devidamente alimentados pelas dificuldades enfrentadas pelas tropas brasileiras nas tentativas frontais para tomar Monte Castelo, realizadas entre 24 de novembro e 12 de dezembro desse mesmo ano. O fracasso dessas operações, com grande número de soldados brasileiros mortos, fez com que o Coronel Lima Brayner, Chefe do Estado-Maior da FEB, viesse ao Rio de Janeiro, explicar a situação ao presidente Getúlio Vargas:

havia um clima hostil ao comandante da FEB, Mascarenhas de Moraes, nos gabinetes da capital federal. Depois de expor detalhadamente os episódios da campanha em curso na Itália, Brayner foi informado pelo presidente que o apoio ao comando da FEB seria mantido. O Chefe do Estado Maior voltou para a Itália com a certeza de que havia um grupo de oficiais palacianos que ambicionavam os postos-chave do Comando da FEB, num momento em que a vitória aliada parecia apenas uma questão de tempo. (BRAYNER *apud* FERRAZ, 2012, p. 83)

Em função do rigoroso inverno italiano, houve, de dezembro até fevereiro de 1945, uma pausa nas ações das tropas, que permitiu planejar melhor as futuras ações. Em 21 de fevereiro, o Monte Castelo foi conquistado através de um ataque combinado com a 10ª Divisão americana, com o apoio do Grupo de Caça da Força Aérea Brasileira. Em 14 de abril desse mesmo ano, a tropa brasileira tomou a cidade de Montese, sofrendo ali o maior número de baixas de toda a campanha. Duas semanas após essa conquista, a divisão brasileira conseguiu a rendição da 148ª Divisão de Infantaria alemã, apreendendo aproximadamente 15 mil soldados e grande quantidade de material. A guerra terminava para os brasileiros em 2 de maio, com a rendição de todas as unidades alemãs que combatiam na Itália. Morreram 443 expedicionários brasileiros e 8 oficiais do Grupo de Caça da FAB.

A despeito de todas as dificuldades e desconfianças acerca do desempenho dos expedicionários, cabe ressaltar que, segundo Ferraz (2012), os combatentes brasileiros desenvolveram, ao longo da campanha na Itália, uma autoimagem de superioridade moral, em meio ao choque cultural lá vivenciado. Afinal, a FEB era a única unidade de exército em que não existia segregação racial aberta e estrutural. Os episódios de racismo, que com certeza existiam, reproduziam as relações sociais da sociedade brasileira, pautadas, então, pelo mito da democracia racial brasileira. Além disso, reforçando essa imagem positiva, destacavam-se as relações cordiais estabelecidas pelos expedicionários brasileiros com a população italiana das regiões por onde passaram.

De acordo com esse mesmo autor, a construção da memória social da FEB foi feita a partir da tensão entre os vários grupos sociais envolvidos, os diferentes setores da sociedade brasileira, os militares que não atuaram diretamente na guerra e entre os próprios expedicionários, com expectativas e respostas diversas:

naturalmente, quando os expedicionários voltaram, aqueles que ficaram no Brasil e tinham como fonte de informação apenas o que era veiculado por uma imprensa submetida às censuras de guerra e do Estado Novo, esperavam ver, ouvir e ler tipos-padrão de histórias da guerra. Seriam histórias em que a luta era legitimada por objetivos superiores e universais da democracia, defesa heroica da soberania nacional ultrajada, respeito às tradições seculares do Exército, etc. Havia ainda, contudo, aqueles que desconfiavam do desempenho da FEB em combate, descrença que, curiosamente, foi crescendo com o tempo (FERRAZ, 2012, p. 52).

Investigar as razões que explicam a imediata desmobilização da Força Expedicionária no contexto de disputas políticas no Estado Novo é fundamental para se compreender o processo de construção dessas memórias. Os planos dos Aliados para o retorno dos seus combatentes aos seus respectivos países começaram antes mesmo do fim do conflito e isso incluía as tropas brasileiras. Assim, para o Departamento de Guerra norte-americano, a FEB deveria tornar-se um núcleo de treinamento para todo o Exército brasileiro, contribuindo, como força alinhada aos interesses dos EUA, para a defesa da América do Sul, tornando-se, então, desaconselhável a rápida desmobilização das tropas brasileiras.

As autoridades brasileiras, porém, não concordavam com essa orientação. Preocupados em não integrar as forças de ocupação em territórios de nações vencidas, os comandantes da FEB procuravam evitar tanto as hostilidades entre os vencidos e vencedores como o contato direto entre os expedicionários e os grupos comunistas que dominavam muitas localidades recém libertadas. Desse modo, os chefes militares brasileiros intensificaram os preparativos para o retorno ao país, tratando do embarque das tropas e de todo o material bélico com as autoridades norte-americanas. A imediata desmobilização da Força Expedicionária foi decidida nos gabinetes do Ministro da Guerra, Dutra, e do Chefe do Estado-Maior, Goes Monteiro, e expressa tensões político-militares entre o Estado Maior da FEB no Interior, órgão responsável pelo planejamento e execução desse processo e os gabinetes da Guerra e do Estado Maior, que assumem essa tarefa à revelia de tudo o que fora decidido pelo comando da FEB.

Dessa maneira, o Ministério da Guerra determinou providências, normas e proibições para a desincorporação dos expedicionários. Determina-se que, após o desembarque no Brasil, os expedicionários teriam, como prazo limite, oito dias para usar os uniformes e distintivos da FEB. Pelo Aviso Nº 197-166. Reservado, de 11 de junho de 1945, proíbe-se que qualquer militar que retornasse da guerra fizesse declarações ou concedesse entrevistas sem prévia autorização do Ministro da Guerra. Fica claro, assim, que, por meio dessa censura, o único discurso aceitável era o institucional. Segundo Ferraz (2012, p.95):

difícil acreditar que oficiais gerais experientes pudessem imaginar que uma medida disciplinar interna pudesse garantir o silêncio dos ex-combatentes sobre os episódios de guerra, ainda mais depois que os soldados estivessem longe dos quartéis. Na verdade, o objetivo parece ter sido “quebrar o impacto” da chegada da FEB, evitar as declarações que pudessem embaraçar a instituição militar ou envolvê-la nas questões políticas que fermentavam naquele momento.

Após o fim da guerra, enquanto aguardavam, na Itália, o regresso ao Brasil, questões da política brasileira estavam presentes nas conversas dos expedicionários brasileiros. O fim eminente do Estado Novo suscitava diferentes opiniões entre eles, e as notícias que a imprensa veiculava, apresentando a FEB como vanguarda da democracia, serviam como estímulo para o debate político. Joel Silveira, correspondente de guerra, relata que muitos brindes foram feitos pelos oficiais brasileiros, saudando o fim próximo da ditadura de Vargas, acreditando, ele mesmo, que o combate ao nazi-fascismo faria do expedicionário um militante pelo fim do regime ditatorial no Brasil. (*Apud* FERRAZ, 2012, p. 100)

Cabe destacar, porém, que as diferentes memórias escritas e depoimentos dos ex-combatentes mostram que uma intensa politização mobilizava principalmente a oficialidade, havendo entre eles diferentes posicionamentos políticos, desde aqueles que apoiavam o integralismo até os comunistas. Já entre os praças, a popularidade de Getúlio Vargas era alta: no Desfile da Vitória, o presidente foi saudado efusivamente pelos soldados expedicionários, que o aplaudiram demoradamente. De qualquer forma, a imediata dissolução da estrutura da FEB, ainda na Itália, teve fundamentalmente motivações políticas com consequências relevantes na reintegração dos ex-combatentes e na construção da memória da participação brasileira na Segunda Guerra.



Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre essas motivações e descartando as hipóteses de que a FEB derrubou o Estado Novo e de que este temia a FEB, Francisco Ferraz (2012) acrescenta alguns pontos a essa discussão: a aproximação dos líderes comunistas, então anistiados, e a FEB. Para essas lideranças de esquerda, a luta antifascista ia ao encontro dos ideais do proletariado, construindo, com a sua propaganda, uma identificação que assustava setores da sociedade brasileira, preocupando, em especial, os militares. A rápida desmobilização dos expedicionários atenderia, assim, a necessidade de manter a ordem, enfraquecendo, inclusive o “perigo comunista”.

Outro aspecto a ser examinado refere-se à ideia, disseminada entre os opositores de Vargas, em especial entre os militares, de que o presidente poderia utilizar a Força Expedicionária Brasileira para se manter no poder. Segundo o autor acima citado, a imediata desmobilização da FEB atendia fundamentalmente aos interesses dos círculos militares ligados a Dutra, com claras pretensões políticas, e a Goes Monteiro: o novo tipo de Exército, representado pela FEB, treinado pelos norte-americanos, mais liberal e democrático, era um incômodo para o Exército que havia ficado no Brasil, ainda regido pelos padrões da Missão Francesa. Além disso, havia o receio do apoio dos praças ao presidente Vargas, que, naquele momento de tensões políticas, poderia influenciar a população no sentido de apoiar soluções políticas diferentes daquelas opções conservadoras da elite política brasileira.

Diante do que foi exposto, podemos entender as possíveis motivações para a imediata desmobilização da Força Expedicionária Brasileira, compreendendo também as razões de várias determinações impostas aos expedicionários, tais como a proibição de comentários e relatos públicos sobre as ações na Guerra e o prazo máximo de oito dias para o uso dos uniformes e distintivos da FEB. Ganha importância, então, analisarmos as implicações desses procedimentos no processo progressivo de esquecimento, que ocorre tanto no que concerne às necessidades físicas e materiais dos ex-combatentes quanto na construção de memórias históricas e sociais. Segundo Patrícia Ribeiro (2013, p.113):

a despeito de se reconhecer a necessidade de desmobilização do ponto de vista militar, diante da impossibilidade de manter na ativa um efetivo numeroso com a FEB, o que chama a atenção nesse processo é a urgência com que a cúpula do Ministério da Guerra procurou efetuar-lo. Conduzido de forma apressada, ela teve desdobramentos significativos no processo de reintegração social dos ex-combatentes, lançando-os repentinamente do heroísmo à invisibilidade. A precipitação em desmobilizar a FEB, para além da tentativa de agilizar questões de

ordem burocrática, pode indicar uma estratégia de “apagar” sua memória, tornando-a “invisível” historicamente.

Os expedicionários do 1º Esquadrão da FEB desembarcam como heróis, no Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1945, feriado decretado pelo presidente Vargas. Antes mesmo do embarque para a viagem de retorno ao Brasil, autoridades civis e militares preparavam o Desfile da Vitória e outras comemorações para saudar os ex-combatentes. O comércio fechou suas portas, a prefeitura ornamentou ruas do centro da cidade, alunos de escolas municipais e militares homenagearam os pracinhas, tornando esse desfile uma comemoração cívica de exaltação dos ideais patrióticos, bem ao estilo da ditadura do Estado Novo. Entidades privadas também participaram desse momento de consagração dos heróis da FEB: clubes, agremiações desportivas, sindicatos e estabelecimentos comerciais confeccionaram faixas e bandeiras e decoraram as suas fachadas e vitrines.

O Desfile da Vitória iniciou-se na Praça Mauá, seguindo pela Avenida Rio Branco, Praça Paris, Avenida 13 de Maio, Largo da Carioca, Rua Uruguaiana, Avenida Marechal Floriano até chegar à Estação Ferroviária D. Pedro II. Ao longo de todo o trajeto, com as ruas cheias de pessoas, os expedicionários foram entusiasticamente aplaudidos. Nos dias seguintes ao Desfile, as homenagens continuaram com parentes, amigos e vizinhos recepcionando os militares na sua chegada à casa. Naquele momento, despertavam a admiração e a curiosidade de todos:

o assédio da população em geral e, em especial, das moças fazia-os se sentirem como artistas de fama internacional. Facilmente reconhecidos pelo uniforme da FEB, eram, com frequência, cercados nas ruas por desconhecidos ansiosos em ouvir suas histórias de guerra. A farda, marca da identidade do combatente, era então usada como um troféu e um símbolo, o mais visível da identidade heroica. Assim, embora o Exército tivesse proibido o uso dos uniformes da FEB logo após o licenciamento, muitos ignoraram, enquanto foi possível, essa determinação e continuaram circulando fardados pela cidade (RIBEIRO, 2013, p.72).

Esse Desfile foi amplamente noticiado pelos periódicos de todo o país. Em especial, pelos jornais da capital, que realizaram ampla cobertura do evento, reproduzindo as declarações de autoridades militares, mais numerosas, e políticas. Naquele contexto de crise do Estado Novo, com contestações crescentes ao Presidente Vargas, jornais de oposição, como o *Correio Carioca*, *O Jornal*, procuravam diminuir o papel do governo nesse momento, que aparece mais em fotos do que nos seus discursos. Por outro lado, os

comandantes militares, como os generais Eurico Dutra, com fortes ambições políticas, Zenóbio da Costa e Mascarenhas de Moraes exaltavam em seus pronunciamentos, sempre muito destacados pela imprensa, a coragem, a valentia e a determinação dos soldados brasileiros que retornavam vitoriosos da Itália.

Enfatizando a ideia de heroísmo dos pracinhas, os meios de comunicação da época, como os jornais, o rádio e o cinema, desempenharam papel fundamental na catequese cívica que apresentava os expedicionários como heróis. Na edição do *Correio da Manhã*, de 12 de julho de 1945, é publicada, em destaque, uma declaração do General Mascarenhas de Moraes, comandante-chefe da FEB, em que afirma:

Fomos à guerra. Fomos à guerra efetivamente. Não nos é preciso recordar o que foi a ação dos nossos valentes GIs e de seus ilustres comandantes. [...] Eles merecem as glórias de que os devemos cercar, com a imorredoura gratidão por seus enormes sacrifícios pelo renome da nação tão nova e tão cheia de esperança.

No *Jornal do Brasil*, do dia 19 de julho de 1945, o General Zenóbio da Costa, declara: “Vossos filhos, mães brasileiras, souberam, com inextinguível bravura, honrar este solo cheio de tradições gloriosas”. Getúlio Vargas, em declaração à imprensa, reproduzida pelo jornal *A Manhã*, do dia 19 de julho de 1945, afirma: “A pátria orgulha-se da vossa coragem consciente da vossa dedicação”. A manchete da *Gazeta de notícias*, em meio a muitas fotos, retratando os expedicionários no *front* italiano e no Desfile da Vitória, proclama: “Glória eterna aos heróis!”. *O Jornal*, de 19 de julho, anuncia na sua primeira página: “Incomparável festa nacional. 500.000 pessoas, em verdadeiro delírio saudaram os heróis no seu regresso”. A edição de *O Globo*, de 18 de julho de 1945, assim qualifica esse Desfile: “As cenas eram empolgantes, entravam para a história, a metrópole estava em apoteose. [...] Os pracinhas eram louvados em verso e prosa. [...] Era o dia da FEB, que a população tanto amava, que a população estimava”

Cabe destacar que, embora ainda sob a vigência do Estado Novo, o Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão responsável pela censura aos meios de comunicação, nesse momento de retorno dos expedicionários, já havia sido extinto. Portanto, essa uniformidade nos discursos dos meios de comunicação, fossem eles a favor ou de oposição ao governo Vargas, não pode ser atribuída unicamente à imposição de uma narrativa institucional. Desse modo, como afirma Patrícia Ribeiro (2013, p.85), as cerimônias cívicas e a ação de diversos sujeitos históricos se constituem em partes importantes do processo de escolha e promoção da figura do herói:

a figuração ou não dos heróis no panteão cívico da nação está diretamente relacionada aos investimentos feitos nessa construção, quer tenham eles origem em manifestações espontâneas do povo, quer sejam frutos de fabricação com clara intenção política. Em alguns casos, os processos de heroicização podem combinar esses dois tipos de ação, como aconteceu com os combatentes da FEB, especialmente, no episódio do Desfile da Vitória. Não apenas a sua figuração, mas, sobretudo, a sua permanência no panteão, dependerá de contínuos investimentos através do tempo. Investimentos, estes, que não se mantiveram com a mesma intensidade no projeto de construção dos “heróis da FEB”.

Nesse sentido, vale discorrer sobre alguns desses investimentos memoriais. No dia do Desfile da Vitória, uma coleção de cinco selos comemorativos, nomeada de Série da Vitória, começou a circular em várias cidades do país. As estampas do sabonete Eucalol, muito colecionadas na época, também lançou uma série comemorativa: entre 1944 e 1945, os cartões relacionados à História do Brasil contavam diversos momentos da participação brasileira na Guerra através da jornada da FEB, descrita em 42 estampas. Nos carnavais de 1944, 1945 e 1946, os temas relacionados à participação do Brasil na Guerra estiveram muito presentes nos enredos das escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro, em um tom patriótico e propagandístico.

Nos anos 1950, o culto aos “heróis da FEB”, embora em amplitude infinitamente menor, ainda sobrevivia: uma coleção de aventuras, na forma de histórias em quadrinhos, foi lançada pela Editora Garimar entre 1957 e 1958, em que se relatavam as batalhas na frente italiana nas quais os combatentes brasileiros tomaram parte. É interessante observar que, além de haver ainda um público interessado nas histórias da FEB, a publicação dessas aventuras também se revestiu de um caráter de denúncia contra o esquecimento desses “heróis” – a edição de nº 8 tem o sugestivo título “Heróis Esquecidos”.

A despeito de ainda haver demanda para as histórias dos expedicionários na década de 1950, a visibilidade para as graves dificuldades físicas e materiais que a maioria dos ex-combatentes enfrentava pouco espaço tinha na sociedade brasileira. A apressada desmobilização, para além de questões políticas e de logística, também evidencia a falta de planejamento das autoridades para organizar esse processo. No caso brasileiro, o governo praticamente não elaborou uma política de reintegração social e material dos expedicionários brasileiros.

### 2.3 As associações de ex-combatentes

Em todos os países do mundo, os veteranos de guerra enfrentam dificuldades na volta ao lar. Sem dúvida, em sociedades como a europeia e dos EUA, em que o número de soldados desmobilizados chegou a milhões, o impacto desse retorno foi maior. Mas, mesmo no Brasil, onde o número de ex-combatentes era expressivamente menor, os problemas foram significativos e nem o governo brasileiro, nem a sociedade, nem os combatentes se prepararam para o retorno. Segundo Francisco Cesar Ferraz (2012, p.167):

a reinserção social desses homens dependia, portanto, de sua capacidade de viver com suas memórias de guerra para o resto de seus dias, e da capacidade e/ou vontade da sociedade em receber esses homens diferentes daqueles que embarcaram para a guerra. [...] Com os veteranos expedicionários brasileiros, isso não ocorreu, pois eram uma minoria ínfima da população brasileira. Quando se encontrava um veterano, esperava-se que ele se readaptasse à sociedade, e não o contrário.

Para os expedicionários da FEB, as dificuldades se iniciaram logo após o Desfile da Vitória. Proibidos de usar a farda e de dar declarações públicas sobre as experiências da guerra, começaram por sentir indignação diante dessas medidas vistas como diminuidoras das glórias da FEB. Para os expedicionários militares, os problemas se relacionavam a transferências para locais distantes, ao clima, muitas vezes hostil, dentro da corporação e até à não valorização dos serviços prestados no *front* italiano. Para os conscritos civis, os problemas foram muito maiores. Sem qualquer plano governamental de organização de reajustamento dos combatentes civis, estes retornavam ao Brasil sem emprego, muitas vezes traumatizados, mutilados, doentes, sofrendo com o precário atendimento médico.

Transformados pelas vivências da guerra, esses homens tinham que fazer suas escolhas, sem o direcionamento imposto pela hierarquia militar. Muitas vezes com ocupações humildes antes da guerra, os expedicionários desejavam, valendo-se das experiências adquiridas no *front* e do seu respectivo valor, melhores empregos. A farda, que em tempos de guerra confere prestígio ao soldado, ao ser dele tirada, também leva consigo a visibilidade e o reconhecimento do heroísmo do soldado.

Em 1947, portanto, pouco mais de dois anos após a consagração apoteótica dos pracinhas no seu retorno, um outro Desfile, o do Silêncio, é organizado pela Associação

de Ex-combatentes do Rio de Janeiro, com o objetivo de denunciar as graves dificuldades enfrentadas pelos veteranos da FEB. Apesar de expor os mutilados e os doentes, com o intuito de chamar a atenção da opinião pública para essa situação, esse evento teve muito pouca repercussão na imprensa. Segundo Patrícia Ribeiro (2013), só *O Jornal* noticiou esse desfile, descrevendo o seu trajeto e reproduzindo trechos de discursos realizados pelos representantes dos veteranos na Câmara de Vereadores e na Câmara de Deputados. Ao se referir aos “antigos pracinhas”, a matéria parecia indicar, de maneira sutil, que os veteranos eram um assunto que então já pertencia ao passado, sugerindo assim uma situação de esquecimento.

Cabe ressaltar que as associações de ex-combatentes, que já tinham uma grande força política e social em países como França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e Austrália, contando com milhões de membros, no Brasil começaram a se organizar após a desmobilização dos expedicionários.

Em meio às queixas relacionadas às dificuldades de reinserção social e profissional dos veteranos, foi fundada, no dia 01 de outubro de 1945, a primeira associação de ex-combatentes, no Rio de Janeiro. Era a Associação dos Ex-Combatentes do Brasil (AECB), que se multiplicou através de seções municipais ou estaduais criadas em vários locais do Brasil e que reuniam os expedicionários de suas respectivas regiões.

Os estatutos dessas associações estabeleciam como objetivos a promoção da integração social entre os veteranos de guerra, a representação dos interesses de seus membros diante das autoridades, a preservação e a promoção da memória da FEB, o oferecimento de assistência social e jurídica aos companheiros em dificuldades e a luta pela valorização da paz nas relações sociais nacionais e internacionais. De acordo com esses estatutos, as associações não poderiam assumir posturas de política partidária. Estavam organizadas sob a forma de colegiado, sendo seus diretores eleitos em assembleias gerais, em que se poderiam ocasionalmente também discutir e deliberar questões de interesse geral dos seus membros. As várias seções da AECB têm, ainda hoje, um órgão centralizador, que é o Conselho Nacional da AECB, sediado no Rio de Janeiro, composto por representantes eleitos de todas as seções.

Inicialmente, eram aceitos nessas associações somente aqueles que eram considerados, sob o ponto de vista legal, ex-combatentes, ou seja, os que tivessem tomado parte em operações de guerra na campanha da Itália e no patrulhamento do litoral do

Brasil. À medida que a legislação foi ampliando a categoria de ex-combatente, outras afiliações passaram a ser aceitas. Alguns anos depois, ex-combatentes estrangeiros radicados no país também foram aceitos como sócios. A tendência que predominou no Conselho Nacional da AECB foi a de não proceder diferenciação entre os expedicionários e outras categorias de ex-combatentes.

A partir de meados dos anos 1950, o número de não expedicionários aumentou significativamente em algumas seções da AECB. Embora não houvesse protestos públicos, um certo desconforto começou a surgir. Nesse contexto, é criado, no Rio de Janeiro, em julho de 1963, o Clube dos Veteranos da Campanha da Itália, por cerca de cem expedicionários militares e civis. Em 1969, essa organização adotou a denominação de Associação de Veteranos da FEB (AVFEB) e, em 1972, trocou seu nome para Associação Nacional de Veteranos da FEB (ANVFEB). A exigência para pertencer ao seu quadro associativo era portar a Medalha de Combate, excluindo assim os “Praieiros”. Seções dessa nova organização surgiram em vários locais do Brasil, organizando-se segundo a mesma estrutura da AECB. Muitos membros são comuns, não se verificando uma cisão entre essas duas associações.

De acordo com Patrícia Ribeiro (2013), pode-se afirmar que a desmobilização é o grande marco na trajetória dos ex-combatentes e um dos motivos fundamentais da existência dessas associações, atendendo, ao mesmo tempo, os anseios emocionais, promovendo a reintegração social dos ex-combatentes e as reivindicações materiais, providenciando, por exemplo, empregos para aqueles que necessitassem. Estariam, assim, em parte, procurando suprir a ineficiência do governo e do Exército na promoção dessa reintegração. À medida que passava o tempo e benefícios materiais foram assegurados por leis, as associações foram se configurando, cada vez mais, como um lugar de sociabilidade significativo para a preservação da identidade do grupo, guardando a sua memória.

A estrutura material das associações provinha quase que exclusivamente das contribuições dos seus associados, pagas, em geral, por meio de mensalidades. Como, normalmente, os receitas eram muito menores do que o respectivo número de sócios, as dificuldades financeiras eram frequentes. Com graus diferentes de participação, uma minoria participava regular e ativamente das seções e dos eventos enquanto uma maioria comparecia ocasionalmente, em busca de orientação jurídica, de benefícios e de ajuda

material. Desse modo, as associações eram vistas pelos ex-combatentes mais como um local de prestação de serviços e de auxílio do que como um espaço de debates das questões nacionais.

Apesar de estar presente no estatuto da AECB a proibição de envolvimento com organizações e ações político-partidárias, o contexto de tensões políticas que marcaram a crise do Estado Novo e o subsequente confronto ideológico entre capitalismo e comunismo que caracterizaram a Guerra Fria tiveram reflexos diretos nas associações. Expedicionários ligados ao Partido Comunista, na legalidade a partir de 1945, habituados à militância sindical e político-partidária, ocuparam posição de destaque em diretorias das associações e no Conselho Nacional, principalmente até 1947, quando o PCB é novamente colocado na ilegalidade, passando a ser alvo de perseguições e prisões.

Percebe-se, assim, que se delineavam, nesse momento, pelo menos duas propostas diferentes para as práticas públicas das associações. Segundo Francisco Cesar Ferraz (2012), havia uma tendência de esquerda, mais contestadora e que ia além das reivindicações próprias dos expedicionários, relacionando-as aos problemas nacionais. Com práticas de militância política, seu relacionamento com as autoridades era tenso, não esperando por favores do governo. Por outro lado, havia um outro grupo, que constituía a maioria dos associados, que defendia que os pronunciamentos públicos das associações se restringissem, estritamente, às dificuldades enfrentadas pelos expedicionários e suas reivindicações. Defendiam uma atitude de aproximação com as autoridades, para que suas demandas fossem atendidas sem muitos confrontos.

A despeito de representar um grupo minoritário, o aumento da influência comunista nas AECBs, principalmente na do Rio de Janeiro, acabou por provocar uma crise interna, dividindo os associados entre os esquerdistas e os direitistas, motivando manifestações contrárias das diretorias de seções regionais, apreensivas com o avanço da influência da esquerda. Com o intuito de apaziguar conflitos e evitar dissidências, em 1947, a AECB carioca propôs a criação de uma chapa única, conciliando os dois grupos, com Humberto Castelo Branco como Presidente e Pedro Paulo Sampaio de Lacerda, ligado ao PCB, como primeiro secretário. Uma outra chapa, toda composta por comunistas, foi lançada, tendo sido derrotada. Nas eleições de 1948, acompanhando o contexto nacional de perseguição aos comunistas, os setores de direita vencem, confirmando a tendência de crescente anticomunismo das associações.



É importante salientar que, em meio a esse quadro de polarização política, consolidou-se, nas associações, a posição conservadora e contrária aos debates sobre assuntos não relacionados às necessidades de assistência ou de comemoração dos feitos da FEB. Como afirma Francisco Cesar Ferraz (2012, p.269):

a maioria dos ex-combatentes afiliados estava distante desse embate. No entanto, tendiam a olhar com reservas as tentativas de mobilização organizadas pela ala esquerda dos veteranos. A resposta eleitoral nas eleições das seções mostrou que essa maioria concordava em manter o caráter predominantemente assistencial e colaborador das associações.

Nesse sentido, esse mesmo autor (FERRAZ, 2012, p.210) afirma que as associações são lugares de memória na acepção de Pierre Nora (1993), pois

se tornaram agentes de memória, no sentido mais completo do termo, ou seja, um conjunto de cidadãos que desempenham os esforços de rememoração e valorização permanente de suas ações do passado não apenas com os objetivos de comemoração dos feitos, mas como condição de sobrevivência concreta e identidade social. [...] O *locus* principal desses esforços em preservar e estimular a memória social sempre foi a associação de ex-combatentes.

Na associação, os veteranos encontravam seus companheiros, recebiam auxílio e orientação sobre seus direitos, exercitando uma vivência social e política. Reconhecida como interlocutora legítima das reivindicações dos seus sócios, ali também foram construídas e exercitadas ações públicas de memória e de valorização da dignidade dos expedicionários. Portanto, é nesse espaço público que os veteranos, suas famílias e simpatizantes puderam exercer o papel de agentes de memória. Nessas Associações, os ex-combatentes reagiam ao progressivo esquecimento, lutando pelo reconhecimento legal dos feitos dos expedicionários, orientando no encaminhamento de benefícios, estimulando o convívio social entre seus membros e comemorando as conquistas da FEB.

As Associações eram as representantes institucionais dos ex-combatentes, encaminhando às autoridades municipais, estaduais e federais os “Memoriais”, que eram documentos públicos, discutidos e aprovados em assembleias gerais e apresentados aos governantes. Neles, a situação dos ex-combatentes era descrita, os direitos adquiridos não cumpridos eram lembrados e medidas eram sugeridas para solucionar os problemas apresentados. A elaboração e aprovação dos dispositivos legais que garantissem direitos aos expedicionários e os esforços para o respectivo cumprimento foram tarefas fundamentais desempenhadas pelas diversas seções das Associações. Segundo Francisco Ferraz (2012, p.188),

os benefícios da legislação voltada para o ex-combatente brasileiro da Segunda Guerra Mundial podem ser agrupados em quatro categorias: as pensões às famílias dos mortos e desaparecidos em campanha ou nos torpedeamentos de navios nacionais; as pensões por incapacidade parcial ou total aos mutilados ou que contraíram moléstias no *front*; o estímulo à reintegração profissional e social (por meio de manutenção do emprego anterior à guerra, aproveitamento no serviço público e bolsas de estudos para os veteranos); e finalmente aposentadorias e pensões para todos os ex-combatentes.

Como não houve qualquer preparação para a desmobilização, os combatentes que retornavam contavam apenas com a legislação existente, relacionada ao alistamento e ao serviço militar, que resguardava o direito de se reassumir o emprego anterior, recebendo o jovem, durante o tempo em que estivesse nas Forças Armadas, a metade da sua remuneração. Ainda em 1945, decretos-leis passaram a garantir pensões aos cônjuges ou herdeiros dos mortos ou incapacitados definitivamente. Nesse mesmo ano, um decreto-lei dispunha sobre a vida do estudante expedicionário, garantindo condições de estudo, avaliações especiais e atendimento diferenciado aos que precisassem de reajustamento físico e psíquico, concedendo bolsas de estudo e ou gratuidade de ensino.

A primeira lei, de caráter geral, de amparo aos ex-combatentes surgiu em janeiro de 1946, através do Decreto-Lei nº 8795, que regulava as vantagens a que tinham direito os militares da FEB, incapacitados fisicamente em consequência de ferimentos verificados ou moléstias adquiridas quando participavam no teatro de operações da Itália. Essa lei deixava de fora todos os que tivessem doenças e sequelas não detectadas no momento imediato do retorno, ficando esses sem pensão e sem amparo médico-hospitalar, além de não incluir também os que padeciam de distúrbios psicológicos e emocionais. Agravando ainda mais os problemas enfrentados pelos expedicionários, o desconhecimento das leis e a burocracia governamental, que impunha inúmeros obstáculos, dificultavam o acesso aos benefícios pelos ex-combatentes, havendo, na prática, uma significativa distância entre o que a lei garantia e o que de concreto se realizava.

Outro problema verificado na legislação de amparo aos expedicionários foi a gradativa ampliação do conceito legal de ex-combatente. A Lei nº 616, de 2 de fevereiro de 1949, passou a considerar ex-combatentes todos os que tivessem cumprido missões de patrulhamento, vigilância e segurança do litoral, e operações de guerra e de observações em qualquer outro teatro de operações definidas pelo Ministério respectivo, inclusive nas

ilhas de Trindade, Fernando de Noronha e nos navios da Marinha de Guerra, que defenderam portos nacionais em zonas de operações de guerra.

Essa tendência de ampliação desse conceito legal, também foi acompanhada pela extensão de boa parte dos benefícios concedidos aos ex-combatentes, aos militares da ativa. Segundo Patrícia Ribeiro (2013, p.183):

o resultado dessa decisão foi que as votações dessas leis envolveram inúmeras disputas, nas quais estavam em jogo interesses de toda a natureza, atrasando, ainda mais, o amparo àqueles que de fato precisavam. A ampliação dos benefícios pecuniários aos não febianos acabou também contribuindo para a desvalorização da própria FEB, considerada, em alguns casos, como não merecedora de tal distinção.

Nesse sentido, é interessante refletir sobre a construção de discursos que contribuíram para esvaziar, silenciar ou denegrir a imagem da FEB. Em 23 de agosto de 1955, foi aprovada a Lei nº 2759, sugestivamente conhecida como “Pensão do Louco de Guerra” ou “Lei do Pé na Cova”, que garantia atendimento médico hospitalar e pensão para aqueles que serviram no *front* italiano durante a Segunda Guerra, mesmo depois de transferidos para a reserva, estando reformados, aposentados ou licenciados do serviço militar. Beneficiava também os que fossem, em qualquer tempo, julgados inválidos ou incapazes pela Junta Militar de Saúde, por sofrerem de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra ou paralisia, ou qualquer outra moléstia adquirida em decorrência da guerra que o impossibilitasse de prover sua subsistência.

Aprovada dez anos após o fim da Segunda Guerra, voltada exclusivamente para os expedicionários que lutaram na campanha da Itália, essa lei, em suas designações pejorativas, mostra tanto o constrangimento de ser considerado louco como as inúmeras dificuldades para que se comprovasse a situação de invalidez, tanto nos trâmites jurídicos quanto nas juntas médicas. Ao mesmo tempo que atendem demandas importantes dos ex-combatentes, informam discursos que maculam a imagem da FEB ao longo dos anos.

Na década de 1960, a tendência de estender a concessão de benefícios, principalmente pensões e aposentadorias para aqueles que não participaram diretamente das operações de guerra, generalizou-se de tal modo, que o número de não veteranos suplantou o número dos que participaram em missões de combate. De acordo com Francisco Ferraz (2012, p.191), “o que seria objeto de lembrança e honra ficaria tão diluído na distribuição indiscriminada de benesses, que acabaria não só por perder seu

sentido diferenciador, como contribuiria, por criar, para os ex-combatentes em geral, um estigma de privilegiados”.

A Constituição de 1967, em seu artigo 178, estabelecia direitos e benefícios para todos os ex-combatentes, que foram definidos pela Lei nº 5315, de 12 de setembro de 1967, que acrescentou ainda mais beneficiários, incluindo qualquer integrante de guarnição de litoral do Exército, tripulante de navios de transporte de tropa ou abastecimento e até os práticos dos portos. A Constituição de 1988, no inciso II do artigo 53 das Disposições Constitucionais Transitórias, determina que os ex-combatentes, nos termos definidos pela Lei 5315 de 1967, tenham direito a uma pensão especial correspondente à de Segundo-Tenente das Forças Armadas, não podendo, porém haver acumulação com qualquer outro provento recebido dos cofres públicos.

Essa garantia constitucional, tornada efetiva pela Lei nº 8059, de 4 de julho de 1990, merece ser pensada pelo menos sob dois aspectos. Apesar de garantir uma pensão cujo valor era maior do que a média dos vencimentos da maioria dos ex-combatentes, em sua grande maioria, estes já tinham morrido. Assim, o amparo e o benefício tinham chegado tarde demais. Além disso, ao não permitir a acumulação de proventos, esse benefício deixava de ser considerado um prêmio pela participação na guerra, não havendo assim diferenciação entre o cidadão-soldado, veterano de guerra, e o cidadão comum.

Sob o ponto de vista da construção das memórias da FEB, a análise dessa legislação, em seus diversos efeitos e implicações, evidencia o lento processo de desvalorização do tributo de sangue pago pelo veterano, pela sociedade brasileira e suas instituições. Segundo Francisco Ferraz (2012), a demora e a parcimônia no atendimento das suas reivindicações, o pouco caso com os problemas por eles enfrentados, a distribuição indiscriminada dos benefícios que deveriam ser privativos dos expedicionários, a impossibilidade de acumulação dos proventos, retirando o caráter de prêmio, permitem ressaltar que o progressivo esquecimento da política de amparo e reintegração do ex-combatente ocorre paralelamente ao esquecimento das memórias históricas e sociais da FEB.

Esse progressivo esquecimento intensificou-se a partir da instauração da ditadura militar, quando ganhou força a associação entre a FEB, as Associações de ex-combatentes e o apoio ao movimento civil e militar de 1964, que em muito contribuiu para que o tema da FEB fosse colocado quase no esquecimento pelos estudos acadêmicos e pela literatura

didática. A relação entre a FEB e o Exército sempre foi complexa: a apressada desmobilização dos expedicionários e as dificuldades dela decorrentes geraram, no anos seguintes ao fim da Segunda Guerra, sérios ressentimentos nos ex-combatentes, que se sentiram desvalorizados e até abandonados pelos militares.

A partir de meados da década de 1950, depois do abrandamento das crises políticas e das disputas internas, os contatos entre as Forças Armadas e as Associações de ex-combatentes intensificaram-se. Militares passaram a participar mais ativamente das atividades das associações, doando peças para os acervos dos seus museus, dando apoio logístico para eventos comemorativos e para as suas convenções nacionais. O enfraquecimento da tendência combativa e contestadora, característica da militância de esquerda – que era inicialmente forte em algumas seções –, e a adoção de uma postura conservadora, mais próxima das autoridades, com o objetivo de conquistar os direitos e benefícios reivindicados pelos expedicionários, também pode ter contribuído para fortalecer uma tendência mais conciliatória.

A despeito dessa aproximação, identificar os expedicionários com os militares que estiveram em funções de liderança na consolidação do regime civil militar pós 1964, que de fato eram ligados tanto à FEB quanto à ESG, é não levar em conta as diferenças que existiam entre os diversos grupos de ex-combatentes e as diferenças de composição de força presentes na Escola Superior de Guerra. Entretanto, segundo Patrícia Ribeiro (2013, p.200):

por outro lado, devido aos anticomunismo da maioria dos expedicionários, não é errado afirmar que houve algum tipo de apoio às ações do regime estabelecido em 1964. Em geral, esse apoio manifestou-se discretamente, através de declarações públicas individuais ou coletivas, em especial, durante o governo de Castelo Branco, até porque os ex-combatentes alimentavam esperanças de ver seus problemas solucionados com a tomada de poder por parte de “companheiro de front”.

Segundo Francisco Ferraz (2012, p.293), deve-se evitar tratar a FEB e também as instituições militares como blocos homogêneos. Mesmo que algumas lideranças das Associações de ex-combatentes declarassem apoio ao novo governo militar, não há registros documentais da posição favorável de uma maioria de expedicionários ao presidente Castelo Branco: “esta maioria silenciosa não participou, direta ou indiretamente, do movimento militar e empresarial que derrubou João Goulart. No

entanto, apoiou discretamente o novo regime instaurado por seus antigos comandantes na Itália e aquiesceu às ações do regime militar”.

De qualquer forma, qualquer que seja a interpretação que se faça acerca da suposta afinidade entre as associações de ex-combatentes e o regime civil militar que se instaurou em 1964, enfatizando-se as esperanças de serem finalmente valorizados e ouvidos em suas demandas ou realçando suas convicções anticomunistas, o efeito para a construção de memórias dos expedicionários foi muito negativo. Sem conseguir ampliar significativamente seus benefícios, os ex-combatentes assistiram a uma seguida desvalorização das suas memórias, que, muitas vezes, se confundia com as duras críticas feitas ao autoritarismo dos governos militares.

Percebemos, assim, como é complexo o processo de construção de memórias da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial em seus múltiplos significados. Analisar a dinâmica das relações entre as Associações, os ex-combatentes e o Exército, levando em conta os diferentes significados que informam a construção das memórias desses grupos e as diversas maneiras como eles são apropriados por diferentes atores sociais, revela um conjunto fragmentado de memórias. Segundo Patrícia Ribeiro (2013, p.205), a memória da FEB combina fragmentos de todas as versões memoriais de diferentes grupos, que não se encerram nelas mesmas, guardando em si múltiplas nuances. Nessa trajetória:

o papel das associações tem-se revelado fundamental para a preservação da memória da FEB, em sua versão mais primordial: a dos ex-combatentes. Num esforço de sobrevivência quase heroico, para resistir à morte de seus afiliados, as associações permanecem como redutos de resistência memorial e luta para aqueles que se reconhecem e se afirmam ex-combatentes da FEB.

A própria história recente da Casa da FEB, associação que será tema de atividades na sequência didática proposta, mostra a complexidade da construção de memórias da participação brasileira na Segunda Guerra, em suas disputas e resistências. Surgida, em 1963, de uma dissidência na Associação de Ex-combatentes do Brasil, a Associação Nacional de Veteranos da FEB, na qual só eram aceitos como associados os expedicionários que haviam lutado no teatro de operações da Itália, funciona em um casarão na Rua das Marrecas, onde hoje se localiza a Casa da FEB.

Em 2008, enfrentando sérias dificuldades financeiras, relacionadas à significativa diminuição no seu quadro de sócios em função do envelhecimento e do falecimento dos

expedicionários, uma Assembleia Geral da Associação decidiu fechar a instituição e dispensar seus funcionários, suspendendo, pelo menos temporariamente, suas atividades. A diretoria da Associação iniciou uma negociação com o Departamento de Cultura do Exército para transferir o acervo da Casa da FEB para o Museu Militar Conde de Linhares.

Essa negociação provocou enorme controvérsia entre os associados: alguns sócios, concordando com a Direção da instituição, acreditavam que só o Exército garantiria a preservação do acervo; outros discordavam, argumentando que a transferência descaracterizaria a Associação como um lugar de memória dos ex-combatentes, afetando a identidade desse grupo. Em meio a essa polêmica, os membros da direção que conduziram essa negociação se afastaram e, ainda em 2009, um outro grupo assumiu, passando a Casa da FEB a contar com o patrocínio de uma empresa de arquivamento e armazenagem de acervos – a Technolach. Segundo o seu diretor, essa empresa se interessou em prestar auxílio financeiro à associação ao tomar conhecimento, pela imprensa, das dificuldades enfrentadas pela Casa da FEB.

Investindo em uma ação de “responsabilidade social”, que ao mesmo tempo se reveste de eficiente propaganda para a empresa, essa parceria tem como objetivo transformar a associação em um centro cultural centrado no estudo, na documentação e na divulgação da história militar do Brasil na Segunda Guerra. A secretaria, o salão de eventos, o auditório, o salão de exposições, a biblioteca e o museu da Casa da FEB foram totalmente reformados; os ambientes foram climatizados e móveis, vitrines e equipamentos de arquivos foram atualizados. O acervo também foi restaurado e informatizado.

Atualmente, a Casa da FEB, como um centro cultural, realiza atividades permanentes e eventos especiais, tais como exposições e mostras, curso de formação para professores, estudantes, pesquisadores e militares e palestras e debates sobre a FEB e outros temas contemporâneos. Também se ocupa da captação, do cadastramento, da restauração, da microfilmagem e da digitalização de documentos sobre a participação brasileira na Segunda Guerra.

O Museu da FEB, que funciona no 1º pavimento, conta com um acervo dos veteranos, mostrado em uma exposição permanente, da qual fazem parte uniformes de militares brasileiros da FEB, da FAB e de militares estrangeiros, armas, medalhas e

condecorações, capacetes e equipamentos utilizados pelos soldados durante o conflito, inclusive objetos pessoais. Há, ainda, fotografias, mapas, murais explicativos e o consultório dentário de campanha, usado pelos dentistas brasileiros na Itália.

Todas essas transformações foram acompanhadas de uma mudança expressiva no quadro de sócios. Além da redução significativa dos veteranos associados, com a morte de um número crescente em idade avançada, atualmente se aceita como sócio qualquer pessoa interessada na preservação da memória da FEB. Desse modo, passaram a se associar a essa instituição pesquisadores sobre esse tema, militares e familiares de ex-combatentes, pessoas que, de maneira geral, se interessam e têm curiosidade sobre o assunto, em meio a alguns poucos expedicionários ainda vivos. Segundo Patrícia Ribeiro (2013, p.15):

sem dúvida, tais mudanças anunciam novos tempos para a Casa da FEB. No entanto, é cedo arriscar qualquer prognóstico quanto ao futuro da instituição. É provável que a morte dos últimos veteranos modifique, em alguma medida, o perfil da Casa da FEB, trazendo repercussões nas disputas memoriais que ainda estão por vir. Tudo isso, evidencia o grau de dinamismo e transformação que incide, até hoje, sobre o campo das memórias da participação da FEB na Segunda Guerra Mundial.

Essas discussões teóricas sobre memórias e temporalidades servirão de baliza para a elaboração das atividades propostas na sequência didática. Os aspectos de multiplicidade, de seletividade, de transitoriedade e de historicidade das memórias serão discutidos a partir de exercícios de reflexão sobre os objetos expostos no Museu Aeroespacial, como fotos, murais interativos, recortes de jornais, uniformes, e das questões referentes a composição do acervo e aos objetivos da exposição “A FAB na Segunda Guerra”.

Na Casa da FEB, essas questões teóricas também nortearão a proposição de atividades, explorando os objetos pessoais, as fotografias, medalhas, uniformes, armamento, enfim, o acervo exposto. A trajetória da Casa da FEB como um lugar de memória e como agente de memória também será investigada, através de entrevistas com ex-combatentes. As mudanças que estão ocorrendo nessa instituição e as suas consequências para as memórias da FEB, também serão objeto de questionamento a partir de entrevista com o atual presidente da Instituição.

É importante salientar que o professor, ao propor um trabalho de reconstrução da memória, através de entrevistas, está utilizando a História Oral. Dentre as diversas fontes



orais, privilegiamos as histórias de vida e depoimentos, levando em conta que “o processo de lembrar pode ser um meio de explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual” (THOMSOM *et al.*, 2006, p. 87).

Os relatos de soldados brasileiros, muito ricos em detalhes sobre a guerra e seus impactos, estão profundamente influenciados pelas trajetórias de vidas desses homens, inclusive pelo papel, muitas vezes desempenhado por eles, de contadores de histórias. É relevante destacar também que essas fontes orais devem ser confrontadas com outras fontes e que leituras sobre o assunto devem ser previamente feitas sob a orientação do professor. De acordo com Verena Alberti (2013, p. 26):

trata-se de tomar a entrevista produzida como documento, sim, mas deslocando o objeto documentado: não mais o passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado. A entrevista de história oral – seu registro gravado e transcrito – documenta uma visão de passado. Isso pressupõe que essa visão e a comparação entre diferentes visões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio de estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.

Ao propor a realização de entrevistas com ex-combatentes, estamos, de acordo com a autora acima citada (2013), privilegiando a biografia e a memória do entrevistado, ganhando relevância a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. Contudo, não se pode esquecer que o entrevistado e o entrevistador, no momento da entrevista, constroem uma abordagem sobre o passado condicionada pela relação da entrevista. Por isso, é fundamental a honestidade, a competência e a sensibilidade de quem entrevista, que deve ter um profundo respeito pelo outro, em suas opiniões, atitudes e valores. Cabe também destacar que a entrevista de história oral deve sempre ser precedida por uma investigação cuidadosa sobre o tema que está sendo investigado.

Coerentes com a proposta de utilizar diferentes documentos, usaremos também jornais como fonte de pesquisa histórica, objetivando ampliar a compreensão do contexto do conflito no Brasil. Para tal, fundamentar-nos-emos em Márcia Pereira da Silva e Gilmara Yoshihara Franco (2010, p.5), que afirmam:

tomar o jornal como fonte não significa pensá-lo como receptáculo de verdades: ao contrário, o que se propõe é pensá-lo a partir de suas

parcialidades, a começar pela observação do grupo que o edita, das sociabilidades que este grupo exercita nas diferentes conjunturas políticas, das intenções explícitas ou sutis em exaltar ou execrar atores políticos.

Ao incorporar a imprensa como um valioso suporte didático-pedagógico, estamos incorporando a perspectiva de documento-monumento, que nos remete ao campo da subjetividade e da intencionalidade. Segundo Heloísa de Faria Cruz e Maria do Rosário da Cunha Peixoto (2007, p.258):

transformar um jornal ou revista em fonte histórica é uma operação de escolha e seleção feita pelo historiador e que supõe seu tratamento teórico e metodológico. Trata-se de entender a Imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, que requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando a cada momento, as relações imprensa/sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe.

Ainda de acordo com as autoras citadas acima (2007), utilizar jornais como fontes exige que sejam considerados alguns aspectos:

- é necessário inserir os materiais da imprensa no projeto editorial no interior do qual eles se articulam, desvendando sua historicidade e intencionalidade. Portanto, é importante identificar o periódico, anotando o seu título e subtítulo, datas limite de publicação, periodicidade;

- é fundamental analisar o projeto gráfico editorial, percebendo como os conteúdos são organizados nas diversas partes e seções dos periódicos;

- é relevante a pesquisa sobre o grupo editorial ao qual o periódico está ligado e sobre a abrangência do público a que se destina, realizando, desse modo, uma análise mais aprofundada do posicionamento político e ideológico desse veículo de imprensa, no contexto de determinada notícia que será utilizada como fonte.

Atividades elaboradas a partir de manchetes e notícias de jornais estão propostas na sequência didática. Jornais, de grande circulação, como *O Globo*, o *Correio da Manhã*, *O Jornal*, *A Manhã*, *A Noite*, *A Gazeta de Notícias* e *Jornal do Brasil*<sup>2</sup> serão consultados

---

<sup>2</sup>*O Globo*, diário carioca fundado em 1925 por Irineu Marinho, é um dos jornais de maior circulação do país; *Correio da Manhã*, periódico carioca que circulou entre 1901 e 1974, caracterizou-se por fazer oposição a quase todos os governos brasileiros; *O Jornal*, diário carioca fundado em 1919, foi adquirido por Assis Chateaubriand e se tornou o embrião do grupo conhecido como Diários Associados; *A Manhã*, diário lançado em 1941 no Rio de Janeiro, subordinado à Superintendência das Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União, era uma espécie de diário oficial do Estado Novo; *A Noite*, editado entre 1911 e 1957, quando foi extinto, controlava também a Rádio Nacional e fazia parte das Empresas Incorporadas ao

para que se analise a repercussão, na imprensa escrita, do retorno dos expedicionários da Itália, do Desfile da Vitória, e o progressivo processo de esquecimento dos ex-combatentes, do Desfile de Silêncio à situação dos expedicionários nos anos de 1950.

No momento atual, em que o “aqui” e o “agora” se impõem e o tempo presente se acentua, apesar de rapidamente se tornar passado, o estudo da história é um grande desafio para os professores. É na análise do processo histórico que podemos desnaturalizar conceitos como cidadania, igualdade e desigualdade, direito às diferenças, democracia: é na possibilidade do diálogo com a experiência do outro que se forjam meios de reconhecer diferentes experiências.

Assim, ao propor um trabalho que reúna atividades em um museu militar, a uma instituição de memória de veteranos e a leitura e interpretação de relatos, a partir de entrevistas com ex-combatentes, estamos iniciando com os nossos jovens alunos, que estão na 3ª série do ensino médio regular, uma reflexão sobre as múltiplas memórias, a história e o próprio fazer histórico. Identificar a construção de uma memória oficial no Museu; trabalhar com os depoimentos, analisando essas memórias sob ponto de vista crítico; utilizar diversas fontes na construção do conhecimento histórico – essas são possibilidades de abordagens diferentes e de novos problemas propostos para o ensino da história.

Nota-se, portanto, que aprender História é aprender sobre o outro, o que nos permite aprender sobre nós mesmos. Logo, como afirma Ana Maria Monteiro (MONTEIRO, 2010, p.2), trata-se de:

aprender sobre a diversidade das experiências humanas através dos tempos e nos diferentes lugares. É aprender que o homem é o conjunto de suas práticas com o sujeito protagonista, e ao mesmo tempo sujeito à sua circunstância no fazer da cultura. Aprender que o diferente nos homens de qualquer tempo e lugar nos é familiar porque a humanidade é uma, mas a cultura é plural. É aprender que as circunstâncias mudam e podem ser transformadas pelos homens. É aprender que não estamos condenados à nossa contingência.

---

Patrimônio da União; *Gazeta de Notícias*, fundado em 1875 por José Ferreira de Araújo, foi um dos principais jornais do país durante a Primeira República, manifestava extrema simpatia pelos países do Eixo; *Jornal do Brasil*, fundado em 1891 por Rodolfo Dantas com a intenção de defender a Monarquia, tornou-se um dos mais importantes diários do país sob a direção dos Condes Pereira Carneiro e, posteriormente, de seu genro Nascimento Brito, atualmente existe apenas na versão *online*.

## Capítulo 3

---

### Sequência Didática:

## Desafios da História Ensinada: Construção das Memórias sobre a Participação Brasileira na Segunda Guerra Mundial.



1º tiro de um soldado brasileiro na Itália. Arquivo jornal Cruzeiro do Sul. Disponível em [www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html](http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html). Acesso em 15/07/2016.

“Sim, estou só. Eu vi os homens de meu país passarem pela mais estranha das epopeias, e a minha compreensão do que vi continua presa à superfície do acontecido. Estes homens que não queriam ir para a guerra, que não acreditavam no que se dizia das atrocidades do nazismo, que se julgavam vendidos por dólares, lutaram sobre a neve, contra um inimigo feroz e eficiente. Lutaram com obstinação, praticaram com a maior naturalidade atos de heroísmo, sem exaltação, sem qualquer entusiasmo, sem compreender por que e para que o faziam. E agora, ao regressar, dissolveram-se novamente na multidão anônima que eu vejo, por exemplo, na Estação D. Pedro II, descer de manhã às carreiras do trem do subúrbio, indo para o trabalho.”

João Afonso, em *Guerra em Surdina*, de Boris Schnaiderman (1995)

**DESAFIOS DA HISTÓRIA ENSINADA:  
construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra  
Mundial**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>88</b>
<b>1. CONCEITOS EM FOCO .....</b>	<b>91</b>
<b>1.1. Memória e História.....</b>	<b>91</b>
<b>1.2. Patrimônio no Ensino de História .....</b>	<b>93</b>
<b>2. MOBILIZANDO CONCEITOS NA PRÁTICA DOCENTE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA "MEMÓRIAS E SILÊNCIOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL .....</b>	<b>97</b>
<b>2.1. Objetivos .....</b>	<b>97</b>
<b>2.2. Justificativa .....</b>	<b>97</b>
<b>2.3 Público-alvo .....</b>	<b>98</b>
<b>2.4 Conteúdos .....</b>	<b>98</b>
<b>2.5. Atividades de Sondagem.....</b>	<b>98</b>
<b>2.6. Módulo 1: Os expedicionários brasileiros nos jornais: da glória ao esquecimento .....</b>	<b>98</b>
<b>2.7. Módulo 2: As memórias e os silêncios no Museu Aeroespacial.....</b>	<b>103</b>
<b>2.8. Módulo 3: A Casa da FEB e a "vontade de memória".....</b>	<b>111</b>
<b>2.9. Culminância do Trabalho .....</b>	<b>116</b>
<b>3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>117</b>

## APRESENTAÇÃO

Nos tempos atuais, o desafio fundamental – para o professor comprometido com a defesa da escola como um espaço importante de produção de conhecimento por alunos e professores – é desenvolver um trabalho que permita aos alunos, face a uma realidade plural, descobrirem e criarem. Para isso, devem se apropriar de diferentes documentos, analisando-os e interpretando-os, produzindo sentidos, em uma relação em que sujeito e objeto se transformam mutuamente. O estudo da História contribui para desnaturalizar o social, levando os alunos a compreender como a sociedade em que vivem foi sendo construída ao longo do tempo por diferentes agentes sociais, possuindo continuidades e rupturas, diversidade e pluralidade, mudanças e transformações.

Como afirma Marcos Silva (2000, p. 119), “é imprescindível, no caso do ensino de História, uma prática que ultrapasse o reprodutivismo e instaure a ousadia interpretativa e criativa no dia a dia da sala de aula”. Um trabalho que não fique limitado pelo conteudismo, pelos livros didáticos nem pela mera repetição de textos historiográficos, mas que articule a historiografia a reflexões e práticas produzidas cotidianamente por professores e alunos, incorporando outros saberes e tradições culturais. Um ensino de caráter democrático, que considere toda pessoa como um ser crítico e criativo e que sirva para garantir a cidadania.

O professor tem, então, a função de mediador, em reflexão constante sobre a construção do instrumental teórico que orienta o seu fazer e comprometido com a dimensão de conscientização política do seu trabalho. O professor, na escolha dos temas e abordagens a serem desenvolvidos na disciplina, deve considerar as vivências e práticas dos alunos, permitindo, dessa maneira, que eles questionem o senso comum e atuem com autonomia. Ao propor situações de aprendizagem, buscar conteúdos que tratem de questões pertinentes aos alunos e que demandem investigação discente em diferentes fontes, como depoimentos, entrevistas, cartas, livros, jornais, documentos, fotos, filmes, músicas, mídias digitais, objetos, dentre outras. As informações coletadas constituem a base para uma interpretação coerente e lógica em que os conceitos, construídos sempre em relação aos seus contextos de produção, são utilizados para pensar e compreender os fenômenos e os acontecimentos em foco. Os alunos começam por elaborar pequenos textos com as suas interpretações. Ao utilizarmos esses procedimentos de pesquisa,

damos um sentido à sua leitura – ler para abordar determinada questão e exercitando sua expressão. Quanto mais frequentes forem os exercícios de expressão, mais oportunidades os alunos terão de se desenvolver.

A sala de aula é um espaço rico de possibilidades de interações entre os alunos, favorecendo a reflexão sobre sua própria historicidade, relacionada à história do "outro" e a das coletividades, “cabendo à escola oportunizar situações de aprendizagem em níveis crescentes de complexidade, incorporando o conhecimento prático dos sujeitos e as suas experiências de interação e comunicação social ao estudo dos objetos de conhecimento histórico” (CAIMI, 2009, p. 69).

Consideramos que, em um mundo marcado pela violência, muitas vezes, naturalizada e estetizada, trabalhar com os alunos a construção de memórias e de silêncios acerca da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial pode também fomentar o questionamento da banalização da violência na contemporaneidade. Permite, também, debater acerca da virtualização da guerra através dos jogos eletrônicos, desconstruindo, assim, a estetização dos conflitos, sem considerar suas terríveis causas e consequências reais.

Trabalhando com múltiplas fontes, tomando como base reflexões sobre os conceitos de memória e patrimônio mobilizados através de atividades de visitas ao Museu Aeroespacial e à Casa da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e de entrevistas com ex-combatentes, retira-se do conflito armado o caráter impessoal e frio das decisões e estratégias do "alto escalão" e se humanizam os combatentes em seus sentimentos, escolhas e atitudes, tornando-os também agentes históricos. A violência da guerra pode sair, assim, da retórica do texto do livro didático, da ação dos filmes e dos jogos virtuais, e passar a ser objeto de reflexão e sensibilização em sala de aula.

Com o objetivo de organizar essas diferentes atividades, elaboramos uma sequência didática, procedimento de ensino em que um determinado conteúdo é focalizado em etapas encadeadas em um grau crescente de complexidade. Trata-se de um trabalho pedagógico, organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor, para estudar um assunto de maneira interdisciplinar, abordando diferentes questões a ele pertinentes. Escolhido o tema, o professor estabelece os objetivos a serem alcançados, justificando a importância do assunto a ser estudado. Após caracterizar o público-alvo, o professor seleciona os recursos instrucionais que serão utilizados no decorrer dos

trabalhos e propõe atividades de diagnóstico acerca do tema, com a intenção de verificar o grau de conhecimento prévio dos alunos. As tarefas são organizadas em módulos, em que se procuram refletir e discutir vários aspectos relevantes sobre o assunto abordado.



## 1. CONCEITOS EM FOCO

### 1.1. Memória e História

A memória é uma construção social; é múltipla. É necessário, portanto, desnaturalizar o conceito de memória. Ela está conectada às preocupações do momento e à dinâmica social. Possui uma intencionalidade; na expressão de Pierre Nora (1993, p. 22), "é preciso ter uma vontade de memória". É esta "vontade de memória" que fomenta a criação de "lugares de memória". Logo, os "lugares de memória" nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea e como compensações em um mundo em crescente mobilidade e aceleração: "locais onde a memória se cristaliza e se refugia quando não há mais meios de memória, quando é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, porque essas operações não são naturais" (NORA, 1993, p. 13).

Pierre Nora (1993, p. 9) pontua que a memória "está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e repentinas revitalizações". Michael Pollak (1989) também acentua a seletividade da memória. A memória se presta ao presente. Significa dizer que as lembranças estão a serviço da realidade atual. Muito mais do que reconstruir um passado, é o sentido do presente que está colocado em evidência. Para Pollak (1989, p. 7),

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis.

Assim, admite-se o jogo de forças pautado pelo momento presente que opera o que deve ser lembrado, esquecido e silenciado. Essa abordagem nos leva a refletir sobre a existência de memórias em disputa, contrapondo a "memória oficial" às "subterrâneas", "marginalizadas". Por isso, a proposta de Pollak (1989, p. 4):

Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicados à memória coletiva, essa abordagem irá se

interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias.

É, justamente, aí que a História atua. A História faz da memória um objeto histórico, submetido à análise crítica. A memória diferencia-se da História na medida em que esta é uma operação intelectual, que não deve só se preocupar com os usos e com a manutenção das lembranças herdadas, mas também buscar as lembranças esquecidas, descrevê-las e explicá-las. O historiador busca aproximação das verdades históricas, usando fontes de informações diversas, expondo e explicando a evolução das representações do passado, usando métodos e questionamentos diferentes. De acordo com François Bédarida (2006, p. 235), “a verdade da História provém da interface entre os componentes do passado, tal como ele nos chega através dos vestígios documentais e o espírito do historiador que o reconstrói, buscando conferir-lhe inteligibilidade.” Análises históricas possibilitam identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre os sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. Cabe ao Ensino de História desenvolver “habilidades de pensamento e instrumentos para evitar as naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas” (CAIMI, 2009, p. 73).

É, sob este viés, que trataremos a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. De acordo com Marieta de Moraes Ferreira (1992), a experiência da Ditadura Militar no país acabou por colocar restrições às pesquisas sobre a participação brasileira naquele conflito, ao associar os pracinhas ao regime ditatorial pós 1964. Dessa maneira, construir com os alunos uma reflexão acerca das razões do esquecimento da participação dos pracinhas na Segunda Guerra Mundial (FERRAZ, 2012; RIBEIRO, 2013) norteia nossa proposta de sequência didática.

Histórias de vida envolvem processo de relembrar e podem "ser um meio de explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual" (THOMSON *et al.*, 2006, p. 87). Os relatos de soldados brasileiros trazem detalhes sobre a guerra e seus impactos. Optamos por trabalhar com a realização de entrevistas com veteranos. Seguimos a abordagem da História Oral, conforme apresentada por Verena Alberti (2013, p. 26):

trata-se de tomar a entrevista produzida como documento, sim, mas deslocando o objeto documentado: não mais o passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado. A entrevista de História Oral – seu registro gravado e

transcrito – documenta uma visão de passado. Isso pressupõe que essa visão e a comparação entre diferentes visões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio de estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.

Recorremos também aos jornais como fonte de pesquisa histórica para ampliar a compreensão do contexto do conflito no Brasil. De acordo com Márcia Pereira da Silva e Gilmara Yoshihara Franco (2010, p. 5):

tomar o jornal como fonte não significa pensá-lo como receptáculo de verdades: ao contrário, o que se propõe é pensá-lo a partir de suas parcialidades, a começar pela observação do grupo que o edita, das sociabilidades que este grupo exercita nas diferentes conjunturas políticas, das intenções explícitas ou sutis em exaltar ou execrar atores políticos.

Jornais de grande circulação, como *O Globo*, *Correio da Manhã*, *Jornal do Brasil*, *A Noite*, *A Manhã*, *O Jornal*, serão consultados para que possamos analisar como a grande imprensa registrou não apenas a chegada dos combatentes brasileiros da Itália, mas também seu progressivo esquecimento, tanto no campo memorial como nas suas necessidades físicas e materiais.

## **1.2. Patrimônio no Ensino de História**

Ao propor a elaboração de uma sequência didática com atividades que possibilitem reflexões sobre patrimônio, museu e memórias, acreditamos que estamos investindo em um ensino de História comprometido não com o resgate do passado, mas com o direito à multiplicidade das memórias, com a oportunidade de apreender as diferenças, percebendo as marcas de outros tempos e construindo em nós a consciência de que somos seres historicamente constituídos (RAMOS, 2004, p. 80).

Começaremos as nossas indagações a partir da noção de Patrimônio. Essa palavra tem origem latina, relacionando-se ao conjunto de bens que pertenciam ao *paterfamilias*, expressando, assim, o sentido de herança. Por isso, um dos significados

para essa palavra pode ser o conjunto de bens de uma instituição, empresa ou pessoa, estando ligado à ideia de riqueza.

Para Márcia Chuva (2008, p. 31), “construir e/ou inventar e preservar o patrimônio se constitui na prática cultural de atribuição de valores e significados a objetos e bens, que amalgamam grupos de identidade”. O alargamento da noção de patrimônio faz-se presente no texto da própria Constituição Federal de 1988, que define patrimônio cultural, no artigo 216, como:

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – As formas de expressão; II – Os modos de criar, fazer e viver; III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – Os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Na contemporaneidade, caracterizada pelos incessantes fluxos migratórios, pela rapidez nos meios de comunicação e pelo fato das diferentes sociedades estarem marcadas por contextos multiétnicos, multirreligiosos e multiculturais, é fundamental se ampliar tanto a noção de patrimônio cultural como o repertório das práticas de preservação, pois preservar a:

memória de manifestações, como interpretações musicais e cênicas, rituais religiosos, conhecimentos tradicionais, práticas terapêuticas, culinárias e lúdicas, técnicas de produção e de reciclagem, a que é atribuído valor de patrimônio cultural, tem uma série de efeitos: aproxima o patrimônio da produção cultural, passada e presente; viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais, sobretudo daqueles cuja tradição é transmitida oralmente [...]; cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do “direito à memória” como parte dos “direitos culturais” de toda a sociedade brasileira; contribui para que a inserção em novos sistemas, como o mercado de bens culturais e do turismo, de bens produzidos em contextos culturais tradicionais possa ocorrer sem o comprometimento de sua continuidade histórica, contribuindo, ainda, para que essa inserção aconteça sem o comprometimento dos valores que distinguem esses bens e lhes dão sentido particular (FONSECA, 2009, p. 74).

Trazendo essas reflexões para o trabalho em sala de aula, afirmamos com Zita Possamai (2000) que a História contribui para a compreensão de como uma sociedade lida com o seu passado, a partir de escolhas nas definições de patrimônio. Essas discussões enfatizam o aspecto de construção do conhecimento histórico, produzindo

uma narrativa que se revela uma determinada leitura do passado, sempre a possível e provisória.

Dessa forma, ações educativas, que articulem memórias e patrimônios plurais e diversos, permitem que o ensino de História se desenvolva como espaço de produção de conhecimento, lendo o passado e o presente, possibilitando a compreensão de outra linguagem, inscrita nos indícios de um passado; a compreensão das representações de diferentes épocas, expressas na produção de determinados acervos; a elaboração de uma reflexão crítica acerca da linguagem e dos discursos dos acervos e das exposições dos museus; o incentivo a uma sensibilização da memória; a leitura de diferentes temporalidades (STEPHANOU, 2014).

Atividades pedagógicas em museus despertam interesse e participação dos alunos, sendo um meio para construir um aprendizado para além da sala de aula, estimulando o envolvimento dos alunos em situações de estudo. Elaboramos ações educativas para tornar a visita ao museu uma atividade dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com museus propicia contato direto com diferentes documentos históricos incentivando os estudantes a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

O museu é compreendido como um lugar de prática social, de vivência e aprendizagem, dinâmico e dialógico. Ações educativas devem possibilitar a leitura e a reflexão crítica através da problematização de objetos, coleções, exposições e dos próprios espaços museais, com seus discursos acerca do patrimônio e da memória, evidenciando as disputas, conflitos e diferentes possibilidades de ressignificação de narrativas identitárias. Neste contexto, inserem-se as interrogações de Maria Stephanou (2014, p. 19):

o que nos dizem os silêncios, as ausências nos patrimônios conservados, ou naqueles que não elegemos como objeto de estudo e atenção educativa? Que verdades querem produzir rememorações e esquecimentos? Quais os princípios de proliferação e rarefação das narrativas de exposições, arranjos musicais, iniciativas de educação para o patrimônio? Como as ações educativas para o patrimônio constroem o contexto de sua rememoração/apropriação/significação?

Desenvolver a percepção para os objetos das exposições através de exercícios que trabalhem a sua leitura e despertem a atenção dos alunos para a sua historicidade é

objetivo central na proposta do “objeto gerador” formulada por Francisco Régis Lopes Ramos (2004). A relação necessária entre o tempo pretérito e o presente e as perguntas feitas aos objetos permitem ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade – “saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e aberto para mudanças” (RAMOS, 2004, p.24).

Ações educativas vinculadas à história dos objetos, capazes de formar nos alunos novas percepções para a multiplicidade dos tempos devem levar em conta alguns elementos fundamentais. As visitas devem ser temáticas, com a delimitação de aspectos a serem estudados e a seleção de objetos significativos. Devem estar organizadas em torno de uma problemática histórica fundamentada, em que o presente dialoga com o passado que desperta interesse para os desafios contemporâneos

Os tradicionais relatórios, restritos muitas vezes à cópia das legendas, solicitados aos alunos pelos professores são substituídos por exercícios que serão realizados a partir do contato com a exposição e que relacionam objetos expostos. As atividades devem desafiar os alunos, abrindo visibilidade aos objetos, pressupondo, inclusive uma pesquisa prévia do professor sobre a história dos objetos, antes e depois da chegada ao museu. Refletir sobre as múltiplas relações que se pode estabelecer entre passado, presente e futuro deve ser o foco principal dessas ações.

Nessa perspectiva, o direito à diversidade histórica e à multiplicidade de memórias aparece como pressuposto para a construção de um potencial crítico diante de nossa própria historicidade. Como afirma Francisco Régis Ramos (2004), o fundamental é dialogar com o que já foi feito, sabendo por quem foi feito, para quem e contra quem. Trabalhar a cultura em sua constituição conflituosa, dialogando com o passado para saborear a diferença, percebendo as marcas dos tempos, construindo em nós a consciência de que somos historicamente constituídos. É necessário estar sensível para as diferentes temporalidades.

Essas reflexões sobre temporalidades, memória e patrimônio têm, neste trabalho, o objetivo de nos remeter a questões relacionadas às lembranças e aos esquecimentos acerca da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. Sobre esse assunto, relativamente desprezado pela historiografia acadêmica e completamente esquecido pelos conteúdos históricos escolares e pelos livros didáticos, destacamos algumas questões pertinentes: o que motivou a entrada do Brasil nesse conflito? Em que contexto social e

político esse fato se insere? Como a FEB foi organizada e que disputas políticas marcaram esse momento? Qual era o perfil social desses jovens transformados em soldados? Como a sociedade brasileira reagiu ao embarque da FEB? Que notícias chegavam ao Brasil sobre o desempenho da FEB na Itália? Como foi a desmobilização e a chegada dos combatentes ao Brasil? Que memórias foram construídas sobre a participação brasileira nessa guerra e que papel as Associações de Ex-Combatentes tiveram nessa construção? Afinal, que elementos explicam o esquecimento sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial?

## **2. MOBILIZANDO CONCEITOS NA PRÁTICA DOCENTE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA "MEMÓRIAS E SILÊNCIOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

### **2.1. Objetivos:**

- ▶ Discutir os conceitos de História, patrimônio, memória dominante, memórias subterrâneas e lugares de memória;
- ▶ Analisar os processos de construção de memórias e do conhecimento histórico;
- ▶ Identificar o Museu Aeroespacial como lugar de memória, analisando a sua trajetória histórica e o seu discurso narrativo;
- ▶ Identificar a Casa da FEB como lugar de memória e como agente de memória, analisando a sua trajetória histórica e o seu discurso narrativo;
- ▶ Fomentar a discussão sobre a naturalização e a banalização da violência, presente tanto na nossa vida cotidiana quanto estetizada em jogos e filmes, instrumentalizando os alunos para que se tornem leitores críticos da realidade social;
- ▶ Utilizar o patrimônio como documento para o ensino de História.

**2.2. Justificativa:** Diante da constatação da primazia do silêncio do texto do livro didático sobre a participação efetiva de combatentes brasileiros nas frentes de batalha na Segunda Guerra Mundial, as atividades propostas, a partir do trabalho com diferentes fontes, objetivam conhecer e analisar as memórias construídas e refletir sobre os silêncios dessa atuação militar quase desconhecida de cidadãos brasileiros.

**2.3 Público-alvo:** Alunos da 3ª série do Ensino Médio, cujo conteúdo programático verse sobre o século XX, contemplando o estudo da Segunda Guerra Mundial.

**2.4 Conteúdos:**

- ▶ Conjuntura política e econômica brasileira nos primeiros anos da década de 1940;
- ▶ Os motivos que levaram o governo Vargas a declarar guerra às potências do Eixo;
- ▶ A aproximação política do Brasil com os EUA no contexto da Política da Boa Vizinhança;
- ▶ A sociedade brasileira diante da declaração de guerra ao Eixo;
- ▶ A formação da FEB, o envio dos combatentes e a participação efetiva nas frentes de batalha;
- ▶ O fim da guerra, a desmobilização da FEB e a situação dos ex-combatentes;
- ▶ As Associações de Ex-combatentes como agentes de memória.

**2.5. Atividades de Sondagem:**

- ▶ No quadro branco, o professor escreve “A Segunda Guerra Mundial” e pede aos alunos que venham até o quadro para escrever palavras ou frases relacionadas a esse fato histórico;
- ▶ Após esse registro, o professor apresenta questões para serem discutidas com toda a turma: qual foi a participação do Brasil na Segunda Guerra? Quem foram os pracinhas? Que lugares contam essa história? Sobre a participação brasileira neste conflito, prevalece a memória ou o esquecimento? O que o livro didático fala sobre esse assunto?

**2.6. Módulo 1:** Os expedicionários brasileiros nos jornais: da glória ao esquecimento





Soldados da FEB lendo a 1ª edição de O GLOBO Expedicionário.  
Arquivo O Globo. Disponível em [www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com). Acesso em 16/07/2016.

### ► **Objetivos**

- Trabalhar as notícias como fonte histórica, pensando o jornal a partir de suas parcialidades;
- Discutir os conceitos de história e de memória; e
- Analisar os processos de construção de memórias e de silêncios e do conhecimento histórico.

### ► **Recursos Instrucionais:** Trechos de notícias de jornais.

- Declarações dos comandantes militares e das autoridades brasileiras por ocasião do retorno dos ex-combatentes da Itália:

a) General Mascarenhas de Moraes, comandante-chefe da FEB, publicado no *Correio da Manhã* do dia 12 de julho de 1945 (p. 1):

“Fomos à guerra. Fomos à guerra efetivamente. Não nos é preciso recordar o que foi a ação dos nossos valentes GIs e de seus ilustres comandantes. Todos eles fizeram-nos vibrar de satisfação ante os feitos que praticaram, heróicos e destemerosos, como veteranos que já fossem. (...) Eles merecem as glórias de que devemos cercar, com a imorredoura gratidão por seus enormes sacrifícios pelo renome da nação nova e tão cheia de esperanças”.

b) General Eurico Gaspar Dutra, Ministro da Guerra, publicado no jornal *A Manhã* do dia 19 de julho de 1945:

“Partistes como uma esperança e regressais como esplêndidos heróis, confirmando o justo e elevado conceito de bravura do nosso povo, quando se bate pelas causas que empolgam a Humanidade, na defesa da dignidade humana e dos sadios postulados da civilização cristã”.

c) Presidente Getúlio Vargas, publicado no jornal *A Manhã* do dia 19 de julho de 1945:

“A pátria orgulha-se da vossa coragem consciente, da vossa dedicação”.

- Manchetes e trechos de notícias de jornais por ocasião do retorno dos ex-combatentes da Itália – Desfile da Vitória:

a) “Glórias eternas aos heróis” – *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

b) “Incomparável festa nacional. 500.000 pessoas, em verdadeiro delírio, saudaram os heróis brasileiros no seu regresso”. – *O Jornal*, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

c) “As cenas eram empolgantes, entravam para a história, a metrópole estava em apoteose. (...) Os pracinhas eram louvados em versos e prosa. No rádio, Ataulfo Alves e suas pastoras, cantavam: ‘(...) E por isso a Nação vos recebe pondo flores no vosso fuzil. Salve, bravos soldados da FEB. Salve heróis, filhos bons do Brasil’. (...) iniciou-se o desfile, ou melhor: a marcha lenta em coluna por um, porque o povo, descontrolado, entusiasmado, rompeu os cordões de isolamento e impediu a parada em coluna por quatro, como era o regulamento. A princípio a tropa mantinha-se séria, compenetrada, de acordo com os hábitos militares. Mas logo compreendeu que aquela atitude marcial e seca, magoava o povo, e então se misturou com ele”. – *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945

d) “O Brasil aclama seus heróis”. – *A Noite*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

e) “Uma apoteose sem precedente em nossa história”. – *A Manhã*, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

f) “Hoje a capital do país, amanhecerá em preparativos para receber, com as maiores expressões de entusiasmo cívico, os heroicos componentes do 1º escalão da FEB a regressar para a pátria depois de tão denotadamente a terem

desafrontado num dos campos de batalha da Europa. (...) Nunca serão demais as provas de gratidão da nossa gente por esses incomparáveis legionários que responderam à ofensa totalitária (...) ao mesmo tempo reafirmando como somos capazes de morrer pelo princípio democrático, das nossas tradições”. – *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

**g)** “A multidão, no seu entusiasmo diante dos heróis, rompeu os cordões de isolamento para abraçar e beijar os expedicionários cobertos de glória”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

**h)** “(...) onde se via um grupo era certo que no centro havia um expedicionário. Uma saudação e logo tinha início a palestra. Tudo muito simples e à vontade. Não precisava apresentação, nossos heróis estavam em casa”. – *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1945.

**i)** “(...) Sob o céu azul do Brasil, num dia ameno e iluminado por um sol generoso e propício, os nossos bravos expedicionários eram acolhidos pelas multidões como autêntico triunfadores, que lhes teciam, no símbolo de suas ovações retumbantes, as coroas consagradoras dos seus inenarráveis sacrifícios pela Pátria, pela boa causa das Nações Unidas, pela vitória das armas, da bandeira e das forças do Brasil. As duras penas que enfrentaram nossos denodados pracinhas sob o inverno implacável da Itália, nas marchas castigadas sobre pântanos, nas investidas dramáticas sobre as íngremes escarpas dos Apeninos, na escalada mortal de Monte Castelo, nas incursões nos passos do Brenner, nas baixas dos companheiros e irmãos feridos, na perda irreparável de quase meio milheiro dos componentes da expedição, todo esse doloroso inventário dos dias sangrentos e intermináveis no front da Itália, foi bem compreendido pela alma brasileira (...)”. – *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

- Título da matéria sobre o Desfile do Silêncio, publicada em pequeno espaço na décima segunda página em um jornal da capital: “Expressivo desfile dos antigos pracinhas na tarde de ontem”. – *O Jornal*, Rio de Janeiro, 24 de junho de 1947.
- Trechos retirado da série de reportagens publicadas em 1957, intitulada “O outro lado da glória”, pelo jornalista José Leal, no jornal *O Globo*, em que o autor

descreve alguns momentos do Desfile do Silêncio – *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1957.

**a)** Faixas denunciando a situação de desamparo dos expedicionários:

- Sede bem-vindos, irmãos queridos!
- Isso foi quando regressamos...
- E agora?
- Pracinhas tuberculosos.
- Pracinhas dormindo ao relento.
- Pracinhas se suicidam.”

**b)** “não havia um uniforme, fuzil à bandoleira, ordem unida e banda militar. Não havia o brilho marcial das outras paradas, os aplausos das multidões nos dias de festa. Mas uma coisa se conservou e apareceu brilhante na passeata daquele dia: a dignidade da FEB, a sua glória, o seu espírito de união e de luta democrática e antifascista”.

**c)** Trecho do pronunciamento de um dos dirigentes da Associação de Ex-combatentes do Rio de Janeiro, Oswaldo Gudolle Aranha na Câmara de Deputados no dia do Desfile do Silêncio (1947): “ Não bastam palavras, nem boas intenções e, menos ainda, providências e leis mal executadas (...) Esperamos, muito e tudo, através de nós, de nossa organização, que os poderes responsáveis criem um ambiente de confiança e de solidariedade humana, capaz de dar aos combatentes, sobretudo aos futuros combatentes, a segurança de que, após oferecerem a vida à pátria, nela terão o direito de, com dignidade, poder viver uma vez que por ela, não tiveram a honra de morrer”.

**d)** Repercussões do Desfile do Silêncio:

- “Os homens que quase não puderam botar o pé na terra da Pátria, no grande dia do desembarque, marcham a compasso de grevistas, em parada de protesto. Não pareciam os vitoriosos dos campos da Itália. Eram os derrotados pela ingratidão nacional” (José Lins do Rêgo).
- “Dever de consciência socorrer os pracinhas. Demos-lhes trabalho. Asseguremos-lhes vantagens para a consecução de um lar. Tornemos evidente que o seu sacrifício não foi esquecido e que as flores e vivas com que os recebemos não se convertam em olvido e desprezo” (Austregésilo de Ataíde)

e) Trecho do depoimento de Oswaldo Gudolle Aranha ao jornalista em 1957:

- “(...) Quando fizemos a passeata do silêncio vimos a nação gastar milhões de cruzeiros para recepcionar um chefe de estado estrangeiro. Nada mais justo. O que é injusto é que essa verba não se tenha demorado pelos canais competentes para ser autorizado o seu gasto. No entanto, a que reclamávamos e reclamamos com justa razão, se arrasta, se prende, encalha nas várias comissões e, se sair, será tarde para muitos. A tuberculose, a miséria, a neurose de guerra não esperam aprovação de orçamentos. Em nome dos mortos de Pistoia temos o dever de exigir que se cuide dos vivos, mas para já e não para um futuro remoto”.

► **Atividade com jornal**

- Divisão da turma em grupos de 4 alunos, para que elaborem uma ficha técnica de cada um dos jornais pesquisados, contendo a data, a edição, o caderno e a página de cada artigo consultado;
- Análise do posicionamento de cada um dos veículos de comunicação em relação ao respectivo grupo político dominante;
- Pesquisa e elaboração de uma breve história de cada periódico;
- A partir da leitura dos trechos selecionados, registro em uma folha, da reação da população diante dos pracinhas no Desfile da Vitória, no Desfile do Silêncio e dez anos depois.
- Comparação dos dois depoimentos de Oswaldo Gudolle Aranha: dez anos depois, o que mudou na situação dos expedicionários? Que problemas eram enfrentados por eles? Registro na folha utilizada acima.
- Montagem de um varal com os textos confeccionados e com o material produzido sobre os jornais.

► **Material de Apoio:** Breve histórico dos jornais utilizados no trabalho pedagógico

- *O Globo*

Jornal carioca inicialmente vespertino, depois matutino, fundado por Irineu Marinho em 29 de julho de 1925. Segundo seu fundador, o novo periódico deveria

pautar a sua atuação na defesa das causas populares e pela total independência, livre dos interesses de quaisquer grupos políticos ou empresariais.

Nos primeiros tempos do jornal, este manteve o compromisso de defesa dos interesses populares, criticando o abandono de ruas, defendendo o aumento para o funcionalismo e acompanhando o trabalho de empresas que prestavam serviços à população.

Durante os anos do governo de Getúlio Vargas, já sob a direção de Roberto Marinho, manteve posição de apoio relativo às políticas governamentais. Durante o Estado Novo, sofrendo a ação da censura, o jornal muitas vezes omitia notícias para não divulgá-las deturpadas pela ação dos censores. Deu também destaque à seção de esportes e ao noticiário internacional. Apoiando a política externa de Franklin Roosevelt, desde o início da Segunda Guerra Mundial se colocou ao lado dos Aliados, mostrando-se contrário a posição de neutralidade inicialmente adotada pelo governo brasileiro. Assim, patrocinou intensa campanha quando do afundamento de navios brasileiros no nosso litoral, defendendo veementemente o ingresso nesse conflito ao lado dos EUA.

O Globo fez ampla cobertura da Força Expedicionária Brasileira, lançando o tabloide semanal O Globo Expedicionário, publicado de 7 de julho de 1944 até 23 de maio de 1945, com o objetivo de manter elevada a moral dos combatentes brasileiros na Itália.

Sempre defendeu postulados liberais para a economia brasileira. Apesar da alegada posição de independência, assumiu, ao longo dos anos entre 1940 e 1950, posições antigetulistas e de alinhamento aos postulados da UDN. Apoiou o golpe civil-militar de 1964 e manteve postura favorável aos governos dos marechais Castelo Branco e Costa e Silva e dos generais Médici e Figueiredo, reafirmando sempre o compromisso de combater com firmeza a subversão.

Da mesma maneira, apoiou o processo de abertura conduzido pelos militares, se colocando também ao lado da eleição de Tancredo Neves e da posse de José Sarney. Coerentemente com o ideário liberal de sempre, defendeu e apoiou as eleições de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso.

LEAL, Carlos Eduardo; MONTALVÃO, Sérgio. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

- *Correio da Manhã*

Jornal carioca diário e matutino fundado em 15 de junho de 1901 por Edmundo Bittencourt e extinto em 8 de julho de 1974, foi um dos grandes jornais brasileiros, sempre se destacando como “um jornal de opinião”.

Desde a sua fundação, declarava-se isento de compromissos partidários, defendendo as causas da justiça, da lavoura, do comércio, dos direitos do povo, de seu bem estar e de suas liberdades. Logo aproximou-se das demandas das camadas menos favorecidas.

Durante a Primeira República, seu oposicionismo mostrou-se no combate ao poder das oligarquias rurais. Apoiou a Revolução de 1930 e manteve, ao longo do governo Vargas, posições ambíguas, ora de apoio, ora de crítica. A partir de 1940, durante a Segunda Guerra, começou a defender que o Brasil se alinhasse aos Aliados na luta pelos valores democráticos. No fim do Estado Novo, se mostrou favorável a redemocratização, se colocando ao lado da candidatura udenista do Brigadeiro Eduardo Gomes. Fiel ao ideário liberal e a uma linha política apartidária porém comprometida com a legalidade, apoiou tanto a posse de Juscelino Kubitschek como a de João Goulart, a quem fez oposição, acusando-o de esquerdista.

Apesar de inicialmente apoiar o Golpe de 1964, o periódico percebeu a tendência ao autoritarismo e passou a denunciar torturas e arbitrariedades. Uma grave crise financeira acabou por resultar no fechamento do jornal em 8 de junho de 1974.

LEAL, Carlos Eduardo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

- *O Jornal*

Jornal carioca fundado, em 17 de julho de 1919, por Renato de Toledo Lopes. Cinco anos após a sua fundação, foi comprado por Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, tornando-se o primeiro órgão da cadeia dos Diários Associados.

Pretendia caracterizar a sua atuação pela independência e austeridade, privilegiando assuntos literários e científicos. Inicialmente, sob a administração Toledo Lopes, assumiu posições moderadas, de apoio ao governo. Sob Assis Chateaubriand, passou a defender o capital estrangeiro e o antinacionalismo. Apesar de se colocar a favor da Revolução de 1930, logo passaria a fazer oposição a Getúlio

Vargas, defendendo a rápida constitucionalização do país. Mais tarde, O Jornal se aproximou da ala mais conservadora da política getulista, fazendo uma oposição moderada ao governo.

Ao longo os anos 1940 e 1950, oscilou entre uma maior aproximação e afastamento da UDN. O movimento político-militar de 1964 recebeu apoio desse periódico, que também esteve bem próximo dos governos militares que se seguiram. Em abril de 1974, devido a graves dificuldades financeiras, O Jornal fechou as suas portas.

LEAL, Carlos Eduardo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

- *A Noite*

Diário vespertino carioca fundado por Irineu Marinho em 18 de junho de 1911, fazendo oposição ao governo do Marechal Hermes da Fonseca, em defesa dos valores civilistas, se aproximando das demandas dos grupos urbanos e das oligarquias dissidentes.

A partir de 1925, Irineu Marinho passou o comando do vespertino para Geraldo Rocha. A linha editorial passou de oposição ao total apoio às oligarquias dominantes, inclusive combatendo veementemente a Revolução de 1930.

Em 1931, passou a ser controlado por um grupo estrangeiro que também controlava a Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, que deu ao periódico uma nova linha editorial moderada em que o confronto era evitado. Os negócios se expandiram e, em 1936, a Noite inaugurou a Rádio Nacional.

Apesar da prosperidade da empresa, em 1940 o governo Vargas encampou o grupo controlador. Após anos de dificuldades, acabou por fechar as portas em 1958.

FERREIRA, Marieta de Moraes, In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

- *A Manhã*

Diário matutino carioca dirigido por Cassiano Ricardo e Menotti del Picchia, criado em agosto de 1941 como porta-voz do Estado Novo. Contava com a



colaboração de expressivos intelectuais como Cecília Meireles, José Lins do Rego, Afonso Arinos de Melo Franco, Alceu Amoroso Lima, Oliveira Viana, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes.

Adotou uma postura de defesa de um regime forte, debruçando-se sobre os problemas sociais e econômicos do país. Crítico da democracia liberal, defendia “um regime socializante, orgânico e capaz de realizar as aspirações mais avançadas e defender as liberdades humanas à luz de nossa formação cristã.”

Procurava explicar de maneira didática os postulados defendidos pela Carta de 1937 e as ideias defendidas pelo Presidente Getúlio Vargas. Tinha, também, uma proposta cultural com suplementos em forma de tabloides dedicados a história da literatura brasileira e a divulgação da cultura do continente americano.

Problemas financeiros foram uma constante na sua história: má administração e empreguismo acabaram por resultar na venda da sede do jornal, que se transferiu para as dependências de A Noite.

As dificuldades se agravaram acompanhando a própria crise do Estado Novo. Sobreviveu, de maneira apagada, até 1952.

FERREIRA, Marieta de Moraes. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

- *A Gazeta de Notícias*

Diário carioca fundado em 2 de agosto de 1875 por José Ferreira de Souza Araújo. Inovou na imprensa brasileira, empregando o clichê, caricaturas e a técnica de entrevistas, chegando a ser um dos principais jornais da capital federal durante a Primeira República.

Inicialmente, defendia as bandeiras da abolição e da república. Primeiro jornal brasileiro a instalar uma rotativa, começou a publicar folhetins, um suplemento literário e outro econômico, semanal, redigido em francês.

Com a república, o periódico assumiu uma postura antimonarquista e de defesa das elites agrárias. No início do século XX, as reportagens e as entrevistas ganharam destaque e novos temas como histórias policiais e notícias esportivas passaram a ocupar espaço na publicação.

O apoio a sucessivos governos da República Oligárquica refletiu-se em sua estrutura econômico-financeira e na modernização de seus equipamentos.

Com a eclosão da Revolução de 1930, a sede do jornal foi invadida e as suas máquinas foram depredadas. A Gazeta de Notícias só foi reaberta em 1934, assumindo uma postura de defesa do governo de Getúlio Vargas. Demonstrava simpatia pelo movimento integralista brasileiro e pelos movimentos nazifascistas europeus. Coerentemente, apoiou incondicionalmente o Estado Novo.

Durante a Segunda Guerra, a Gazeta de Notícias se mostrou favorável ao Eixo, o que lhe custou um boicote da publicidade norte-americana.

Sempre situacionista, manteve tanto apoio ao governo Dutra quanto ao governo Vargas, a quem foi fiel inclusive durante a crise política que resultou no suicídio do presidente.

Defendendo uma postura nacionalista, apoiou a posse de Juscelino, oscilando entre o aplauso e a crítica às medidas adotadas pelo desenvolvimentismo de JK.

Simpático a algumas medidas tomadas por João Goulart e próximo de Leonel Brizola, a partir do Golpe de 1964 retraiu-se, recebendo, mesmo assim, constantes visitas da censura. Continuou a circular com poucos exemplares.

LEAL, Carlos Eduardo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

- *Jornal do Brasil*

Jornal carioca diário e matutino, fundado em 9 de abril de 1891 por Rodolfo de Souza Dantas e Joaquim Nabuco, com o objetivo de criticar o regime republicano de maneira moderada. Debatendo as grandes causas políticas, que então giravam em torno da monarquia e da república, também se dedicava a focalizar problemas cotidianos da cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo de primeiro ano de funcionamento, sob a liderança de Joaquim Nabuco, uma postura claramente de defesa da monarquia envolveu o periódico em inúmeras polêmicas. Nabuco e Rodolfo Dantas se afastaram do jornal, que se transformou em sociedade anônima ainda formada por destacados monarquistas.

A partir de 1893, o jornal foi vendido e Rui Barbosa assumiu a sua direção estabelecendo novos compromissos: a defesa do republicanismo e a valorização da

Constituição. Iniciou um acalorado combate ao governo do Marechal Floriano, que acabou por determinar o seu fechamento, ainda em 1893.

Em 1894, o jornal foi vendido e sua publicação foi retomada. Dedicando-se basicamente aos assuntos cotidianos da cidade e abandonando os grandes debates políticos, se tornou muito popular entre as camadas mais pobres da população, que muitas vezes a ele recorriam para registrar denúncias. Com notícias sensacionalistas, exploração de casos policiais e campanhas populares, o jornal caracterizava-se pelas críticas bem humoradas aos costumes e as práticas do governo, se notabilizando como um veículo de informação.

Dificuldades financeiras fizeram o jornal passar para o conde Pereira Carneiro em 1919. Iniciou-se, então, em uma fase de recuperação financeira e de resgate da seriedade, valorizando-se as seções literárias e artísticas e se adotando posições moderadas em temas que despertassem polêmicas e, principalmente, nas disputas políticas.

Ainda em processo de recuperação financeira, ao longo dos anos 1930, o Jornal do Brasil adotou uma orientação comercial: perde importância a vocação para a informação e se fortalece a seção dos anúncios classificados, expostos na primeira página. A posição moderada e conciliatória se mantém.

Os anos de 1950 marcaram uma fase de modernização técnica e de expansão. Jovens jornalistas foram contratados e o noticiário ganhou novamente destaque, ocupando inclusive a primeira página. Um caderno separado passou a conter os classificados e outro, o Caderno B, era dedicado as artes em geral, principalmente cinema e teatro.

Na década de 1960, o periódico, tanto na parte gráfica quanto na editorial, foi modernizado. Apesar das mudanças, se mantinha como um órgão “católico, liberal, conservador, constitucional e defensor da iniciativa privada”. Preservando suas posições moderadas, atravessou o período da ditadura militar ora apoiando ora criticando discretamente os diversos governos.

O processo de redemocratização, os governos Sarney, Collor e Fernando Henrique Cardoso também contaram com essa atitude de moderação conciliatória do jornal.

Após sucessivas crises financeiras, o Jornal do Brasil, na sua forma impressa parou de circular em 2010. O formato digital continua e pode ser acessado mediante o pagamento de uma mensalidade.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MONTALVÃO, Sérgio. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

## 2.7. Módulo 2: As memórias e os silêncios no Museu Aeroespacial



Foto 1: Museu Aeroespacial no Campo dos Afonsos, Rio de Janeiro.

Disponível em: [www.ceaacolegiobrasil.com.br](http://www.ceaacolegiobrasil.com.br). Acesso em: 18.07.2016

### ► **Objetivos:**

- Discutir os conceitos de História, de memória, de patrimônio e de lugar de memória;
- Analisar os processos de construção de memórias, de silêncio e de conhecimento histórico;
- Identificar o Museu Aeroespacial como um "lugar de memória"; e
- Trabalhar, a partir da metodologia de objeto gerador, algumas peças do acervo do Museu Aeroespacial como documento para o ensino de História.

### ► **Recursos Instrucionais:** Objetos expostos na sala “A FAB na Segunda Guerra Mundial”

▶ **Preparação da Visita na Sala de Aula:**

- Visita virtual com os alunos no site do museu como um primeiro contato com a instituição;
- Apresentação, em sala de aula, pelo professor, de uma breve história do Museu Aeroespacial (Material de Apoio: O Museu Aeroespacial);
- Reflexão orientada pelo professor sobre os conceitos de memória e de patrimônio, destacando o seu aspecto de construção histórica, de diversidade e de multiplicidade; e
- Preparação da entrevista que os alunos farão com a mediadora do Museu Aeroespacial sobre a criação do museu, sua organização e seu acervo, em especial, o exposto na sala "FAB na Guerra".

▶ **Visita à sala de exposição "FAB na Guerra" do Museu Aeroespacial**



Cartaz da exposição A FAB na Guerra.

Disponível em [www.fab.mil.br/noticias/mostra/6396](http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/6396). Acesso em 18/07/2016.

- **Atividades de observação:** identificação do símbolo da FAB; identificação de objetos expostos na sala com a sua respectiva utilização na época da guerra; leitura das informações contidas nos murais, que devem ser fotografados, juntamente com os objetos;
- **Atividades de registro:** descrição dos diferentes uniformes usados pelos combatentes brasileiros durante este conflito, indicando a procedência, as condições de uso, e chamando a atenção para a sua característica de formação

de identidade; descrição do símbolo do Grupo de Aviação de Caça – Senta a Pua –, interpretando o desenho e as cores utilizadas e pesquisando a história da sua confecção;

- **Atividades de exploração:** a partir das informações obtidas na atividade anterior e de mapas e murais expostos na sala, elaborar, em grupo de quatro alunos:
  - a) um quadro sinótico apresentando o contexto político e as razões que explicam a entrada do Brasil na Segunda Guerra ao lado dos aliados;
  - b) um roteiro dos lugares onde os combatentes brasileiros da FAB lutaram na Itália. Cada grupo deverá também escolher um ex-combatente da FAB para uma posterior atividade.

▶ **Apropriação da visita:**

- O professor proporá uma discussão, a partir desta visita ao museu, com o objetivo de responder às seguintes questões:
  - a) A memória do dia a dia dos combatentes foi privilegiada nesta exposição?
  - b) Que memória esta amostra está privilegiando?
  - c) Essa exposição atende aos objetivos do museu? Justifique.
- Reflexão sobre o aspecto identitário do uniforme no seus usos cotidianos: uniforme escolar, uniforme militar, uniforme funcional;
- Cada grupo deverá dar vida ao uniforme descrito, devendo “vesti-lo” no avião escolhido. A partir das observações realizadas no museu e de informações pesquisadas em outras fontes, cada grupo deverá compor um texto narrativo-descritivo com a biografia do avião escolhido. Os textos serão lidos em sala de aula.
- Reprodução do desenho do símbolo da FAB, com o resultado da pesquisa sobre o seu significado e a história do seu surgimento, apresentado sob a forma de um pequeno quadro explicativo;
- Cada grupo reunirá todas as atividades elaboradas neste módulo em um mural.

▶ **Material de Apoio:** O Museu Aeroespacial e um pouco da sua história



P 47 Thunderbolt, o principal avião usado pelos pilotos da FAB. Acervo Museu Aeroespacial. Disponível em [www.panoramio.com/photo/83732017](http://www.panoramio.com/photo/83732017). Acesso em 16/07/2016.

A Aeronáutica Brasileira foi criada pelo presidente Getúlio Vargas, em 20 de janeiro de 1941, juntando, sob a autoridade do Ministério da Aeronáutica, comandado pelo Ministro Salgado Filho, os Serviços de Aviação do Exército e da Marinha do Brasil. Em função da decisão brasileira de participar da Segunda Guerra, enviando combatentes para a frente italiana, o recém criado Ministério instituiu o Primeiro Grupo de Aviação de Caça, unidade enviada para a Itália, combatendo em conjunto com a Força Aérea dos EUA.

Mesmo antes de o Brasil declarar guerra ao Eixo, a FAB já participava de operações no litoral brasileiro, através de esquadrões de patrulha, com o objetivo de proteger as linhas de navegação ao longo da nossa costa. Em 1944, embarcaram para a Europa o 1º Grupo de Aviação de Caça, equipado com caças P-47 Thunderbolt, e a 1ª Esquadrilha de Ligação e Observação, que desempenhou a missão de observação de tiro para a artilharia brasileira que lutava no *front* italiano.

Até a década de 1970, os espaços de memória da FAB eram construídos pelas pessoas que atuavam operacionalmente na aviação: cada Unidade Aérea preservava e cultivava as suas memórias, coletando e guardando as lembranças dos acontecimentos especiais e cotidianos. São criadas as Salas de Histórico das Unidades Aéreas, com mobiliário, fotografias, documentos, peças de aeronaves.

Em 31 de julho de 1973, o General Emílio Garrastazu Médici, então presidente do Brasil, cria o Núcleo do Museu Aeroespacial. Em janeiro de 1974, se iniciam os trabalhos de restauração do prédio e dos hangares da antiga “Divisão de Instrução de Vôo”, da Escola de Aeronáutica. Também se iniciam os trabalhos de coleta do acervo e de preparação de aviões, de motores, de peças e de outros objetos que seriam expostos. Em

18 de outubro de 1976, após a transferência da Escola de Aeronáutica da Força Aérea para Pirassununga, o Museu Aeroespacial foi finalmente inaugurado.

Com os objetivos de atender a necessidade de preservar e divulgar o material aeronáutico, preservando documentos históricos relacionados à aviação e à evolução tecnológica das aeronaves, as principais funções desse Museu são: pesquisar, desenvolver, divulgar, preservar, controlar e estimular as atividades referentes à memória e cultura da Aeronáutica brasileira, tanto da aviação militar, quanto da aviação civil, transmitindo para as futuras gerações o que foi a vida, a obra e a contribuição para a sociedade, daqueles que fizeram a história da aviação.

Segundo Felipe Koeller Rodrigues Vieira (2009), o acervo do Museu Aeroespacial é constituído por maquetes, documentos escritos, manuscritos, filmes, vídeos, fotografias, trajes de vôos, livros, armas e motores. Também dele fazem parte objetos pessoais de Santos Dumont, de Anésia Pinheiro Machado e de Salgado Filho, além de quase cem aeronaves, das quais oitenta estão em exposição permanente.

Em uma área de aproximadamente 15.195m<sup>2</sup>, na qual se incluem um prédio de dois andares e cinco hangares, nos quais estão as aeronaves, as salas de exposição apresentam os pioneiros da aviação brasileira, a participação das mulheres na Aeronáutica brasileira, as realizações da EMBRAER, as atividades de busca e salvamento, o sistema de controle do espaço aéreo brasileiro e a participação da Força Aérea Brasileira na 2<sup>a</sup> Guerra Mundial, cuja construção de memórias é o objeto de estudo das atividades propostas nessa sequência didática.

A própria localização do Museu já está relacionada à história da aviação brasileira. No Campo dos Afonsos, onde a instituição está situada, foi fundado, em outubro de 1911, o primeiro Aeroclube Brasileiro. Ali também, em 2 de fevereiro de 1914, um grupo de italianos criou a Escola Brasileira de Aviação, com o objetivo de formar aviadores civis e militares. De acordo com Felipe Vieira (2009), a atuação da Missão Militar Francesa de instrução Aeronáutica, a partir de 1918, resultou na fundação da Escola de Aviação Militar, em janeiro de 1919. Com a criação do Ministério da Aeronáutica, o Campo dos Afonsos passou a ser denominado Base Aérea dos Afonsos. A mudança da Escola para Pirassununga abriu espaço para que as instalações dos Afonsos, que manteve a Academia da Força Aérea, tivessem novos usos, e o Museu Aeroespacial foi fundado.



De acordo com Mauro Lins de Barros e Flavio Lins de Barros (2014), com um acervo de aproximadamente 128 aeronaves de mais de uma centena de tipos diferentes, expostas no prédio principal, em cinco hangares adjacentes e no pátio externo, além das que estão na reserva técnica, muitas vezes aguardando restauração, o MUSAL é um dos mais importantes museus aeronáuticos das Américas. Contando também com uma biblioteca especializada e um arquivo histórico com um acervo que inclui coleções de negativos, de fotografias e documentos procedentes de diversas instituições militares e civis e de doações de particulares de personalidades da história da aviação. Há ainda um setor de recursos educativos que cuida da organização das visitas de grupos, em especial de estudantes, para as quais são preparadas atividades pedagógicas voltadas à construção de conhecimentos sobre a história da aviação. A instituição também organiza exposições itinerantes, como as que acontecem em salões de aeroportos brasileiro

Memórias da aviação estão presentes em diferentes exposições permanentes. A sala da Esquadrilha da Fumaça, cuja principal missão é divulgar a imagem da FAB no Brasil e no exterior, exhibe um avião T-6, usado pela Esquadrilha, objetos, fotos e emblemas, cujas histórias estão descritas em murais explicativos. Na Exposição de Armas estão expostas coleções de metralhadoras, algumas utilizadas na 1ª Guerra, bombas, mísseis, foguetes e armas leves. Na exposição “Bartolomeu de Gusmão – 300 anos”, recorda-se a construção, por esse padre jesuíta no início do século XVIII, de um balão de ar quente, estando expostos um diorama de uma de suas apresentações de 1709, um modelo do sistema de elevação por ele construído e um modelo da “Passarola” – representação fantasiosa de uma máquina de voar atribuída a ele. A reconstituição do gabinete de trabalho do primeiro Ministro da Aeronáutica, com mobiliário original, é o tema da Sala Salgado Filho.

A atuação das mulheres na Força Aérea Brasileira, cujo ingresso é permitido há mais de trinta anos, é lembrada na exposição “Força Mulher” na Sala Demoiselle. Através de objetos, recortes de jornais, uniformes, painéis explicativos, e partindo do pioneirismo de Anésia Pinheiro Machado, a trajetória feminina na Aeronáutica é destacada. Na Exposição Santos Dumont, a história desse pioneiro da aviação é contada através de objetos pessoais, correspondências, recortes de jornais, fotografias, desenhos e pinturas. Também estão expostos o seu chapéu Panamá e o coração do aviador, preservado em um recipiente especial. A história da aviação brasileira é lembrada na Exposição “Primórdios

da Aviação Brasileira”, em que diversos personagens relevantes para a construção dessa história são lembrados através de uniformes, de objetos diversos e de maquetes de aviões e de suas peças.

Temáticas mais recentes relacionadas à Aeronáutica também merecem destaque. Uma exposição apresentando quadros explicativos, uniformes e os diferentes equipamentos informa sobre a extensão geográfica das suas áreas de atuação e a rede de organizações que compõem o Sistema de Busca e Salvamento da Aeronáutica. A Exposição de Simuladores e a do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro, que representa uma torre de controle de um aeroporto, mostram através de equipamentos e painéis, um pouco da formação e da atuação do pessoal da Aeronáutica. Há, ainda a Exposição EMBRAER, onde estão relatados aspectos da evolução dessa empresa, suas realizações e conquistas, através de maquetes e murais informativos.

A Exposição “A FAB na Guerra” é a que interessa diretamente a proposta de construir as memórias e os silêncios dos combatentes brasileiros na Segunda Guerra. Segundo Celso Péricles Fonseca Thompson (2016), o 1º Grupo de Aviação de Caça, que, em 1944, seguiu para a Itália junto com a FEB, contava com 42 oficiais e cerca de 400 mecânicos e auxiliares. Esse grupo foi treinado no Panamá para pilotar 28 caças P-47D Thunderbolt e esteve, no front italiano, exposto diretamente ao perigo da artilharia antiaérea alemã. A FAB também participou desse conflito através da 1ª Esquadrilha de Ligação e Observação, unidade criada com a função de auxiliar a Artilharia Divisionária, a quem estava subordinada, através da observação do território inimigo, utilizando aeronaves de pequeno porte (ARAÚJO, 2016).

Com essa exposição, o Museu Aeroespacial constrói uma narrativa da participação brasileira na 2ª Guerra. Através de painéis explicativos, o contexto da entrada do país no confronto e os motivos para o seu envolvimento são apresentados. Recortes de jornais da época e fotografias são utilizados para mostrar as etapas de treinamento dos militares, a sua atuação nos confrontos e a reação de setores da sociedade brasileira a essa participação dos combatentes brasileiros. Também estão expostos uniformes, objetos pessoais, medalhas, gorros, capacetes de voo, armas, além da reconstituição, em tamanho real, de uma sala de campanha e de uma cena, retratada em fotografia tirada pelos aviadores brasileiros após o fim da Guerra. Realizar atividades que reflitam sobre o que

é dito e o que é silenciado nessa exposição é um dos objetivos da sequência didática que estamos propondo.



Oficiais do 1º Grupo de Caça em Pisa – Itália.

Disponível em [www.ww2incolor.com/brazil/fab](http://www.ww2incolor.com/brazil/fab). Acesso em 17/07/2016.

### 2.8. Módulo 3: A Casa da FEB e a "vontade de memória"



A Casa da FEB.

Disponível em [www.reino-de-clio.com.br/imagens](http://www.reino-de-clio.com.br/imagens). Acesso em 16/07/2016.

#### ► **Objetivos:**

- Discutir os conceitos de história, de memória, de lugar de memória e de patrimônio;

- Analisar os processos de construção de conhecimento histórico e da construção de memórias e de silêncios;
- Identificar a Associação de Ex-Combatentes como "lugar de memória"; e
- Trabalhar, a partir da metodologia do objeto gerador, algumas peças do acervo do Museu da Casa da FEB.

▶ **Recursos Instrucionais:**

- Apresentação em sala de aula, pelo professor, de uma breve história da Casa da FEB (Material de Apoio: a Casa da FEB);
- Visita à sede da Casa da FEB no Rio de Janeiro;
- Entrevista com o Presidente da Casa da FEB; e
- Entrevista com ex-combatentes.

▶ **Preparação da Visita em Sala de Aula:**

- Visita virtual com os alunos ao Portal da FEB, explorando mais detidamente as “Histórias” e “Os Heróis”;
- Leitura em sala de aula do texto “FEB – Do início ao fim”, a ser consultado no Portal da FEB e de uma breve história dessa associação elaborada pelo professor;
- Apresentação do símbolo da FEB, descrevendo o desenho, observando as suas cores, propondo uma pesquisa sobre a história da sua criação;
- Discussão com os alunos sobre as associações de ex-combatentes e a importância dessas instituições na luta contra o esquecimento da FEB.
- Preparação da entrevista que os alunos farão com o Presidente da Casa da FEB e com um ex-combatente: para o primeiro, serão abordadas a criação, a composição e a ação da casa da FEB e a atuação do Presidente dessa instituição; para o segundo, serão abordados sua motivação e atuação na Segunda Guerra Mundial, lembranças significativas, recepção e dificuldades na Itália, retorno ao Brasil e a situação vivenciada no pós-guerra, avaliação sobre a percepção da sociedade brasileira acerca da participação dos pracinhas na Segunda Guerra Mundial.

► **Visita à Casa da FEB:**



Soldados brasileiros nos Montes Apeninos, em pleno inverno, posicionados contra as linhas de defesa alemãs. Arquivo Horácio Coelho. Disponível em [www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html](http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html). Acesso em 15/07/2016.

**a) Museu da FEB:**

- Observação do acervo da sala de exposição;
- Descrição dos objetos expostos, focando nos uniformes utilizados pelos combatentes, nas fotos e objetos pessoais dos soldados;
- Elaboração de um pequeno quadro pelos grupos, reproduzindo o símbolo da FEB, com a respectiva explicação do significado e uma narrativa da sua história;
- Selecionando, dentre os objetos expostos, “cards” com as Estampas Eucalol, o professor consultará com os alunos o site “Ecos da Segunda Guerra”, orientando uma pesquisa sobre esses cartões: o objetivo de seu lançamento, temas abordados, e a coleção que descreve a trajetória da FEB e os conteúdos contemplados;
- A partir da observação no Museu e dessa pesquisa, cada grupo comporá um “card” escolhendo um aspecto sobre as memórias da participação da FEB na Segunda Guerra Mundial.

**b)** Entrevistas com o presidente da Casa da FEB e com os ex-combatentes a partir de um roteiro preparado pelos alunos, que deverão filmá-las:

- para o Presidente da Casa da FEB abordando a criação, a composição e a ação da Casa da FEB e a sua atuação como gestor,
- para os ex-combatentes abordando sua motivação e atuação na Segunda Guerra Mundial, lembranças significativas, recepção e dificuldades na Itália, retorno ao Brasil e a situação vivenciada no pós-guerra, avaliação sobre a recepção brasileira acerca da participação dos pracinhas nesse conflito.

▶ **Apropriação da visita:**

**a)** As entrevistas serão apresentadas por cada grupo em sala de aula. Os grupos, a partir das suas respectivas entrevistas filmadas deverão elaborar um roteiro para a montagem de um pequeno documentário que será apresentado na culminância do trabalho.

**b)** Orientar os alunos em uma reflexão sobre memória e história:

- conceituar com os alunos memória e história a partir das informações obtidas na seção “Conceitos em foco”;
- comparar as entrevistas, destacando suas semelhanças e diferenças;
- apresentar as entrevistas como uma fonte histórica, relacionando-as com as narrativas dos jornais e com o material de apoio sobre a trajetória histórica da FEB.

▶ **Material de Apoio: A Casa da FEB**



Membros da FEB no navio americano General Meigs, que nos devolveu 5.300 expedicionários brasileiros.

Disponível em [www.segundaguerra.net/wp-content/uploads/2010/02/retornando.jpg](http://www.segundaguerra.net/wp-content/uploads/2010/02/retornando.jpg).

Acesso em 16/07/2016.

A Associação Nacional dos Veteranos da FEB, também chamada de Casa da FEB, surgiu, em 1963, de uma dissidência na Associação de Ex-combatentes do Brasil. Nessa nova associação só eram aceitos os expedicionários que tivessem lutado no teatro de operações da Itália. Funciona, até hoje, em um casarão na Rua das Marrecas, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Em 2008, enfrentando sérias dificuldades financeiras, relacionadas à significativa diminuição no seu quadro de sócios em função do envelhecimento e do falecimento dos expedicionários, uma Assembleia Geral da Associação decidiu fechar a instituição e dispensar seus funcionários, suspendendo, pelo menos temporariamente suas atividades. A diretoria da Associação iniciou uma negociação com o Departamento de Cultura do Exército para transferir o acervo da Casa da FEB para o Museu Militar Conde de Linhares.

Essa negociação provocou enorme controvérsia entre os associados: alguns sócios, concordando com a Direção da instituição, acreditavam que só o Exército garantiria a preservação do acervo; outros discordavam, argumentando que a transferência descaracterizaria a Associação como um lugar de memória dos ex-combatentes, afetando a identidade desse grupo. Em meio a essa polêmica, os membros da direção que conduziu essa negociação se afastaram e, ainda em 2009, e um outro grupo assumiu, passando a Casa da FEB a contar com o patrocínio de uma empresa de arquivamento e armazenagem de acervos – a Technolach. Segundo o seu diretor, essa

empresa se interessou em prestar auxílio financeiro a associação ao tomar conhecimento, pela imprensa, das dificuldades enfrentadas pela Casa da FEB.

Investindo em uma ação de “responsabilidade social”, que ao mesmo tempo se reveste de eficiente propaganda para a empresa, essa parceria tem como objetivo transformar a associação em um centro cultural centrado no estudo, na documentação e na divulgação da história militar do Brasil na Segunda Guerra. A secretaria, o salão de eventos, o auditório, o salão de exposições, a biblioteca e o museu da Casa da FEB foram totalmente reformados; os ambientes foram climatizados e móveis, vitrines e equipamentos de arquivos foram atualizados. O acervo também foi restaurado e informatizado.

Atualmente, a Casa da FEB, como um centro cultural, realiza atividades permanentes e eventos especiais, tais como exposições e mostras, curso de formação para professores, estudantes, pesquisadores e militares e palestras e debates sobre a FEB e outros temas contemporâneos. Também se ocupa da captação, do cadastramento, da restauração, da microfilmagem e da digitalização de documentos sobre a participação brasileira na Segunda Guerra.

O Museu da FEB, que funciona no 1º pavimento, conta com um acervo dos veteranos, mostrado em uma exposição permanente, da qual fazem parte uniformes de militares brasileiros da FEB, da FAB e de militares estrangeiros, armas, medalhas e condecorações, capacetes e equipamentos utilizados pelos soldados durante o conflito, inclusive objetos pessoais. Há, ainda, fotografias, mapas, murais explicativos e o consultório dentário de campanha, usado pelos dentistas brasileiros na Itália.

Todas essas transformações foram acompanhadas de uma mudança expressiva no quadro de sócios. Além da redução significativa dos veteranos associados, com a morte de um número crescente em idade avançada, atualmente se aceita como sócio qualquer pessoa interessada na preservação da memória da FEB. Desse modo, passaram a se associar a essa instituição pesquisadores sobre esse tema, militares e familiares de ex-combatentes, pessoas que, de maneira geral, se interessam e tem curiosidade sobre o assunto, em meio a alguns poucos expedicionários ainda vivos. Segundo Patrícia Ribeiro (2013, p. 15):

sem dúvida, tais mudanças anunciam novos tempos para a Casa da FEB. No entanto, é cedo arriscar qualquer prognóstico quanto ao futuro da instituição. É provável que a morte dos últimos veteranos modifique, em alguma medida, o perfil da Casa da FEB, trazendo repercussões nas



disputas memoriais que ainda estão por vir. Tudo isso, evidencia o grau de dinamismo e transformação que incide, até hoje, sobre o campo das memórias da participação da FEB na Segunda Guerra Mundial.



Arquivo Diana Oliveira Maciel.

Disponível em [www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html](http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html). Acesso em 15/07/2016.

### ► **Material de Apoio: A trajetória histórica da FEB**

Em uma conjuntura internacional marcada pelas graves dificuldades econômicas e por violentas disputas políticas, relacionadas ao fim da Primeira Guerra, à consolidação da Revolução Bolchevique, implantando o socialismo na Rússia e formando a URSS, e agravadas pela crise mundial de 1929, verifica-se, nos anos de 1930, o fortalecimento de regimes autoritários como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, que viam no fortalecimento do Estado a solução para os problemas econômicos e sociais que seus países enfrentavam.

No Brasil, Getúlio Vargas chega ao poder em 1930 como chefe do Governo Provisório; em 1934, após a promulgação da Constituição de 1934, é eleito Presidente da República e, em 1937, com o Golpe do Estado Novo, implanta um governo forte e centralizado, marcado pelo autoritarismo, pelo controle dos sindicatos e da política trabalhista, pela forte presença do Estado na economia, pela censura e pelo controle dos meios de comunicação, da educação e da propaganda e pelo nacionalismo, que se estenderá até 1945.

Tendo em vista que, no âmbito da política econômica, era projeto central do governo Vargas o desenvolvimento industrial baseado no capital nacional, o presidente, no decorrer dos anos 1930, adota, segundo Gerson Moura (1991), uma política de equilíbrio equidistante: Getúlio procurava aproximar-se tanto dos Estados Unidos quanto da Alemanha, garantindo vantagens para o Brasil, sem, contudo, definir uma aliança com um dos dois países.

Em um cenário internacional complexo, com dificuldades de obtenção de capitais e com crise no comércio externo, o presidente vê na aproximação com a Alemanha, através de um comércio de compensações, em que se trocavam matérias primas por material bélico e bens de capital, uma possibilidade de beneficiar a economia brasileira. Essa opção, entretanto, apresentava riscos: o alinhamento brasileiro à política nazista não era uma unanimidade nem entre os militares nem entre empresários e fazendeiros brasileiros. Além disso, havia a possibilidade de retaliações dos EUA.

Por outro lado, desde meados da década de 1930, o governo de Washington organiza diversos encontros em países da América Latina com o objetivo de criar mecanismos de segurança continental e de fortalecer a ideia de solidariedade de todos os países do continente frente a uma situação de agressão externa. Em especial, com o Brasil, em plena ditadura do Estado Novo, os EUA colocam em prática uma política de aproximação, que conta com todo o apoio do Ministro das Relações Exteriores brasileiro Oswaldo Aranha. Uma missão diplomática, chefiada pelo próprio ministro, inicia uma maior aproximação entre os dois países. Sem suspender relações com a Alemanha, o presidente Vargas impôs como condições para o alinhamento com os norte-americanos o fornecimento de armas e o investimento de capitais, essencial para o seu projeto industrializante.

A partir de 1942, quando os EUA entram na guerra contra os países do Eixo, a pressão sobre o governo brasileiro aumenta. Necessitando de capitais para construir uma usina siderúrgica, fundamental para alavancar o projeto nacional desenvolvimentista baseado na industrialização, Vargas negociou o alinhamento do Brasil a Washington: posicionado estrategicamente, tanto do ponto de vista geográfico, quanto do fornecimento de matérias-primas, o governo brasileiro condicionou a permissão para a instalação de base militares dos EUA ao empréstimo para financiar a construção da Usina Siderúrgica

de Volta Redonda e ao fornecimento de equipamentos para aparelhar e modernizar as Forças Armadas brasileiras. É o que Gerson Moura (1991) chama de adesão negociada.

O afundamento de navios brasileiros ao longo de 1942, principalmente dos cinco navios torpedeados por um submarino alemão na costa do nordeste, em agosto desse mesmo ano, reafirmou o definitivo alinhamento do Brasil aos Estados Unidos. A sociedade indignou-se e entidades representativas de diversos setores sociais, apoiadas pela imprensa, mobilizaram-se, promovendo passeatas exigindo resposta brasileira a tal agressão. Em 31 de agosto de 1942, o Brasil declara guerra à Alemanha e à Itália.

É interessante notar que, diante das condições de alinhamento negociadas entre o presidente Vargas e Washington e da declaração formal de guerra contra o nazi-fascismo, o governo brasileiro acreditava que havia se consolidado na posição de país associado aos EUA no pós-guerra, garantindo, assim, um papel de liderança na América Latina.

Esse processo de aproximação entre os dois países foi conduzido, no espírito da Política de Boa Vizinhança, pelo Ministro Oswaldo Aranha, defensor dessa “aliança especial”, inserida no projeto de garantir para o Brasil uma posição de potência emergente no pós-guerra. Assim, o governo brasileiro argumentava que concessões aos norte-americanos não se mostravam em desacordo com o projeto nacional desenvolvimentista de Vargas, que, sem se colocar contra os investimentos e interesses do capital internacional, apenas queria que eles estivessem subordinados aos interesses nacionais.

É nesse contexto de tensões internacionais e de esforço do governo de Getúlio em garantir uma proeminência na América Latina que se concretiza a negociação para a formação da Força Expedicionária Brasileira, oficialmente criada em 9 de agosto de 1943, através da Portaria Ministerial nº 47/44.

Inicialmente, planejava-se que o Corpo Expedicionário teria Três Divisões de Exército e uma Força Aérea, com aproximadamente 60 mil homens, armados, equipados, treinados pelas forças militares norte-americanas e integrados às tropas do V Exército dos EUA. Diante do insignificante número de voluntários, da elevada quantidade de pedidos de dispensa e das dificuldades no alistamento, marcadas pelo tempo insuficiente para a seleção dos convocados e do relativamente pequeno número de convocados que reuniam os padrões mínimos de saúde física e psíquica, o governo brasileiro resolveu criar a Força Expedicionária com apenas uma Divisão de Exército e um Grupo de Caça da Força Aérea.

Assim, o Ministro das Relações Exteriores, ferrenho defensor do alinhamento com os EUA, via nessa aliança a possibilidade de incentivar o desenvolvimento industrial, de ampliar o poder bélico do Exército brasileiro, que deveria ser reequipado e modernizado, concretizando, então, o ideal getulista de transformar o Brasil em um país de projeção mundial. Cabe destacar, porém, que, de acordo com Vagner Alves (2007), o Ministro avaliava que esses objetivos poderiam ser atingidos, através do estreitamento de laços políticos e econômicos entre os dois países, sem que fosse necessário enviar soldados para o *front* europeu.

Com relação aos militares, observa-se que, até o afundamento de navios brasileiros em 1942, estes nutriam, em sua maioria, clara simpatia pelos países do Eixo. A admiração de parte da alta oficialidade brasileira pela superioridade militar alemã no início do conflito e o rigoroso cumprimento da entrega de equipamento bélico negociado pelos brasileiros com os alemães, mesmo após o início do conflito armado, contribuíam para alimentar a simpatia de parte das Forças Armadas brasileiras pelos nazistas. A partir da declaração brasileira de guerra à Alemanha, as autoridades teriam de enfrentar:

o desafio de equacionar a ala germanófila do governo, que tinha nos generais Dutra e Goes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército (1937-1943), seus principais representantes, com a necessidade de assegurar financiamento norte-americano que viabilizaria o treinamento e armamento da FEB. Vargas tinha ciência de que somente com o auxílio técnico e econômico dos EUA, seria possível lutar no *front* europeu. O Exército Brasileiro, ainda nessa época influenciado pelo obsoleto modelo militar francês, sofria com o material bélico precário e o despreparo das tropas. Não bastasse isso, a maior parte do seu efetivo era composto por homens pobres, desnutridos e analfabetos sem qualquer experiência em táticas de combate. (RIBEIRO, 2007, p. 54)

A estratégia de formar um Corpo Expedicionário ganhou mais força principalmente a partir do avanço Aliado no norte da África e da diminuição dos riscos de ataques nazi-fascistas ao litoral brasileiro. O envio de soldados para lutar contra o Eixo poderia garantir, então, a modernização do Exército brasileiro, que seria, assim, equipado e treinado pelos militares norte-americanos. Vale a pena ressaltar a direta participação do General Dutra na organização da FEB, que poderia se transformar em fator de projeção pessoal tanto no campo militar quanto político: atendendo as suas aspirações na política, Dutra escolhe, para chefiar o Corpo Expedicionário, o General Mascarenhas de Moraes, militar sem qualquer ambição política.

Na conjugação de forças que se articularam para que a FEB fosse organizada, não se pode ignorar o empenho direto do presidente Getúlio Vargas. Diante da possibilidade cada vez maior de vitória dos Aliados, ficava difícil a sustentação do regime autoritário do Estado Novo, claramente inspirado no fascismo que estava sendo derrotado na Europa. Dessa maneira, preparar uma Força Expedicionária e enviá-la para lutar pela liberdade e pela democracia podia ser um elemento positivo na construção de uma imagem do governo Vargas para o pós-guerra, distanciando-se do autoritarismo.

Além das articulações políticas e militares que tiveram peso expressivo na organização desse Corpo Expedicionário, também se deve analisar o papel da opinião pública nesse momento. Como afirma Patrícia Ribeiro (2013), a percepção da guerra para a sociedade brasileira, até o afundamento de navios brasileiros em agosto de 1942, estava limitada ao racionamento de alguns alimentos, à utilização do gasogênio como combustível e a outras poucas alterações no dia a dia das maiores cidades. Os ataques alemães na costa brasileira aumentam as manifestações de setores da população em apoio à entrada do Brasil na guerra.

Dessa maneira, ainda que a criação da FEB não tenha resultado diretamente da pressão e da mobilização de setores da sociedade brasileira, a análise desses fatores serve para nos auxiliar a traçar um quadro das expectativas e dos sentimentos dos diferentes setores da população brasileira em relação à FEB, contribuindo para compreendermos os elementos que se articulam no processo de construção das memórias da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, que é o principal objeto de reflexão nas atividades propostas pela nossa sequência didática.

O esquecimento generalizado acerca da experiência dos homens e mulheres que compuseram a Força Expedicionária Brasileira – um grupo de 25334 pessoas – e lutaram em frentes de batalhas europeias deve ser explicado a partir da análise de vários fatores. O distanciamento da maioria da população brasileira da Segunda Guerra, para quem o conflito encontrava-se distante, afetando relativamente pouco o seu dia a dia, também está relacionado à pequena parcela de combatentes brasileiros que foram lutar na Europa. No caso brasileiro, não predominou apenas o esquecimento relativo às representações históricas, mas o esquecimento concreto, físico, material dos veteranos (FERRAZ, 2012).

Para se compreender a construção da memória social da FEB, é fundamental se aproximar da imagem que setores da sociedade brasileira faziam da participação dos

expedicionários brasileiros no conflito e das expectativas dos cidadãos-soldados que foram para a Itália. Segundo Francisco Alves Ferraz (2012), havia um sentimento generalizado de despreparo do Brasil para lutar na guerra. Quando a mobilização do Exército foi autorizada, chamou a atenção das autoridades o número insignificante de voluntários e a grande quantidade de pedidos de dispensa de setores do funcionalismo público e de jovens mais especializados – a juventude preferia discursos à luta na guerra.

De acordo com esse mesmo autor, a construção da memória social da FEB foi feita a partir da tensão entre os vários grupos sociais envolvidos, os diferentes setores da sociedade brasileira, os militares que não atuaram diretamente na guerra e entre os próprios expedicionários, com expectativas e respostas diversas:

naturalmente, quando os expedicionários voltaram, aqueles que ficaram no Brasil e tinham como fonte de informação apenas o que era veiculado por uma imprensa submetida às censuras de guerra e do Estado Novo, esperavam ver, ouvir e ler tipos-padrão de histórias da guerra. Seriam histórias em que a luta era legitimada por objetivos superiores e universais da democracia, defesa heroica da soberania nacional ultrajada, respeito às tradições seculares do Exército, etc. Havia ainda, contudo, aqueles que desconfiavam do desempenho da FEB em combate, descrença que, curiosamente, foi crescendo com o tempo (2012, p. 52).

Investigar as razões que explicam a imediata desmobilização da Força Expedicionária no contexto de disputas políticas no Estado Novo é fundamental para se compreender o processo de construção dessas memórias. Os planos dos Aliados para o retorno dos seus combatentes aos seus respectivos países começaram antes mesmo do fim do conflito e isso incluía as tropas brasileiras. Assim, para o Departamento de Guerra norte-americano, a FEB deveria tornar-se um núcleo de treinamento para todo o Exército brasileiro, contribuindo, como força alinhada aos interesses dos EUA, para a defesa da América do Sul, tornando-se, então, desaconselhável a rápida desmobilização das tropas brasileiras.

As autoridades brasileiras, porém, não concordavam com essa orientação. Preocupados em não integrar as forças de ocupação em territórios de nações vencidas, os comandantes da FEB procuravam evitar tanto as hostilidades entre os vencidos e vencedores como o contato direto entre os expedicionários e os grupos comunistas que dominavam muitas localidades recém libertadas. Desse modo, os chefes militares brasileiros intensificaram os preparativos para o retorno ao país, tratando do embarque das tropas e de todo o material bélico com as autoridades norte-americanas. A imediata

desmobilização da Força Expedicionária foi decidida nos gabinetes do Ministro da Guerra, Dutra, e do Chefe do Estado-Maior, Goes Monteiro, e expressa tensões político-militares entre o Estado Maior da FEB no Interior, órgão responsável pelo planejamento e execução desse processo e os gabinetes da Guerra e do Estado Maior, que assumem essa tarefa à revelia de tudo o que fora decidido pelo comando da FEB.

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre essas motivações e descartando as hipóteses de que a FEB derrubou o Estado Novo e de que este temia a FEB, Francisco Ferraz (2012) acrescenta alguns pontos a essa discussão: a aproximação dos líderes comunistas, então anistiados, e a FEB. Para essas lideranças de esquerda, a luta antifascista ia ao encontro dos ideais do proletariado, construindo, com a sua propaganda, uma identificação que assustava setores da sociedade brasileira, preocupando, em especial, os militares. A rápida desmobilização dos expedicionários atenderia, assim, a necessidade de manter a ordem, enfraquecendo, inclusive o “perigo comunista”.

Outro aspecto a ser examinado refere-se à ideia, disseminada entre os opositores de Vargas, em especial entre os militares, de que o presidente poderia utilizar a Força Expedicionária Brasileira para se manter no poder. Segundo o autor acima citado, a imediata desmobilização da FEB atendia fundamentalmente aos interesses dos círculos militares ligados a Dutra, com claras pretensões políticas, e a Goes Monteiro: o novo tipo de Exército, representado pela FEB, treinado pelos norte-americanos, mais liberal e democrático, era um incômodo para o Exército que havia ficado no Brasil, ainda regido pelos padrões da Missão Francesa. Além disso, havia o receio do apoio dos praças ao presidente Vargas, que, naquele momento de tensões políticas, poderia influenciar a população no sentido de apoiar soluções políticas diferentes daquelas opções conservadoras da elite política brasileira (2012).

Diante do que foi exposto, podemos entender as possíveis motivações para a imediata desmobilização da Força Expedicionária Brasileira, compreendendo também as razões de várias determinações impostas aos expedicionários, tais como a proibição de comentários e relatos públicos sobre as ações na Guerra e o prazo máximo de oito dias para o uso dos uniformes e distintivos da FEB. Ganha importância, então, analisarmos as implicações desses procedimentos no processo progressivo de esquecimento, que ocorre tanto no que concerne às necessidades físicas e materiais dos ex-combatentes quanto na construção de memórias históricas e sociais. Segundo Patrícia Ribeiro:

a despeito de se reconhecer a necessidade de desmobilização do ponto de vista militar, diante da impossibilidade de manter na ativa um efetivo numeroso com a FEB, o que chama a atenção nesse processo é a urgência com que a cúpula do Ministério da Guerra procurou efetuar-lo. Conduzido de forma apressada, ela teve desdobramentos significativos no processo de reintegração social dos ex-combatentes, lançando-os repentinamente do heroísmo à invisibilidade. A precipitação em desmobilizar a FEB, para além da tentativa de agilizar questões de ordem burocrática, pode indicar uma estratégia de “apagar” sua memória, tornando-a “invisível” historicamente (2013, p. 113).

Os expedicionários do 1º Esquadrão da FEB desembarcam como heróis, no Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1945, feriado decretado pelo presidente Vargas. Antes mesmo do embarque para a viagem de retorno ao Brasil, autoridades civis e militares preparavam o Desfile da Vitória e outras comemorações para saudar os ex-combatentes. O comércio fechou suas portas, a prefeitura ornamentou ruas do centro da cidade, alunos de escolas municipais e militares homenagearam os pracinhas, tornando esse desfile uma comemoração cívica de exaltação dos ideais patrióticos, bem ao estilo da ditadura do Estado Novo. Entidades privadas também participaram desse momento de consagração dos heróis da FEB: clubes, agremiações desportivas, sindicatos e estabelecimentos comerciais confeccionaram faixas e bandeiras e decoraram as suas fachadas e vitrines.

O Desfile da Vitória iniciou-se na Praça Mauá, seguindo pela Avenida Rio Branco, Praça Paris, Avenida 13 de Maio, Largo da Carioca, Rua Uruguaiana, Avenida Marechal Floriano até chegar à Estação Ferroviária D. Pedro II. Ao longo de todo o trajeto, com as ruas cheias de pessoas, os expedicionários foram entusiasticamente aplaudidos. Nos dias seguintes ao Desfile, as homenagens continuaram com parentes, amigos e vizinhos recepcionando os militares na sua chegada à casa. Naquele momento, despertavam a admiração e a curiosidade de todos:

Nos anos 1950, o culto aos “heróis da FEB”, embora em amplitude infinitamente menor, ainda sobrevivia: uma coleção de aventuras, na forma de histórias em quadrinhos, foi lançada pela Editora Garimar entre 1957 e 1958, em que se relatavam as batalhas na frente italiana nas quais os combatentes brasileiros tomaram parte. É interessante observar que, além de haver ainda um público interessado nas histórias da FEB, a publicação dessas aventuras também se revestiu de um caráter de denúncia contra o esquecimento desses “heróis” – a edição de nº 8 tem o sugestivo título “Heróis Esquecidos”.



A despeito de ainda haver demanda para as histórias dos expedicionários na década de 1950, a visibilidade para as graves dificuldades físicas e materiais que a maioria dos ex-combatentes enfrentava pouco espaço tinha na sociedade brasileira. A apressada desmobilização, para além de questões políticas e de logística, também evidencia a falta de planejamento das autoridades para organizar esse processo. No caso brasileiro, o governo praticamente não elaborou uma política de reintegração social e material dos expedicionários brasileiros.

Para os expedicionários da FEB, as dificuldades se iniciaram logo após o Desfile da Vitória. Proibidos de usar a farda e de dar declarações públicas sobre as experiências da guerra, começaram por sentir indignação diante dessas medidas vistas como diminuidoras das glórias da FEB. Para os expedicionários militares, os problemas se relacionavam a transferências para locais distantes, ao clima, muitas vezes hostil, dentro da corporação e até à não valorização dos serviços prestados no *front* italiano. Para os conscritos civis, os problemas foram muito maiores. Sem qualquer plano governamental de organização de reajustamento dos combatentes civis, estes retornavam ao Brasil sem emprego, muitas vezes traumatizados, mutilados, doentes, sofrendo com o precário atendimento médico.

Transformados pelas vivências da guerra, esses homens tinham que fazer suas escolhas, sem o direcionamento imposto pela hierarquia militar. Muitas vezes com ocupações humildes antes da guerra, os expedicionários desejavam, valendo-se das experiências adquiridas no *front* e do seu respectivo valor, melhores empregos. A farda, que em tempos de guerra confere prestígio ao soldado, ao ser dele tirada, também leva consigo a visibilidade e o reconhecimento do heroísmo do soldado.

Sob o ponto de vista da construção das memórias da FEB, a análise da legislação pertinente aos ex-combatentes, em seus diversos efeitos e implicações, evidencia o lento processo de desvalorização do tributo de sangue pago pelo veterano, pela sociedade brasileira e suas instituições. Segundo Francisco Ferraz (2012), a demora e a parcimônia no atendimento das suas reivindicações, o pouco caso com os problemas por eles enfrentados, a distribuição indiscriminada dos benefícios que deveriam ser privativos dos expedicionários, a impossibilidade de acumulação dos proventos, retirando o caráter de prêmio, permitem ressaltar que o progressivo esquecimento da política de amparo e

reintegração do ex-combatente ocorre paralelamente ao esquecimento das memórias históricas e sociais da FEB.

Esse progressivo esquecimento intensificou-se a partir da instauração da ditadura militar, quando ganhou força a associação entre a FEB, as Associações de ex-combatentes e o apoio ao movimento civil e militar de 1964, que em muito contribuiu para que o tema da FEB fosse colocado quase no esquecimento pelos estudos acadêmicos e pela literatura didática. A relação entre a FEB e o Exército sempre foi complexa: a apressada desmobilização dos expedicionários e as dificuldades dela decorrentes geraram, no anos seguintes ao fim da Segunda Guerra, sérios ressentimentos nos ex-combatentes, que se sentiram desvalorizados e até abandonados pelos militares.

De qualquer forma, qualquer que seja a interpretação que se faça acerca da suposta afinidade entre as associações de ex-combatentes e o regime civil militar que se instaurou em 1964, enfatizando-se as esperanças de serem finalmente valorizados e ouvidos em suas demandas ou realçando suas convicções anticomunistas, o efeito para a construção de memórias dos expedicionários foi muito negativo. Sem conseguir ampliar significativamente seus benefícios, os ex-combatentes assistiram a uma seguida desvalorização das suas memórias, que, muitas vezes, se confundia com as duras críticas feitas ao autoritarismo dos governos militares.

## **2.9. Culminância do Trabalho**

- ▶ A partir de todas as atividades realizadas, o professor proporá um debate sobre o processo de esquecimento desse tema pela sociedade e pela historiografia escolar em particular, focando alguns aspectos: o relativamente pequeno número de brasileiros que foram para a guerra e, conseqüentemente, a sua insuficiente força política; a imediata desmobilização e suas conseqüências; a associação generalizada entre os expedicionários e o Golpe de 1964 e os governos militares.
- ▶ Montagem de uma sala temática sobre as memórias e os silêncios da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, com a exposição dos murais, varais de narrativas, apresentação das entrevistas elaboradas pelos diversos grupos na forma de um pequeno documentário que será exibido. Cada grupo apresentará aos colegas de toda a escola o respectivo material produzido.

- ▶ Exposição itinerante da Casa da FEB – mostra do acervo e conversa com ex-combatentes que visitarão a escola nesse dia.

### 3. Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNC). História. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2015, pp. 241-265.

BÉDARIDA, François. “Tempo presente e presença da história”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: como se ensina, como se aprende. In: ROCHA, Helenice, et al. (org). *A escritura da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CHUVA, Márcia. O ofício do historiador: sobre a ética e patrimônio cultural. In: I Oficina de pesquisa: a pesquisa histórica no IPHAN. Anais... Rio de Janeiro: IPHAN, Copedoc, 2008.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e princípio educativo*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

ESTEVES, Flávia Cópio, Interpretações do passado, leituras do tempo presente: notas sobre o diálogo entre história e cinema. In: ABREU, Marta; SOIEHT, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs). *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

FERRAZ, Francisco César Alves. *A guerra que não acabou: a reintegração social dos veteranos da Força Expedicionária Brasileira (1945-2000)*. Londrina: Eduel, 2012.

FERREIRA, Marieta M. “A nova ‘velha história’: o retorno da história política”. In: *Revista dos Estudos Históricos – CPDOC*, Rio de Janeiro, volume 5, nº 10, 1992, pp. 265-271.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. *Memória e Patrimônio. Ensaios Contemporâneos*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.

HARTOG, François. “Tempo e Patrimônio”. In: *Revista Varia História*. Belo Horizonte, volume 22, nº. 36, jul/dez, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

NORA, Pierre. “Entre memória e história. A problemática dos lugares”. In: *Projeto História 10 – Revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo: PUC, Dez 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º e 4º CICLOS. *História*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, pp.77-78 e 83-101.

POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, volume 02, nº. 03, 1989, pp 03/15.

POSSAMAI, Zita. Museu e Arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSIIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emms (orgs): *A memória e o ensino da história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPHU/RS, 2000.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino da história*. Chapecó: Argos, 2004.

RIBEIRO, Patrícia da Silva. *Em luto e em luta: construindo a memória da FEB*. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Guerra em surdina: histórias do Brasil na Segunda Guerra Mundial*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Márcia Pereira da; FRANCO, Gilmar Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. In: *História em reflexão - Revista eletrônica de história*: volume 4, nº 8 – UFGD – Dourados, 2010.

SILVA, Marcos A. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSIIJ, Tatiana e HELFER, Nadir E. (orgs.). *A memória e o ensino de história*. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

STEPHANOU, Maria. Evidências da História, memórias entretidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. “Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

## **Conclusão**

No momento atual, em que o “aqui” e o “agora” se impõem e o tempo presente se acentua, apesar de rapidamente se tornar passado, o estudo da História é um grande desafio para os professores. É na análise do processo histórico que podemos desnaturalizar conceitos, como memória e patrimônio: é no diálogo com a experiência do outro que se forjam meios de reconhecer diferentes experiências.

Assim, ao propormos um trabalho que reúna atividades em um museu militar, em uma instituição de memória de veteranos (a partir de entrevistas com ex-combatentes) e com notícias de jornais da época, estamos realizando com os nossos jovens alunos, que estão na 3ª série do Ensino Médio regular, uma reflexão sobre as múltiplas memórias, a história e o próprio fazer histórico.

Identificar a construção de uma memória oficial no museu; trabalhar com os depoimentos, analisando essas memórias sob ponto de vista histórico; utilizar jornais na construção do conhecimento histórico são abordagens profícuas e desenvolvem novos problemas para o Ensino da História.

Aprender História é aprender sobre o outro, o que permite a compreensão sobre nós mesmos. Logo, como afirma Ana Maria Monteiro (2010, p. 2), trata-se de:

aprender sobre a diversidade das experiências humanas através dos tempos e nos diferentes lugares. É aprender que o homem é o conjunto de suas práticas com o sujeito protagonista, e ao mesmo tempo sujeito à sua circunstância no fazer da cultura. Aprender que o diferente nos homens de qualquer tempo e lugar nos é familiar porque a humanidade é uma, mas a cultura é plural. É aprender que as circunstâncias mudam e podem ser transformadas pelos homens. É aprender que não estamos condenados à nossa contingência..

Nos tempos atuais, demanda-se do professor, comprometido com a defesa da escola como um espaço importante de produção de conhecimento por alunos e professores, desenvolver um trabalho que permita aos alunos, face a uma realidade plural, descobrirem e criarem. Para isso, é necessário apropriar-se de diferentes documentações através da sua análise e interpretação, produzindo sentidos, em uma relação em que sujeito e objeto se transformam mutuamente.

Trazendo essas reflexões para o trabalho em sala de aula, afirmamos com Zita Possamai (2000) que a História contribui para a compreensão de como uma sociedade

lida com o seu passado, a partir de escolhas nas definições de patrimônio. Essas discussões enfatizam o aspecto de construção do conhecimento histórico, produzindo uma narrativa que se revela uma determinada leitura do passado, sempre a possível e provisória.

Ações educativas, que entrelacem memórias e múltiplos patrimônios fazem com que o Ensino de História se torne um espaço de produção de conhecimento, lendo o passado e o presente, permitindo a compreensão contextualizada de outras linguagens, bem como a compreensão das representações de diferentes épocas, através de uma reflexão crítica sobre os acervos e seus respectivos discursos, despertando uma sensibilização da memória para a leitura de diferentes temporalidades.

Acreditamos que, ao elaborarmos atividades que partam de reflexões teóricas sobre patrimônio e memórias, em seus aspectos de seletividade, multiplicidade e transitoriedade, estamos atuando para que os alunos desenvolvam a consciência de que todos somos historicamente constituídos. O professor está assim agindo como um mediador, capaz de construir com seus alunos conhecimento, a partir da articulação dos conteúdos, das vivências e da bagagem cultural dos alunos.

Ao trabalharmos um tema silenciado no Ensino de História, como a participação dos combatentes brasileiros na Segunda Guerra Mundial, buscamos interpretar com os alunos as razões desse esquecimento. Assim, as reflexões teóricas sobre patrimônio, temporalidades e memória tiveram, neste trabalho, o propósito de nos remeter a questões relacionadas às lembranças e aos silêncios acerca da participação brasileira nesse conflito. As atividades desenvolvidas a partir da visita ao Museu Aeroespacial e a Casa da FEB e da leitura de jornais objetivaram fazer com que os alunos compreendessem a dinâmica dos processos de construção das memórias e os diversos elementos que explicam o esquecimento sobre a atuação e a situação dos expedicionários após o retorno da Itália.

Concluimos o nosso trabalho compartilhando a crença de Mário Chagas (2006, p. 5), que acredita ser:

desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica, interessada em investigar ao serviço de quem estão sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu. É preciso saber que o museu, o patrimônio, a memória e a educação tiranizam, aprisionam, acorrentam e escravizam os olhares incautos e ingênuos. É preciso coragem para pensar e agir a favor, contra e apesar do museu, do patrimônio, da memória e da

educação. É preciso enfrentá-los com o desejo de ressignificação e antropofagia, com a coragem dos guerreiros que estão prontos para a devoração.

Foi a partir dessa crença que elaboramos as atividades didáticas que compõem este trabalho, que, afinal, persegue o sonho de andarmos juntos, alunos e professores, no caminho da humanização.

## **Referências Bibliográficas**

ABREU, Regina; “A Emergência do Patrimônio Genético e a Nova Configuração do Campo do Patrimônio”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio. Ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. “Por que visitar museus”. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.

ARAÚJO, Fábio Seccioso. “Primeira esquadrilha de ligação e observação: a observação aérea na Força Expedicionária Brasileira”. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; PITILLO, João Cláudio Platenik; NETO, Paulo Gomes; SANTOS, Roberto Santana (orgs.). *A Segunda Guerra Mundial: setenta anos depois*. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2016.

BARROS, Mauro Lins de; BARROS, Flávio Lins de. *O Museu Aeroespacial no Campo dos Afonsos*. Rio de Janeiro: Adler, 2014.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNC). História. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2015, pp. 241-265.

BÉDARIDA, François. “Tempo presente e presença da história”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2004, pp. 353/360.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: como se ensina, como se aprende. In ROCHA, Helenice, et al. (org). *A escritura da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: AnnaBlume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Ed. Quarteto, 2001.



CERQUEIRA, Fábio Vergara. “Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável”. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v.9, n.1, p.91-109, 2005.

CHAGAS, Mário de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.B

\_\_\_\_\_. “A radiosa aventura dos museus”. In: DODEBEI, Vera; ABREU, Regina (orgs). *E o patrimônio?* Rio de Janeiro: Contra Capa/Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *PATRIMÔNIO: Revista Eletrônica do IPHAN*. Dossiê Educação Patrimonial (3): 1-7, jan./fev., 2006. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br>. Acesso em 22/06/2010.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.

CHUVA, Márcia. “O ofício do historiador: sobre a ética e patrimônio cultural”. In: I Oficina de pesquisa: a pesquisa histórica no IPHAN. *Anais...* Rio de Janeiro: IPHAN, Copedoc, 2008.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e princípio educativo*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

DODEBEI, Vera. “Digital virtual: o patrimônio no século XXI”. In: DODEBEI, Vera; ABREU, Regina. *E o patrimônio?* Rio de Janeiro: Contra Capa/Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

DOSSE, François. “Os três mastros entre dois recifes. A história entre a vigilância e a ficção”. In: FERREIRA, Marieta F. *Memória e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

ESTEVES, Flávia Cópico, Interpretações do passado, leituras do tempo presente: notas sobre o diálogo entre história e cinema. In: ABREU, Marta; SOIEHT, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs). *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

FERRAZ, Francisco César Alves. *A guerra que não acabou: a reintegração social dos veteranos da Força Expedicionária Brasileira (1945-2000)*. Londrina: Eduel, 2012.

\_\_\_\_\_. *Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. Os livros didáticos e a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. *Luso-Brazilian Review*, v. 47, nº 1, junho/2010.

FERREIRA, Maria de Simone. *Museus Imperiais: uma viagem às Imagens do Brasil na narrativa Carl von Koseritz*. Rio de Janeiro: Cassara Editora, 2012.

FERREIRA, Marieta M. “A nova ‘velha história’: o retorno da história política”. In: *Revista dos Estudos Históricos – CPDOC*, Rio de Janeiro, volume 5, nº 10, 1992, pp. 265-271.

FERRO, Marc. *Cinema e História*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. *Memória e Patrimônio. Ensaios Contemporâneos*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. “Estágio de docência em história: saberes e práticas na educação para o patrimônio”. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs). *Patrimônio Cultural e ensino de história*. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

GONÇALVES, Janice. “O SPHAN e seus colaboradores: construindo uma ética de tombamento (1938-1972)”. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. *Patrimônio Cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “O patrimônio como categoria de pensamento”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. *Memória e patrimônio. Ensaios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. “Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos”. In: Helenice, et al. (org). *A escritura da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

HARTOG, Francois. “*Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo*”, Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. “Tempo e Patrimônio”. In: *Revista Varia História*. Belo Horizonte, volume 22, nº. 36, jul/dez, 2006, pp. 261/273.

\_\_\_\_\_. “O tempo desorientado. Tempo e história: ‘como escrever a história da França’”. In: *Anos 90*, Porto Alegre, n. 7, Julho de 1997.

\_\_\_\_\_. “Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo”. In: *Revista de História*, n. 148, 2003

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação Patrimonial. O que é educação patrimonial? Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/pgmi.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/pgmi.htm). Acesso em 10/11/2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: \_\_\_\_\_ *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JOUTARD, Philippe. “Memória e História: Como superar o conflito?” In: *História, Antropologia y Fuentes Orales. AtravesarelEspejo*. Barcelona, Espanha, nº. 38, 2007, pp. 115/122.

MAXIMIANO, Cesar Campiani. *Barbudos, sujos e fatigados: soldados brasileiros na Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Grua, 2010.

MEC/SPHAN/FNPM. Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória. Brasília: MEC/SPHAN/FNPM, 1980.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais”. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, 34, 1991, pp. 09/24.

MESQUITA, Cláudia. “Algumas reflexões sobre o potencial pedagógico dos museus da cidade do Rio de Janeiro para a construção do conhecimento em história nos ensinamentos fundamental e médio”. In: *Anais do XII Encontro Regional de História. Usos do passado*. Rio de Janeiro: ANPUH-RJ/UFF, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: entre História e Memória”. In: SILVA, G.V. da; R.H.S; FRANCO, S.P. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007, pp. 59/80.

\_\_\_\_\_. “O Ensino de História e Museus: O Diálogo com a Experiência do Outro”. In: *Revista do Professor – Museu da República*, nº. 02, fevereiro, 2010.

\_\_\_\_\_. “Ensino de história: das dificuldades e possibilidades de um fazer”. DAVIES, N. *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: EdUFF, 2000.

NORA, Pierre. “Entre memória e história. A problemática dos lugares”. In: *Projeto História 10 – Revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo: PUC, Dez 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º e 4º ciclos: *História*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, p.77-78 e 83-101.

POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, volume 02, nº. 03, 1989, pp 03/15.

\_\_\_\_\_. “Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, volume 05, nº. 10, 1992, pp. 200/212.

POSSAMAI, Zita. Museu e Arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSJIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emms (orgs): *A memória e o ensino da história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPHU/RS, 2000.

QUEIROZ, Moema Nascimento. “A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania”. In: *Revista Museu (versão digital)*, edição brasileira, 2006.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino da história*. Chapecó: Argos, 2004.

RIBEIRO, Patrícia da Silva. *Em luto e em luta: construindo a memória da FEB*. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Ana Ramos. “O museu e o ensino de História”. In: *Revista Museu*. Disponível em: [http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art\\_.asp?id=25807](http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=25807)

ROSA, Hartmut. “Social Acceleration: ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society”, in: ROSA, H.; SCHEUERMAN, E. *High-speed society. Social acceleration, power and modernity*. Philadelphia, Pennsylvania University Press, 2009.

ROUSSO, Henry. “A memória não é mais o que era”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SANT’ANNA, Márcia. “A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio. Ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SANTOS, A. M. dos. *A invenção do Brasil – ensaios de história e cultura*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SCHEINER, Tereza. “As bases ontológicas do museu e da museologia”. In: VIEREGG, Hildegard (org). *Museology and Philosophy*, Coro, ICOFON STUDY SERIES – ISS31, 1999.

SILVA, Márcia Pereira da; FRANCO, Gilmara Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. In: *História em reflexão - Revista eletrônica de história*: volume 4, nº 8 – UFGD – Dourados, 2010.

SILVA, Marcos A. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir E. (orgs.). *A memória e o ensino de história*. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 109/139.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia. “Educação patrimonial: perspectivas e desafios.” In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs). *Antropologia e Patrimônio Cultural. Diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007.

STEPHANOU, Maria. Evidências da História, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

THOMPSON, Celso Péricles Fonseca. “Participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial: 70 anos da vitória.” In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; PITILLO, João Cláudio Platenik; NETO, Paulo Gomes; SANTOS, Roberto Santana (orgs.). *A Segunda Guerra Mundial: setenta anos depois*. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2016.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: *Os românticos: a Inglaterra na Era Revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp.0/46.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. “Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VIEIRA, Felipe Koeller Rodrigues. Patrimônio Aeronáutico: presenças e ausências no Museu Aeroespacial. 2009. 135f. Dissertação (mestrado em museologia e patrimônio) – Unirio/MAST, Rio de Janeiro, 2009.

## **Material Didático Diagramado**

Uma atividade didática sobre a construção das memórias acerca da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial



# DESAFIOS DA HISTÓRIA ENSINADA

*“Sim, estou só. Eu vi os homens de meu país passarem pela mais estranha das epopeias, e a minha compreensão do que vi continua presa à superfície do acontecido. Estes homens que não queriam ir para a guerra, que não acreditavam no que se dizia das atrocidades do nazismo, que se julgavam vendidos por dólares, lutaram sobre a neve, contra um inimigo feroz e eficiente. Lutaram com obstinação, praticaram com a maior naturalidade atos de heroísmo, sem exaltação, sem qualquer entusiasmo, sem compreender por que e para que o faziam. E agora, ao regressar, dissolveram-se novamente na multidão anônima que eu vejo, por exemplo, na Estação D. Pedro II, descer de manhã às carreiras do trem do subúrbio, indo para o trabalho.”*

João Afonso, em *Guerra em Surdina*, de Boris Schnaiderman



1º Tiro de um soldado brasileiro na Itália. Arquivo do jornal Cruzeiro do Sul.

Disponível em [www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html](http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html).

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>1. CONCEITOS EM FOCO</b> .....	<b>4</b>
1.1. Memória e História .....	<b>5</b>
1.2. Patrimônio no Ensino de História .....	<b>8</b>
<b>2. MOBILIZANDO CONCEITOS NA PRÁTICA DOCENTE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA “MEMÓRIAS E SILÊNCIOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL”</b> .....	<b>10</b>
2.1. Módulo 1: Os expedicionários brasileiros nos jornais: da glória ao esquecimento ...	<b>12</b>
2.2. Módulo 2: As memórias e os silêncios no Museu Aeroespacial .....	<b>18</b>
2.3. Módulo 3: A Casa da FEB e a “vontade de memória” .....	<b>24</b>
2.4. Culminância do Trabalho .....	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>36</b>

## INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)  
Orientação: Profa. Dra. Regina Maria da Cunha Bustamante  
Autoria: Profa. Ms. Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa  
Designer Gráfica: Beatriz Moreira da Costa  
Apoio Financeiro: CAPES





# APRESENTAÇÃO

Nos tempos atuais, o desafio fundamental – para o professor comprometido com a defesa da escola como um espaço importante de produção de conhecimento por alunos e professores – é desenvolver um trabalho que permita aos alunos, face a uma realidade plural, descobrirem e criarem. Para isso, devem se apropriar de diferentes documentos, analisando-os e interpretando-os, produzindo sentidos, em uma relação em que sujeito e objeto se transformam mutuamente. O estudo da História contribui para desnaturalizar o social, levando os alunos a compreender como a sociedade em que vivem foi sendo construída ao longo do tempo por diferentes agentes sociais, possuindo continuidades e rupturas, diversidade e pluralidade, mudanças e transformações. Como afirma Marcos Silva (2000, p. 119), “é imprescindível, no caso do ensino de História, uma prática que ultrapasse o reprodutivismo e instaure a ousadia interpretativa e criativa no dia a dia da sala de aula”. Um trabalho que não fique limitado pelo conteudismo, pelos livros didáticos nem pela mera repetição de textos historiográficos, mas que articule a historiografia a reflexões e práticas produzidas cotidianamente por professores e alunos, incorporando outros saberes e tradições culturais. Um ensino de caráter democrático, que considere toda pessoa como um ser crítico e criativo e que sirva para garantir a cidadania. O professor tem, então, a função de mediador, em reflexão constante sobre a construção do instrumental teórico que orienta o seu fazer e comprometido com a dimensão de conscientização política do seu trabalho. O professor, na escolha dos temas e abordagens a serem desenvolvidos na disciplina, deve considerar as vivências e práticas dos alunos, permitindo, dessa maneira, que eles questionem o senso comum e atuem com autonomia. Ao propor situações de aprendizagem, buscar conteúdos que tratem de questões pertinentes aos alunos e que demandem investigação discente em diferentes fontes, como depoimentos, entrevistas, cartas, livros, jornais, documentos, fotos, filmes, músicas, mídias digitais, objetos, dentre outras.

As informações coletadas constituem a base para uma interpretação coerente e lógica em que os conceitos, construídos sempre em relação aos seus contextos de produção, são utilizados para pensar e compreender os fenômenos e os acontecimentos em foco. Os alunos começam por elaborar pequenos textos com as suas interpretações. Ao utilizarmos esses procedimentos de pesquisa, damos um sentido à sua leitura – ler para abordar determinada questão e exercitando sua expressão. Quanto mais frequentes forem os exercícios de expressão, mais oportunidades os alunos terão de se desenvolver. A sala de aula é um espaço rico de possibilidades de interações entre os alunos, favorecendo a reflexão sobre sua própria historicidade, relacionada à história do “outro” e a das coletividades, “cabendo à escola oportunizar situações de aprendizagem em níveis crescentes de complexidade, incorporando o conhecimento prático dos sujeitos e as suas experiências de interação e comunicação social ao estudo dos objetos de conhecimento histórico” (CAIMI, 2009, p. 69). Consideramos que, em um mundo marcado pela violência, muitas vezes, naturalizada e estetizada, trabalhar com os alunos a construção de memórias e de silêncios acerca da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial pode também fomentar o questionamento da banalização da violência na contemporaneidade. Permite, também, debater acerca da virtualização da guerra através dos jogos eletrônicos, desconstruindo, assim, a estetização dos conflitos, sem considerar suas terríveis causas e consequências reais. Trabalhando com múltiplas fontes, tomando como base reflexões sobre os conceitos de memória e patrimônio mobilizados através de atividades de visitas ao Museu Aeroespacial e à Casa da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e de entrevistas com ex-combatentes, retira-se do conflito armado o caráter pessoal e frio das decisões e estratégias do “alto escalão” e se humanizam os combatentes em seus sentimentos, escolhas e atitudes, tornando-os também agentes históricos. A violência da guerra

pode sair, assim, da retórica do texto do livro didático, da ação dos filmes e dos jogos virtuais, e passar a ser objeto de reflexão e sensibilização em sala de aula. Com o objetivo de organizar essas diferentes atividades, elaboramos uma sequência didática, procedimento de ensino em que um determinado conteúdo é focalizado em etapas encadeadas em um grau crescente de complexidade. Trata-se de um trabalho pedagógico, organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor, para estudar um assunto de maneira interdisciplinar, abordando diferentes questões a ele pertinentes. Escolhido o tema, o professor estabelece os objetivos a serem alcançados, justificando a importância do assunto a ser estudado. Após caracterizar o público-alvo, o professor seleciona os recursos instrucionais que serão utilizados no decorrer dos trabalhos e propõe atividades de diagnóstico acerca do tema, com a intenção de verificar o grau de conhecimento prévio dos alunos. As tarefas são organizadas em módulos, em que se procuram refletir e discutir vários aspectos relevantes sobre o assunto abordado.



“É IMPRESCINDÍVEL, NO CASO DO ENSINO DE HISTÓRIA, UMA PRÁTICA QUE ULTRAPASSE O REPRODUTIVISMO E INSTAURE A OUSADIA INTERPRETATIVA E CRIATIVA NO DIA A DIA DA SALA DE AULA”  
(SILVA, 2000, P. 119)



1.

# CONCEITOS EM FOCO

1.1

MEMÓRIA E HISTÓRIA

É DE GRANDE RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA SE REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA



A memória “está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e repentinas revitalizações” (NORA, 1993, p. 9)



A memória é uma construção social; é múltipla. É necessário, portanto, desnaturalizar o conceito de memória. Ela está conectada às preocupações do momento e à dinâmica social. Possui uma intencionalidade; na expressão de Pierre Nora (1993, p. 22), “é preciso ter uma vontade de memória”. É esta “vontade de memória” que fomenta a criação de “lugares de memória”. Logo, os “lugares de memória” nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea e como compensações em um mundo em crescente mobilidade e aceleração: “locais onde a memória se cristaliza e se refugia quando não há mais meios de memória, quando é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Pierre Nora (1993, p. 9) pontua que a memória “está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e repentinas revitalizações”. Michael Pollak (1989) também acentua a seletividade da memória. A memória se presta ao presente. Significa dizer que as lembranças estão a serviço da realidade atual. Muito mais do que reconstruir um passado, é o sentido do presente que está colocado em evidência. Para Pollak (1989, p. 7),

*A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar se inte-*

*gra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis.*

Assim, admite-se o jogo de forças pautado pelo momento presente que opera o que deve ser lembrado, esquecido e silenciado. Essa abordagem nos leva a refletir sobre a existência de memórias em disputa, contrapondo a “memória oficial” às “subterrâneas”, “marginalizadas”. Por isso, a proposta de Pollak (1989, p. 4):

Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicados à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. É, justamente, aí que a História atua. A História faz da memória um objeto histórico, submetido à análise crítica.

A memória diferencia-se da História na medida em que esta é uma operação intelectual, que não deve só se preocupar com os usos e com a manutenção das lembranças herdadas, mas também buscar as lembranças esquecidas, descrevê-las e explicá-las. O historiador busca aproximação das verdades históricas, usando fontes de informações diversas, expondo e explicando a evolução das representações do passado, usando métodos e questionamentos diferentes. De acordo com François Bédarida (2006, p. 235), “a verdade da História provém da interface entre os componentes do passado, tal como ele nos chega através dos vestígios documentais e o espírito do historiador que o reconstrói, buscando conferir-lhe inteligibilidade.” Análises históricas possibilitam identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre os sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. Cabe ao Ensino de História desenvolver “habilidades de pensamento e instrumentos para evitar as naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas” (CAIMI, 2009, p. 73). É, sob este viés, que trataremos a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. De acordo com Marieta de Moraes Ferreira (1992), a experiência da Ditadura Militar no país acabou por colocar restrições às pesquisas sobre a participação brasileira naquele conflito, ao associar os pracinhas ao regime ditatorial pós 1964. Dessa maneira, construir com os alunos uma reflexão acerca das razões do esquecimento da participação dos pracinhas na Segunda Guerra Mundial (FERRAZ, 2012; RIBEIRO, 2013) norteia nossa proposta de sequência didática. Histórias de vida envolvem processo de lembrar e podem “ser um meio de explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual” (THOMSON et al., 2006, p. 87). Os relatos de soldados brasileiros trazem detalhes sobre a guerra e seus impactos. Optamos por trabalhar com a realização de entrevistas com veteranos. Seguimos a abordagem da História Oral, conforme apresentada por Verena Alberti (2013, p. 26): trata-se de tomar a entrevista produzida como documento, sim, mas deslocando o objeto documentado: não mais o passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado. A entrevista de História Oral – seu registro gravado e transcrito – documenta uma visão de passado. Isso pressupõe que essa visão e a comparação entre diferentes visões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre

acontecimentos e conjunturas do passado por meio de estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. Recorremos também aos jornais como fonte de pesqui-



A MEMÓRIA ENVOLVE SEMPRE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO, É SELETIVA E ESTÁ EM CONEXÃO COM AS PREOCUPAÇÕES DO MOMENTO E COM A DINÂMICA SOCIAL

sa histórica para ampliar a compreensão do contexto do conflito no Brasil. De acordo com Márcia Pereira da Silva e Gilmar Yoshihara Franco (2010, p. 5): tomar o jornal como fonte não significa pensá-lo como receptáculo de verdades: ao contrário, o que se propõe é pensá-lo a partir de suas parcialidades, a começar pela observação do grupo que o edita, das sociabilidades que este grupo exercita nas diferentes conjunturas políticas, das intenções explícitas ou sutis em exaltar ou execrar atores políticos.

Jornais de grande circulação, como O Globo, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, A Noite, A Manhã, O Jornal, serão consultados para que possamos analisar como a grande imprensa registrou não apenas a chegada dos combatentes brasileiros da Itália, mas também seu progressivo esquecimento, tanto no campo memorial como nas suas necessidades físicas e materiais.



Imagem disponível em:  
<http://www.creasp.org.br/uploads/fotonoticia/2012/05/b6bd3-foto-guerrafeb.JPG>

*A verdade da História provém da interface entre os componentes do passado, tal como ele nos chega através dos vestígios documentais e o espírito do historiador que o reconstrói, buscando conferir-lhe inteligibilidade.*

*(BÉDARIDA, 2006, P. 235)*

a História contribui para a compreensão de como uma sociedade lida com o seu passado, a partir de escolhas nas definições de patrimônio.

Ao propor a elaboração de uma sequência didática com atividades que possibilitem reflexões sobre patrimônio, museu e memórias, acreditamos que estamos investindo em um ensino de História comprometido não com o resgate do passado, mas com o direito à multiplicidade das memórias, com a oportunidade de apreender as diferenças, percebendo as marcas de outros tempos e construindo em nós a consciência de que somos seres historicamente constituídos (RAMOS, 2004, p. 80).

Começaremos as nossas indagações a partir da noção de Patrimônio. Essa palavra tem origem latina, relacionando-se ao conjunto de bens que pertenciam ao paterfamilias, expressando, assim, o sentido de herança. Por isso, um dos significados para essa palavra pode ser o conjunto de bens de uma instituição, empresa ou pessoa, estando ligado à ideia de riqueza.

Para Márcia Chuva (2008, p. 31), “construir e/ou inventar e preservar o patrimônio se constitui na prática cultural de atribuição de valores e significados a objetos e bens, que amalgamam grupos de identidade”. O alargamento da noção de patrimônio faz-se presente no texto da própria Constituição Federal de 1988, que define patrimônio cultural, no artigo 216, como:

*os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – As formas de expressão; II – Os modos de criar, fazer e viver; III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – Os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.*

Na contemporaneidade, caracterizada pelos incessantes fluxos migratórios, pela rapidez nos meios de comunicação e pelo fato das diferentes sociedades estarem marcadas por contextos multiétnicos, multirreligiosos e multiculturais, é fundamental se ampliar tanto a noção de patrimônio cultural como o repertório das práticas de preservação, pois preservar a:

*memória de manifestações, como interpretações musicais e cênicas, rituais religiosos, conhecimentos tradicionais, práticas terapêuticas, culinárias e lúdicas, técnicas de produção e de reciclagem, a que é atribuído valor de patrimônio cultural, tem uma série de efeitos: aproxima o patrimônio da produção cultural, passada e presente; viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais, sobretudo daqueles cuja tradição é transmitida oralmente [...]; cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do “direito à memória” como parte dos “direitos culturais” de toda a sociedade brasileira; contribui para que a inserção em novos sistemas, como o mercado de bens culturais e do turismo, de bens produzidos em contextos culturais tradicionais possa ocorrer sem o comprometimento de sua continuidade histórica, contribuindo, ainda, para que essa inserção aconteça sem o comprometimento dos valores que distinguem esses bens e lhes dão sentido particular (FONSECA, 2009, p. 74).*

Trazendo essas reflexões para o trabalho em sala de aula, afirmamos com Zita Possamai (2000) que a História contribui para a compreensão de como uma sociedade lida com o seu passado, a partir de escolhas nas definições de patrimônio. Essas discussões enfatizam o aspecto de construção do conhecimento histórico, produzindo uma narrativa que se revela uma determinada leitura do passado, sempre a possível e provisória.

Dessa forma, ações educativas, que articulem memórias e patrimônios plurais e diversos, permitem que o ensino de História se desenvolva como espaço de produção de conhecimento, lendo o passado e o presente, possibil-

itando a compreensão de outra linguagem, inscrita nos indícios de um passado; a compreensão das representações de diferentes épocas, expressas na produção de determinados acervos; a elaboração de uma reflexão crítica acerca da linguagem e dos discursos dos acervos e das exposições dos museus; o incentivo a uma sensibilização da memória; a leitura de diferentes temporalidades (STEPHANOU, 2014).

Atividades pedagógicas em museus despertam interesse e participação dos alunos, sendo um meio para construir um aprendizado para além da sala de aula, estimulando o envolvimento dos alunos em situações de estudo. Elaboramos ações educativas para tornar a visita ao museu uma atividade dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com museus propicia contato direto com diferentes documentos históricos incentivando os estudantes a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

O museu é compreendido como um lugar de prática social, de vivência e aprendizagem, dinâmico e dialógico. Ações educativas devem possibilitar a leitura e a reflexão crítica através da problematização de objetos, coleções, exposições e dos próprios espaços museais, com seus discursos acerca do patrimônio e da memória, evidenciando as disputas, conflitos e diferentes possibilidades de ressignificação de narrativas identitárias. Neste contexto, inserem-se as interrogações de Maria Stephanou (2014, p. 19):

*o que nos dizem os silêncios, as ausências nos patrimônios conservados, ou naqueles que não elegemos como objeto de estudo e atenção educativa? Que verdades querem produzir memorações e esquecimentos? Quais os princípios de proliferação e rarefação das narrativas de exposições, arranjos musicais, iniciativas de educação para o patrimônio? Como as ações educativas para o patrimônio constroem o contexto de*

*sua rememoração/apropriação/significação?*

Desenvolver a percepção para os objetos das exposições através de exercícios que trabalhem a sua leitura e despertem a atenção dos alunos para a sua historicidade é objetivo central na proposta do “objeto gerador” formulada por Francisco Régis Lopes Ramos (2004). A relação necessária entre o tempo pretérito e o presente e as perguntas feitas aos objetos permitem ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade – “saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e aberto para mudanças” (RAMOS, 2004, p.24).

Ações educativas vinculadas à história dos objetos, capazes de formar nos alunos novas percepções para a multiplicidade dos tempos devem levar em conta alguns elementos fundamentais. As visitas devem ser temáticas, com a delimitação de aspectos a serem estudados e a seleção de objetos significativos. Devem estar organizadas em torno de uma problemática histórica fundamentada, em que o presente dialoga com o passado que desperta interesse para os desafios contemporâneos

Os tradicionais relatórios, restritos muitas vezes à cópia das legendas, solicitados aos alunos pelos professores são substituídos por exercícios que serão realizados a partir do contato com a exposição e que relacionam objetos expostos. As atividades devem desafiar os alunos, abrindo visibilidade aos objetos, pressupondo, inclusive uma pesquisa prévia do professor sobre a história dos objetos, antes e depois da chegada ao museu. Refletir sobre as múltiplas relações que se pode estabelecer entre passado, presente e futuro deve ser o foco principal dessas ações.

Nessa perspectiva, o direito à diversidade histórica e à multiplicidade de memórias aparece como pressuposto para a construção

de um potencial crítico diante de nossa própria historicidade. Como afirma Francisco Régis Ramos (2004), o fundamental é dialogar com o que já foi feito, sabendo por quem foi feito, para quem e contra quem. Trabalhar a cultura em sua constituição conflituosa, dialogando com o passado para saborear a diferença, percebendo as marcas dos tempos, construindo em nós a consciência de que somos historicamente constituídos. É necessário estar sensível para as diferentes temporalidades.

Essas reflexões sobre temporalidades, memória e patrimônio têm, neste trabalho, o objetivo de nos remeter a questões relacionadas às lembranças e aos esquecimentos acerca da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. Sobre esse assunto, relativamente desprezado pela historiografia acadêmica e completamente esquecido pelos conteúdos históricos escolares e pelos livros didáticos, destacamos algumas questões pertinentes: o que motivou a entrada do Brasil nesse conflito? Em que contexto social e político esse fato se insere? Como a FEB foi organizada e que disputas políticas marcaram esse momento? Qual era o perfil social desses jovens transformados em soldados? Como a sociedade brasileira reagiu ao embarque da FEB? Que notícias chegavam ao Brasil sobre o desempenho da FEB na Itália? Como foi a desmobilização e a chegada dos combatentes ao Brasil? Que memórias foram construídas sobre a participação brasileira nessa guerra e que papel as Associações de Ex-Combatentes tiveram nessa construção? Afinal, que elementos explicam o esquecimento sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial?



2.

# MOBILIZANDO CONCEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MEMÓRIA E SILÊNCIOS DA PARTICIPAÇÃO

BRASILEIRA NA SEGUNDA GUERRA

## ■ OBJETIVOS

- Discutir os conceitos de História, patrimônio, memória dominante, memórias subterrâneas e lugares de memória;
- Analisar os processos de construção de memórias e do conhecimento histórico;
- Identificar o Museu Aeroespacial como lugar de memória, analisando a sua trajetória histórica e o seu discurso narrativo;
- Identificar a Casa da FEB como lugar de memória e como agente de memória, analisando a sua trajetória histórica e o seu discurso narrativo;
- Fomentar a discussão sobre a naturalização e a banalização da violência, presente tanto na nossa vida cotidiana quanto estetizada em jogos e filmes, instrumentalizando os alunos para que se tornem leitores críticos da realidade social;
- Utilizar o patrimônio como documento para o ensino de História.

### A COBRA FUMANDO



Símbolo da FEB - A Cobra Fumando

Antes da adesão do Brasil ao conflito uma expressão se popularizou: "é mais fácil uma cobra fumar do que o Brasil entrar na Guerra".

Disponível em [www.históriailustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html](http://www.históriailustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html) (acesso em 15/07/2016)

## ■ JUSTIFICATIVA

Diante da constatação da primazia do silêncio do texto do livro didático sobre a participação efetiva de combatentes brasileiros nas frentes de batalha na Segunda Guerra Mundial, as atividades propostas, a partir do trabalho com diferentes fontes, objetivam conhecer e analisar as memórias construídas e refletir sobre os silêncios dessa atuação militar quase desconhecida de cidadãos brasileiros.

## ■ PÚBLICO-ALVO

Alunos da 3ª série do Ensino Médio, cujo conteúdo programático verse sobre o século XX, contemplando o estudo da Segunda Guerra Mundial.

## ■ CONTEÚDOS

- Conjuntura política e econômica brasileira nos primeiros anos da década de 1940;
- Os motivos que levaram o governo Vargas a declarar guerra às potências do Eixo;
- A aproximação política do Brasil com os EUA no contexto da Política da Boa Vizinhança;
- A sociedade brasileira diante da declaração de guerra ao Eixo;
- A formação da FEB, o envio dos combatentes e a participação efetiva nas frentes de batalha;
- O fim da guerra, a desmobilização da FEB e a situação dos ex-combatentes;
- As Associações de Ex-combatentes como agentes de memória.
- O fim da guerra, a desmobilização da FEB e a situação dos ex-combatentes;
- As Associações de Ex-combatentes como agentes de memória.

## ■ ATIVIDADE DE SONDAAGEM

- No quadro branco, o professor escreve "A Segunda Guerra Mundial" e pede aos alunos que venham até o quadro para escrever palavras ou frases relacionadas a esse fato histórico;
- Após esse registro, o professor apresenta questões para serem discutidas com toda a turma: qual foi a participação do Brasil na Segunda Guerra? Quem foram os pracinhas? Que lugares contam essa história? Sobre a participação brasileira neste conflito, prevalece a memória ou o esquecimento? O que o livro didático fala sobre esse assunto?



# MÓDULO 1

## OS EXPEDICIONÁRIOS BRASILEIROS NOS JORNAIS: DA GLÓRIA AO ESQUECIMENTO.



### SOLDADOS LENDO O GLOBO

Soldados da FEB lendo a 1ª edição de O GLOBO Expedicionário com mensagem do então presidente Getúlio Vargas. Arquivo O Globo.

Disponível em [www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com) (acesso em 16/07/2016)

### RECURSOS INSTRUCIONAIS: trechos de notícias de jornais.

- Declarações dos comandantes militares e das autoridades brasileiras por ocasião do retorno dos ex-combatentes da Itália:

a) General Mascarenhas de Moraes, comandante-chefe da FEB, publicado no Correio da Manhã do dia 12 de julho de 1945 (p. 1):

*“Fomos à guerra. Fomos à guerra efetivamente. Não nos é preciso recordar o que foi a ação dos nossos valentes GIs e de seus ilustres comandantes. Todos eles fizeram-nos vibrar de satisfação ante*

*os feitos que praticaram, heróicos e destemerosos, como veteranos que já fossem. (...) Eles merecem as glórias de que devemos cercar, com a imorredoura gratidão por seus enormes sacrifícios pelo renome da nação nova e tão cheia de esperanças”.*

b) General Eurico Gaspar Dutra, Ministro da Guerra, publicado no jornal A Manhã do dia 19 de julho de 1945:

*“Partistes como uma esperança e regressais como esplêndidos heróis, confirmando o justo e elevado conceito de bravura do nosso povo, quando se bate pelas causas que empolgam a Humanidade, na defesa da dignidade humana e dos sadios postula-*

*dos da civilização cristã”.*

c) Presidente Getúlio Vargas, publicado no jornal A Manhã do dia 19 de julho de 1945:

*“A pátria orgulha-se da vossa coragem consciente, da vossa dedicação”.*

- Manchetes e trechos de notícias de jornais por ocasião do retorno dos ex-combatentes da Itália – Desfile da Vitória:

a) *“Glórias eternas a, cantávamos heróis”* – Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

b) *“Incomparável festa nacional. 500.000 pessoas, em verdadeiro delírio, saudaram os heróis brasileiros no seu regresso”.* – O Jornal, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

c) *“As cenas eram empolgantes, entravam para a história, a metrópole estava em apoteose. (...) Os pracinhas eram louvados em versos e prosa. No rádio, Ataulfo Alves e suas pastoras, cantavam: ‘(...) E por isso a Nação vos recebe pondo flores no vosso fuzil. Salve, bravos soldados da FEB. Salve heróis, filhos bons do Brasil’. (...) iniciou-se o desfile, ou melhor: a marcha lenta em coluna por um, porque o povo, descontrolado, entusiasmado, rompeu os cordões de isolamento e impediu a parada em coluna por quatro, como era o regulamento. A princípio a tropa mantinha-se séria, compenetrada, de acordo com os hábitos militares. Mas logo compreendeu que aquela atitude marcial e seca, magoava o povo, e então se misturou com ele”.* – O Globo, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

d) *“O Brasil aclama seus heróis”.* – A Noite, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

e) *“Uma apoteose sem precedente em nossa história”.* – A Manhã, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

f) *“Hoje a capital do país, amanhecerá em preparativos para receber, com as maiores expressões de entusiasmo cívico, os heroicos componentes do 1º escalão da FEB a regressar para a pátria depois de tão denotadamente a terem desafiado num dos campos de batalha da Europa. (...) Nunca serão demais as provas de gratidão da nossa gente por esses incomparáveis legionários que responderam à ofensa totalitária (...) ao mesmo tempo reafirmando como somos capazes de morrer pelo princípio democrático, das nossas tradições”.* – Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1945.

g) *“A multidão, no seu entusiasmo diante dos heróis, rompeu os cordões de isolamento para abraçar e bei-*

*jar os expedicionários cobertos de glória”.* Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

h) *“(...) onde se via um grupo era certo que no centro havia um expedicionário. Uma saudação e logo tinha início a palestra. Tudo muito simples e à vontade. Não precisava apresentação, nossos heróis estavam em casa”.* – Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1945.

i) *“(...) Sob o céu azul do Brasil, num dia ameno e iluminado por um sol generoso e propício, os nossos bravos expedicionários eram acolhidos pelas multidões como autêntico triunfadores, que lhes teciam, no símbolo de suas ovações retumbantes, as coroas consagradoras dos seus inenarráveis sacrifícios pela Pátria, pela boa causa das Nações Unidas, pela vitória das armas, da bandeira e das forças do Brasil. As duras penas que enfrentaram nossos denodados pracinhas sob o inverno implacável da Itália, nas marchas castigadas sobre pântanos, nas investidas dramáticas sobre as íngremes escarpas dos Apeninos, na escalada mortal de Monte Castelo, nas incursões nos passos do Brenner, nas baixas dos companheiro e irmãos feridos, na perda irreparável de quase meio milheiro dos componentes da expedição, todo esse doloroso inventário dos dias sangrentos e intermináveis no front da Itália, foi bem compreendido pela alma brasileira (...)”.* – Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1945.

- Título da matéria sobre o Desfile do Silêncio, publicada em pequeno espaço na décima segunda página em um jornal da capital: *“Expressivo desfile dos antigos pracinhas na tarde de ontem”.* – O Jornal, Rio de Janeiro, 24 de junho de 1947.

- Trechos retirado da série de reportagens publicadas em 1957, intitulada *“O outro lado da glória”*, pelo jornalista José Leal, no jornal O Globo, em que o autor descreve alguns momentos do Desfile do Silêncio – O Globo, Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1957.

a) Faixas denunciando a situação de desamparo dos expedicionários:

*“- Sede bem-vindos, irmãos queridos!*

*- Isso foi quando regressamos...*

*- E agora?*

*- Pracinhas tuberculosos.*

*- Pracinhas dormindo ao relento.*

*- Pracinhas se suicidam.”*

b) *“não havia um uniforme, fuzil à bandoleira, ordem unida e banda militar. Não havia o brilho marcial das outras paradas, os aplausos das multidões nos dias de festa. Mas uma coisa se conservou e apareceu brilha-*

te na passeata daquele dia: a dignidade da FEB, a sua glória, o seu espírito de união e de luta democrática e antifascista”.

c) Trecho do pronunciamento de um dos dirigentes da Associação de Ex-combatentes do Rio de Janeiro, Oswaldo Gudolle Aranha na Câmara de Deputados no dia do Desfile do Silêncio (1947):

“ Não bastam palavras, nem boas intenções e, menos ainda, providências e leis mal executadas (...) Esperamos, muito e tudo, através de nós, de nossa organização, que os poderes responsáveis criem um ambiente de confiança e de solidariedade humana, capaz de dar aos combatentes, sobretudo aos futuros combatentes, a segurança de que, após oferecerem a vida à pátria, nela terão o direito de, com dignidade, poder viver uma vez que por ela, não tiveram a honra de morrer”.

d) Repercussões do Desfile do Silêncio:

- “Os homens que quase não puderam botar o pé na terra da Pátria, no grande dia do desembarque, marcham a compasso de grevistas, em parada de protesto. Não pareciam os vitoriosos dos campos da Itália. Eram os derrotados pela ingratidão nacional” (José Lins do Rêgo).

- “Dever de consciência socorrer os pracinhas. Demos-lhes trabalho. Asseguremos-lhes vantagens para a consecução de um lar. Tornemos evidente que o seu sacrifício não foi esquecido e que as flores e vivas com que os recebemos não se convertam em olvido e desprezo” (Austregésilo de Ataíde)

e) Trecho do depoimento de Oswaldo Gudolle Aranha ao jornalista em 1957:

- “(...) Quando fizemos a passeata do silêncio vimos a nação gastar milhões de cruzeiros para recepcionar um chefe de estado estrangeiro. Nada mais justo. O que é injusto é que essa verba não se tenha demorado pelos canais competentes para ser autorizado o seu gasto. No entanto, a que reclamávamos e reclamamos com justa razão, se arrasta, se prende, encalha nas várias comissões e, se sair, será tarde para muitos. A tuberculose, a miséria, a neurose de guerra não esperam aprovação de orçamentos. Em nome dos mortos de Pistoia temos o dever de exigir que se cuide dos vivos, mas para já e não para um futuro remoto”.

## ■ OBJETIVOS

- Trabalhar as notícias como fonte histórica, pensando o jornal a partir de suas parcialidades;
- Discutir os conceitos de história e de memória;
- Analisar os processos de construção de memórias e de silêncios e do conhecimento histórico;

## ■ ATIVIDADES COM O JORNAL

- Divisão da turma em grupos de 4 alunos, para que elaborem uma ficha técnica de cada um dos jornais pesquisados, contendo a data, a edição, o caderno e a página de cada artigo consultado;
- Análise do posicionamento de cada um dos veículos de comunicação em relação ao respectivo grupo político dominante;
- Pesquisa e elaboração de uma breve história de cada periódico a partir do material de apoio em anexo;
- A partir da leitura dos trechos selecionados, registre em uma folha, da reação da população diante dos pracinhas no Desfile da Vitória, no Desfile do Silêncio e dez anos depois.
- Comparação dos dois depoimentos de Oswaldo Gudolle Aranha: dez anos depois, o que mudou na situação dos expedicionários? Que problemas eram enfrentados por eles? Registro na folha utilizada acima.
- Montagem de um varal com os textos confeccionados e com o material produzido sobre os jornais.



### O GLOBO

Jornal carioca inicialmente vespertino, depois matutino, fundado por Irineu Marinho em 29 de julho de 1925. Segundo seu fundador, o novo periódico deveria pautar a sua atuação na defesa das causas populares e pela total independência, livre dos interesses de quaisquer grupos políticos ou empresariais.

Nos primeiros tempos do jornal, este manteve o compromisso de defesa dos interesses populares, criticando o abandono de ruas, defendendo o aumento para o funcionalismo e acompanhando o trabalho de empresas que prestavam serviços à população.

Durante os anos do governo de Getúlio Vargas, já sob a direção de Roberto Marinho, manteve posição de apoio relativo às políticas governamentais. Durante o Estado Novo, sofrendo a ação da censura, o jornal muitas vezes omitia notícias para não divulgá-las deturpadas pela ação dos censores. Deu também destaque à seção de esportes e ao noticiário internacional. Apoiando a política externa de Franklin Roosevelt, desde o início da Segunda Guerra Mundial se colocou ao lado dos Aliados, mostrando-se contrário a posição de neutralidade inicialmente adotada pelo governo brasileiro. Assim, patrocinou intensa campanha quando do afundamento de navios brasileiros no nosso litoral, defendendo veementemente o ingresso nesse conflito ao lado dos EUA.

O Globo fez ampla cobertura da Força Expedicionária Brasileira, lançando o tabloide semanal O Globo Expedicionário, publicado de 7 de julho de 1944 até 23 de maio de 1945, com o objetivo de manter elevada a moral dos combatentes brasileiros na Itália.

Sempre defendeu postulados liberais para a economia brasileira. Apesar da alegada posição de independência, assumiu, ao longo dos anos entre 1940 e 1950, posições antigetulistas e de alinhamento aos postulados da UDN. Apoiou o golpe civil-militar de 1964 e manteve postura favorável aos governos dos marechais Castelo Branco e Costa e Silva e dos generais Médici e Figueiredo, reafirmando sempre o

compromisso de combater com firmeza a subversão.

Da mesma maneira, apoiou o processo de abertura conduzido pelos militares, se colocando também ao lado da eleição de Tancredo Neves e da posse de José Sarney. Coerentemente com o ideário liberal de sempre, defendeu e apoiou as eleições de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso.

*LEAL, Carlos Eduardo; MONTALVÃO, Sérgio. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.*

### CORREIO DA MANHÃ

Jornal carioca diário e matutino fundado em 15 de junho de 1901 por Edmundo Bittencourt e extinto em 8 de julho de 1974, foi um dos grandes jornais brasileiros, sempre se destacando como “um jornal de opinião”.

Desde a sua fundação, declarava-se isento de compromissos partidários, defendendo as causas da justiça, da lavoura, do comércio, dos direitos do povo, de seu bem estar e de suas liberdades. Logo aproximou-se das demandas das camadas menos favorecidas.

Durante a Primeira República, seu oposicionismo mostrou-se no combate ao poder das oligarquias rurais. Apoiou a Revolução de 1930 e manteve, ao longo do governo Vargas, posições ambíguas, ora de apoio, ora de crítica. A partir de 1940, durante a Segunda Guerra, começou a defender que o Brasil se alinhasse aos Aliados na luta pelos valores democráticos. No fim do Estado Novo, se mostrou favorável a redemocratização, se colocando ao lado da candidatura udenista do Brigadeiro Eduardo Gomes. Fiel ao ideário liberal e a uma linha política apartidária porém comprometida com a legalidade, apoiou tanto a posse de Juscelino Kubitschek como a de João Goulart, a quem fez oposição, acusando-o de esquerdista.

Apesar de inicialmente apoiar o Golpe de 1964, o periódico percebeu a tendência ao autoritarismo e passou a denunciar torturas e arbitrariedades. Uma grave crise financeira acabou por resultar no fechamento do

LEAL, Carlos Eduardo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

## O JORNAL

Jornal carioca fundado, em 17 de julho de 1919, por Renato de Toledo Lopes. Cinco anos após a sua fundação, foi comprado por Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, tornando-se o primeiro órgão da cadeia dos Diários Associados.

Pretendia caracterizar a sua atuação pela independência e austeridade, privilegiando assuntos literários e científicos. Inicialmente, sob a administração Toledo Lopes, assumiu posições moderadas, de apoio ao governo. Sob Assis Chateaubriand, passou a defender o capital estrangeiro e o antinacionalismo. Apesar de se colocar a favor da Revolução de 1930, logo passaria a fazer oposição a Getúlio Vargas, defendendo a rápida constitucionalização do país. Mais tarde, O Jornal se aproximou da ala mais conservadora da política getulista, fazendo uma oposição moderada ao governo.

Ao longo os anos 1940 e 1950, oscilou entre uma maior aproximação e afastamento da UDN. O movimento político-militar de 1964 recebeu apoio desse periódico, que também esteve bem próximo dos governos militares que se seguiram. Em abril de 1974, devido a graves dificuldades financeiras, O Jornal fechou as suas portas.

LEAL, Carlos Eduardo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

## A NOITE

Diário vespertino carioca fundado por Irineu Marinho em 18 de junho de 1911, fazendo oposição ao governo do Marechal Hermes da Fonseca, em defesa dos valores civilistas, se aproximando das demandas dos grupos urbanos e das oligarquias dissidentes.

A partir de 1925, Irineu Marinho passou o comando do vespertino para Geraldo Rocha. A linha editorial passou de oposição ao total apoio às oligarquias dominantes, inclusive combatendo veementemente a Revolução de 1930.

Em 1931, passou a ser controlado por um grupo estrangeiro que também controlava a Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, que deu ao periódi-

co uma nova linha editorial moderada em que o confronto era evitado. Os negócios se expandiram e, em 1936, a Noite inaugurou a Rádio Nacional.

Apesar da prosperidade da empresa, em 1940 o governo Vargas encampou o grupo controlador. Após anos de dificuldades, acabou por fechar as portas em 1958.

FERREIRA, Marieta de Moraes. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

## A MANHÃ

Diário matutino carioca dirigido por Cassiano Ricardo e Menotti del Picchia, criado em agosto de 1941 como porta-voz do Estado Novo. Contava com a colaboração de expressivos intelectuais como Cecília Meireles, José Lins do Rego, Afonso Arinos de Melo Franco, Alceu Amoroso Lima, Oliveira Viana, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes.

Adotou uma postura de defesa de um regime forte, debruçando-se sobre os problemas sociais e econômicos do país. Crítico da democracia liberal, defendia “um regime socializante, orgânico e capaz de realizar as aspirações mais avançadas e defender as liberdades humanas à luz de nossa formação cristã.”

Procurava explicar de maneira didática os postulados defendidos pela Carta de 1937 e as ideias defendidas pelo Presidente Getúlio Vargas. Tinha, também, uma proposta cultural com suplementos em forma de tabloides dedicados a história da literatura brasileira e a divulgação da cultura do continente americano.

Problemas financeiros foram uma constante na sua história: má administração e empreguismo acabaram por resultar na venda da sede do jornal, que se transferiu para as dependências de A Noite.

As dificuldades se agravaram acompanhando a própria crise do Estado Novo. Sobreviveu, de maneira apagada, até 1952.

FERREIRA, Marieta de Moraes. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

## A GAZETA DE NOTÍCIAS

Diário carioca fundado em 2 de agosto de 1875 por José Ferreira de Souza Araújo. Inovou na imprensa brasileira, empregando o clichê, caricaturas e a técnica de entrevistas, chegando a ser um dos principais jornais da capital federal durante a Primeira República.

Inicialmente, defendia as bandeiras da abolição e da república. Primeiro jornal brasileiro a instalar uma rotativa, começou a publicar folhetins, um suplemento literário e outro econômico, semanal, redigido em francês.

Com a república, o periódico assumiu uma postura antimonarquista e de defesa das elites agrárias. No início do século XX, as reportagens e as entrevistas ganharam destaque e novos temas como histórias policiais e notícias esportivas passaram a ocupar espaço na publicação.

O apoio a sucessivos governos da República Oligárquica refletiu-se em sua estrutura econômico-financeira e na modernização de seus equipamentos.

Com a eclosão da Revolução de 1930, a sede do jornal foi invadida e as suas máquinas foram depredadas. A Gazeta de Notícias só foi reaberta em 1934, assumindo uma postura de defesa do governo de Getúlio Vargas. Demonstrava simpatia pelo movimento integralista brasileiro e pelos movimentos nazifascistas europeus. Coerentemente, apoiou incondicionalmente o Estado Novo.

Durante a Segunda Guerra, a Gazeta de Notícias se mostrou favorável ao Eixo, o que lhe custou um boicote da publicidade norte-americana.

Sempre situacionista, manteve tanto apoio ao governo Dutra quanto ao governo Vargas, a quem foi fiel inclusive durante a crise política que resultou no suicídio do presidente.

Defendendo uma postura nacionalista, apoiou a posse de Juscelino, oscilando entre o aplauso e a crítica às medidas adotadas pelo desenvolvimentismo de JK.

Simpático a algumas medidas tomadas por João Goulart e próximo de Leonel Brizola, a partir do Golpe de 1964 retraiu-se, recebendo, mesmo assim, constantes visitas da censura. Continuou a circular com poucos exemplares.

LEAL, Carlos Eduardo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.

## JORNAL DO BRASIL

Jornal carioca diário e matutino, fundado em 9 de abril de 1891 por Rodolfo de Souza Dantas e Joaquim Nabuco, com o objetivo de criticar o regime republicano de maneira moderada. Debatendo as grandes causas políticas, que então giravam em torno da monarquia e da república, também se dedicava a focalizar problemas cotidianos da cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo de primeiro ano de funcionamento, sob a liderança de Joaquim Nabuco, uma postura claramente de defesa da monarquia envolveu o periódico em inúmeras polêmicas. Nabuco e Rodolfo Dantas se afastaram do jornal, que se transformou em sociedade anônima ainda formada por destacados monarquistas.

A partir de 1893, o jornal foi vendido e Rui Barbo-

sa assumiu a sua direção estabelecendo novos compromissos: a defesa do republicanismo e a valorização da Constituição. Iniciou um acalorado combate ao governo do Marechal Floriano, que acabou por determinar o seu fechamento, ainda em 1893.

Em 1894 o jornal foi vendido e sua publicação foi retomada. Dedicando-se basicamente aos assuntos cotidianos da cidade e abandonando os grandes debates políticos, se tornou muito popular entre as camadas mais pobres da população, que muitas vezes a ele recorriam para registrar denúncias. Com notícias sensacionalistas, exploração de casos policiais e campanhas populares, o jornal caracterizava-se pelas críticas bem humoradas aos costumes e as práticas do governo, se notabilizando como um veículo de informação.

Dificuldades financeiras fizeram o jornal passar para o conde Pereira Carneiro em 1919. Iniciou-se, então, em uma fase de recuperação financeira e de resgate da seriedade, valorizando-se as seções literárias e artísticas e se adotando posições moderadas em temas que despertassem polêmicas e, principalmente, nas disputas políticas.

Ainda em processo de recuperação financeira, ao longo dos anos 1930, o Jornal do Brasil adotou uma orientação comercial: perde importância a vocação para a informação e se fortalece a seção dos anúncios classificados, expostos na primeira página. A posição moderada e conciliatória se mantém.

Os anos de 1950 marcaram uma fase de modernização técnica e de expansão. Jovens jornalistas foram contratados e o noticiário ganhou novamente destaque, ocupando inclusive a primeira página. Um caderno separado passou a conter os classificados e outro, o Caderno B, era dedicado as artes em geral, principalmente cinema e teatro.

Na década de 1960, o periódico, tanto na parte gráfica quanto na editorial, foi modernizado. A despeito das mudanças, se mantinha como um órgão “católico, liberal, conservador, constitucional e defensor da iniciativa privada”. Preservando suas posições moderadas, atravessou o período da ditadura militar ora apoiando ora criticando discretamente os diversos governos.

O processo de redemocratização, os governos Sarney, Collor e Fernando Henrique Cardoso também contaram com essa atitude de moderação conciliatória do jornal.

Após sucessivas crises financeiras, o Jornal do Brasil, na sua forma impressa parou de circular em 2010. O formato digital continua e pode ser acessado mediante o pagamento de uma mensalidade.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MONTALVÃO, Sérgio. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2001.



# MÓDULO 2

As memórias e silêncios no Museu Aeroespacial.



MUSEU  
AEROESPACIAL

Campos dos Afonsos, Rio de Janeiro.  
Vista aérea.  
Disponível em [www.ceaacolegiobrasil.com.br](http://www.ceaacolegiobrasil.com.br) (acesso em 18/07/2016)

## ■ OBJETIVOS

- Discutir os conceitos de História, de memória, de patrimônio e de lugar de memória;
- Analisar os processos de construção de memórias, de silêncio e de conhecimento histórico;
- Identificar o Museu Aeroespacial como um “lugar de memória”; e
- Trabalhar, a partir da metodologia de objeto gerador, algumas peças do acervo do Museu Aeroespacial como documento para o ensino de História.

## ■ RECURSOS INSTRUCIONAIS

- Objetos expostos na sala “A FAB na Segunda Guerra Mundial”;

## ■ PREPARAÇÃO DA VISITA NA SALA DE AULA

- Visita virtual com os alunos no site do museu como um primeiro contato com a instituição;
- Apresentação, em sala de aula, pela professora, de uma breve história do Museu Aeroespacial (Material de Apoio: O Museu Aeroespacial);
- Reflexão orientada pela professora sobre os conceitos de memória e de patrimônio, destacando o seu aspecto de construção histórica, de diversidade e multiplicidade;
- Preparação da entrevista que os alunos farão com a mediadora do Museu Aeroespacial sobre a criação do museu, sua organização e seu acervo, em especial, o exposto na sala “FAB na Guerra”.

# VISITANDO A EXPOSIÇÃO “A FAB NA GUERRA”

### **Atividades de observação:**

Identificação de objetos expostos na sala com a sua respectiva utilização na época da guerra; leitura das informações contidas nos murais, que devem ser fotografados, juntamente com os objetos; identificação do símbolo da FAB;

### **Atividades de registro:**

Descrição dos diferentes uniformes usados pelos combatentes brasileiros durante este conflito, indicando a procedência, as condições de uso, e chamando a atenção para a sua característica de formação de identidade;

### **Atividades de exploração:**

A partir das informações obtidas na atividade anterior e de mapas e murais expostos na sala, elaborar, em grupo de quatro alunos:

- a) um quadro sinótico apresentando o contexto político e as razões que explicam a entrada do Brasil na Segunda Guerra ao lado dos aliados;
- b) um roteiro dos lugares onde os combatentes brasileiros da FAB lutaram na Itália. Cada grupo deverá também escolher um ex-combatente da FAB para uma posterior atividade.



## ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO

• O professor proporá uma discussão, a partir desta visita ao museu, com o objetivo de responder às seguintes questões:

- a) A memória do dia a dia dos combatentes foi privilegiada nesta exposição?
- b) Que memória esta amostra está privilegiando?
- c) Essa exposição atende aos objetivos do museu? Justifique.

• Reflexão sobre o aspecto identitário do uniforme no seus usos cotidianos: uniforme escolar, uniforme militar, uniforme funcional;

• Cada grupo deverá dar vida ao uniforme descrito, devendo “vesti-lo” no avião escolhido. A partir das observações realizadas no museu e de informações pesquisadas em outras fontes, cada grupo deverá compor um texto narrativo descritivo com a biografia do avião escolhido. Os textos serão lidos em sala de aula.

• Reprodução do desenho do símbolo da FAB, como resultado da pesquisa na Internet a partir da expressão “Senta a Pua”, explicitando o seu significado e a história de sua confecção, apresentado sob a forma de um pequeno quadro explicativo;

• Cada grupo reunirá todas as atividades elaboradas neste módulo em um mural.



Cartaz da exposição A FAB na Guerra.

Disponível em [www.fab.mil.br/noticias/mostra/6396](http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/6396) (acesso em 18/07/2016)

# MATERIAL DE APOIO

## O MUSEU AEROESPACIAL E UM POUCO DA SUA HISTÓRIA



### THUNDERBOLT

O principal avião usado pelos pilotos da FAB. Acervo Museu Aeroespacial.

Disponível em [www.panoramio.com/photo/83732017](http://www.panoramio.com/photo/83732017) (acesso em 16/07/2016).

A Aeronáutica Brasileira foi criada pelo presidente Getúlio Vargas, em 20 de janeiro de 1941, juntando, sob a autoridade do Ministério da Aeronáutica, comandado pelo Ministro Salgado Filho, os Serviços de Aviação do Exército e da Marinha do Brasil. Em função da decisão brasileira de participar da Segunda Guerra, enviando combatentes para a frente italiana, o recém criado Ministério instituiu o Primeiro Grupo de Aviação de Caça, unidade enviada para a Itália, combatendo em conjunto com a Força Aérea dos EUA.

Mesmo antes do Brasil declarar guerra ao Eixo, a FAB já participava de operações no litoral brasileiro, através de esquadrões de patrulha, com o objetivo de proteger as linhas de navegação ao longo da nossa costa. Em 1944, embarcaram para a Europa o 1º Grupo de Aviação de Caça,

equipado com caças P-47 Thunderbolt, e a 1ª Esquadrilha de Ligação e Observação, que desempenhou a missão de observação de tiro para a artilharia brasileira que lutava no front italiano.

Até a década de 1970, os espaços de memória da FAB eram construídos pelas pessoas que atuavam operacionalmente na aviação: cada Unidade Aérea preservava e cultivava as suas memórias, coletando e guardando as lembranças dos acontecimentos especiais e cotidianos. São criadas as Salas de Histórico das Unidades Aéreas, com mobiliário, fotografias, documentos, peças de aeronaves.

Em 31 de julho de 1973, o General Emílio Garrastazu Médici, então presidente do Brasil, cria o Núcleo do Museu Aeroespacial. Em janeiro de 1974, se iniciam os trabalhos de restau-

ração do prédio e dos hangares da antiga “Divisão de Instrução de Vôo”, da Escola de Aeronáutica. Também se iniciam os trabalhos de coleta do acervo e de preparação de aviões, de motores, de peças e de outros objetos que seriam expostos. Em 18 de outubro de 1976, após a transferência da Escola de Aeronáutica da Força Aérea para Pirassununga, o Museu Aeroespacial foi finalmente inaugurado.

Com os objetivos de atender a necessidade de preservar e divulgar o material aeronáutico, preservando documentos históricos relacionados à aviação e à evolução tecnológica das aeronaves, as principais funções desse Museu são: pesquisar, desenvolver, divulgar, preservar, controlar e estimular as atividades referentes à memória e cultura da Aeronáutica brasileira, tanto da aviação militar, quanto da aviação civil, transmitindo para as futuras gerações o que foi a vida, a obra e a contribuição para a sociedade, daqueles que fizeram a história da aviação.

Segundo Felipe Koeller Rodrigues Vieira (2009), o acervo do Museu Aeroespacial é constituído por maquetes, documentos escritos, manuscritos, filmes, vídeos, fotografias, trajes de vôos, livros, armas e motores. Também dele fazem parte objetos pessoais de Santos Dumont, de Anésia Pinheiro Machado e de Salgado Filho, além de quase cem aeronaves, das quais oitenta estão em exposição permanente.

Em uma área de aproximadamente 15.195m<sup>2</sup>, na qual se incluem um prédio de dois andares e cinco hangares, nos quais estão as aeronaves, as salas de exposição apresentam os pioneiros da aviação brasileira, a participação das mulheres na Aeronáutica brasileira, as realizações da EMBRAER, as atividades de busca e salvamento, o sistema de controle do espaço aéreo brasileiro e a participação da Força Aérea Brasileira na 2<sup>a</sup> Guerra Mundial, cuja construção de memórias é o objeto de estudo das atividades propostas nessa sequência didática.

A própria localização do Museu já está relacionada a história da aviação brasileira. No Campo dos Afonsos, onde a instituição está situada, foi fundado, em outubro de 1911, o primeiro Aeroclube Brasileiro. Ali também, em 2 de fevereiro de 1914, um grupo de italianos criou a Escola Brasileira de Aviação, com o objetivo de formar aviadores civis e militares. De acordo com Felipe Vieira (2009), a atuação da Missão Militar Francesa de instrução Aer-

onáutica, a partir de 1918, resultou na fundação da Escola de Aviação Militar, em janeiro de 1919. Com a criação do Ministério da Aeronáutica, o Campo dos Afonsos passou a ser denominado Base Aérea dos Afonsos. A mudança da Escola para Pirassununga abriu espaço para que as instalações dos Afonsos, que manteve a Academia da Força Aérea, tivessem novos usos, e o Museu Aeroespacial foi fundado.

De acordo com Mauro Lins de Barros e Flavio Lins de Barros (2014), com um acervo de aproximadamente 128 aeronaves de mais de uma centena de tipos diferentes, expostas no prédio principal, em cinco hangares adjacentes e no pátio externo, além das que estão na reserva técnica, muitas vezes aguardando restauração, o MUSAL é um dos mais importantes museus aeronáuticos das Américas. Contando também com uma biblioteca especializada e um arquivo histórico com um acervo que inclui coleções de negativos, de fotografias e documentos procedentes de diversas instituições militares e civis e de doações de particulares de personalidades da história da aviação. Há ainda um setor de recursos educativos que cuida da organização das visitas de grupos, em especial de estudantes, para as quais são preparadas atividades pedagógicas voltadas a construção de conhecimentos sobre a história da aviação. A instituição também organiza exposições itinerantes, como as que acontecem em salões de aeroportos brasileiro

Memórias da aviação estão presentes em diferentes exposições permanentes. A sala da Esquadrilha da Fumaça, cuja principal missão é divulgar a imagem da FAB no Brasil e no exterior, exhibe um avião T-6, usado pela Esquadrilha, objetos, fotos e emblemas, cujas histórias estão descritas em murais explicativos. Na Exposição de Armas estão expostas coleções de metralhadoras, algumas utilizadas na 1<sup>a</sup> Guerra, bombas, mísseis, foguetes e armas leves. Na exposição “Bartolomeu de Gusmão – 300 anos”, se recorda a construção, por esse padre jesuíta no início do século XVIII, de um balão de ar quente, estando expostos um diorama de uma de suas apresentações de 1709, um modelo do sistema de elevação por ele construído e um modelo da “Passarola” – representação fantasiosa de uma máquina de voar atribuída a ele. A reconstituição do gabinete de trabalho do primeiro Ministro da Aeronáutica, com mobiliário original, é o tema da Sala Salgado Filho.

A atuação das mulheres na Força Aérea Brasileira, cujo ingresso é permitido há mais de trinta anos, é lembrada na exposição “Força Mulher” na



Sala Demoiselle. Através de objetos, recortes de jornais, uniformes, painéis explicativos, e partindo do pioneirismo de Anésia Pinheiro Machado, a trajetória feminina na Aeronáutica é destacada. Na Exposição Santos Dumont, a história desse pioneiro da aviação é contada através de objetos pessoais, correspondências, recortes de jornais, fotografias, desenhos e pinturas. Também estão expostos o seu chapéu Panamá e o coração do aviador, preservado em um recipiente especial. A história da aviação brasileira é lembrada na Exposição “Primórdios da Aviação Brasileira”, em que diversos personagens relevantes para a construção dessa história são lembrados através de uniformes, de objetos diversos e de maquetes de aviões e de suas peças.

Temáticas mais recentes relacionadas à Aeronáutica também merecem destaque. Uma exposição apresentando quadros explicativos, uniformes e os diferentes equipamentos informa sobre a extensão geográfica das suas áreas de atuação e a rede de organizações que compõem o Sistema de Busca e Salvamento da Aeronáutica. A Exposição de Simuladores e a do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro, que representa uma torre de controle de um aeroporto, mostram através de equipamentos e painéis, um pouco da formação e da atuação do pessoal da Aeronáutica. Há, ainda a Exposição EMBRAER, onde estão relatados aspectos da evolução dessa empresa, suas realizações e conquistas, através de maquetes e murais informativos.

A Exposição “A FAB na Guerra” é a que interessa diretamente a proposta de construir as memórias e os silêncios dos combatentes brasileiros na Segunda Guerra. Segundo Celso Pérciles Fonseca Thompson (2016), O 1º Grupo de Aviação de Caça, que, em 1944, seguiu para a Itália junto com a FEB, contava com 42 oficiais e cerca de 400 mecânicos

e auxiliares. Esse grupo foi treinado no Panamá para pilotar 28 caças P-47D Thunderbolt e esteve, no front italiano, exposto diretamente ao perigo da artilharia antiaérea alemã. A FAB também participou desse conflito através da 1ª Esquadrilha de Ligação e Observação, unidade criada com a função de auxiliar a Artilharia Divisória, a quem estava subordinada, através da observação do território inimigo, utilizando aeronaves de pequeno porte (ARAÚJO, 2016).

Com essa exposição, o Museu Aeroespacial constrói uma narrativa da participação brasileira na 2ª Guerra. Através de painéis explicativos, o contexto da entrada do país no confronto e os motivos para o seu envolvimento são apresentados. Recortes de jornais da época e fotografias são utilizados para mostrar as etapas de treinamento dos militares, a sua atuação nos confrontos e a reação de setores da sociedade brasileira a essa participação dos combatentes brasileiros. Também estão expostos uniformes, objetos pessoais, medalhas, gorros, capacetes de voo, armas, além da reconstituição, em tamanho real, de uma sala de campanha e de uma cena, retratada em fotografia tirada pelos aviadores brasileiros após o fim da Guerra. Realizar atividades que reflitam sobre o que é dito e o que é silenciado nessa exposição é um dos objetivos da sequência didática que estamos propondo.

Oficiais do 1º Grupo de Caça em Pisa – Itália. Disponível em [www.ww2incolor.com/](http://www.ww2incolor.com/)



# MÓDULO 3

## A CASA FEB E A “VONTADE DE MEMÓRIA”

### ■ OBJETIVOS

- Discutir os conceitos de história, de memória, de lugar de memória e de patrimônio;
- Analisar os processos de construção de conhecimento histórico e da construção de memórias e de silêncios;
- Identificar a Associação de Ex-Combatentes como “lugar de memória”; e
- Trabalhar alguns elementos do acervo do Museu da Casa da FEB.

### ■ RECURSOS INSTRUCIONAIS

- Apresentação em sala de aula, pelo professor, de uma breve história da Casa da FEB (Material de Apoio: a Casa da FEB);
- Visita à sede da Casa da FEB no Rio de Janeiro;
- Entrevista com o Presidente da Casa da FEB;
- Entrevista com ex-combatentes;

### ■ PREPARAÇÃO DA VISITA EM SALA DE AULA

- Visita virtual com os alunos ao Portal da FEB, explorando mais detidamente as “Histórias” e “Os Heróis”;
- Leitura em sala de aula do texto “FEB – Do início ao fim”, a ser consultado no Portal da FEB e de uma breve história dessa associação elaborada pelo professor;
- Apresentação do símbolo da FEB, descrevendo o de-

senho, observando as suas cores, propondo uma pesquisa sobre a história da sua criação;

### ■ VISITA À CASA DA FEB

#### a) Museu da FEB:

- Observação do acervo da sala de exposição;
- Descrição dos objetos expostos, focando nos uniformes utilizados pelos combatentes, nas fotos e objetos pessoais dos soldados;
- Elaboração de um pequeno quadro pelos grupos, reproduzindo o símbolo da FEB, com a respectiva explicação do significado e uma narrativa da sua história;
- Selecionando, dentre os objetos expostos, “cards” com as Estampas Eucalol, o professor consultará com os alunos o site “Ecos da Segunda Guerra”, orientando uma pesquisa sobre esses cartões: o objetivo de seu lançamento, temas abordados, e a coleção que descreve a trajetória da FEB e os conteúdos abordados;
- A partir da observação no Museu e dessa pesquisa, cada grupo comporá um “card” escolhendo um aspecto sobre as memórias da participação da FEB na Segunda Guerra Mundial.

# CASA DA FEB

FORÇA EXPEDICIONÁRIA BRASILEIRA



## CARTAZ DA CASA DA FEB

Disponível em: [www.reino-de-clio.com.br/imagens](http://www.reino-de-clio.com.br/imagens) (acesso em 16/07/2016)

b) Entrevistas com o presidente da Casa da FEB e com os ex-combatentes com – roteiro preparado pelos alunos, que deverão filmá-las

- para o Presidente da Casa da FEB abordando a criação, composição e ação da Casa da FEB, a atuação do entrevistado na Casa da FEB,

- para os ex-combatentes abordando sua motivação e atuação na Segunda Guerra Mundial, lembranças significativas, recepção e dificuldades na Itália, retorno ao Brasil e a situação vivenciada no pós-guerra, avaliação sobre a recepção brasileira acerca da participação dos pracinhas na Segunda Guerra Mundial.

## APROPRIAÇÃO DA VISITA

a) As entrevistas serão apresentadas por cada grupo em sala de aula. Os grupos, a partir das suas respectivas entrevistas filmadas deverão elaborar um roteiro para a montagem de um pequeno documentário que será apresentado na culminância do trabalho.

b) Orientar os alunos em uma reflexão sobre memória e história:

a. Conceituar com os alunos memória e história, a partir do Item 1.1 da seção “Conceitos em Foco”;

b. Comparar as entrevistas, destacando os aspectos semelhantes e as diferenças nas narrativas;

c. Apresentar as entrevistas como uma fonte histórica, relacionando-as com as narrativas de jornais e com o material de apoio sobre trajetória histórica da FEB.



*Não importa que a neve caia. O soldado brasileiro está sempre no seu posto*



## A CASA DA FEB



Membros da FEB no navio americano General Meigs, que nos devolveu 5.300 expedicionários brasileiros, num regresso triunfal.

Disponível em [www.segundaguerra.net/wp-content/uploads/2010/02/retornando.jpg](http://www.segundaguerra.net/wp-content/uploads/2010/02/retornando.jpg) (acesso em 16/07/2016)

Associação Nacional dos Veteranos da FEB, também chamada de Casa da FEB, surgiu, em 1963, de uma dissidência na Associação de Ex-combatentes do Brasil. Nessa nova associação só eram aceitos os expedicionários que tivessem lutado no teatro de operações da Itália. Funciona, até hoje, em um casarão na Rua das Marrecas, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Em 2008, enfrentando sérias dificuldades financeiras, relacionadas a significativa diminuição no seu quadro de sócios em função do envelhecimento e falecimento dos expedicionários, uma Assembleia Geral da Associação decidiu fechar a instituição e dispensar seus funcionários, suspendendo, pelo menos temporariamente suas atividades. A diretoria da Associação iniciou uma negociação com o Departamento de Cultura do Exército para transferir o acervo da Casa da FEB para o Museu Militar Conde de Linhares.

Essa negociação provocou enorme controvérsia entre os associados: alguns sócios, concordando com a Direção da instituição, acreditavam só o Exército garantiria a preservação do

acervo; outros discordavam, argumentando que a transferência descaracterizaria a Associação como um lugar de memória dos ex-combatentes, afetando a identidade desse grupo. Em meio a essa polêmica, os membros da direção que conduziu essa negociação se afastaram e, ainda em 2009, e um outro grupo assumiu, passando a Casa da FEB a contar com o patrocínio de uma empresa de arquivamento e armazenagem de acervos – a Technolach. Segundo o seu diretor, essa empresa se interessou em prestar auxílio financeiro a associação ao tomar conhecimento, pela imprensa, das dificuldades enfrentadas pela Casa da FEB.

Investindo em uma ação de “responsabilidade social”, que ao mesmo tempo se reveste de eficiente propaganda para a empresa, essa parceria tem como objetivo transformar a associação em um centro cultural centrado no estudo, na documentação e na divulgação da história militar do Brasil na Segunda Guerra. A secretaria, o salão de eventos, o auditório, o salão de exposições, a biblioteca e o museu da



Casa da FEB foram totalmente reformados; os ambientes foram climatizados e móveis, vitrines e equipamentos de arquivos foram atualizados. O acervo também foi restaurado e informatizado.

Atualmente, a Casa da FEB, como um centro cultural, realiza atividades permanentes e eventos especiais, tais como exposições e

acompanhadas de uma mudança expressiva no quadro de sócios. Além da redução significativa dos veteranos associados, com a morte de um número crescente em idade avançada, atualmente se aceita como sócio qualquer pessoa interessada na preservação da memória da FEB. Desse modo, passaram a se associar



Desembarque da 1ª Divisão de Infantaria Expedicionária em Nápoles, Itália, vendo-se pracinhas transportando sacos de distribuição, ainda usando uniforme e equipamento individual baseados no modelo francês.

mostras, curso de formação para professores, estudantes, pesquisadores e militares e palestras e debates sobre a FEB e outros temas contemporâneos. Também se ocupa da captação, do cadastramento, da restauração, da microfilmagem e da digitalização de documentos sobre a participação brasileira na Segunda Guerra.

O Museu da FEB, que funciona no 1º pavimento, conta com um acervo dos veteranos, mostrado em uma exposição permanente, da qual fazem parte uniformes de militares brasileiros da FEB, da FAB e de militares estrangeiros, armas, medalhas e condecorações, capacetes e equipamentos utilizados pelos soldados durante o conflito, inclusive objetos pessoais. Há, ainda, fotografias, mapas, murais explicativos e o consultório dentário de campanha, usado pelos dentistas brasileiros na Itália.

Todas essas transformações foram

a essa instituição, pesquisadores sobre esse tema, militares e familiares de ex-combatentes, pessoas que, de maneira geral, se interessam e tem curiosidade sobre o assunto, em meio a alguns poucos expedicionários ainda vivos.

Segundo Patrícia Ribeiro, “sem dúvida, tais mudanças anunciam novos tempos para a Casa da FEB. No entanto, é cedo arriscar qualquer prognóstico quanto ao futuro da instituição. É provável que a morte dos últimos veteranos modifique, em alguma medida, o perfil da Casa da FEB, trazendo repercussões nas disputas memoriais que ainda estão por vir. Tudo isso, evidencia o grau de dinamismo e transformação que incide, até hoje, sobre o campo das memórias da participação da FEB na Segunda Guerra Mundial (2013, p.15).

Arquivo Diana Oliveira Maciel.

Disponível em [www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html](http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/fotos-raras-brasil-na-segunda-guerra.html). Acesso em 15/07/2016.

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FEB



A FAB na Segunda Guerra Mundial.

Foto registrada por Helena Barbosa.

Em uma conjuntura internacional marcada pelas graves dificuldades econômicas e por violentas disputas políticas, relacionadas ao fim da Primeira Guerra, à consolidação da Revolução Bolchevique, implantando o socialismo na Rússia e formando a URSS, e agravadas pela crise mundial de 1929, verifica-se, nos anos de 1930, o fortalecimento de regimes autoritários como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, que viam no fortalecimento do Estado a solução para os problemas econômicos e sociais que seus países enfrentavam.

No Brasil, Getúlio Vargas chega ao poder em 1930 como chefe do Governo Provisório; em 1934, após a promulgação da Constituição de 1934, é eleito Presidente da República e, em 1937, com o Golpe do Estado Novo, implanta um governo forte e centralizado, marcado pelo autoritarismo, pelo controle dos sindicatos e da política trabalhista, pela forte presença do Estado na economia, pela censura e pelo controle dos meios de comunicação, da educação e da propaganda e pelo nacionalismo, que se estenderá até 1945.

Tendo em vista que, no âmbito da política econômica, era projeto central do governo Vargas o desenvolvimento industrial baseado no capital

nacional, o presidente, no decorrer dos anos 1930, adota, segundo Gerson Moura (1991), uma política de equilíbrio equidistante: Getúlio procurava aproximar-se tanto dos Estados Unidos quanto da Alemanha, garantindo vantagens para o Brasil, sem, contudo, definir uma aliança com um dos dois países.

Em um cenário internacional complexo, com dificuldades de obtenção de capitais e com crise no comércio externo, o presidente vê na aproximação com a Alemanha, através de um comércio de compensações, em que se trocavam matérias primas por material bélico e bens de capital, uma possibilidade de beneficiar a economia brasileira. Essa opção, entretanto, apresentava riscos: o alinhamento brasileiro à política nazista não era uma unanimidade nem entre os militares nem entre empresários e fazendeiros brasileiros. Além disso, havia a possibilidade de retaliações dos EUA.

Por outro lado, desde meados da década de 1930, o governo de Washington organiza diversos encontros em países da América Latina com o objetivo de criar mecanismos de segurança continental e de fortalecer a ideia de solidariedade de todos os países do continente frente a uma situação de agressão externa. Em especial, com o Brasil, em plena ditadura do Estado Novo, os EUA colocam em



prática uma política de aproximação, que conta com todo o apoio do Ministro das Relações Exteriores brasileiro Oswaldo Aranha. Uma missão diplomática, chefiada pelo próprio ministro, inicia uma maior aproximação entre os dois países. Sem suspender relações com a Alemanha, o presidente Vargas impôs como condições para o alinhamento com os norte-amer-



*Tropas brasileiras aproximam-se de Montese, durante a ofensiva aliada para a conquista de todo o norte da Itália, em abril de 1945.*

Disponível em: <http://www.portalfeb.com.br/wp-content/gallery/fotos-da-feb-forca-expedicionaria-brasileira/proximo-a-montese.jpg>. Acesso em: 18/12/2016.

icanos o fornecimento de armas e o investimento de capitais, essencial para o seu projeto industrializante.

A partir de 1942, quando os EUA entram na guerra contra os países do Eixo, a pressão sobre o governo brasileiro aumenta. Necessitando de capitais para construir uma usina siderúrgica, fundamental para alavancar o projeto nacional desenvolvimentista baseado na industrialização, Vargas negociou o alinhamento do Brasil a Washington: posicionado estrategicamente, tanto do ponto de vista geográfico, quanto do fornecimento de matérias-primas, o governo brasileiro condicionou a permissão para a instalação de base militares dos EUA ao empréstimo para financiar a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda e ao fornecimento de equipamentos para aparelhar e modernizar as Forças Armadas brasileiras. É o que Gerson Moura (1991) chama de adesão negociada.

O afundamento de navios brasileiros ao longo de 1942, principalmente dos cinco navios torpedeados por um submarino alemão na costa do nordeste, em agosto desse mesmo ano, reafirmou o definitivo alinhamento do Brasil aos Estados Unidos. A sociedade indignou-se e entidades repre-

sentativas de diversos setores sociais, apoiadas pela imprensa, mobilizaram-se, promovendo passeatas exigindo resposta brasileira a tal agressão. Em 31 de agosto de 1942, o Brasil declara guerra à Alemanha e à Itália.

É interessante notar que, diante das condições de alinhamento negociadas entre o presidente Vargas e Washington e da declaração formal de guerra contra o nazi-fascismo, o governo brasileiro acreditava que havia se consolidado na posição de país associado aos EUA no pós-guerra, garantindo, assim, um papel de liderança na América Latina.

Esse processo de aproximação entre os dois países foi conduzido, no espírito da Política de Boa Vizinhança, pelo Ministro Oswaldo Aranha, defensor dessa “aliança especial”, inserida no projeto de garantir para o Brasil uma posição de potência emergente no pós-guerra. Assim, o governo brasileiro argumentava que concessões aos norte-americanos não se mostravam em desacordo com o projeto nacional desenvolvimentista de Vargas, que, sem se colocar contra os investimentos e interesses do capital internacional, apenas queria que eles estivessem subordinados aos interesses nacionais.

É nesse contexto de tensões internacionais e de esforço do governo de Getúlio em garantir uma proeminência na América Latina que se concretiza a negociação para a formação da Força Expedicionária Brasileira, oficialmente criada em

9 de agosto de 1943, através da Portaria Ministerial nº 47/44.

Inicialmente, planejava-se que o Corpo Expedicionário teria Três Divisões de Exército e uma Força Aérea, com aproximadamente 60 mil homens, armados, equipados, treinados pelas forças militares norte-americanas e integrados às tropas do V Exército dos EUA. Diante do insignificante número de voluntários, da elevada quantidade de pedidos de dispensa e das dificuldades no alistamento, marcadas pelo tempo insuficiente para a seleção dos convocados e do relativamente pequeno número de convocados que reuniam os padrões mínimos de saúde física e psíquica, o governo brasileiro resolveu criar a Força Expedicionária com apenas uma Divisão de Exército e um Grupo de Caça da Força Aérea.

Assim, o Ministro das Relações Exteriores, ferrenho defensor do alinhamento com os EUA, via nessa aliança a possibilidade de incentivar o desenvolvimento industrial, de ampliar o poder bélico do Exército brasileiro, que deveria ser reequipado e modernizado, concretizando, então, o ideal getulista de transformar o Brasil em um país de projeção mundial. Cabe destacar, porém, que, de acordo com Vagner Alves (2007), o Ministro avaliava que esses objetivos poderiam ser



*General Mascarenhas de Moraes em Montese*

*por homens pobres, desnutridos e analfabetos sem qualquer experiência em táticas de combate. (RIBEIRO, 2007, p. 54)*

A estratégia de formar um Corpo Expedicionário ganhou mais força principalmente a partir do avanço Aliado no norte da África e da diminuição dos riscos de ataques nazi-fascistas ao litoral brasileiro. O envio de soldados para lutar contra o Eixo poderia garantir, então, a modernização do Exército brasileiro, que seria, assim, equipado e treinado pelos militares norte-americanos. Vale a pena ressaltar a direta participação do General Dutra na organização da FEB, que poderia se transformar em fator de projeção pessoal tanto no campo militar quanto político: atendendo as suas aspirações na política, Dutra escolhe, para chefiar o Corpo Expedicionário, o General Mascarenhas

atingidos, através do estreitamento de laços políticos e econômicos entre os dois países, sem que fosse necessário enviar soldados para o front europeu.

Com relação aos militares, observa-se que, até o afundamento de navios brasileiros em 1942, estes nutriam, em sua maioria, clara simpatia pelos países do Eixo. A admiração de parte da alta oficialidade brasileira pela superioridade militar alemã no início do conflito e o rigoroso cumprimento da entrega de equipamento bélico negociado pelos brasileiros com os alemães, mesmo após o início do conflito armado, contribuíam para aumentar a simpatia de parte das Forças Armadas brasileiras pelos nazistas. A partir da declaração brasileira de guerra à Alemanha, as autoridades teriam de enfrentar:

*o desafio de equacionar a ala germanófila do governo, que tinha nos generais Dutra e Goes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército (1937-1943), seus principais representantes, com a necessidade de assegurar financiamento norte-americano que viabilizaria o treinamento e armamento da FEB. Vargas tinha ciência de que somente com o auxílio técnico e econômico dos EUA, seria possível lutar no front europeu. O Exército Brasileiro, ainda nessa época influenciado pelo obsoleto modelo militar francês, sofria com o material bélico precário e o despreparo das tropas. Não bastasse isso, a maior parte do seu efetivo era composto*

de Moraes, militar sem qualquer ambição política.

Na conjugação de forças que se articularam para que a FEB fosse organizada, não se pode ignorar o empenho direto do presidente Getúlio Vargas. Diante da possibilidade cada vez maior de vitória dos Aliados, ficava difícil a sustentação do regime autoritário do Estado Novo, claramente inspirado no fascismo que estava sendo derrotado na Europa. Dessa maneira, preparar uma Força Expedicionária e enviá-la para lutar pela liberdade e pela democracia podia ser um elemento positivo na construção de uma imagem do governo Vargas para o pós-guerra, distanciando-se do autoritarismo.

Além das articulações políticas e militares que tiveram peso expressivo na organização desse Corpo Expedicionário, também se deve analisar o papel da opinião pública nesse momento. Como afirma Patrícia Ribeiro (2013), a percepção da guerra para a sociedade brasileira, até o afundamento de navios brasileiros em agosto de 1942, estava limitada ao racionamento de alguns alimentos, à utilização do gasogênio como combustível e a outras poucas alterações no dia a dia das maiores cidades. Os ataques alemães na costa brasileira aumentam as manifestações de setores da população em apoio à entrada do Brasil na guerra.

Dessa maneira, ainda que a criação da FEB



não tenha resultado diretamente da pressão e da mobilização de setores da sociedade brasileira, a análise desses fatores serve para nos auxiliar a traçar um quadro das expectativas e dos sentimentos dos diferentes setores da população brasileira em relação à FEB, contribuindo para compreendermos os elementos que se articulam no processo de construção das memórias da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, que é o principal objeto de reflexão nas atividades propostas pela nossa sequência didática.

O esquecimento generalizado acerca da experiência dos homens e mulheres que compuseram a Força Expedicionária Brasileira – um grupo de 25334 pessoas – e lutaram em frentes de batalhas europeias deve ser explicado a partir da análise de vários fatores. O distanciamento da maioria da população brasileira da Segunda Guerra, para quem o conflito encontrava-se distante, afetando relativamente pouco o seu dia a dia, também está relacionado à pequena parcela de combatentes brasileiros que foram lutar na Europa. No caso brasileiro, não predominou apenas o esquecimento relativo às representações históricas, mas o esquecimento concreto, físico, material dos veteranos (FERRAZ, 2012).

Para se compreender a construção da memória social da FEB, é fundamental se aproximar da imagem que setores da sociedade brasileira faziam da participação dos expedicionários brasileiros no conflito e das expectativas dos cidadãos-soldados que foram para a Itália. Segundo Francisco Alves Ferraz (2012), havia um sentimento generalizado de despreparo do Brasil para lutar na guerra. Quando a mobilização do Exército foi autorizada, chamou a atenção das autoridades o número insignificante de voluntários e a grande quantidade de pedidos de dispensa de setores do funcionalismo público e de jovens mais especializados – a juventude preferia discursos à luta na guerra.

De acordo com esse mesmo autor, a construção da memória social da FEB foi feita a partir da tensão entre os vários grupos sociais envolvidos, os diferentes setores da sociedade brasileira, os militares que não atuaram diretamente na guerra e entre os próprios expedi-

cionários, com expectativas e respostas diversas: *naturalmente, quando os expedicionários voltaram, aqueles que ficaram no Brasil e tinham como fonte de informação apenas o que era veiculado por uma imprensa submetida às censuras de guerra e do Estado Novo, esperavam ver, ouvir e ler tipos-padrão de histórias da guerra. Seriam histórias em que a luta era legitimada por objetivos superiores e universais da democracia, defesa heroica da soberania nacional ultrajada, respeito às tradições seculares do Exército, etc. Havia ainda, contudo, aqueles que desconfiavam do desempenho da FEB em combate, descrença que, curiosamente, foi crescendo com o tempo (2012, p. 52).*

Investigar as razões que explicam a imediata desmobilização da Força Expedicionária no contexto de disputas políticas no Estado Novo é fundamental para se compreender o processo de construção dessas memórias. Os planos dos Aliados para o retorno dos seus combatentes aos seus respectivos países começaram antes mesmo do fim do conflito e isso incluía as tropas brasileiras. Assim, para o Departamento de Guerra norte-americano, a FEB deveria tornar-se um núcleo de treinamento para todo o Exército brasileiro, contribuindo, como força alinhada aos interesses dos EUA, para a defesa da América do Sul, tornando-se, então, desaconselhável a rápida desmobilização das tropas brasileiras.

As autoridades brasileiras, porém, não concordavam com essa orientação. Preocupados em não integrar

Disponível em: <http://www.portalfeb.com.br/wp-content/gallery/fotos-da-feb-forca-expedicionaria-brasileira/membros-da-artilharia-da-feb-na-italia-1944-1945-s-l-cpdoc-hb-foto-062-16.jpg>. Acesso em: 18/12/2016.



Membros da Artilharia da FEB na Itália 1944-45

as forças de ocupação em territórios de nações vencidas, os comandantes da FEB procuravam evitar tanto as hostilidades entre os vencidos e vencedores como o contato direto entre os expedicionários e os grupos comunistas que dominavam muitas localidades recém libertadas. Desse modo, os chefes militares brasileiros intensificaram os preparativos para o retorno ao país, tratando do embarque das tropas e de todo o material bélico com as autoridades norte-americanas. A imediata desmobilização da Força Expedicionária foi decidida nos gabinetes do Ministro da Guerra, Dutra, e do Chefe do Estado-Maior, Goes Monteiro, e expressa tensões político-militares entre o Estado Maior da FEB no Interior, órgão responsável pelo planejamento e execução desse processo e os gabinetes da Guerra e do Estado Maior, que assumem essa tarefa à revelia de tudo o que fora decidido pelo comando da FEB.

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre essas motivações e descartando as hipóteses de que a FEB derrubou o Estado Novo e de que este temia a FEB, Francisco Ferraz (2012) acrescenta alguns pontos a essa discussão: a aproximação dos líderes comunistas, então anistiados, e a FEB. Para essas lideranças de esquerda, a luta antifascista ia ao encontro dos ideais do proletariado, construindo, com a sua propaganda, uma identificação que assustava setores da sociedade brasileira, preocupando, em especial, os militares. A rápida desmobilização dos expedicionários atenderia, assim, a necessidade de manter a ordem, enfraquecendo, inclusive o “perigo comunista”.

Outro aspecto a ser examinado refere-se à ideia, disseminada entre os opositores de Vargas, em especial entre os militares, de que o presidente poderia utilizar a Força Expedicionária Brasileira para se manter no poder. Segundo o autor acima citado, a imediata desmobilização da FEB atendia fundamentalmente aos interesses dos círculos militares ligados a Dutra, com claras pretensões políticas, e a Goes Monteiro: o novo tipo de Exército, representado pela FEB, treinado pelos norte-americanos, mais liberal e democrático, era um incômodo para o Exército que havia ficado no Brasil, ainda regido pelos padrões da Missão Francesa. Além disso, havia o receio do apoio dos praças ao presidente Vargas, que, naquele momento de tensões políticas, poderia influenciar a população no sentido de apoiar soluções políticas diferentes daquelas opções conservadoras da elite política brasileira (2012).

Diante do que foi exposto, podemos entender as possíveis motivações para a imediata desmobilização da Força Expedicionária Brasileira, compreendendo também as razões de várias determinações impostas aos expedicionários, tais como a proibição de comentários e relatos públicos sobre as ações na Guerra e o prazo máximo de oito dias para o uso dos

Tomada do Monte Castello



Disponível em: <http://www.portalfeb.com.br/wp-content/gallery/fotos-da-feb-forca-expedicionaria-brasileira/feb-tomada-de-monte-castello.jpg> Acesso em: 18/12/2016.

uniformes e distintivos da FEB. Ganha importância, então, analisarmos as implicações desses procedimentos no processo progressivo de esquecimento, que ocorre tanto no que concerne às necessidades físicas e materiais dos ex-combatentes quanto na construção de memórias históricas e sociais. Segundo Patrícia Ribeiro:

*a despeito de se reconhecer a necessidade de desmobilização do ponto de vista militar, diante da impossibilidade de manter na ativa um efetivo numeroso com a FEB, o que chama a atenção nesse processo é a urgência com que a cúpula do Ministério da Guerra procurou efetuar-lo. Conduzido de forma apressada, ela teve desdobramentos significativos no processo de reintegração social dos ex-combatentes, lançando-os repentinamente do heroísmo à invisibilidade. A precipitação em desmobilizar a FEB, para além da tentativa de agilizar questões de ordem burocrática, pode indicar uma estratégia de “apagar” sua memória, tornando-a “invisível” historicamente (2013, p. 113).*

Os expedicionários do 1º Esquadrão da FEB desembarcam como heróis, no Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1945, feriado decretado pelo presidente Vargas. Antes mesmo do embarque para a viagem de retorno ao Brasil, autoridades civis e militares preparavam o Desfile da Vitória e outras comemorações para saudar os ex-combatentes. O comércio fechou suas portas, a prefeitura ornamentou ruas do centro da cidade, alunos de escolas municipais e militares homenagearam os pracinhas, tornando esse desfile uma comemoração cívica de exaltação dos ideais patrióticos, bem ao estilo da ditadura do Estado Novo. Entidades privadas também participaram desse momento de consagração dos heróis da FEB: clubes, agremiações desportivas, sindicatos



e estabelecimentos comerciais confeccionaram faixas e bandeiras e decoraram as suas fachadas e vitrines.

O Desfile da Vitória iniciou-se na Praça Mauá, seguindo pela Avenida Rio Branco, Praça Paris, Avenida 13 de Maio, Largo da Carioca, Rua Uruguaiana, Avenida Marechal Floriano até chegar à Estação Ferroviária D. Pedro II. Ao longo de todo o trajeto, com as ruas cheias de pessoas, os expedicionários foram entusiasticamente aplaudidos. Nos dias seguintes ao Desfile, as homenagens continuaram com parentes, amigos e vizinhos recebendo os militares na sua chegada à casa. Naquele momento, despertavam a admiração e a curiosidade de todos: Nos anos 1950, o culto aos “heróis da FEB”, embora em amplitude infinitamente menor, ainda sobrevivia: uma coleção de aventuras, na forma de histórias em quadrinhos, foi lançada pela Editora Garimar entre 1957 e 1958, em que se relatavam as batalhas na frente italiana nas quais os combatentes brasileiros tomaram parte. É interessante observar que, além de haver ainda um público interessado nas histórias da FEB, a publicação dessas aventuras também se revestiu de um caráter de denúncia contra o esquecimento desses “heróis” – a edição de nº 8 tem o sugestivo título “Heróis Esquecidos”.

A despeito de ainda haver demanda para as histórias dos expedicionários na década de 1950, a visibilidade para as graves dificuldades físicas e materiais que a maioria dos ex-combatentes enfrentava pouco espaço tinha na sociedade brasileira. A apressada desmobilização, para além de questões políticas e de logística, também evidencia a falta de planejamento das autoridades para organizar esse processo. No caso brasileiro, o governo praticamente não elaborou uma política de reintegração social e material dos expedicionários brasileiros. Para os expedicionários da FEB, as dificuldades se iniciaram logo após o Desfile da Vitória. Proibidos de usar a farda e de dar declarações públicas sobre as experiências da guerra, começaram por sentir indignação diante dessas medidas vistas como diminuidoras das glórias da FEB. Para os expedicionários militares, os problemas se relacionavam a transferências para locais distantes, ao clima, muitas vezes hostil, dentro da corporação e até à não valorização dos serviços prestados no front italiano. Para os conscritos civis, os problemas foram muito maiores. Sem qualquer plano governamental de organização de reajustamento dos combatentes civis, estes retornavam ao Brasil sem emprego, muitas vezes traumatizados, mutilados, doentes, sofrendo com o precário atendimento médico.

Transformados pelas vivências da guerra, esses homens tinham que fazer suas escolhas, sem o direcionamento imposto pela hierarquia militar. Muitas vezes com ocupações humildes antes da guerra, os expedicionários


desejavam, valendo-se das experiências adquiridas no front e do seu respectivo valor, melhores empregos. A farda, que em tempos de guerra confere prestígio ao soldado, ao ser dele tirada, também leva consigo a visibilidade e o reconhecimento do heroísmo do soldado. Sob o ponto de vista da construção das memórias da FEB, a análise da legislação pertinente aos ex-combatentes, em seus diversos efeitos e implicações, evidencia o lento processo de desvalorização do tributo de sangue pago pelo veterano, pela sociedade brasileira e suas instituições. Segundo Francisco Ferraz (2012), a demora e a parcimônia no atendimento das suas reivindicações, o pouco caso com os problemas por eles enfrentados, a distribuição indiscriminada dos benefícios que deveriam ser privativos dos expedicionários, a impossibilidade de acumulação dos proventos, retirando o caráter de prêmio, permitem ressaltar que o progressivo esquecimento da política de amparo e reintegração do ex-combatente ocorre paralelamente ao esquecimento das memórias históricas e sociais da FEB.

Esse progressivo esquecimento intensificou-se a partir da instauração da ditadura militar, quando ganhou força a associação entre a FEB, as Associações de ex-combatentes e o apoio ao movimento civil e militar de 1964, que em muito contribuiu para que o tema da FEB fosse colocado quase no esquecimento pelos estudos acadêmicos e pela literatura didática. A relação entre a FEB e o Exército sempre foi complexa: a apressada desmobilização dos expedicionários e as dificuldades dela decorrentes geraram, no anos seguintes ao fim da Segunda Guerra, sérios ressentimentos nos ex-combatentes, que se sentiram desvalorizados e até abandonados pelos militares.


De qualquer forma, qualquer que seja a interpretação que se faça acerca da suposta afinidade entre as associações de ex-combatentes e o regime civil militar que se instaurou em 1964, enfatizando-se as esperanças de serem finalmente valorizados e ouvidos em suas demandas ou realçando suas convicções anticomunistas, o efeito para a construção de memórias dos expedicionários foi muito negativo. Sem conseguir ampliar significativamente seus benefícios, os ex-combatentes assistiram a uma seguida desvalorização das suas memórias, que, muitas vezes, se confundia com as duras críticas feitas ao autoritarismo dos governos militares.

## 2.4


### CULMINÂNCIA DO TRABALHO



A partir de todas as atividades realizadas, o professor proporá um debate, com o objetivo de levantar hipóteses que expliquem o esquecimento desse tema pela sociedade e pela historiografia escolar em particular, focando alguns aspectos: o relativamente pequeno número de brasileiros que foram para a guerra e, consequentemente, a sua insuficiente força política; a imediata desmobilização e suas consequências; a associação generalizada entre os expedicionários e o Golpe de 1964 e os governos militares.



Montagem de uma sala temática sobre as memórias e os silêncios da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, com a exposição dos murais, varais de narrativas, apresentação das entrevistas elaboradas pelos diversos grupos na forma de um pequeno documentário que será exibido. Cada grupo apresentará aos colegas de toda a escola o respectivo material produzido.



Exposição itinerante da Casa da FEB – mostra do acervo e conversa com ex-combatentes que visitarão a escola nesse dia.



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. Manual de história oral. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNC). História. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2015, pp. 241-265.
- BÉDARIDA, François. “Tempo presente e presença da história”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. Usos & abusos da história oral. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.
- CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: como se ensina, como se aprende. In: ROCHA, Helenice, et al. (org). A escritura da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CHUVA, Márcia. O ofício do historiador: sobre a ética e patrimônio cultural. In: I Oficina de pesquisa: a pesquisa histórica no IPHAN. Anais... Rio de Janeiro: IPHAN, Copedoc, 2008.
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e princípio educativo. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1992.
- ESTEVES, Fátima Cópico. Interpretações do passado, leituras do tempo presente: notas sobre o diálogo entre história e cinema. In: ABREU, Marta; SOIETH, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs). Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
- FERRAZ, Francisco César Alves. A guerra que não acabou: a reintegração social dos veteranos da Força Expedicionária Brasileira (1945-2000). Londrina: Eduel, 2012.
- FERREIRA, Marieta M. “A nova ‘velha história’: o retorno da história política”. In: Revista dos Estudos Históricos – CPDOC, Rio de Janeiro, volume 5, nº 10, 1992, pp. 265-271.
- FERRO, Marc. Cinema e História, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. Memória e Patrimônio. Ensaios Contemporâneos. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.
- HARTOG, François. “Tempo e Patrimônio”. In: Revista Varia História. Belo Horizonte, volume 22, nº. 36, jul/dez, 2006.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- NORA, Pierre. “Entre memória e história. A problemática dos lugares”. In: Projeto História 10 – Revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História. São Paulo: PUC, Dez 1993.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º e 4º CICLOS. História. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, pp.77-78 e 83-101.
- POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, volume 02, nº. 03, 1989, pp 03/15.
- POSSAMAI, Zita. Museu e Arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSJIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emms (orgs): A memória e o ensino da história. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPHU/RS, 2000.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino da história. Chapecó: Argos, 2004.
- RIBEIRO, Patrícia da Silva. Em luto e em luta: construindo a memória da FEB. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, Márcia Pereira da; FRANCO, Gilmar Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. In: História em reflexão - Revista eletrônica de história: volume 4, nº 8 – UFGD – Dourados, 2010.
- SILVA, Marcos A. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir E. (orgs.). A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- STEPHANOU, Maria. Evidências da História, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs). Patrimônio Cultural e Ensino de História. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.
- THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. “Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais”. In: MORAES, Marieta de; AMADO, Janaína. Usos & abusos da história oral. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.