

## “Óbvio que antes era melhor”: a Escola Estadual Júlio de Castilhos e o Peso da Memória

“Obviously it was better then”: Escola Estadual Júlio de Castilhos and the weight of memory

Carlos Eduardo Barzotto<sup>1</sup>  
Carmem Zeli de Vargas Gil<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é um desdobramento de um projeto de pesquisa intitulado *Ensino de História, Patrimônio e Cultura Digital*, que tem como objetivo analisar práticas pedagógicas planejadas e executadas no âmbito de cursos semipresenciais e a distância, envolvendo professores da educação básica, de modo a identificar as concepções de patrimônio, de História e de tecnologias digitais de comunicação e informação acionadas pelos professores para ensinar História. Para este artigo, em específico, dirigimos o foco da reflexão para uma atividade realizada na Escola Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, relacionando ensino de história e Educação Patrimonial. Ao debater as memórias da escola, percebeu-se que os alunos e alunas distanciam-se das memórias canônicas da instituição, percebendo-se em uma História paralela – que não está inserida na canônica –, e se aproximam de discursos e de representações que os colocam enquanto sujeitos não-disciplinados em comparação aos antigos alunos da escola, vistos como ativos e politicamente engajados.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Memória; Escola Estadual Júlio de Castilhos.

**Abstract:** This article unfolds from a research project called *History Teaching, Patrimony and Digital Culture*, that aims to analyze pedagogic practices planned and executed in blended and distance learning courses, involving basic education teachers, in order to identify conceptions of Patrimony, History and digital-educational technologies triggered by teachers to teach History. To this specific article, we focus in a reflection starting from a activity which has took place at Escola Estadual Júlio de Castilhos in Porto Alegre with students of the first year of high school, connecting History and Patrimonial Education. Debating the school’s memories, we noticed that the students distance themselves from the institution’s canonical memories, seeing themselves in a parallel History – that is not inserted in the canonical – and they get close to discourses and to representations that put them as non-disciplined subjects by comparing them to the former school’s students, seen as disciplined, actives and politically well-engaged.

**Keywords:** Patrimonial Education; Memory; Escola Estadual Júlio de Castilhos.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é mestrando em Educação na mesma instituição. Atualmente, trabalha como professor de História junto à rede municipal de ensino de Guaíba/RS.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS), atua como professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este artigo foi produzido no âmbito das ações do projeto de pesquisa intitulado *Ensino de História, Patrimônio e Cultura Digital*, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS), no período de 2018-2020, com o objetivo de analisar práticas pedagógicas planejadas e executadas com professores da educação básica, visando, desse modo, refletir sobre as concepções de patrimônio, de História e de tecnologias digitais de informação e comunicação acionadas pelos professores para ensinar História.

Neste artigo, o foco de discussão recai em uma atividade de ensino realizada no desenvolvimento da disciplina de Estágio em História III - Educação Patrimonial, que compõe a matriz curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao possibilitar discussões sobre memória, patrimônio e ensino de História, esse estágio desafia os alunos e alunas a criarem mediações didáticas em “[...] arquivos, memoriais, centros culturais, museus, acervos particulares com acesso permitido, exposições permanentes ou temporárias, bibliotecas históricas de visitação livre, prédios históricos abertos ao público, etc.” (GIL; PACIEVITCH, 2015, p. 30). Na trajetória de um dos autores deste texto nessa disciplina, optou-se por realizar a prática no Museu da Escola Estadual Júlio de Castilhos, uma escola tradicional do município de Porto Alegre, fundada no início do século XX, e que é alvo de uma série de discursos e tensões acerca de seu passado.

A mediação didática realizada nessa prática teve como intuito pensar os sentidos e as funções atribuídos à escola pelos alunos e alunas e, ao mesmo tempo, fazer educação patrimonial com interpretação de acervos, seguindo os passos de Átila Tolentino (2016), que defende que a educação patrimonial não é um exercício de contemplar os objetos ditos históricos. Nosso objetivo foi refletir, em conjunto com os alunos, histórias da escola em diferentes tempos com base no acervo do museu escolar da Escola Júlio de Castilhos. Desse modo, utilizamo-nos de um material disponível nesse local para criar uma atividade didática que possibilitasse discutir o cenário atual da escola e as representações sobre o passado da escola que circula entre seus alunos.

A Escola Estadual Júlio de Castilhos é alvo de uma série de discursos, representações e presenças na mídia, nas memórias da comunidade escolar e do público em geral. Inclusive, muitos livros foram escritos sobre a História e a memória da instituição – e muitos deles ficam na biblioteca da escola. Otavio Lima e Paulo Ledur (2000), por exemplo, organizaram um livro com relatos de ex-alunos/as e ex-funcionários/as do Julinho (como é conhecida a escola). Nele, é muito evocada uma memória corrente sobre essa instituição: um ambiente combativo – com espaço especial para o grêmio estudantil – e de ampla formação cidadã. Em um dos artigos

desse livro, um ex-aluno afirma que “Não é exagero: tudo que aprendi na vida, aprendi no Colégio Júlio de Castilhos” (TAVARES, 2000, p. 50).

O referido livro conta com mais de quinze relatos e é apenas um exemplo de obra, que compõe a seção na biblioteca da escola, dedicada à história do Julinho. A proliferação desses discursos sobre o passado da escola atua nas subjetividades dos alunos/as, influenciando a sua relação com o presente e o futuro da instituição. Daí o título deste artigo: “Óbvio que antes era melhor”.

Na mediação realizada, por exemplo, o passado como “tempos de glória da escola” aparece nas falas dos alunos expressando um peso da memória, visto que, ao comparar a escola no presente e no passado, os/as alunos/as contrapõem a atuação política da escola em momentos emblemáticos do passado, reiterando com isso a inércia do presente, visto, por eles e elas, como decadente e marcado pela falta de estímulo (por parte de professores e de alunos) e, inclusive, de desânimo. Durante a atividade um aluno calou seus colegas com a seguinte frase: “Óbvio que antes era melhor, né. Eles não eram que nem nós”.

Tendo como referência os escritos de Reinhart Koselleck (2006), sugerimos que as relações entre o presente, o passado e o futuro são dependentes e assimétricas. As influências entre essas três temporalidades alimentam duas zonas que o autor chama de espaços de experiência e horizontes de expectativa, que – em meio às relações de poder – constroem pontes entre passado, presente e futuro e influenciam o que pode (e o que é) ser lembrado, assim como o que pode (e o que será) ser feito.

Assim, inspirados nessa experiência, o artigo tem por objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o tempo e os usos de certas memórias escolares, em detrimento de outras, para construir relações entre passado e presente. Para tanto, o texto foi dividido em três partes: no primeiro tópico, debatemos alguns pontos a respeito da problemática construída e apresentamos a atividade pedagógica realizada; no segundo tópico, discutimos algumas ideias sobre memória, anunciadas nas falas dos alunos e alunas; e, finalmente, no terceiro tópico do texto comentamos a relação entre o peso da memória e alguns marcadores sociais da diferença, como gênero e raça.

### **Construindo uma Arqueologia da Escola**

Para Agustín Escolano Benito (2017), os restos da escola são materialidades com memórias. As posições arquitetônicas assumidas no ambiente escolar, suas formas de institucionalização e seus discursos são camadas arqueológicas que um etno-historiador precisa

encarar para pensar na História escolar. Nesse sentido, “[...] fazer falar essas materialidades leva a abrir a memória que nelas está inserida e a intuir ou explicitar os discursos que a constituíram” (BENITO, 2017, p. 225). Dessa forma, vale lembrar que, no caso da escola,

Cada centro docente, con el paso del tiempo, construye su propia memoria y, con ella, la de quienes pasan por sus aulas. Dicha memoria es conformada y conforma su cultura institucional. Una cultura expresada en rituales, rutinas, actos corporativos y documentos escritos, en comportamientos, hábitos y fórmulas sociales, en formas de hablar, de vestir, de relacionarse e interactuar que pueden incluso, en algunos casos, identificar a quienes pertenecieron, como alumnos o profesores, a dicho establecimiento. Una cultura asimismo construida a base de conmemoraciones, exposiciones y textos escritos con motivo de las mismas (VIÑAO, 2010, p. 25).

Constituindo seu fazer pedagógico com base em práticas e discursos que o formaram, o ambiente escolar produz memórias, que posteriormente poderão ser interpretadas por quem quiser lhes dar significado. Pensando conforme Benito (2017, p. 226), que defende que “[...] todo material, imagem ou texto de uso escolar, desenterrado de um sítio, em qualquer operação arqueológica, pode ser considerado como um condensador ou sintetizador semântico e como um objeto narrativo ou informador [...]”, nos propusemos a criar uma atividade de mediação baseada em objetos do passado para discutir o presente.

Acreditamos que tal esforço é essencial, pois retira da educação patrimonial o peso da valorização do passado – que, para Tolentino (2016), não é o objetivo desse ensino – e utiliza o passado para pensar o presente e, portanto, o futuro, uma vez que as temporalidades estão relacionadas (KOSELLECK, 2006). Por isso, como argumenta Diana Gonçalves (2009, p. 39),

A cultura escolar não deixa de ser uma importante ferramenta teórica para explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura, no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais.

Assim, é importante ressaltar que, além da instituição e do corpo docente da escola, as práticas e os discursos dos alunos e alunas são fundamentais para compreender a escola, uma vez que eles (res)significam esse ambiente. Portanto, na construção da atividade, buscamos ouvir os alunos de modo a valorizar as suas vivências, expectativas e frustrações com relação à escola. A proposta da mediação elaborada foi justamente a de ensinar – e ao mesmo tempo aprender – sem considerar um saber mais importante ou válido que outro, extrapolando a noção de transposição didática unilateralmente da academia para a instituição escolar, como anuncia Ana Maria Monteiro (2003).

Com essas formulações em mente, construímos uma proposta desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2018, com duração de dois períodos de aula, aplicada em diferentes turmas da escola. No total, realizamos a atividade com oito turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio, sendo que cada uma delas contava com cerca de 20 alunos. Portanto, as reflexões apresentadas neste texto procedem, fundamentalmente, da descrição, registro e análise dos processos desenvolvidos durante o planejamento e a prática com 160 alunos/as. Assim, durante as atividades foram registrados situações e falas dos alunos/as como instrumentos para a obtenção dos dados que são aqui discutidos. A metodologia do trabalho nas aulas/oficinas consistia, em um primeiro momento, questionar os sobre quais as funções de sua escola, da escola no Brasil e do porquê de eles estarem ali. A escuta dessas respostas é de extrema importância para a atividade, uma vez que, em uma mediação participativa (SIMON, 2010), as respostas guiam as reflexões. Em seguida, os alunos são separados em cinco grupos, sendo que cada um desses grupos recebe uma caixa temática com objetos do museu da escola.

Na primeira caixa, chamada “Dos Saberes Ensinados” (Figura 1), estão três livros já utilizados para aprendizagem e estudo na escola: um em francês, um em espanhol e um em latim. Junto a eles, está um boletim de 1945 com a grade curricular. Na segunda caixa, intitulada “Do Cotidiano” (Figura 2), estão objetos que eram usados com frequência na comunidade escolar: um livro-ponto (1962), uma ata de provas (1934), carimbos para os livros-ponto e antigos crachás dos alunos (1955).

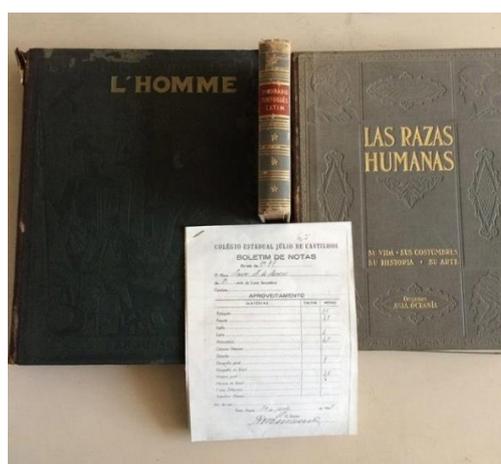


Figura 1 – Caixa “Dos Saberes Ensinados”. Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Figura 2 – Caixa “Do Cotidiano”. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A terceira (Figura 3) e a quarta caixa (Figura 4) focam-se no sentido social da escola. Sendo assim, na terceira pretendíamos discutir como a escola é (ou não) um local de sociabilidade. Para tanto, nela estão fotos da primeira rainha do Julinho (que era eleita por voto popular na noite no Baile), assim como fotos de formaturas da década de 1950 e 1990 e uma foto da banda escolar. Já na quarta caixa focamos nos esportes e deixamos nela antigos uniformes esportivos, uma foto da rainha do Julinho praticando corrida e antigas medalhas da escola.



Figura 3 – Caixa “Da Sociabilidade”. Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Figura 4 – Caixa “Dos Esportes”. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Na quinta e última caixa (Figura 5), finalmente, estão disponíveis três edições do Jornal “O Julinho” (Agosto/1988, Setembro/1987 e 1º Trimestre de 2003), o qual era organizado pelo Grêmio Estudantil da escola até a primeira década do século XXI. Junto a eles, também consta um depoimento da antiga vice-diretora – que hoje mantém o museu – sobre uma divergência entre professores e alunos em torno das músicas do intervalo, que aconteceu na década de 1980.



Figura 5 – Caixa “Do Grêmio Estudantil”. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Depois de explorarem as caixas, os alunos respondiam perguntas sobre elas e, por fim, apresentavam o material de suas caixas aos colegas. Feito isso, são novamente debatidos os

sentidos e as funções da escola, comparando esse passado com o presente. Nesse momento, em especial, apareceram distanciamentos em relação à memória do passado da escola, os quais abordaremos no tópico a seguir.

De modo a encerrar a atividade, os alunos também foram convidados a escrever em uma folha de papel algo que sintetizasse, para eles, o sentido da escola de forma que pudéssemos também guardar em uma caixa especial. Construimos uma cápsula do tempo, que ficou guardada no Museu da Escola, como registro do que pensavam os alunos e as alunas do primeiro ano do ensino médio da escola em 2017. Nesse momento, inclusive, os estudantes ficavam muito animados para deixar seus registros para o futuro, a ponto de colocarem anotações extras em suas folhas, contando detalhes de suas vivências escolares.

Ao longo da atividade e, posteriormente, alisando as respostas dos alunos e das alunas na cápsula do tempo, registramos excertos, situações e falas dos alunos que foram analisados nesse artigo. Ali, vislumbrávamos as experiências passadas e presentes dos e das discentes, bem como suas expectativas para o futuro. Nesse cruzamento de temporalidade, podíamos também perceber o papel da história e da memória da escola em suas manifestações.

Na continuidade do texto, busca-se refletir sobre o que emergiu na efetivação dessa proposta ao abordar a escola como espaço de produção e disputas de memórias.

### **Entre a Memória e o Passado: o peso da história do Julinho**

Para além das dicotomias entre história e memória que já produziram distanciamentos, desconfianças ou aproximações ao ponto de quase anular as diferenças entre ambas, pensemos aqui que é possível superar as dualidades entre elas e considerar, com Ricoeur (1994), as inter-relações entre história e memória. Franco e Levín (2007) apontam que essa relação pode ocorrer do ponto de vista da história, quando esta “corrige” a memória, a partir da pesquisa, contrastando fontes. Isso não implica em hierarquização da história, como um saber que é mais legítimo do que o saber da memória. Sendo uma relação, não há hierarquização, mas trama. Do ponto de vista da memória, a relação se estabelece no sentido de que a memória pode recuperar certos dados do passado que são impossíveis com outras fontes.

Diante de tais implicações da memória, cabe ao historiador seguir os ditames de seu ofício, que implica contextualizar, entrecruzar fontes e fazer a crítica. Em relação à memória da Escola Júlio de Castilhos, uma das fontes importantes para pensarmos os usos da memória são os meios de comunicação de Porto Alegre. Conforme Cora Copstein et al. (2001), a escola Julinho foi notícia desde sua criação, sendo alvo de uma série de discursos e representações que

até hoje reverberam nos seus muros – seja positiva ou negativamente. Nesse sentido, são muito comuns os enunciados que colocam a escola em um lugar outrora privilegiado na qualidade de ensino, assim como também os que a colocam como um espaço degenerado. Como exemplo desses usos das memórias escolares, trazemos uma reportagem do jornal Zero Hora, do ano de 2017, em que alunos foram supostamente flagrados traficando drogas. Nesse texto, está presente um embate sobre o Julinho. Em dado momento, escreve-se que “O uso de droga se dava ao lado do refeitório da instituição que formou líderes e intelectuais como Leonel Brizola, Paixão Côrtes e Moacyr Scliar” (COLÉGIO..., 2017). Ou seja, tão importante quanto o suposto tráfico de drogas é o fato de que, naquele local, estudaram também figuras consideradas extraordinárias.

Esses discursos que disputam as memórias, os enunciados e as significações da escola contribuem para a formação dos sujeitos envolvidos com a instituição – sejam eles alunos, professores ou pais. Assim, são atribuídos significados para as vivências anteriores e recentes dos sujeitos que ali estavam, influenciando seus processos de subjetivação nos/sobre os ambientes escolares. Nesse mesmo sentido, Benito defende que:

Os museus, na sociedade de nosso tempo, estabelecem e simbolizam registros cognitivos e afetivos. Ao definir e fixar memórias, afetam a coesão social e cultural dos sujeitos, assim como a reconstrução da identidade destes e da comunidade de pertencimento (BENITO, 2017, p. 251).

Parece-nos interessante pensar que, nos processos de escolarização, os alunos e as alunas constituem e são constituídos por memórias – tanto aquelas produzidas nas vivências nos espaços escolares como aquelas produzidas fora dos muros da escola. Essa constituição é, além disso, permeada por relações de poder, que buscam determinar o que é o que não é verdade sobre a instituição, e o que deve e o que não deve ser lembrado, podendo ser vistas, inclusive, como relações de saber-poder (FOUCAULT, 1988).

Podemos exemplificar um pouco mais essas questões retomando os discursos midiáticos sobre a escola – e ao que pode e o que não pode ser dito por esses meios. Em 2017, por conta da denúncia de tráfico de drogas na escola (sobre a qual falamos acima), uma miríade de reportagens, colunas e opiniões sobre o assunto proliferaram-se em capas e *sites* de jornais, com grande espaço nos *feeds* de notícias de redes sociais.

Em um texto para o Jornal Zero Hora, Jorge Barcellos (2017) identifica-se como juliano – ou seja, ex-estudante da escola. Em suas palavras:

Na época, havia um ‘tio’ chamado de capitão – sinal dos tempos – que guardava a entrada da escola e circulava pelos corredores junto com uma cachorra. Era o que bastava para deixar longe do pátio drogas e traficantes. Não é que não houvesse consumo nos anos 80, mas era fora da escola. Nunca ocorria no pátio, até porque o ‘capitão’ não deixava: o consumo de drogas ocorria nas festas nas casas de amigos, longe do olhar dos pais, ou nos bares do Bom Fim (BARCELLOS, 2017, online).

Nesse pequeno excerto, ele estabelece relações entre o passado e o presente da instituição, com base em suas experiências. Nesse sentido, ele opõe o (suposto) tráfico de drogas na escola ao passado em que ele viveu e, com essa linha argumentativa, o autor não discute necessariamente a questão atual, mas se utiliza dela para falar do passado – presenciado por ele mesmo – que está sendo contraposto ao presente da escola. Ou seja, nesse discurso cria-se uma dicotomia: o Julinho atual e degenerado (inclusive pelas drogas) e o Julinho disciplinado do passado – mesmo em momentos de luta estudantil. Por outro lado, ao ser entrevistada pelo mesmo jornal, a então diretora da escola afirmou não ter conhecimento do tráfico de drogas que supostamente estaria acontecendo na escola. Para ela, isso foi “folclore” da imagem pública da Escola Júlio de Castilhos (É MUITO FOLCLORE..., 2017) – ou seja, criação da mídia.

Retomando esse episódio podemos interrogar se alguma das versões está correta. Que tipos de usos do passado da escola são acionados pelo discurso de Jorge Barcellos? Eles influenciam o presente da instituição? Se sim, de que forma? Essa comparação entre passado e presente não foi tão repetida a ponto de ter se tornado um discurso com pretensão de verdade?

Koselleck (2006) argumenta que essas tensões entre passado, presente e futuro, a respeito da definição do “que” e “como” deveria/poderia ser lembrado, influenciam o presente e o futuro, implicando uma série de relações de poder. Elizabeth Jelin (2002) avança nessa teorização ao analisar as relações entre os países do Cone Sul e suas relações com os seus passados repressivos. Segundo a autora, nesses países o passado traumático é uma parte muito sensível do presente, também porque a construção de políticas de memória ocorre em meio a reivindicações de que o passado deve ficar no passado, de modo a avançar para o futuro.

Apoiando-se nas propostas de Jelin (2002), reconhecemos o valor pedagógico dos projetos de memória quando carregam um significado político conectando os passados com o momento atual. Pensemos no momento atual da Europa, cuja gestão da memória e a “monumentalização” correm o risco de sublimação pela grande necessidade de enfrentar o racismo contra novos imigrantes. Portanto, aqueles que lutam por memórias nunca se separam da política, nem do momento atual.

Andreas Huyssen (2000), nesse contexto, defende que, desde as décadas posteriores à segunda guerra mundial, há a emergência de um evento que ele intitula emergência da memória.

Nesse sentido “[...] esse fenômeno [emergência da memória] caracteriza uma volta ao passado que contrasta totalmente com o privilégio dado ao futuro, que tanto caracterizou as primeiras décadas da modernidade do século XX” (HUYSSSEN, 2000, p. 9). A partir dos usos, por exemplo, do Holocausto, passamos a focar em passados presentes e, não mais, em presentes passados. Assim, se no início do século XX nos projetávamos para o futuro, hoje estamos sob a sombra do passado. Esse fenômeno, que se tem globalizado, é tão amplo

Quanto é variado o uso político da memória, indo desde a mobilização de passados míticos para apoiar explicitamente políticas chauvinistas ou fundamentalistas [...] até tentativas [...] para criar esferas públicas de memória ‘real’ contra as políticas do esquecimento, promovidas pelos regimes ditatoriais (HUYSSSEN, 2000, p. 16).

As memórias da Escola Júlio de Castilhos são, portanto, também usos políticos do passado. Elas podem evocar um passado magnânimo da escola, ao passo que também ocultam – ou negam – outras similares.

Cabe, portanto, pensar a potência deste debate no campo do Ensino de História, visto como:

[...] um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventando como ‘comum’ e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133)

Assim, ao (re)ativarmos e (re)significarmos memórias dos alunos e alunas sobre a instituição escolar, convidamos esses sujeitos a se identificarem – ou não – com elas. Uma vez que a mediação que deu origem a este artigo opera com comparações entre presente e passado, as noções de um presente hipertrofiado e uma constante busca de uma memória do passado estiveram muito presentes nas falas dos alunos. Assim como a frase que dá origem ao título deste trabalho, outras falas sugerem essa presença, das quais apresentaremos cenas.

Na primeira delas, quando os alunos e alunas viram as fotos de formatura das turmas de 1955, eles afirmaram que “Antes não tinha *bagacerice*”, pois os antigos “eram mais educados”. Quando perguntado sobre como eles podiam afirmar isso com base em apenas uma foto, eles diziam que é algo que “todo mundo sabe”. Nesse mesmo aspecto, na segunda cena, os alunos apresentaram aos colegas o boletim escolar de 1945 e disseram que antes “*eram mais inteligentes que nós, a gente é tudo burro*”. Assim como no exemplo anterior, eles e elas foram questionados sobre a afirmação, e replicaram dizendo que isso era conhecimento comum.

Em outros momentos das mediações, alguns alunos e alunas enunciaram questões positivas sobre a escola de hoje, atentando contra o que foi exposto até agora. Essas falas, porém, eram minoritárias e também rapidamente rebatidas pelos outros colegas. Tais comentários nos ajudam a pensar o peso da memória ou do passado da escola para os alunos e alunas. E, tal como na reportagem, exposta anteriormente, um passado da Escola é acionado pelos alunos e alunas para evidenciar uma instituição participativa, combativa e disciplinada (quando lhe convêm) em oposição à escola sucateada (que de fato o é) do presente, com alunos/as desanimados/as e sem capacidade de ação. Ou seja, eles anunciam o passado para denunciar o presente, num constante embate com discursos permeados por relações de poder, que sugerem a eles o que é e o que foi a escola.

Assim, observando a posição dos/as alunos/as em relação à escola no passado e no presente parece que eles/elas criam uma imagem negativa de si enquanto alunos da escola hoje. Nesse sentido, diante de um passado intocável – do Julinho como espaço de alunos/as engajados politicamente –, o presente é percebido de forma negativa – de um Julinho degredado. Essa vivência distante nos parece evidente quando, ao verem fotos de formatura dos alunos da escola de 1998, os/as alunos/as ironizaram-nas, dizendo se tratar da “primeira turma da escola”, de “tão velha que era”. Ou seja, algo que hoje completaria vinte anos – que é quase a idade dos alunos – é considerado extremamente velho, porque também se encaixa no passado intocável da escola e, portanto, não condiz com o que seria a realidade dos discentes.

Como argumentamos acima, a mídia também tem espaço nessa disputa discursiva – e, por vezes, corrobora e/ou aumenta esse peso memorialístico. Assim, uma série de discursos sobre o passado e presente da escola (re)produzem expectativas para a comunidade escolar com base em uma memória do passado da instituição. Na ocasião do aniversário de 118 anos da escola, por exemplo, ela foi novamente alvo de enunciações: Ricardo Chaves (colunista) publicou um pequeno memorial da instituição no Jornal Zero Hora (CHAVES, 2018). Nele, o autor traça linhas gerais de uma narrativa que une o Julinho do século XIX a 2018.

Nesse percurso, não são poucas as alusões às maravilhas da escola. Em um dado momento, por exemplo, Chaves relata o incêndio que ocorreu na escola, em 1951, dizendo que “O incêndio em novembro de 1951 consumiu o **belo** prédio do colégio” (CHAVES, 2018, online, grifo nosso), mas que a instituição manteve “a liderança política [...] sempre acompanhando o contexto histórico estadual e nacional e participando das lutas pela democracia e pela melhoria da escola pública”. A construção dessa memória afeta, como já argumentamos, os alunos e alunas.

Cabe questionar, então, de que modo as diferentes memórias dos alunos e alunas interagem entre si e, indo mais além, pensar como os atravessamentos de gênero, classe e raça estariam presentes na constituição dessa memória escola, uma vez que interpretamos o passado a partir de nossas próprias referências anteriores (RICOEUR, 1994). Será que tais recortes contribuem ou questionamos peso memorialístico da situação descrita?

### **A Identidade Pesa? Atravessamentos identitários nas memórias estudantis**

De acordo com Paul Ricoeur (1994), a escrita – e a narrativa – sobre a História interpelam-se com as experiências anteriores tanto de quem fala como de quem ouve. Nesse sentido, um professor ou uma professora de História, ao preparar uma aula sobre determinado conteúdo, o faz com base nos conhecimentos historiográfico, pedagógicos e os entendimentos e experiências subjetivas construídas na docência. Ao mesmo tempo, os alunos e alunas não “recebem” essas informações como tábulas rasas. Pelo contrário, eles resinificam essas informações e, por vezes, chegam a diferentes conclusões e aprendizagens.

Para que essa comunicação entre quem fala e quem ouve seja estabelecida, Ricoeur (1994) argumenta ser necessário um exercício mimético. Ou seja, esse estabelecimento deve passar pelo que o autor chama de três mímeses. A Mímese 1 representaria a prefiguração do objeto de estudo (ou seja, a formulação e organização que estrutura o tempo histórico na mente dos/as docentes); a Mímese 2 representaria a configuração textual da prefiguração com a criação literária; ou seja, a união prefiguração da narrativa, de modo a dar sentido ao que está sendo articulado; e a Mímese 3, que diria respeito à recepção que esses pensamentos dos historiadores e historiadoras ou dos/as docentes têm no público, que ressignifica o que foi dito por eles, uma vez que haveria alterações entre a mensagem emitida e o entendimento por conta das experiências de cada sujeito. Ora, se os diálogos estabelecidos sobre memória e patrimônio com os discentes passa, linguisticamente, pelas suas subjetividades, então esses diálogos ecoam e (re)produzem relações identitárias desses sujeitos.

Desse modo, segundo Stuart Hall (2009), a pós-modernidade levou as identidades a se multiplicarem e desafixarem-se da unidade dada a elas pelo Iluminismo. Em vez de sermos vistos, portanto, como um ser único e racional, no mundo pós-moderno assumimos uma pluralidade de identidades mutáveis e, por conseguinte, em constante movimento. Assim, um professor não é apenas sua profissão. Ele pode ser considerado, por esse viés, um professor, branco, heterossexual, cisgênero, de meia-idade e assim por diante. A importância (ou não) desses marcadores nas subjetividades dependerá das relações de poder que dizem quais são – e

quais não são – as relevantes, como Foucault (1988) sinaliza que tenha acontecido com a sexualidade (História da Sexualidade). Nessa atividade de educação patrimonial, os/as alunos/as apropriaram-se com frequência do passado da escola e, a partir da forma como a identidade escolar deles fora construída, alteraram suas formas de ver seus passados e futuros.

De acordo com Guacira Louro (1997), a escola é atravessada por uma série de discursos identitários que compõem a constituição subjetiva da comunidade escolar. Ao exigir menos ou mais de um/a estudante ou o/a elogiarmos mais ou menos com base no seu gênero, por exemplo, (re)produzimos discursos sobre o que é ser menino e o que é ser menina. Sendo assim, perguntamos: se já identificamos acima que a memória escolar da Escola Júlio de Castilhos é vista por alguns alunos como um peso, será que ela se resinifica também a partir desses atravessamentos identitários? Como gênero, raça, classe e sexualidade, por exemplo, podem mobilizar as memórias estudantis?

Podemos potencializar um pouco mais esses questionamentos utilizando, novamente, algumas cenas resultantes da mediação participativa. Em um dado momento da mediação, por exemplo, pegávamos o quadro da primeira Rainha do Julinho (Figura 3 deste artigo) e perguntávamos aos alunos se hoje eles iriam ao Baile com as mesmas roupas que ela e como seria a festa hoje. Muitos alunos, estereótipos sobre a cultura popular, afirmaram que “Se fosse hoje, seria tudo shortinho e baile funk” ou “Se fosse hoje, ia ser uma favela”. Essas falas eram enunciadas de forma a distanciar-se dessas características culturais ou identitárias. Poderíamos, então, pensar em preconceitos relacionados a algumas expressões de cultura popular, ou então de classe?

Nessa direção, os preconceitos de classe poderiam ser vistos também nas falas sobre as vestimentas. Por que, para alguns, o uso do shortinho seria visto como negativo? Isso se aliará à ideia de que eles estão ligados ao funk e, portanto, às representações de grupos sociais associados ao funk? Talvez uma resposta alternativa vinda dos alunos possa ajudar a compreender essa questão.

Ao fazermos a mesma pergunta, sobre a possibilidade de ir no baile – e com quais roupas –, uma aluna disse que a Rainha do Julinho deveria ser muito inteligente, pois era “comportada”. Quando a perguntamos mais sobre isso, ela disse que nunca iria ao baile com o mencionado shortinho, pois era “recatada como a moça”. Ou seja, as expectativas da memória da Escola confundem-se com as expectativas e representações dos/as discentes em relação à classe e ao gênero, pois – se os alunos do passado da escola eram julgados positivamente – isso poderia ocorrer também porque eles eram alinhados aos padrões de gênero e classe social.

Para finalizar, cremos ser potente relatar mais uma cena da mediação. Em uma das caixas de memória da atividade, havia uma foto da formatura de uma das turmas da escola, datada de antes de 1950. Nessa foto, todos os alunos eram homens, em sua maioria negros, e todos usavam ternos (Figura 3 deste artigo). Quando perguntados/as sobre como eram os indivíduos nas fotos, com frequência os/as alunos/as ressaltavam – surpresos – a existência de tantos negros na escola. As turmas atuais, porém, também eram compostas por maioria negra ou parda, uma vez que a escola vem recebendo de forma crescente públicos não presentes no centro da cidade, e sim da periferia.

Em uma das mediações, a turma foi perguntada sobre o porquê da presença na foto causar tanta estranheza. Afinal, os alunos de hoje também não eram, em sua maioria, negros ou pardos? Em resposta a isso, um aluno disse que “é uma situação diferente. Olha só como eles estão bem arrumados e parecem mais inteligentes que nós”. Será que se os indivíduos da foto fossem todos brancos, essa reação teria sido a mesma? Será que a memória escolar não se aliou a representações e concepções sobre raça, de modo a explicitar que a turma não poderia ser arrumada e inteligente por ser de maioria negra? Ou seria essa fala também advinda de uma memória relacionada à classe?

Ao identificar o passado como positivo com base nesses padrões, os alunos também se identificam como negativos, em oposição a essa memória. Ou seja, como argumenta Kathryn Woodward (2009), são criadas diferenças por meio das identidades, como forma de nos distinguir uns dos outros. Essas diferenças, influenciadas por discursos generificados na escola (LOURO, 1997), por exemplo, potencializam essa separação. O mesmo processo, como vimos com os exemplos, ocorre com as categorias de raça e classe. Desse modo, o peso que é a memória escolar pode ser carregado pelos alunos também de forma racializada, generificada e classista, influenciando a forma como eles e elas veem, sentem e (re)criam e (re)interpretam a história da instituição na qual estudam.

### **Considerações Finais**

Com a apresentação da mediação participativa aliada à reflexão teórica apresentada, procuramos neste artigo discutir os usos, sentidos e funções da Escola Estadual Júlio de Castilhos, assim como sua história e sua(s) memória(s), utilizando-nos de resquícios do passado para pensar o presente. A atividade, prevista para dois períodos, procurou ultrapassar uma noção de patrimônio enquanto contemplação, propondo uma construção coletiva e participativa da experiência no Museu da escola.

Argumentamos neste artigo que, pensando na hipertrofia do presente e na constante busca de memórias para significá-lo, uma instituição de ensino como a Escola Júlio de Castilhos fica sob a sombra de um passado considerado ideal, ao passo que viveria em um presente decadente. Assim, os alunos e alunas mostraram não se sentir pertencentes às memórias do primeiro caso, pensando-se como sujeitos de uma história paralela da escola, absurdamente distante – tanto temporal, quanto moralmente – da história canônica da instituição.

Pensando, além disso, que o currículo é também um constituidor de identidades (SILVA, 2016) – tanto docentes quanto discentes –, parece-nos potente sugerir que uma abordagem de educação patrimonial em escolas é importante também para refletir sobre o que nos constitui enquanto sujeitos escolares. Perguntamos, por exemplo, se os alunos que estavam presentes nas atividades aqui propostas já haviam pensado sobre a história de sua escola ou sobre como eles se veem como alunos.

Do mesmo modo, questionamos também se os marcadores identitários de raça, classe e gênero (dentre vários outros) não poderiam influenciar na formação da memória escolar, que – por vezes – opõem até concepções dessas categorias às memórias positivas ou negativas.

Sugerimos, então, que a memória do Julinho pesa. Pesa sobre a instituição escolar, pesa sobre os pais, pesa sobre os professores, mas – principalmente – pesa sobre os alunos. A partir dela, eles se veem como inferiores aos anteriores, pois só recebem dela memórias anedóticas e narrativas fabulosas e incríveis, que não condizem com as suas realidades.

Observando as caixas temáticas, os alunos ficaram admirados quando descobriram que a primeira rainha do Julinho – que ganhou o título em 1954 – ainda estava viva – e que estava no *facebook*! Imediatamente, eles abriram suas páginas e contemplaram o perfil da moça em questão como uma peça de museu. Será que eles se veem, como alunos e alunas, tão diferentes dela – ou será que se identificaram tanto a ponto de a procurar? Poderíamos pensar, a partir desse fragmento de observação, que as memórias são ouvidas, elaboradas e (re)significadas de diferentes formas – até no meio digital?

Por certo, em relação ao ensino, as abordagens da história e da memória estão tramadas alimentando-se do que cada uma pode oferecer: a memória pode ensinar a história a pensar o passado para projetar o futuro. Por exemplo, a história pode estudar as memórias das instituições escolares, entrelaçando o que acontece nas salas de aula com as diferentes histórias de vida dos sujeitos e as condições materiais nas quais se produziram determinados processos educativos, de modo a construir novos pertencimentos que apontem para um conjunto de políticas para o futuro da escola. Portanto, a História poderá preservar as memórias dos sujeitos, não sem antes, como diz o poeta, fazer defeitos nas memórias (BARROS, 2010). Eis que Clio

se reconcilia com Mnemosine! Desse modo, a educação patrimonial não deve focar-se no passado e em sua contemplação, e sim apontar para o futuro, para a mudança.

O que interessa quando falamos das questões referentes à memória é indubitavelmente “o sentido do acontecimento”, quer dizer, interpretar o passado, colocando-o em diálogo permanente com o presente. Em outra perspectiva, é possível pensar a incorporação da materialidade do passado ou que sentido tem no presente objetos e ruínas do que ficou do passado. O ensino da história necessita se implicar com tudo isso, de forma a dar conta da dimensão política que constitui tal disciplina. Vale apontar aqui uma parte do poema *Los puentes levadizos* de Washington Cucurto:

[...]

A esto voy: soy un hombre pobre, respetuoso,  
pero no tengo memoria, ni tengo nada que ver con estos  
mártires literarios y sociales.

Mi admiración y respeto.

Pero no quiero saber de ellos. Toda la vida la misma historia.

Entiendan que no quiero entender nada. No estoy comprometido.

Soy un vendedor ambulante devenido ex repositor de supermercado.

[...]

Para nosotros no hubo ni habrá política. Nadie levanta

un museo en nombre de nuestros muertos

que continúan muriéndose ahora mismo, mientras escribo esto.

Nadie levantó un museo jamás, en las puertas del Coto,

donde nos explotan actualmente.

[...]

### Referências bibliográficas:

ANHORN, Carmen Teresa G.; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARCELLOS, Jorge. Jorge Barcellos: no meu tempo do Julinho. *Zero Hora*, Porto Alegre, 22 ago. 2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2017/08/jorge-barcellos-no-meu-tempo-do-julinho-9875750.html>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BENITO, Agustín E. *A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Editora Alínea, 2017.

CHAVES, Ricardo. Julinho, 118 anos. *Zero Hora*, Porto Alegre, 23 mar. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2018/03/julinho-118-anos-cjf33zdbb00a101qb1qkfevad.html>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

COLÉGIO público tem rotina de tráfico e consumo de drogas entre alunos. *Zero Hora*, Porto Alegre, 21 ago. 2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/grupo-de-investigacao/noticia/2017/08/colégio-publico-tem-rotina-de-trafíco-e-consumo-de-drogas-entre-alunos-9874999.html>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

COPSTEIN, Cora S.; SILVA, Márcia I. de L.; SCHÄFFER, Neiva O (Org.). *O Julinho sempre foi notícia*. Porto Alegre: Núcleo de Integração Universidade & Escola, 2001.

CUCURTO, Washington. Los puentes levadizos. Disponível em: <http://monolingua.blogspot.com/2011/03/los-puentes-levadizos-inedito-de.html>. Acesso em: 05 jan. 2019.

É MUITO FOLCLORE, diz diretora sobre tráfico no Colégio Júlio de Castilhos. *Zero Hora*, Porto Alegre, 21 ago. 2017. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/grupo-de-investigacao/noticia/2017/08/e-muito-folclore-diz-diretora-sobre-trafíco-no-colégio-júlio-de-castilhos-9874340.html>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

FRANCO, Marina y Florencia LEVÍN, El pasado cercano en clave historiográfica, en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 31-66.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de história: experiências na formação de professores. *OPSI*, Goiânia, v. 15, n. 1, p 28-42, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34720#.XCUFY1xKi70>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

GONÇALVES, Diana Vidal. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 9-40.

JELIN, Elizabeth. *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A., 2002.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA, Otavio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (Org.). *Julinho: 100 anos de História*. Porto Alegre: Editora Age LTDA, 2000.

LOURO, Guacira Lopes L. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/hist\\_ensino/article/view/12075/10607](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/hist_ensino/article/view/12075/10607)>. Acesso em: 04 fev. 2015.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo 1. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2016.

SIMON, Nina. The participatory museum. Disponível em: <<http://www.participatorymuseum.org/>> Acesso em 28 dez. 2018.

TAVARES, Flávio. O Julinho Ensinou-me Tudo. In: LIMA, Otavio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (Org.). *Julinho: 100 anos de História*. Porto Alegre: Editora Age LTDA, 2000. p. 50-54.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; OLIVEIRA, Emanuel. *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

VIÑAO, Antonio. Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, vol. 28º nº 2, 2010, pp. 17-42.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.