



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ROBÉRIO AUGUSTO LEAL SACRAMENTO

**VOU PRA RUA!
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DAS ESCOLAS
DO CENTRO DE FORTALEZA NOS ANOS 1980**

FORTALEZA

2016

ROBÉRIO AUGUSTO LEAL SACRAMENTO

VOU PRA RUA!

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DAS ESCOLAS
DO CENTRO DE FORTALEZA NOS ANOS 1980**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S124a Sacramento, Robério Augusto Leal.
Vou pra rua!: narrativas de formação de jovens estudantes das escolas do centro de fortaleza nos anos 1980 / Robério Sacramento. – 2017.
95 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.
1. Juventude. 2. Temporalidade. 3. Educação. 4. Cidade. I. Título.

CDD 370

ROBÉRIO AUGUSTO LEAL SACRAMENTO

**VOU PRA RUA!
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DAS ESCOLAS
DO CENTRO DE FORTALEZA NOS ANOS 1980**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Aprovada em: 30 / 07 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Junior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Antônio Roberto Xavier
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

A forma de uma cidade muda mais rápido,
ah! que o coração de um mortal.

(Baudelaire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para que este trabalho fosse realizado. Em especial ao meu orientador Rui Martinho Rodrigues;

À capes, por financiar a pesquisa, tornando todo o processo viabilizado;

Aos professores que colaboraram com sugestões nas bancas de qualificação. Pela ordem: José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos, Antônio Roberto Xavier.

Aos depoentes que se dispuseram a colaborar com as entrevistas e são os protagonistas destas narrativas;

À minha esposa Diocleciana Paula da Silva, historiadora sagaz que me ajudou a pensar a escrita e a organizar ideias na busca de um quadro vivo das memórias estudantis dos anos 1980;

Ao Centro da cidade de Fortaleza, palco de sentidos e sentimentos sublimes.

RESUMO

O centro da cidade de Fortaleza tem sua essência construída historicamente com a modernização do estado quando se tornou capital. Todos os símbolos de desenvolvimento econômico, cultural e educacional estiveram presentes neste espaço. Graças ao crescimento populacional e expansão para áreas periféricas, a educação no centro da cidade foi vista como rito de passagem para o amadurecimento dos jovens cearenses. Esta pesquisa se constitui em uma análise das experiências de jovens estudantes no centro, evidenciando o processo educacional da formação que este espaço proporcionava. A experiência de estudar em escolas do centro da cidade também era marcada por aprendizados que se tornavam possível graças a vivências alheias aos conhecimentos escolares e sua transmissão. Todas estas experimentações poderiam ser tidas como sintomas de um desvio de conduta, rebeldia, irreverência e mau comportamento. Através das narrativas de estudantes de escolas do centro na década de 1980, buscamos explicitar os processos de assunção da autonomia e da maioridade proporcionados pelas experiências contidas na formação escolar e através da sociabilidade presente no centro da cidade. A metodologia da pesquisa se pauta no uso de fontes orais, imagens extraídas dos jornais locais, explicitando o período analisado, além imagens do arquivo pessoal dos entrevistados, onde podemos vislumbrar os aspetos enfatizados pelos seus objetivos.

Palavras chave: Juventude. Temporalidade. Educação. Cidade.

ABSTRACT

The city center of Fortaleza has its essence built historically with the modernization of the state when it became capital. All symbols of economic, cultural and educational development were present in this space. Thanks to population growth and expansion to peripheral areas, education in the city center was seen as a rite of passage for the maturation of young people from Ceará. This research constitutes an analysis of the experiences of young students in the center, evidencing the educational process of the formation that this space provided. The experience of studying in inner-city schools was also marked by learning that became possible thanks to experiences outside school knowledge and its transmission. All these experiments could be regarded as symptoms of misconduct, rebelliousness, irreverence, and misbehavior. Through the narratives of students from the schools of the center in the 1980s, we sought to explain the processes of autonomy and adulthood assumed by the experiences contained in school education and through the sociability present in the city center. The methodology of the research is based on the use of oral sources, images extracted from the local newspapers, explaining the period analyzed, and images of the interviewees' personal files, where we can see the aspects emphasized by their objectives.

Keywords: Youth. Temporality. Education. City.

RESUMEN

El centro de la ciudad de Fortaleza tiene su esencia construida históricamente con la modernización del estado cuando se convirtió en capital. Todos los símbolos de desarrollo económico, cultural y educativo estuvieron presentes en este espacio. Gracias al crecimiento poblacional y expansión hacia áreas periféricas, la educación en el centro de la ciudad fue vista como rito de paso hacia la maduración de los jóvenes cearenses. Esta investigación se constituye en un análisis de las experiencias de jóvenes estudiantes en el centro, evidenciando el proceso educativo de la formación que este espacio proporcionaba. La experiencia de estudiar en escuelas del centro de la ciudad también estaba marcada por aprendizajes que se hacían posible gracias a vivencias ajenas a los conocimientos escolares y su transmisión. Todas estas experimentaciones podrían ser consideradas como síntomas de una desviación de conducta, rebeldía, irreverencia y mal comportamiento. A través de las narrativas de estudiantes de escuelas del centro en la década de 1980, buscamos explicitar los procesos de asunción de la autonomía y de la mayoría proporcionados por las experiencias contenidas en la formación escolar ya través de la sociabilidad presente en el centro de la ciudad. La metodología de la investigación se pauta en el uso de fuentes orales, imágenes extraídas de los periódicos locales, explicitando el período analizado, además de imágenes del archivo personal de los entrevistados, donde podemos vislumbrar los aspectos enfatizados por sus objetivos.

Palabras clave: Juventud. Temporalidad. Educación. Ciudad.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FLANANDO PELO CENTRO DE FORTALEZA	14
3	AÇÃO NA CIDADE	33
4	HIPPIE, PUNK, METALEIRO, FASHIONISTA	45
5	NEM VIGIAR, NEM PUNIR	56
6	AO MESTRE COM CARINHO	67
7	FRAGMENTOS DE CULTURA QUASE EXTINTOS	80
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	BIBLIOGRAFIA	86
	APÊNDICE A - FONTES	93

1 INTRODUÇÃO

O centro de Fortaleza ocupa um lugar especial na trajetória histórica da cidade, por se configurar como berço inicial de sua constituição, lugar agregador e aglutinador de vivências. Estudar no centro da cidade poderia ser considerado um processo importante na educação das juventudes fortalezenses. Opondo-se às escolas de bairros, as escolas do centro da cidade se diferenciavam pela estrutura física e organizacional mais complexa e por apresentar maiores oportunidades de aprofundamento dos estudos por oferecerem os ensinamentos de modalidades e níveis avançados, facilitando o processo de escolha profissional e de preparação para o mundo do trabalho.

A possibilidade de se estudar no centro significava um rito de passagem, um corte em relação à vivência do bairro, seja do subúrbio ou da periferia. No linguajar local não se dizia “ir ao centro”, e sim “ir pra rua”. Os pais vislumbravam um amadurecimento traduzido pela expressão *desarnar*, processo onde o jovem imberbe travaria contato com novas experiências e aprenderia a se movimentar, a transitar e relacionar-se com os outros. Ir para a rua era ver o centro comercial, o coração da cidade e lugar de referências variadas para o amadurecimento de meninos e meninas.

A experiência de estudar em escolas do centro da cidade também era marcada por aprendizados que se tornavam possível graças a vivências alheias aos conhecimentos escolares e sua transmissão. Todas estas experimentações poderiam ser tidas como sintomas de um desvio de conduta, rebeldia, irreverência e mau comportamento. Peregrinações pela cidade, errâncias variadas, novos laços de sociabilidade e descobertas inusitadas estavam presentes.

Comparadas às escolas atuais que se fundamentam em técnicas de eficiência e marketing, garantias de aprovação em processos seletivos de extrema competitividade, muitas das práticas escolares da época poriam em dúvida sua fundamentação pedagógica e eficácia administrativa. Em muitas delas ocorriam fatos extemporâneos no cotidiano, expondo professores, alunos, coordenadores e diretores a situações embaraçosas. Roubo de provas, improbidade administrativo-financeira, escândalos envolvendo uso de drogas, alcoolismo e relacionamentos amorosos impróprios por parte de alunos e professores: estes eram alguns dos problemas enfrentados por muitas escolas.

Algumas destas escolas se apresentavam como prediletas das classes médias e altas da cidade, por continuar uma tradição de sucessos na formação dos setores dirigentes de Fortaleza e do estado do Ceará, opondo-se às características das escolas voltadas para os extratos sociais populares. Tais instituições eram bem administradas, possuíam disciplina rígida e eram regidas por princípios pedagógicos tradicionais. Outras escolas gozavam de má reputação, graças aos desacordos e seus exemplos de suposta desorganização e má qualidade educacional.

As escolas do centro eram consideradas em melhores condições de inserir o jovem no campo profissional, pois suas referências estavam voltadas para a preparação para o trabalho, seja de cunho técnico, humanista ou liberal. Assim, no centro de Fortaleza poder-se-ia encontrar uma variedade de escolas (ou colégios), tais como: Rui Barbosa, Integral, Equipe, Padre Champagnat, Agapito dos Santos, Fênix Caixerai, Sistema, Positivo, Anglo, Tiradentes, Padre Anchieta, Rio Branco, 7 de Setembro, Lourenço Filho e Farias Brito, além de escolas públicas tradicionais como o Liceu do Ceará.

As experiências deste cotidiano ocupam um lugar especial nas memórias de seus protagonistas. Elas são marcadas por processos de descoberta e articulação de práticas que demonstram a habilidade e a criatividade dos jovens ao lidarem com o disciplinamento ou sua ausência, além da elaboração de práticas e ações para o enfrentamento de muitas descobertas. Os estudos sobre educação têm enfatizado novas perspectivas de compreensão dos processos de escolarização e práticas formadoras.

Graças aos relatos de pessoas que viveram o período e estudaram no centro buscamos compreender os processos formadores de subjetividades e de experiências vivenciadas neste contexto. Nos atemos a sua capacidade de engendrar sentidos para a compreensão do *substrato de um tempo*.

Analisaremos todos os esquemas de fuga, desvios e errâncias dos entrevistados e a possibilidade de se engendrar experiências formadoras de autonomia. Através de suas narrativas vislumbramos a possibilidade de se compreender as concepções de educação, saberes teóricos e práticos que nos parecem essencialmente diversos das atuais, mas nem por isso incapazes de suscitar comportamentos maduros ou de realizar o aprendizado de cunho escolar e colaborar nos processos de autonomização e assunção da vida adulta.

Temos os anos 1980 como período a ser investigado. A década tem sido destacada nos estudos sobre as juventudes com desconfiança. A tematização da juventude em tal momento envolve representações que enfatizam uma postura politicamente alienada, diferindo de outros períodos nos quais os jovens são tidos como portadores de uma força transformadora e se engajaram em lutas políticas e agremiações estudantis (ABRAMO, 1997).

Os anos 1980 têm sido enfatizados como um período que aparecerá para a economia brasileira como “década perdida”, graças à sucessão de crises, recessões, dívidas externas, inflação e planos econômicos (GÍGLIO, 2008). O período também marcou o fim do regime militar e a volta ao regime civil democrático, além da criação de uma nova constituição.

Neste período há uma profusão de teorias pedagógicas contra hegemônicas e de forte organização e mobilização do campo educacional (SAVIANI, 2007). Muitas destas escolas permaneceram imunes a tal influência, transitando entre a pedagogia tradicional e a pedagogia tecnicista. Ao lado destes modelos pedagógicos variados desenrolavam-se as irreverências comportamentais de mestres e alunos tendo o centro da cidade como cenário.

Este período da história de Fortaleza será marcado por uma reconfiguração das áreas residenciais e por uma expansão urbana, um abandono das camadas de alta renda das funções administrativas, culturais e de lazer outrora presentes no centro e tornando-o uma área tipicamente comercial. O surgimento dos *shopping centers* e a consolidação da Aldeota como área de lazer e comércio levará o centro histórico a ser frequentado pela população pobre e classe média da periferia. Na década seguinte muitas destas escolas deixarão de existir e outras poucas acompanharão as transformações econômicas, políticas e culturais que afetarão a sociedade brasileira. Surgidas em décadas anteriores, poucas delas resistiram ao tempo e as transformações econômicas e culturais do fim do século XX.

Divididas entre privadas ou públicas, leigas ou religiosas, científicas ou pedagógicas, tais escolas representaram um momento em que jovens vivenciaram experiências inéditas por terem de sair de casa e se deslocarem para o centro da cidade. O desaparecimento da grande maioria destas escolas se configura para nós como um marco definidor de um novo tempo para a cidade de Fortaleza.

Buscamos analisar as narrativas de formação de ex-alunos destas escolas para elucidar as transformações que explicitam diferentes concepções de educação e desenvolvimento da autonomia e processos de assunção da vida adulta. As mudanças legais que envolvem a educação de crianças e jovens iniciadas na década de 1990¹, aliadas a criação de políticas públicas voltadas para estes segmentos da sociedade se configurarão como mecanismos de combate a vulnerabilidade social e desescolarização, ainda presentes em um cenário repleto de problemas sociais com origens historicamente antigas.

Nossa pesquisa nasceu graças a nossa experiência de estudante secundarista em uma escola do centro de Fortaleza no período abordado. Ela nos fez despertar para as sutilezas de um tempo que, embora não tão distante do presente, se nos configuram como substancialmente opostos às práticas de formação atuais, seus pressupostos filosóficos e seus saberes práticos.

Ao longo do nosso trabalho é frequente a rememoração dos tempos de estudante secundarista no Colégio Rui Barbosa, durante a década pesquisada. Assim como muitos dos depoentes pudemos vivenciar as mesmas experiências típicas do mesmo lugar social. Somos levados, em certos momentos a desejar que nossas memórias façam parte destes relatos pois nos vemos refletidos neste quadro vivo onde estas narrativas são enredadas. Ocasionalmente o recurso da Ego-História² buscará “explorar a minha memória, não de forma limitada, centralizando-a na projeção do meu eu, mas remetendo-a ao coletivo. A meta almejada é considerá-la como uma observadora de experiências plurais, que revelem as ações individuais (...) (JUCÁ, 2007, p. 301).

A história oral se apresenta como metodologia utilizada em nossa pesquisa devido a nos atermos a um passado recente, evocado pelas memórias dos depoentes. Nos valem de outras fontes para a rememoração do período e da elaboração do chão histórico da pesquisa. Utilizaremos como fontes imagens do centro da cidade de Fortaleza na década de 1980, escritos autobiográficos dos depoentes tais como diários, documentos estudantis e cadernos de anotações

¹ A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) se configura como o marco inicial deste processo.

² A Ego-História é uma metodologia onde o historiador busca explicar a sua própria história como se fosse de outra pessoa, buscando o encontro entre a narrativa da história pessoal e a história socialmente produzida.

escolares, jornais e revistas produzidas naquele momento, registros iconográficos das escolas da época.

A reflexão sobre temporalidade e memória em nosso trabalho se dá em busca de situar as impressões, sentimentos e os processos de subjetivação dos depoentes diante do tempo passado e de suas experiências formadoras e compreender as mudanças que vislumbramos na história da cidade e suas práticas educativas. Todo este processo se consolida a partir do contato com as narrativas pessoais, dos sentidos que os depoentes percebem através da evocação do passado e de reminiscências que estão situados na temporalidade supra individual que os envolveu.

O texto está dividido em duas partes: a primeira busca acompanhar a trajetória de descoberta do centro e das experiências consideradas importantes para os depoentes. Na segunda parte o que vemos relatado é o cotidiano escolar: a organização administrativa e pedagógica das escolas, os professores e seu papel formador, o vestibular e o fim da trajetória estudantil secundarista. Os depoentes analisam sua experiência como estudantes das escolas do centro, discutem acerca do tempo que engendrou tais processos e das particularidades que o tornam um marco diferencial para a compreensão das transformações na educação.

2 FLANANDO PELO CENTRO DE FORTALEZA

“Não saber se orientar numa cidade não significa muito. Perder-se nela, porém, como a gente se perde numa floresta, é coisa que se deve aprender a fazer”.
(Walter Benjamin).

A reflexão sobre a cidade como forma específica de organização social é uma manifestação moderna e data do século XIX (BARROS, 2007). Este é um momento onde prevalece a ausência de um campo específico de reflexão e de um estudo sistemático sobre a vida cidadina. Em um cenário marcado pela emergência de saberes especializados e por lutas sociais nas sociedades industriais, as reflexões sobre a cidade se constituíram como um território cientificamente observável. O que vem a ser afinal a cidade?

A cidade, enquanto construção humana é um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Expressão e significação da vida humana, obra e produto, processo histórico cumulativo, a cidade contém e revela ações passadas, ao mesmo tempo em que o futuro, que se constrói nas tramas do presente- o que nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento histórico analisado. (CARLOS, 2007, p. 11).

As imagens da cidade passam a ser estabelecidas através de metáforas criadas pelos cientistas sociais na busca de uma maior compreensão dos aspectos que envolvem e delineiam o fenômeno da urbanidade. As novas lutas sociais travadas no contexto da sociedade industrial, tais como o iluminismo, o positivismo e o marxismo, ao lado do estabelecimento de um novo conceito de nação, se deram em uma etapa de pleno desenvolvimento dos meios urbanos, colaborando para uma reflexão acerca da organização da vida cidadina, as origens e formas históricas da urbanização (CARLOS, 2007).

Pensar em Fortaleza nos anos 1980 é rebuscar uma cidade que se expande geográfica e economicamente. Uma cidade que se consolida como um dos grandes centros urbanos nacionais, processo iniciado na segunda metade do século XX. O crescimento populacional e a reconfiguração de espaços físicos importantes delinearam mudanças significativas na sua imagem. A população da cidade já conta com um total de 1.307.611 habitantes, segundo dados do censo, crescimento que

pode ser explicado, dentre outros fatores pelo êxodo rural verificado na década, graças a seca de 1979-84 (BRUNO, 2012).

O crescimento populacional, o descontrole no uso e ocupação do solo urbano, além dos problemas infraestruturais da cidade configuram um quadro de desmoronamento de um modelo antigo e configuração de uma realidade caótica da capital cearense.

As sucessivas gestões de Fortaleza, efetivamente, não conseguiram controlar a explosão que a cidade viveu a partir dos anos 1950, com o desordenamento urbano, crescimento de favelas, verticalização e especulação imobiliária, muito menos atender satisfatoriamente às crescentes demandas da população por serviços públicos e infraestrutura. (BRUNO, 2012, p. 158).

A década de 1980 será marcada por um quadro que trará para a capital cearense a defasagem entre o tamanho da população, a oferta de emprego e condições de infraestrutura e serviços urbanos (COSTA, 2007). Tais fenômenos terão influência direta nas relações econômicas e sociais vividas no centro da cidade. O surgimento de favelas e aglomerados de residências populares, a presença da classe operária em bairros tidos como nobres colaboraram para a migração das elites para a zona leste da capital, relegando o centro histórico às camadas populares.

Com um perfil que então se configurou como essencialmente comercial e de serviços, o centro ainda pulsava prenhe de uma vitalidade que se apresentava através de outros aspectos diferentes do passado. Apesar de todo o discurso atual que vislumbra uma revitalização do centro, ele nunca perdeu sua força enquanto espaço de sociabilidade, lazer e de experimentações.

O surgimento dos shopping centers na década seguinte marcará definitivamente o esvaziamento do centro como área comercial nobre, influenciando também o lazer. O fechamento dos cinemas do bairro, tradicionais espaços de sociabilidade e lazer traduz este processo. No rastro desta perspectiva é que buscamos entender o ocaso das escolas do centro de Fortaleza, outrora fundamentais para a formação das juventudes locais.

Como vemos na imagem acima, as ruas do centro eram movimentadas acontecendo várias coisas ao mesmo tempo, vendedores ambulantes, amantes frequentadores dos bares e motéis, estudantes gazeando aulas inebriados com os

cinemas e todo o glamour da diversidade que ele propiciava para jovens iniciantes da vida prática moderna.

Dentro deste contexto encontramos jovens que vivenciaram o deslocamento para o centro da cidade como parte de um processo de descobertas e assunção de responsabilidades tidas como necessários à formação dos imaturos. A presença das escolas se dava em função dos significados que envolvem o centro, berço inicial de formação da população de Fortaleza. O centro foi o lugar primeiro do gerenciamento urbano da cidade, abrigando as sedes da prefeitura, do governo do estado, da câmara municipal, da assembleia legislativa, além de matriz comercial, de prestação de serviços e de área residencial considerada nobre.

O disciplinamento do espaço urbano da cidade se dá de forma lenta e os planos urbanísticos que configuraram seu aformoseamento e modernização produziram pequenas mudanças significativas no seu traçado. Embora a cidade passe por profundas mudanças em infraestrutura e equipamentos urbanos a partir da segunda metade do século XIX, os *boulevards* que definem seus limites permaneceram os mesmos elaborados pelo plano urbanístico implementado pelo engenheiro pernambucano Adolfo Herbster em 1875.

O plano urbanístico de Herbster não era inteiramente original, pois mantinha o sistema de traçado em xadrez estabelecido pelo engenheiro Silva Paulet, no começo do século. Não obstante, teve uma enorme importância, pois estabelecia e ampliava o traçado da cidade para além dos limites de então e criava, inspirando-se na cidade de Paris, três *boulevards* (avenidas) para facilitar o fluxo de pessoas e produtos, os quais correspondem hoje às avenidas Imperador, Duque de Caxias e Dom Manuel. (CASTRO, 1977, p. 33).

O centro de Fortaleza é então limitado ao norte pelo bairro Moura Brasil e o Oceano Atlântico; a noroeste pelo bairro do Jacarecanga; a oeste pelo Bairro Farias Brito; ao sul pelo bairro José Bonifácio. O centro também faz limites com os bairros Joaquim Távora, Aldeota e Praia de Iracema.



Fonte: Google (2017).

Carlos Eduardo Bezerra estudou no centro durante a segunda metade da década de 1980. Foi alfabetizado em casa e levado à escola com um letramento já iniciado. Estudando em escolas primárias do Montese, bairro onde morou, foi matriculado pela sua mãe no Colégio Rui Barbosa, na Avenida do Imperador. Reprovado por motivos de saúde em sua escola anterior, o Colégio Dom Lustosa, ele explica os motivos que o levaram a ser matriculado em uma escola do centro da cidade.

Eu queria estudar no centro e meus pais também. O Dom Lustosa era perto de casa e eu meus pais queriam que eu começasse a sair. Eles queriam que eu fosse pro centro e conhecesse a cidade. Eu tinha uma prima lá no Rui Barbosa. Eu entrei lá, mas ela já estava saindo. Entrei pra repetir a quinta série e só saí de lá no terceiro ano do segundo grau. Toda minha formação foi no Rui Barbosa e foi no centro.

A adolescência e a primeira fase da minha vida adulta se deram ali no centro da cidade. Eu mudei de bairros, mas o centro passou a ser essa referência que não era mais de bairros. Eu tinha pouca vivência no centro. Eu ia com meus pais e não só. Aprendi a andar de ônibus.... Ainda havia um terminal de ônibus na Praça José de Alencar³. O ônibus que eu tomava, da Parangaba pro centro parava ali. Depois eu fui morar na Rogaciano Leite e meu ônibus parava na Praça dos Leões. Aí começou outro trajeto. O centro

³ Os ônibus urbanos deixaram de ter a Praça José de Alencar como ponto de chegada e partida no centro da cidade a partir da administração da prefeita Maria Luíza Fontenele, eleita em 1985, na volta das eleições livres e diretas.

fez parte do meu amadurecimento. Muitas vezes eu fazia trajetos diferentes, por lugares diferentes, em horários diferentes.

O teor desta descoberta passa a ser narrado por Eduardo ao evocar as lembranças de suas caminhadas pelo centro e ao se deslocar de casa para o Colégio Rui Barbosa, após o término das aulas. O ato de perambular acabará tornando-o um *flanêur*⁴ por excelência. A partir de sua fala percebemos que as práticas de espaço (CERTEAU, 2009) elaboradas por ele constituirão os seus esquemas de ação em busca de uma nova topografia sentimental.

A escolha de estudar no centro foi consensual, já que seus pais viam a necessidade de um amadurecimento através da experiência no centro da cidade. Os bairros mais distantes pareciam não proporcionar essa autonomia, por não terem um cotidiano comercial, além das “vistas” dos pais que inibia esse amadurecimento. A mentalidade do uso do Centro para esse fim educativo era compartilhada pelas famílias fortalezenses. Como relata Eduardo, a timidez e a dependência vai sendo removida a partir dos trajetos que vão mudando, aumentando o raio de deslocamento inicial. A confiança de pertencimento ao centro vai dando esse amadurecimento e autoconfiança para ir além

Outro fator interessante é a liberdade dada aos pais para circular no centro da cidade: uma vez que se saia para ir à escola, podia-se estender o tempo nas descobertas que iriam contribuir para uma autonomia. Assim, nos relatos, são mencionados que os pais incumbiam os filhos com outras responsabilidades para que eles as efetuassem depois da escola, tais como pagamentos de conta em bancos, lojas, compra de produtos específicos que só eram encontrados no centro, possibilitando-os ficar muitas horas fora de casa.

Fui descobrindo lugares que os colegas iam me levando... Outros lugares da cidade que a gente ia explorando. Às vezes a gente emendava a manhã com a tarde. Como eu ia fazer educação física eu já não voltava pra casa. Ficava esse tempo vago entre a manhã e à tarde. Ou se ficava no colégio eu ficava zanzando pelo centro. Foi aí que eu descobri os sebos de livros usados no centro. Ali na Floriano Peixoto havia muitos sebos Descobri os sebos, descobri a galeria Pedro Jorge.... Descobri lugares da cidade. O tempo ia sendo gasto com isso.

⁴ Enfatizado pelo escritor francês Charles Baudelaire ao discutir o sentido da modernidade, o termo passa a ser utilizado para se referir ao indivíduo solitário que perambula pelas ruas dos grandes centros urbanos em busca de experiências estéticas e sentidos para aliviar a “banalização do espaço” (BENJAMIN, 1994) e desagregação das cidades industrializadas. A *Flanêurie* seria uma espécie de apreensão do panorama urbano.

O caráter errático da caminhada pela cidade marca o processo seletivo que o indivíduo realiza em busca das descobertas que parecem estar destituídas de sentido e importância para uma lógica produtiva e domesticadora do chamado tempo útil. No entanto, o perambular revela outras possibilidades de representação do espaço urbano.

O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o speech act) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas num nível mais elementar, ele tem como efeito uma tríplice função “enunciativa”: é um processo de apropriação de um sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos. (CERTEAU, 2009, p. 164).

A partir daí a cidade e, mais especificamente o centro vão ganhando um contorno que se estabelece a partir da imagem que o jovem Eduardo vai desenhando para si. A cidade pode ser vista como um texto e, sem sombra de dúvida pode ser lida (BARROS, 2007).⁵

Buscando desvendar significados que estão além de um mero funcionalismo dos espaços urbanos, Barthes (1993) vislumbra o teor discursivo presente nas atividades cotidianas do indivíduo que interage com a cidade. Os elementos componentes do discurso estão presentes na análise do espaço.

La ciudad es un discurso, y esto discurso es verdaderamente una lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes, nosotros hablamos a nuestra ciudad, la ciudad en la que nos encontramos, sólo con habitarla, recorrerla, mirarla. (...) La ciudad es una escritura; quien se desplaza por la ciudad, es decir, el usuario de la ciudad (que somos todos) es una especie de lector que, según sus obligaciones y sus desplazamientos, aísla fragmentos del enunciado para actualizarlos secretamente (BARTHES, 1993, p. 260-264).

A importância atribuída por Eduardo ao centro e o significado que ele enfatiza exemplificam algo que Barthes chamará de dimensão erótica da cidade. Tal interpretação está longe do funcionalismo urbano que identifica certas zonas da

⁵ Ao analisar a descrição de uma cidade feita por um burguês no século XVIII, Darton (1986) nos propõe “... perambular pelo mundo que nosso autor construiu como um texto” (p. 149). Ao descrever a Montpellier que tanto apreciava, o burguês traduz muitas das visões de mundo de seu tempo ao configurar seu mundo e organizá-lo como um texto que pode ser lido posteriormente. Há uma pergunta a ser feita: “O que é descrever um mundo? (...) Pois como pode alguém colocar no papel “a verdadeira ideia de uma cidade”, especialmente quando alguém gosta da cidade e o suprimento de papel é infundável”? (DARTON, 1986, p. 142).

cidade à difusão do sexo e do prazer, e sim com uma função semântica que está ligada à sociabilidade. Trata-se de uma metáfora do discurso urbano.

La ciudad, esencial y semánticamente, es el lugar de encuentro con el otro, y por esta razón el centro es el punto de reunión de toda ciudad; el centro de la ciudad es instituido ante todo por los jóvenes, por los adolescentes. Cuando estos últimos expresan su imagen de la ciudad, siempre tiene tendencia a concentrar, a condensar el centro; el centro de la ciudad es vivido como lugar de intercambio de las actividades sociales y diría casi de las actividades eróticas en el sentido amplio del término. (BARTHES, 1993, p. 265).

Eduardo traça uma cartografia que inclui alguns lugares que aparecem como sinônimo de práticas específicas do comércio, mas também descobre novos usos para alguns lugares. Em meio a este exercício de rememoração ele encontra vestígios de um centro modificado por variadas intervenções ordenadoras de seu espaço.

Aquele foi um período em que o Brasil experimentou muitos horários de verão e o Nordeste ainda tinha horário de verão⁶. No Rui Barbosa quem estudasse à tarde fazia educação física pela manhã e quem estudasse pela manhã fazia à tarde. Eu saía pela manhã muito cedo pois era o primeiro horário de aula. Seis horas era o horário da educação física, no horário de verão, nas vezes que eu ia ainda pegava.... O centro ainda tinha lugares, bares na Praça José de Alencar, como o “Estrela da Manhã” né? Tinha outro bar também assim bem inusitado que não vou lembrar agora.... Eu atravessava a José de Alencar, passava na Praça da Lagoinha e ia pra Imperador. Eu fazia caminhos diferentes: ia por uma rua, depois ia por outras ruas. Fui descobrindo lugares que os colegas iam me levando, galerias. Ali na Floriano Peixoto havia muitos sebos. Descobri os sebos, descobri a Galeria Pedro Jorge....Descobri muitos lugares da cidade. O tempo ia sendo gasto com isso.

As narrativas dos caminhantes evocam no fluxo da memória uma retórica da caminhada. Além de fundamentadora de bases de sociabilidade, a cidade se constitui como um palco de elaboração da memória (JAQUES, 2009). Através do movimento do corpo no tempo e no espaço é estabelecida uma mediação onde “corpo e cidade se configuram mutuamente e que, além de os corpos ficarem inscritos nas cidades, as cidades também ficam inscritas e configuram nossos corpos” (JAQUES, 2009, p. 130).

Eduardo relata um fato corriqueiro que presenciou em uma das muitas viagens rumo ao Colégio Rui Barbosa nos turnos reservados à prática da educação

⁶ Horário de verão é a alteração do horário de uma região, designado apenas durante uma porção do ano, adiantando-se em geral uma hora no fuso horário local. A ideia de adiantar os relógios para aproveitar melhor as horas de sol foi lançada em 1784 pelo político e inventor americano Benjamin Franklin. No Brasil foi adotado pela primeira vez em 1931. Desde 1985 o horário de verão é adotado oficialmente.

física. Graças ao contato com as pessoas que impregnavam este espaço, uma experiência passa a ter uma singular importância em suas lembranças.

Uma vez eu vinha pela Praça José de Alencar e passei por esse bar, o “Estrela da Manhã”. Era um bar que rolava prostituição. Em frente havia umas palmeiras. Quando eu olho, vejo uma prostituta sair, se segurar numa das palmeiras e mijar em pé! Bem ali, na Praça José de Alencar em pleno às seis e meia da manhã! Pra mim, menino de doze, treze anos, aquilo era uma descoberta. E isso serviu também pra eu começar a olhar para esse outro lado da vida que não era só aquela coisa demarcada. Nesse tempo a cidade tinha muitos cabarés. Tinha o “Oitão Preto”, o “Barba Azul”, o “Senadorzão”... Era uma coisa que eu não via próximo da minha casa. O bairro não tinha isso. Se tinha era muito camuflado. No centro não! Você passava na frente daqueles bares e o povo tava dançando! A radiola tocando uma música, as pessoas dançando...

Lucíola Maia não nasceu em Fortaleza. Até os dezesseis anos viveu em sua cidade natal, Limoeiro do Norte. Como traço marcante no convívio com o centro enquanto aluna de uma escola do bairro ela traz sua passagem pelos colégios Rui Barbosa e Positivo.

Morei lá até os dezesseis anos. Depois vim pra Fortaleza em 1984 pra fazer o segundo científico. Na época era assim que se chamava. Em 1984 eu estudei no Positivo. Fiz o segundo ano lá e o terceiro no Rui Barbosa. Depois fiz vestibular pra Pedagogia na Uece. Meus irmãos já moravam aqui desde os anos 70. Na minha família tinha essa tradição em que, geralmente, eles vinham fazer o terceiro ano científico. Todos eles já eram universitários. Quase todos na UFC.

Lucíola saiu de escolas religiosas no interior, marcada pela rigidez disciplinar e pelo controle dos comportamentos para o convívio com a metrópole em pleno momento de efervescência das lutas pela volta à democracia, após várias décadas do regime militar. A presença dos irmãos na capital foi o caminho que a trouxe a descobrir Fortaleza e o centro da cidade. Ela explica os motivos de sua passagem pelas duas escolas do centro da cidade.

Alguns irmãos meus já tinham estudado no Positivo e eles tinham contato lá pra essa coisa de bolsa, abatimentos... A escolha pelo Positivo foi primeiro por ser uma escola boa e por ter esses contatos. Como lá no Positivo em 84 eu adquiri muitos amigos e vivia muito em turmas, movimento estudantil, eu decidi mudar para o Rui Barbosa justamente para me desvencilhar mais disso e focar minha vida no vestibular e ingressar na universidade. As pessoas das camadas populares não têm outra saída a não ser passar logo no vestibular e parar de pagar cursinho e todos esses gastos que os pais têm.

A entrevistada relata seu contato com o centro e suas escolas como uma experiência marcada pela surpresa e comparações com a vida em sua cidade natal.

As diferenças entre os costumes e os laços de parentesco são os aspectos que ela destaca ao evocar as lembranças de sua ida à escola e depois dos passeios pelo centro com amigos do colégio.

Eu não sabia de nada! Fui algumas vezes com a minha irmã e depois ela disse: agora você vai sozinha pois precisa aprender a se virar. Eu me perdi muitas vezes! O espaço das ruas era muito difícil pra mim. Não fui só pro colégio. Meu irmão foi me deixar lá. A ida era muito simples pois era só subir pra Faculdade de Direito. Mas aí pra chegar no centro, ir nas lojas e rodar aquele quadrante que vai da General Sampaio até a Praça do Ferreira era um mundo pra quem não conhecia!

Pensar em tais movimentos como algo dotado de significados que revelam sentidos para quem os pratica é buscar uma poética que escapa às tentativas de explicar a cidade como um artifício logicamente elaborado, concebido em sua inteireza como objeto racionalizado e portador de um discurso urbanístico, criador de um *não tempo* e de um sujeito universal e anônimo que é a própria cidade (CERTEAU, 2009). O transeunte propõe-se a revelar a fala dos passos perdidos. A motricidade dos pedestres cria uma *retórica da caminhada*⁷.

O centro de Fortaleza que é evocado pelos jovens estudantes secundaristas em suas lembranças é marcado por mudanças simbólicas, novos usos de seus espaços e por poucas transformações estruturais em seu traçado. Tendo vivido um período áureo na segunda metade do século XX, o centro viu todo o seu prestígio arrefecer a partir da década de 1960 (SILVA, 2001 e SILVA, 2005). Vítima de um desajuste socioespacial diante da nova dinâmica urbana de Fortaleza, a área central sofreu inúmeras intervenções, mas “de forma solta e desconectada, não proporcionando uma renovação de vínculos identitários mantenedores do lugar” (SILVA, 2005, p.39).

Este foi o cenário em que muitas trajetórias dos entrevistados se desdobraram, ressignificando lugares que perderam a hegemonia cultural, econômica e política no passado, mas nem por isso viram esvanecer a vitalidade e o dinamismo de pessoas que o impregnavam com seus trabalhos e práticas diversificadas. O que dizer desse novo mundo? Lucíola descreve as sensações.

Era muito prazeroso ir ao centro! Mesmo se perdendo por lá! É bom se perder às vezes né? Era prazeroso ver a coisas que não tínhamos lá em

⁷ Certeau busca explicitar a subversão da ordem espacial, organizadora de possibilidades e proibições presentes na cidade salientando as atualizações propostas pelos caminhantes que deslocam e inventam outras possibilidades.

Limoeiro. Ver o funcionamento do centro ... Sair depois da aula acontecia muito. Toda semana com um grupo. Era ir pra barzinho, mesmo pela manhã! Tinha vários bares por ali.

Se nos apegarmos aos significados originariamente elaborados para estes espaços que nossos entrevistados citam, tomando o tempo presente como referencial resvalaremos em uma diacronia que revela duas dimensões que vão sendo esquecidas: a da própria cidade que vai perdendo alguns dos seus trechos, vendo-os serem modificados graças à destruição dos referenciais urbanos graças à busca do incessantemente novo (CARLOS, 2007); a outra é do próprio indivíduo que esquece um tempo que ajudou a fundamentar as bases de sua identidade.

Certamente, os processos do caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá). Mas essas curvas em cheios ou em vazios remetem, somente como palavras, à ausência daquilo que passou. Os destaques de percursos perdem o que foi (...). Essas fixações constituem procedimentos de esquecimento (CERTEAU, 1996, p. 176).

A cidade se apresenta impregnada de aspectos que sugerem sentidos marcadamente estéticos e sentimentais, tornando-a uma arte temporal, mesmo não podendo se utilizar das sequências controladas e limitadas de outras artes temporais, como a música. Assim, ela se reconfigura ao longo do tempo a partir do olhar de seus cidadãos que tem de lidar com a inversão destas sequências que o tempo engendra.

A cada instante existe mais do que a vista alcança, mais do que o ouvido pode ouvir, uma composição ou um cenário à espera de ser analisado. Nada se conhece em si próprio, mas em relação ao seu meio ambiente, à cadeia precedente de acontecimentos, à recordação de experiências passadas. (...). Os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas atividades, são tão importantes como suas partes físicas e imóveis. Não somos apenas observadores deste espetáculo, mas sim uma parte activa dele, participando com os outros num mesmo palco. Na maior parte das vezes, a nossa percepção da cidade não é íntegra, mas sim bastante parcial, fragmentária, envolvida noutras referências. Quase todos os sentidos estão envolvidos e a imagem é o composto resultante de todos eles (LYNCH, 1959, p. 4-5).

A preocupação com a forma como os filhos se “soltariam” no centro era pequena pois a cidade parecia não oferecer perigo algum e uma confiança na adequação do comportamento se fundava em uma exortação moral dos pais aos jovens. O que se poderia obter seria a autonomia ou o controle da liberdade.

Haveriam olhos a espreitar em uma cidade que cresce, mas ainda traz a marca do provincianismo? O centro garantiria o anonimato de quem nele enveredasse?

Eu me lembro das muitas vezes que eu saía de casa para ir pra educação física e não ir! Ir pro cinema, de manhã! Pra não fazer nada! Ir pra Praia do Futuro ... Eu acho que eu tinha pais que não estavam muito preocupados assim com o que ia acontecer, com o que não ia acontecer, entendeu? No final das contas era aquela coisa: se não sair reprovado, ótimo! Isso era muito bom! Você tinha uma autonomia, ou, pelo menos, a sensação de autonomia. Foi a partir daí que eu descobri boates, descobri a noite (...). A minha grande descoberta do Rui Barbosa é o mundo da rua. Era uma porta de acesso pra rua! Era muito mais isso do que as aulas. O engraçado é que eu não tenho como provar que estudei no Rui Barbosa! Eu perdi toda a minha documentação do ensino fundamental e médio. Eu não tenho nenhum boletim, nenhum certificado. O que tenho é minha memória. Só tenho documento escolar da graduação em diante.

Por mais risível que possa parecer a fala de Eduardo, ela expõe as peculiaridades que envolvem as escolas, os alunos, os pais, professores e gestores destas escolas. Tal displicência se apresenta como um traço característico da educação deste período e das escolas dos nossos entrevistados. Ele evoca alguns lugares de memória e enfatiza o nomadismo que estava presente nas relações pessoais vividas pelos jovens estudantes. As mudanças constantes de escolas desfaziam antigos vínculos e inauguravam novos grupos.

A praça da Lagoinha virou um lugar de memória. Era completamente diferente. Ainda tinha um coretozinho. Já era uma praça que tinha fama de ser dos malandros onde se vendia coisas ditas roubadas e esse comércio de trocas. A praça José de Alencar onde tinha esses bares que me encantavam como o Estrela da Manhã ... E tinha os outros, cabarés. Ainda que eu não entrasse por ser um lugar hétero, vamos dizer assim, mas havia aquela coisa maldita que a gente ouvia falar⁸. Acho que a Galeria Pedro Jorge por conta dos discos, LP's Os cinemas. Teve uma época em que a gente ia muito pra Praça do Ferreira ficar conversando na praça. Aquela antiga. Depois veio a praça nova. No cinema a gente levava uma outra camisa, trocava a da farda e entrava. A gente ia pro Cantinho Socialista, pros bares.

Depois vieram as boates no centro, a "Periferia", depois veio a "On the rocks" ... Essa é a que eu lembro, mas tinha muitas boates no centro. Havia essa história de não entrar e de ir embora cedo. Foi quando descobri os "corujões". A gente tinha de saber o horário pra poder ir pra casa. Como eu morava na Parangaba o Corujão que tinha mais era o do Conjunto Ceará. Passava por ali no centro e foi quando eu comecei a me aventurar na noite. Eu já tinha 18. Na época parecia ser muita idade!

⁸ A homoafetividade do entrevistado será explicitada por ele adiante ao enfatizar outros aspectos presentes nas vivências aqui evocadas.

As trajetórias aqui analisadas se aproximam muitas vezes de um tipo de narrativa ficcional, o *romance de formação*⁹. Isto se deve ao teor educativo deste gênero literário. As ações dos protagonistas apresentam outro ethos, diferentemente da rememoração nostálgica.

Por ação, devemos poder entender mais que a conduta dos protagonistas produzindo mudanças visíveis da situação, reviravoltas de fortuna, o que poderíamos chamar de o destino externo das pessoas. É também ação, num sentido mais amplo, a transformação moral de um personagem, seu crescimento e sua educação, sua iniciação à complexidade da vida moral e afetiva. Derivam finalmente da ação, num sentido mais sutil ainda, mudanças puramente interiores que afetam o próprio curso temporal das sensações, das emoções, eventualmente no plano menos premeditado, menos consciente, que a introspecção pode atingir (RICOEUR, 2010, p. 16).

A evocação de memórias feita por aqueles que viveram sua juventude em meio a este período, em um espaço como o centro de Fortaleza, propõe algumas possibilidades interpretativas quanto ao que se deseja significar com o termo experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.20). Esmiuçando etimologicamente o termo, Larrosa busca desvendar o seu teor vertiginoso. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). O radical é *periri*, também encontrado em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, inicialmente relacionada com a ideia de travessia e, secundariamente a ideia de prova.

O filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940) dedicou vários textos à questão da experiência. Ao analisar o enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) no mundo capitalista moderno, Benjamin enfatizará a presença da experiência vivida, a *Erlebnis*, típica do indivíduo solitário. A arte de contar e a narratividade espontânea entram em decadência graças à ausência de experiência. A reflexão benjaminiana aponta para a necessidade de reconstrução da experiência e da busca de uma memória comum diante do esfacelamento social.

Para Benjamin contar uma história ou a História é um ato de constituição de uma experiência com o passado. A experiência “sempre fora comunicada pelos

⁹O termo “romance de formação” foi empregado pela primeira vez por Karl Morgenstern numa conferência proferida em 1810. A novela de formação “conta a própria constituição do herói através das experiências de uma viagem que, ao se voltar sobre si mesmo, con-forma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo. Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante” (LARROSA, 2013, p. 53).

mais velhos aos mais jovens” (BENJAMIN, 2010, p. 123). Experiência e narratividade assumem aqui um papel fundamental pois "onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo" (BENJAMIN, 1991, p. 107). Sendo assim, o que estas narrativas podem nos oferecer?

Vislumbramos nas narrativas o deslocamento, a vertiginosa caminhada do flâneur. Elas compõem a retórica da memória, emoldurando esta viagem na qual buscamos sentidos não percebidos. Os relatos trazem verdades e esquecimentos: verdades de si, ocultamentos e obscuridade. O jovem está imerso nas contradições e lutas do presente (BOSI, 1987). Há sentidos que passam a ser percebidos no presente a partir das experiências passadas. Lembrar é refazer o passado, ainda que não possamos revê-lo como ocorreu. Podemos falar em uma comunidade afetiva a envolver os relatos. “O grupo é o suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado” (HALBWACHS, 1990, p.33). E é neste rastro que vislumbramos o teor coletivo das experiências vividas por muitos na década de 1980, em pleno centro de Fortaleza. Lançando mão de uma base afetiva em comum, as memórias evocadas trazem a marca de um processo que se configurava quase como um rito de iniciação, e revela uma tradição que começava a ruir ante novos tempos.

A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Para Halbwachs, as memórias de nossas vidas são mais densas que a memória histórica. A lembrança do passado nos faz perceber como o que fomos está profundamente ligado ao *espírito do tempo*. “Não é na história apreendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” (idem, p.60). Não há memórias individuais sem o lastro de uma coletividade a emoldurá-las ou uma construção coletiva de quadros sociais a envolvê-las. Na *Geração 80* pode-se encontrar mais que simples vivências individuais: podemos encontrar, graças aos relatos dos ex-alunos, os resquícios de uma forma de se educar que se apresentava caduca e abria espaço para novos modelos de educação escolarizada, em uma cidade em transformação. Há uma memória em comum que será bem explicitada por todos a partir da evocação das experiências enquanto prática estabelecida culturalmente, da

possibilidade de descoberta do mundo através dos movimentos dos corpos juvenis no centro da cidade.

Figura 2 - Lojas Romcy, situada na Rua Barão do Rio Branco



Fonte: Blog Fortaleza Nobre (2016).

Mesmo diante da privatização crescente dos espaços sociais na produção capitalista industrial, o centro ainda funcionava como local de encontro e diálogo, como espaço de sociabilidade marcado por um sentido comunitário. As relações destes jovens com o tempo investigado revelam uma forma peculiar de percepção dos sentidos socialmente atribuídos à maturidade, responsabilidade e desenvolvimento pessoal. Estamos diante de processos em que o jovem era levado ao conhecimento prático das tarefas cotidianas, se submetendo ao tempo da escola, mas também vivenciando o tempo descompassado da perambulação pelas ruas do centro. Nisto reside o crucial de nossa pesquisa: captar o fluxo destas narrativas impregnadas de sentidos e testemunhos de um tempo.

A memória ultrapassa o plano da vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira experiência capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento. (...) A cada geração não cabe apenas reviver o passado; é preciso, também, fazer-lhe justiça atendendo às suas demandas. (D'ANGELO, 2006, p. 34-35).

As demandas desta geração legitimam a expectativa pela volta da ordem democrática e de liberdade para poder viver seus momentos mais simples e cotidianos. Nos parece haver uma ingenuidade que cessará de existir diante dos novos caminhos que se configurarão a partir deste período. Há um culto sentimental pelos *tempos de escola*. Proliferam narrativas de formação e uma escrita memorialística que busca no passado formas de esquecimento do presente. A busca pela memória coletiva deve seguir um caminho inverso, rebuscando o passado para desvelar os sentidos perdidos do presente.

Uma das sensações que tomam conta de mim enquanto me ponho a narrar as trajetórias de formação de outras pessoas que vivenciaram o período e, assim como eu estudaram em alguma escola do centro é um estranhamento diante dos *novos tempos* no que diz respeito a traços específicos da cultura, tais como linguagem, práticas cotidianas, valores, além das transformações estruturais que afetam o centro e a própria cidade.

As praças estão na memória dos jovens que construíram suas experiências nas praças tão citadas nos relatos de vida. A Praça do Ferreira palco de muita efervescência social, principalmente nos anos 1980 onde os movimentos sociais buscavam se afirmar numa sociedade pós ditadura militar.

Flanar era um costume que se confundia com uma prática pincaresca típica dos estudantes conhecida como *gazejar aula*. De origem obscura, a palavra está relacionada a ideia de gazetear, cantar, tagarelar. Para qualquer estudante, principalmente das escolas do centro, esta era uma prática que só se tornaria reprovável se comesse a ser viciosa. Enquanto espaço prenhe de afetos, o centro é, desde certo momento da história da cidade um lugar de passeio, deslocamento, palco onde se pode perambular. A percepção do outro de si, do outro e do mundo tornam-se um conceito central para se compreender os processos de ensino e aprendizagem operados dentro de espaços educativos (SATO, 2014).

Figura 3 - Praça do Ferreira, 1984



Fonte: Blog Fortaleza Nobre (2016).

Assim como os outros fui estudar no centro por praticidade. A escola do meu bairro onde eu estudava não oferecia todas as modalidades de ensino. Eu deveria cursar o restante do 1º grau em outra escola e o Colégio Rui Barbosa era a escola onde alguns de meus primos estudavam. Seria uma forma de eu ter companhia para me deslocar até ela e aprender a “andar no centro”. Eu já ia até o centro com meus pais para assistir a algum filme no cine São Luís ou no Cine Fortaleza. Cortava o meu cabelo em salões da Galeria Pedro Jorge com meu pai e depois ia comprar algum brinquedo na Lobrás ou no Romcy. Mas agora adolescente era chegada a hora de andar sozinho pelo centro.

Há nesta prática algo se perde, se levarmos em consideração as transformações disciplinares que tomarão conta das escolas e dos dispositivos legais que serão estabelecidos, buscando o controle e evitando as práticas de desvio de conduta ou transgressão, normalmente associadas ao ócio e uso do tempo livre por parte dos jovens. Pode-se sugerir que a contemplação dos jovens que circulam pelos *shopping centers* se assemelha à apreensão da realidade feita pelos sentidos do *flanêrie* que nos envolvia. Mas, nesta experiência não há censura, controle ou punições. O comportamento pode ser escandaloso ou indolente, mas só

receberá sanções se ultrapassar os limites legais e não os das convenções morais. E nem sempre era assim! É permitido falar alto, beijar-se de forma irreverente, fumar cigarros e deitar-se no chão.

As experiências que podem ser mencionadas como portadoras de significados edificantes poderiam ser encontradas lugares que não eram seguros, junto a pessoas de moralidade duvidosa e em situações perigosas. Um simples passeio após o término das aulas ou a fuga para gazejar poderia se tornar uma aventura, caso se direcionasse a algo inédito ou resvasse nos acasos que a fortuna nos proporcionaria. Estávamos cercados por prostitutas, bichas e traficantes de drogas, mas em pequeno número. Mais permissivo era circular por uma cadeia de serviços que poderíamos usufruir, mesmo que fossem impróprios ou inadequados a nossa idade, mas nem por isso interditados ao nosso acesso.

Uma das primeiras coisas que me escandalizou ao chegar no Colégio Rui Barbosa foi a quantidade de jovens fumantes. Na escola do bairro eu via apenas uma de minhas colegas de sala fumando escondida nos fundos, enquanto eu vigiava para ver se nenhuma das freiras chegaria e flagraria a prática tida como reprovável. No centro era comum ver todos fumando. Podia-se comprar cigarros na cantina da escola! Impossível não se sentir impelido a provar de algum cigarro, mais cedo ou mais tarde.

Ao lado do Rui Barbosa havia um bar. Na verdade, tratava-se de um cabaré. À tarde ele abria e iniciava suas atividades de venda de bebidas alcoólicas. Podia-se jogar sinuca e ouvir música. A sala onde eu estudava ficava no primeiro andar e era possível ver o quintal deste prostíbulo que funcionava em uma típica construção que fora uma moradia do centro: uma casa antiga que se assemelhava a um sobrado. Posteriormente ela foi demolida e lá foi construída a quadra coberta do Colégio Rui Barbosa, da qual Eduardo Bezerra se refere em sua entrevista. De um pequeno espaço na entrada de nossa sala podíamos ver as prostitutas lavando suas peças íntimas e uma travesti que era cozinheira do bar lavando a louça. Ela dançava de calcinha enquanto nós aplaudíamos sua performance. Costumávamos pular o muro da escola e ficávamos jogando sinuca no bar! A coordenadora, a Gláucia estava sempre a entrar por lá em busca de alunos e levava-os de volta para suas salas de aula.

Lembro-me ainda de um dia, após o fim das aulas, eu e um amigo saímos a andar pelo centro e depois ele sugeriu comer algo na lanchonete das

Lojas Americanas, na Rua Senador Pompeu. Eu estava com pouco dinheiro e ele se ofereceu para pagar a conta. Como já era quase meio dia eu disse preferir não comer nada, já que iria para casa e já estava quase na hora do almoço. De repente, percebo que havia cervejas à venda e resolvo beber uma cerveja *long neck*. Estávamos fardados e não tínhamos dezoito anos de idade. Mesmo assim eu pedi a cerveja e fui atendido. Enquanto ele saboreava seu sanduíche eu bebi a minha cerveja.

Situações como esta ilustram um repertório de licenciosidades que estavam ao nosso alcance, revelando traços culturais de um momento em nossa cidade onde circulávamos livre e anonimamente pelas ruas do centro, prontos a mergulhar em sensações e descobertas, conhecer pessoas e lugares que nos proporcionariam o perigo ou o prazer. Os tempos eram de repressão, mas os costumes aparentavam ser perniciosos quando se pensa no cuidado com crianças e jovens. O que legitimava o afrouxamento moral não era a presença da ilegitimidade de certas práticas, mas a existência de uma legislação a circunscrever um espaço específico para cada uma das categorias societárias.

Corpos circulavam despreocupadamente. A motricidade dos corpos se apresentava como o principal elemento da caracterização de uma imagem que pode ajudar na compreensão das experiências narradas. Tal movimentação se configura como aspecto fundamental na elaboração de uma identidade juvenil que começava a se questionar quanto a uma noção fixa e idealizada com relação ao seu papel na cultura. E é a partir deste aspecto que podemos falar de uma *corpografia urbana*¹⁰ e de uma memória expressa pelo corpo dos jovens.

¹⁰O conceito de corpografia será desenvolvido para se referir a “este tipo de cartografia realizada no e pelo corpo, ou seja, as diferentes memórias urbanas inscritas no corpo, o registro de experiências corporais da cidade, uma espécie de grafia da cidade vivida que fica inscrita, mas, ao mesmo tempo, configura o corpo de quem a experimenta” (JACQUES. 2009, p. 128).

Figura 4 - Praça José de Alencar em 1983, com o antigo terminal de Ônibus que funcionava na praça



Fonte: Blog Fortaleza Nobre (2016).

3 AÇÃO NA CIDADE

O meu corpo dolorido/ minha mente cansada/
reprises na TV/ reprises no rádio. / O medo é
gritante/ a destruição constante. /Os meus anos
reclamam/ ação na cidade.

(“Ação na cidade”- As Mercenárias, 1988).

A juventude é uma categoria social de difícil definição por parte das ciências sociais (GROPPO, 2000). Ela se afigura como uma construção moderna, sendo constituída a partir de transformações ocorridas nas relações de produção material e simbólicas da sociedade ocidental, tais como a preparação para o trabalho, novos sentidos na compreensão dos ciclos de vida e a introjeção dos papéis sociais ligados à maturidade. Enquanto etapa da vida ela é vista como uma espécie de moratória ou latência social, um período onde os indivíduos se preparam, através de práticas educativas, para a autonomia e participação na sociedade.

Fortemente enfatizada pela sociologia no começo do século XX, ela simboliza os dilemas da sociedade ocidental enquanto retrato projetivo de seus anseios, possuindo uma importância fundamental para a compreensão das transformações e do funcionamento das sociedades modernas. Suas mudanças nos proporcionam um recurso para o entendimento da própria modernidade em aspectos diversos como a arte, a cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas e a política não-institucional.

Há uma concordância entre vários autores quanto às dificuldades de se definir juventude, graças a esse caráter histórico, já que tais definições variam conforme a maneira de se compreender as etapas da vida nas mais diferentes culturas e sociedades. Tais problemas devem-se ao teor instável característico da situação limítrofe dessa fase da vida humana. Assim, a juventude se apresenta como uma fase intermediária da vida do indivíduo.

Situa-se no interior das margens móveis entre a dependência infantil e autonomia adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 8).

A ambivalência na compreensão de tal fase é percebida pelos autores como decorrente das dificuldades na representação social dos jovens, levando

assim a uma tentativa de institucionalizá-los, delimitando-os pela idade e pelo direito, sendo tal tentativa um processo característico do estado moderno, através de seu esforço de homogeneização e controle social: “Surgem assim formas orgânicas de socialização e controle: desde a escola, em que as idades são sempre identificadas com mais precisão, até o exército e o sistema jurídico” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 13). A principal dificuldade encontrada na definição dessa etapa está na margem superior, estabelecendo o limite que encerra a juventude¹¹ e as fronteiras entre o adulto e o jovem.

A escola, junto com o estado e o direito, também se baseou na diferenciação proposta pelas faixas etárias para a institucionalização do curso da vida (GROPPO, 2000). Sua universalização, desde os séculos XIX e XX, tem colaborado para administrar o desenvolvimento dos indivíduos, lidando com os diferentes comportamentos produzidos ao longo de suas existências. A escola de massa passa a ser um traço decisivo na contemporaneidade. Ela será um elemento de inovação decisivo para a compreensão das sociedades modernas: “Os jovens antes não existiam como faixa etária, enquanto se transitava diretamente da adolescência (entendida muito elasticamente) para o trabalho” (CANEVACCI, 2005, p. 22). A ideia de juventude está inicialmente associada aos grupos isentos de trabalho, como o aristocrata ou o filho do burguês.

No Brasil a atenção dada à juventude se manifesta com maior ênfase a partir da década de 1960. Nesse período a maior visibilidade se volta para os jovens escolarizados e de classe média.

O debate se dirigia então para o papel que os jovens (principalmente por intermédio de movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda) jogavam na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança (ABRAMO, 2005, p. 38).

Nas últimas décadas do século XX, a compreensão dada à juventude no Brasil passou por significativas transformações. A partir da década de 1980 o foco se voltou para as crianças e adolescentes em situação de risco, preocupação essa que culminou com ações da sociedade civil e do estado e resultou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento fundamental no estabelecimento dos direitos desses segmentos sociais.

¹¹A Assembléia Nacional das Nações Unidas define como sendo jovens o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Essa definição data de 1985, Ano Internacional da Juventude.

Vemos neste instrumento legal um acontecimento inaugurador de novas formas de se conceber a infância e a juventude e de criação de novos processos educativos formais e informais. Trata-se de um marco de proteção às crianças e aos adolescentes em situação de risco, culminando com o estabelecimento dos direitos desses segmentos sociais.

O desamparo à população infantil faz parte da história de Fortaleza enquanto sintoma de um cenário de miséria urbana que mobilizou a prática da caridade e do assistencialismo, em meio a paradoxos entre os discursos e ações de enfrentamento desta mazela social (JUCÁ, 2003). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não apenas se consolidará como instrumento de combate à violência e exploração deste segmento social como atuará na reavaliação de costumes difundidos na sociedade fortalezense quanto a práticas corriqueiras envolvendo a sociabilidade e lazer juvenis.

A década de 1980 foi marcada por mudanças significativas no quadro político da sociedade brasileira. O surgimento de novas organizações na sociedade civil e política se configurou como uma forma de participação popular na busca por direitos e no enfrentamento dos contrastes sociais e econômicos do período. Surgem novos atores no cenário político em sindicatos, novos partidos políticos e organizações não governamentais que fogem das ações tradicionais da política e buscam novos formatos de atuação.

A década de 1980 no Brasil caracterizou-se por condições específicas que contribuíram para a construção do país que temos hoje, vivenciando processos de mudança sociais, econômicas, culturais e políticas, ao mesmo tempo em que profundas transformações aconteceram nas relações entre o estado e a sociedade. (ROSTOLDO, 2014, p. 9).

Os *Anos 80* são marcados pelos últimos lampejos da ditadura militar instaurada a partir de 1964 e passou a ser chamada de “Década Perdida”, em virtude de uma sucessão de experiências frustrantes que geraram um diagnóstico pessimista, graças a uma economia marcada por desequilíbrios externos e internos e uma estagnação prolongada, a falta de sucesso no combate à inflação, desequilíbrio fiscal e indefinições da política industrial (ROSTOLDO, 2014). Um aspecto que se destaca no período será o papel que a cultura assumirá como locus de resistência e portadora das expectativas de mudanças nos rumos do país.

Nos anos 1980, a sociedade buscou, a partir da cultura e de suas formas de expressão, principalmente as artes, o cinema e a música, reagir à situação vigente. Demonstrou suas inquietações, preocupações e pretensões, refletindo as transformações que ocorreram. Os movimentos sociais e o movimento sindical também passaram por grandes mudanças, seja em sua organização, seja em suas reivindicações. Outro movimento essencial para se entender a década foi o processo de redemocratização que, partindo da campanha pela anistia política, chegou às eleições diretas para presidente da república. (ROSTOLDO, 2014, p. 10).

Nos estudos sobre as juventudes a chamada *Geração 80* está presente em temáticas relacionadas aos movimentos estudantis, culturais e artísticos. Ela se apresenta marcada por uma ambiguidade: pela alienação e comodismo, se comparada à juventude estudantil das décadas anteriores (principalmente dos anos 1960) e, ao mesmo tempo vista como criativa e inovadora no campo das artes e entretenimento.

Neste sentido julgamos necessário situar o recorte temporal de nossa pesquisa devido à presença da discussão em torno de uma geração específica. Segundo Sirinelli (2006) uma periodização em torno de tal categoria teórica resvalaria em algumas dificuldades para a tradição historiográfica. O tempo curto associado à geração estaria carregado pelo perigo da banalidade, já que a sucessão de faixas etárias é própria das sociedades humanas e da generalidade, logo o uso desta noção seria muito mais um elemento de descrição do que fator de análise. O autor rechaça as restrições a tal uso salientando o importante papel na identidade de uma geração, podendo a mesma assinalar um acontecimento inaugurador ou assinalador de acontecimentos.

Ninguém contesta hoje a fecundidade do uso da geração em história. Ela é incontestavelmente uma estrutura que a análise histórica deve levar em consideração, o que, diga-se de passagem, contribui-se é que isso é preciso-para reabilitar o acontecimento. Em vez de ser apenas a espuma de uma vaga formada pelas estruturas socioeconômicas, este também pode ser gerador de estruturas: por exemplo, as gerações criadas ou modeladas por um acontecimento inaugurador. (SIRINELLI, 2006, p. 137).

Ao discutir os problemas que envolvem a escrita da história do nosso próprio tempo, Hobsbawm (1988) afirma haver vantagens neste empreendimento, sendo que “uma das principais, para aqueles que se dispõem a escrever a história do século XX, é o mero fato de saber, sem esforço especial, o quanto as coisas mudaram” (p.247). Se a discussão em torno de gerações pode ser influenciada pela nossa própria perspectiva do passado, e isto pode mudar enquanto procedimento

histórico, o autor enfatiza o quanto a expressão “nosso próprio tempo” “supõe que uma experiência individual de vida também seja uma experiência coletiva” (p.243).

O traço marcante de Lucíola é o engajamento político, seja nos tempos de estudante secundarista, seja como profissional da educação que é na atualidade. As vivências anteriores já explicitavam traços que permaneceram na capital, mas que foram sendo enriquecidas pelas situações que ela passou a participar.

Quando eu cheguei aqui em Fortaleza em 84-que é justamente o ano das “Diretas já”- eu já comecei participando desses movimentos. É estranho vir de Limoeiro que era uma cidade pequena nos anos 80 e vir para Fortaleza, a capital do estado. Era esquisito! Eu vivia muito esse clima de ouvir falar de filmes que estavam saindo sobre a ditadura ... Livros, debates. A minha casa era um debate intenso de várias correntes, entendeu? No ano de 1984, quando eu cheguei aqui, pra mim foi um marco histórico. Eu nunca tinha ido em uma passeata! Lá em Limoeiro essas coisas eram bem diferentes. As passeatas pelos “Diretas Já”, as passeatas pelas ruas do centro da cidade...O contato com os universitários que passavam pelas escolas... Eu nunca esqueci essa cena! O pessoal da sociologia que passava no Positivo e no Rui Barbosa chamando os secundaristas!

O período que a entrevistada relata e as passeatas vivenciadas por ela pertencem ao período onde se desenrola a maior mobilização popular do século XX no Brasil (LEONELLI, 2004). A luta pela redemocratização do país após vinte anos de ditadura militar é marcada pelo movimento em busca de liberdade, explicitando a voz da sociedade civil e de união das oposições pela causa das diretas. Apesar de frustrado pela derrota da emenda Dante de Oliveira na Câmara dos Deputados em 27 de novembro de 83, o movimento é tido como vitorioso por explicitar a vontade do povo por mudanças políticas e novos rumos para a sociedade brasileira.

A presença dos jovens e, especialmente dos estudantes, em passeatas e mobilizações de cunho político são um aspecto importante na compreensão das experiências evocadas por Lucíola. A juventude, especialmente o movimento estudantil, aparece no cenário político como mais um dos grupos que se unem contra as forças conservadoras. A década será vista com desconfiança quanto a sua participação no cenário político.

É curioso notar que, apesar da juventude estudantil ter tido, durante todo o período dito “de modernização” do país (dos anos 30 aos 70), destacada presença em prol dos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras, houve sempre certa ressalva com relação à eficácia de suas ações: para os setores conservadores, a suspeita de baderna e radicalismo transgressor; para alguns setores da esquerda, a suspeita de alienação ou de radicalidade pequeno-burguesa inconsequente. No entanto, a partir dos anos 80, o enfraquecimento desses atores

estudantis levou a fazer notar, e lamentar, o desaparecimento da juventude da cena política, erigindo aquelas formas de atuação antes suspeitas a modelos ideais de atuação, frente aos quais todas as outras manifestações juvenis aparecem como desqualificadas para a política. (ABRAMO, 1987, p. 27).

Conforme Eduardo estas eram experiências muito fortes de se participar na época.

As experiências foram sobretudo a descoberta do centro, a descoberta do movimento estudantil onde fui participante dos grêmios do Rui Barbosa, e na medida do possível pra minha idade eu passei a acompanhar os movimentos sindicais. Os colegas tinham amigos dos sindicatos e haviam shows, reuniões dos partidos de esquerda. Foram duas coisas muito fortes da época para a minha formação. Tinha as aulas e um movimento estudantil. O Rui Barbosa era, depois do Liceu, talvez o colégio que tinha o movimento mais forte da época.

Eduardo relata sua participação no grêmio estudantil do Colégio Rui Barbosa. Os grêmios eram o mecanismo de interlocução entre os estudantes e as diretorias das escolas, além de se apresentarem como um meio de expressão e participação política de jovens secundaristas. Estes serão fundamentais para a compreensão do movimento estudantil, mais especificamente o secundarista da década de 1980.

As eleições ferviam! Era um grêmio muito movimentado, não apenas do ponto de vista festivo, mas principalmente político. Muita coisa saía dali e engrossava o caldo com o colégio Sistema, o Liceu que eram a segunda ou terceira classe dos colégios particulares. Ao mesmo tempo que eles eram de segunda classe, havia uma liberdade que os de primeira não tinham. Eu aprendi muito com as aulas, mas o fato de ter um movimento estudantil forte fazia com que, a partir daí a gente começasse a frequentar lugares como sindicatos. O pessoal do grêmio avisava: vai ter alguma coisa no Sindicato dos Bancários! A gente ia, conhecia as pessoas Depois ia nos bares Tinha o Cantinho Socialista e outros bares do centro da cidade.

A importância atribuída à participação em um grêmio estudantil era algo disseminado entre muitos estudantes da época. Nem sempre tal participação era bem-vista pelos colegas ou professores, mas aqueles que puderam vivenciar este período ressaltam as descobertas envolvidas neste engajamento. Lucíola relata sua participação:

O que mais me chamou a atenção no positivo foi o grêmio estudantil. Tinha o Antonildo, o Fábio, a Marlene, o Augusto ... E eu fui logo me identificando com essas pessoas, com as falas deles. Eu estava sempre lá querendo saber o que acontecia. Em 85 eu fui delegada para um congresso da UMES

pelo Rui Barbosa¹². Ali no Positivo eu participei de várias manifestações específicas com o grêmio. Não eu à frente, mas participando daquele movimento interessadíssima, querendo entender.

A fala de Lucíola revela um dinamismo marcado pela espontaneidade e que nos parece carregado de simbolismos evocadores de uma insatisfação compartilhada com outros grupos da sociedade brasileira. Percebe-se o quanto ainda vigorava uma movimentação que unia secundaristas em seus grêmios estudantis a militantes dos DCE's das universidades públicas que se uniam em torno do protesto e da participação política. Tal aproximação também incluía os sindicatos de muitas categorias profissionais que tinham suas sedes no centro da cidade ou adjacências. Este dinamismo pode ser percebido por pessoas que foram ligadas a diversos grupos juvenis, seja do movimento estudantil, seja de cunho esportivo ou artístico.

O centro era o palco da sociabilidade de estudantes e de grupos juvenis que tinham nele o espaço perfeito para os encontros de seus integrantes. Na trajetória vivida por Lucíola as diferenças entre a cidade do interior e a capital se explicitam. Isso se deve não apenas a inevitável diferença entre as dimensões que envolvem os dois lugares e toda a simbologia ligada a elas, mas principalmente a importância que o centro de Fortaleza assumia diante da sociabilidade e importância cultural, política e econômica.

O movimento secundarista naquela época era bem forte! Existiam muitos congressos, muitos protestos comandados pela UBES. Eu vivia muito envolvida ali na Faculdade de Direito, ouvindo as pessoas declamarem poesias, as concentrações na reitoria para as assembleias de estudantes ... Ali no Benfica, onde eu e meus irmãos morávamos, juntavam-se grupos de militantes pra ir ao cinema no centro. Filmes censurados pela ditadura como "Cabra marcado pra morrer"... Havia toda essa conjuntura. "Vamos para a passeata"! "Vamos para o debate"!

O movimento estudantil surge ao longo da história marcado pela diversidade ideológica e por mobilizações em torno de reivindicações específicas ao universo estudantil ou protestos políticos buscando interferir na sociedade (GROPPO, 2008). Nem sempre progressistas, eles aderiram a algumas ideologias conservadoras e serviram de suporte para a divulgação de seus ideais. No Brasil eles foram reconhecidos como protagonistas no cenário político da década de 1960 e modelaram o que passaria a ser tematizado como o ideal de juventude pela

¹²União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas.

sociedade (ABRAMO, 1977). Esta percepção fez dos estudos sobre juventudes no Brasil um campo desenvolvido posteriormente por se enfatizar mais a importância do movimento estudantil do que a própria condição juvenil (BENEVIDES, 2006).

No Brasil, por exemplo, antes de 1964, os estudantes, através de seus órgãos oficiais de representação, principalmente a UNE, estavam no centro do processo político brasileiro. Muito mais do que os operários ou os camponeses, os estudantes organizavam-se para protestar contra a ordem estabelecida. E não foi por acaso que o grupo mais severamente reprimido, depois da revolução de 1964, tenha sido o dos estudantes (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.37).

Eduardo atribuirá a estas experiências o começo de uma trajetória que o levará nos dias atuais a militar pela causa da comunidade LGBT e se tornar um pesquisador das problemáticas que envolvem corpo, gênero e sexualidade.

É ali no Rui Barbosa que a coisa começou. Os contatos, ainda que eles tenham se perdido Acho que não só eu, mas outras pessoas, quando eu as reencontro, continuaram com essa caminhada. E aí, como eu vim para o curso de história eu já tinha passado por essa experiência dos grêmios. Quando eu entrei no curso eu já entrei pro centro acadêmico. Fui do centro acadêmico até sair. A gênese é ali mesmo no Rui Barbosa, naquele modo que era possível na época. Eu nunca me envolvi com os partidos, mas sempre convivi com muitas pessoas ligadas.

Em meio a este espaço que se desenrola, se desvenda aos olhares imberbes, os jovens iam enredando suas trajetórias sentindo-se envolvidos pela presença de um regime de controle das liberdades e das ideias. Seria mesmo assim que este mundo aparecia para eles então? Com a possibilidade da volta ao regime democrático que já está presente nos discursos oficiais do governo que fala em transição do poder e nas arrematadas políticas que culminaram com a Emenda Dante de Oliveira, haveria esgares de repressão e violência espalhados pela cidade? A professora Lucíola fala de suas sensações.

Ao deparar com passeatas no centro eu senti que a opressão ainda era muito presente. Houve uma das primeiras passeatas que eu participei, saiu ali da Reitoria e foi havendo o encontro de vários colégios Eu sempre conto para os meus alunos que a passeata foi cercada por muitos policiais. Ainda naquele período eu lembro de uma manchete no jornal que dizia: "universidade que Gonzaga Mota é professor é invadida pela polícia". Parece que ainda metralharam a Quadra do CEU, onde era um foco de resistência e concentração estudantil. Eu ainda senti esses ares de opressão, de repressão, de impedimento entende? Até 85, 86 ainda foi muito pesado.

Figura 4 - Passeata pelas “Diretas Já” na Praça do Anhangabaú em São Paulo. 1984



Fonte: Acervo Jornal O Povo (2016).

O movimento Diretas Já! uniu o país como se fosse uma Copa do mundo. A população se envolveu conjuntamente com a imprensa e televisão, os únicos meios de comunicação de massa em que todos os setores se envolveram. O movimento sindical fazia o papel de mediador das passeatas. A fotografia publicada pelo jornal O Povo revela o interesse do periódico em mostrar as pessoas nas ruas, tendo o sindicato dos professores na frente. Como já foi mencionado, se havia uma ordem imposta pelos diretores e coordenadores de escola para manter a ordem vigente, o setor mais intelectualizado como os professores comandam a “subversão” e os jovens colegiais seguem seus mestres.

Em São Paulo o movimento teve mais expressão por conta dos sindicatos mais atuantes. Fortaleza também fez suas passeatas em prol do movimento, porém a imprensa vigiada não divulgava.

Como Lucíola lembra, as passeatas causavam medo já que a polícia podia e muitas vezes usou de violência para conter manifestantes, como entrar nas universidades e metralhar um espaço, como a quadra do Céu mencionada por ela. Um misto de terror e curiosidade levava o jovem das áreas periféricas, quase sem

essa movimentação urbana a vivenciar os movimentos políticos e sociais que os anos 1980 inflamavam. O estudante universitário era mais vigiado por conta de seu status de intelectualidade e das leituras que tinham acesso, principalmente, os cursos de humanidades. Mas o centro era predominante o ensino médio, no que deixavam os jovens com uma importância de responsabilidade para entrar na universidade. As escolas trabalhavam o terceiro ano com muito marketing de pré-vestibulando ou mesmo pré-universitário.

Lucíola acaba deixando o Colégio Positivo e indo o Rui Barbosa. O movimento estudantil, segundo seus pais, parecia tirá-la do foco: a aprovação no vestibular. Era hora de se dedicar mais efetivamente a esta meta.

Eu gosto muito de antes de tomar uma decisão conversar com meus irmãos mais velhos. Eu conversei com minha irmã que fazia odontologia. Ela estudou no centro também porque a Faculdade de Odontologia era exatamente vizinho ali onde é o Theatro José de Alencar. Depois de muito conversar ela mesmo disse: “Você deve sair lá do Positivo. Você tá militando muito e agora o seu foco é o vestibular. Quer passar no vestibular? Seria importante que você mudasse de colégio. Tem o Rui Barbosa que está se revitalizando. Vai ser muito bom pra você porque lá você não conhece ninguém. Você vai focar só nos seus estudos. Nada de movimentos!” Isso foi em 85.

Essa orientação eu sempre ouvi dos meus pais desde pequenininha. Eram os estudos, passar no vestibular. “Não dá pra pagar um cursinho pela segunda vez. Então quem não passou fica pra trás”. Eu lembro muito que papai me mandava os bilhetes pra mim dizendo: “Estude! Não perca seu foco”. Quando eu ia em Limoeiro ele me dizia: “se você for estudar e chegar um amigo em sua casa diga: me dê licença que está na hora do meu estudo”. Tinha essa orientação, essa concentração para o vestibular.

Aos poucos, esse momento se aproximava, ao mesmo tempo em que outras possibilidades se anunciavam, dentro do caminho que os jovens traçavam rumo a sua maioria e autonomia. Vem à tona um traço desta geração: a ausência do consumismo. A preocupação é maior em viver situações. Eduardo relembra experiências importantes em sua trajetória pessoal.

Tem um segundo momento: se tem o Rui Babosa na minha vida que é todo dia ou começo do dia, vem depois vem o Rui Barbosa à noite. Eu fui estudar à tarde e ficava pra noite. Passei pra tarde no primeiro ano do segundo grau. A tarde era a possibilidade de conhecer outras pessoas. Até porque o colégio, pelo que me lembro era um pouco mais caro pela manhã. À tarde ele era mais barato e à noite era mais barato ainda! Havia essa diferença e eu fui estudar à tarde porque eu consegui uma bolsa pra trabalhar no Rui Barbosa! Eu pensei: vou pra tarde e trabalho de manhã. Então eu comecei a viver lá, manhã, tarde e tinha a novidade da noite.

Eu trabalhava na secretaria, grampeava provas, grampeava os carnês que o povo pagava a mensalidade. Aí foi legal porque eu comecei a perceber que havia essa coisa da bolsa. Depois foi na universidade, na graduação, no mestrado, no doutorado! Eu fui pra UFC porque eu precisava estudar em um lugar em que eu não pagasse. Essa descoberta foi o que me deu a

chance de estudar e não pagar nada. Eu não recebia pra trabalhar lá. Era descontado na mensalidade. Foi o que me motivou a ficar pra tarde e depois sair pra noite. Como o centro já estava se transformando, já tinha muitos engarrafamentos a gente dizia: não, vamos ficar um pouco mais aqui. Saia pra lancha ali perto e ficava. Muita gente ficava até 8 ou 9 h da noite no colégio!

Eu comecei a fazer pequenos trabalhos e comecei a me virar. Não era uma geração muito consumista. Eu precisava de dinheiro mais pra viver situações do que pra ter coisas. E aí comecei a me virar né? Dentro dessas possibilidades de comprar coisas pois eu acho que a gente não era uma geração focada nisso. Eu precisava de dinheiro mais pra viver situações do que pra ter coisas. Eu pensava em dinheiro pra estar mais no centro, pra ir num filme, pra ir numa boate. E às vezes nem era ir pra boate porque a gente era menor, então não entrava. Mas há uma cultura em Fortaleza que é a coisa de não entrar na boate, de ficar nas portas das boates no sereno! Então eu ficava ali conversando. Conversava com um, conversava com outro. Eu bebia muito pouco¹³, então não precisava de muito dinheiro! Era mais pra se ficar com as pessoas, se socializar. Havia muita coisa gratuita. O BEC seis e meia. Muita gente ia pros show dos Sindicatos dos Bancários. O centro era um lugar onde havia essas possibilidades.

Mais uma vez somos levados a refletir sobre o conceito de ação, dentro de uma perspectiva que toma em consideração o destino que os protagonistas traçam em suas trajetórias biográficas e o tempo social a envolver suas fortunas. Se apelamos para a inocência dos entrevistados, suas descobertas e as experiências citadas, nos deparamos com a ausência de um *modelo normativo de realização*. Para Larrosa, a ideia tradicional de formação salienta duas faces:

Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a “conformidade” e, relação ao modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão (LARROSA, 2013, p. 12).

Estamos diante do novo, da transitoriedade e do porvir. Encontraremos os traços de modelos legalmente estabelecidos e culturalmente legitimados em conflito, promovendo uma fragilidade nas práticas educativas que nos parece passar de forma despercebida pelos educadores deste momento. Há tempos heterogêneos que se configuram neste enredo onde uma ideia de emancipação já pode ser encontrada de forma embrionária e que, posteriormente impregnará os discursos pedagógicos formais e não-formais que lutarão pela hegemonia teórica da pedagogia.

¹³Queremos atentar para a presença constante do consumo de bebidas alcoólicas em espaços de sociabilidade, o surgimento de boates e a permanência de prostíbulos e antigos bares. Tais espaços eram frequentados pelos jovens, que consumiam bebidas alcoólicas e tinha acesso a práticas que passarão a ser interditas após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. A interdição de tais práticas e a vigilância quanto a presença de jovens menores de idade em espaços públicos destinados a um lazer considerado adulto será um dos traços que identificam uma transformação nos hábitos da sociedade Fortalezaense nos anos 1980.

A memória é a base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo do autorreconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família. (...) A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente. (DELGADO, 2006, p. 38).

O trabalho com a memória nos parece fundamental, pois através das narrativas abrem-se possibilidades de leitura das múltiplas identidades do jovem brasileiro, que o conceito de nação pensado ainda no século XIX, tentou unificar em um conceito homogêneo, em detrimento de uma identidade plural, deixando a margem da história vários grupos étnicos e práticas culturais.

Embora deva à memória coletiva um substrato que situe as evocações do passado é o indivíduo que recorda. Nesse aspecto nos deparamos com a construção das memórias e do teor volitivo de sua criação¹⁴. Faz-se necessário reconhecer a função das recordações na vida das pessoas (HALBWACCS, 1990).

Narrar a própria vida é um exercício de autointerpretação, abrindo-se a possibilidade de se perceber a intersubjetividade que aproxima os sujeitos na produção das textualidades de suas vidas. Segundo Larrosa, “quem somos para nós e para os outros depende de como nos narramos”. (LARROSA, 2004, p.13). Nossas histórias se constroem no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Tanto a construção como o significado de um texto são impensáveis fora de suas relações com outros textos.

As narrativas têm o poder de reatualizar o passado, tornando-o pleno de significados e evitando o esquecimento, inibidor de sentidos de nossa existência: “a narrativa contém em si força ímpar, visto ser também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar e das vozes da memória” (DELGADO, 2006, p. 44). A vida é em sua essência tempo (LARROSA, 2004). A temporalidade que envolve a juventude é marcada pela elasticidade diante de um futuro ainda longínquo e por um passado pouco enfatizado.

¹⁴Paul Ricoeur salienta uma diferença básica entre a lembrança ou afecção, casual e por isso encontrada, e recordação, atividade consciente e, por isso buscada. Em busca de uma fenomenologia da lembrança ele afirma: “lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança” (RICOEUR, 2007, p. 24).

4 HIPPIE, PUNK, METALEIRO, FASHIONISTA

Na década de 1980 surgem grupos juvenis que fogem do caminho traçado anteriormente pela contracultura e dos movimentos estudantis. O que caracterizará estes grupos será o modo espetacular de aparecimento e a ligação com estilos musicais, compondo o que será chamado de *tribos*.

O movimento estudantil perde expressividade e começa a ganhar visibilidade uma grande variedade de figuras juvenis, cuja identidade se expressa principalmente através de sinais impressos sobre sua imagem e pelo consumo de determinados bens culturais oferecidos pelo mercado (ABRAMO, 1994).

Punks, Góticos (ou Darks), Headbangers (ou Metaleiros, como são vulgarmente conhecidos), muitos são esses bandos, estilos e subculturas que surgem no universo das metrópoles, utilizando a estética do feio, do exagero, da pobreza ou melancolia como referenciais marcados em seus próprios corpos, visando alertar para o caos da sociedade ocidental. Há uma nova lógica de contestação a marcar estes grupos: a certeza do fim das utopias e a utilização do espetáculo como atitude política de enfrentamento da realidade.

Nos anos 80 Fortaleza fervilhava com a atuação dos diversos grupos juvenis (DAMASCENO, 2011). Nos diversos trabalhos de pesquisa sobre as juventudes brasileiras há um farto material sobre a atuação destes grupos e da movimentação que produziram na cultura e no universo cidadão. Nos interessa aqui citar a sua presença, a partir da ligação que alguns depoentes como atores de experiências vividas no Centro de Fortaleza e enquanto estudantes de suas escolas.

Flor Fontenele é uma educadora social bastante conhecida entre aqueles que atuam no terceiro setor e na assistência a crianças e jovens que vivem em situação de rua e vivenciam a vulnerabilidade e a pobreza em seu dia a dia¹⁵. Afora a notoriedade como educadora, Flor é velha conhecida de todos aqueles que estão ligados ao meio musical da cidade por ser uma das primeiras mulheres do Movimento Punk de Fortaleza.

Hoje eu trabalho no Terceiro Setor, sou gestora, mas já fui educadora social de rua. Trabalho hoje na área de marketing mas comecei com educação

¹⁵A educação social e as redes de enfrentamento desta realidade nascem com o Estatuto da Criança e do Adolescente a partir da década de 1980 visando atuar junto a esses grupos a se reintegrarem nos núcleos familiares e afastá-los da exploração sexual e do tráfico e uso de drogas ilícitas.

social de rua. Passei por muita capacitação dessas ong's. Sou considerada o que eles chamam de educador social de referência na abordagem de rua. Eu fui punk. Não sei se fui ou continua pois é uma questão ideológica né?

Nessa trajetória que começa com as escolas, depois com os punks e como educadora social é que ela se identifica com a rua e mais especificamente com o Centro de Fortaleza. Na década de 80 Flor viveu seus anos escolares e a descoberta das drogas, do rock e de situações inusitadas que justificam a importância do Centro na formação de sua personalidade.

Tu é doido?! O centro era massa demais naquele tempo. Era onde tava as paradas né véi? Onde as coisas underground aconteciam. Eu olho pra Praça do Ferreira e pergunto: o que é a Praça do Ferreira hoje? Naquela época era um espaço de jovens. Tinha uns viados que faziam programa de um lado, as putas lá na outra ponta, uns hippies ali na calçada da Lobrás, onde hoje é o Duda's Burguer ... Era uma efervescência danada! Vivi minha adolescência todinha ali dentro do Centro.

Sua vida é marcada pelo conflito com a educação escolar e a autoridade, mas recheada de situações que mostram sua criatividade e dinamismo, já que além das citadas ligações com a educação social e os grupos juvenis, Flor também tem a moda e as artes visuais.

Eu não estudei. Quando eu virei punk parei de estudar. Parei na 7ª série do ginásio, na época. Parei de estudar por causa das drogas. A minha escola era no centro. O point dos punks era no centro. Eu estudei no Visconde do Rio Branco. Eu não era punk ainda. Era criança, tinha dez anos. Fiz até a quinta. Morava na Aldeota na Monsenhor Catão. Não tinha escola como se tem hoje. Escola particular era muito cara e a classe média não tinha acesso. Lá na Aldeota não tinha escola pública. Tinha o Batista, o Santa Cecília ... Como eu ia pagar isso?

Minha mãe botava no centro, nas escolas públicas, eu e meus irmãos. O negócio desandou quando eu fui fazer a 6ª série. Fiz lá no Clóvis Beviláqua que era na D.Manuel esquina com Costa Barros¹⁶. Minha mãe tinha estudado no Clóvis Beviláqua. Eu fui pra lá fazer o 6º. No bairro lá perto tinha a favela da Verdes Mares. Eu já tava me envolvendo com uma menina que era traficante, a Guacira. Ela já curtia uns rock e eu ia pros festivais com ela(...).

Quando eu fui pro Clóvis Beviláqua eu descia do ônibus e ia a pé até ali no Justiniano de Serpa, pela Praça dos Leões. Quando eu passava pela Praça do Ferreira tava aquela ruma de hippie, vendendo pulseirinha e eu ficava ali. Vou já pra aula, vou já pra aula. Eu passava a tarde sentada na calçada com eles. O que eu sentia muito era que quando eu voltava pra casa, eu vinha com muito medo dentro do ônibus. Tipo com um sentimento de culpa. O que acontecia? Eu pensava: amanhã eu vou recuperar e tal. Quando era

¹⁶ A Escola Clóvis Beviláqua está situada no cruzamento da Avenida Dom Manuel, esquina com a Avenida Santos Dumont.

no outro dia eu ficava de novo lá na calçada, fumando maconha, tomando aranha¹⁷ (...).

O que acontecia era que ia acumulando. Já tava com três dias. O sentimento que dava era: o que é que eu vou dizer? Aí eu abandonava. Até que chegava ao ouvido da minha mãe pela escola, alguma coisa tipo que fazia um mês que eu não ia pra aula ... Aí aquelas coisas de mãe e pai, apanha, não sei o que. Parar mesmo foi na 7ª. Eu fiz a 7ª umas três vezes. Na verdade, não fiz. Abandonei as três vezes. Quando chegava no final do ano assim, tipo setembro eu já ...Puft! Aí começa tudo de novo! Sempre assim. Na última vez, mais ou menos no mês de março eu desisti.

Flor refaz o trajeto de sua imersão no centro através dos grupos juvenis e, mais uma vez evoca as imagens perdidas daquele período.

Eu comecei sendo amiga dos hippies. Depois veio aquela galera do rock que comprava os trampos dos hippies. Aí fui interagindo e andando com essa outra galera. Parava só pra tomar uma droga, dar um tempo. Tinha a Galeria do Rock já. Muita gente gazeava aula. Era cheio de menino gazeando naquele centro. De farda e tudo. Os cinemas não deixavam nem eles entrarem. Eles tinham de esconder as blusas. Era a maior dificuldade. Tinha a maior vigilância. Naquela época era uma perseguição danada. O Centro pros punks não era um lugar de ficar. Só dia de sexta à noite na José de Alencar. Era tipo uma concentração pra sair. Era lugar de passagem. O que a gente fazia era bater papo, tomar uma bebida, usar droga Não tinha muito o que fazer. Isso era o que a gente fazia em todo canto.

As drogas e o desinteresse pelos estudos foram afastando-a da escola. O que prevaleceu foi o estar à toa entre as pessoas e grupos que habitualmente estavam ali pelo centro, fazendo do ócio algo encantado, em busca de sentidos e sensações.

Depois eu virei Satan Ghost¹⁸: eu já ia aranhada e ninguém chegava nem perto! Nem as pobres das professoras. No Clóvis Beviláqua ninguém usava droga. Eu era a única. O pessoal ficava morrendo de medo! Eu comprava no Centro e levava pra lá. Eu ficava muito doida e aí começava a desrespeitar a farda. Eu entrava bêbada com uma blusa por dentro, abria, camisa de banda Já tava cagando o pau, entendeu? (...). Eu fui pro Anchieta por que passei três anos repetindo, abandonando. Aí meu pai me botou internada no Instituto Bom Pastor. Era ali onde era o Auri Moura Costa¹⁹. Era interno, mas eu não fiquei uma semana! Eu dei tanto trabalho que as freiras não me quiseram mais! Meu cabelo é curto assim porque quem cortou foram as freiras. De lá pra cá, nunca mais eu deixei crescer. Meu cabelo era enorme. Naquela época era Led Zeppelin e tal,

¹⁷Flor menciona durante a entrevista o uso de um entorpecente que é popularmente conhecido como “aranha”. Trata-se do medicamento chamado Artane. Vendido em 2 ou 5 miligramas, ele é utilizado no tratamento de todas as formas de parkinsonismo. Consumido como alucinógeno é responsável por profunda alteração nos sentidos e no humor, levando a estados de euforia ou torpor.

¹⁸Satan Goss é um personagem da série japonesa Jaspion, sucesso na televisão brasileira na década de 80. Originalmente o nome do personagem deveria ser “Satan Ghost”, mas devido a pronúncia desleixada dos japoneses acabou prevalecendo este epíteto.

¹⁹

ainda não era punk. Eu era roqueira. O primeiro castigo que me deram foi sentar numa cadeira. Elas fizeram um rabo de cavalo e passaram a máquina no meu cabelo. (...).

Eu cheguei lá muito detonada! Usava droga injetável. Aos doze anos eu tomei pela primeira vez. Era Algafan, Bentil Essas putarias. Eu cheguei com os braços todos detonados! Tava fudida! (...).

Meu pai me tirou, me levou de volta pra casa. Aí aquelas conversas de pai: minha filha, você tem que estudar, não sei o que ... Ele quis se redimir pois sentiu muita culpa. Eu saí puta viu véi? Revoltada! Aí ele me pedia desculpa, chorava sabe? Vamos estudar! Eu vou botar você numa escola boa. Aí me botou no Anchieta. Não adiantou. O Anchieta foi o lugar onde eu estudei menos.

Se a trajetória da entrevistada revela um lado mais sombrio e certo desatino devido ao uso das drogas, outras experiências por ela evocadas revelam um tom pincaresco em sua fala quando ela as enuncia. Seguindo essa trilha que envolve o lado bizarro do Centro, ela nos conta como se desenrola a gênese destas experiências. Parada a esperar alguém, numa tarde qualquer em Fortaleza, ela acaba conhecendo um produtor de cinema e tendo seu nome reconhecido internacionalmente.

Eu tava na rua, na Praça do Ferreira, esperando alguém que não lembro quem era. Um cara me abordou e me perguntou quem fazia minha roupa e eu disse que era eu mesma. Ele me deu um cartão e disse: vá pra essa reunião. Sou fulano de tal (era um gringo) e sou produtor de um filme. Eu pensei: que conversa véia mole! Ele quer é me cantar! Vai me chamar lá pro cheiro do queijo lá na casa dele! Mas eu resolvi ir pois o cartão falava tudo isso. Tudo em inglês! O cara disse que era de Hollywood. Eu fui no outro dia pra esse lugar.

Quando cheguei vi que ele era um produtor de cinema e o filme que ia ser filmado aqui era de um cineasta cearense chamado José Araújo²⁰. O cara morou trinta anos em Hollywood, juntou uma grana e veio fazer um filme na terra dele. E aí esse cara me contratou, explicou o que era: fazer o figurino de quatro personagens que ele tinha no filme. Ele disse: a gente gostou da sua estética e o filme tem quatro personagens que são os cavaleiros do apocalipse. E aí a gente queria que você vestisse esses personagens.

Eu topei, cobre uma grana. Foi preciso viajar pra filmar e o cara me chamou pra passar três meses filmando e vestindo esses personagens e fazendo outros. Eu fiz anjos e tal. Quando terminou o cara botou meu nome como direção de arte. Conclusão: o cara ganhou o Festival de Sundance! A direção de arte foi altamente premiada em Sundance. O cara vem lançar no Cine Ceará, me procura: Flor, você ganhou o Sundance! Eu digo: Eu? Isso aqui eu trouxe pra você! Quando eu olhei era um catálogo todo em inglês, um catálogo do MoMA, museu de arte de Nova York. O que é isso? Flor, isso aqui é o MoMA, o museu de arte moderna de Nova York. Quando eu

²⁰O filme que a que Flor se refere é “O sertão das memórias”. Trata-se de um road movie que mistura religião, termos e figuras do nordeste brasileiro. Além do Sundance, o filme foi vencedor do Festival de Berlin.

abri as quatro roupas dos cavaleiros que eu fiz estavam expostas no MoMA. Tu sabe o que é isso? Tu tem noção?²¹

Um desfecho surpreendente para uma experiência nascida na despreocupação de estar sem algo considerado importante para ser feito. O sentido que suas lembranças evocam revela um tom romanesco, fazendo de sua trajetória um rico tecido repleto de recortes e costuras enviesadas, tortuosas e emblemáticas de um tempo em que o centro era um outro, palco de bricolagens e subversões. É de um tempo o que as falas buscam enredar.

As narrativas biográficas buscam contar uma história ou experiência de vida, estando sujeitas a certos procedimentos que remetem a temporalidade, ancoradas mesmo que imaginariamente em um tempo ido, fantasiado, atual, prefigurado (ARFUCH, 2010). O tom que sua fala assume não é nostálgico, mas revelador. Ela desvela, lança luz sobre o que beira o esquecimento, por fazer parte de um espaço que perdeu sua nobreza. Os afetos que envolvem a produção de um espaço vital como o Centro da cidade são o suporte de uma história não-contada. Contando-os fazemos virem à tona.

Haverá dentre todos aqueles que viveram os *anos 80* uma idealização desse tempo histórico? Assim como os *Anos Dourados* ou a *Belle Époque*, pode-se falar de traços na cultura que fazem da década um momento configurador do início de novos tempos²². Tal período da cidade é por nós retratado através das narrativas de formação de jovens.

Esta percepção do momento, refeita graças a nossa investigação é reforçada por outro roqueiro que viveu, junto com Flor Fontenele este período da história da cidade. Ricardo Nobre é músico de heavy metal, morador do bairro Jacarecanga. Dentre muitos deslocamentos, domicílios, movimentos, ele estudou no Liceu do Ceará na década de 80. Viveu o movimento estudantil, mesmo que de forma descompromissada e toda a loucura que o rock trilhou pelo centro da cidade.

Entre idas e vindas de São Paulo pra cá eu também morei no Piauí, no Maranhão, tenho um tempo de passagem por Salvador. A primeira vez que eu vim em Fortaleza eu tinha 6 anos de idade. Permaneci apenas um ano. Meu pai foi morar no Piauí pois ele era representante comercial em 77 e

²¹O Museu de Arte Moderna (Museum of Modern Art), mais conhecido como MoMA, é um museu da cidade de Nova Iorque, fundado no ano de 1929 como uma instituição educacional. Atualmente é um dos mais famosos e importantes museus de arte moderna do mundo.

²²Os começos históricos possuem um caráter subjetivo (PASSERINI, 2006). A geração 80 pode estar situada em meio a uma *generation gap*, uma lacuna entre passado e presente (ARENDETT, 1954).

fiquei até 87 em Teresina. Cheguei aqui no final de 87. Fiquei até 81 e voltei pra São Paulo e retornei em 2001. Eu tinha terminado o primeiro grau em Teresina na escola Prof. Edgar Nogueira. Cheguei aqui e fiz uma prova pois na época o Liceu exigia que você fizesse uma prova de admissão e comecei a cursar em 88 o 1º científico. Minha formação de segundo grau científico foi no Liceu Estadual do Ceará.

Ricardo vai tecendo os fios das lembranças para evocar toda a agitação que envolvia àqueles que participavam do movimento estudantil e as imagens do centro em ebulição com passeatas e o protagonismo dos alunos do Liceu entre os estudantes secundaristas. Liceu este que se encontra cravado em um espaço intermediário entre o Centro e o Jacarecanga, bairro tradicional onde as elites de Fortaleza viveram no passado.

Da Filomeno Gomes pra trás é Jacarecanga. Da Oto de Alencar que é a rua dos bombeiros pra frente é centro. A Praça Gustavo Barroso que é a praça do Liceu é neutra. O liceu tá na mesma condição. É Jacarecanga e Centro. Devido ao nome Centro pesar mais, eles chamam Liceu Centro.

Fiz o 1º científico pela manhã, reprovei e aí fui pra noite. Repeti o 1 e fiz o 2º e 3º todos eles à noite. Havia bastante diferença entre manhã e noite. Geralmente o pessoal que estudava á noite era um pessoal que trabalhava, mais veterano, mais quieto nas suas ações, mais polido. Já o pessoal da manhã era bagaceira total!

A diferença de um estudante de 1º grau pra um de 2º grau era grande. O científico já era mais politizado, mais informado. A diferença foi grande quando se fala em política. Eu fiz amizade com o pessoal da UMES. Inclusive o Ronivaldo Maia é da minha época. Ele foi aluno do Liceu e do grêmio estudantil.

Eu não fiz parte do grêmio mas fiz parte de atuações que eu achava legais. Existiam certas diretrizes no grêmio que eu não aceitava. Então eu preferi não fazer parte por discordar de várias coisas. Uma delas na época que me recordo era a questão do pagamento da carteira de estudante. Era um valor significativo para quem era estudante. E também criação de movimentos culturais referentes à música, coisa que não existia na época. Havia uma banda precária, com instrumentos sucateados. Eu sempre discordei disso e sempre batia nessa tecla. Durante os quatro anos que estudei no Liceu foi assim.

A loucura das drogas, as caminhadas do Centro até a Praia de Iracema e o sentimento de uma geração são percebidos pelo músico como o resultado da ânsia por liberdade.

Os anos 80 são muito românticos! A gente vinha andando da Praia de Iracema e não tinha problema. A boemia e o reduto de toda a loucura que rolavam em Fortaleza era a Praia de Iracema. Daqui pra lá era um pulo. E aranhado era muito mais rápido ainda! Digo isso porque não era todo mundo que tinha dinheiro pra pagar o transporte coletivo não! Vou gastar dois contos com uma passagem podendo comprar uma aranha? Quando você menos esperava já tava na praia. Um olhava pro outro e dizia: Já chegou? Já!

Pra época era o que tinha de acontecer mesmo! A gente tinha saído de uma ditadura a pouco tempo. Pra mim os anos 80 foram o grito de liberdade

dos jovens. Eles achavam que podiam fazer tudo. Todo mundo achava que podia fazer tudo. Estamos saindo de uma ditadura então agora pode tudo! Posso quebrar um cesto de lixo, posso jogar garrafa no meio da rua que agora é democracia. Eu ouvi muito isso aí! Eu saía com a galera e o povo começava a pirar e gritar no meio da rua. Ninguém tava nem aí.

O papel político destes jovens nos parece ser subestimado, se tomarmos como modelo o engajamento e participação de outros movimentos juvenis na história recente. No Brasil a atenção dada à juventude se manifesta com maior ênfase a partir da década de 1960. Nesse período a maior visibilidade se volta para os jovens escolarizados e de classe média.

O debate se dirigia então para o papel que os jovens (principalmente por intermédio de movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda) jogavam na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança. (ABRAMO, 2005, p. 38).

Em gestos marcados por uma linha tênue a separar a militância estudantil da subversão anárquica ou mesmo de uma poética do ócio e de seus prazeres, as manhãs e tardes daqueles jovens se desenrolaram pelo Centro, em meio ao comércio intenso e transeuntes diversos, prenunciando as mudanças que a cidade viveria nos anos seguintes. Alguns desses lugares sofreram com o tempo modificações em sua estrutura, o que faz deles essenciais para a compreensão dos relatos de nossos entrevistados.

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (CERTEAU, 2009, p. 176).

Os braços do estado envolviam os jovens através da repressão policial. Se há exagero em se falar de supressão de direitos por estarmos beirando a abertura política e a volta à democracia, os relatos refazem os caminhos de quem foi alvo das ações violentas e gratuitas diante do novo.

Eu me recordo que em 84 fui ver um show do RPM em Teresina e eu vi uma dupla de patrulhamento arrancando um brinco da orelha de um cara simplesmente porque ele tinha um brinco! A juventude daquela época tinha uma fome de viver aquilo que não tinha vivido. Cansei de ir pra shows no

Ginásio Paulo Sarasate. Fui pra Legião, fui pro Raul, Titãs²³ ... O choque chegava pra bater na multidão! Eles ainda tinham a ditadura enraizada e os jovens não queriam aceitar aquilo. Então era garrafa pra tudo quanto era lugar! Uma das coisas que mais me orgulho na minha vida foi ter jogado garrafa em policial!

Eu nunca vi polícia boazinha chegar e passar a mão na sua cabeça. Chegavam logo chutando suas pernas. Eu ainda peguei uma polícia altamente criminosa que foi o C.O.E.! Quando chegava aquele carro vermelho o cara chorava de medo.

Ricardo recordará do comício de Lula em Fortaleza em 1989 quando da disputa da primeira eleição presidencial após a ditadura militar. Os ânimos se tencionavam com a candidatura. Este comício sempre é citado por aqueles que fizeram parte de algum desses grupos juvenis da época, pois foi o encontro de punks e metaleiros com a população em geral. Até então, conhecidos apenas pela sua presença nas praças do centro e através de notícias nos cadernos culturais dos jornais da cidade, bandas de Punk Rock como Repressão X e de Thrash Metal como a DDT compuseram as atrações artísticas do evento.

Na primeira candidatura do Lula, se não me engano em 89 foi pancada pra tudo quanto era lugar! Era repressão braba! Violentíssima. Aqui mesmo no Liceu eu corri com uma bandeira do PT e a veraneio cantou pneu na porta lá de casa! Eu entrei na minha casa que tem um portão baixo num voo!

Nesse comício tava tudo lotado! Quando as bandas de Heavy Metal começaram a tocar, o público em geral se afastou e a cambada de preto dominou. E ao redor a polícia amolando os cassetetes, doida pra bater no povo. A troco de nada! Eu fiquei logo com medo. Pensei: aqui vai sair pancada. Foi dito e feito! A agressão era gratuita! Simplesmente porque você era cabeludo e andava de preto. Aquilo era o freio do camburão! Você podia estar andando numa boa, mas com certeza você ia tomar uma geral. Revistavam o cara, viam que ele tava sem nada e rolava a velha mãozada pra ficar esperto. E vá pra casa! Seu direito de ir e vir totalmente renegado. Você é um nada na sociedade.

A fala de Ricardo é corroborada pelas memórias de Paiva (2016) sobre o período. Evocando os tempos de ditadura militar, do movimento estudantil e do surgimento dos grupos que protagonizaram o cenário cultural da juventude dos Anos 80 na cidade de São Paulo, o autor se remete à truculência policial “numa época em que ninguém era cidadão (...) Todos eram criminosos arruaceiros depravados subversivos drogados, até que se provasse o contrário” (PAIVA, 2016, p. 14).

O entrevistado faz vir à tona o que ele percebe ser o *leitmotiv* das ações que vivenciou junto a outros sujeitos: os anseios de uma geração. Os jovens

²³O Ginásio Paulo Sarasate era o palco principal dos shows das bandas do chamado Rock Brasil que estourou como um estilo musical que embalou corpos e mentes dos jovens brasileiros na década de 1980. Seus principais representantes por lá se apresentaram nesse período.

estavam desejosos por liberdade e pela oportunidade de vivenciar tudo o que estivesse a seu alcance. A geração seria um fato coletivo, uma forma de situação social (MANNHEIM, 1982). As experiências vivenciadas “proporcionariam aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (Idem, p. 72).

Flor e Ricardo simbolizam uma das várias formas de ser jovem naquele momento histórico. As entrevistas dos dois são marcadas por menos seriedade que de outros depoentes e, pode-se afirmar, com mais franqueza. Em meio a gargalhadas, suas falas são narrativas explícitas de um passado que não precisa ser escamoteado. Elas tentam dar conta das reminiscências desse tempo que estaria por chegar e fazia parte das expectativas de todos os que estiveram nestes lugares e puderam de diversas maneiras aprender muitas coisas.

A discussão em torno do tempo levou vários teóricos a se debruçarem sobre este enigmático fenômeno que envolve a vida humana de uma forma particularizada, pois se pensar no tempo dos homens é lidar com uma categoria fundamental para o entendimento da história vivida. A perspectiva do tempo é visceral para a história desde a elaboração de seu campo de conhecimento e da noção de “relato” e “investigação” sobre as ações humanas propostas por Heródoto (BARROS, 2013). Sob este ponto de vista seria mais adequado se utilizar o termo temporalidade para exprimir a busca pela compreensão das ações dos homens.

Calcada em três instâncias – passado, presente e futuro-a temporalidade encontra no historiador alemão Reinhart Koselleck um instrumental teórico apropriado para a nossa investigação acerca dos anseios de uma geração diante da chegada de novos tempos e do fenecimento de uma visão de mundo e de educação. “Para ele, trata-se de perceber como, em cada presente, as instâncias do passado e do futuro são postas em relação” (BARROS, 2013, p. 138).

A partir de conceitos como *campo da experiência* (passado) e *horizonte de expectativa* (futuro), o tempo histórico seria constituído nas relações entre tais instâncias, caracterizando um determinado tipo de percepção social sobre si.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e

instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

A expectativa estaria composta pelas sensações e antecipações diante do que está por vir. Os medos, anseios, inquietudes e esperanças se voltam para o futuro.

Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não-experimentado, para o que apenas pode ser previsto (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Tanto o passado quanto o futuro se realizariam no presente, constituindo um futuro-presente. Ambas não se opõem, mas se entrelaçam. O tempo histórico é marcado pelas tensões entre experiências e expectativas, sendo que em cada época a tensão entre elas é reavaliada, podendo estar mais voltada para uma das categorias. A atualização que fazemos entre o passado e do futuro, através do campo de experiência ou do horizonte de expectativa são percebidos de forma diferenciada pelo ser humano ou pela interpretação que teremos do tempo histórico.

Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p. 308).

O autor enfatizará a assimetria entre os as instâncias e as relações entre elas, buscando perceber combinações diferenciadas com as quais cada época pode ser compreendida. Em um dado contexto o passado poderá ser valorizado e aliar-se ao presente em detrimento do futuro. Em outro, o futuro será evidenciado e fundido ao presente em oposição ao passado. A valorização enfatizada no presente poderá se aliar a uma ou outra instância temporal, exprimindo a percepção social de determinada temporalidade histórica. A relação entre futuro e passado varia conforme o momento na história de um indivíduo ou de uma sociedade.

Percebemos pelas falas dos entrevistados que na tensão existente entre os dois tempos a ênfase será dada ao futuro, graças à esperança de mudanças no regime político e de uma profunda transformação cultural que se seguirá. A música popular brasileira prenunciava a necessidade da mudança. Já na década de 1970

alguns compositores da MPB anunciaram a chegada de um novo tempo. A geração roqueira dos anos 80 exaltará o seu próprio tempo²⁴.

²⁴Em 1976 o compositor e cantor cearense Belchior lança o Álbum *Alucinação* e um dos sucessos do disco será a faixa *Velha roupa colorida*, onde o refrão se destacará por trazer versos que marcaram muitos anseios juvenis. Nele o artista sentencia: “Você não sente nem vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo que uma nova mudança em breve vai acontecer. O que algum tempo era jovem, novo, hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer”. E encerra enfático: “E o passado é uma roupa que não nos serve mais”. Renato Russo, vocalista da banda Legião Urbana, considerado por muitos o principal letrista e compositor da geração 80 cantará sobre a sensibilidade quanto ao tempo na faixa “Tempo perdido” no álbum *Dois*, um dos maiores sucessos do grupo paulista.

5 NEM VIGIAR, NEM PUNIR

A partir dos relatos da importância de experiências inusitadas como formadoras de um sentido para a assunção da autonomia e do desenvolvimento de um senso prático que auxilia no cotidiano, os entrevistados detalham alguns aspectos curiosos da forma como se realizavam algumas obrigações típicas da burocracia escolar e processos legais que legitimam a condição dos alunos nas instituições escolares.

Meus pais só fizeram a minha matrícula na quinta série. Nunca mais eles voltaram para fazer a matrícula! Tudo era decidido por mim. Eu assinava todos os documentos. Era como se eu fosse o responsável. Meu pai não iria pra justiça pois quem tinha assinado fui eu. Ele iria por eu ser menor né? Eles nunca mais voltaram por colégio pra simplesmente nada! Com todos os alunos era esse esquema em que você decidia tudo, assinava tudo. Do ponto de vista administrativo era muito louco, caótico, precário.... Não sei que nome dar a isso. Isso foi legal porque eu percebi que podia tomar decisões por mim mesmo. Tinha de fazer a matrícula do próximo ano? Eu mesmo ia e assinava. Eles davam o dinheiro e pronto. Olhando de hoje, o que significa um colégio particular e suas obrigações, o Rui Barbosa era uma coisa enlouquecida! E dirigido por um coronel, se não me engano, aposentado.

Poderia tal desorganização administrativa se configurar como um aspecto favorável ao despertar de capacidade de tomar decisões autonomamente? O teor contraditório desta experiência revela um dos questionamentos fundamentais que norteiam nossa pesquisa: como conceber que experiências dissolutas, vividas em uma ambiência duvidosa e, muitas vezes reprovável poderiam inversamente produzir estados de espírito que seus participantes reconheçam como fundamentais para a constituição de suas personalidades? A noção de uma instituição escolar regulamentadora dos corpos e modeladora das mentes abre espaço para uma realidade inversa, onde o que prevalece é a ausência de rigor e o descontrole. A narrativa do entrevistado revela um cenário curioso que caracterizou as gestões das instituições de ensino do centro do período e que não foram abordadas por estarem encobertas pela imagem idealizada de uma escola privada competente e portadora de uma gestão comprometida com a boa administração educacional.

A educação concebida na antiguidade clássica e perpetuada ao longo da história do ocidente prioriza o contato com a cultura e o desenvolvimento das potencialidades individuais. A *Paidéia* grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* da

ilustração afirmam a supremacia de uma nobreza e excelência da personalidade humana.

A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo. (LARROSA, 2013, p. 53).

Mas afinal o que entendemos por formação? Temos nos referido a experiências que envolvem o espaço que circunda as escolas, no caso o centro da cidade, enquanto fomentador da possibilidade do desenvolvimento de um aprendizado que se volta para a vida prática e “consiste na inserção na continuidade de uma tradição e uma linguagem e na integração numa comunidade cultural orgânica” (LARROSA, 2013, p.9). Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão (LARROSA, 2013, p. 12). As experiências vividas podem não se enquadrar no que há de mais nobre ou útil no ideal de formação ocidental tradicional, mas surgem nas falas dos entrevistados como um caminho para se chegar a si mesmo, a ser o que se é.

Lucíola lembra do Colégio Positivo como um dos melhores do período, dentre estas escolas do centro da cidade que faziam parte de um grupo com menor tempo de existência, se comparadas às tradicionais da cidade, tais como o Marista Cearense (1913), 7 de Setembro (1935), Lourenço Filho (1938), Liceu do Ceará (1845), Escola Normal Justiniano de Serpa (1881), Imaculada Conceição (1865), Clóvis Beviláqua (1913) e Santa Cecília (1912).

Em termos organizacionais havia uma linha extremamente burocratizada, mas, ao mesmo tempo, organizada. Tinha aquele coordenador comunitário que ficava olhando pro relógio, quem entrava, quem saía ... Os portões fechados ... Eu acho que o Positivo era tido como um dos colégios bons.

Eduardo relata um episódio ocorrido na disciplina de educação física que traduz bem o afrouxamento e a falta de controle disciplinar de muitas das escolas do centro na época. Em seguida detalha fisicamente o espaço dedicado à prática da disciplina no Colégio Rui Barbosa.

Eu tinha uma amizade com o professor de educação física que era o Roberto Negão. Ele era uma figura! É um dos professores que eu mais vejo ainda hoje. Ele tinha uma lanchonete ali na Guilherme Rocha. E eu disse pra ele: eu não tenho a mínima vocação pra fazer esse negócio! Eu não tenho vontade. Não quero acordar cedo pra vir. Era muito cedo no horário de verão. Aí eu fiz um acordo com ele: eu ia arrumar a sala de material esportivo que tinha lá e tava feito. Ele daria as minhas presenças.

Eu acho que o Rui Barbosa era muito doido por isso. Tinha apenas uma quadra que não era coberta e depois passou a ser coberta; não tinha arquibancada e depois passou a ter. Era uma quadra descoberta sem arquibancada! Depois é que com essas coisas de olimpíada é que se procurou dar uma estrutura que juntasse as pessoas pra assistir aos jogos. Era ir pra fazer educação física e pronto! Cumprir a função. Era assim: tem de ter um lugar pra fazer educação física. Tem! Taí! Te vira Roberto Negão! Dá tuas aulas!

Era legal pois era o dinheiro da passagem que eu economizava. Meus pais me davam dinheiro assim ó: o dinheiro da passagem por semana. E mais algum. Pronto. Aí só vinha na próxima semana. Então tinha de economizar.

O mesmo desleixo está presente na fala de Lucíola. É de forma desinibida que ela afirma não ter frequentado aulas de educação física e sequer lembra de ter visto tal prática no Colégio Positivo. Permissividade e displicência marcam o disciplinamento destas escolas. A ausência de espaços para a realização das aulas da educação física ou a sua completa inexistência revelam uma negação da obrigatoriedade da prática desta disciplina.

Eu não consigo lembrar de ter educação física lá. Eu acho que eu nunca tive nem fardamento nem negócio de educação física não! Não consigo me lembrar. Acho que era uma vez no mês só pra dizer que tinha.

A ginástica científica marcará o século XIX como um dos muitos recursos utilizados para a consolidação de códigos de civilidade e formará de maneira mais precisa uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando uma educação do corpo. Sua prática fará surgir o Movimento Ginástico Europeu, marcado pelas noções de ordem e disciplina e embasado pela nova mentalidade científica que começa a ser construída desde o século XVIII.

Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de ginástica, a hoje chamada educação física foi e é compreendida como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder.

A ginástica, compreendida como síntese do pensamento científico, foi afirmada ao longo de todo o século XIX no ocidente europeu como parte integrante de novos códigos de civilidade. Assim também integrou os currículos escolares (SOARES, 2006, p. 113).

Enquanto recurso pedagógico que atuaria como elemento de docilização e controle, a prática da educação física parecia estar esquecida ou negligenciada por muitas destas escolas. Algumas delas possuíam uma peculiaridade: os espaços destinados para práticas esportivas ou sociabilidade, como as quadras esportivas estavam localizadas em outros prédios próximos ao prédio onde as escolas funcionavam.

De todos os nossos entrevistados, apenas Flor Fontenele relembra da educação física como um momento prazeroso. Para ela, a prática da educação física era diferenciada devido à farda. O fardamento da escola pública era algo que causava constrangimento por parecer antiquado. As escolas privadas já investiam em modelos que integravam camisetas de algodão com calças jeans, vestimenta que se aproxima dos trajes usualmente desejados pelos jovens.

Eu adorava aquele uniforme! Era o único uniforme que eu gostava. Era aqueles collants e uma saínia de prega branca, se lembra? Eu não gostava daquela farda! Eu tinha vergonha! Porra, aquela blusinha de botão e aquela saia de prega. Porra, aquilo eu tinha muita vergonha! Eu me sentia menos quando eu olhava as meninas das escolas particulares. Aquilo era uma divisão muito escrota. Eu me sentia excluída, menos e tinha vergonha.

A sensação descrita pela depoente atenta para um aspecto fundamental na constituição das identidades juvenis: a autoimagem. O fardamento e o status de sua escola seriam elementos constituintes de um lugar social ocupado por cada uma delas. Poderíamos traçar então uma tipologia que disporia, de um lado escolas de elite e, de outro, escolas populares, ambas atuando no mesmo espaço: o centro da cidade. Ao longo de sua entrevista Lucíola Maia utilizará esta designação. Ela parece traduzir uma simbologia a envolver estas escolas.

Os traços que serão apresentados como característicos das escolas do centro no período, ou seja, permissividade disciplinar, desorganização administrativa, inconsistência didático metodológica seriam então aspectos ausentes nas escolas de elite e tradicionais, com exceção de escolas públicas. Em contraposição, um certo virtuosismo, competência profissional e boa vontade de alguns docentes funcionariam como um lenitivo diante desta desordem pedagógica. A respeito da ação docente, voltaremos a falar em capítulos posteriores.

A arquitetura prática, desprovida de qualquer preocupação com um certo bem-estar dos alunos e de uma percepção do teor educativo que os espaços podem fornecer é um traço marcante de muitas dessas escolas. Se o que se espera é uma

dimensão controladora dos corpos, o relato de Lucíola sobre o Colégio Positivo revela uma ausência destes elementos.

Completamente diferente do que eu tinha visto. As escolas tinham pátios que você podia correr. A escola das irmãs tinha uma capela e um espaço em que você poderia se esconder se não quisesse assistir aula e ninguém te acharia! Já quando você chega no Positivo era um bloco! Eu me senti num bloco. Ele é verticalizado. Tinha uma escada de madeira que eu nunca tinha visto em uma escola. No primeiro dia você ficava olhando, só observando aquele espaço bem menor ... Salas de aula em cima, salas de aula embaixo. Pronto! Terminou. Vai para o outro lado da rua que era o pré-vestibular e tinha umas salas enormes. E outra coisa: existia aquele patamar em que o professor ficava pra ver os alunos. Quase todas as escolas daqui tinham, mas lá em Limoeiro não tinha nenhuma sala que tivesse. Só que antes de ir para o Positivo eu perguntei logo como era. Aí me explicaram que era assim: o professor fica em cima de um patamar. Algumas salas você vai ver que são declinadas. Causa um impacto, um choque, sei lá! (...) Foi um embate porque você está mais acostumado a ver aquela estrutura antiga né? Uma coisa completamente diferente. É pequeno. Você vai circular pra onde?

O papel da arquitetura escolar e de sua importância na organização dos espaços pedagógicos se constitui como um campo problematizador da função da escola enquanto lugar de vigilância e privações. A arquitetura e o design da instalação escolar são vistos como fatores de inferência no processo de ensino e como suportes para uma educação conservadora (FRANÇA, 1994).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (...) o prédio escolar informa a todos (as) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Os relatos nos mostram uma realidade bem distante de tal perspectiva de interpretação dos significados da ambiência escolar. O que prevalecia era a praticidade diante dos limites financeiros que cada delas possuía. Lucíola continua a descrever suas impressões sobre o Colégio Positivo e o que ela percebia quanto ao aspecto disciplinar.

Comparando com o Lourenço Filho, por exemplo, que eu nunca entrei lá mas tenho conhecimento, ou com o 7 de Setembro que era bem mais tradicionalista, o Positivo era uma mãe! Era um espaço que o irmão podia entrar lá e ficar esperando. O movimento estudantil universitário podia entrar e passava em sala convidando as pessoas para a passeata. De certa forma é uma contradição né? Tinha essa abertura, mas ao mesmo tempo não deixava de ter um viés autoritário em questões específicas como a que

falei. O caso das carteiras de estudante foi uma coisa que ficou na minha memória²⁵ (...). Havia um espaço na sala de aula para os professores simularem uma eleição para presidente. As pessoas votavam no Lula, no Brizola, no Prestes Discutindo com os alunos o processo eleitoral. Nós tínhamos 16 anos! É relevante destacar a diferenças das escolas de elite.

Esta sensação de liberdade de expressão, misturada a um caos disciplinar será também relata por Eduardo Bezerra, ao evocar suas lembranças do Colégio Rui Barbosa. O panorama que se apresenta é muito mais risível do que o anteriormente relatado.

No Rui Barbosa eu não sentia tanto controle, não tinha catracas pra você entrar. Tinha só o porteiro. Se ele abrisse o portão você entrava. A farda era uma camiseta, jeans e o tênis. Não tinha aquela coisa padronizada: podia ir com a camiseta da educação física! A farda tava suja você colocava ela. Podia colocar uma blusa por cima e gazeir aula. Ela era uma escola pouquíssimo rígida e tradicional.

Não tinha esse controle nem com relação às manifestações políticas ou estudantis. O aluno queria ir embora, o colégio simplesmente abria o portão e quem quisesse ir embora ia! Ia todo mundo embora! Ia pro Centro ou ia pra puta que pariu! É uma coisa que se você pensar hoje pra liberar um aluno tem toda aquela história de avisar aos responsáveis, ao pai, a mãe. Chegou um povo do Liceu, do Oliveira Paiva batendo lá fora dizendo: abre, abre! O povo do grêmio fazia movimentação na escola e se abria o portão e todos iam embora. E era um colégio dirigido por um militar!²⁶ O que é mais engraçado, mais doido ainda! (...)

Vinha o pessoal do Liceu, do Oliveira Paiva, do Sistema e dali saiam pras passeatas. Passavam pelo 7 de Setembro só por passar mesmo porque aqueles colégios não se envolviam. E talvez fosse isso que marcasse a diferença entre um colégio de elite e um colégio mais popular (...). Lembro muito que quando passavam as passeatas na frente do 7 de Setembro era um corre-corre pra fechar todos os portões! Os bedéis ficavam ali todos de prontidão! As pessoas passavam e chutavam o portão do 7 de Setembro e ninguém saía! (...)

Nos outros colégios como o Maria Auxiliadora, o São Rafael não havia nenhum movimento. Tinha uma menina, a Gilda que inclusive se destacou muito na época como líder de movimentos nas passeatas contra o aumento das mensalidades escolares, das passagens de ônibus. Isso era típico dos anos 80. A gente vê hoje o pessoal falando de passe livre, mas naquela época já havia muitos movimentos contra o aumento das passagens e eram movimentos de estudantes.

Como explicar esta distância com relação ao comportamento e a conduta dos alunos sem levar em consideração a classe social e certo tradicionalismo em decadência ou caindo em desuso? Para Lucíola estes traços revelam muito da condição social dos jovens em questão, pois o perfil econômico dos alunos das

²⁵ Este episódio relatado pela professora Lucíola será exposto no capítulo sobre os gestores das escolas.

²⁶ Idem à nota anterior.

escolas de elite não os motivava a se envolverem com política. Talvez o próprio acesso aos estudantes delas ajudasse nisso.

Eduardo também percebe na origem social um aspecto importante para a compreensão de como os estudantes se posicionavam quanto a participação no movimento estudantil e na forma como seus pais acompanhariam esta aventura, reprovando-a ou não. Esta seria uma característica fundamental na diferenciação da educação familiar: elite e classe média vigiavam seus filhos. As classes populares não. Estes iam se formando em um processo autônomo, disperso em meio ao centro e suas escolas.

Eu acho que tinha uma galera que não vinha de família tradicional e não tinha aquela preocupação que eu via com o pessoal que estudava no 7 de Setembro, por exemplo. O pai e a mãe iam buscar. Tinha aquele controle. Não sei se eu é que não tinha esse controle da minha família. Quando eu fui estudar no centro foi como se meus pais me dissessem assim: te vira!

Estamos diante dos esforços de um movimento estudantil que busca a manutenção de uma imagem gloriosa em um passado recente, de grupos juvenis atuantes de maneira espetacular pelas ruas da cidade e do surgimento de grupos minoritários que ainda não se consolidaram como atores no cenário político tradicional. Os estudantes que agitavam as ruas com palavras de ordem e faixas nem sempre se apresentavam como o modelo de militante enobrecido pelo seu heroísmo, mas estavam na luta e contavam com a cumplicidade de professores e diretores. Ricardo Júnior fala sobre as peculiaridades do Liceu do Ceará no período. Descreve as passeatas em tom anárquico e revela algo mais sobre seus mestres e a consciência de viver aquele momento na história do país.

Os professores não falavam sobre isso porque ainda estavam presos a uma instituição que era do estado! Eles iam colocar a cabeça deles a preço? Eles podiam até incentivar, de uma forma bem sutil que a nossa geração era a geração da vez, que a gente tinha de fazer diferente e tal. Eles mesmo levantarem uma bandeira eu nunca vi! O grêmio tinha um conchavo com a diretoria da escola. Eles chegavam pra diretoria e diziam: nós vamos fazer isso. A diretoria dizia: faça mesmo, mas se perguntarem diga que nós não estamos sabendo de nada! A própria escola tinha uma sede disso, mas não queria se colocar como uma instituição que estava encabeçando isso. Aquelas passeatas que rolavam nos anos 80, a diretoria sabia, e todos os professores liberavam os alunos. Ninguém tomava falta! De certa forma eles estavam sendo parceiros né? (...).

Eu vi e vivenciei isso aí! Eu cansei de ver o professor dizer assim: pessoal, vocês vão pra passeata? Se forem não se preocupem que a presença tá garantida! A matéria eu dou na próxima aula. Uma alforria maior do que essa você quer o quê? (...). Na passeata tinha as gatinhas e o senso de lutar pelo seu país. A maioria ia pra passeata, mas dessa maioria, uns iam pelo oba-oba e outros pela militância mesmo, o pessoal mais politizado,

geralmente o pessoal do terceiro científico, pessoal que já ia encarar uma faculdade. Quem tava chegando, do primeiro ano tava lá pelas gatas e queria era curtir. No meio da passeata rolava loló, lança-perfume. Eu transitei de ponta a ponta dentro de uma manifestação e vi isso. A galera da rabeta era a da putaria. Na frente o pessoal com cartaz, da militância, palavras de ordem: ditadura nunca mais! Como eu era um cara politicamente incorreto eu transitava em todas os setores da passeata!

Sexo e drogas se configuram como um aspecto relevante nas memórias do músico que não percebe sua identidade como algo conflituoso, quando relacionada aos outros jovens do Liceu.

Rolava droga que não acabava mais nesse Liceu! Durante o dia, durante a noite, durante qualquer hora. Neguinho cheirando lança-perfume, fumando um baseado dentro do banheiro é só o que tinha. Inclusive eu era um dos que frequentava bastante o banheiro! (...)

Eu não acho que fosse mal visto senão não teria comido tanta mulher aí dentro do Liceu! Foi a época melhor da minha vida! Eu por ser uma pessoa diferente, cabeludo, roqueiro, isso atraía e tinha uma certa magia pras meninas. Dava um status: roqueirão, malzão, tocando em banda!

O Liceu do Ceará por si já traz as memórias de muitos fortalezenses da elite que saudosamente falam de como o colégio era rígido na primeira metade do século XX e agora nos deparamos com relatos de jovens dos anos 1980 que fala da liberdade que se tem dentro da escola que lhe transformou de uma maneira diferente, com o uso dos prazeres da juventude como o sexo e droga. Essa dita liberdade ainda segundo o relato lhe transformou em um jovem com autonomia e atitude, palavras de ordem do período e estudar no centro proporcionava essa formação, que estava fora dos conteúdos, mas dentro dos espaços escolares.

Por ser mulher a condição de Flor é diferente de Ricardo. Mas ambos viviam a atmosfera maldita que envolvia o usuário de drogas na década de 1980. A imagem da jovem é maculada e ela passa a ser vista de forma perigosa. Mas para ela o controle se exercia muito mais pela formação intelectual, graças à presença de disciplinas que doutrinavam os estudantes do que pela força.

A escola pública hoje é cheia de contenção. Na minha época não era assim. Era só um corredor e sala de aula. Hoje é assim: desse pavilhão pra cá tem um portão. Daquele outro pra lá tem outro portão. Tinham pessoas que ficavam revezando nos corredores, administrando os meninos. Eu não sentia repressão. Eu sentia no conteúdo com aquelas disciplinas de Moral e Cívica, OSPB ... A gente cantava o hino todo dia! Na sala de aula a gente rezava o Pai Nosso. A bandeira, o hino nacional, fazer fila pra entrar na salinha ... Eu era a perigosa, a pirangueira. Sem fazer bagunça. Meu jeito de ser é que era diferente. Ninguém encostava. E outra: usar droga naquela época não era um negócio muito bem-vindo né? Era muito barra pesada.

Figura 6 - Bolso da camisa dos alunos do Liceu. Turma, série e número do aluno chama a atenção por sua tentativa de controle



Fonte: Foto feita a partir de acervo escolar pessoal de Ricardo Junior.

Mas tamanha permissividade nem sempre era a tônica quando nos remetemos aos mecanismos de controle e aos códigos disciplinadores destas escolas no período. Eduardo vivenciou como muitos de seus contemporâneos a dificuldade de lidar com sua homoafetividade e traçar os caminhos que conduziriam a uma assunção de sua identidade. O termo minoria nos parece insuficiente para dar conta dos conflitos presentes em ser gay em plenos *anos 80*. Estamos diante de um momento onde a própria política tradicional, mesmo através dos grupos e partidos que propõem uma ruptura radical com o ordenamento não incluem os grupos gays ou feministas como portadores da reformulação social.

O que eu acho interessante era: primeiro, não era só eu. Quando você é jovem, você pensa que é só você. Aí, de repente, você começa a frequentar aquele lugar e vê que tem os pares. Tem muito mais gente. Pera aí! Tem mais gente que é assim. Isso é um alívio. Ah tá! Então eu não sou uma pessoa totalmente estranha. Tem gente também falando desse desejo né? Mas eu acho que, ao mesmo tempo isso ser libertador, também havia o fato de não ser uma coisa muito discutida. Dependendo de como você se comportava, de como você lidava com a sua homossexualidade ainda se sofria muito preconceito. (...)

Os professores exprimiam claramente o preconceito deles. Eu tinha um

professor que chamava um colega e dizia pro menino: olhe, vá ser homem! Na sala, na frente de todo mundo! Era uma relação muito aberta, mas muito preconceituosa. Vários professores davam em cima das meninas, havia meninas que namoravam com professores. Pelo menos naquele horário ali. Mantinham aquela sedução, aquela coisa de que era o professor Eles eram ainda machistas e olhavam para as homossexualidades ali ainda com certa discriminação. Mas como eu te disse: ao mesmo tempo, como eram tantas pessoas, sem essas referências de família, de pai, de mãe, isso se perdia. Você fazia os pequenos grupos de pessoas com quem você se identificava, pelos diversos motivos. (...)

Quando eu comecei a andar nos sindicatos, nos partidos de esquerda, mesmo nesses lugares havia um preconceito e não se discutia isso. Não era sequer pensado que um homossexual pudesse fazer a revolução, uma coisa muito masculina. Isso não era pensado nem para as mulheres. Se tinha as mulheres ali no partido a impressão que eu comecei a ter foi essa. E quando eu percebi isso caí fora. Eu vi que no comportamento no dia a dia, por mais que as pessoas falassem em liberdade, igualdade eram tão machistas quanto a sociedade que eles criticavam. Tem alguma coisa estranha aqui, eu pensei. Você via que os homens ainda queriam muito conquistar, sobretudo os homens mais velhos, de esquerda. Eles ainda queriam conquistar as estudantes novinhas. Tinha aquela coisa de ser o presidente do sindicato Isso foi algo que se manteve. E também o Brasil não fazia essa distinção né? Se fazia era uma coisa muito distante de mim ou da minha compreensão. (...)

Foi uma coisa que demorou muito pra acontecer. Acho que foi que veio acontecer na universidade e, mesmo na UFC. Eu entrei em 95 e ainda era uma coisa assim que não tinha política de gênero e ninguém pensava nisso. Viado era viado e pronto! Baitola. Não tinha essa discussão de gênero, queer, nada disso existia. Tá aí, pode ficar. Mas a gente não tem política para discutir isso. (...)

Haviam alunos que eram bichas louquíssimas. O Narciso era uma bicha louca de pedra! Só que ele era inteligentíssimo e tinha esse lado das pessoas olharem para o gay como pessoa bem-humorada, que fazia todo mundo rir né? E se tinham poucos alunos gays, também tinham poucos alunos negros, poucas alunas lésbicas Essas quase não apareciam. Travesti nenhum. (...)

Eu lembro quando saiu o Coronel Edilberto e entrou um outro coronel (eu não vou lembrar o nome dele) aí eu senti o preconceito da administração mais explícito. De ele chegar mesmo e dizer: olhe, vocês se comportem! Essa coisa do comportamento ligado à sexualidade ser marcada. Antes o povo pintava e bordava.

As discussões sobre gênero e sexualidade ainda engatinhavam no país. Não havia sido posta para a sociedade e nem para a escola como lidar com as diferenças relativas a estes aspectos que surgem no cotidiano escolar. Estamos em um momento onde prevalece uma identidade homogênea em oposição aquilo que será visto com excentricidade. A escola e os professores não estavam preparados ou não desejavam lidar com as diferenças.

É consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2007, P. 43-44).

Flor e Eduardo viveram no corpo a inscrição da cultura que estabelece uma posição central não-problematizada, a masculina e heterossexual. As diferenças vão sendo produzidas através de processos linguísticos e discursivos (LOURO, 1999) e a escola acaba por instituir as desigualdades de sexo e gênero, incentivando o preconceito. Encontram nos pares uma forma de enfrentamento tímido da oposição que a cultura fará às suas trajetórias. Nisso os *anos 80* são embrionários, mas nem por isso menos significativos. O Centro de Fortaleza e suas escolas já revelam estas possibilidades que vão se afigurando de forma mais intensa e desnudada. Eduardo analisa o período através de algumas peculiaridades do Colégio Rui Barbosa.

O Rui Barbosa era muito cheio de peculiaridades. Os anos 80 eram muito punks! Era tudo muito aberto. As escolas religiosas ou tradicionais era que tinham tudo mais delineado. Teve uma época que no Rui Barbosa teve aula de ensino religioso! Mas depois isso sumiu. Tive algumas aulas com o professor Bené, no meio do período letivo. Ou eu passei a não ir mais Não sei! Eu não lembro de ter uma coisa seguida. (...) Eu nunca vi no Rui Barbosa uma festa religiosa! A gente podia até não saber o que era laico, mas as escolas eram da pá virada! E o mais engraçado era que, mesmo sendo dirigida por um militar também não tinha as festas cívicas! Ninguém era obrigado a marchar, não tinha de cantar hino, não tinha hasteamento de bandeira, não tinha nada! Era dar aula, perambular pelo centro, ficar deitado naquele pátio, pela quadra e pronto. Quando eu via as pessoas marcharem eu ficava assim: por que a minha escola não marcha? Não tinha esse negócio de dia do professor. Era feriado e pronto! Se viesse uma manifestação contra o aumento das mensalidades, das passagens, o povo batia os pés no portão do Rui Barbosa e abriam e tchau! Não tinha um calendário cívico, ou religioso, nem manifestação cultural!

No depoimento de Eduardo vislumbramos alguns traços da imagem que buscamos compor do cotidiano destas escolas no período estudado. Em muitas, as contradições estão explicitadas de forma risível, em outras estas idiossincrasias que nos chamam a atenção estão presentes de forma sutil, corriqueiramente adaptadas a traços marcantes da cultura local, cristalizados e reproduzidos como práticas inquestionáveis. No entanto, o que nos desperta a atenção é o contraste com uma noção de controle presente nas escolas tidas como tradicionais de desse e de outros períodos.

6 AO MESTRE COM CARINHO

Em meio a uma preocupação com o vestibular²⁷ ou simplesmente com o aprendizado dos estudos que conduziriam ao trabalho, as escolas do centro de Fortaleza iam cumprindo sua missão de oferecer o que julgavam mais adequado, dentro de parâmetros didático-pedagógicos que misturavam o tradicional e o novo, se utilizando das limitações de seus espaços físicos de uma maneira mais frouxa e improvisada. As aulas transcorriam dentro de alguma normalidade, desde que alguma agitação externa não viesse desorganizar tal ordenamento, se é que podemos chama-lo assim.

A partir de 1982 a profissionalização obrigatória a que fora submetido o 2º grau durante a ditadura militar deixa de existir, voltando a prevalecer um currículo escolar que se centrava em uma cultura científica (SOUZA, 2008). Todavia, a reforma do ensino de 1º e 2º graus se iniciou na década de 1970, instituída graças à lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, lei que fixou as diretrizes e bases da educação brasileira. A reforma estendeu o tempo de escolaridade obrigatório, implantando uma escola única de 1º e 2º graus, tendo o 1º grau a partir de então a duração de oito anos letivos e o 2º grau a duração de três ou quatro anos, unificando o ensino secundário e técnico.

De fato, a mudança de nomenclatura visava a desconstruir a estrutura educacional sedimentada ao longo do século XX, imprimindo uma nova orientação e substituindo os sentidos simbólicos consagrados em torno do ensino primário, secundário e técnico e suas instituições características – os grupos escolares, os ginásios, os colégios com cursos clássicos e os científicos, os ginásios industriais etc. (SOUZA, 2008, p. 267).

²⁷ A palavra vestibular origina-se do latim *vestibulum* que significa entrada. Instituído no Brasil em 1911 pelo então Ministro da Justiça e dos Negócios Rivadávia da Cunha Corrêa, o antigo exame vestibular nasceu da necessidade de oferecer mais vagas nas escolas superiores brasileiras, ocupadas exclusivamente por estudantes das escolas tradicionais, como o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, além de selecionar melhores calouros dentre os candidatos, pois segundo consta havia uma preocupação com a má formação de alguns alunos. Para ingressar o estudante deveria ter 16 anos, no mínimo e passar pelos exames de madureza. Após constatar a má formação de alguns candidatos, uma comissão apresentou na câmara um projeto de reforma. "Há calouros de Direito que desconhecem completamente o latim e escrevem o português como crianças de grupo escolar", foi um dos argumentos da comissão descrito pelo Estado na época. A palavra vestibular surgiu em 1915, quando os ensinos secundário e superior foram reorganizados. "O exame vestibular será feito em duas provas. A escripta consistirá na traducção de um trecho de autor classico francez e de um livro facil de inglez (...) e a prova oral (será) sobre elementos de phychologia e logica, historia universal e historia da philosophia".

O currículo escolar possuía um núcleo comum, obrigatório em todo o país e uma parte diversificada. O ensino de 1º e 2º graus possuía como núcleo comum três matérias e suas especificações: Comunicação e Expressão – língua portuguesa; Estudos Sociais – história, geografia e organização social e política do Brasil; e Ciências – matemática e ciências físicas e biológicas. O ensino de 1º grau visava uma maior integração entre primário e ginásio e uma nova concepção de escola fundamental para criança e adolescentes. Já o ensino de 2º grau buscava conciliar a educação geral e a formação profissional.

Quem pode estudar durante a década de 80 vivenciou o paulatino recrudescimento da educação profissionalizante compulsória promovida pelo ensino de 2º grau, graças a falta de recursos humanos e materiais, às dificuldades de implantação do currículo profissionalizante e às pressões dos donos de estabelecimentos de ensino particular e dos cursinhos. A lei 7.044/82 acabou por extinguir tal obrigatoriedade.

Havia um novo humanismo em cena, segundo os reformadores. Tal noção incorporava o desenvolvimento científico e tecnológico e a formação geral (SOUZA, 2008). Os antigos estudantes relembram como era estudar tais disciplinas e lidar com estes saberes na época. Lucíola detalha o Colégio Positivo.

O Positivo tinha um esquema organizacional bem diferente das escolas de Limoeiro. Ele era considerado um dos melhores da época, mas vamos colocar esse melhor entre aspas. Já tinha as apostilas. Mas o que é melhor? Livros ou apostilas? Depende de que né? Em Limoeiro eu estudava em uma sala de aula com uns 70 alunos. Você não conseguia aprender nada. (...).

Na minha opinião tudo era muito direcionado para o vestibular. As apostilas já respondem por si só. Os níveis de cobrança daquelas matérias, daqueles conteúdos eram bem menores. Não era como em Limoeiro onde todo mundo corria atrás daquela nota. Aqui a primeira coisa que os meus irmãos me disseram foi: “não se preocupa muito com esse negócio de nota não! ”. O que havia muito era a história do bizú²⁸. (...).

Existia um caderninho, um livrinho que era de questões de vestibular. Questões dos últimos cinco, dez anos. Vários blocos de matemática, de português, de química, de física, mostrando os modelos de questões. Até isso tinha! Era muito complexo se aprender matemática, química, física em quarenta e cinco minutos. Pra ter essa cobrança ficava muito difícil né?

De forma simplificada e direta, os conteúdos tidos como mais importantes eram elencados e dispostos para que o aluno conseguisse apreendê-los de forma mais rápida. Seria tal artifício didático um meio de assimilação acrítica ou pura

²⁸Bizú é uma gíria estudantil local. Trata-se de uma forma simplificada e de fácil assimilação que os professores utilizavam para reforçar certos conteúdos mais complexos.

memorização? Arriscamos afirmar que não, pois ele implica em elaborar alguns mecanismos de associação e interpretação. Mas o que nos chama a atenção na fala da entrevistada é a ausência da obrigatoriedade de um rendimento satisfatório nos processos avaliativos.

Eu não sei te dizer exatamente, mas acho que era uma recomendação para o segundo grau, principalmente para o segundo e terceiros ano, já que o cara já tá chegando lá e eles não querem perder aquele aluno.

Eduardo analisa como o Colégio Rui Barbosa se posicionava diante do teor imperativo que o vestibular passou a ter.

O Rui Barbosa não tinha o apelo do vestibular. Tanto que muita gente concluiu o segundo grau da época e não tentou o vestibular. Não havia o que a gente via em outros colégios da época como o Farias Brito, o 7 de Setembro, o Geo que era esse apelo de entrar na universidade. Na prática não havia estrutura de turmas específicas pra isso.

A fala de Flor corrobora um estado vivenciado por Eduardo e por outros. Muitas das escolas da época não haviam atentado para uma formação que preparasse seus estudantes para o vestibular e a universidade. Prevalencia a perspectiva de uma formação ou preparação para o trabalho.

Uma coisa que nunca me disseram na escola foi que quando eu terminasse a oitava série eu ainda tinha a universidade pra fazer. Eu não sabia que existia isso. Nem minha mãe, nem minha família veio me falar que existia um negócio chamado faculdade.

O modelo de formação profissional que habilitou os educadores brasileiros durante o período é resultado direto das diretrizes pedagógicas implementadas pelo regime militar instaurado no Brasil em 1964, marcado pelo que será conhecido como pedagogia tecnicista.

Difundiram-se então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2007, p. 367).

A pedagogia tecnicista é resultado de um estreitamento de relações entre Brasil e Estados Unidos, decorrente do que o autor chamará de adoção de um modelo econômico associado dependente. A expansão do industrialismo no país, a necessidade de desenvolvimento aliado a segurança nacional em virtude da guerra

fria, a presença do capital internacional e das empresas estrangeiras marcam o período que culminará com a instauração do regime militar, justificado pela noção de soberania nacional e manutenção da ordem democrática. A adoção de tal modelo trouxe consigo a compreensão da importância da educação no desenvolvimento e consolidação dessas relações

O pano de fundo desta tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2007, p. 363).

Graças ao parecer CFE n. 252 do ano de 1969 foram introduzidas as habilitações técnicas no curso de pedagogia. E com a aprovação da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 esta tendência se estendeu a todas as escolas do país. Este processo está em consonância com a reforma universitária, instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. No entanto, o período que se segue será marcado, apesar da hegemonia da pedagogia tecnicista pelo confronto com outras orientações pedagógicas. As tendências críticas, através da concepção analítica da educação e das teorias reprodutivistas surgiram como oposição à predominância tecnicista. Estas tendências questionaram os pressupostos linguísticos subjacentes ao discurso pedagógico, seus contextos produtivos e os condicionantes sociais da educação, visando enfatizar a inexistência de uma neutralidade político-ideológica na prática pedagógica e explicitar a perspectiva produtivista e a sua ineficácia para o sistema educacional brasileiro.

Apesar da presença destas correntes pedagógicas em confronto por uma hegemonia da formação escolar, nos deparamos com práticas que fogem completamente de qualquer receituário didático ou teorização pedagógica quanto à relação com os alunos, as técnicas de transmissão dos conteúdos ou saberes práticos da ação docente. Em meio a toda sorte de situações inusitadas e desorganizações disciplinares e administrativas, os antigos estudantes ressaltam a presença de professores que figuravam como um lenitivo diante do desleixo presentes nas escolas do Centro de Fortaleza. Não se trata de todos os professores com quem eles conviveram, mas alguns se apresentavam de forma diferenciada de um padrão tradicional de atuação e relacionamento com os alunos. Eles acabaram

por se tornar mestres, catalisando comportamentos e ideias, além de influenciar muitos na escolha do magistério como profissão em seus projetos de vida.

A figura do professor guru não é a mais adequada para significar a importância que será atribuída pelos antigos estudantes a estes profissionais que encantavam com seu carisma e amabilidade. Transgressores, sensíveis, dedicados ou amigáveis: trata-se de uma tipologia variada para descrever seus mestres.

Graças às experiências vividas nas escolas do centro, nossos entrevistados percebem que suas trajetórias passaram a ser elaboradas rumo a dimensões que podem ser consideradas essenciais na formação de suas identidades. Eduardo acabou se tornando professor universitário e pesquisador sobre gênero devido ao que vivenciou nos grêmios e sindicatos da época.

Eu não tive um professor assim que foi meu guru. Não teve nada disso. Foi muito mais pela experiência política. Na universidade ela foi mais madura, mas ela já existia no segundo grau. Eu ia pros sindicatos e ouvia as falas. O sindicato era um lugar onde você tinha palestra. Eu não entendia muita coisa mas achava que aquilo era importante. Eu fiquei entre duas coisas: ou biologia que amava, por conta da genética e da botânica e a história, devido às questões sociais. Eu fiz vestibular para biologia e não passei e pensei: como eu gosto de história eu vou fazer pra história.

Lucíola rememora amigos e professores para situar o quanto estas experiências colaboraram na formação de sua consciência política e militância, além da escolha pela pedagogia e pelo magistério.

O Antonildo que eu conheci lá militando, militava no grêmio e tal. Depois me encontrei com ele na UFC. Ele fazendo agronomia e ele fazendo pedagogia e também militando no movimento estudantil. E tem o João Emiliano que é professor da Uece. O Emiliano eu conheci lá em 84. Depois encontro com ele na Uece. Em vários movimentos, vários grupos e correntes políticas. Então todo esse processo foi importante pra minha formação. Pra minha formação pedagógica, pra formação da consciência (...).

O professor Leite Júnior teve uma participação muito grande, esclarecedora com relação à conjuntura política do país, os textos, as conversas, sempre na aula tinha aquela parte de educação política do que estava acontecendo no Brasil. Eu já estava atenta com as questões sociais. Em 84 quando cheguei fui logo pra passeata (...)

Ele foi professor do Positivo, foi professor da Uece e hoje está na UFC. Ele era professor de literatura e fazia muito essa discussão sobre política. Quando foi o ano da campanha "Diretas Já" havia toda aquela empolgação não só em Fortaleza, mas em São Paulo e outros estados. As comitativas vinham para cá. Havia muito essa discussão nas aulas de história, de literatura ... O professor de física também era muito engajado. O nome dele era Paulo de Tarso. Ele tocava violão.

Eu sentia o Positivo com a maior leveza, diferente de Limoeiro. (...). Tinha aqueles professores que numa semana cultural passavam a tarde inteira tocando violão com os alunos. Era diferente! Eles eram mais próximos, mais abertos, mais comunicativos. Paravam para ouvir o aluno.

Na fala de Lucíola percebemos que os professores suprimiam uma barreira que os separava dos alunos, independentemente de serem mais jovens ou por serem professores das disciplinas humanísticas. Trata-se de ver na atividade pedagógica um ministério, uma forma de instituir e não de modelar ou doutrinar²⁹.

Ricardo tem lembranças semelhantes quando o assunto é seus antigos professores do Liceu. Ele ressalta a imagem de autoridade da figura do professor. Algo que, de uma certa forma poderia começar a esmorecer. Por se tratar de uma escola mais antiga e fundamental para a compreensão da história do ensino em Fortaleza, podemos perceber uma permanência de traços da educação tradicional no Liceu, mesmo na década estudada. Em meio aos professores mais sérios há um professor que o marcará pela solicitude e coragem.

Em primeiro lugar, os alunos tinham respeito pelos professores. Não existia essa selvageria presente nas salas de aula de hoje. O professor era a lei suprema dentro da sala. O que o mestre dizia era lei. Jamais na época em que eu estudei no Liceu eu vi agressão de aluno contra professor. (...) Existiam professores que faziam isso com imposição e outros que faziam isso com diplomacia no jeito de tratar os alunos. Tanto é que muitos dos professores saíam com a gente pra beber! Cansei de beber com muitos professores: Professor Dimas, Prof. Gonçalves. Eles travavam você bem. Na sala de aula eles eram professores. Fora dela eram amigáveis. O pessoal que era autoritário era assim fora e dentro de sala! (...) Existe um professor que ainda é vivo, eu tive a felicidade de reencontrá-lo na Varjota chamado Firmo, professor de história. Ele era uma figura! Em primeiro lugar ele assumiu a homossexualidade dele desde os anos 80. Era um cara além do seu tempo. Assumir naquele período já era um negócio pra se aplaudir. Era um cara que sabia compreender o aluno. Era um camarada que escutava as considerações que o aluno tinha a fazer. Ele sabia enxergar a situação em que o aluno estava. Quando digo isso é porque diversas vezes eu fui assistir a aula dele completamente em marte! Ele chegava, falava comigo, batia assim no meu ombro e dizia: eita! Tá bom hein? Ele levava isso numa sutileza fora do comum. Não era como alguns professores que já tratavam mal, excluía. Quando ele percebia algum tipo de deficiência, era aí que ele se empenhava em ajudar o aluno. Por diversas vezes me chamou depois da aula pra conversar: e aí? Você tá passando por algum problema? Eu era bem sincero: não professor. Eu tô lombrado é porque eu gosto mesmo! Ele ria, mas por muitas vezes disse: cuidado! É bacana mas pode te prejudicar e tal. Eu tenho um profundo carinho e respeito por ele. (...) Você ter um professor que possa conversar com você, de igual pra igual, você com dezessete anos é muito bom! Geralmente uma conversa dessas dentro de casa é na base da porrada, do grito, da humilhação. Você chega numa escola e encontra uma pessoa diferenciada com era o professor Firmo é outra história. Eu fiquei fã desse cara desde o princípio. E ele era um professor muito querido por todo mundo. Ninguém poderia discriminar alguém como ele. Ele tava lá por sua capacidade. Ele

²⁹ Nesse sentido muitos deles estariam próximos da figura do mestre que o poeta francês François Mauriac exaltou na obra *Le Sagouin* (1951): "instituteur, de instituteur, celui qui établi ... celui qui institue l'humanité dans l'homme; quel beau mot!" (SAVIANI, 2008).

era um cara concursado. Como muitas vezes ele dizia: ninguém me botou aqui!

O que fica perceptível é que esta forma de lidar com os alunos é muito mais baseada na empiria, em uma certa experiência profissional ou sabedoria de vida. Trata-se de uma capacidade de perceber no jovem o que ele precisa ouvir, além da transmissão dos conteúdos. A partir das falas dos entrevistados percebemos a aquiescência destes professores junto a seus alunos por compartilharem das mesmas expectativas destes. Eduardo Bezerra detalha os aspectos didáticos e ressalta que a presença destes mestres era, no mínimo curiosa, graças às idiossincrasias de muitos deles. Embora não veja em nenhum deles um guru, cita algumas práticas que ele herdou de seus antigos mestres.

Era diferente do Dom Lustosa, o colégio de onde saí. Ele era uma coisa religiosa. No Rui Barbosa as aulas eram bem tradicionais, mas também havia professores que eram bem alternativos a isso. Tinha disciplinas de OSPB. Tinha a Rejane, professora de Educação Artística que era bem diferente. Tinha o professor Bené que era um senhor idoso que era professor de História, OSPB e Ensino Religioso! Eu ainda tive aulas de educação religiosa! Mas aí tinha os filhos dele, o Chico, a Rita que eram mais atualizados. Tinham outra pedagogia. Olhando de hoje eu vejo que eram aulas conteudistas, o que não quer dizer que eram boas aulas. Eu percebia que alguns professores tinham um certo posicionamento político, dentro do que era possível na época.

Eu não tive um professor assim que foi meu guru. Não teve nada disso. Quem era os professores de história? O Chico e a Rita, filhos do professor Bené. O Samuel Ribeiro foi meu professor de Geografia e ele lançou um livro que na verdade era uma apostila encadernada com o título “Geografia do Ceará”. Ele sorteava nos cursinhos. E os cursinhos passaram a ter programas de rádio, Tipo “Vestibular no ar”. Eu tinha o livro dele. O Samuel Ribeiro era uma figura. Ele era um senhor meio idoso, bebia muito. Ele era professor de vários colégios daquele tempo na cidade. Ele bebia por aqueles bares no centro da cidade. Ele era a figura mais divertida da época. O Machado, professor de física era professor de lá também. Pessoa extremamente dura, rígida, preconceituoso com os gays. Muito machista. (...)

Do ponto de vista pedagógico tinha professor de todo jeito. A Rejane tinha uma coisa que eu adoto nas minhas aulas hoje, quando eu faço prova: a última pergunta da prova dela era assim: faça uma pergunta e responda. Hoje eu faço para os meus alunos elaborarem e responderem. Só que eu dou critérios. São quatro critérios: conteúdo, coesão, coerência e criatividade. E muitas pessoas erram! Elas dão uma resposta que não tem a ver com a pergunta que elas fizeram!

Com a irreverência que marca todo o seu depoimento sobre as experiências vividas nas escolas do Centro, Flor ressalta a diferença entre os dois momentos que viveu: na escola pública e na escola privada. Há uma caracterização que traça perfis diferenciados dos professores da atualidade.

Na escola particular eu não me lembro de nenhum professor importante. Nem da cara. Não sei se era porque eu tava drogada demais ou se isso era insignificante ... Na escola pública eu tenho lembrança de ótimos professores. Eu achava interessante a forma como acolhiam as capacidades. Eu achava isso interessante. Eles eram respeitosos, acolhedores. E lembro que eram pessoas velhas. Não tinha professora nova. Era tudo de senhora de 40, 50 anos. Eram aquelas tiazinhas de óculos, bem caricatas ... Senhorinhas. Era uma escola mais humanizada.

Mas nem todos os professores eram solidários e compreensivos quanto à condição dos jovens secundaristas ou arrojados na prática pedagógica cotidiana. Muitos relatos explicitam uma outra forma de se conceber as relações entre professor e aluno e de ministrar as aulas e seus conteúdos. Há situações exacerbadas onde as ações dos professores podem chocar por se tratar de gestos e falas marcadas por formas variadas de preconceito e discriminação. Eduardo relato uma situação emblemática.

Eu tinha um colega que desenhava muito bem. Ele ficava desenhando o que estava sendo falado na aula. Acontece que um dia um professor de história viu que o menino estava desenhando, foi lá e rasgou o caderno do menino todo! Folha por folha. O que o cara tava desenhando? O conteúdo da aula! Hoje, se você tem um aluno desses você vai trazer isso pra aula.

Homossexualidade e erotismo também estão presentes na convivência entre professores e alunos das escolas do Centro de Fortaleza. O entrevistado segue a descrever situações extravagantes sobre o cotidiano escolar. Mais uma vez é esmiuçada a dificuldade de se lidar com a homoafetividade de alunos e professores. Convenções e costumes falam mais alto diante da diferença. Eduardo continua a evocar reminiscências desse período.

No Rui Barbosa havia professores que as pessoas discutiam a sexualidade deles. Se era, se não era ... O Vinícius, por exemplo, que era professor de ciências. De quem se falavam coisas assim: o Vinícius, o Praciano ... Acho que o Rui Barbosa era assim: ao mesmo tempo que ele tinha professores bem tradicionais como o professor Rocha-ele era bem tradicional, era ex-seminarista, dava aula de bata branca- tinha o Sérgio que era outra bicha! Se dizia que ele era gay. Não era só os professores de lá. Professores de outras escolas que a gente acabava conhecendo, alunos de outras escolas também relatavam a mesma coisa. Professor fulano de tal, do colégio tal ... E sempre alegando que eram casados e tenho filhos. Isso tava resolvido para aquela pessoa. Todo mundo falava. Havia esse boato. Tu imagina isso com os alunos?

O cenário que é narrado por Eduardo ao se referir ao Colégio Rui Barbosa se afigura cômico e extravagante. Por ter estudado na mesma escola,

muitas lembranças me vêm à tona e nelas a imagem por ele evocada se delinea de tal forma que sou transportado a todos os espaços e situações por ele descritos. A recordação destes momentos faz com que estes traços não me pareçam isolados de um panorama característico do momento estudado. Assim sendo, lembrar é refazer um percurso, reconstruir o passado através de um trabalho subjetivo. “Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar (...). Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão será maior (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Os gestores das escolas aparecem nos relatos como peças importantes em um cenário onde, conforme os ex-alunos das escolas do Centro, reina certa desorganização administrativa e frouxidão disciplinar. A voz destes personagens mereceria ser ouvida diante dos testemunhos, justificando as razões de tamanha balburdia e peculiaridades. Mas nosso trabalho se volta para uma história que vai sendo tecida a partir dos relatos dos ex-alunos destas instituições. Vale a pena salientar que estes gestores não são acusados de incompetência ou negligência pelos depoentes. Os relatos situam as práticas em um cenário característico do período enquanto saber/fazer que impregnava as ações dos profissionais da educação.

Lucíola descortina a sua percepção do diretor do Colégio Positivo como um gestor autoritário. Para ela, a forma como o diretor reagia diante de situações limite revelava uma postura diferente de seus parceiros na condução das atividades escolares e dos problemas surgidos no cotidiano.

O diretor do Positivo era o George. Ele podia ter essa aparência mais democrática, mas quando houve uma luta pelas carteiras de estudante que houve uma paralisação, fechou a rua e tudo. Isso foi em 84. Parou o colégio porque eles queriam que pagássemos pela carteira e isso não era justo, então houve essa paralisação. A fala dele foi muito autoritária e aí eu acho que ele se revelou. (...)

Uma das sócias do Positivo era a mãe do professor Leite Júnior, pedagoga. Não lembro o nome dela. Ela também tinha uma escolinha. Ela talvez tivesse uma visão mais humanizadora. A formação em pedagogia traz isso, principalmente se for sob esse viés crítico. O George eu não qual é a formação dele. A gente notava que ela tinha um jeito mais próximo dos alunos, entendeu?

Estamos diante de um dos aspectos fundamentais para a compreensão da habilitação do educador no período. A influência do pensamento tecnicista também se fará presente na formação de gestores escolares graças ao Parecer CFE n. 252/69. A Reforma Universitária iniciada pela Lei 5.540/68 enfatizava os princípios

da racionalidade, eficiência e produtividade buscam formar técnicos em educação (SILVA, 2003). O Parecer citado acima foi o responsável por implantar habilitações para a formação de profissionais específicos e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Estas habilitações fazem parte da formação no curso de pedagogia, licenciatura que visa a formação de professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de gestão escolar. A discussão gerada pelo parecer está no centro do questionamento sobre a identidade do curso de pedagogia e da atividade do pedagogo. O resultado desta discussão trouxe medidas diretamente relacionadas à formação dos profissionais da educação do período, gerando as habilitações que serão discutidas nas reformas educacionais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na volta ao regime democrático em 1985.

A partir dos relatos de nossos entrevistados nos deparamos com uma realidade onde aqueles que exerciam tais funções administrativas e pedagógicas não pareciam ter tal habilitação ou exerciam-na com o auxílio de profissionais adequados para tal função. O fato destas escolas contarem com estes gestores atuando em desacordo com a legislação vigente merece uma investigação mais aprofundada. Nos parece de extrema importância retratar como a fiscalização e o controle oficiais lidavam com tal fato. Por ora, nossa busca se volta para os efeitos deste quadro na formação dos jovens do período.

Ricardo detalha como os diretores do Liceu que ele lembra mantinham uma relação de camaradagem com os alunos e de certa proximidade pessoal que não existia apenas devido à sociabilidade inerente ao cargo.

O primeiro diretor que conheci foi o Praciano. Depois dele veio o Brizeno. Gente muita boa, inclusive eu tomava até umas com ele! Ele era mais liberal. O Praciano era mais repressor. Ele até permitiu muitas atividades culturais. O Praciano já era mais fechado pra isso. Rolava festival de música, de teatro, feras de ciência, os bailes na quadra do Liceu, o famoso bingo dançante! Comprava a cartelinha e concorria a um frango e uma caixa de cerveja!

Nota-se pela fala de Ricardo que muitos dos diretores do período desconfiavam de qualquer festividade ou atividades culturais nas escolas por eles regidas. Há um receio dos efeitos desagregadores que poderiam surgir em virtude de uma maior liberdade concedida aos jovens. Prevalece a percepção da juventude como perigosa e geradora de conflitos. A fala de Eduardo é a mais curiosa quando o

assunto é direção escolar. Ele recria um cenário jocoso ao falar do Colégio Rui Barbosa e o diretor do período em que ele por lá estudou.

Era um colégio por um coronel do exército, o coronel Edilberto, em pleno fim da ditadura né? Mas ainda com aquele ranço de ordem, disciplina, mas muito doido! O Coronel Edilberto não era uma figura presente. A sensação que eu tinha era essa. Era aparecia ali, dava uma volta e desaparecia. Era uma coisa meio panóptica! Não sei de onde era que ele via a escola! E ninguém ficava sabendo se ele tava lá. Agora era uma coisa assim: não tinha confusão. Entrou depois um outro coronel no lugar do Edilberto que eu não lembro o nome. Mas aí foi quando eu saí de lá e perdi totalmente o contato. Quando fui saber o colégio não existia mais. Ficou muitos anos fechado, se não me engano e depois foi vendido pro governo do estado onde funciona o Hospital César Cals.

Subordinação e docilidade seriam aspectos perseguidos pela direção? A presença do gestor não se daria mais em virtude da obrigatoriedade do que propriamente por necessidade de controle? Embora o entrevistado mencione uma presença sutil, quase panóptica do diretor, a figura deste não nos parece tipificar o cálculo onde “importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos (...) poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um (...)” (FOUCAULT, 1996, p. 131). Tal presença parece se configurar como a execução de um ritual necessário à funcionalidade de sua atuação.

É preciso situar alguns aspectos curiosos quanto a figura do Coronel Edilberto vivenciados por mim, enquanto ex-aluno do Rui Barbosa. Tanto quanto Eduardo a figura dele sempre me pareceu intrigante. Ele estava cercado por duas pessoas que o auxiliavam na tarefa de dirigir o Colégio Rui Barbosa. Uma era sua esposa, Neide. O outro era o coordenador pedagógico, Neto. Edilberto parecia não ter formação pedagógica, diferentemente de sua esposa que era psicóloga e orientadora pedagógica. O coordenador também era uma incógnita. Os três formavam uma linha de frente mais dura, com exceção da psicóloga, sempre ponderada e mansa na forma de se dirigir aos alunos.

A gestão do Coronel Edilberto se iniciou graças à chegada das Organizações Bezerra de Melo, administradora e proprietária de uma nova escola na cidade que surgia com um marketing baseado em um conceito de escola moderna e de alto padrão de qualidade: o Colégio Capital. O Rui Barbosa foi adquirido pela organização e passou por uma grande reforma física, administrativa e pedagógica. Pode-se afirmar que houve um processo de embelezamento e higienização em sua

estrutura desgastada e uma transformação na forma de gerir a escola quanto em seus objetivos.

Tivemos certos embates durante sua gestão no período que estudei no Rui Barbosa. Fiz parte do grêmio do colégio e sua relação com esta organização era de desconfiança. Penso se tratar de um ranço militar diante do movimento estudantil. Lembro-me que participei de uma chapa que foi a vencedora para a eleição em 85. Durante o período de composição e inscrição das chapas, um amigo sugeriu que o nome da nossa chapa fosse MR-8, numa alusão ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro, organização política comunista que participou da luta armada contra a ditadura militar. Ao ver o nome das chapas, o diretor procurou saber quem compunha aquela com título perigoso e foi em nossa sala nos dar um aviso severo de que, se permanecêssemos com aquela ideia, nossa chapa seria proibida de concorrer.

Sua figura era de um homem cortês com os pais dos alunos, mas sempre impregnado de severidade no contato com os alunos. De vez em quando ele ria de algum comentário feito por ele mesmo, gesto que era repetido pelo coordenador e sua esposa. Menos dos professores e nós alunos. Com ele vivenciei a única situação de racismo que fui vítima. Uma estratégia que foi instituída pela coordenação neste período foi a criação de um representante de sala. Este falaria por todos em situações necessária, levaria alguma reivindicação do grupo junto à direção e se responsabilizaria por uma liderança junto aos colegas. Eu era o representante de minha turma e numa ocasião de entrega dos boletins, outro ritual que eu considerava esdrúxulo criado pela direção, ele proferiu um comentário a meu respeito diante da turma que me deixou sem palavras.

O ritual dos boletins era uma forma que os gestores encontraram de premiar aos alunos que esforçaram e obtiveram a média em todas as disciplinas. O coronel passava em cada sala com o coordenador entregando os boletins no começo de cada bimestre. Chamava os alunos bem-sucedidos na frente de todos os outros para que fossem aplaudidos pelo feito. Geralmente era uma minoria que conseguia aprovação em todas as disciplinas. Após a entrega ele fazia um longo sermão exortando ao restante para estudar, levar os estudos a sério e seguir o exemplo daqueles colegas ali expostos. Em seguida deixava a sala e seguia para uma próxima turma, enquanto o coordenador entregava rapidamente os boletins

restantes. Em um gesto de picardia juvenil, nós aplaudíamos todos os colegas, dessacralizando o ritual e celebrando a nossa blasfêmia.

Não lembro por qual motivo, mas tenho certeza de que não foi devido à aprovação por média em todas as disciplinas, um dia fui chamado à frente para falar como representante da turma. Minha eloquência se manifestou e minha fala foi aplaudida pelo grupo. Edilberto fez o seguinte comentário: Vamos aplaudi-lo, gente! Não é porque ele é preto que não merece ser parabenizado. A sala inteira congelou. Eu também. Sua esposa olha para ele e diz, com ar consternado e olhos arregalados: Edilberto! Ele riu disse: brincadeira gente! Claro que nosso colega tem importância. Não ouvi mais nada. Não era mais necessário.

Apesar, de haver poucos negros nas escolas particulares, o racismo era um tabu mais velado ainda que nos dias atuais. Fazer menção a um negro por sua pele, geralmente provocava um silêncio de educação podemos assim dizer. As pessoas educadas não constrangiam os negros por seu tom de pele. Essa prática nos servia para mascarar o racismo das pessoas. Para um estudante era muito importante que seu conhecimento estivesse atrelado há uma boa educação moral.

No caso citado, estávamos com dois conflitos visíveis, o poder do Coronel e o negro que foi vítima de racismo, em forma de uma piada e brincadeira tão comum no período. O silêncio foi a resposta e em seguida o evento da entrega de boletins superou o choque do racismo.

Figura 7 - Boletim escolar do Colégio Marista



Fonte: Blog Fortaleza Nobre (2016).

7 FRAGMENTOS DE CULTURA QUASE EXTINTOS

Corremos atrás do que é tão novo. Chegamos antes que tenha nascido. Corremos muito mais e aceleramos como um fliperama pervertido.

(“Labirintos”- As Mercenárias, 1986).

A cidade de Fortaleza viverá uma enorme expansão e crescimento urbano na década de 1980, processo que afetará o centro e sua constituição espacial. A preocupação de muitos gestores da cidade diante de alguns problemas de ordem social incluirá o centro como um dos espaços que merece a atenção diante do quadro de modernização e reformas estruturais. Algumas praças do centro serão reformadas e entregues à população, reforçando a importância destes lugares de memória para a elaboração da afetividade que envolve o centro da cidade. A reforma da Praça do Ferreira em 91, durante a gestão do prefeito Juraci Magalhães, marcará a volta de um patrimônio da cidade, impregnado do simbolismo que envolve o significado atribuído pelos indivíduos aos espaços (SOUZA, 1994).

A expansão dos limites da cidade e sua reconfiguração levará uma série de serviços tradicionalmente oferecidos no centro de Fortaleza a outros bairros, graças à presença de equipamentos urbanos mais modernos do que os existentes nesta região de Fortaleza. A educação escolar será um deles, o que levará muitas das tradicionais escolas do centro ao ocaso. Eduardo Bezerra, hoje professor universitário avalia estes desdobramentos.

O centro já não é mais o “centro”. Hoje você tem lugares que funcionam com o que o centro funcionou naquela época: os shoppings, os grandes corredores de serviços nas avenidas. Quem mora na Cidade dos Funcionários, por exemplo, não vai mais para o centro resolver coisas que podem ser resolvidas por lá mesmo. Mesmo em bairros como Messejana, no Benfica, na Parangaba, no João XXIII. Foram criados vários centros e cada um com suas escolas. Abrem-se escolas também, como negócio. Essas escolas são diferentes daquele tempo porque a própria ideia de escola já passou por uma remodelagem. A própria ideia de escola de bairro. Seja por conta do vestibular, das tecnologias, pela disputa entre as escolas. Hoje escolas de bairro anunciam na televisão! Isso era impensável no período. Mesmo pras grandes escolas nem era uma política assim de marketing. Uma das escolas que vai fazer isso é o Geo. Ele vai fazer um marketing mais pesado, com o Geo Dunas e tudo mais. Ele é que chega com essas ideias, essa glamourização com a televisão. O Geo Dunas foi a primeira proposta de escola de tempo integral, com informática na cidade. As outras escolas não tinham essa preocupação.

O Rui Barbosa era uma escola onde você ia estudar lá porque um parente seu estudou, porque era mais em conta, era segura, era no centro ... E alguém ia te ensinar a andar no centro. Chega um momento que vem a concorrência das escolas grandes com essas escolas e elas foram sendo desmontadas. Até porque elas tinham um funcionamento que, olhando de

hoje era muito pouco profissional. A escola do centro era muito próxima, nesse sentido, da universidade! Você se construía só. Aquelas escolas passaram a conviver com uma administração que era muito mais profissional.

Para a também professora universitária Lucíola Maia a pressão popular e os anseios por democracia fizeram da geração oitenta um destaque. As escolas do centro sofreram com as mudanças propostas pelo tempo graças a sua juventude, se comparadas a outras instituições tradicionais.

Eu penso que o próprio processo de abertura política e a lei de anistia pode ter levado a isso. Foi-se renovando um novo momento da política brasileira, as mudanças, a própria pressão popular com a campanha “Diretas Já”, o movimento pela anistia pois a pressão popular foi muito grande. Penso que as próprias escolas não tenham aguentado. O positivo era teoricamente tido com uma escola nova. Não era uma escola que vinha como o Farias Brito, como o 7 de Setembro. Então com ela, de certa forma era uma escola nova, ela não tivesse aquele ranço tão forte que tem as outras que direcionavam os alunos para fazerem aquilo. Lá nós tínhamos a liberdade de imaginar, de criar. Havia essa liberdade e incentivo à pesquisa. De certa forma a ditadura já estava cansada e o próprio processo de renovação levou a isso.

O jornal Diário do Nordeste debateu o tema em uma matéria sobre o desafio das escolas centenárias para se manterem na capital. Enfatizando a necessidade de adequação às novas políticas educacionais e mudanças nas metodologias de ensino, o texto busca situar o lugar das escolas como patrimônio histórico e afetivo da população de Fortaleza.

Além de se tornarem patrimônio histórico da cidade e de contarem importante parte da história de Fortaleza, escolas centenárias possuem grande valor emocional para os cearenses. São recordações do tempo de juventude que não voltam mais. Lembranças que remetem a um passado cheio de descobertas, amores e aventuras. Basta passar em frente a uma destas instituições para uma espécie de filme ser formado na cabeça de cada um (Diário do Nordeste, 03.02.2013).

O site do complexo Verdes Mares também fará dois anos depois (23.03.2015) uma breve matéria onde busca evocar as memórias de escolas extintas que deixam saudades em seus ex-alunos. Embora se preocupe menos em discutir os motivos que julga ser os principais responsáveis pelo seu desaparecimento, a matéria se concentra em escolas do centro da cidade, trazendo uma iconografia mais recente de escolas tradicionais e outras de criação posterior.

O Centro de Fortaleza já foi abordado em uma produção historiográfica variada que busca problematizar o seu papel através das transformações vividas pela cidade e sua importância simbólica na constituição da subjetividade e do afeto

dos fortalezenses. Em consonância com esta produção, há uma vasta bibliografia memorialística a emocionar leitores sequiosos por evocar um passado tranquilo e harmonioso, onde os problemas encontrados nos grandes centros urbanos ainda não faziam parte de um cotidiano mais simples e frugal.

No mesmo sentido proliferam nas redes sociais, em sites e blogs, uma evocação do passado da cidade onde o que se percebe é a nostalgia de um momento específico: o período da chamada modernização da cidade, seus processos de embelezamento e instauração de padrões de civilidade, a chamada *Belle Époque* (PONTE, 1999). Esta nostalgia se estende até décadas posteriores, se situando na fruição de um prazer estético diante da arquitetura e dos traços mais simplificados do urbanismo. A fruição se acentua, principalmente devido a presença de forte iconografia a retratar a cidade e o centro. O distanciamento entre história e memória da cidade revela a dificuldade de se lidar com seu passado dentro de uma perspectiva problematizada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbramos na década de 1980 a ruptura diante práticas de formação e autonomização dos indivíduos difundidas na cultura local, do gerenciamento da educação formal e suas metodologias de ensino em instituições educativas, em virtude das reformas legais decorrentes da volta do regime democrático e das transformações sofridas por espaços vitais da cidade como o centro.

As narrativas aqui presentes se apresentam como um esforço de contribuição à historiografia educacional através das memórias de uma geração que ainda é vista sob o viés da jovialidade e rebeldia. Como toda forma de tematização ligada à juventude, a *Geração 80* passou a ser mitificada em um misto de inocência e criticidade, diferentemente do que se costuma pensar a seu respeito. Porém, o aspecto marcante destes que nasceram em Fortaleza, mesmo sob a égide da *Geração X*³⁰ será o confronto traçado diante das noções de autoridade e tradição.

Tomando o comportamento e valores destes nos deparamos com uma geração que lidou com a repressão da ditadura militar, a suspensão do regime democrático, ao desmantelamento progressivo das ações e de sanções legais consolidadas a partir de sua instauração. Vivenciou mudanças marcantes na reelaboração dos documentos legais que legitimam o estado de direito nas décadas seguintes e se configura como a última geração antes da internet.

Em meio à perpetuação de um ideal de juventude permanente e das diferentes formas de se tematizá-la, a percepção do envelhecimento daqueles que fazem parte desta geração é algo que passa despercebido mesmo por seus contemporâneos. No entanto, se nos apegarmos aos padrões de comportamento adulto na faixa etária acima citada, veremos se tratar de um grupo onde a assunção da maturidade se diferencia substancialmente das gerações anteriores. Pode-se se afirmar que este fenômeno já está presente na elaboração das trajetórias biográficas daqueles que fizeram parte da contracultura e de todas as gerações posteriores. Mas queremos salientar que a *Geração 80* será marcada por características que a singularizam.

³⁰ Geração X é uma expressão criada pelo fotógrafo Robert Capa para se referir à geração nascida o chamado “baby boom” pós-segunda guerra mundial. No geral ela inclui as pessoas nascidas a partir do início dos anos 1960 até o final dos anos 1970, podendo alcançar o início dos anos 1980.

A juventude tem uma profunda importância para a compreensão das transformações e do funcionamento das sociedades modernas (GROPPO, 2000). Suas mudanças nos proporcionam um recurso para o entendimento das mudanças da própria modernidade em aspectos diversos como a arte, a cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas e a política não-institucional.

Desde a Antiguidade, à diferença das crianças - os grandes mudos da história-, alguns jovens falaram de si mesmos e escreveram sobre sua condição. (...). Quem sabe remontando aos casos individuais, quando tenha sido escrita e conservada uma autobiografia, o historiador poderá tentar descobrir aquela exigência de autonomia ou aquele sentido de rebelião que ajuda a construir a personalidade tanto em contraposição ao mundo dos adultos quanto reelaborando valores que vêm do contexto familiar e cultural em que os jovens vivem (LEVI; SCHMITT, 1996, p.13).

Situada biológica e culturalmente em uma relação íntima com o tempo, a condição juvenil se manifesta interpretando e traduzindo os dilemas de sua sociedade. E tal posição ocupada pelos jovens resvala em mudanças de perspectiva dos indivíduos quanto ao futuro. Analisando as perspectivas que se apresentavam à juventude dos anos 80 nos deparamos com uma lacuna geracional. Os anseios desta geração começam a se distanciar das práticas educativas e valores marcadamente presentes na educação escolar e em outros processos educativos a serem vivenciados pelos jovens. No entanto, estes mesmos valores já estão ruindo. Graças às falas de nossos entrevistados percebemos que os limites e ideais concebidos para reger a educação do período já se mostravam inaptos para dar conta dos processos formais de instrução dos jovens.

A observação direta, privilégio do estudo do presente é um artifício (BLOCH, idem). Faz-se necessário, tanto quanto para o historiador do passado, nuançar o panorama que envolve estes relatos, desvelando o teor dos vestígios olvidados. Haveria nesta geração algo não contado? Há o esquecido ou despercebido. Apesar da proximidade histórica, os *Anos 80* ainda permanecem insondados.

As narrativas aqui contidas extravasam os limites da formação escolar e buscam, na interação dos entrevistados com o centro da cidade, possibilidades de se esboçar sentidos diversos sobre a educação e a formação das juventudes fortalezenses. O que buscamos é fazer vir à tona os relatos que despertam vivências adormecidas ou despercebidas. Contudo, o mais salutar desta busca não é

preencher lacunas quanto à historiografia educacional, mesmo percebendo que o estudo das políticas educacionais e instituições ou mesmo das biografias de educadores tem sido hegemônico. O que interessa é “a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (ALBERTI, 2004, p.16).

Apesar do reconhecimento da importância das experiências vividas, nenhum destes entrevistados assume um tom nostálgico diante do passado e conseguem situar suas memórias de forma consciente quanto à historicidade do período e dos desdobramentos de muitos fatos que marcaram este momento histórico. Dentro deste contexto as narrativas se aproximam do que Alberti (2004) chamará de fascínio pelo vivido. A vivacidade do passado se torna possível graças aos trabalhos de síntese da memória. E refazer este percurso é perceber que é “... interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! “ (ALBERTI, 2004, p. 14).

As narrativas se apresentam como um esforço de contribuição à historiografia educacional através das memórias de uma geração que ainda é vista sob o viés da jovialidade e rebeldia³¹. Como toda forma de tematização ligada à juventude, a *Geração 80* passou a ser mitificada em um misto de inocência e criticidade, diferentemente do que se costuma pensar a seu respeito. Porém, o aspecto marcante destes que nasceram em Fortaleza, mesmo sob a égide da *Geração X*³² será o confronto traçado diante das noções de autoridade e tradição.

³¹ A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para descrever o passado, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projeto e de experiências (...). Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória (NÓVOA, 2005, p. 11).

³² Geração X é uma expressão criada pelo fotógrafo Robert Capa para se referir à geração nascida o chamado “baby boom” pós-segunda guerra mundial. No geral ela inclui as pessoas nascidas a partir do início dos anos 1960 até o final dos anos 1970, podendo alcançar o início dos anos 1980.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade.

ADERALDO, Mozart Soriano. **História abreviada de Fortaleza e crônicas sobre a cidade amada**. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1998.

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ALBERTI, Verena. **Obras coletivas de história oral**. Tempo-Revista do Depto. de História da UFF, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 206-219, jun. 1997.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004,

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru: Edusc, 2007.

ALZIER, Luiz André. **Almanaque Anos 80**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARENDDT, Hannah. **Between past and future**. New York: Penguin Books, 1954.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Otacílio de. **Fortaleza descalça**; reminiscências. Fortaleza: UFC/ Casa José de Alencar, 1992.

BARROS, José D´Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARROS, José D´Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, José D´Assunção. **Teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARTHES, Roland. **La aventura semiológica**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

BENEVIDES, Sívio César Oliveira. **Na contramão do poder: juventude e movimento estudantil**. São paulo: Annablume, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 2).

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, Ecléa. **Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: _____. Questões de sociologia. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **As cidades da cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **As revoluções utópicas dos anos 60: a revolução estudantil e a revolução política na igreja**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

BRUNO, Artur. **Fortaleza: uma breve história**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2012.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

CACCIA-BAVA, Augusto; PÀMPOLS, Carlos Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles (Org.). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2014.

CARDOSO, Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano:** novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, José Liberal de. **Fatores de localização e de expansão da cidade de Fortaleza.** Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1977.

CHAVES, Gylmar; VELOSO, Patrícia; CAPELO, Peregrina (Org.). **Ah, Fortaleza!** Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHAUNU, Pierre et al. **Ensaio de ego-história.** Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. **Sutil diferença:** o movimento punk e o movimento hip hop em Fortaleza-grupos mistos no universo citadino contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2011.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. **Da cidade à metrópole:** (trans)formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069/1990. Brasília, DF, 1990.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.) **Usos e abusos da história oral**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas Editora, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, São Paulo: Loyola, 1996.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos-espaço-educação**. São Paulo: ANNABLUME, 1994. (Selo universidade, Educação, 21).

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GALENO, Alberto S. **A praça e o povo**: homens a acontecimentos que fizeram história na Praça do Ferreira. Fortaleza: Multigraf, 2000.

GASTAL, Suzana. **Alegorias urbanas**: o passado como subterfúgio. Campinas: Papirus, 2006.

GATTI, Luciano. Experiência da transitoriedade: Walter Benjamin e a modernidade de Baudelaire. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 50, n. 119, p. 159-178, june 2009.

GIZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antônio. ZAIDAN, Michel F. MACHADO, O.L. (Org.) **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias urbanas: a memória da cidade no corpo. In: VELLOSO, Mônica Pimenta; ROUCHOU, Joële; OLIVEIRA, Cláudia de (Org.). **Corpo**: identidades, memórias e subjetividades. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Verso e reverso do perfil urbano de Fortaleza (1945-1960)**. São Paulo: Annablume, 2003.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. Seminário da Prainha: limites e possibilidades da “ego-história”, como opção metodológica. **Clio Revista de Pesquisa Histórica**, n. 25, n. 2, p. 293-321, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Pucuri, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade** in: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A Aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEONELLI, Domingos. **Diretas já**: 15 meses que abalaram a ditadura. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LEVI, Giovanni. SCMITT, Jean Claude (Org.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1959.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. (Col. Grandes Cientistas Sociais, n. 25).

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINHO RODRIGUES, Rui et al. **História da educação**: teoria, métodos e fontes. Fortaleza: EdUECE, 2012.

NETTO, Raymundo. **Centro**: o “coração” malamado. Fortaleza: Secultfor, 2014.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1981.

NÓVOA, Antônio. **Por que a história da educação?** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Meninos em fúria**: e o som que mudou a música para sempre. Marcelo Rubens Paiva e Clemente Tadeu Nascimento. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, CPDOC/FGV, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, Vértice, 1989/3.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque**: reformas urbanas e controle social (1860-1930). Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1999.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos**: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: Tempo 2, Revista do Departamento de História, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, dez. 1996.

REIS, José Carlos. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Brasil, 1979-1989**: uma década perdida? Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SATO, Eliana Satie. **Do ensinar como prática de flanagem ou perambulação**. 2014. Dissertação (Mestra) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude**: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da Silva. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo e. **Fortaleza: imagens da cidade**. Fortaleza: Museu do Ceará: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2001.

SILVA, J. B. **Nas trilhas da cidade**. Fortaleza: Museu do Ceará: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2001. (Outras histórias, v. 3).

SILVA, J. B. **Vivendo a cidade: o caso de Fortaleza**. In: VASCONCELOS. J. G.; ADAD, S. J. H. C. (Org.). **Coisas de cidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Simone de. RIBEIRO, Francisco Moreira (Org.). **Fortaleza: a gestão da cidade: uma história político-administrativa**. Fortaleza: Fundação Cultural de Fortaleza, 1994.

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, Paul Rich. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

APÊNDICE A - FONTES

FONTES

Entrevistados:

1. Carlos Eduardo Bezerra. Entrevista realizada nos meses de agosto de 2015.
2. Lucíola Maia. Entrevistada em agosto de 2015.
3. Flor Ferreira Fontenele. Entrevistada em novembro de 2015.
4. Ricardo Lúcio Maia Junior. Entrevistada em novembro de 2015.
5. Régis Damasceno. Entrevistada em junho de 2016.

Fotografias:

Fotografias extraídas do acervo do Jornal O Povo, Blog Fortaleza Nobre e do acervo particular dos entrevistados.