

**Escola comunitária:
a encruzilhada entre a favela e a cidade**

**Community school:
a meeting point between the slum and the city**

*Maria Lucimar Miranda de Albuquerque **

Resumo

Este artigo descreve e analisa um tipo de escola desatrelada do Poder Público e da rede privada, localizada em áreas de extrema pobreza, construída e administrada pelos moradores dessas áreas. É a *escola comunitária*, cuja história oferece a possibilidade para se refletir como a população pobre enfrenta e resolve os problemas da falta de acesso de seus filhos à instrução formal. Ao longo do trabalho, descrevem-se e analisam-se também as mutações que se produzem na cultura de um grupo social, ao experimentar o jogo de forças presente em sua interação com a cidade, da qual se encontra separado. A existência dessa modalidade escolar constitui uma denúncia da omissão do Estado em relação ao ensino público, mas também faz emergir a ação coletiva, que inclui a demanda por escolas e outros serviços, por meio dos quais a população tenta interagir com a cidade.

Palavras-chave: Escola comunitária. Inclusão. Exclusão. Resistência.

Abstract

This paper describes and analyses a kind of school separated from the public power and the private system, located in areas of extreme poverty, built and administrated by the inhabitants of these areas. It's a community school, whose history offers the possibility to reflect on how the poor population deals with and resolves the problems concerning the lack of formal instruction for its children. Throughout the paper, the changes which are produced in the culture of a social group, while testing the strength present in the interaction with the city from which it is separated, are also described and analyzed. The existence of this type of school constitutes an accusation of the State's omission regarding the public school system. It also makes collective action emerge, including the demand for schools and other services, and through which the population tries to interact with the city.

Keywords: Community school. Inclusion. Exclusion. Resistance.

* Mestre e Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: albukerke@uol.com.br

Résumé

L'école communautaire : un croisement entre le bidonville et la ville

Cet article décrit et analyse un type d'école séparée du pouvoir public et du système privé, localisée dans des régions d'extrême pauvreté, construite et administrée par les habitants de ces régions. C'est l'école communautaire, dont l'histoire offre la possibilité de réfléchir sur comment la population pauvre fait face et résout les problèmes de faute d'accès à l'instruction formelle pour ses enfants. Au long du travail, on décrit et analyse aussi les mutations qui se produisent dans la culture d'un groupe social, en expérimentant le jeu de forces présent dans l'interaction avec la ville dont il est séparé. L'existence de ce type d'école constitue une dénonciation de l'omission de l'État en ce qui concerne l'enseignement public. Elle fait aussi émerger l'action collective, qui inclut la demande pour des écoles et d'autres services, et à travers lesquels la population tente d'interagir avec la ville.

Mots clefs : École communautaire. Inclusion. Exclusion. Résistance.

Introdução

Na história da educação brasileira, ganha importância, nos anos 20 do século passado, o debate em torno da universalização do ensino, que deveria ser público, gratuito e para todos. Muitos foram os esforços empreendidos no decorrer do século, com avanços significativos, mas não suficientes para estancar a sangria do analfabetismo.

A Constituição de 1988 reafirma o princípio orientador da educação básica para todos e estabelece, no capítulo das disposições transitórias, que o Poder Público deveria, em um espaço de 10 anos, universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, sinaliza para mudanças bastante profundas no sistema de ensino. Pode-se, inclusive, afirmar que nunca se assistiu a uma reforma de tal competência técnica, principalmente no que diz respeito à construção de mecanismos para a implementação das reformas requeridas, não só para elevar a qualidade do ensino, mas também para expandi-lo a todas as crianças de 0 a 14 anos. O melhor da academia brasileira foi chamado a contribuir nesse processo de mudanças. Apesar disso, ainda se pode observar, notadamente, nas regiões Norte e Nordeste, que a escolarização de crianças de 4 a 14 anos constitui um problema de grandes proporções.

Este artigo tem por base uma pesquisa realizada entre 1990 e 1995 (ALBUQUERQUE, 1995), a qual identifica em Fortaleza, Ceará, a existência de um tipo de escola desatrelada do Poder Público e da rede empresarial privada, funcionando em áreas de extrema pobreza, sob a gestão de seus moradores: a escola comunitária. A história dessa escola está ligada à história da população

favelada de Fortaleza e oferece a possibilidade para se refletir sobre as formas como essa população enfrenta e resolve o problema da escolarização para seus filhos. Neste artigo, procura-se descrever e analisar as mutações, que se produzem na cultura¹ desse grupo social, no curso da experiência do jogo de forças, que precisa enfrentar, na interação com a cidade da qual se encontra separado pelo muro invisível da discriminação e do preconceito. Nesse jogo, a escola comunitária se torna carta preciosa, pois se ergue, simbolicamente, como o ponto onde as duas culturas – favela e cidade – se encontram.

Fortaleza, uma das regiões metropolitanas mais pobres do País, contava, em 1993, com elevado número de favelas, nas quais viviam 1/3 de sua população, denunciando o crescimento acelerado, desorganizado e desigual que essa cidade experimentara nas últimas décadas. Os moradores dessas favelas são imigrantes fugitivos da seca e da fome, forçados a ocupar terrenos de propriedade alheia (pública ou particular), onde constroem suas precárias habitações, dispostas de forma densa e desordenada, formando o *habitat* do excluído, onde homens, mulheres e crianças vivem a violência da exclusão, sem acesso ao consumo e aos serviços públicos.

Nas ruelas estreitas dessas favelas, crianças de várias idades encontram o único espaço disponível para sua socialização. As escolas públicas ficam distantes do lugar onde moram, tornando difícil seu acesso à educação formal, em decorrência dos custos com transporte, que seus pais não podem pagar. Sem escolas, essas crianças tenderiam a crescer brincando nas ruas da favela, ajudando as mães nos afazeres domésticos, que incluem cuidar dos irmãos menores.

As **escolas comunitárias** se multiplicam de forma acelerada nos bairros pobres e favelas de Fortaleza, coincidindo com o momento em que novos movimentos sociais entram em cena, surgindo daí a hipótese inicial de que essas escolas teriam nascido como produto desses movimentos ou por eles influenciados.

Tal suposição orientou, inicialmente, a pesquisa através da qual se tentou recuperar a literatura sobre o tema. Para o trabalho de campo, buscou-se apoio em leituras de autores que estudam a educação sob uma abordagem etnográfica. As categorias espaço e tempo foram fundamentais para análise dos dados registrados circunscritos aos conteúdos das relações sociais, presentes na história dessas escolas. Buscou-se também entender o processo de construção da comunidade, na qual se inscreve a escola comunitária, procurando-se respostas a respeito de como se constrói a experiência de uma escola de comunidade, em meio a uma diversidade que forma os blocos de atores, que, ao mesmo tempo em que se diferenciam, carregam em si o sentido do pertencimento.

Breve revisão da literatura sobre escolas comunitárias

A pequena produção sobre o tema desenvolvida na década de 80 revela a tentativa de reconstituição de algumas dessas experiências. Nos estudos realizados, a categoria **lutas populares** prevalece como explicação fundamental, na medida em que as experiências são analisadas pelo recorte dos movimentos populares de natureza urbana, que lutam por bens de consumo coletivo, entre os quais se inclui a educação. Por esse viés, as escolas comunitárias teriam surgido no bojo destes movimentos, ocupando o espaço vazio deixado pelo Estado, no que diz respeito ao atendimento dos excluídos do sistema oficial de ensino. Alguns desses estudos privilegiam o enfoque político dessas unidades escolares, vendo nelas um espaço de organização que encerra em si mesmo a possibilidade de **transformação social**.

Bandeira (1989) informa que em Recife essas escolas surgiram por iniciativa de um grupo de educadores populares apoiados pela Igreja Católica. Sobressai, no seu estudo, a importância dos movimentos populares organizados para a construção dessa escola, a qual aparece como produto da ação de grupos que já têm um certo patamar de organização, o que acaba potencializando o discurso da existência da escola comunitária, como alternativa à educação pública, produzida pelos movimentos populares organizados. A esse respeito, Souza (1989) afirma:

...que estas (escolas) [...] representam uma nova opção de escolarização para as camadas populares, porque nelas se estabelece uma relação de parceria entre professor e aluno e entre escola e população; porque o fazer pedagógico incorpora a história de vida das crianças, as lutas do bairro e praticamente toda a história e resistência de uma classe social e, principalmente, por serem experiências de auto-gestão.

Oliveira (1987), em estudo sobre as escolas comunitárias da Rocinha no Rio de Janeiro, enfatiza o caráter compensatório delas, cuja função é preparar a criança para acompanhar o ensino público, indicando que, ao contrário das escolas de Recife, não possuem um projeto político definido, mas configuram-se como alternativa à escola pública, mantendo com esta estreitas relações, inclusive no que se refere à troca de experiências e ajuda financeira.

Sposito e Ribeiro (1989), analisando algumas dessas experiências, concluem que a escola comunitária pode constituir-se num polo organizativo, reivindicativo e formativo dos agentes envolvidos ou num instrumento de prestígio e reforço político para lideranças locais. Admitem as autoras que essas escolas são produto

do movimento popular organizado e têm como principal peculiaridade o fato de se constituir “como formas alternativas de educação popular”, ainda que “voltadas para a escola pública e para o Estado como instância responsável pela sua manutenção”.

No Ceará, são quase inexistentes os estudos a este respeito, em que pese o significativo número dessas escolas. Somente em Fortaleza, entre 1980 e 1991, essas unidades atingiram o número de 443 (MELO, 1991). Até 1995, ano em que se encerra a pesquisa que deu origem a este trabalho, não se conheciam análises mais abrangentes e sistemáticas sobre o problema, nem um mapeamento mais preciso dessas experiências, ou uma tentativa de compreender seu processo de constituição, para medir com mais rigor seu sentido político e social.

Um estudo realizado por Melo (1991, p. 41) diz que, em Fortaleza, essa modalidade de ensino “definiu-se pelo pré-escolar, alfabetização e reforço dos estudos e aprendizagem de alunos da escola pública”. Em outra parte desse mesmo estudo, a autora atribui a origem dessas escolas às lutas populares travadas contra o Estado, em decorrência da conscientização de algumas comunidades que se mobilizam para forçar a mudança. Surgem como “tribuna de resistência aglutinando forças de protesto”, pelo não-cumprimento na oferta da escola pública de boa qualidade. Ao mesmo tempo, a autora coloca em destaque o caráter provisório da escola comunitária, definindo-a como “quebra-galho”, atuando na marginalidade, enquanto aguarda que o Estado cumpra a universalização e democratização do ensino. A ambigüidade presente em tais afirmações acabou dificultando a compreensão do fenômeno, além do que a autora não apresenta dados que as comprovem.

No âmbito das iniciativas nascidas no seio da Igreja Católica em Fortaleza, aparece a escola comunitária como resultado da organização das CEB (Comunidades Eclesiais de Base), apoiada pela Caritas Arquidiocesana. No plano teórico, essa escola apresenta um conteúdo político, na medida em que se propõe a preparar seus alunos para a “participação consciente na transformação da estrutura social”. Na prática, ao mesmo tempo em que está colocada como “instrumento de denúncia do sistema educacional”, reivindica do poder público recursos para sua manutenção. De verdade, essa escola constitui um espaço de difusão da doutrina da Igreja Católica, “como instrumento profético da ação libertadora”, assumindo que a fé justifica e impulsiona sua existência, como força ou instrumento renovador, constituindo-se, desse modo, no espaço de veiculação de uma ideologia, cujo princípio de participação e comunhão anuncia a liberdade e o bem-estar para os pobres excluídos, ao mesmo tempo em que aponta para uma intenção transformadora.

Em 1993, Arruda² informa que, em Fortaleza, o número de escolas comunitárias “é superior a setecentos”. Para ele, trata-se de um fenômeno que se produziu no processo de exclusão que expulsa as crianças pobres das escolas públicas. Afirmar também que as escolas comunitárias teriam mais resultados junto ao Poder Público, se “contassem com um interlocutor que fosse seu porta-voz político”. Tal observação sinaliza para a impossibilidade de as escolas comunitárias de Fortaleza terem sido construídas a partir dos movimentos sociais urbanos, como afirmam os estudos anteriores, até porque, nessa cidade, tais movimentos se organizaram em torno da problemática urbana, tendo a temática da moradia como lugar central na luta (BARREIRA, 1987).

Arruda confirma essa tendência, dizendo que o não ter onde morar se impõe como prioridade, colocando o **problema da moradia** no centro das preocupações do movimento. A escola comunitária, segundo essa perspectiva, surgiria como consequência, e mesmo assim de forma pontual.

Os estudos que analisam mais profundamente as lutas por educação, no Ceará, estão referidos a associações e sindicatos de professores e têm como ponto central o resgate da trajetória desses movimentos no decorrer dos anos que marcam sua origem e desenvolvimento e a situação em que se encontram em 1990 (FONSECA, 1991). Assinalam um longo processo reivindicatório, pautado em temas como: democratização dos movimentos dos professores; política sindical e educacional; unificação dos diversos segmentos de professores; valorização da escola pública; ensino público gratuito; piso salarial; efetivação de professores contratados; redução de carga horária; aposentadoria aos 25 anos de serviço; isonomia salarial e verbas públicas só para escolas públicas. Em síntese, a luta desses movimentos está circunscrita à organização dos professores, à melhoria salarial e à melhoria na qualidade de ensino.

A ênfase na temática que privilegia a melhoria da qualidade de ensino sugere a existência de escolas públicas em quantidade suficiente para o atendimento de todas as crianças dentro da faixa de idade exigida por lei. Talvez seja este o motivo pelo qual a expansão do ensino não se configure como prioridade no rol das lutas por educação. Também os estudos referidos não fazem menção alguma às escolas comunitárias, muito embora estas tenham uma certa visibilidade pela dimensão que vêm alcançando. Uma explicação para tal omissão talvez esteja ligada à centralidade do tema **escola pública** para todos, que no fundo descarta outras formas de ensino. Estes e outros estudos indicam que a escola comunitária em Fortaleza pode não ter nascido vinculada ao movimento popular organizado. De onde teriam, então, surgido? Que fatores determinaram sua emergência? Que escola é essa? Teriam essas escolas nascido da vontade de seus usuários, como uma recusa à escola pública ou como protesto pela ausência desta? Como

e em que circunstâncias sua trajetória vai, ou não, se cruzando com o Poder Público? Essas indagações orientaram os caminhos da pesquisa, a partir da qual se buscou examinar as razões que teriam determinado o aparecimento e a expansão dessas escolas, como uma possibilidade para responder à questão: **a escola comunitária é ou não uma alternativa à escola pública?**

A escolha do referencial empírico

A prevalência da escola comunitária na periferia e área de favelização de Fortaleza denuncia que o crescimento das matrículas nas séries iniciais das escolas públicas de ensino fundamental, a partir de 1980, não foi suficiente para permitir o acesso e a permanência nela de centenas de crianças pertencentes aos setores mais pobres. A suposição de que as camadas menos favorecidas não têm acesso à escolarização, em razão de a rede oficial de ensino básico não ter avançado na mesma proporção das demandas por serviços educacionais, faz emergir a necessidade de se investigar essa modalidade escolar, partindo do ponto de vista de seus atores, através da reconstituição de sua trajetória, suas práticas e cultura.

Inicialmente, tomaram-se como universo as escolas comunitárias destinadas às crianças de 4 a 14 anos, que se encontravam encravadas nas favelas de Fortaleza. Para chegar até essas escolas foi necessário um conhecimento mais amplo da cidade, de suas complexidades, de suas condições urbanas e sanitárias e, principalmente, das condições educacionais. Com este intuito foram realizados estudos em fontes secundárias, tendo como referência instituições locais.

Desse primeiro estudo resultaram informações que permitiram fazer uma rápida radiografia de Fortaleza, através do mapeamento das favelas por zona administrativa e o mapeamento das escolas comunitárias nelas situadas.

Uma posterior visita a essas favelas conduziu à identificação de inúmeras escolas comunitárias, ocupando um mesmo espaço. A favela Titanzinho, situada no bairro Serviluz, chamou a atenção pela existência de um conjunto de cinco dessas escolas, situadas muito próximas umas das outras, numa distância variando entre dois e 20 metros. Nelas funcionavam classes da pré-escola à 4ª série, constituindo o único meio de acesso ao ensino, para a maioria dos filhos dos seus moradores. A suspeita de que aquele espaço, aparentemente homogêneo, poderia estar escondendo uma multiplicidade de situações determinou a escolha dessas escolas como referente empírico da investigação.

A descoberta dessa área geograficamente limitada, ocupada por pessoas vivendo no mesmo espaço, tendo a mesma história, as mesmas experiências, mas construindo ações diferenciadas, conduziu à percepção de que nesse espaço estaria presente a pluralidade dos modos e dos significados dos processos que estariam por trás da criação das cinco escolas ali situadas. Essa constatação

determinou a escolha do universo da pesquisa, que não foi feita *a priori*, mas no processo de construção iniciado em 1990. As dificuldades que foram surgindo, as ponderações alicerçadas em leituras, reuniões de estudo, também contribuíram para a escolha do referencial empírico, na medida em que apontavam para uma diversidade de práticas e saberes, em um pequeno espaço social.

A suposição de que as cinco escolas comunitárias do Titanzinho poderiam estar constituindo um campo de defesa simbólico às ameaças ao esgarçamento do tecido social, representadas pela desordem urbana em que se encontram envolvidas, também contribuiu para que se tomassem essas escolas como ponto central da pesquisa. Além disso, a proximidade entre elas permite a percepção do que se passa no conjunto, sem necessidade de muito deslocamento. Essas escolas são pequenas edificações construídas entre as minúsculas casas dos moradores. Como todas as habitações locais, ficam às margens da rua ou ocupam o espaço, que vai de uma rua à outra (medindo aproximadamente 15m de comprimento). Diferentemente das escolas públicas, essas pequenas unidades não possuem muros, não possuem grades, nem portões. Suas portas estreitas estão sempre abertas, ensejando a frequência constante dos moradores, principalmente mulheres e crianças. Com essas características, elas se colocam como espaço privilegiado para se entender o que acontece e que processos envolvem a sua prática diária.

Tal opção permitiu, passo a passo, a releitura dos dados, num esforço contínuo para entender os significados que iam se construindo por trás da experiência de cada escola.

Construção de um caminho metodológico

A tentação inicial de se adotar um modelo metodológico pronto foi cedendo espaço para a construção de um caminho perpassado por múltiplas abordagens qualitativas. O caminho percorrido baseou-se na crença de que o pesquisador não vai a campo completamente descoberto de teorias, tampouco é prudente deixar-se aprisionar por um modelo acabado. Assim recorreu-se, inicialmente, a leituras que se referem aos processos de investigação em realidades sociais delimitadas, no tempo e no espaço. Neste sentido, as leituras dos etnógrafos, notadamente os de orientação antropológica, foram de especial valia para a seleção de estratégias que permitissem enxergar que o conhecimento se constrói no trabalho de campo, na interação entre a teoria e as experiências ali vivenciadas.

Com Erickson (1984), aprendemos que os fragmentos, os pedaços da história são peças de um quebra-cabeça que precisam ser montadas para que se possa compreender os significados escondidos nas ações e relações dos sujeitos. Esse enfoque indica que se deve buscar o entendimento de como as pessoas estão

operando, de como os processos estão sendo construídos, o que coloca o pesquisador numa atitude de quem está permanentemente analisando e reanalisando, agrupando e reagrupando, num trabalho em que o registro e a análise acontecem simultaneamente.

Geertz (1987) é esclarecedor e incisivo ao afirmar que nenhuma teoria explica tudo, mas explica algo. E é este algo que cabe ao pesquisador isolar. Seguindo Geertz, buscou-se usar a teoria como meio norteador para se identificar os significados que estão por trás dos fenômenos aparentes.

Trabalhos de Rockwel (1985), sob o ponto de vista de que o pesquisador vai definindo e redefinindo o tempo, o espaço necessário para entender as diferentes dinâmicas que estão acontecendo, ajudaram na decisão de se delimitar a pesquisa a uma localidade particular. A referida autora defende a idéia de que as teorias se constroem localizadamente. E, mais do que isso, elas têm uma história que nasce naquele lugar, naquele momento. Tal raciocínio exprime que as teorias devem ser revistas e até reformuladas durante o processo de investigação. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador é mais de reconstrução, não devendo, em princípio, estar preocupado com as generalizações, mas em buscar entender a realidade particular do objeto de estudo. Assim, após sucessivos recortes, chegou-se à escolha do universo da pesquisa, optando-se pelo estudo de caso, tendo como eixo as cinco escolas comunitárias do Titanzinho.

Procedimentos adotados

Numa primeira aproximação com esse universo, adota-se a observação como procedimento principal. A impossibilidade de se sustentar o esforço de atenção sobre todos os acontecimentos gerou a necessidade de utilização de outros instrumentos, com o objetivo de esclarecer pontos obscuros e preencher lacunas inevitáveis no processo de observação. Outros recursos passaram a ser utilizados: conversas informais, entrevistas livres, semi-estruturadas e estruturadas, participação em reuniões de pais, em reuniões de dirigentes da Associação, assembléias de sócios e, em alguns casos, a aplicação de questionários. Como recurso auxiliar, utilizaram-se o gravador e o caderno para registro dos fatos observados.

Inicialmente, tentou-se centrar a atenção no que acontecia no interior da escola, tomando-a como unidade de observação. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que aquele espaço era também o lugar de sociabilidade. Por lá passavam fragmentos da vida dos usuários, pedaços de uma história que precisavam ser reunidos. As pessoas transitavam livremente pelas salas de aula, corredores, sala da direção, que também funciona como secretaria e sala dos professores. Durante o processo de observação, freqüentemente se aproximava

alguém querendo conversar. Pessoas de todas as idades que falavam da escola, mas também falavam de como vieram parar naquele lugar, os caminhos que percorreram, as dificuldades que enfrentaram e enfrentam ainda, o lugar de onde vieram, como viviam no lugar de origem. Nessas conversas com os usuários da escola, tentar retomar o fio da meada, trazendo as pessoas de volta à temática em estudo, resultava numa atitude inútil. Elas, por algum tempo, se detinham no presente, nas questões da escola, para logo em seguida se perderem em digressões sobre o passado, quando moravam em outro lugar, de onde tiveram que sair.

A suspeita de que esses pedaços de história, obstinadamente contados e recontados por diferentes indivíduos, poderiam estar exprimindo um conjunto de ações, cujos elos não eram facilmente percebidos, acabaram por determinar um atalho na pesquisa, impondo o recurso da história oral para a compreensão da construção da escola. Nesse momento, buscaram-se leituras que pudessem orientar o tipo de tratamento adequado à resolução dessa dificuldade colocada pela pesquisa.

Ezpeleta e Rockwell (1989) enfatizam a importância da dimensão histórica como componente para compreensão do presente. De Halbwachs (1990) e Queiroz (1991) tomamos de empréstimo os fundamentos para se entenderem as histórias de vida presentes na memória dos atores. Aos poucos foram-se dissipando, com o auxílio das leituras mencionadas, obstáculos naturais para quem se encontrava na contingência de adentrar num processo do desconhecido e do não previsto.

Queiroz (1991) ensina que a história oral é um termo amplo, que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação. Trata-se de uma técnica que pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas destes também recolhe tradições e mitos, narrativas de ficção e crenças. A autora considera a história de vida um recorte da história oral, que se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, cabendo ao pesquisador desvendar, para justificar e explicar a existência do fenômeno.

A leitura de Halbwachs (1990) abriu perspectivas para o estudo da vida diária dos sujeitos da escola perpassada pelas tramas da memória coletiva, na medida em que afirma que a “memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo” (p. 86); que, ao considerar seu passado, “sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (p. 87).

Tudo estava a indicar que o grupo formado pelos moradores do Titanzinho, pela sua constituição e pela sua história, guardava semelhanças com o postulado

de Halbwachs (1990). Apesar das modificações produzidas no contato destes com a cidade, eles pareciam continuar ligados pela origem comum e pela trajetória, revelando que o passado permanece como garantia de identidade, fazendo deles uma comunidade de experiência, ainda que vivida de diferentes maneiras, na multiplicidade dos grupos que conduzem as cinco escolas comunitárias.

Além dos autores citados, os trabalhos de Demartini (1988, 1993) sobre histórias de vida foram valiosos para a compreensão das escolas comunitárias do Titanzinho, especialmente quanto à utilização do gravador, como instrumento de captação das histórias, que durante alguns meses foram narradas reiteradas vezes, e quanto à análise dos dados relacionados a essas histórias.

A população do Titanzinho

O lugar de moradia dessa população é a favela Titanzinho, situada à beira-mar, no bairro Serviluz, em uma faixa diminuta de terra às margens de um paredão de pedra que lhe deu o nome.

Nesse lugar, vêm-se inúmeras crianças descalças e pobrementemente vestidas que correm e brincam sob o olhar vigilante das mães, que se acham sentadas, em grupo, nas estreitas calçadas em frente às casas, conversando animadamente. Uma primeira observação revela que alguns poucos homens adultos compõem este cenário: o bodegueiro, alguns jovens indo e vindo para a praia. Trata-se de uma comunidade de pescadores em que os homens passam a maior parte de seu tempo no mar. É visível a presença predominante da mulher na vida diária da comunidade, causando, num primeiro olhar, a impressão de que se está diante de um mundo francamente feminino. Na medida em que se vai adentrando por esse universo, pode-se perceber que os homens, quando estão em terra e não estão realizando outras ocupações, marcam presença em todas as atividades da comunidade, somando forças, interagindo e participando como parceiros de luta e de ação. Estimulam as mulheres a assumirem os cargos de direção das associações e o encaminhamento das escolas, dizendo-se impossibilitados para assumirem tais papéis, porque “a vida do pescador não tem hora certa”. Seu tempo não se pauta só pelo tempo do relógio. Está dividido entre o tempo do mar e o tempo em terra. Um tempo em que a principal unidade de medida são as condições propícias ou desfavoráveis para a pesca.

A solidariedade que se verifica entre as famílias do Titanzinho é bem mais do que uma mera função instrumental construída para preservar a unidade e a sobrevivência de um grupo. É um traço cultural dessa população, profundamente enraizado no comportamento de cada indivíduo. Há um **nós** que agrega. O **nós** pescador, o **nós** favelado.

Neste aspecto, Titanzinho pode ser comparada ao “gueto”, no sentido desenvolvido por Wirth (1980, p. 26): um “lugar urbano onde vive a parte mais pobre e mais atrasada da população”. A análise de Wirth refere-se ao caso dos judeus. Porém, do ponto de vista sociológico, este guarda forte semelhança com o modo como se estrutura a favela do Titanzinho.

Ainda que por razões diferentes, o Titanzinho representa para seus moradores o que representava o gueto para os judeus: o lugar seguro onde se abrigam das intempéries provocadas pela discriminação e pela segregação produzida na convivência com a cidade.

A diferença está no fato de que, para o judeu, o gueto era, muitas vezes, um privilégio, um lugar conveniente, apropriado para as suas práticas religiosas. Enquanto que, para o morador do Titanzinho, a favela é apenas o resultado da sua condição de imigrante pobre e analfabeto.

Os judeus eram dotados de profundos conhecimentos e portadores de recursos próprios, inclusive econômicos. Traziam consigo o hábito historicamente construído da leitura, da pesquisa e do comércio. Os moradores do Titanzinho estavam ali empurrados pela carência total, tanto de conhecimento, como de recursos de qualquer ordem. Ambos têm em comum a intensa experiência da exclusão. Foi a discriminação, mas principalmente os costumes e as tradições que tornaram possível a esse agrupamento a constituição de uma vida comunitária centrada na solidariedade.

Os laços que unem os membros dessa população foram atados com os *nós* da profissão, do parentesco, da vizinhança, dos modos de vida que constituem sua cultura. O sentimento de pertencer àquele grupo dava segurança e facilitava a convivência. Para além das possíveis divergências, cada um conhecia seu papel, sabia o que era ou não permitido ou tolerável. Viviam todos como uma grande família. A vinda para a cidade os coloca frente a frente com novos padrões culturais. Sua história revela as dificuldades de adaptação ao novo ambiente, indicando que a quebra de um ambiente cultural torna dolorosa e lenta a reconstituição de um outro.

As experiências e o modo de vida compartilhado fazem desse grupo uma comunidade. Todavia, como observa Melucci (1991, p. 51), “torna-se sempre mais difícil transformar-se de um tempo para outro o mesmo modelo de ação; e não podemos contar com nossas habilidades anteriores para resolver novos problemas”.

Isto pode estar explicando o isolamento a que se submeteu essa população, fechando-se, inicialmente, nos limites que a separava da cidade e procurando preservar seus costumes e tradições, como uma forma de defesa. Pescadores, outrora profissionais autônomos, donos absolutos de sua produção e de suas vidas, vêm-se, na cidade, jogados na condição de favelados, segregados no meio urbano,

submetidos a outra lógica de trabalho, a outros tipos de relações para as quais não estavam preparados. Aos poucos, vão percebendo que, na cidade, existem outras normas. O mar já não é mais o espaço livre, mas controlado por instituições, que os subordinam, tirando-lhes a prerrogativa de escolher onde e como pescar.

Os novos desafios impostos a essa população exprimem uma forma brutal de desencontros, que vão se expressar mais profundamente na luta pela sobrevivência imediata. A cidade oferece outras atividades além da pesca, mas suas habilidades não os qualificam a assumi-las. As dificuldades acabam por reforçar os vínculos e as funções de solidariedade, através dos quais tentam recompor a vida comunitária.

Escola comunitária: uma alternativa à escola pública?

As famílias do Titanzinho tomam para si a responsabilidade da escola comunitária, que se reflete, prioritariamente, segundo dados da pesquisa, na preocupação em prevenir a marginalidade infanto-juvenil. Acreditam que é possível educar suas crianças, ainda que do modo como eles próprios foram educados. Acreditam que a presença dos pais, com suas convicções e seus valores, acabe influenciando-as favoravelmente. Uma postura paternalista, talvez ingênua, mas construída a partir da experiência da segregação e da discriminação, que a lógica da cidade lhes impõe. O ponto de apoio da população está na comunidade. Os laços de solidariedade que unem seus membros, entretanto, não os transformam em um grupo homogêneo. Ao contrário, revelam as dificuldades que enfrentam como imigrantes excluídos dos serviços de consumo coletivo, as quais produzem, através de reivindicações junto ao Estado, tênues formas de protestos coletivos carregados de “apelos aos sofrimentos e às demandas reais pessoalmente vividas”.

A luta pela escola revela que na favela a vida não pára. Os problemas com os quais têm que se confrontar abrem espaço para a possibilidade de uma ação coletiva. Além disso, em meio às aspirações, sonhos, paixões e imensas dificuldades, persiste a noção clara de que a favela é o refúgio. O ambiente da cidade é hostil e ameaçador. Na favela, famílias e vizinhos se protegem e se respeitam mutuamente.

Formados por uma mesma categoria profissional, originários de um mesmo lugar, guardando uma mesma cultura, vivem na cidade a experiência da segregação social. Ligados por laços de parentesco e vizinhança, desenvolvem um modelo de vida comunitária, com idéias e interesses comuns, de onde retiram a força e a coragem para continuar vivendo. Impossibilitados de uma maior integração com a cidade, interiorizam o estigma imposto socialmente, acentuando a necessidade de uma identidade para recompor a unidade e o equilíbrio.

A vida comunitária lhes dá essa identidade. A sensação de pertencer a alguma coisa oferece segurança e aumenta as possibilidades de adaptação. Ameniza a distância social mas também aumenta o isolamento, que pode induzir a um tipo de relação que Wirth chama de secundária.

A coesão grupal é marcada pela experiência vivida em comum durante toda sua existência e mantém sua consistência, ainda que desenvolvam ações diferenciadas. Os males engendrados pela vida urbana tendem a impor fronteiras, impelindo-os à vida comunitária. A discriminação, entretanto, não tem sido suficiente para mantê-los totalmente isolados. Mantém o sentido do privado em oposição à cidade sem, contudo, negar os recursos que esta pode oferecer. Através das reivindicações em prol da escola, junto ao Poder Público, desenvolvem um tipo de interação que lhes permite sair do espaço fechado de comunidade a recriar novas situações de aprendizagem.

A cidade lhes impede de fazer o que sabem e não favorece a aquisição de outras habilidades, que lhes permitam o acesso ao mercado urbano. Entretanto, ao assumirem a escola, o sentido comunitário tende a se expandir, dando a esta significações que vão além da simples escolarização.

A escola comunitária sinaliza para melhores oportunidades para seus filhos, na medida em que constitui o único espaço possível para a aquisição de uma instrução escolar, que lhe é negada pela cidade. Por isso, criam-na e lutam para preservá-la. Essa luta acaba colocando a escola como ponto de encontro entre a favela e a cidade.

Essa realidade representa apenas parte das escolas comunitárias de Fortaleza, mas é através dela que se busca responder à questão: **é a escola comunitária uma alternativa à escola pública?** Observando-se o grau de dificuldade que os moradores enfrentam para manter funcionando essas escolas, pode-se concluir que elas não estão oferecendo grandes alternativas. Por outro lado o problema envolve outras complexidades, ou seja, a escola comunitária poderá não ser uma alternativa, mas ocupa um espaço importante na vida da população. São cinco experiências, formando a diversidade de um **nós**, que se manifesta mediante os cinco grupos, que se diferenciam, mas que carregam também os elementos que asseguram uma identidade. Nenhuma das cinco experiências ameaça a vida comunitária da favela, ainda que esta esteja formada pela soma de múltiplos pertencimentos demonstrados por uma pluralidade de grupos. Ao contrário, elas estão configurando uma relação pragmática dos moradores com todos os grupos. Não importa o número de escolas ali existentes, o que querem é garantir o meio. A diversidade de escolas, no mesmo espaço da favela Titanzinho, revela a formação de grupos perpassados pela coexistência de tempos históricos e tempos sociais diferentes, que permitem elencar certa

tipologia dessas escolas: 1) escola que seria produto de uma ação voluntária, com vínculo religioso e cunho assistencialista; 2) escola como produto de uma ação política tradicional; 3) escola comunitária como produto de uma ação voluntária de caráter comunitário, que não é ainda um movimento social, nem mesmo uma luta coletiva, mas uma ação comunitária forte, que vai criando as possibilidades de sustentação de si mesma e que acaba propiciando o início da construção de uma vontade coletiva; 4) escola como produto de uma ação voluntária, de uma experiência religiosa, na qual se funda a identidade do grupo e 5) escola produto da ação organizada do Governo do tempo de clientelismo de cunho empresarial, no qual a liderança é paga para exercer suas funções.

A definição dessa tipologia foi orientada pelo pensamento de Melucci (1992). Para esse autor, existem tempos diversos para diversas experiências, ou seja, existe um tempo para cada ação e para cada circunstância. A categoria 'tempo' ajudou a entender como se dava a convivência entre os membros de uma comunidade perpassada pela ação em cinco escolas marcadas por elementos que vêm de um antes (passado) e se misturam e se articulam com o presente, revelando que é possível um grupo ter franjas mobilizantes e ao mesmo tempo lutas conservadoras, circunscritas na experiência da continuidade das relações construídas na multiplicidade de tempos, que a informação introduz no dia-a-dia da população.

Seguindo essa linha de raciocínio, examinou-se a história dessas cinco escolas levando-se em conta sua coexistência com tempos e espaços sociais diferentes, onde uma ação política tradicional convive, no mesmo universo, com outra, que revela a vontade de construir uma identidade coletiva desembaraçada dos mecanismos tradicionais da política, tentando certa autonomia. Os dados indicam que, no espaço do Titanzinho, coexistem relações sociais de tempos diferentes: tempo do compadrio político, tempo de ser autônomo, tempo da assistência. Nesse contexto, chama atenção o fato de como o universo comum da favela convive com experiências tão diferentes. Um mesmo grupo de moradores, que cria laços de solidariedade, é também capaz de aceitar o trabalho da pastoral protestante, o individualismo de uma Dona Mundinha, o centralismo patronal de Dona Mariazinha. No fundo, nenhum dos grupos parece ameaçar a vida da favela. Ao contrário, todos realizam ações voluntariamente e à sua maneira, em benefício do conjunto dos moradores. Estes, por sua vez, demonstram querer construir, autonomamente, uma relação pragmática com todos os grupos, colocando os filhos ao mesmo tempo em mais de uma escola.

Os fenômenos aqui relacionados conduzem à compreensão de que os moradores do Titanzinho constroem na convivência com a diversidade uma unidade, mostrando que eles têm um outro universo de referência, fundado no interesse comum, que, segundo Melucci (1992), constitui a condição para o

reconhecimento do sentido da ação, através da qual cada um tenta afirmar sua diferença, desenvolvendo ao mesmo tempo a capacidade de reconhecer-se a si mesmo e a possibilidade de ser reconhecido pelos outros.

A multiplicidade de ações em torno das escolas comunitárias do Titanzinho define a existência de diferentes grupos, formados por indivíduos que compõem uma mesma comunidade. Um tempo múltiplo e descontínuo, revelando uma natureza construída no interior das relações sociais. O que caracteriza, fundamentalmente, o modo de ação desses diversos grupos, e, ao mesmo tempo, se transforma em elo comum, é a luta pela manutenção e funcionamento dessas cinco escolas. Está presente, com muita força, em todos os grupos, o sentimento de defesa, que transforma essas escolas em núcleos de resistência, ou seja, no espaço simbólico onde as crianças ficam protegidas do mundo exterior, que consideram instável e perigoso. Os dados permitem que se utilize, ao mesmo tempo, a **inclusão** e a **resistência** como categorias possíveis de análise. A inclusão explica a existência da escola comunitária, que estaria, de um certo modo, revelando uma forma de luta pelo acesso ao ensino básico gratuito, um benefício a que têm direito, mas que lhes tem sido sonegado sistematicamente. Como desdobramento dessa demanda, encontra-se a idéia da mobilidade, não como a noção de que a escola vai propiciar um mundo melhor, mas como a de que esta favorece o acesso a um mínimo de instrução necessária à sobrevivência na cidade.

Assim, a eclosão da escola comunitária constitui, de um lado, uma resposta ao descaso do Estado para com o ensino elementar. Do outro lado, uma demanda de integração aos serviços públicos dos quais foram excluídos, conduzindo a concepção de que, no subterrâneo da luta pela escola comunitária, esteja uma demanda pela inclusão nos serviços educacionais, já que ela foi produzida no processo de exclusão, que expulsa as crianças pobres da escola pública.

Hoje em dia até pra sê um gari, ele tem que sabê lê. Se os menino não estuda como é que mais tarde vai se virá? (Maria Luiza).

A **resistência** aparece com mais força, colocando a escola como modo de conservar a unidade de referência: uma comunidade de pescadores. Temendo o que a cidade pode representar em termos de desorganização, os moradores do Titanzinho transformam a escola num prolongamento da casa, do ambiente da família, do privado que vem da *casa* e da *rua*³, representando, assim, o espaço de proteção contra o perigo que vem da cidade, o *lá fora* da favela.

Pros ricos e classe média, morá em favela é mesmo que sê marginal. Se arruma um serviço fica todo mundo de olho pensando que ele vai roubá alguma coisa. Quem é que vai se importá com escola pra favelado? (Liziane – aluna da 3ª série da Escola São Pedro).

a delinquência remetem à cidade. Vem daí o temor de que fora da favela as crianças estejam desprotegidas, vulneráveis aos atropelos do trânsito e às influências nefastas que a discriminação pode provocar.

A escola comunitária está identificada com a escola pública, na medida em que segue o mesmo currículo, o mesmo programa e tem a mesma preocupação com o acesso ao conhecimento e ao diploma. Seus organizadores desejam a escolaridade como uma das coisas fundamentais, pois não desconhecem a necessidade de um mínimo de instrução para conseguir um emprego na cidade. Mas a função de resistência à desorganização provocada pela vida urbana aparece com muito mais força. Talvez, por isso, seja tão importante para os moradores a idéia do comunitário, na qual a escola funciona, de fato, como uma extensão da casa, um núcleo de defesa e de resistência.

Essa escolinha aqui é muito importante. Bota os filhos aqui sabe que tão guardado, tem a dedicação da professora, as mãe tão perto. O estudo é muito importante. É como uma construção, né? Boto o primeiro tijolo vai longe, né? A escola da comunidade serve pra orientá, pra formá e pra não deixá os menino solto na rua aprendendo cherá cola, né? O menino chega aqui revoltado e sai outro, bem educado (Dona Mundinha).

À guisa de conclusão – Escola comunitária: por que; para que?

Dos relatos dos moradores, pode-se inferir que essa população tem uma história comum, construída na experiência e modos de vida, através de processos interativos e compartilhados, que faz com que os indivíduos se reconheçam, interajam e se influenciem mutuamente, como “pessoas que experimentam situações e relações produtivas determinadas por necessidades e interesses e [...] em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura da maneira mais complexa e depois agem por sua vez, sobre a situação assim determinada” (MELUCCI, 1991, p. 41).

Poder-se-ia dizer que os moradores do Titanzinho constituem a soma dos múltiplos pertencimentos expressos na pluralidade dos grupos, sem perder, contudo, as características que fazem do conjunto uma comunidade.

As memórias registradas nas falas dos moradores emergem unindo o tempo passado e o tempo presente no labirinto de novos espaços, que passo a passo os circundam e os transformam.

Depreende-se daí que os ingredientes que motivaram a construção dessas escolas foram, por ordem de prioridade: a ausência do Estado, por não ter sido capaz de suprir o *déficit* da escola pública; a resistência à desorganização urbana; e, por último, a aquisição do saber para conseguir integrar-se à cidade.

São fortes os indícios de que foi a ausência do Estado, expressa na deficiência da rede de ensino, que levou os moradores do Titanzinho à luta pela escola comunitária. Não podendo contar com os serviços públicos educacionais, criaram ações de solidariedade para resolver o problema de escolarização de seus filhos, construindo a escola possível e necessária.

Também as relações de amizade e de compadrio são relevantes, nesse espaço, pois fazem emergir a capacidade de ação coletiva, que se concretiza nas reivindicações junto ao Estado, construídas a partir da percepção dos seus direitos.

O tempo vivido nas escolas permitiu a observação de algumas mudanças, que nelas se operavam, e, simultaneamente, a descoberta da diversidade, dos múltiplos significados, que caracterizam cada grupo e cada experiência, revelando como se davam as relações de vizinhança em um espaço, aparentemente, dividido, considerando com Melucci (1992) que cada indivíduo vive e entende a experiência de modo diferente, posto que a experiência do tempo tem uma densidade e uma espessura que raramente estão contidos nas definições que procuram dar a ela e que a cultura tem tentado traduzir através da metáfora ou do mito.

Querem a escola, não porque ela seja importante para a vida produtiva (para ensinar a pescar, por exemplo), mas porque eles sabem que, quanto melhor preparados estiverem, melhor enfrentarão a vida na cidade. As escolas comunitárias do Titanzinho estão colocadas como uma forma de defesa às ameaças da vida urbana e, ao mesmo tempo, como o espaço que integra o rol das demandas por inclusão aos serviços públicos a que não têm tido acesso. É também o prolongamento do espaço privado de casa, pois é nela que os moradores se reúnem. É em torno dela que se travam os embates com a cidade. Transformada em sala de visita, simboliza o espaço onde a favela e a cidade se encontram. Não chega a ser uma alternativa à escola pública, mas guarda um sentido alternativo quando se apresenta como uma outra modalidade de escola, centrada na democracia participativa. Constrói o sentido da outra escola, que não é pública, nem particular. Também não é uma recusa, nem uma oposição à escola pública, mas tem funções diferentes daquelas atribuídas pelo conjunto da sociedade, enquanto população urbana.

Não surgiram em oposição à escola pública, mas acabaram desnudando a face perversa de um sistema educacional que discrimina as crianças mais pobres, excluindo-as do direito a esse serviço.

Por outro lado, os dados revelam que, para os moradores do Titanzinho, essa escola é mais que um projeto pedagógico. Sua importância atravessa o sentido da escolarização e produz o espaço de resistência e preservação dos valores, em oposição “à rua”. Para além da escolarização, estão buscando o direito de preservar sua cultura como unidade de referência.

Conclui-se, por conseguinte, que essa escola, prevalentemente, simboliza a preservação dos valores da vida comunitária, permitindo que as crianças permaneçam, por mais tempo, distantes de possíveis desvios sobre os quais a comunidade do Titanzinho não tem qualquer tipo de controle. Não é um produto dos movimentos populares organizados, mas produto de uma ação voluntária, de caráter comunitário, que assegura identidade e unidade aos moradores, propiciando o início da construção de uma vontade coletiva.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Lucimar Miranda de. *Escola comunitária: a luta do excluído por educação*. Tese de doutorado: São Paulo: FEUSP, 1995.
- BANDEIRA, Carmem Lucia Bezerra. *ABC das escolas comunitárias*. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: UFPE, 1989.
- BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. *Refazendo a política: as múltiplas fases do movimento social urbano*. Tese de Doutorado em Sociologia, São Paulo: FFLCH-USP, 1987.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. *Escolas das comunidades: luta do povo por educação*. Relatório de Pesquisa. Olinda, 1992.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza. Projeto de educação popular das comunidades eclesiais de base*. Fortaleza, 1988.
- DA MATA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais*. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988, p. 44-71.
- _____. *Relatos Orais, Novas Leituras e Velhas Questões*. FE/UNICAMP e CERU/USP. 17º Encontro Anual da ANPOCS – Caxambu – MG, 1993.
- ERICKSON, Frederic. What makes school ethnography, ethnographic? *Antropology and Education Quarterly*. v. 15, n. 1, Spring 1984, p. 51-66.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cotia, 1986.
- FONSECA, Rosa Maria Ferreira. *A organização dos educadores e a luta pela escola pública*. Dissertação de Mestrado em Educação, Fortaleza: FE/UFC, 1991.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretación de las culturas*. México: Gediza, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória*. São Paulo: Vértice, 1990.
- KOWARIC, Lucio. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MELO, Maria Duarte. *Pré-Escola Oficial e Comunitária: Outras Questões Paralelas (Um estudo comparativo do atendimento informal do pré-escolar da Escola Comunitária e do atendimento formal da Escola Pública)*. Monografia. Fortaleza: FE/UFC, 1991.

- MELUCCI, Alberto. *Il gioco dell'io: il cambiamento de si in una società globale*. Milano: Gráfica Sipiel, 1992.
- _____. *L'invenzione del presente: provimenti sociali nelle società complesse*. Milano: Società Editrice Il Mulino, 1991.
- _____. *Sistema político, partiti e movimenti sociali*. Milano: Ed. Milano, 1990.
- MONTENEGRO, Antônio. *A saga das escolas comunitárias de Olinda e Recife*. Mimeografado, s/d, [c. 1990].
- OLIVEIRA, Maria Ignez Couto de. *As escolas comunitárias da Rocinha: um fator de conservação ou de transformação?* Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1987.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Variações sobre a técnica de gravações no registro de informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Centro de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional / DIE, 1985.
- SOUZA, Eclísia Ferreira. *Variações em torno do mesmo tema: escolas comunitárias*. Olinda, Mimeografado, 1989.
- SPÓSITO, Marília Pontes; RIBEIRO, Vera Marzagão. *Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais*. São Paulo: CEDI, 1989.
- THOMPSON, Edward. Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- WIRTH, Louis. *Le Guetto*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1980.

Notas

1 O termo cultura tem o sentido que Forquin (1993, p. 11) chama de acepção descritiva: "...conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo..."

2 Inácio Arruda, membro do Partido Comunista do Brasil – PC do B, Deputado Estadual, na época, hoje é Deputado Federal pelo Ceará. Militou, desde a adolescência, no movimento popular organizado. Foi membro fundador e 1º presidente da FBFF - Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza. Fez parte do Movimento Inter-Bairro, criado por iniciativa da Igreja Católica em 1977, o qual congregava alguns bairros, reunindo no mesmo espaço grupos de diferentes tendências. Esse movimento tinha como objetivo lutar pela melhoria das condições de vida da população menos favorecida. Em 1979, incentivado pela FASE, um grupo chamado independente funda a FBFF – Federação dos Bairros e Favelas de Fortaleza, com a proposta de unificação dos movimentos de bairro para fazer frente ao Estado. Segundo Inácio Arruda, esse grupo era muito "homogêneo, um bloco forte".

3 Roberto Da Mata (1987) trabalha as categorias público e privado no sentido antropológico, propondo uma tipologia da *casa* e da *rua*, não como universo físico, mas como universo simbólico, o que explica a relação existente entre favela, escola e a cidade, simbolizando a *rua*.

Recebida 1ª versão em 01.10.2003

Aceita 2ª versão em 01.07.2004