

FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO | UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

# DIÁLOGO E POLÍTICA:

A influência de Paulo Freire no campo popular da arquitetura e urbanismo

FLÁVIA TADIM MASSIMETTI

SÃO PAULO  
2022



**Flávia Tadim Massimetti**

# **DIÁLOGO E POLÍTICA:**

A influência de Paulo Freire no campo popular da arquitetura e urbanismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo

**Área de Concentração:** Habitat

**Linha de Pesquisa:** Participação Social e Políticas Públicas a Produção e Gestão do Habitat

**Orientador:** Prof. Dr. Caio Santo Amore

*Exemplar revisado e alterado em relação à versão original, sob responsabilidade da autora e anuência do orientador. A versão original, em formato digital, ficará arquivada na Biblioteca da Faculdade. São Paulo, 06 de julho de 2022.*

São Paulo, 2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço Técnico de Biblioteca  
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Massimetti, Flávia Tadin

Diálogo e política: a influência de Paulo Freire no campo popular da arquitetura e urbanismo / Flávia Tadin Massimetti; orientador Caio Santo Amore. - São Paulo, 2022. 212 p.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Habitat.

1. Arquitetura Popular. 2. Paulo Freire. 3. Diálogo. I. Santo Amore, Caio, orient. II. Título.



# **DIÁLOGO E POLÍTICA:**

A influência de Paulo Freire no campo popular da arquitetura e urbanismo

**Flávia Tadim Massimetti**



# AGRADECIMENTOS

Sei que o mestrado pode ser um período solitário, mas reconheço a sorte que tive em poder compartilhá-lo com tantas pessoas. Este trabalho é fruto de um processo coletivo, com muitos momentos de trocas, conversas e orientações. Sou imensamente grata pela rede de apoio e afetos que construí nos últimos anos e que ajudou a segurar as pontas - ainda mais durante a pandemia. Agradeço...

Ao Caio Santo Amore, por ser um orientador tão parceiro e acolhedor. Construímos uma relação muito honesta a base do diálogo, que tanto enriqueceu meu processo. Obrigada pela confiança, dedicação e compromisso, muito além da pesquisa.

À Karina Leitão, minha orientadora do coração, com quem iniciei este tema de pesquisa. Obrigada por seguir acompanhando sempre com muita sensibilidade, respeito e carinho.

Aos profissionais entrevistados que compartilharam seus relatos e memórias, fundamentais para a construção desta pesquisa.

À minha família, especialmente meus pais, Solange e Claudemir, por serem a base que me permite ir além. Obrigada pelo amor e compreensão.

Ao Hugo Cruz, pela parceria na vida e a incrível habilidade de torná-la mais leve. Obrigada pela paciência, afeto e cuidado.

À Ana Maria Haddad, Gabriel Cabral e Caio Santo Amore, meus queridos *Santoamoretas*. Não consigo dimensionar a importância de ter compartilhado esses anos com vocês. Aprendi tanto, como pesquisadora e como pessoa. Obrigada pelo companheirismo e amizade.

Aos amigos, professores e todos os pesquisadores do Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos (LABHAB), pela troca generosa de saberes. É essa academia coletiva, crítica e dialógica que quero ajudar a construir.

Aos amigos que o CPPATHIS me trouxe: Ana Maria Haddad, Bárbara Damasceno, Carina Correa, Cláudia Silva, Filipe Andrade, Gabriel Cabral, Heitor Seemann, Marcela Monteiro, Natália Tamanaka e Pedro Langella. Que sorte ter vocês ao meu lado, dividindo sonhos e inquietações. Seguimos na luta.

Às pesquisadoras-amigas, mulheres fortes e inspiradoras, com quem dividido as dores e alegrias da vida acadêmica: Ana Maria Haddad, Bárbara Damasceno, Carina Correa, Cláudia Silva, Lara Ferreira, Natália Tamanaka, Renata Antonialli e Yasmin Darviche.

Às amigas de tantos anos, que me acompanharam em mais uma etapa e não desistiram, apesar das ausências. Eileen Sambo, Gabriela Marques, Giovanna Albuquerque, Julia Borelli, Larissa Delanez, Marcela Falopa, Marina Menossi, Renata Antonialli e Yasmin Darviche, obrigada pelas risadas, abraços e incentivos.

Ao Lucas Abe e Gustavo Marques, pelas deliciosas conversas sobre a vida. À Ana Karina Marques e Giovanna Leão, que mesmo a milhares de quilômetros de distância, se fazem presentes no meu dia-a-dia. À Ana Cristina Morais, por dividir reflexões, planos e bordados.

Às companheiras e companheiros da Escola Nacional Paulo Freire, que cotidianamente e coletivamente, reforçam minha certeza no trabalho de formação política.

Ao Hugo Cruz, pela escuta e revisões. Ao Filipe Andrade, por produzir as belas imagens e reunir as fotos que ilustram a pesquisa. À Lara Ferreira pelas capas. Ao Lucas Abe, pelo auxílio técnico nos detalhes finais.

E por fim, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Processo nº 2019/04945-6) pela bolsa de pesquisa concedida para o desenvolvimento deste trabalho.



# RESUMO

## DIÁLOGO E POLÍTICA:

A influência de Paulo Freire no campo popular da arquitetura e urbanismo

Paulo Freire contribuiu para a construção de uma pedagogia crítica e política, na qual a educação libertadora leva à tomada de consciência para a transformação da realidade. Observa-se a influência de seu trabalho em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que configura uma forma de se posicionar e ler o mundo. A partir de conceitos presentes em sua obra e de entrevistas com profissionais de arquitetura e urbanismo ligados a prefeituras, entidades de assessoria técnica e academia, atuantes em territórios populares na Região Metropolitana de São Paulo, junto a movimentos populares e em diferentes contextos históricos, procura-se estabelecer relações entre os campos populares da educação e da arquitetura e urbanismo, que orientam as práticas profissionais dos aqui definidos “profissionais freirianos”. O Mosaico de Experiências construído a partir desses relatos, contribui para a compreensão da influência de Paulo Freire na construção dialógica das relações com as pessoas, famílias e grupos assessorados, na politização e sensibilização das práticas. Nos processos de produção do espaço, conclui-se que o profissional de arquitetura e urbanismo freiriano desempenha o papel de mediador entre as necessidades urbanas e habitacionais e as instituições e políticas públicas, mas que não se esconde em uma pretensa neutralidade, posicionando-se ao lado dos oprimidos no processo de transformação da realidade e defesa de direitos.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Arquitetura popular. Paulo Freire. Diálogo.





# ABSTRACT

## DIALOGUE AND POLICY:

The influence of Paulo Freire in the popular field of architecture and urbanism

Paulo Freire has contributed to building a critical and political pedagogy, in which the liberating education leads to consciousness/awareness through the reality transformation process. The influence of his work is observed in different fields of knowledge, hence the fact that it sets a way of positioning oneself for reading the world. As from present concepts in Freire's work, as well as in interviews with architects and urbanists connected to governments, technical advisory entities and the academy, acting in popular territories from the Metropolitan area of São Paulo, aligned to social movements and in diverse historical contexts, relations are to be established between the popular fields of education and architecture and urbanism, in order to guide professional practices for those to be here defined as "Freirean professionals". Built after these reports, the Experian Mosaic contributes to comprehending the influence of Paulo Freire in dialogical construction of the relationships with people, families and advised groups, for a politicization and sensitization process of the practices. It is concluded, when it comes to the space production processes, that the Freirean professional of architecture and urbanism performs a mediation role, linking urban and habitational necessities with public policy institutions, positioning oneself along with the oppressed through the reality transformation and the pursuit of civil rights, not hiding underneath ostensible/pretended neutrality.

### **KEYWORDS:**

Popular Architecture. Paulo Freire. Dialogue.



# LISTA DE FIGURAS

- 01 | Discurso de Paulo Freire no SESI em Recife, 1950. | p. 47
- 02 | Curso de capacitação dos educadores para alfabetização em Angicos (RN), 1963.  
| p. 53
- 03 | Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas, Genebra, 1972. | p. 55
- 04 | Paulo e Elza no 1º Seminário Nacional de Alfabetização de São Tomé e Príncipe,  
1976. | p. 56
- 05 | Darcy Ribeiro e Freire na despedida do educador da Secretaria de Educação, 1992.  
| p. 58
- 06 | Obras de Paulo Freire publicadas em diversos idiomas. | p. 59
- 07 | Ato contra a censura nas escolas. Frei Betto, Luiza Erundina e Paulo Freire, 1989.  
| p. 68
- 08 | Abertura do I Congresso de Alfabetizandos da cidade de São Paulo, 1990. | p. 69
- 09 | Paulo Freire recebendo o título de Cidadão de Angicos, 30 anos após a experiên-  
cia de alfabetização na cidade, 1993. | p. 69
- 10 | Esquema sobre o conceito de práxis na perspectiva freiriana. | p. 71
- 11 | Esquema sobre as Teorias da Ação Revolucionária e da Ação Opressora, elaborado  
por Freire no manuscrito de *Pedagogia do oprimido*. | p. 83
- 12 | Capa do livro *Planejamento Sim e Não*, de Chico Whitaker. | p. 107

- 13** | Manuscrito do prefácio de Paulo Freire. | p. 107
- 14, 15, 16** | Ilustrações de Claudius para o livro. | p. 108
- 17** | 1º Fórum Social Mundial, Porto Alegre (RS), 2001. | p. 108
- 18** | Reunião das equipes do Programa de Urbanização de Favelas em Diadema, com o prefeito Gilson Menezes de pé à esquerda, e Maria Tereza, sentada no meio. | p. 114
- 19** | Luiz Fingeremann, anos 1980. | p. 114
- 20, 21** | Favela D. João VI no início da urbanização X no final em 1993. | p. 115
- 22** | Reunião da Usina com mutirantes, no Mutirão Cazuza. | p. 121
- 23** | Canteiro de obras Mutirão Cazuza. | p. 122
- 24** | Sobrados do Mutirão Cazuza depois de construídos. | p. 122
- 25, 26** | Planta dos sobrados. | p. 123
- 27** | Croqui de uma das tipologias adotadas. | p. 123
- 28** | Manifestação dos moradores do Jd. São Francisco. | p. 130
- 29** | Assessores e membros da comunidade Jd. São Francisco. | p. 130
- 30** | Instalação do refeitório, onde se realizavam as assembleias semanais. | p. 131
- 31** | Mutirantes no canteiro de obras. | p. 131
- 32** | Inserção do Conjunto Paulo Freire (verde) no entorno. | p. 135
- 33** | Formação com os mutirantes sobre as ferramentas de trabalho. | p. 136
- 34** | Destaque para a grande presença das mulheres no mutirão. | p. 136
- 35** | Foto aérea mostrando a estrutura metálica do Mutirão Paulo Freire. | p. 137
- 36** | Montagem da estrutura metálica. | p. 137

- 37, 38 | Plantão Social e assembleia com as famílias, realizados pela Prefeitura de Taboão da Serra. | p. 143
- 39 | Obra de drenagem e rede de esgoto do Jd. Silvio Sampaio, 2009. | p. 144
- 40 | Assembleia com os moradores do Jd. Santo Onofre. | p. 144
- 41, 42 | Proposta A e B apresentadas às famílias, sendo a B escolhida e implantada. | p. 151
- 43, 44 | Oficina de diagnóstico comunitário. | p. 152
- 45, 46 | Oficina de diagnóstico comunitário. | p. 153
- 47 | Aula teórica na EMEP Madre Celina Polci. | p. 159
- 48 | Canteiro experimental com levantamento de alvenaria. | p. 159
- 49 | Aula prática de revestimento em argamassa. | p. 160
- 50 | Turma do curso de alvenaria. Molina segundo à esquerda embaixo. | p. 160
- 51 | Assessor X Assessorando, técnicas, contexto e participação na produção do espaço. | p. 181
- 52 | Mediação crítica influenciada pela práxis freiriana. | p. 189

\*\*\*

## CRÉDITOS DAS CAPAS

**Artes** | Lara Ferreira

**Foto original capa** | Flávia Tadim Massimetti | Condomínio Marisa Letícia

**Foto original Capítulo 1** | Lara Ferreira | Ocupação recente em São Paulo

**Foto original Capítulo 2** | Marcela Monteiro | Ocupação Jardim da União

**Foto original capítulo 3** | Lara Ferreira | Ocupação Rio Branco



# LISTA DE SIGLAS

**AD** | Ação Direta - Assessoria em Habitação aos Movimentos Populares

**ADM** | Associação em Defesa da Moradia

**ATHIS** | Assistência Técnica de Habitação de Interesse Social

**CDHU** | Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do estado de São Paulo

**CDRU** | Concessão do Direito Real de Uso

**CEEP** | Centro de Educação, Estudo e Pesquisas

**CEF** | Caixa Econômica Federal

**CMI** | Conselho Mundial de Igrejas

**CNBB** | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**COHAB** | Companhia Metropolitana de Habitação

**CORA** | Corporação pela Reforma Agrária

**CPPATHIS** | Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social

**DAFAM** | Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Mackenzie

**DCE** | Diretório Central dos Estudantes

**EJA** | Educação de Jovens e Adultos

**EMEP** | Escola Municipal de Educação Profissional

**FAUS** | Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos

**FAUUSP** | Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

**FGTS** | Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

**FUNAPS** | Fundo de Atendimento à População Moradora em Habitação Subnormal

**HABI** | Superintendência de Habitação Popular da Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano

**IAUUSP** | Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

**ICIRA** | Instituto de Capacitação e Pesquisa em Reforma Agrária

**IDAC** | Instituto de Ação Cultural

**INCRA** | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INDAP** | Instituto de Desenvolvimento Agropecuário

**IRFED** | Instituto Internacional de Pesquisa e Treinamento, Educação e Desenvolvimento

**ISEB** | Instituto Superior de Estudos Brasileiro

**ITCP** | Incubadora de Cooperativas Populares

**JUC** | Juventude Universitária Católica

**LABHAB** | Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos

**MCP** | Movimento de Cultura Popular

**MNRU** | Movimento Nacional pela Reforma Urbana

**MST** | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra



**PAGE** | Plano de Ação do Governo do Estado

**PEC** | Proposta de Emenda Constitucional

**PMTS** | Prefeitura Municipal de Taboão da Serra

**PNA** | Plano Nacional de Alfabetização

**PT** | Partido dos Trabalhadores

**PUC** | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RMSP** | Região Metropolitana de São Paulo

**SAGMACS** | Sociedade para Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais

**SEC** | Serviço de Extensão Cultural

**SESI** | Serviço Social da Indústria

**SUPRA** | Superintendência da Reforma Agrária

**UFABC** | Universidade Federal do ABC

**UFPE** | Universidade Federal de Pernambuco

**UFSB** | Universidade Federal do Sul da Bahia

**UMM** | União Nacional de Movimentos de Moradia

**UNICAMP** | Universidade Estadual de Campinas

**UNIMEP** | Universidade Metodista de Piracicaba

**UNITAU** | Universidade de Taubaté

**USAID** | Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

**USP** | Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
INTRODUÇÃO	33
<b>CAPÍTULO 1   Paulo Freire espacial</b>	<b>40</b>
1.1. Trajetórias de Freire, uma breve biografia	43
1.2. A dimensão política do trabalho de Freire	64
1.3. Teoria e prática: a construção da práxis freiriana	70
<b>CAPÍTULO 2   Mosaico de experiências: uma arqueologia freiriana</b>	<b>88</b>
2.1. Um mosaico de experiências de arquitetura e urbanismo popular	91
2.2. Notas sobre a política urbana e habitacional: do humanismo à insurgência	95
2.3. Os personagens e suas práticas	100
<b>Francisco Whitaker Ferreira,</b>	100
Planejamento humanista e articulações políticas a partir dos anos 1960	

<b>Maria Tereza Regina Leme de Barros Cordido,</b>	109
Participação popular na urbanização de favelas: Diadema, década de 1980	
<b>João Marcos de Almeida Lopes,</b>	116
Tematização dos espaços nos mutirões autogestionários, anos 1990	
<b>Joel Pereira Felipe,</b>	124
Formação militante pela prática: assessoria técnica, poder público e universidade	
<b>Beatriz Bezerra Tone,</b>	132
Canteiro, conflitos e mediação: Mutirão Paulo Freire, anos 2000	
<b>Heloisa Diniz De Rezende,</b>	138
Construção de relações: a prática na assessoria técnica e poder público	
<b>Maria Rita De Sá Brasil Horigoshi,</b>	145
Dialogicidade no planejamento popular: Jardim da União, 2017	
<b>Sergio Molina,</b>	154
Formação de construtores: escola profissionalizante e extensão universitária	
<b>CAPÍTULO 3   Paulo Freire e o campo popular da arquitetura e urbanismo</b>	<b>162</b>
3.1. Gente que produz espaço	165
3.2. Mediação e dialogicidade - ou como abraçar a contradição e politizar a prática	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204



Me movo como educador porque,  
primeiro, me movo como gente.

"Pedagogia da Autonomia", Paulo Freire



# APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa parte de inquietações surgidas no desenvolvimento do TFG e reflete o acúmulo das experiências seguintes. Comecei 2016 em um projeto de extensão universitária junto ao MST, mais especificamente à Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Apesar do primeiro contato com esse campo ter se dado no último ano da graduação, foi um momento de refletir os caminhos possíveis dentro da arquitetura. Paralelamente, iniciei a pesquisa do TFG tendo em mente que não queria produzir algo apenas teórico, mas a prática deveria se fazer presente para sustentar a análise proposta. Discuti a luta pelo direito à cidade e, entre idas e vindas, conheci a Ilha do Bororé, a Casa Ecoativa e a E.E. Prof. Adrião Bernardes<sup>1</sup>.

Dessa relação, surgiu a possibilidade de desenvolver uma oficina de cartografia social com os estudantes da escola. Se o contato anterior com a extensão universitária me

---

<sup>1</sup> MASSIMETTI, F. T. (À) **margem da cidade**: o extremo sul de São Paulo. Trabalho Final de Graduação - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

fez rever alguns aspectos da minha formação, sem dúvidas essa oficina intensificou o processo. Na atividade, localizamos no mapa a casa de cada um, conversamos sobre o que gostavam ou não de lá, o que sentiam falta e gostariam que tivesse no território. Entre as mais diversas respostas, o que unia a fala das crianças e adolescentes era o sentimento de exclusão. Sentiam-se excluídos pela cidade que se forma “do outro lado da margem” e se consideravam “desimportantes”. Alguns acreditavam que era mera questão de nomenclatura, porque eles eram a “periferia”, mas caso se chamassem “centro”, receberiam atenção.

Mesmo tão jovens, com idade entre seis e dezessete anos, alguns ainda no início de suas próprias vivências urbanas, a cidade já se colocava como um espaço de violência e segregação. Comecei, então, a refletir sobre como a produção do espaço influencia no processo de formação das pessoas e vice-versa. “Espaços hostis podem reforçar nossa passividade? Se reconhecemos nosso protagonismo, conseguimos nos apropriar melhor da cidade?”. Partindo de questões como essas, ficou evidente que arquitetura não se resume a fazer projeto e que ela não é um fim em si. Mais do que isso, entendi que a arquitetura que defendo é política, e por isso teria que extrapolar esse campo disciplinar e buscar referências em outras áreas. Talvez influenciada pela experiência com a escola, escolhi o campo da educação como caminho a ser seguido. Uma vez que comecei a relacionar formação de sujeitos, educação e política, rapidamente cheguei em Paulo Freire.

Não vou me estender aqui sobre o educador, que terá um capítulo inteiro dedicado a seu trabalho. O que vale mencionar é como a leitura de seus textos foi costurando as experiências profissionais que tive após a graduação. A pesquisa iniciada no TFG se tornou um projeto de extensão universitária, que segue crescendo, envolvendo outros atores e está em seu quinto ano<sup>2</sup>. As discussões sobre o território foram apropria-

---

<sup>2</sup> O trabalho desenvolvido se encontra no site <https://bororeaomundo.wixsite.com/memorial>.



das, incorporando questões de memória e identidade. Ao mesmo tempo que ajudava a construir esse projeto, participei de um grupo de pesquisa sobre autogestão, onde acompanhei dois empreendimentos do Minha Casa Minha Vida-Entidades da ULCM (Unificação da Lutas de Cortiço e Moradia), movimento de moradia atuante no centro da cidade. Frequentava as assembleias, reuniões dos assessores técnicos com os coordenadores da ULCM e reuniões de trabalho das comissões de moradores. Por quase dois anos, pude entender melhor como o movimento se organiza e acompanhar a luta das famílias para acessar o direito fundamental da moradia digna<sup>3</sup>.

Em 2019, comecei esta pesquisa de mestrado com todos esses acúmulos. No início do ano, participei do Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (CPPATHIS). Ao longo de seis meses, semanalmente havia aulas teóricas e práticas, estas na ocupação Jardim da União, zona sul de São Paulo<sup>4</sup>. O CPPATHIS foi mais um momento em que se evidenciou a urgência em refletirmos sobre a politização de nossa prática como arquitetos, urbanistas e pesquisadores.

Nesse mesmo período, enquanto me aproximava do trabalho de Paulo Freire, o nome do educador voltou a ser destaque nacionalmente ao ser constantemente atacado em discursos reacionários. Assim como ocorreu na época da ditadura civil-militar, as acusações ao educador expressam a ameaça que suas ideias causam para a continuidade das relações de opressão e violência. No dia em que Freire desembarcou no Brasil após o exílio de quase quinze anos, Almiro Affonso, ex-ministro de Jango,

---

<sup>3</sup> Uma das devolutivas do projeto de pesquisa foi a realização do mini documentário *EU ESTOU AQUI - Dandara e Marisa Letícia, experiências de autogestão em habitação*, que reúne imagens e relatos sobre os dois empreendimentos organizados pela ULCM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQpepQ-Hh3w>. Acesso em: 25 out. 2021.

<sup>4</sup> Ao longo do curso, foi produzido o mini documentário *O Direito de Estar - Ocupação Jardim da União*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mm89ugv2nJI&t=31s>. Acesso em: 25 out. 2021.

escreveu: “Nada, porém, mais antagônico do que a figura luminosa de Paulo Freire e o obscurantismo do regime autoritário”<sup>5</sup>. Observando agora, essa fala permanece atual.

Apesar dos ataques e propagação de informações falsas, o período também foi marcado pelas celebrações de seu centenário em 2021. Houve um esforço internacional para reunir e discutir a influência de Freire em diferentes áreas do conhecimento. Foi nesse contexto que surgiu o projeto “Por onde anda Paulo Freire?”<sup>6</sup>. O objetivo era aproximar o pensamento freiriano do território, reunindo experiências que mostrassem a influência de Paulo Freire em práticas e projetos populares na construção da cidade e do campo. Pelas confluências da vida, em 2021 também conheci a Escola Nacional Paulo Freire<sup>7</sup>, onde trabalho atualmente. Na construção física e política da escola, cotidianamente notamos a influência do educador em nosso trabalho, seja no posicionamento que assumimos enquanto sujeitos políticos, nas relações que estabelecemos com diferentes atores ou nos momentos de estudo e reflexão de suas obras.

Mesmo sem intencionalidade, Paulo Freire trouxe novos olhares para minha própria narrativa. Ao me aproximar de seu trabalho, identifiquei pontos de convergência entre o educador e as experiências que vivenciei. Nelas, o trabalho foi coletivo, respeitando e dialogando com as diferentes realidades. Enquanto técnicos, vimos o papel de

---

<sup>5</sup> HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019, p. 137.

<sup>6</sup> O projeto começou a ser desenhado em agosto de 2020 por pesquisadores do LABHAB (USP) e LABJUTA (UFABC). A iniciativa se inseriu na Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, organizada pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), em parceria com movimentos, organizações e entidades sociais. Os produtos podem ser vistos em: [https://www.instagram.com/paulofreire\\_porondeanda/](https://www.instagram.com/paulofreire_porondeanda/).

<sup>7</sup> Desde abril de 2021, ocupo o cargo de Coordenadora Administrativa na Escola Nacional Paulo Freire (ENPF). A Escola começou a ser construída em 2019, pela organização do Levante Popular da Juventude, MST e outros movimentos sociais urbanos. A proposta é o desenvolvimento de uma escola nacional de educação popular para formação política, técnica e cultural da juventude e classe trabalhadora. Ver <https://www.instagram.com/escola.paulofreire/>.

nosso conhecimento, mas aprendemos que ele não é - nem deve ser - inquestionável. Trabalhamos *com* as pessoas, buscando fugir de relações impositivas e opressoras. Nem sempre conseguimos superar as contradições e violências presentes em nossa estrutura social, mas nos colocamos em movimento e em constante aprendizado.

A convivência com Freire nos últimos anos permitiu entender melhor minhas inquietações. Entendi qual a leitura que faço do mundo e como isso aparece em meus posicionamentos profissionais e pessoais - afinal, essas esferas não se dissociam. Pelas palavras do educador, consolidei a ideia de que atuar no campo da arquitetura e urbanismo popular é um trabalho político, de base e de educação. Não é caridade.

Pelo contato com a obra de Freire, permiti-me deixar afetar pelo tema e pelas relações que se construíram no caminho. Assim como nas experiências anteriores, não teria como assumir uma postura de pesquisadora que se distancia para analisar os objetos, mas agora entendo que o afeto não compromete o caráter científico e a responsabilidade do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, lembro da frase de Frei Betto, “a cabeça pensa onde os pés pisam”, e acredito que ela ilustra as experiências e profissionais presentes nesta pesquisa. Pelo recorte adotado, pretendo apresentar as relações entre essa prática “pé no barro” e a práxis freiriana.



# INTRODUÇÃO

Paulo Freire escreve para educadores e não-educadores, médicos, cientistas sociais, físicos, estudantes, pais e mães, operários, camponeses e outros. [...] ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas ideias, servindo de guia para a ação transformadora. Alfabetizadores, intelectuais, indígenas, camponeses, militantes políticos, universitários, políticos, trabalhadores sociais e outros utilizaram-se de suas teses para defender seus próprios pontos de vista. (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 13)

O caráter crítico e político do trabalho de Paulo Freire contribuiu para a construção de diferentes olhares sobre o campo da educação, ao mesmo tempo em que extrapolou os limites disciplinares e influenciou a prática em outros campos profissionais, como na saúde, no serviço técnico social e na arquitetura e urbanismo. Freire ensinou mais do que uma metodologia para educadores e educandos, apresentou uma forma diferente de lidar com as pessoas, enxergando e formando sujeitos capazes de assumir o

protagonismo de suas histórias. Pelo diálogo, evidenciou como a educação popular e a prática social fomentam os processos de libertação e transformação da realidade.

Vale mencionar que a definição de *educação popular* adotada por esta pesquisa parte da leitura de Jara (2020), que a entende como fenômeno sociocultural que carrega uma concepção educativa, visando um modelo educativo transformador e emancipatório. Nessa perspectiva, a educação popular se compromete com os setores populares (oprimidos, explorados, discriminados e excluídos), reconhecendo seu papel como protagonistas dos processos de formação e de transformação social e cultural.

As reflexões e posicionamentos de Freire trazem o acúmulo de suas experiências, exprimindo o contexto no qual se inseria. Nos anos 1950 e 1960, retomou-se a discussão sobre a identidade cultural brasileira, fortemente debatida nos anos 1920. Foi nesse período que a práxis freiriana foi sendo sistematizada, alcançando o cenário nacional. Com seu trabalho, Freire participou da formulação de um projeto popular de país, porém com o golpe civil-militar, foi exilado. No exterior, ampliou sua rede, radicalizou sua análise e teve seu trabalho reconhecido em diferentes lugares do mundo. Em seu retorno ao Brasil, contribuiu politicamente no processo de redemocratização.

Pela vasta atuação de Freire, encontram-se diferentes abordagens e apropriações de sua obra. O interesse desta pesquisa no trabalho do educador é justamente na potencialidade de politização e transformação presentes em sua práxis. Lima (2018) aponta algumas razões para estudar Paulo Freire, que reforçam os objetivos propostos aqui. Para o autor, a mais óbvia é que a obra freiriana é um clássico do pensamento educacional crítico, dialogando com leitores de diferentes tempos históricos sobre as questões acerca da condição humana e sua educação. Outro motivo é a potência crítica da obra. Lima destaca o princípio da “politicidade” da educação, o qual reforça que ela não pode ser neutra. É política, uma vez que não se insere no vácuo, mas se condiciona por referenciais antropológicos, ético-políticos e leituras de mundo. A prática educativa discutida por Freire é uma maneira de se contrapor à educação tradicional,

que se tornou burocrática e desumanizada, reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais. No entanto, é importante destacar que a potência crítica da obra freiriana não se resume à denúncia da opressão e da desigualdade, mas também “enuncia alternativas e um mundo de possibilidades de transformação e anuncia, através de palavras e de atos, a força do sonho e da utopia” (LIMA, 2018, p. 31).

Outra razão é a discussão sobre pedagogia democrática, participação e cidadania ativa. A democracia exige uma aprendizagem social. Mas, com um modelo de educação “bancária”, consequentemente impositivo, não há espaço para aprender a debater, dialogar e decidir. E essas ações só se aprendem na prática. A participação ativa - e não “participacionista” -, possibilita a prática de educação democrática, exercitando-se a cidadania ativa.

A última razão exposta por Lima é a concepção de educação permanente, que apresenta uma alternativa à educação tecnicista, focada no treinamento instrumental do educando, sem considerar uma abordagem crítica. De acordo com o autor, Freire discute educação permanente baseada no inacabamento do ser humano. Quando inacabado e inconcluso, e consciente de seu inacabamento e inconclusão, o ser humano se encontra em constante processo de educação e aprendizagem. Nessa perspectiva, todos apresentam uma vocação ontológica para ser mais, além dos limites institucionais da escola. Existe uma curiosidade epistemológica, que leva ao questionamento das condições de vida. A educação permanente, portanto, contribui para o processo de humanização e libertação.

Além das especificidades da pedagogia freiriana, a decisão de incorporar a literatura de outro campo disciplinar era ampliar as possibilidades de análise. Entende-se que apenas a arquitetura não é suficiente para explicar a complexidade da nossa realidade e discutir questões sistêmicas, como é o caso da moradia e produção do espaço. Na busca de uma leitura crítica da realidade, encontrou-se na educação popular outras ferramentas.

A filosofia para nós constituía um meio de análise da situação política, de nossa vida no mundo concreto, em nosso país. Assim, estudar Hegel, Marx, Sartre, ou mesmo filosofia antiga, era uma forma de nos apropriarmos de certos conceitos, de uma capacidade crítica para compreender *nossa* realidade, e não um mero debater-se no ensino da filosofia dos sistemas ou dos sistemas da filosofia. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 15).

Dessa forma, o objetivo principal é analisar a influência do pensamento crítico pedagógico freiriano na orientação de práticas populares de arquitetura e urbanismo, identificando as relações estabelecidas entre este campo e a educação popular. A pesquisa também se propõe a resgatar e documentar depoimentos sobre práticas populares a partir da redemocratização, assim como analisar o papel social e político de profissionais da arquitetura e urbanismo atuantes em projetos populares.

A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. O levantamento bibliográfico se divide em dois grandes blocos temáticos: educação popular - pela obra de Paulo Freire e autores correlatos - e práticas populares de arquitetura e urbanismo - como projetos de urbanização de favelas, trabalhos de assessorias técnicas, ferramentas e processos participativos. As entrevistas formam a empiria da pesquisa construindo um mosaico de práticas, narradas pelos sujeitos que participaram e as vivenciaram. Assim, as entrevistas recuperam parte da história, muitas vezes fragmentada e não documentada.

Inicialmente, o recorte definido eram experiências em urbanização de favelas, buscando casos onde se identificasse a influência direta de Paulo Freire nos territórios. Após as primeiras investigações e o acúmulo do levantamento bibliográfico, entendeu-se que o foco não deveria recair sobre a atuação direta do educador, mas em como sua práxis inspirou a atuação dos profissionais de outra área em um outro momento histórico. Seria a construção de uma “arqueologia freiriana”, que partiria de vestígios para entender como a relação entre educação popular e arquitetura e urbanismo se



manifesta em ações concretas. Além disso, observou-se que a atuação freiriana se relacionaria ao posicionamento dos profissionais, e não necessariamente ao tipo de intervenção – urbanização, melhorias habitacionais, regularização fundiária, planejamento popular. Portanto, mudou-se o objeto da pesquisa, passando de urbanização de favelas para o campo ampliado da arquitetura e urbanismo popular, tendo o trabalho de Freire como fio conector das práticas.

Em relação à estrutura, a pesquisa se divide em três capítulos. O **Capítulo 1** é dedicado à apresentação e contextualização de Paulo Freire. Parte-se de uma breve biografia do educador<sup>8</sup>, destacando pontos em sua trajetória que permitam estabelecer as primeiras relações entre Freire e questões espaciais. Também se aborda a dimensão política e crítica de seu trabalho, evidenciando se tratar de um reflexo do momento histórico vivenciado. Em seguida, conceitua-se a práxis freiriana, pautando-se em conceitos centrais da obra de Freire. A proposta do capítulo é fornecer para os leitores deste trabalho um referencial teórico sobre o educador, que auxiliará na análise dos capítulos seguintes, visto que o conhecimento prévio sobre o pensamento freiriano não é requisito para a compreensão da pesquisa.

---

<sup>8</sup> Foge do escopo desta pesquisa apresentar um resumo da vida e obra de Paulo Freire, ou realizar uma análise por sua teoria educacional. Para isso, além das obras do educador listadas na bibliografia, sugere-se: BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998; BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Ática, 1992; BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. São Paulo: Unesp, 2005; BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural; Fundação Banco do Brasil; IPF; Petrobrás, 2005; FREIRE, A. M. A. **Nita e Paulo – crônicas de amor**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998; FREIRE, A. M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 1999; FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz & Terra, 2017; GADOTTI, M. **Paulo Freire - uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996; GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lemann Center; Stanford Graduate School of Education, 2018; HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

O **Capítulo 2** traz o debate para o campo da arquitetura e urbanismo, contemplando a empiria. Partindo da atuação de diferentes profissionais, constrói-se um mosaico de experiências em projetos populares, nos quais se identifica a aproximação com a práxis freiriana. Para isso, apresenta-se um panorama geral do contexto que contribuiu para o desenvolvimento dessas práticas, além da descrição da metodologia utilizada nas entrevistas e como se deu a escolha dos entrevistados. Então, são contadas as histórias dos oito entrevistados, com suas trajetórias e os relatos das experiências que participaram, identificando alguns pontos de convergência entre eles.

Se o primeiro capítulo forneceu as ferramentas teóricas a partir da práxis freiriana, e o segundo apresentou experiências populares de arquitetura e urbanismo, o terceiro se propõe a costurar os dois blocos temáticos. Num processo semelhante ao do Capítulo 1, que apresentou o trabalho de Paulo Freire por meio de seus conceitos, o **Capítulo 3** analisa como eles aparecem nas práticas dos entrevistados, identificando a influência do educador em processos de produção do espaço e debatendo possibilidades e limites dessa atuação engajada. Por fim, busca-se sistematizar essas relações, destacando o papel da mediação e dialogicidade em práticas populares de arquitetura e urbanismo.

Cabe ainda na Introdução fazer algumas considerações sobre o termo *popular* adotado neste trabalho. Parte-se da discussão de Freire e Faundez (1985), na qual o conceito foi se construindo pela relação com a concepção de cultura, na oposição entre *cultura nacional* e *cultura popular*. Enquanto a nacional traz a ideologia dominante, entendendo-se como verdadeira e única no reflexo da expressão da nação, a popular aparece como inferior e incorreta. A oposição se sustenta pelas relações de opressão e dominação presentes na luta de classes. Assim, a cultura popular manifesta as expressões das classes populares, especialmente da classe trabalhadora, porém, partindo da classe dominante. Nesse sentido, observa-se ou a repetição da ideologia dominante ou a resistência popular, por meio da linguagem, das artes, da comida, da leitura de mundo (CHAUÍ, 1997; FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A cultura como perspectiva de resistência não se restringe ao campo das ideias, mas se materializa em ações concretas.

Ela se opõe à manutenção do domínio da classe, disputando o conceito de cultura. Há um movimento em direção à transformação e superação das relações de opressão.

Da construção de significado pela cultura, compreendeu-se que essa interpretação do termo popular carrega uma dimensão política e social que possibilita seu uso em outros contextos. Ao longo da pesquisa, ele irá caracterizar práticas, assentamentos e metodologias, sendo definido como o que está fora do padrão estabelecido pelas classes dominantes e depara-se com situações de opressão, mas representa formas de resistência e transformação.



# **CAPÍTULO 1**

Paulo Freire espacial



## 1.1. TRAJETÓRIAS DE FREIRE, uma breve biografia

Em uma apresentação com toda a gestão, o Paulo Freire estava presente. No final, nós, jovens arquitetos, fomos nos apresentar, porque era uma emoção trabalhar com ele, de alguma forma. Nos apresentamos e perguntamos como poderíamos aplicar sua teoria, seus conceitos na cidade. Porque nós éramos arquitetos, não tínhamos conhecimento sobre a área de educação. E ele respondeu: “Onde está escrito *Pedagogia*, substitui por outra coisa, substitui por *Planejamento*, por exemplo. *Planejamento do Oprimido*, funciona também. O que precisamos é escutar as pessoas.” (TORRES, 2017).

Esse relato sobre o encontro com Paulo Freire durante a gestão de Luiza Erundina<sup>9</sup> tem alguns elementos que explicam a escolha do autor como fonte primária para esta

---

<sup>9</sup> Luiza Erundina foi prefeita da cidade de São Paulo de 1898 a 1992, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sua gestão, seguindo o que era conhecido como *modo petista de governar* tinha como meta inverter as prioridades da PMSP e de toda a Administração Pública, atendendo à população de baixa renda, historicamente excluída. Na frente de moradia, inaugurou o programa habitacional FUNAPS Comunitário, com participação social e assistência técnica, implantado através dos mutirões autogestionários (RONCONI, 1995).

pesquisa. Nessa memória trazida por Torres<sup>10</sup>, observa-se que o trabalho de Freire não se restringia ao campo da educação, e que a escuta e o respeito ao outro apontavam uma possibilidade para a atuação de diferentes profissionais. O foco da pesquisa, portanto, recai sobre o caráter crítico e político de seu pensamento, o impacto do contexto sociopolítico no qual se inseria e a influência em outros campos disciplinares.

A criticidade e politização presentes no trabalho de Freire resultam, entre outros motivos apresentados adiante, do constante processo de se revisitar e mudar, quando preciso. Por exemplo, em seus primeiros escritos, o autor recebeu críticas por seu “sexismo gramatical”, expresso pelo uso das regras de concordância apenas no gênero masculino. Também apontaram certa idealização a partir da realidade, sem fundamentar as condições materiais dos trabalhadores. No entanto, ao longo das décadas, Freire procurou se rever. Passou a utilizar os dois gêneros ou uma linguagem neutra, e a questão das classes sociais foi incorporada na medida em que se aproximava de uma literatura marxista (HADDAD, 2019). Esse entendimento de inconclusão e inacabamento reflete seu próprio processo de aprendizagem e a forma de encarar o mundo, iniciado ainda na infância. Dessa forma, faz-se necessário uma breve apresentação de suas trajetórias, para compreender como seu trabalho foi sendo construído.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife, Pernambuco. Lá vivia com sua família, em uma casa com quintal e grandes árvores. E esse quintal com suas mangueiras ocupa um papel central para Freire. Nele aprendeu a andar e falar, mas também a ler e escrever. Ele o considerava seu primeiro mundo, onde construiu sua objetividade e suas primeiras leituras da realidade. Ainda em casa, foi introduzido à leitura da palavra ao ser alfabetizado por seus pais. Em suas próprias percepções, o quintal tornou-se sua sala de aula. Continuando seu processo de alfabetização, aos

---

<sup>10</sup> Nilton Ricoy Torres é doutor em Arquitetura pela *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha, e professor do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP. Trabalhou na Secretaria Municipal de Planejamento de São Paulo durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992).



seis anos foi para a escola particular de Eunice Vasconcelos. Para a professora, a leitura da palavra não renunciava a leitura do mundo e, dessa forma, Freire seguiu pela leitura da *palavramundo* (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 1989, 1994, 2015).

Esses momentos iniciais de formação mostram que o afeto se fez presente junto à teoria. Ao lembrar da época com a professora Eunice, Freire comenta que foi “o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem” (GADOTTI, 1996, p. 31). A família também teve forte influência em seu processo formativo, sendo o espaço onde ele aprendeu o diálogo e a humildade, aprendeu as dificuldades e como superá-las (BURLAN, 2019). Um exemplo foi a mudança para Jaboatão dos Guararapes, em 1931.

Após a crise de 1929, a família enfrentou alguns problemas financeiros, inviabilizando continuar a viver na capital. Na nova cidade, a dezoito quilômetros de Recife, Freire passou por momentos de dor, como o da morte de seu pai, e descobriu a fome, amadurecendo frente às dificuldades. Mas, em Jaboatão, também viveu momentos de aprendizados e alegrias. Jogou bola, nadou no rio, riu com os amigos e irmãos, namorou. Também foi lá que começou a se aproximar dos estudos da sintaxe popular e erudita da língua brasileira, como se referia à língua portuguesa - mas dessa vez, sob à sombra da jaqueira que ficava em seu quintal (FREIRE, 1979, 1989, 1994, 2015).

Para continuar os estudos, Freire teria que voltar a Recife, pois não havia escolas secundárias na cidade. É importante lembrar que isso se passou nos anos 1930, no nordeste do país, num contexto em que terminar a escola e cursar faculdade era quase exclusividade de famílias abastadas. Porém, com o esforço da família e a persistência da mãe, Freire conseguiu uma bolsa de estudos no Colégio Osvaldo Cruz, onde mais tarde atuou como professor (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 1994; HADDAD, 2019). Da trajetória da infância à adolescência, observa-se como sua leitura de mundo foi influenciada pela percepção espacial:

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei, aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que dele fui fazendo. Lá reencontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos – os jovens troncos da minha infância. Então uma saudade que eu costumo chamar de “mansa” ou de “bem-comportada”, saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente com a alegria de quem reencontra gente querida. (FREIRE, 1989, p. 57).

É notório, portanto, como o afeto permeou seus primeiros processos de formação e aprendizagem, e acompanhou sua prática como educador. Esse afeto inicial, aparentemente não-racional, não-científico, mostra que para ler o mundo é preciso estar no mundo, vivendo e se afetando. Assim, a teoria de Freire se materializa em seu cotidiano, assim como sua vivência alimentava seu pensamento (BURLAN, 2019; hooks, 2017). Por isso é tão necessário entender os diferentes espaços e contextos por onde passou e que contribuíram para a construção de seu trabalho.

Em 1941, Freire começou a dar aulas particulares de português no Colégio Osvaldo Cruz. Dois anos depois, entrou para o curso de Direito na Faculdade do Recife, mas não exerceu a profissão por muito tempo. Após se formar em 1947, foi convidado a participar do recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI), na Divisão de Educação e Cultura, onde permaneceu até 1964. Lá teve seu primeiro contato com educação de jovens e adultos, optando pela carreira de educador e largando definitivamente a de advogado (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 1994; HADDAD, 2019).

No SESI, propôs junto com sua equipe uma nova forma de pensar a educação, visando a construção de processos de decisão participativos, democráticos e coletivos, que desenvolvessem a responsabilidade social e política dos educandos. Foram criados, então, os Círculos de Pais e Professores, para aproximar trabalhadores e educadores. A estrutura das conversas foi reorganizada e as pautas das famílias incorporadas aos



**Figura 01: Discurso de Paulo Freire no SESI em Recife, 1950.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/307>).

encontros. Dessa forma, a equipe começou a entender os dilemas e conflitos presentes fora da escola, que influenciavam diretamente no processo educativo (HADDAD, 2019).

Apesar da experiência dos Círculos de Pais e Professores não ser o foco principal nas análises da vida e obra do educador, vale destacar o papel em sua trajetória. A dinâmica adotada para estabelecer diálogos entre os diferentes atores se assemelha aos Círculos de Cultura e à investigação do universo temático, tão difundidos no posterior *Método Paulo Freire*<sup>11</sup>. Também nos Círculos realizados no SESI, Freire compreendeu

---

<sup>11</sup> O Método Paulo Freire é detalhadamente apresentado em FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Não se trata de um método de alfabetização ou de doutrinação, muito menos, um método alienado e alienante. O objetivo é educar e conscientizar, pautando-se no diálogo e situações cotidianas dos educandos. Podemos identificar três etapas: i.

outra dimensão do processo pedagógico que caracterizou sua obra. Não bastava adaptar a linguagem, era preciso associar as palavras à existência das pessoas, considerando a realidade e a leitura feita a partir dela. Na biografia escrita por Haddad (2019), há o relato de um dos Círculos, que discutiu as relações entre pais e filhos e a aplicação de castigos físicos. Na ocasião, um dos operários se levantou e colocou sua perspectiva:

Doutor Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós? [...] Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama de “oitão livre”. Deve ter um quarto só para o senhor e a sua mulher. Outro quarto grande é para as três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente, cozinha com linha Arno. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e que ficava no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama inglesa. O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros - sua livraria de estudo. Está se vendo, por sua fala, que o senhor é um homem de muitas leituras de boa memória. Agora veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças com banho tomado, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza,

---

Leitura de mundo (partindo da realidade do educando); ii. Tematização (levantamento dos temas geradores e construção do universo temático dos educandos); iii. Problematização (reflexão sobre os temas geradores a partir da leitura de mundo, gerando novas associações e iniciando o processo de politização). O caráter político do método pode ser visto em: FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1998; HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019; STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles, não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher. (HADDAD, 2019, p. 41–42).

Esse relato traz um entendimento da realidade que dificilmente alguém que não a vivencia pode ter. Na fala do operário, o castigo físico - pauta da conversa - resulta das condições de vida precarizadas que ganham materialidade no espaço, e não da falta de amor ou de uma simples escolha. Novamente, a casa aparece como importante espaço na leitura de mundo de cada um. Para Freire, ela simbolizava afeto; para o operário, remetia à dureza da vida. Nesse confronto de realidades, não houve um olhar moralizante por parte do educador e sua equipe. Houve, no entanto, a reflexão sobre a própria prática. Repensar a linguagem e a forma de abordar os temas, respeitar a vivência do outro para estabelecer o diálogo.

Em 1959, Freire defendeu a tese de doutorado e se tornou professor de história e filosofia da educação na Universidade de Recife. Em 1962, foi convidado a assumir a coordenação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da mesma universidade. O SEC foi criado no ano anterior, a partir das reivindicações dos estudantes para uma reforma universitária e do projeto de universidade popular elaborado pelo educador e pelo reitor. Segundo Veras (2013, p. 9), foi a primeira experiência sistemática de extensão no país, sendo a precursora das atuais pró-reitorias de extensão. Dentre as atividades extensionistas realizadas, pode-se citar a criação da Rádio Universidade, atual Rádio Paulo Freire<sup>12</sup> e da revista *Estudos Universitários: revista de cultura*<sup>13</sup> (HADDAD, 2019).

---

<sup>12</sup> De acordo com o site da rádio, “A Rádio Paulo Freire é orientada pela concepção da comunicação como um direito. Pautada no valor da cidadania, em que o interesse público do cidadão é prioridade na sociedade democrática, a comunicação pública busca a pluralidade e diversidade de vozes, o desenvolvimento da leitura crítica da mídia e a construção do debate público qualificado”. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/rpf/sobre-a-rpf/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

<sup>13</sup> A revista *Estudos Universitários* se vincula à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e não a um departamento ou curso específico. Segundo seu site, a revista “traz algumas peculiaridades

Concomitantemente a sua atuação no SEC, em 1960, Freire participou da criação do Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>14</sup>, em Recife. O MCP começou na gestão de Miguel Arraes<sup>15</sup>, reunindo professores, estudantes, intelectuais e artistas. Inicialmente, o movimento priorizou o ensino de crianças, mas gradativamente se ampliou para o campo da educação de adultos e das expressões artísticas e culturais. Conforme o MCP crescia, as atividades culturais se politizavam e diversificavam. Não se restringiam ao espaço da escola, mas se manifestavam por todo o território da cidade, do centro à periferia, democratizando o acesso à cultura. Dentro do MCP, Freire assumiu a diretoria da Divisão de Pesquisa e a coordenação do Projeto de Educação de Adultos (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 1994; VERAS, 2013).

---

frente ao comum das revistas acadêmicas: embora publique artigos científicos referenciais em suas respectivas áreas, cumprindo seu papel de revista acadêmica inter e multidisciplinar, é por meio do ensaio que ela assume e promove como fatos de cultura os fatos do conhecimento, exercendo sua principal vocação. Sob a pluralidade de suas seções, que ainda incluem relatos de experiência, resenhas, entrevistas, traduções contos e poemas, e sob o cruzamento de diferentes registros de linguagem um objetivo norteador persiste: manter claros os vínculos entre relevância acadêmica, relevância cultural e transformação social, e assim difundir e atualizar, número a número, ante a sociedade, o sentido do empreendimento universitário.” Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/index>. Acesso em: 16 nov. 2020.

<sup>14</sup> O Movimento de Cultura Popular (MCP) tinha como objetivo valorizar as manifestações da cultura popular, focando na retomada da cultura brasileira. Sobre o MCP, pode-se consultar: BARBOSA, L. R. **Movimento de Cultura Popular**. Recife: Ed. do Autor, 2009; GASPAR, L. **Movimento de Cultura Popular**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>15</sup> Miguel Arraes de Alencar foi prefeito de Recife entre 1960 e 1962, quando foi eleito para governador de Pernambuco. Reconhecidamente alinhado ao campo político progressista, investiu na cultura e educação de massa, criando o MCP. Com o golpe militar em 1964, foi deposto e preso, e posteriormente exilado durante quatorze anos, retornando ao país em 1979 com a Lei da Anistia. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/miguel-arraes-de-alencar-1916-2005>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Vale destacar nesse período o trabalho de alfabetização no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no bairro Poço da Panela. Os Círculos de Cultura já apareciam nas práticas do MCP, mas as dinâmicas se pautavam em cartilhas e outros materiais didáticos produzidos pelo movimento. Na época, Freire havia descoberto algumas formas de trabalhar a alfabetização, partindo de temas que interessassem àqueles que seriam alfabetizados, que chamou de temas geradores. Eram escolhidas imagens e palavras, que discutidas conjuntamente com o universo temático e a realidade dos educandos apontavam resultados surpreendentes. Foi no Poço da Panela que esse processo foi utilizado como metodologia pela primeira vez, ao invés de seguir as cartilhas pré-estabelecidas. Foi uma das primeiras experiências com o que se tornaria o Método Paulo Freire (HADDAD, 2019; VERAS, 2013).

O Serviço de Extensão Cultural se vinculou ao Movimento de Cultura Popular, e o método desenhado no Centro Dona Olegarinha foi aprimorado pela equipe. O SEC desempenhava importante papel político-pedagógico naquele contexto. A extensão cultural visava a democratização da cultura e o combate ao analfabetismo, defendia a atuação da universidade junto ao povo, com a oferta de cursos de extensão nos níveis secundário, médio e superior. Por meio do SEC, pretendia-se repensar as estruturas universitárias, buscando a formação de uma universidade popular. Foi nesse momento que se construíram as condições e articulações para o trabalho em Angicos, quando Freire passou a ser reconhecido no cenário nacional (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016; VERAS, 2013).

A experiência em Angicos é marcada por disputas políticas. Os trabalhos realizados pelo SEC e MCP aprimoraram o Método Paulo Freire e sua aplicação ocorreu em outras cidades do nordeste, como em Natal, onde foi bem-sucedida. No fim de 1962, Freire foi convidado pelo governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, para auxiliar na alfabetização de adultos no estado. A escolha de Angicos para iniciar o projeto não foi arbitrária: a cidade era um berço político do governador. Na época, apenas pessoas alfabetizadas podiam votar, então, se a população aprendesse a ler e

escrever, Aluizio aumentaria sua base eleitoral. Com isso, poderia concorrer com seu adversário político, o prefeito de Natal, Djalma Maranhão. Outra questão era a origem do recurso, visto que o projeto seria financiado pela Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>16</sup>. Frente a esse cenário, algumas solicitações foram feitas por Freire para viabilizar seu trabalho com a equipe. Rebatendo as acusações de que estaria a serviço de interesses imperialistas, o educador assegurou que se relacionaria apenas com as instâncias federais e estaduais. Também pediu autonomia para o desenvolvimento de sua metodologia, buscando neutralizar a exploração política do programa. Para tanto, evitou-se qualquer interferência partidária do Governo do Estado com o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (HADDAD, 2019; VERAS, 2013).

A equipe de educadores foi composta por estudantes de pedagogia e lideranças estudantis de outros cursos, recebendo preparação técnica dos profissionais do SEC. Aproximadamente trezentos moradores de Angicos se inscreveram para participar do curso de alfabetização, após os convites feitos por carros de som e visitas dos estudantes em suas casas<sup>17</sup>. As aulas se iniciaram em janeiro de 1963, e a experiência ficou conhecida como *as 40 horas de Angicos*, por ter sido o tempo utilizado para a alfabetização dos cerca de trezentos moradores. O projeto chamou a atenção do então presidente João Goulart, que participou da aula de encerramento do curso. Jango, como era conhecido, pretendia implantar as Reformas de Base e estender o direito ao voto aos analfabetos – o que só veio a ocorrer depois de 1985 (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 2019; VERAS, 2013).

---

<sup>16</sup> O financiamento da USAID compunha o programa Aliança para o Progresso, lançado pelo presidente estadunidense John Kennedy, em 1961. O objetivo era reforçar o protagonismo dos EUA no desenvolvimento dos países latino-americanos, visto que temiam a presença do bloco socialista desde a Revolução Cubana, em 1959 (HADDAD, 2019, p. 65–66).

<sup>17</sup> O processo educacional realizado em Angicos não compõe o escopo desta pesquisa. Para isso,





**Figura 02: Curso de capacitação dos educadores para alfabetização em Angicos (RN), 1963.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/455>).

Os resultados de Angicos repercutiram não apenas pela inovação do método, mas também pela apresentação de uma proposta para o problema do analfabetismo no país, possibilitando a inclusão de parte da população marginalizada. Freire foi convidado a liderar uma ação nacional de alfabetização de adultos, incluindo a organização do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). No entanto, assim que assumiram, os militares extinguiram o PNA, pressionados pela ala conservadora da sociedade

---

pode-se consultar: FERNANDES, C.; TERRA, A. **40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994; GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. **Educação e Sociologia**, v. 18, n. 59, ago. 1997; HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019; e no documentário BURLAN, C. **As 40 horas de Angicos**. Paulo Freire, um homem do mundo. Sesc TV, 2019. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=000429cb1923a0e363b4c42ae4bcd799>, Acesso em: 21 nov. 2020.

que desqualificava e se via ameaçada pelo trabalho do educador. Além disso, o PNA representava a inclusão significativa de eleitores não inseridos nos redutos políticos cativos. Para ilustrar com números, em Recife a quantidade de eleitores passaria de 800 mil para 1,3 milhão, elevando em mais de 60% a quantidade de votantes na cidade. A politização das camadas populares era uma ameaça para o regime autoritário vigente (FREIRE, 2019; HADDAD, 2019; VERAS, 2013).

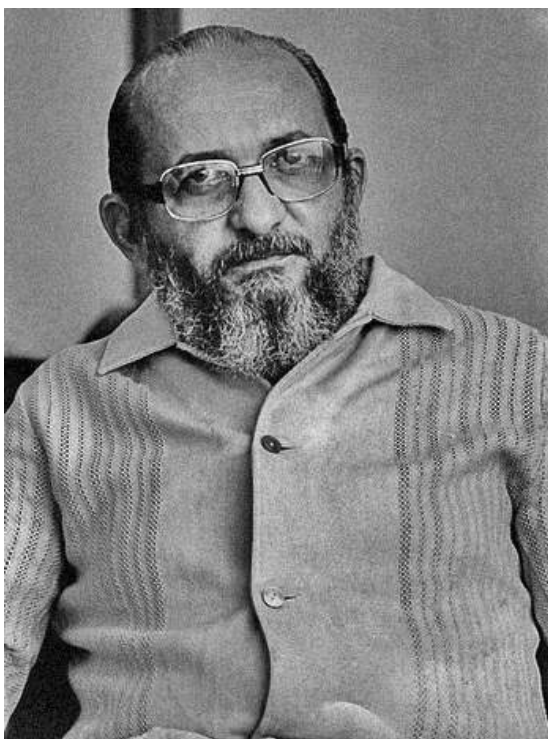
Em 28 de setembro, Ibiapina Lima expediu um mandado de prisão para Paulo Freire, baseado nos seguintes argumentos: o educador estaria implicado em subversão nos meios intelectuais e de alfabetização; seu método não tinha qualquer originalidade e a velocidade era inferior a de outros modelos; a experiência de Angicos era por si só atestado de subversão na medida em que mais politizava do que alfabetizava; seria um mistificador, suposto criador de um método e sem pejo de negar que desconhece tudo o que há a respeito; seria um aliciador sistemático do marxismo. (HADDAD, 2019, p. 25).

Em 1964, Freire foi preso e exilado. Em outubro chegou sozinho à Bolívia, onde permaneceu por menos de dois meses, devido à instabilidade política do país. Mudou-se, então, para o Chile, onde havia a proposta de trabalhar no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP). Reencontrou a família em janeiro de 1965, somando-se à pequena colônia de brasileiros exilados, o que facilitou a adaptação da família Freire. No INDAP, o educador deu continuidade a seu trabalho de alfabetização de jovens e adultos, contribuindo para a organização sindical camponesa e processos educativos com os trabalhadores do campo. Também contribuiu com a Corporação pela Reforma Agrária (CORA) e o Instituto de Capacitação e Pesquisa em Reforma Agrária (ICIRA), onde produziu diversos documentos para a formação de educadores e capacitação de camponeses, visando a formação de consciência crítica e cidadania (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 2015; HADDAD, 2019).

Enquanto esteve no Chile, Freire escreveu importantes obras de sua trajetória, como

*Educação como prática de liberdade e Pedagogia do oprimido*, escritos em 1965 e 1968, respectivamente, e publicados no Brasil apenas em 1967 e 1974. O acúmulo das experiências brasileiras anteriores ao golpe militar, a agitação política do contexto chileno e o contato no exílio com intelectuais de formação marxista, contribuíram para a radicalização do trabalho de Freire, visto em *Pedagogia do oprimido*.

Em 1969, a família se mudou para os EUA, após Freire ser convidado a ministrar disciplinas em Harvard, contribuindo também como assessor no Centro de Estudos para o Desenvolvimento e a Mudança Social. A permanência no país durou de abril a dezembro daquele ano, pois já havia sido acertado outro trabalho com o Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra, na Suíça. No início de 1970, mudaram-se para a Europa. No CMI, Freire assumiu a função de consultor especial do Departamento de Educação, sendo um “espaço para reflexão, ação coletiva, oração - e trabalho” (HADDAD, 2019, p. 106).



**Figura 03: Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas, Genebra, 1972.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/250>).

Paralelamente a seu trabalho no CMI, em 1971, o educador junto a um grupo de amigos, a maioria brasileiros exilados, fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC). O objetivo era criar um espaço de trabalho que viabilizasse a assessoria a outros países, a partir do contato com setores comprometidos com a justiça social. Foi nesse contexto, em 1974, que Freire foi chamado a apoiar e desenvolver o processo de alfabetização na Guiné-Bissau, aproximando-se do pensamento pedagógico do principal líder do processo de independência do país, Amílcar Cabral. Pelo trabalho desenvolvido, foi convidado a participar do processo formativo e de alfabetização em outros países recém-libertados do domínio português, como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola (BRANDÃO, 2005a; FREIRE, 2015; HADDAD, 2019).



**Figura 04: Paulo e Elza no 1º Seminário Nacional de Alfabetização de São Tomé e Príncipe, 1976.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/452>).

Após a aprovação da Lei da Anistia<sup>18</sup>, Freire retornou ao Brasil em 1979. Diferente do momento do exílio, sua volta foi marcada por admiração e reconhecimento. Nos anos seguintes, o educador se dedicou ao ensino superior, atuando na PUC e Unicamp. Também ministrou disciplinas em outras instituições, como Unimep e USP, além de palestras e mesas-redondas pelo Brasil. No final da década de 1980, Freire foi convidado a integrar a gestão da prefeita de São Paulo, Luiza Erundina, como Secretário de Educação. A proposta era desenvolver o método de alfabetização do educador como política municipal, auxiliando na reestruturação da rede de ensino. Freire enfrentou diversas críticas, tanto da imprensa quanto de companheiros do PT, partido que havia se filiado. Muitas delas diziam que ele não conseguiu desenvolver o trabalho pretendido, nem havia construído vínculos com educadores e educandos, sendo acusado de estar pouco comprometido com as demandas. Freire permaneceu na gestão até 1991, quando Mario Sergio Cortella<sup>19</sup> assumiu o cargo. Cortella buscou manter a equipe anterior, para dar continuidade aos trabalhos. Apesar da ausência de Freire, ao fim dos quatro anos de mandato, a Secretaria de Educação conseguiu implementar parte das propostas iniciais, como a interdisciplinaridade, os Conselhos Escolares e um plano

---

<sup>18</sup> A Lei nº 6.683, conhecida como Lei da Anistia, foi sancionada pelo então presidente João Baptista Figueiredo, em 28 de agosto de 1979. De acordo com o Art. 1º: “É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.” (Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6683.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm). Acesso em: 22 jan. 2021). A lei atendeu parcialmente a demanda popular ao preservar militares e torturadores, e excluir da anistia quem optou pela luta armada (HADDAD, 2019, p. 136).

<sup>19</sup> Mário Sérgio Cortella é filósofo de formação, com doutorado em Educação sob orientação de Paulo Freire. Foi Secretário de Educação (1992- 1993) na gestão de Luiza Erundina, substituindo Freire na função, além de membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES/MEC entre 2008 e 2010. Disponível em: <http://www.msccortella.com.br/mario-sergio-cortella-vida-e-obra>. Acesso em: 23 fev. 2021.





**Figura 05: Darcy Ribeiro e Freire na despedida do educador da Secretaria de Educação, 1992.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/379>).

de educação permanente para professores e funcionários. Longe da gestão municipal, o educador priorizou a convivência com a família, e se voltou para a produção intelectual. Paulo Freire faleceu em 1997, aos 75 anos, em São Paulo (HADDAD, 2019).

Aqui se retoma a primeira citação desta pesquisa, que narra um diálogo com Freire durante sua passagem na Prefeitura de São Paulo. Depois de percorrer sua trajetória, analisando como seu pensamento foi se formando, como os espaços e as pessoas influenciaram esse processo, entende-se a complexidade e grandeza de um conselho que parecia simples: *escutar as pessoas*. Escutar, respeitar e ler o outro como sujeito é uma escolha política. Ao longo da vida, o comprometimento do educador com a transformação e justiça social caminhou ao lado da amorosidade e afeto. Nem por isso sua atuação foi menos crítica - pelo contrário. Essa é a boniteza de seu pensamento.



Figura 06: Obras de Paulo Freire publicadas em diversos idiomas.

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3614>).



# LINHA DO TEMPO

## Paulo Freire

Nos anos 1920, houve no Brasil uma tentativa de redescoberta cultural do país, com a construção de sua identidade nacional pensada a partir de bases populares.

Aos seis anos, já alfabetizado, Freire vai para a escola particular de Eunice Vasconcelos.

**Início da vida escolar**

Em Jaboatão dos Guararapes, Freire começou a se aproximar dos estudos da sintaxe popular e erudita da língua brasileira, como se referia à língua portuguesa.

**Mudança para Jaboatão dos Guararapes - PE**

Colégio Oswaldo Cruz



recife

15km

jaboatão dos guararapes

1921

1927

1931

1937

1941

1920

**Nascimento de Paulo Freire**

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife, Pernambuco. Lá viveu com sua família, em uma casa com quintal e grandes árvores. [...] Em seu mundo particular de percepções, o quintal torna-se sua sala de aula.



Casa em que Paulo Freire viveu na infância em Recife - PE

1929

**Crise de 29**

Com a crise de 1929, a família enfrentou alguns problemas financeiros, inviabilizando continuar a viver na capital, Recife.

**ERA VARGAS**  
1930



Paulo Freire aos 10 anos.

**Bolsa de Estudos no Colégio Oswaldo Cruz, onde depois atuou como professor**

Com o esforço da família, Freire consegue uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz, onde mais tarde - em 1941 - atuou como professor dando aulas particulares de português.

É importante lembrar que isso se passou nos anos 1930, no nordeste do país, num contexto em que terminar a escola e cursar faculdade era quase exclusividade de famílias abastadas.





Paulo Freire se casa com Elza Maria Costa de Oliveira, professora primária.



Freire, junto com outros educadores, fundaram o Instituto Capibaribe

**Torna-se professor de história e filosofia da educação na Universidade de Recife**

Em 1959, Freire defendeu a tese de doutorado e se tornou professor de história e filosofia da educação na Universidade de Recife

1943

1944

1947

1955

1959

1960

**Entra para o Curso de Direito na Faculdade do Recife**

Paulo Freire entra para o curso de Direito na Faculdade do Recife - mas acabou não exercendo a profissão por muito tempo.



REPÚBLICA POPULISTA  
1945

**Após se formar em Direito é convidado a participar do recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI)**

Freire é convidado a participar do Serviço Social da Indústria (SESI) na Divisão de Educação e Cultura, onde permaneceu até 1964. Lá teve seu primeiro contato com educação de jovens e adultos, optando pela carreira de educador.

No SESI, propôs junto com sua equipe uma nova forma de pensar a educação, visando a construção de processos de decisão participativos, democráticos e coletivos, que desenvolvessem a responsabilidade social e política dos educandos.



Paulo Freire

**Freire participa da criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife**

O MCP começou na gestão de Miguel Arraes, reunindo professores, estudantes, intelectuais e artistas. Inicialmente, o movimento priorizou o ensino de crianças, mas gradativamente se ampliou para o campo da educação de adultos e das expressões artísticas e culturais.

O SEC foi criado a partir das reivindicações dos estudantes para uma reforma universitária e do projeto de universidade popular elaborado por Freire e pelo reitor da Universidade de Recife.

**Período de criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC)**

**1961**

**Uma das primeiras experiências com o que se tornaria o Método Paulo Freire**

Dentro do MCP, Freire assumiu a diretoria da Divisão de Pesquisa e a coordenação do Projeto de Educação de Adultos. Na época, Freire havia descoberto algumas formas de trabalhar a alfabetização, partindo de temas que interessassem aqueles que seriam alfabetizados. Essas primeiras experiências levaram a constituição do Método Paulo Freire.

Freire é convidado a assumir a coordenação do Serviço de Extensão Cultural (SEC)

**1962**

Experiência de alfabetização na cidade de Angicos.



**1963**

**A experiência em Angicos**

Freire é convidado para auxiliar na alfabetização de adultos no estado do Rio Grande do Norte. A experiência ficou conhecida como "as 40 horas de Angicos", por ter sido o tempo utilizado para a alfabetização dos cerca de trezentos moradores.

Experiência Revolucionária em Angicos e Natal:  
**- POVO APRENDE A LER DEBATENDO PROBLEMAS!**

Chegou sozinho à Bolívia, onde permaneceu por menos de dois meses devido à instabilidade política do país.

**Paulo Freire é preso acusado de subversão e depois EXILADO**

**1964**

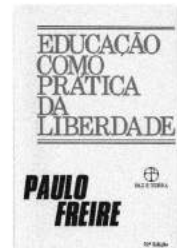
**DITADURA MILITAR**

**Militares extinguem o PNA**



Assinatura do Decreto que criou o PNA pelo então presidente João Goulart, em janeiro de 64.

**1965 Exílio no Chile** - Mudou-se para Chile, onde reencontrou a família. No período que passou no país, trabalhou com o INDAP, CORA e ICIRA, contribuindo no processo de alfabetização, formação e conscientização dos camponeses.



A obra reúne as bases de sua visão pedagógica e apresenta o processo de construção de seu método de alfabetização.

**Publica o livro Educação Como Prática da Liberdade**

**EXÍLIO**

**1965**

**1965**

Assim que assumiram, os militares extingiram o Plano Nacional de Alfabetização, pressionados pela ala conservadora da sociedade que desqualificava e se via ameaçada pelo trabalho de Freire.

- 1969 Exílio nos EUA** - Freire é convidado a ministrar disciplinas em Harvard, onde permanece por menos de um ano.
- 1970 Exílio na Suíça** - Mudou-se para Genebra para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), assumindo a função de consultor especial do Departamento de Educação.
- 1971 Exílio na Suíça** - Paralelamente a seu trabalho no CMI, o educador ajudou a fundar o Instituto de Ação Cultural (IDAC), com o objetivo de criar um espaço de trabalho que viabilizasse a assessoria a outros países, a partir do contato com setores comprometidos com a justiça social.
- 1974 Exílio na Suíça** - Freire foi chamado a apoiar e desenvolver o processo de alfabetização na Guiné-Bissau. Em seguida, foi convidado a participar do processo formativo e de alfabetização em outros países recém-libertados do domínio português, como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola.



### Escreve o Livro *Pedagogia do Oprimido*

Uma das obras de maior destaque de Paulo Freire, traduzida para diversos idiomas, como mandarim, persa e georgiano. Neste livro, começa a adotar os termos



“opressor” e “oprimido”, identificando o conflito entre classes sociais e se aproximando de autores alinhados ao pensamento marxista.

### Freire Retorna ao Brasil

Com a Lei da Anistia no ano anterior, Paulo Freire retorna ao Brasil.



Recebido por amigos e familiares, o educador Paulo Freire volta com dois colegas para trabalhar em São Paulo.

### Freire volta, para “reaprender o Brasil”

Em 1989, passou a integrar a gestão da prefeita de São Paulo, Luiza Erundina, assumindo a Secretaria de Educação onde ficou até 1991.

### Freire Assume a Secretaria de Educação em São Paulo



É a última obra do educador publicada em vida. Voltada para a discussão de como educadores podem desenvolver os saberes necessários para uma prática educativa libertadora, o livro apresenta uma revisão do trabalho de Freire.

### Escreve o livro *Pedagogia da Autonomia*

**1996** **1997**

**1991**  
Criação do Instituto Paulo Freire

### Data da morte de Paulo Freire

Paulo Freire morre aos 75 anos no dia 2 de maio.



## 1.2. A DIMENSÃO POLÍTICA DO TRABALHO DE FREIRE

Nos anos 1920, houve no Brasil uma tentativa de redescoberta cultural do país, com a construção de sua identidade nacional pensada a partir de bases populares. Essa movimentação refletiu intelectual, cultural e politicamente nos anos 1950 e 1960, período em que o pensamento freiriano foi se sistematizando e alcançando novos espaços. De acordo com Flávio Brayner em entrevista à Burlan (2019), enfrentava-se nessa época o dilema entre *cultura popular rica* e *consciência política pobre*. A busca pela brasilidade, fortalecida nas décadas anteriores, reuniu um repertório cultural popular vasto, porém, o povo não detinha consciência política crítica para desenvolver o projeto de cultura nacional popular. Nesse cenário, Paulo Freire propõe possibilidades de ação através da educação (BRANDÃO, 2005a; BURLAN, 2019).

O trabalho do educador se destaca por seu caráter político e crítico, comprometido socialmente com a superação das relações de opressão. Seus posicionamentos tornaram sua obra relevante não apenas na educação, mas em diferentes campos disciplinares. Observa-se que no pensamento freiriano, o foco recai no sujeito, mas sem o descolar do coletivo. Freire o define como um ser *condicionado*, reflexo da estrutura histórica e social em que se insere, e não *determinado*, o que significaria aceitar as

condições impostas como imutáveis. Também considera que a vocação ontológica do ser humano é a busca pelo *ser mais*, processo no qual assume o papel de sujeito da própria história, humanizando-se e libertando-se. Nessa perspectiva, a desumanização, tanto dos oprimidos quanto dos opressores, é a distorção da vocação do ser mais. Logo, humanização e desumanização estão em constante tensão, e a busca por ser mais é uma forma de superar dialeticamente esse conflito (DICKMANN; DICKMANN, 2016; FREIRE, 2016b).

Essa ideia se fundamenta no entendimento da educação como um processo contínuo e no reconhecimento do inacabamento do ser humano, que o torna aberto à procura, alimenta sua curiosidade e o permite ir além. Autores como Gadotti (VENTURI, 2007), Cintra (1992) e Nemes (1982) entendem essas características como a *antropologia freiriana*, pautada no ser humano como ser curioso; ser inacabado e inconcluso; e ser em constante evolução e construção. A busca pelo ser mais parte da leitura crítica das *situações-limites*, constituídas pelas contradições que levam o indivíduo a entender os fatos como fatalismo. Diante das barreiras criadas pelas situações-limites, é preciso separar e objetivar os incômodos, para analisá-los com profundidade e destacar o problema que precisa de solução. Esse movimento de percepção e recorte Freire denomina *percebidos-destacados*. Conforme se avança no processo de humanização permanente, alcança-se o *inédito viável*, quando a superação do problema não é mais uma utopia e se torna realidade (FREIRE, 2016a, 2016b, 2019).

Assim, a leitura de mundo feita pelo educador se coloca ao lado do povo e se opõe aos interesses das camadas dominantes. A proposta dessa *pedagogia da liberdade* vai ao encontro de uma política popular, que busca romper com a estrutura social pautada na dominação e violência, e que possibilita chegar à democracia. No entanto, deve-se observar que esta ruptura não levaria necessariamente a uma sociedade democrática, já que liberdade e democracia são estabelecidas na luta. Para Freire, a construção da política popular e da sociedade democrática precisa passar pela tomada de consciência, com práticas educativas críticas que indiquem outros caminhos. Dessa forma,



a realidade pode ser transformada ao invés de haver apenas uma inversão de papéis, com os oprimidos ocupando o espaço dos opressores e reforçando esse modelo (FREIRE, 2016a, 2016b, 2019).

Vale destacar que o objetivo do educador não era a revolta, nem ideologizar ou doutrinar. Porém, sua prática se comprometia com a libertação das classes populares e os conflitos sociais identificados ao longo do processo de conscientização deveriam ser debatidos. Gadotti (apud VENTURI, 2007) aponta que, por meio de seu trabalho, Freire colocou o oprimido na história, trazendo para o centro da discussão aquilo que era historicamente invisibilizado pela cultura dominante. Sendo assim, o Método Paulo Freire não se resume à alfabetização de jovens e adultos, mas propõe uma leitura crítica da realidade. Para analisá-lo sob outra perspectiva, observam-se três etapas: leitura de mundo, tematização e problematização. A leitura de mundo é um princípio fundamental na obra de Freire. Sendo o ser humano um ser curioso, ler o mundo que o cerca é uma das primeiras atividades que faz. Essa leitura baseia-se em símbolos, gestos e relações, mas também se constitui como espacial. A tematização utiliza o universo temático e os temas geradores trabalhados com o povo, buscando descobrir o significado daquilo que já é conhecido por ele. A problematização é o ápice do método freiriano. É a ligação da teoria do conhecimento de Freire com sua antropologia, fomentando o processo de formação política dos sujeitos (FREIRE, 2019; VENTURI, 2007).

Freire denominava os temas de geradores por entender que traziam em si a possibilidade de levar a outros temas, os quais indicavam novos caminhos e tarefas a serem cumpridas. Por meio deles, pode-se relacionar o processo de aprendizagem com as experiências e vivências cotidianas, resgatando a relação entre conhecimento e vida, que foi alienada pela cultura do capital. Assim, a busca pela palavra geradora não é um método ou um percurso neutro, uma mediação sem intencionalidade, mas um direcionamento à política de libertação. A definição do tema gerador permite uma releitura do mundo, que expõe reflexões pessoais e coletivas sobre situações vividas, inseridas em um contexto político. Não se trata de signos pré-definidos, mas de significados cons-

truídos pelas percepções e vivências do grupo, o que permite que um mesmo fato gere temas diferentes. Por isso, o tema gerador é compreendido na relação homem-mundo e o processo para defini-lo é dialógico. No diálogo entre educadores e educandos, a problematização da situação existencial concreta se reflete nos educandos, levando à compreensão da realidade (DICKMANN; DICKMANN, 2016; FREIRE, 2016b, 2019).

Junto com os temas geradores, Freire propôs os Círculos de Cultura, uma forma de organização que se opõe à *educação bancária*, a qual se estrutura na passividade do educando no ambiente escolar. Ao invés do professor, geralmente “doador de conteúdo”, havia o *coordenador de debates*, e no lugar do aluno, o *participante de grupo*. A pontuação e os programas de conteúdo foram substituídos por uma programação compacta, reunida em *unidades de aprendizado*. Os Círculos de Cultura se baseiam em quatro fundamentos: I) Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber; II) Cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais; III) Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho; e IV) Alfabetizar-se, educar-se significa aprender a ler criticamente o seu próprio mundo (FREIRE, 2019; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017).

A proposta era a criação de um espaço dinâmico, onde todos os participantes se reconhecessem fazedores de culturas e, por meio do diálogo, despertassem suas consciências e criticidade. O Círculo de Cultura era problematizador e crítico, sendo assim, transformador. Para isso, partia da realidade e vivência dos educandos, trabalhando com imagens que eles se identificassem, que seguissem sua própria forma de se expressar - daí a importância dos temas geradores. Esse diálogo anterior à alfabetização iniciava o processo de conscientização (FREIRE, 2019).

Com o coordenador de diálogo, os participantes se colocavam em roda, de modo que ninguém ocupasse um lugar de destaque. Durante a discussão, estabelecia-se a relação de educador-educando e educandos-educadores. Partindo da ideia de igualdade

de participação livre e autônoma, a proposta era a construção coletiva e solidária de conhecimento. Dessa forma, os educandos se conscientizavam sobre seu papel de sujeito crítico, autônomo e ativo na transformação de si mesmo, da relação com os outros e das estruturas da vida social. Os Círculos de Cultura criavam as condições para que a alfabetização não fosse puramente mecânica. Portanto, o Método Paulo Freire não é um método de ensino, e sim um método de aprendizagem, que incentiva a reflexão e cria oportunidades do ser humano se (re)descobrir e se apropriar de sua história. No processo de libertação que permite ao sujeito dizer sua palavra, o método conscientiza e politiza, atrelando a dimensão política do pensamento freiriano ao processo pedagógico (DICKMANN; DICKMANN, 2016; FREIRE, 2016b, 2019).



**Figura 07: Ato contra a censura nas escolas. Frei Betto, Luiza Erundina e Paulo Freire, 1989.**

Fonte: GADOTTI, M.; ABRÃO, P. (Orgs.). *Paulo Freire anistiado político brasileiro*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2012. p. 85.





**Figura 08: Abertura do I Congresso de Alfabetizados da cidade de São Paulo, 1990.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/465>).



**Figura 09: Paulo Freire recebendo o título de Cidadão de Angicos, 30 anos após a experiência de alfabetização na cidade, 1993.**

Fonte: Memorial Virtual Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/465>).

### 1.3. TEORIA E PRÁTICA: a construção da práxis freiriana

Como visto, teoria e prática estabelecem uma relação dialógica na vida e obra de Freire. A união entre reflexão e ação é definida como *práxis*. Por meio dela é que o ser humano domina a história e a cultura, torna-se um ser capaz de criar, sendo, portanto, um ser do *quefazer*. Para Freire, a reflexão sem ação se transforma em verbalismo, palavras alienadas e alienantes. Não há comprometimento com a transformação uma vez que não há ação. Da mesma forma, ação sem reflexão se converte em ativismo, que impossibilita o diálogo e nega a práxis verdadeira. O quefazer do ser humano é sua práxis, é dessa forma que ele consegue superar as condições de opressão que o tornam objeto para assumir sua posição como sujeito da história. Por isso, a práxis acompanha o processo de conscientização do sujeito possibilitando a transformação da realidade (FREIRE, 2016b; hooks, 2017). Visto que teoria e prática caminham juntas em Freire, a partir daqui será adotado o termo *práxis freiriana* para se referir ao pensamento do educador.



**Figura 10: Esquema sobre o conceito de práxis na perspectiva freiriana.**

Fonte: Baseado em nota de rodapé de *Pedagogia do oprimido*. Concebido por Caio Santo Amore e Flávia Tadim Massimetti, esquema gráfico elaborado por Filipe Andrade, 2021.

Quando muito jovem eu fui aos mangues do Recife, aos córregos, aos morros, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, as camponesas, os favelados. Confesso que fui até lá por uma certa lealdade ao Cristo de quem era mais ou menos camarada. Mas quando chego lá, a realidade dura do favelado, do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação, àquele estado quase inerte diante de negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu à Marx. Não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx? Não, eles não liam nem jornal, foi a realidade deles que me remeteu à Marx. Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que fiz de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das

próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade.<sup>20</sup>

O acúmulo de suas experiências e sua ampla formação teórica contribuiram na construção constante da obra de Paulo Freire. Como o próprio educador dizia, seus encontros com Marx não o impediam de se aproximar de Cristo. Lia o que considerava importante para fundamentar sua prática, sem se restringir a determinado autor ou corrente de pensamento. Aproximava-se do que era condizente com seu trabalho, atualizando suas referências ao longo dos anos - e isso é notável em seus textos. Sua formação cristã se fundamentava na Teologia da Libertação e no Concílio Vaticano II, entendendo o papel da Igreja na luta por justiça social. Aproximava-se de Karl Mannheim, para discutir a democracia como prática política e social, e de Gramsci no campo educacional e formativo. Ainda no Brasil, alinhou-se com o nacional-desenvolvimentismo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>21</sup>, e, após o exílio no Chile, encontrou-se com a teoria de Marx, incorporando em seu trabalho a perspectiva da luta de classes. Ao trabalhar nos países africanos, aprendeu sobre colonia-

---

<sup>20</sup> Trecho da entrevista de Paulo Freire à TV PUC-SP, em 1997. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LN43PJCBG2M&list=PLcC9TvUClB5mKXp9lg4V\\_0Hwz6rYX7Ou&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=LN43PJCBG2M&list=PLcC9TvUClB5mKXp9lg4V_0Hwz6rYX7Ou&index=8). Acesso em: 23 abr. 2020.

<sup>21</sup> O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi uma instituição cultural criada em 1955 destinada ao estudo, ensino e divulgação das ciências sociais, “cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e à elaboração de instrumentos teóricos que permitissem o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.” Foi um dos núcleos do nacional-desenvolvimentismo, priorizando a superação da estrutura colonial e subdesenvolvida através da industrialização autônoma nacional. Entre os nomes que compunham o Instituto, destacam-se Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, Néelson Werneck Sodré e Álvaro Vieira Pinto - com quem Freire estabeleceu vínculo pessoal e profissional. É possível observar a influência mútua dos autores em seus trabalhos, tendo Vieira Pinto contribuído com a finalização de *Educação como prática da liberdade*, além de ser responsável por trazer os originais para publicação no Brasil em 1965. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>. Acesso em: 23 abr. 2020.

lismo e humanismo radical com Amílcar Cabral, e se aproximou de Frantz Fanon<sup>22</sup> para repensar sua prática nesses territórios. Em relação à crítica ao sistema escolar, dialogou com Illich, Myles Horton, Anísio Teixeira e os escolanovistas<sup>23</sup> e, sobre as teorias de alfabetização, trouxe os construtivistas e as perspectivas histórico-culturais. Esses são alguns exemplos da base teórica de Freire (FREIRE, 2017; HADDAD, 2019).

Até para elencar as referências teóricas, percorre-se o caminho de suas práticas. É possível compreender em que momento determinado autor se inseriu no trabalho do educador e como essa influência contribuiu para suas obras seguintes. O caso de Marx é significativo. A origem cristã de Freire se refletiu nos primeiros trabalhos, mas, ainda que estivesse no campo cristão progressista, sofreu críticas por não abordar as raízes dos problemas. Foi após seu período no Chile, convivendo com intelectuais alinhados ao pensamento marxista, que Freire começou a discutir as relações de exploração e dominação de classes.

Sua obra seguinte, *Pedagogia do oprimido*, altera a forma como seu pensamento é sistematizado e apresentado. Até então, Freire partia da análise da realidade brasi-

---

<sup>22</sup> A influência de Cabral e Fanon na obra de Freire pode ser vista em:

MALOTT, C. **Como Amílcar Cabral inspirou a pedagogia de Paulo Freire**. Jacobin, 18 set. 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/09/como-amilcar-cabral-inspirou-a-pedagogia-de-paulo-freire/>. Acesso em: 25 set. 2021.

MOUJÁN, I. F. Notas sobre uma relação intelectual: Paulo Freire e Frantz Fanon. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 47, p. 66-85, ago. 2021.

OLIVEIRA, L. R. et al. Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amílcar Cabral: racismo, subjetividade e educação. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, UFF, v. 14, p. 410-442.

<sup>23</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento de renovação do ensino, cuja bandeira era a defesa de uma escola pública, universal e gratuita. Ascendeu no Brasil na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), baseando-se nos ideais de John Dewey e propondo a educação enquanto necessidade social. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: 23 abr. 2020.

leira com exemplos concretos. Em *Pedagogia do oprimido*, ele passa a apresentá-lo de forma mais abstrata, utilizando conceitos como *opressores* e *oprimidos*, o que facilitou que seu trabalho dialogasse com diferentes contextos, em diferentes países, tornando-o referência internacional (HADDAD, 2019). Vale mencionar que *Pedagogia do oprimido* é um marco na trajetória de Freire. Além de ser o momento de “inflexão teórica”, foi a obra que reuniu e revisou sua teoria desenvolvida até 1968, servindo de base para os trabalhos futuros.

Para discutir sua práxis, vale destacar os diferentes papéis que o conceito de *realidade* assume em seu trabalho. As referências teóricas apresentadas mostram que Freire buscava em outros campos disciplinares fundamentos para sua atuação. Como uma forma de analisar a situação política em que se inseria, o educador buscou na filosofia e sociologia conceitos que pudessem traduzir a realidade concreta a sua volta. A apropriação e ressignificação desses conceitos contribuíram na construção da teoria de Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985; LIMA, 2018).

Em seu trabalho, Freire reforça a necessidade de partir da realidade do educando, entendendo como os condicionantes que a compõem influenciam na leitura de mundo e em suas relações sociais. Ele reconhece que os elementos que determinam tal realidade se refletem não apenas nas dinâmicas sociais cotidianas, mas também na formação e nos saberes das pessoas. E, ao se discutir a partir da realidade conhecida, no processo de tomada de consciência, os sujeitos se apropriam de ferramentas teóricas e práticas para transformar essa mesma realidade (FREIRE, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Freire e Faundez (1985) debatem que as conceituações fazem sentido se lidas baseadas em uma realidade concreta. Porém, partir do conceito para analisar o concreto e então retornar à teoria é incapaz de transformar a realidade. A abstração do conhecimento técnico e científico indica a necessidade de constante movimento para que as questões reais sejam compreendidas. Kosik (2007) defende que esse ciclo *conceito-realidade-conceito* seja substituído por *realidade-conceito-realidade*. Nesta perspectiva,

o conceito assume papel de mediador e tradutor das realidades e se distancia da ideia de ser absoluto e imutável. Esse processo mostra que não é a realidade que deve responder aos desejos e expectativas das primeiras conceituações, e sim que os conceitos devem se transformar para acompanhar a realidade. Isso significa que a ciência seria a mediadora para compreensão e transformação da realidade, influenciando em uma mudança estrutural na forma de produção de conhecimento.

Existe um imaginário socialmente construído no qual os conhecimentos são classificados hierarquicamente, sendo os saberes técnicos considerados superiores aos saberes populares. Historicamente, e particularmente no momento em que Freire vinha construindo essas reflexões, o acesso à educação formal é excludente, resultando em apenas uma parcela da população detendo os conhecimentos científicos produzidos. Observa-se, então, uma relação entre conhecimento técnico e poder autoritário, que se pode analisar pela discussão sobre *autoridade* e *autoritarismo*. Para o educador (2016b), o autoritarismo é uma ação antidialógica, que nega a liberdade dos sujeitos e se desenvolve no ato de transferir e impor. Essa liberdade não deve ser confundida com *licenciosidade*, uma vez que não significa indisciplina e ausência de regras. A liberdade para Freire se relaciona com processos dialógicos, de formação e conscientização, abrangendo a inserção política do sujeito em suas relações sociais. Por meio disso, ele passa a reconhecer sua autoridade em sua própria história. Logo, pela práxis freiriana, a autoridade vinda do saber técnico, quando não comprometida com a liberdade, se torna autoritarismo (FREIRE, 2016a, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Na medida em que o conhecimento técnico é considerado o *conhecimento válido*, há um distanciamento com a realidade concreta e com sua transformação. Seguindo a visão hierárquica, o que não é científico é entendido como inferior e ausente de conhecimento. Isso reforça a estrutura classista e excludente, que ao desconsiderar os saberes populares também desvaloriza toda uma cultura. Segundo Freire (2016b, 2019), cultura é o ato de criar, de transformar, de se comunicar, de refletir, e que diferencia seres humanos de animais. Nesses atos se produzem conhecimentos, que par-



tem da realidade, das experiências e das interpretações. Quando se discute o *saber de experiência feito*, tem-se no testemunho pessoal um caminho para o desenvolvimento de uma práxis libertadora, na qual o sujeito fala a partir de um conhecimento que já foi apropriado por ele. Esse saber popular, que reconhece o papel do senso comum, contribui para um olhar crítico sobre pensamentos e práticas cotidianas. Ele traduz a leitura de mundo daqueles sujeitos, que em muitos casos, antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2016b, 2019; hooks, 2017).

O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 39).

Os conhecimentos científico e popular não são opostos e nem devem se anular. Pela práxis freiriana, eles se apresentam em constante tensionamento, tendo em vista a construção coletiva de um outro saber. Retomando o ciclo proposto por Kosik (2007), da *realidade-conceito-realidade*, nota-se que entre os diferentes conhecimentos se estabelece uma relação de interdependência e complementação. Para Freire e Faundez (1985), o saber científico precisa se apropriar do saber popular para se tornar científico. Da mesma forma, o saber popular deve se apropriar criativamente do saber científico para se transformar em ação. Mesmo o processo de superação desse pensamento dicotômico precisa ocorrer de maneira crítica, para evitar a reprodução de atitudes equivocadas. O saber técnico não deve ser o único saber a ser considerado, ao mesmo tempo que não se pode negá-lo para seguir apenas um empirismo descolado da ciência. Se o objetivo é a transformação revolucionária, precisa-se construir um novo conhecimento a partir do conceito e da realidade.

Na relação entre conhecimento científico e poder autoritário, identificam-se formas de dominação e imposição entre classes sociais. Como discutido, o acesso à educação formal é restrito e, como consequência, o conhecimento técnico tende a seguir os interesses das classes dominantes. Pela ideologia dominante, quem não participa da produção científica é considerado um depósito vazio de conhecimento. Reforça-se a



ideia de que sem saberes técnicos-científicos, o indivíduo não tem com o que contribuir, apenas receber. Isso não se restringe ao campo das ideias, mas se manifesta em ações cotidianas, reforçando a passividade das camadas populares e fazendo a manutenção da dominação e controle. Dessa forma, os indivíduos permanecem separados, sem se organizarem, ocupando o lugar subalternizado imposto (FREIRE, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

O processo descrito acima caracteriza a *Teoria da Ação Antidialógica*, inicialmente chamada pelo educador de *Teoria da Ação Opressora* (FREIRE, 2016b). Com o objetivo de manter a realidade opressora que torna os oprimidos objetos, ela se baseia na conquista, divisão, manipulação e invasão cultural. Esta, por sua vez, explicita como a ideologia dominante se manifesta nas relações sociais cotidianas. A invasão cultural é uma ação alienante, que caracteriza uma violência para aqueles que têm sua cultura invadida. Ao transformar os invadidos-oprimidos em objetos, estes passam a ler a realidade pela perspectiva dos invasores-opressores, entendendo-se inferiores. Traçando para discussão das diferentes formas de conhecimento, pode-se compreender porque frequentemente o saber popular é relegado pelos próprios grupos populares que o produzem.

No entanto, a imposição da ideologia dominante não significa sua completa reprodução ou ausência de resistência. Da mesma forma que a ideologia é concreta e se manifesta na ação, a resistência popular também se materializa, por meio da arte, da comida, das práticas religiosas, para listar alguns exemplos. Freire e Faundez (1985) discutem que o combate à ideologia deve ser feito pela resistência, novamente destacando a importância de se partir da realidade. Para os autores, criar uma ideologia que se oponha à ideologia dominante sem considerar a realidade concreta encerra a luta política no campo das ideias. Isso reforça as dinâmicas de poder vigentes, uma vez que não há ação implicada com a transformação da realidade. Logo, é por meio da resistência popular que o povo pode assumir sua posição na história, aproximando-se de sua vocação ontológica de ser mais.

Seguindo a práxis freiriana, é por meio da educação crítica e libertadora que as resistências se organizam, contribuindo para o processo de transformação política e social. Como visto, o pensamento pedagógico de Freire se fundamenta na dimensão política da educação, estruturada em alguns pilares: a educação não é neutra; a educação deve se posicionar ao lado dos mais pobres; o diálogo é fundamental; é necessário que a tomada de consciência para transformação da realidade parta da leitura de mundo dos educadores e educandos (FREIRE, 2019; HADDAD, 2019).

Freire traz os conceitos de *educadores-educandos* e *educandos-educadores*, entendendo que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2016b, p. 120). Nessa relação dialógica, tanto os educadores-educandos quanto os educandos-educadores tornam-se sujeitos no processo de formação. Se por um lado, não há mais a autoridade absoluta do educador, que deve se comprometer com o diálogo em relação à realidade dos educandos; por outro, não é permitido que os educandos adotem uma postura passiva, e sim que trabalhem a curiosidade e o olhar crítico. Nesse sentido, ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, com a presença de um sujeito criador que dá forma, estilo ou alma a corpos indecisos e acomodados (DICKMANN; DICKMANN, 2016; FREIRE, 2016a, 2016b).

Freire também apresenta o conceito da *do-discência*, pois não há docência sem discência. Uma alimenta e explica a outra e seus sujeitos, apesar das diferenças identificadas, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Dessa forma, o processo de formação do educador é constante. Entendido como um ser inacabado, sua formação profissional e seu compromisso sociopolítico são centrais no pensamento político-pedagógico freiriano. Para Freire, essa (re)educação é um processo lento, construído na prática cotidiana do educador, que se insere em um contexto sociocultural específico. A do-discência significa que o trabalho do professor é dele com os educandos, e não dele consigo mesmo (FREIRE, 2016a; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017).

Se o ato de ensinar não é a transmissão de conteúdos para os educandos, estes não podem ser vistos como objetos no processo. É preciso criar as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem crítica, demandando do educador criatividade, curiosidade, humildade e persistência. Quando isso ocorre, os educandos se apropriam do processo, assumindo o lugar de sujeito junto ao educador e observando sua criticidade, criatividade e ação frente à situação estabelecida. No encontro dos educadores-educandos e educandos-educadores, aqueles contribuem com seu material metodológico-pedagógico, além do testemunho pessoal. Estes levam seus saberes de experiência feita. A partir do diálogo entre os diferentes saberes, um novo conhecimento surge. O essencial nessa relação, assim como em outras que envolvam autoridade e liberdade, é que o ser humano se reinvente no aprendizado de sua autonomia. Quando se supera a contradição entre educador e educando pelo diálogo, supera-se o modelo de *educação bancária* (FREIRE, 2016a, 2016b).

Segundo Freire (2016b), a concepção de educação bancária se fundamenta em uma narrativa alienada e alienante, fixista e imobilista, que não comunica, mas faz comunicados. Ela educa para a submissão, entendendo o ser humano como acabado e concluso, que vive em uma realidade estática, não o considerando um ser histórico. Isso inibe seu poder de criação, camuflando suas reflexões sobre as contradições e os conflitos nos quais se insere. Na práxis freiriana, esse modelo de educação visa manter a imersão do ser humano, reproduzindo sua consciência ingênua<sup>24</sup>. Trata-se de uma cisão entre teoria e prática, que nega a consciência crítica, perpetuando e reforçando os mecanismos de opressão e exploração, devido a seu caráter autoritário, domina-

---

<sup>24</sup> **Consciência ingênua X Consciência crítica:** Freire utiliza a conceituação elaborada por Álvaro Vieira Pinto, que entende a consciência crítica como “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. Já a consciência ingênua, “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. (FREIRE, 2019, p. 138. Baseado em PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, MEC, 1961).

dor, hierárquico e domesticador. Nessa perspectiva, a educação bancária serve como instrumento de dominação permanente por parte dos opressores, assegurando seus interesses e mantendo a desordem social (FREIRE, 2016b, 2019; hooks, 2017).

Como instrumento de opressão, a prática bancária absolutiza a ignorância, a qual é encontrada sempre e apenas no outro, o que Freire denomina de *alienação da ignorância* (2016b, p. 105). Por isso, o professor é entendido como detentor de conhecimento, geralmente desvalorizando a inserção de experiências pessoais em sala de aula. Os educandos são vistos como depósitos vazios de saberes que devem receber, guardar e arquivar os comunicados depositados pelos educadores. É uma forma de opressão, que fortalece a oposição entre *os que sabem* (sujeitos) e *os que não sabem* (objetos). Os educandos são encarados como seres de *ajustamento e adaptação*, e não de *integração*<sup>25</sup>, o que não estimula (ou permite) seu desenvolvimento como sujeitos, distanciando-os das relações democráticas (FREIRE, 2016b, 2019; hooks, 2017).

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2016b, p. 111).

Contrapondo-se ao modelo bancário, Freire propõe a concepção de educação libertadora. Nessa perspectiva político-pedagógica, o desafio é a emersão das consci-

---

<sup>25</sup> **Acomodação X Integração:** “A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.*” (FREIRE, 2019, p. 58).

ências, para que haja a inserção crítica do sujeito na realidade e sua humanização permanente. Quando acontece essa emersão, a consciência ingênua se transforma em consciência crítica, construindo uma consciência politizada e reflexiva, que conduz à transformação da realidade. Na relação entre a educação bancária e a educação libertadora, Freire (2019) aponta que a primeira assistencializa e retira o caráter histórico do ser humano, enquanto a segunda criticiza e reconhece sua historicidade. Optar por uma forma de educação ou outra é uma escolha política. No entanto, para que ocorra uma educação crítica e problematizadora, é preciso que o educando participe da construção da consciência, assumindo seu protagonismo no processo (FREIRE, 2019; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017).

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.” (FREIRE, 2019, p. 118–119).

Na educação como prática da liberdade, o educador realiza a mediação do processo de humanização do educando, e a sua própria, e para isso deve-se superar a contradição entre eles, tornando-os educadores-educandos e educandos-educadores. Não há sujeitos que educam e objetos que aprendem; sujeitos que libertam, e objetos que são libertados. O libertar é dialógico e democrático, e a educação crítica liberta discentes e docentes, construindo caminhos alternativos para projetos educacionais inovadores pautados no diálogo. Por isso, a educação libertadora não é compatível com uma pedagogia usada como prática de dominação. Não adianta optar por um modelo na teoria e na prática aplicar outro, é preciso coerência entre a reflexão e a ação para de-

envolver a práxis freiriana. Para que isso ocorra, os educandos devem se identificar com a educação. Esse diálogo deve se iniciar já na busca pelo conteúdo programático, que precisa abordar as demandas, interesses e realidade dos educandos - por isso o uso de temas geradores. O educador-educando não vai depositar um conjunto de informes nos educandos-educadores, mas organizar e sistematizar o que recebeu deles (FREIRE, 2016b; hooks, 2017).

Enquanto o modelo de educação bancária se alia à Teoria da Ação Antidialógica, a educação libertadora contribui com a *Teoria da Ação Dialógica*, ou *Teoria da Ação Revolucionária*. Diferentemente daquela que se baseia na conquista, divisão, manipulação e invasão cultural, a Teoria da Ação Dialógica se caracteriza pela colaboração, união, organização e síntese cultural. Não há a ideia de conquista, que determina sujeitos e objetos da ação, mas sujeitos que em colaboração buscam transformar a realidade. Ao invés de dividir os oprimidos para facilitar a manutenção da opressão, na ação dialógica o objetivo é a união dos oprimidos entre si e com a liderança revolucionária, para que sigam juntos no processo de libertação. A manipulação das massas populares abre espaço para sua organização em classes, que por meio do diálogo se conscientizam sobre sua luta. Na ação dialógica, a invasão cultural, que deslegitima a cultura invadida e se propõe a ensinar e transmitir, é substituída pela síntese cultural, que fortalecendo a própria cultura se transforma em instrumento para superar as condições de dominação e alienação (FREIRE, 2016b).

De acordo com Freire (2016b), a ação antidialógica e a ação dialógica são definidas como *ações culturais*. Elas sistematizam e deliberam uma forma de atuação sobre a estrutura social, estabelecendo uma relação dialética antagônica de permanência-mudança. Ora a ação busca manter a estrutura existente, ora busca sua transformação. Ora está a serviço da dominação, ora a serviço da liberdade. Isso leva a dois pensamentos. O primeiro é que a ação cultural não é neutra, reproduzindo a ideologia de seus agentes. O segundo que a estrutura social se apresenta em constante disputa e por isso ela não é, mas *está sendo*. Novamente, a práxis freiriana se associa à não neutralidade e ao

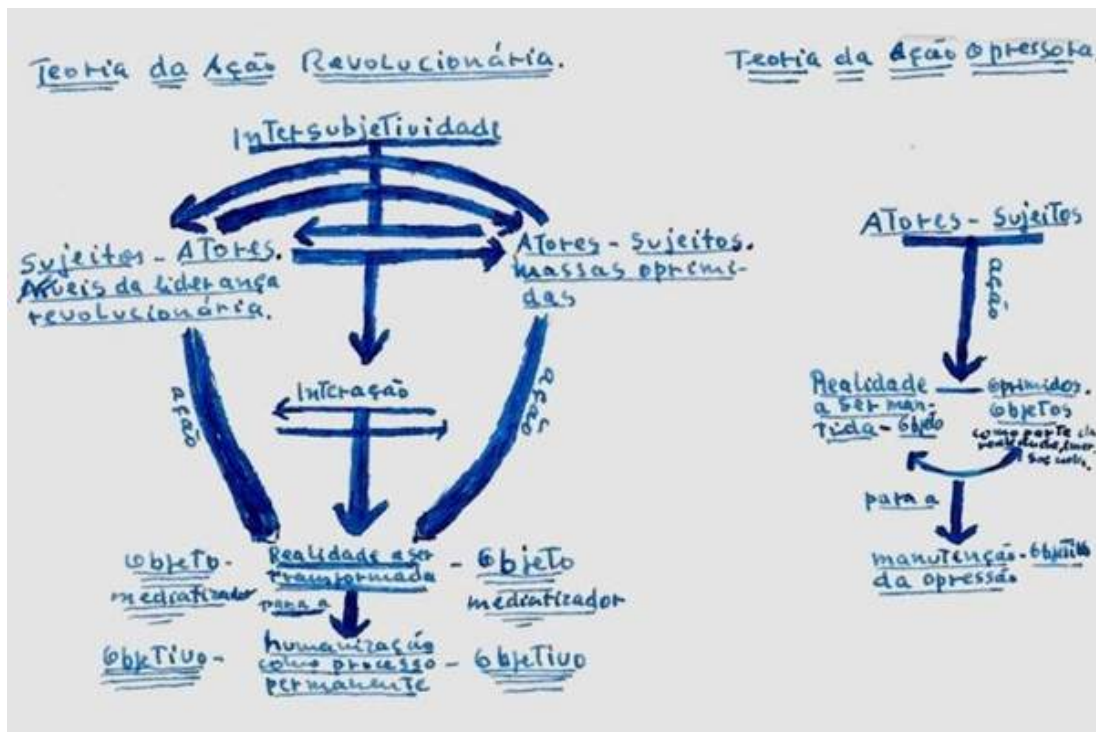


Figura 11: Esquema sobre as Teorias da Ação Revolucionária e da Ação Opressora, elaborado por Freire no manuscrito de *Pedagogia do oprimido*.

Fonte: FREIRE, 2018, p. 322.

caráter de transformação e movimento. O mundo está em constante construção, assim como as pessoas, e ambos os processos se relacionam de maneira dialógica. Para que essa construção coletiva sirva à libertação, e não à dominação, é preciso que os oprimidos se libertem, e ao fazê-lo, também libertem os opressores. Afinal, a realidade não é determinada, e sua transformação ocorrerá pela luta política e organização popular.

Dessa forma, a Teoria da Ação Dialógica sistematiza o pensamento de Freire, destacando o caráter revolucionário de seu trabalho. E essa revolução precisa ser acompanhada por uma educação crítica e comprometida, que reconhece seu papel político e coloca o sujeito, com suas vivências e saberes, no centro do processo. Freire subverte a lógica bancária que distancia e separa educadores de educandos, sujeitos de ob-

jetos. Ao superar as relações de opressão, ele traz para suas práticas pedagógicas o respeito, a humildade e a amorosidade. É uma forma de ensinar e aprender que exige rigorosidade metódica, pesquisa e criticidade, mas não abandona a liberdade, o afeto e o diálogo (FREIRE, 2016a, 2016b).

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao *quefazer* docente. (FREIRE, 2016a, p. 139).

A pedagogia de Freire é comprometida e engajada, e justamente por isso não se reduz ao discurso. Entendendo o protagonismo que o povo deve assumir, é preciso pensar em uma verdadeira participação popular, que escape de práticas populistas. Ao apontar um caminho para a construção de um projeto de país, a dimensão política do trabalho e Freire vai além de sua teoria educacional e método de alfabetização. Retomando o cenário político das décadas de 1950 e 1960, foi discutido como os setores reacionários se opuseram à organização popular. Mas, além deles, havia os setores populistas que compuseram a principal base de sustentação do governo de João Goulart. O aumento do número de eleitores, decorrente do movimento de educação popular, não era visto como uma ameaça, e sim uma oportunidade de ampliar as massas de manobra. Sendo assim, o regime populista pode ser caracterizado pela relação entre mobilização democrática e manipulação, defesa das reivindicações populares e manutenção dos interesses dominantes, como forma de intermediação entre classes dominantes e populares (FREIRE, 2019; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).



Essa ambiguidade indica que o populismo se fundamenta no autoritarismo e manipulação, ao mesmo tempo em que a ascensão popular ocorre de forma institucional e com incentivo do Estado. Assim, a massa popular se insere no sistema político como uma forma de legitimar o próprio Estado. No entanto, a possibilidade de votar e se manifestar representa uma liberdade condicionada aos interesses dominantes: uma vez ameaçado, o regime responde de forma autoritária e violenta. Trata-se de um exemplo da ação antidialógica. Nesse contexto, a alfabetização era viabilizada visando o aumento do número de eleitores, visto que o setor populista não se comprometia com a mudança ou com a estruturação das condições para organização política. No discurso reformista não havia espaço para a verdadeira participação popular, que em sua essência é revolucionária (FREIRE, 2019; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Para que haja a participação popular que luta pela transformação, é preciso que ocorra o processo de conscientização. Para Freire (2019), é por meio do processo pedagógico que o povo despertaria para assumir seu papel na cena pública, tornando-se sujeito na política do país. Pela perspectiva do educador, esse seria um caminho para superar a inexperiência democrática, que caracteriza o desenvolvimento brasileiro desde o período da colonização<sup>26</sup> até a atualidade. A falta de experiência em práticas democráticas evidencia a falta de experiência de diálogo. O modelo de colonização brasileiro excluiu a participação do povo na solução de problemas comuns, impossi-

---

<sup>26</sup> Citando Freire: “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. Referindo-se à “inexperiência política das camadas inferiores da população brasileira”, adverte-nos Caio Prado de que a “economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava, **numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular** [grifo nosso]” (FREIRE, 2019, p. 90–91).

bilitando a construção de uma vivência comunitária e reforçando a verticalidade das relações. Anteriormente foi mencionado como o trabalho de Freire foca no sujeito sem o descolar do coletivo. Como seres sociais, a coletividade é essencial no processo de formação e conscientização. Por isso a divisão é um dos instrumentos para a dominação, e a ausência de diálogo uma forma de mantê-la (FREIRE, 2016b, 2019).

Dito isso, é preciso aprofundar um conceito indissociável da práxis freiriana: o diálogo. Para Freire, o diálogo não é apenas o caminho para a prática educativa, mas todo seu pensamento pedagógico se fundamenta na dialogicidade, entendendo-a uma exigência existencial. Segundo o educador, o diálogo verdadeiro ocorre quando os sujeitos pensam criticamente, compreendendo a realidade como um processo em constante construção. Dessa forma, a dialogicidade não significa o simples ato de depositar e intercalar ideias, como em uma prática bancária, e sim o encontro entre sujeitos que leva à transformação do mundo e à humanização permanente. O diálogo na práxis freiriana se caracteriza pelo amor, a humildade, a fé e a esperança. Pela dialogação, os oprimidos podem participar da vida comunitária, assumindo sua responsabilidade social e política (FREIRE, 2016b, 2019; HADDAD, 2019).

Dessa forma, o papel que o diálogo assume na sociedade diz muito sobre a relação estabelecida com a democracia. Como mencionado, observa-se na cultura brasileira a inexperiência em dialogar, além da ausência de interesse em trabalhar a curiosidade crítica da população. Isso resulta no distanciamento da investigação e da pesquisa, consequentemente no distanciamento da criticidade, aspecto fundamental para a prática democrática. Se por meio do diálogo ocorre a libertação e humanização, ele se relaciona com o próprio ato de educar. A dialogicidade na educação se inicia na investigação temática, ao se entender que o programa deve ser pensado considerando os saberes e vivências dos educandos. Quando a educação é libertadora, educadores e educandos são convidados a partilharem suas narrativas e saberes, porém, quando apenas um dos lados o faz, não se constrói uma relação dialógica. hooks (2017) afirma que o diálogo é a melhor maneira de cruzar as fronteiras estabelecidas entre os

diferentes grupos, superando as questões (e contradições) de classe, raça e gênero (ANTUNES; GADOTTI; PADILHA, 2018; FREIRE, 2016b, 2019).

O humanismo radical em Freire olha para as pessoas com respeito, humildade e amorosidade. Ele as humaniza. Reconhece seus saberes, sua autoridade e se compromete com sua libertação. Reconhece as condições de dominação e violência que mantêm a estrutura social e luta por sua transformação. Isso pode parecer óbvio, e talvez até seja para os dias atuais. Como aponta Cortella (2011), Freire elaborou seu pensamento há 50 anos, sua obra se disseminou em diversos lugares pelo mundo, influenciando muitos autores que lemos. De fato, parecem ideias batidas e já assimiladas, mas foi Freire quem as trouxe para o debate.



# **CAPÍTULO 2**

Mosaico de experiências:  
uma arqueologia freiriana



## 2.1. UM MOSAICO DE EXPERIÊNCIAS DE ARQUITETURA E URBANISMO POPULAR

O pensamento de Freire é fruto de seu momento histórico, da influência de diferentes autores e da relação que ele estabeleceu com educandos e suas realidades. Procurou-se apresentar isso no capítulo 1, através de destaques em sua biografia que levaram ao desenvolvimento de sua práxis crítica e libertadora. Para identificar a influência do educador no campo da arquitetura e urbanismo, propõe-se fazer o mesmo movimento de compreensão da realidade, por meio de experiências concretas, vividas por profissionais desse campo em diferentes gerações.

Freire e Faundez (1985) debatem que uma maneira para encontrar elementos que auxiliem na investigação de determinado processo é conversar com as pessoas que o vivenciaram. Ao se analisar as práticas, compreendem-se as ideias em ação e não apenas sua história abstrata. Por isso, adotou-se as entrevistas como metodologia para costurar a práxis freiriana com a experiência de profissionais de arquitetura e urbanismo atuantes no campo popular. Entende-se como **campo popular da produção do espaço** um conjunto de práticas baseadas na participação de moradores e futuros moradores, no diálogo direto com eles ou por meio de suas organizações (associações, movimentos), com ou sem relação direta com programas ou políticas públicas

de urbanização de favelas, de produção de habitação ou de planejamento urbano. Processos de educação formal, de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária que se alimentam e dão centralidade para as realidades dos territórios populares no processo formativo, também são considerados nesse recorte.

Foram destacadas algumas experiências ocorridas na RMSP, que, em diferentes contextos históricos, se tornaram referências para políticas urbanas nacionais. Pessoas que participaram destas experiências, a despeito de se declararem freirianas ou de assumir diretamente a referência, foram entrevistadas e permitiram identificar indícios da influência de Freire, numa espécie de arqueologia do seu pensamento. Além de inserir a narrativa dos sujeitos participantes, a realização das entrevistas resgata e documenta histórias que, em alguns casos, se perdem ao longo do tempo.

No mapeamento de experiências e personagens, foram identificadas gerações de profissionais que atuam nesse amplo campo popular da produção do espaço. Predominantemente arquitetos e urbanistas, mas também um mestre de obras que também é professor de jovens e adultos na rede pública. A relação, declarada ou não, com o pensamento e práticas de Paulo Freire na educação, adaptadas e reorganizadas para a produção do espaço com a participação de moradores e futuros moradores de assentamentos, conjuntos habitacionais, bairros ou municípios, foi o critério inicial de seleção. Menções diretas a Paulo Freire, presentes em artigos ou outras formas de comunicação pública dessas pessoas, também foram consideradas. Chegou-se em oito pessoas que trabalham com arquitetura ou planejamento urbano, desde os anos 1960 até a atualidade, passando por experiências que vão desde o planejamento urbano de caráter humanista até o mais recente Planejamento Insurgente, de resistência e defesa de direitos, passando pelas urbanizações de favela e pela produção habitacional em regime de mutirão e autogestão realizadas dos anos 1980 à primeira década de 2000, em diferentes contexto políticos e sociais do país e da metrópole, em períodos de maior ou menor estabilidade institucional, maior ou menor repressão a movimentos progressistas, mais ou menos favoráveis a políticas públicas mais inclusivas e à



participação popular. A interface de boa parte desses profissionais com a educação formal também desperta atenção, bem como as possibilidades de articulação política em diversas escalas, que tornam essas experiências referenciais para outras partes desse país.

É evidente que essas gerações se inter cruzam, retroalimentam-se, mas convém apresentar esses personagens e suas experiências: **Francisco Whitaker Ferreira**, com o desenvolvimento do planejamento humanista alinhado a um projeto de país no período pré-regime militar; **Maria Tereza Regina Leme de Barros Cordido**<sup>27</sup>, com os projetos participativos de urbanização de favelas em Diadema nos anos 1980; **João Marcos de Almeida Lopes**, com as reflexões sobre técnica e método nos mutirões autogestionários; **Joel Pereira Felipe**, com sua trajetória militante em diferentes espaços, dos mutirões da gestão de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo à gestão universitária em cargos de pró-reitor em universidades federais; **Beatriz Bezerra Tone**, com o mutirão Paulo Freire nos anos 2000, projeto da assessoria técnica Usina e gestão do movimento de moradia da Leste 1, ligado à União de Movimentos de Moradia; **Heloisa Diniz de Rezende**, com suas experiências no poder público e também na assessoria técnica Usina, compondo equipe com Beatriz; **Maria Rita de Sá Brasil Horigoshi**, com a participação na equipe da assessoria técnica Peabiru na elaboração do plano popular do Jardim da União em 2017; e, por fim, **Sergio Molina**, com o trabalho de formação como pedreiro-educador na década de 2000.

As entrevistas partiram de um roteiro que continha alguns conceitos freirianos que foram identificados pela pesquisa como aderentes às práticas de produção do espaço. O objetivo deste roteiro era provocar pontos de convergência entre os relatos e trajetórias dos entrevistados. Já no primeiro contato, no convite para a entrevista, era

---

<sup>27</sup> Havia o interesse em entrevistar de modo mais formal o arquiteto Luiz Finger mann, mas devido à pandemia, não conseguimos realizá-la. No entanto, conversamos por telefone em agosto de 2020, contribuindo para o relato sobre a experiência em Diadema apresentado por Maria Tereza Cordido.

sugerida a experiência que mais interessava à pesquisa, como uma espécie de ponto de partida ou tema gerador, no conceito freiriano. Em alguns casos, a conversa levou para um aprofundamento da prática, em outros, foram explorados diferentes trabalhos e as relações entre eles, além de questões mais abrangentes sobre o contexto brasileiro.

A maior parte das entrevistas ocorreu durante a pandemia do COVID-19, entre junho e outubro de 2020, e apenas uma em 2021. Todas foram realizadas por videochamadas, por meio do Google Meet, e as conversas foram gravadas. Se, por um lado, isso possibilitou o contato com profissionais de diferentes cidades, que em outro contexto talvez não ocorresse, por outro, o distanciamento físico, mediado pela tela de computadores e celulares, fez com que se perdessem muitos elementos da comunicação, já que as histórias não são contadas apenas com palavras, o corpo também se comunica.

Após a transcrição das entrevistas, entendeu-se que os conceitos que orientaram a elaboração do roteiro não eram suficientes para analisar os relatos e possíveis cruzamentos entre eles. Por isso, foram identificados temas comuns que abrangiam os conceitos e traduziam a práxis freiriana no campo, como participação popular, politização, conflitos e contradições. Esses temas exerceram o papel de filtros, que após definidos, organizaram as diferentes experiências dos entrevistados. Dessa forma, foi possível destacar elementos que construíssem um mosaico de experiências que dialogassem entre si, não se resumindo a oito relatos isolados. O Mosaico de Experiências foi a maneira encontrada para reunir as histórias e trajetórias, subsidiando uma análise qualitativa sobre a influência de Paulo Freire na arquitetura e urbanismo popular.

## 2.2. NOTAS SOBRE A POLÍTICA URBANA E HABITACIONAL: do humanismo à insurgência

Antes de chegar nas experiências mais específicas das pessoas entrevistadas, vale apresentar, em nível de nota mesmo, sem a pretensão de aprofundamento, o contexto das políticas e intervenções habitacionais e urbanas no Brasil. Com isso, pretende-se embasar a narrativa sobre como o pensamento freiriano permeou e ainda permeia as práticas de arquitetura e urbanismo populares e de como este é um campo em disputa.

Como visto no capítulo sobre a trajetória de Paulo Freire, nos anos 1950 e 1960, havia no Brasil uma movimentação política e cultural que contribuiu com a realização e sistematização das suas primeiras experiências. Também nesse período, observava-se a formação de um planejamento urbano humanista, no qual se destaca a figura de Louis-Joseph Lebret, padre dominicano francês, que foi um teólogo, economista, geógrafo e militante social<sup>28</sup>. Em sua primeira visita ao país, em 1947, é formada a Sociedade

---

<sup>28</sup> Padre Lebret veio ao Brasil na década de 1940 para ministrar uma disciplina sobre Economia Social na pós-graduação em Ciências Sociais da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP). Desde então, promoveu trabalhos sociais ao redor do mundo, responsável pela criação do centro de estudos Economia e Humanismo, que se fundamenta em uma economia voltada para as necessidades básicas do ser humano em sociedade. Disponível em: <http://www.lebret-irfed.org/>

para Análises Gráficas e Mecnográficas Aplicadas aos Complexos Sociais (SAGMACS), que viria a institucionalizar a cooperação brasileira com o movimento francês Economia e Humanismo<sup>29</sup>. A proposta do movimento era se tornar um centro de formação de pesquisadores, essencialmente nos campos da economia, filosofia e sociologia no período pós Segunda Guerra Mundial (CESTARO, 2015; FERREIRA, 2021).

Diferenciando-se um pouco da matriz francesa, a SAGMACS voltou-se para a pesquisa urbana e planejamento regional, tendo como fio condutor analisar as questões do subdesenvolvimento e expansão das cidades e aglomerações urbanas na época. Com isso, formou-se uma equipe ampla e interdisciplinar, com profissionais da arquitetura, engenharia, geografia, economia e sociologia. Até o encerramento de suas atividades em 1964, o grupo se instituiu como assessor técnico no campo do planejamento regional, desenvolvendo pesquisas e diagnósticos sobre desenvolvimento urbano e ordenamento territorial, como *Problemas de Desenvolvimento: Necessidades e Possibilidades do Estado de São Paulo* (1953-1955), além de planos diretores e programas de governo (CESTARO, 2015). Da atuação de padre Lebret à frente da SAGMACS, destaca-se sua preocupação em formar jovens profissionais engajados técnica, política e academicamente, como é o caso de Francisco Whitaker Ferreira, um dos entrevistados desta pesquisa.

---

spip.php?article86. Acesso em: 22 dez. 2021. A discussão sobre sua influência no planejamento brasileiro pode ser vista em CESTARO, L. R. **A atuação de Lebret e das SAGMACS no Brasil (1947-1964). Ideias, planos e contribuições.** Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

<sup>29</sup> Economia e Humanismo foi um movimento fundado pelo frade dominicano francês Joseph-Louis Lebret, nos anos 1940, no contexto de dominação nazista na França. O movimento é concebido como uma economia que está em função do ser humano, e não do capital, priorizando suas necessidades básicas e compreendendo a economia em um aspecto mais amplo, sobretudo sob influência do pensamento marxista. Inicialmente, o Economia e Humanismo foi um centro de formação de pesquisadores que detectavam as necessidades da região de Lyon, na França. (BOSI, A. Economia e Humanismo. **Sociologia e Esperança**, v. 26, n. 75, ago. 2012).

As décadas de 1980 e 1990, durante a reabertura política, marcaram um período de governos locais democráticos e populares. A discussão sobre a Reforma Urbana, que tinha sido iniciada ainda nos anos 1960, entrava em um novo ciclo no debate nacional. O Movimento Nacional pela Reforma Urbana (MNRU) centralizava as demandas de instituições progressistas que atuavam em políticas urbanas e habitacionais, pressionando a Assembleia Nacional Constituinte, para que a pauta urbana fosse incorporada ao texto da Constituição Cidadã de 1988. A luta urbana visava a qualificação das cidades, com o desenvolvimento de instrumentos e instâncias para a participação popular e a cidadania (MARICATO, 2000; SANTO AMORE, 2013).

Nesse período de redemocratização, o Partido dos Trabalhadores assumiu a gestão municipal de diversas cidades brasileiras, pautando o modo petista de governar na inversão de prioridades, participação popular e cidadã e políticas de caráter universalizante (SANTO AMORE, 2004), como ilustrado pelo caso de Diadema (1983), também presente neste trabalho. Frente a esse cenário político, observa-se a ampliação da participação direta em debates sobre políticas públicas e ações concretas nas cidades. Alguns exemplos são as experiências de orçamentos participativos, que possibilitavam à população discutir as prioridades orçamentárias do município, tendo os casos emblemáticos de Porto Alegre (RS) e Belo Horizonte (MG)<sup>30</sup>, e os processos de descentralização administrativa<sup>31</sup>, que criavam uma estrutura ramificada para olhar a gestão pública.

---

<sup>30</sup> Podem ser encontradas mais informações sobre os orçamentos participativos de Porto Alegre e Belo Horizonte em:

PONTUAL, P. et al. **Balanço das experiências de orçamento participativo nos governos locais**. São Paulo: Instituto Pólis, 1999.

FERREIRA, D. E. S. **O orçamento participativo como mecanismo de accountability**: as experiências de Porto Alegre, Belo Horizonte, Goiânia, São Paulo e Recife. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Gestão das Cidades) – PUC/MG, Belo Horizonte, 2004.

<sup>31</sup> As experiências de processos de descentralização administrativa podem ser vistas em: MARTINS, M. L. R.; GIUSEPPE, D. T. Descentralização e seus paradoxos: uma perspectiva paulistana. In: V Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 5., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: Seminário

As trilhas abertas no período da redemocratização traziam promessas de que o país caminharia no sentido da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, realizações que se dariam particularmente no urbano. A nova relação entre Estado e Sociedade Civil estava pautada em mudanças que podiam ser sentidas nestes dois polos. O Estado estaria mais permeável à participação e ao controle social e criava canais institucionais para isso; a Sociedade Civil vinha num processo de mobilização e articulação que tendia a qualificar a luta, apontando para uma mudança do caráter reivindicatório para o propositivo, como se costuma dizer. (SANTO AMORE, 2013, p. 46).

Nos anos 2000, as principais reivindicações da Reforma Urbana se consolidaram na esfera legislativa, com a sanção do Estatuto das Cidades (2001), e na esfera executiva federal, com a criação do Ministério das Cidades (2003), já no início do governo Lula (MARICATO, 2014; SANTO AMORE, 2013). Apesar dos instrumentos instituídos, o objetivo de diminuir as diferenças socioterritoriais se deparou com um modelo de cidade excludente e violento. Na década seguinte, a crise do planejamento tradicional, promovido por aparelhos de Estado, se escancara, colocando no centro do debate alternativas de planejamento que buscavam perspectivas mais humanistas na produção do espaço urbano (MIRAFTAB, 2016), com alternativas contra remoções e outras violações promovidas pelo próprio Estado, não raramente associado aos interesses de mercado.

Observa-se, mesmo nesse primeiro olhar de contexto em sobrevoo, que o tal campo popular da arquitetura e urbanismo é um campo em permanente construção e disputa: em alguns momentos pode ocorrer dentro da política institucional, em outros se coloca contra estas, avança e retrocede em conquistas legislativas ou em ações concretas sobre os territórios, com condições mais ou menos favoráveis de diálogos

e organização da população. A luta por práticas críticas e dialógicas é permanente, sendo necessário acompanhar as mudanças de conjuntura e as demandas reais. Muitas vezes, depara-se com barreiras e limites que se sobrepõem à atuação de profissionais engajados. No entanto, as práticas sempre criam referências nos processos de formação, revelando a dimensão política na arquitetura e no urbanismo, que permeia as práticas profissionais, seja no poder público, em assessorias técnicas ou na academia. Para Maricato, “ganhar militantes para uma nova percepção da realidade urbana, geográfica, ambiental é uma tarefa que deveria inspirar-se em Paulo Freire” (2014, p. 55). O que esta pesquisa se propõe a refletir é como essa “inspiração” impacta o campo popular da arquitetura e urbanismo, com premissas e práticas que orientam a atuação de profissionais em diferentes espaços e momentos históricos.

## 2.3. OS PERSONAGENS E SUAS PRÁTICAS

### **FRANCISCO WHITAKER FERREIRA<sup>32</sup>**

PLANEJAMENTO HUMANISTA E ARTICULAÇÕES  
POLÍTICAS A PARTIR DOS ANOS 1960

Logo no início da conversa, Chico Whitaker – como ele mesmo se apresenta – fez questão de destacar que é um planejador, embora tenha cursado arquitetura e urbanismo, colocando-se em um lugar bem definido a partir do convite para a entrevista que pretendia discutir a influência de Paulo Freire “na arquitetura”. Foi interessante pensar como essa divisão entre *arquiteto* e *planejador* reflete também o contexto no qual este entrevistado se formou e começou a atuar. No fim da graduação, foi se voltando para pesquisa social e urbanismo. Participava da Juventude Universitária Católica (JUC), inserida na Ação Católica<sup>33</sup>, organização que tinha o objetivo de ampliar a inserção da

---

<sup>32</sup> Entrevista realizada em 16 de novembro de 2021.

<sup>33</sup> A Ação Católica é composta por um conjunto de movimentos e organizações formadas por *leigos*, isto é, cristãos que não fazem parte do clero. Além da JUC, havia a Juventude Operária Cató-



igreja na sociedade. A novidade proposta pela Ação Católica era que os leigos falassem com seus pares, visto que vivenciavam a mesma realidade. Segundo Chico, eles deviam “viver plenamente as dificuldades, os sonhos, a realidade da área dos nossos colegas”.

Essas experiências se inserem no contexto dos anos 1950, no qual Chico reforça a forte influência de padre Lebrecht no campo do planejamento e pesquisa social e, conseqüentemente, em sua formação. Quando retornou ao Brasil em 1952, na época de formação da SAGMACS, Lebrecht passou a escrever e discutir métodos de pesquisa de necessidades e de possibilidades de desenvolvimento humano, com foco em pesquisas urbanas e sociais. Em 1957, ele inicia um grande estudo para a Prefeitura de São Paulo, intitulado *Estrutura Urbana da Aglomeração Paulistana*<sup>34</sup>. Chico, no quinto ano da graduação, é contratado como desenhista para essa pesquisa, pois Lebrecht gostava de utilizar recursos gráficos para demonstrar os dados.

Em seguida, a equipe que participou da pesquisa assumiu a direção técnica da SAGMACS e começou diversos estudos pelo Brasil, como as análises de condições de desenvolvimento de Alter do Chão (PA), do estado do Paraná e da região do Araguaia, estudo sobre a estrutura urbana de Belo Horizonte (MG) até o plano diretor da cidade. Entre os nomes que integravam e assessoravam as equipes de estrutura urbana e estrutura econômica, estavam Luiz Carlos Costa, Antonio Claudio Moreira Lima, Clementina de Ambrosio, Chiara de Ambrosio e Antônio Bezerra Baltar.

Em 1959, o governador de São Paulo Carvalho Pinto (1959-1963) propôs o Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE). Chico conta que o PAGE foi a primeira experiên-

---

lica (JOC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC). Disponível em: <http://www.fgy.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>34</sup> O estudo pode ser visto em SAGMACS. **Estrutura Urbana da Aglomeração Paulistana**. São Paulo, 1958; CESTARO, L. R. **Urbanismo e Humanismo: a SAGMACS e o estudo da “Estrutura Urbana da Aglomeração Paulistana”**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos, 2009.

cia ampla de planejamento, que pretendia, mais do que definir metas, definir políticas e caminhos a serem seguidos. Plínio de Arruda Sampaio<sup>35</sup>, com quem Chico mantinha amizade de anos e que foi personagem fundamental em sua trajetória profissional, era subchefe da Casa Civil do governo e foi designado para coordenar o projeto. Assim, ele chamou toda a equipe técnica da SAGMACS para compor o *núcleo duro* do planejamento. Esse período ficou conhecido como de prevalência de um *planejamento tecnocrático* nos anos de 1980, quando se pretendia contrapor a essa prática um planejamento participativo. Mas a entrevista revelou que a tecnocracia se formava em um contexto de “não-planejamento”. Os profissionais envolvidos construíram, a partir de métodos científicos e pesquisas objetivas, uma forma de planejar que não existia. Isso formou um quadro de planejadores urbanos que teve que lidar com um momento de mudanças políticas e do modo de fazer. O modelo de planejamento tecnocrático foi apropriado posteriormente pelo regime militar, assumindo um caráter autoritário e de controle, diferenciando dos objetivos iniciais.

Chico permaneceu no desenvolvimento do PAGE até 1962, quando retornou à SAGMACS, reconstituindo a equipe técnica e voltando aos estudos para planejamento e planos de desenvolvimento. Nesse momento, os técnicos entenderam que a participação popular deveria ser inserida no processo, uma vez que, para Chico, “quem conhece mais as coisas é quem vive as coisas”. Dessa forma, passaram a estruturar a ideia de planejamento participativo, tendo como base analisar a realidade e as necessidades e tomar as decisões com a população interessada, para entender qual o tipo de política e soluções que poderiam ser adotadas. O primeiro plano que fizeram

---

<sup>35</sup> Plínio de Arruda Sampaio foi advogado, intelectual e ativista político. Iniciou sua carreira política nos anos 1950, tornando-se deputado federal em 1962. Assim como Chico, também foi formado, enquanto humanista, pelo pensamento de Lebrecht, utilizando dessas ferramentas em seus trabalhos. Após exílio na ditadura, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores na década de 80 e concorreu à Presidência da República pelo PSOL, em 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/plinio-soares-de-arruda-sampaio>. Acesso em: 12 dez. 2021.

seguindo essa lógica foi na região sudoeste do estado de São Paulo. Chico relembra as etapas do plano: primeiro estudaram a área, depois fizeram reuniões com os prefeitos da região. Ele reconhece que ainda estavam longe do ideal de conversar diretamente com os moradores, mas envolver os prefeitos, que sabiam as demandas das populações que administravam, era um avanço incrível para aquele momento.

Enquanto isso, Plínio iniciava sua carreira na política. Como deputado federal, foi chamado para integrar o governo de João Goulart (Jango), depois da renúncia de Jânio Quadros à presidência da república. No contexto das Reformas de Base propostas por Jango, Plínio se tornou relator da emenda da Reforma Agrária no Congresso. Era preciso fazer uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que permitisse pagar as desapropriações de terra com os títulos da dívida pública. Jango reconstituiu os organismos ligados à reforma agrária e criou a Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), uma autarquia que reunia o Serviço Social Rural e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Plínio indicou o nome de Chico para a SUPRA e ele de fato acabou se tornando diretor de planejamento da instituição. Como vinha do acúmulo de discussões sobre planejamento participativo, a primeira ação de Chico foi se reunir com Paulo Freire, responsável pelo desenvolvimento do PNA, como visto no capítulo anterior.

Foi aí que eu conheci o Paulo Freire. Falei “olha, você bolou um negócio espetacular para alfabetizar. Mas agora vamos ter gente em assentamentos rurais, em áreas de reforma agrária. Vamos pensar uma metodologia para a segunda etapa: não é mais só alfabetizar, é também preparar para ser cidadão pleno.” Uma visão de metodologia, como a que ele bolou para alfabetizar, que fosse a grande elevação dos níveis de consciência e capacidade do pessoal que se instalasse nas unidades da reforma agrária.

No entanto, não houve tempo para que esse projeto saísse do papel. Chico assumiu o cargo na SUPRA na metade de 1963 e, em abril de 1964, houve o golpe militar. Já

em 1966, ele foi para o exílio na França. Lá trabalhou no Instituto Internacional de Pesquisa e Treinamento, Educação e Desenvolvimento (IRFED), fundado por padre Lebret, ministrando aulas sobre pesquisa participativa. Em 1970, mudou-se para o Chile e reencontrou Freire por um curto período de tempo, pois o educador logo partiu para a Suíça para o trabalho no Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Alguns anos depois, tendo vivenciado o golpe militar contra o governo de Salvador Allende, Chico retornou à França. Entre 1975 e 1980, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, participou de um grupo de pesquisa internacional, com o projeto sobre *Jornadas Internacionais de uma Sociedade Superando as Dominações*. Chico contribuía com as publicações sobre as experiências e tal sistematização, praticamente 25 anos mais tarde, influenciou na organização do Fórum Social Mundial, da qual ele participou ativamente.

Em 1982, Chico retornou ao Brasil e, pela CNBB, foi assessor de Dom Paulo Evaristo Arns na organização das Comunidades Eclesiais de Base. No fim dos anos 1980, filiou-se ao PT, sendo eleito vereador por São Paulo e assumiu a tarefa de líder de governo de Erundina. Nessa época, voltou a conviver com Freire, que estava como Secretário de Educação. Mesmo antes de estar na gestão, Chico e Freire mantinham diálogo sobre a Associação para o Desenvolvimento da Intercomunicação, com a ideia de criar na cidade a Universidade Mútua, uma experiência francesa de troca de saberes. Todos deveriam ensinar e aprender; ninguém era só professor ou só estudante - uma proposta alinhada com a práxis freiriana. No entanto, a universidade acabou em si mesma e não pode desenvolver mais atividades.

Em 2001, Chico ajudou na organização do primeiro Fórum Social Mundial, que reunia diversas organizações e movimentos sociais com o objetivo de pensar alternativas para a transformação social da realidade, em escala planetária. O Fórum começou como um espaço horizontal, sem chefia e sem um documento final único, onde todos poderiam trocar experiências, ensinando e aprendendo. Já no primeiro encontro, os organizadores se depararam com uma grande receptividade: esperava-se um público

de duas mil pessoas, mas foram cerca de vinte mil. Depois de alguns encontros mundiais no início dos anos 2000, o Fórum teve desdobramentos que perduram até hoje, com a posterior realização de Fóruns Regionais, Nacionais e Globais, e de fóruns temáticos, como o Urbano, o Anti-nuclear, o de Justiça e Democracia e o de Resistência. Chico aponta conflitos entre parte do grupo que defendia uma postura mais tecnocrática - com um documento único - e outra parte com um olhar mais participativo, além da defesa pela criação de um movimento ou a manutenção de um espaço aberto. Ele, pessoalmente, defende a tese do espaço aberto por entender que as atividades não devem ser apenas para pessoas filiadas a movimentos. O desafio político é como juntar esse povo ao redor dos mesmos objetivos políticos.

Da convivência com o educador, de trajetórias que se cruzam em diversos momentos, no Brasil e no exílio, pelo engajamento de ambos em governos progressistas ou em organizações da igreja católica, há que se mencionar o prefácio de autoria de Paulo Freire no livro de autoria de Chico: *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979). O livro é organizado como um diálogo entre dois planejadores, com críticas e dúvidas sobre o próprio processo de planejamento, com comentários eventuais de um narrador-observador e desenhos do cartunista Claudius. Já teve 17 edições, desde a primeira em 1979. Neste prefácio, Freire menciona alguns encontros com Chico e as conversas sobre o livro em Paris e São Tomé e Príncipe, e destaca

o estilo simples e não simplista com o qual foi escrito. A simplicidade não tem nada a ver com o simplismo. Na simplicidade se vai fundo nas coisas de maneira acessível, não complicada. No simplismo, não apenas se fica na periferia do objeto tratado, mas, sobretudo, se toca no objeto de maneira pouco séria. O simplismo implica no desrespeito, de um lado, ao objeto tratado, do outro, àqueles e àquelas com quem se tenta uma relação em torno do objeto. A simplicidade, pelo contrário, envolve um duplo e profundo respeito. Respeito àqueles e àquelas com quem se discute o tema. (FERREIRA, 1979, p. 7).

Chico comenta que a editora, na capa do livro, deu mais destaque para o autor do prefácio do que para o autor do livro. E ri. O livro tem uma estrutura nitidamente freiriana, com diálogos, comentários críticos, com o recurso do desenho e da charge, no esforço de comunicação direta e com a linguagem simples que Paulo Freire destaca no seu prefácio. A influência do educador estaria no entendimento da dimensão participativa, numa intercomunicação horizontal, sem pirâmide de poder e de saber, conforme Chico declarou na entrevista. Mas não é fortuito o contexto dos anos 1950 e 1960, as experiências do exílio, a atuação junto a organizações católicas que formou a ambos.

Como planejador que defende a participação popular na produção do espaço, Chico identificou três tipos de participação: i. de execução; ii. de resultados; iii. de decisão. É nesta que o trabalho de Freire aparece: tornar o processo decisório participativo é ter a humildade de dizer que não se sabe tudo e, por mais que estude, precisa de quem vive aquela realidade. Na tecnocracia pura, organiza-se o que já existe, não se cria, nem se questiona. É o *planejamento menor*. Por outro lado, o *planejamento maior* é crítico, analítico, não tem medo de reformular seus objetivos e métodos, nem de perder o poder. Seria, portanto, um planejamento freiriano.

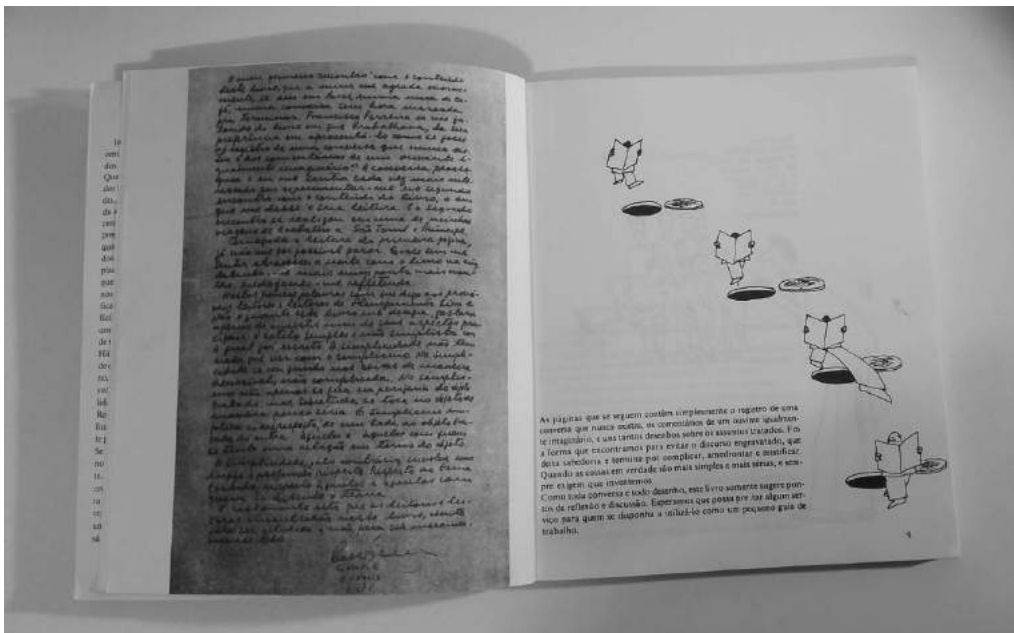
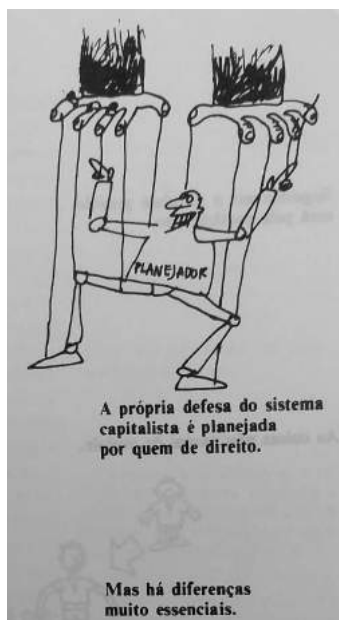


Figura 12 (acima): Capa do livro *Planejamento Sim e Não*, de Chico Whitaker.

Figura 13 (abaixo): Manuscrito do prefácio de Paulo Freire.

Fonte: Acervo pessoal.



**Figuras 14, 15 e 16 (acima):** Ilustrações de Claudius para o livro.

Fonte: WHITAKER, 1979.

**Figura 17 (abaixo):** 1º Fórum Social Mundial, Porto Alegre (RS), 2001.

Fonte: Ibanes Lemos/Acervo Fundação Perseu Abramo.



## MARIA TEREZA REGINA LEME DE BARROS CORDIDO<sup>36</sup>

### PARTICIPAÇÃO POPULAR NA URBANIZAÇÃO DE FAVELAS: DIADEMA, DÉCADA DE 1980

A primeira vez que conversei com Maria Tereza foi em sua casa em 2017, enquanto elaborava o projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado na FAUUSP. Na época, tinha lido um artigo de sua autoria, escrito em 2014 para o *Urbfavelas*<sup>37</sup>, no qual ela mencionava a assessoria de Paulo Freire à equipe técnica de habitação de Diadema nos anos 1980. O breve relato me inspirou a investigar a relação direta do educador em projetos de urbanização de favelas. Apesar do recorte da pesquisa ter sido alterado, a experiência de Diadema continuava relevante para o trabalho. Nossa segunda conversa, três anos depois e durante a pandemia, também abordou o trabalho realizado em Diadema entre 1983 e 1985, na gestão do prefeito Gilson Luiz Correia de Menezes, que foi o primeiro ciclo de prefeituras do Partido dos Trabalhadores.

Maria Tereza se formou na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos (FAUS), em 1983. No último ano da graduação, foi convidada por seu professor de urbanismo, Luís Fingermann, para estagiar na Prefeitura de Diadema no Programa de Urbanização de Favelas. Fingermann vinha de uma experiência anterior em Diadema, sendo contratado como estagiário do setor de Planejamento da prefeitura em meados de 1973. Como o Planejamento se ligava ao setor de “aprovação de plantas”, ele passou a prestar atenção na grande quantidade de pessoas que iam com projetos com cinquenta ou sessenta metros quadrados, que identificava como moradia econômica. Quase 80% dos alvarás expedidos para construção eram para essas residências. Por conta

---

<sup>36</sup> Entrevista realizada em 02 de julho de 2020.

<sup>37</sup> CORDIDO, M. T. Diadema - 1983 - Favelas: problemas ou soluções. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 1., 2014, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo: UFABC, 2014.

própria, Fingermann iniciou uma pesquisa de campo e estimou que 90% das casas em Diadema eram autoconstruídas e, se somadas àquelas sem aprovação, essa quantidade chegava quase à totalidade do município (MARICATO; CALAZANS; FINGERMANN, 1983). Isso ajuda a entender os dados apresentados por Maria Tereza sobre o início dos anos 1980, quando existiam na cidade 128 favelas com 79.271 moradores, representando um terço da população total do município (CORDIDO, 2014).

Pela pesquisa de campo, onde pode conversar com os moradores, Fingermann ajudou na elaboração de uma proposta de assessoria técnica, alinhada a uma prática política que contribuísse com a permanência da população em seus territórios. O arquiteto reforçou seu entendimento sobre a importância política do trabalho de campo, momento em que os técnicos tinham para refutar as relações de poder que o cargo na prefeitura exercia, e assim trabalhar e dialogar com a população (MARICATO; CALAZANS; FINGERMANN, 1983). Após a experiência de estágio em Diadema, Fingermann trabalhou na Prefeitura de São Paulo e, em seguida, na Emplasa. Desses acúmulos, foi refletindo criticamente sobre sua prática, até retornar à Diadema como coordenador do Programa de Urbanização de Favelas.

Por não haver uma secretaria específica de habitação – como ainda é comum em municípios menores –, o Programa foi alocado junto ao Departamento de Obras e Planejamento, sendo dividido em duas frentes, a habitacional, apelidada carinhosamente de *Casinha*, e a de urbanização de favelas, da qual Maria Tereza participava. O núcleo permanente da equipe de urbanização de favelas não era grande, especialmente se considerar que atendia todo o território de Diadema. Além de Maria Tereza, havia mais cinco estagiários. Antônio Domingos Battaglia, que foi professor de construção no departamento de tecnologia da FAUUSP e que atualmente dá nome ao Canteiro Experimental, era responsável pela legislação. Outras pessoas eram mobilizadas nos projetos, mesmo sem comporem a equipe fixa: uma arquiteta e mais três ou quatro estagiários da Casinha, além da equipe de topografia e um advogado responsável pelos processos de regularização fundiária. Em alguns casos, um ou outro funcionário

da prefeitura também era agregado ao trabalho. Neste relato, pode-se ter uma ideia da precariedade em termos de recursos humanos, ainda mais num contexto em que urbanizar favelas era uma experiência inovadora na RMSP.

Ao chegar nas favelas, a equipe, incentivada pela novidade de uma prefeitura à esquerda naquele lento processo de redemocratização, precisou incentivar a união e organização da população para construir juntos o processo de reformulação do território. Maria Tereza relata que o método de trabalho da equipe se construiu muito pela prática. Ao mesmo tempo em que precisavam atender às demandas, deveriam se apropriar de todos os detalhes para assumir a linha de frente. Fingermann e Battaglia também queriam que a equipe estivesse envolvida com a perspectiva de mudança e requalificação do território e da melhoria da condição de vida das pessoas. Para começar os trabalhos, o território do município foi dividido, sendo cada técnico da equipe responsável por cerca de cinco favelas. A arquiteta relembra que a energia e crença que eles tinham diante da possibilidade de atuar de forma engajada afastavam o medo de lidar com a complexidade das situações.

A equipe de Diadema se contrapunha à ideia, consolidada ao longo de décadas, de que a favela era uma “doença” e que deveria ser erradicada, com intervenções públicas que removiam as famílias para longe. Para os técnicos, a favela não era um problema, mas a solução que as pessoas encontraram para morar. As situações que deveriam ser trabalhadas e resolvidas eram as condições de habitabilidade e que tipo de estrutura e infraestrutura eram necessárias para melhorá-las ali, no próprio assentamento.

Iniciadas as idas às favelas, a orientação inicial de Fingermann era deixar os moradores falarem e ouvir o máximo possível. Dessa forma se tentaria quebrar a posição hierárquica superior da equipe técnica, que representava ali uma instituição pública. Ele pretendia que a população se sentisse à vontade para contar sobre o que queriam e o que consideravam importante de ser resolvido. Havia a preocupação de mostrar que o conhecimento dos técnicos era relativo e não estava distante dos conhecimen-

tos dos próprios moradores. Seria pelo contato com a realidade daquelas famílias que a equipe poderia entender suas reivindicações.

Para estabelecer o diálogo com os moradores, eram organizados encontros de sábado à noite ou domingo, quando a maior parcela dos mesmos estava em suas casas. Parte da equipe, como a própria Maria Tereza, saía de Santos de ônibus e esperava na Rodovia dos Imigrantes o carro da prefeitura que a levaria às reuniões. Nos encontros iniciais, havia o receio por parte dos moradores sobre as propostas que seriam feitas. Porém, a equipe planejava um processo participativo e coletivo, visando que a população pudesse reconhecer sua cidadania. A arquiteta destaca que, ao se naturalizar algumas situações, perde-se a dimensão da dificuldade que as pessoas enfrentam. Por exemplo, no processo de urbanização e regularização, os moradores passariam a ter um endereço que permitiria receber uma carta, algo que para muitos é banal. E “ter um endereço” é ainda um argumento central nos programas e políticas de intervenção em favelas e assentamentos populares.

Esse processo de diálogo e participação não foi simples, e no início enfrentou algumas dificuldades para ocorrer. Foi nesse contexto que Paulo Freire contribuiu com o trabalho em Diadema. Fingermann e Battaglia tiveram contato com o educador na elaboração do projeto inicial do que viria a se tornar o PT. Em conversa por telefone, Fingermann comentou que compartilhava dos posicionamentos críticos de Freire sobre os processos de formação, tendo o pensamento freiriano influenciado em sua prática. Pela convivência que tiveram no período, surgiu a ideia de convidar Freire para algumas conversas com a equipe técnica.

Além de estabelecer o diálogo com os moradores, outra preocupação da equipe era que as intervenções ocorressem rapidamente. Era necessário que os moradores confiassem no trabalho da prefeitura, pois, quanto antes eles terminassem o projeto e as obras previstas em uma favela, favelas vizinhas poderiam se interessar e se organizar para participar do processo. Maria Tereza destaca que essa movimentação se

dava com um suporte institucional bem limitado. Não havia uma estrutura dedicada exclusivamente à questão habitacional, algo que foi se formando lentamente dentro do Departamento de Obras. Eles precisavam de recursos financeiros para fazer as solicitações e para os deslocamentos de pessoal e dos equipamentos topográficos. Ao mesmo tempo, precisavam agilizar a regularização jurídica fundiária por meio do instrumento da Concessão do Direito Real de Uso (CDRU), enquanto o jurídico estava mobilizado para pesquisar instrumentos que evitassem que a prefeitura sofresse algum processo administrativo após a emissão desses documentos de segurança na posse. Por isso, tanto para mobilizar os moradores, quanto para avançar institucionalmente com os projetos, a equipe precisava acelerar o trabalho, assumindo novas demandas em novos territórios.

A necessidade de engajamento gerou alguns conflitos com o funcionalismo de carreira, que tinha se formado na gestão municipal durante os anos de um Estado autoritário e de um planejamento tecnocrático. Isso levou à demissão coletiva de parte do grupo inicial do projeto. Maria Tereza, no entanto, permaneceu durante cinco anos na prefeitura, sendo o último no setor de legislação.

Apesar dos conflitos internos, ela avalia que as intervenções nas primeiras favelas foram positivas, visto que o trabalho continuou – de outra forma – com novas equipes. Ela não sabe precisar os dados totais, mas boa parte das favelas foi reurbanizada e os moradores receberam luz, água encanada e a infraestrutura urbana necessária para melhorar a qualidade de vida e Diadema foi uma referência nacional nas ações de urbanização de favelas. Ela também chama a atenção para o fato de que o trabalho em Diadema não era apenas técnico, mas também político. Existia a preocupação por parte da equipe de que os moradores se organizassem politicamente, para se fortalecer enquanto coletivo e exercer sua autonomia, algo que, sem se eximir de contradições, é característico das práticas freirianas.



**Figura 18 (acima):** Reunião das equipes do Programa de Urbanização de Favelas em Diadema, com o prefeito Gilson Menezes de pé à esquerda, e Maria Tereza, sentada no meio.  
**Figura 19 (abaixo):** Luiz Fingermaun, anos 1980.

Fonte: Acervo Maria Tereza Cordido.





**Figuras 20 e 21: Favela D. João VI no início da urbanização X no final em 1993.**

Fonte: ALMEIDA, M. A. P. *Urbanização de favelas em Diadema, no período de 1983 a 1988*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

## JOÃO MARCOS DE ALMEIDA LOPES<sup>38</sup>

### TEMATIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NOS MUTIRÕES AUTOGESTIONÁRIOS, ANOS 1990

Após se formar em Arquitetura e Urbanismo pela USP, João Marcos participou de duas experiências significativas que estabeleceram o diálogo entre academia e o que viria a se constituir como o campo das assessorias técnicas: o Laboratório de Habitação do curso de Arquitetura e Urbanismo da Belas Artes (1982), onde ele começou a lecionar logo depois de sua graduação, e o Laboratório de Habitação do Núcleo de Desenvolvimento de Criatividade da Unicamp (1988), que acolheu parte dos professores demitidos da Belas Artes em 1986<sup>39</sup>. A educação popular e as práticas freirianas influenciavam os arquitetos que se formavam nos anos de 1980 e que acompanhavam movimentos sociais, mesmo que esse impacto não fosse declarado. Após sair do Laboratório de Habitação da Unicamp, em 1990, João Marcos e os arquitetos Mario Luís Braga e Wagner Germano fundaram a assessoria técnica Usina Centro de Trabalhos para o Ambiente Habitado<sup>40</sup>.

No mesmo ano, estavam em contato com a Associação de Construção Comunitária de Diadema, grupo filiado à UMM, que já tinha um contrato com a Caixa Econômica Federal (CEF) para a construção de cinquenta moradias inicialmente, com recursos do FGTS. A Prefeitura de Diadema havia elaborado o projeto arquitetônico, com casas sobrepostas e dois edifícios a serem construídos em regime de mutirão, e, por indicação da Associação, para que os três arquitetos assumissem o trabalho, teriam que se formalizar juridicamente para firmar o contrato com a CEF. Assim fundaram a Usina,

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada em 08 de outubro de 2020.

<sup>39</sup> Ver: BARROS, M. C. Assessorias técnicas no processo autogestionário - possibilidades de atuação. **Risco**: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, São Carlos, n. 17, p. 81-92, jul. 2013.

<sup>40</sup> <http://www.usina-ctah.org.br/>



para rever o projeto e acompanhar as obras desse conjunto. João Marcos relata que na época não havia experiências de construção de prédios por mutirão no Brasil e que esse era um desafio para a recém-formada assessoria técnica.

O terreno escolhido era conhecido como *Buraco do Cazuzá*<sup>41</sup>, devido à formação geográfica que fazia um buraco no centro, deixando a crista para implantação das moradias. O projeto apresentava alguns problemas arquitetônicos e urbanísticos, mas quando a Usina chegou, a movimentação de terra para a fundação dos dois edifícios e para o arruamento já estava pronta, limitando grandes alterações. A alternativa foi intervir nas técnicas construtivas. Os arquitetos propuseram a substituição dos blocos de concreto por blocos cerâmicos. (VILAÇA; CONSTANTE, 2015).

Em relação à organização das casas sobrepostas, refizeram o desenho e iniciaram o trabalho com o grupo de moradores, composto por um representante de cada uma das cem famílias. Para discutir os ajustes, os técnicos partiram de uma abordagem na qual os moradores pensariam junto o programa para aquele espaço. O arquiteto relembra que era muito claro para eles, especialmente no período da Unicamp, a responsabilidade técnica que tinham. Se foram chamados para fazer um trabalho como arquitetos, deveriam prestar um serviço técnico, de qualidade e pautado na ética.

É meio fora de propósito eu pegar uma lapiseira, entregar na mão da pessoa e falar assim “como é a casa que você quer?”. A pessoa não tem informação sobre o código de desenho, ela não tem informação sobre os sistemas construtivos, ela não tem informação sobre especificação de materiais. Ela não consegue estabelecer conexão entre os valores de financiamento e as áreas passíveis de serem pensadas e projetadas em função daquele valor. Então, é uma sacanagem você

---

<sup>41</sup> O conjunto, atualmente, é chamado pela Prefeitura de Diadema como Jardim Alba, e compõe um complexo que inclui também a ocupação Cazuzá, que é um Núcleo Urbanizado, e outros dois loteamentos populares com autoconstrução, Vinícius de Moraes e Vila Nova.

fazer desse jeito, porque aí ela constrói na cabeça uma expectativa, e você vai lá e frustra todas as expectativas. Para a gente, isso não estava certo. No entanto, as pessoas têm aspirações. Como que a gente conseguiria traduzir essas aspirações?

Nessa perspectiva, João Marcos comenta sobre a experiência anterior ao Cazuzo, o Terra é Nossa, em Osasco, uma área dedicada à urbanização e autoconstrução. Eles apresentaram uma tipologia e, por meio das discussões com os futuros moradores, chegaram em onze tipologias diferentes. Cada vez que apresentavam uma proposta, surgiam pedidos para alterar a posição do banheiro, da cozinha, da sala. No final, chegaram em sete tipologias, com todos os desenhos e projetos executivos. Nesse momento, perceberam que ao oferecer opções, acabavam restringindo as possibilidades, pois não estavam construindo o programa juntos, mas discutindo ideias pré-concebidas. Foi, então, que se apropriaram de maneira clara da ideia freiriana dos *temas geradores*.

João Marcos já tinha tido contato com a obra de Freire, mas não lido de forma mais sistematizada. No fundo, tinha receio de simplesmente reproduzir o pensamento do educador como se fosse uma receita. Mas, ao partir dos temas geradores, eles conseguiram ampliar as discussões no Cazuzo. Ao invés de perguntar como gostariam que fosse a casa, a equipe propunha a *tematização das relações dos ambientes*. Por exemplo, colocavam que havia a possibilidade da cozinha e a sala formarem um L ou a cozinha ser totalmente separada da sala. A partir disso, debatiam como se dava a relação entre os cômodos, compreendendo como era a dinâmica cotidiana para o uso dos espaços. Para ele, foi muito interessante observar como os moradores usavam a própria casa. Apenas depois de tematizar as relações, os moradores desenhavam, não o que gostariam de ter, mas como era o lugar de onde vieram, como era o contexto de vida lá. Eram *desenhos de relação*.

Os arquitetos reuniam os desenhos em uma cartilha para prosseguir o debate. Das relações representadas no papel, eles seguiram para “como construir um lugar que todo mundo vai conviver?”. Das próprias experiências, foram identificando pontos positi-

vos e negativos. Vale mencionar que o contexto em que estavam influenciava diretamente nas novas relações. Muitos tinham acabado de chegar em Diadema, vindos do interior. Diadema era um município industrial, emancipado de São Bernardo do Campo nos anos de 1950, com urbanização relativamente recente, num cenário diferente de outras cidades da região no início dos anos 1990, mas com acúmulo de participação popular promovido por prefeituras progressistas desde o início dos anos 1980.

A experiência de usar os temas geradores para iniciar as conversas sobre moradia e implantação dos prédios e casas foi se reproduzindo nos outros empreendimentos acompanhados pela Usina. Porém, no mutirão seguinte, o 26 de Julho, em São Paulo, o método não funcionou. Eles tinham saído de um trabalho com cem famílias<sup>42</sup> para outro com 561. Diferente do Cazuzo, os encontros eram realizados com os coordenadores dos quarenta e dois grupos de origem da região da Leste 1, que somavam cerca de sessenta pessoas. Ou seja, no lugar de um representante por família, cada coordenador representava quase dez famílias. Para João Marcos, o problema começa ao considerar que os coordenadores entenderam tudo que foi discutido com os técnicos nas reuniões menores e que, além disso, poderiam transmitir as ideias para as famílias, mesmo sem terem ferramentas para isso.

Para a equipe, naquele momento, havia um entendimento de que, uma vez que a discussão com os moradores tinha ocorrido, haveria um consenso com as famílias. Quando a obra iniciou e acharam que iam levantar as paredes, perceberam as lacunas na comunicação e que diversas dúvidas surgiram. Resolveram, então, fazer duas casas modelo, com duas tipologias, para que as 561 famílias as visualizassem. Em seguida, convocaram uma assembleia, que começou às 12h e foi até às 20h. Segundo João Marcos, foi um espaço fantástico de troca e debate, dentro do limite da discussão, visto que o projeto estava aprovado e as alterações possíveis seriam mais específicas.

---

<sup>42</sup> Ao todo, o Cazuzo contemplou 280 famílias, incluindo edifícios e casas sobrepostas. As cerca de cem famílias correspondem às casas (VILAÇA; CONSTANTE, 2015).

No mutirão da União da Luta, em 1992, o uso dos temas geradores levou a outros processos. Por serem cento e sessenta famílias, os assessores puderam se reunir com todas. Isso permitiu que o debate fosse aprofundado, gerando diferentes tipologias, bem como ampliando as soluções projetuais e construtivas para garantir uma padronização: a estrutura é a mesma, mas, girando as plantas, eles conseguiram criar três tipologias, numa “simbiose criativa com o próprio grupo de moradores” que resultou na construção de uma relação de vizinhança entre as famílias. A União da Luta foi a experiência que possibilitou avançar na abordagem pedagógica como um recurso técnico para a construção coletiva de uma solução espacial. Com o diálogo estabelecido, as pessoas se entenderam como parte do processo e se apropriaram dele. “A sensação que eu tenho quando volto lá, é que olham aquelas paredes e sabem onde está o conduíte, a hidráulica, porque o negócio funciona daquele jeito. É uma outra relação”, comenta o arquiteto.

A trajetória de João Marcos na assessoria técnica cruza com sua atuação como docente em diferentes universidades e cursos de arquitetura e urbanismo. Começou como professor auxiliar na Belas Artes, em 1983, no ano seguinte à sua formação na graduação. Depois foi para a Unicamp, Universidade São Judas Tadeu, Universidade Metodista de Piracicaba, Pontifícia Universidade Católica de Campinas e USP, onde iniciou em 1999 e permanece até hoje.

Na experiência atual, no Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP, em São Carlos, ele avalia como os temas geradores também se fazem presentes em sala de aula. Depois de décadas atuando como professor, João Marcos observou que o contato com os estudantes estava mais distante. “Com a idade, você vai se distanciando. Teve um momento que eu fiquei ressentido, porque eu era amigo deles. Aí com o cabelo branco, eles passaram a me tratar diferente”, comenta.

Foi então que percebeu que poderia colocar outros conteúdos nos temas geradores, para dialogar com os estudantes. Por exemplo, para discutir estrutura, ele se juntou

com outro professor que sabia muito sobre mitologia grega. Na aula, eles partiram da ideia do deus do conhecimento e, em determinado momento, propuseram a construção de um altar no centro da sala para trazer o deus até eles. Para isso, pegaram um tablado de um metro por um metro, colocaram quatro pilares de madeira conectados por vigas, também de madeira. Colocaram as cadeiras em volta do altar e começaram a analisar o caminho das forças, estrutura principal, estrutura secundária, distribuição das cargas, pequena carga concentrada, etc. A partir do Olimpo montaram uma aula sobre estruturas.

Dessa experiência, João Marcos compreendeu a tematização como um mecanismo universal, que nos coloca perante conceitos mutáveis, e a ideia de construir um universo temático com os estudantes possibilita criar vínculos e estabelecer uma relação dialógica. Para ele, a influência de Freire é na busca por caminhos de diálogo, que tragam uma abordagem pedagógica para construção do conhecimento com as pessoas.



**Figura 22: Reunião da Usina com mutirantes, no Mutirão Cazuza.**

Fonte: VILAÇA; CONSTANTE, 2015, p. 217.

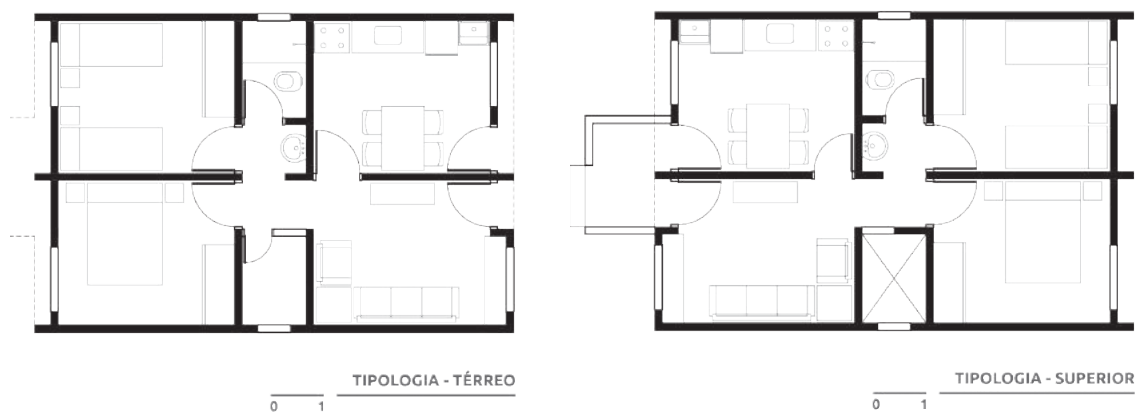




**Figura 23 (acima):** Canteiro de obras Mutirão Cazuza.

**Figura 24 (abaixo):** Sobrados do Mutirão Cazuza depois de construídos.

Fonte: VILAÇA; CONSTANTE, 2015, p. 217 e 220.



**Figuras 25 e 26 (acima): Planta dos sobrados.**

**Figura 27 (abaixo): Croqui de uma das tipologias adotadas.**

Fonte: VILAÇA; CONSTANTE, 2015, p. 220 e 221.

## **JOEL PEREIRA FELIPE<sup>43</sup>**

### FORMAÇÃO MILITANTE PELA PRÁTICA: ASSESSORIA TÉCNICA, PODER PÚBLICO E UNIVERSIDADE

A atuação política de Joel se iniciou na adolescência. Começou a trabalhar com treze anos e, conforme circulava pela cidade, passou a observar as desigualdades territoriais e as diferenças de classe. No ensino médio, cursou o técnico em edificações no Mackenzie, quando entrou para o movimento estudantil. Joel lembra que a ebulição política nos anos 1980 repercutiu na articulação dos estudantes, influenciados pela movimentação operária no ABC, a organização dos sindicatos, a mobilização do DCE Livre da USP e a campanha de filiação do recém-fundado Partido dos Trabalhadores. Em 1982, entrou na Universidade Presbiteriana Mackenzie para cursar arquitetura e urbanismo. Como estudante bolsista de uma universidade privada, ele sentia de um modo bem particular a desigualdade de classe. Não pertencia a uma elite econômica, mas a universidade viabilizou sua entrada no “universo da intelectualidade”. Por isso, sempre se preocupou com o processo de organização política, encarada também como uma devolutiva que um estudante ou profissional deve dar para a sociedade.

Joel se filiou ao PT no início do partido e, seguindo na militância estudantil, ingressou no Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Mackenzie (DAFAM). Ele encontrava na arquitetura uma forma de se comprometer e se relacionar com a população mais pobre e, ao longo de sua formação, procurou caminhos para viabilizar essa atuação. Em 1984, teve a oportunidade de estagiar na Prefeitura de Diadema em projetos de urbanização de favelas. Mas já entrou em um momento posterior ao relatado pela arquiteta Maria Tereza Cordido.

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada em 29 de setembro de 2020.



A situação encontrada em Diadema era complexa, visto que um terço da população vivia em favelas. As famílias eram receptivas à equipe e às propostas da prefeitura, e o ritmo de trabalho era intenso. Havia estudantes do Mackenzie, da USP, da Belas Artes, que eram coordenados por dois arquitetos e um engenheiro. Eles faziam duplas com os assistentes sociais e iam para os territórios. Os estudantes tinham grandes responsabilidades, mas Joel ressalta que foi um período de muita aprendizagem prática, inclusive em relação a temas de construção civil. Ficou claro para ele que sua ideia de arquitetura não se resumia a ter um escritório [de arquitetura autoral]. A arquitetura apenas de desenho, de projeto, já se mostrava insuficiente para aquele jovem que se formava em meados dos anos de 1980. Era preciso ir para a obra e materializar o que se discutia na prancheta – e sempre com a tal participação popular, que pautava as possibilidades de ação política no período de redemocratização.

A experiência em Diadema durou mais de um ano. A partir dos contatos estabelecidos, ele foi convidado a participar do mutirão de Valo Velho, ainda como estagiário. Localizado na zona sul de São Paulo, o mutirão foi iniciado na gestão de Jânio Quadros (1986-1988) e entregou 194 casas. Joel era uma espécie de “arquiteto residente”, mesmo sem estar graduado, indo o tempo todo para a obra. Ele diz que gostava de se enfiar no meio do barro com o pessoal e desenvolver o trabalho com eles, estando sempre presente para ensinar do traço do concreto ao corte de uma viga para encaixe da cobertura. Essa experiência também durou mais de um ano e ele pode acompanhar todo o processo até a entrega das chaves.

Encerrado o mutirão do Valo Velho, Joel estava prestes a se formar e, com alguns colegas de faculdade, decidiu criar uma entidade de assessoria técnica para tentar viabilizar a continuidade dos projetos junto aos movimentos de moradia. Após colarem grau em 1989, Joel, Celso Aparecido Sampaio e Mara Gomes fundam a Ação Direta - Assessoria em Habitação aos Movimentos Populares (AD). No entanto, ainda em 1988, o grupo já acompanhava algumas ocupações do Movimento Sem Terra da Leste 1, inclusive participando de reuniões e negociações com pessoas que, no ano

seguinte, fariam parte da gestão de Erundina. Para as lideranças, os arquitetos em formação eram referências técnicas.

Nesse processo, a AD contou com suporte da Associação em Defesa da Moradia-Leste (ADM), que era a assessoria jurídica da Leste 1. A ADM cedeu uma sala em seu prédio administrativo para que o grupo pudesse se estabelecer fisicamente, fortalecendo a relação entre assessoria e movimento. Assim, quando se iniciou a nova gestão municipal, a AD foi chamada para acompanhar o mutirão Jardim São Francisco, que foi o primeiro empreendimento do programa municipal de mutirões, que ficou conhecido como FUNAPS Comunitário<sup>44</sup>. Apesar do convênio ter sido assinado em 1990, os trabalhos já tinham sido iniciados em 1989. A gleba foi setorizada e o primeiro mutirão foi do Setor 5, com a entrega de 82 moradias. Em seguida, preparam todos os materiais para discussão do projeto urbanístico do Setor 1, que previa 808 casas (FELIPE, 1997).

A estrutura adotada pelos técnicos foi dividir as famílias em cinco grupos, com aproximadamente 160 representantes em cada, seguindo o projeto urbanístico. Cada grupo tinha um arquiteto e um mestre de obras, seu canteiro e um galpão coberto que abrigava algumas atividades, o almoxarifado, a cozinha e o refeitório. Como prática nos mutirões que realizou, a AD desenvolvia um boletim do mutirão, com notícias do que havia ocorrido na semana, os gastos da obra e a prestação de contas. Todo sábado de manhã, equipe técnica e mutirantes tomavam café da manhã no barracão, faziam a assembleia onde o jornal era distribuído e lido e organizavam as tarefas para o fim de semana. A escala do projeto e o prazo estipulado no convênio (24 meses) foram grandes desafios para a assessoria e o movimento. Joel considera que a AD tinha um

---

<sup>44</sup> O FUNAPS Comunitário foi um programa de construção de casas por regime de mutirão, estruturado no tripé Associação de Construção Comunitária – Assessoria Técnica – Poder Público, sendo alimentado pelos recursos do FUNAPS (RONCONI, R. L. N. **Habitações construídas com gerenciamento pelos usuários, com organização da força de trabalho em regime de mutirão**: o programa FUNAPS Comunitário. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1995).

certo acúmulo de metodologia para começar a organizar o trabalho na autogestão, mas aponta um amadurecimento da relação entre eles durante os anos.

O Jardim São Francisco ilustra o que Santo Amore (2004) denomina de fase heroica dos mutirões da gestão Erundina, na qual destaca a potência do encontro entre uma militância profissional e política com os movimentos sociais que emergiam e se organizavam em São Paulo. Olhando para a atuação profissional do corpo técnico nesse contexto, Joel caracteriza um conjunto de técnicas que, hoje, consegue identificar a proximidade com a práxis freiriana, especialmente no que tange ao método de alfabetização de adultos. Eles buscavam trocar o conhecimento de forma didática, pautando-se no diálogo, afeto e respeito. Para isso, estavam constantemente presentes, construindo uma relação de proximidade com os moradores. Faziam juntos coisas cotidianas, como tomar café, comer, comemorar e jogar futebol e sinuca. Para o arquiteto, isso representava um conjunto de posturas dos técnicos, que o faziam de forma orgânica e não como estratégia artificial de aproximação.

Para além dos trabalhos de campo e de obra, a experiência como assessor técnico também trazia uma dimensão política e de articulação com outras entidades de assessoria e o poder público. No entanto, na gestão municipal seguinte, assumida por Paulo Maluf (1993-1996), o cenário começou a se alterar. Na segunda geração de mutirões (SANTO AMORE, 2004), os recursos diminuíram e muitas obras foram paralisadas. Frente a esse cenário e motivado a relatar e analisar os processos vivenciados nos mutirões, sem ser apenas objeto de pesquisa de outros pesquisadores, Joel prestou a seleção para o mestrado e iniciou sua pesquisa em 1994, na então Escola de Engenharia de São Carlos, atual IAUUSP. Por conta do mestrado, conheceu Paulo Romano Reschilian<sup>45</sup>, que o convidou a ministrar aulas no Departamento de Arquitetura e

---

<sup>45</sup> Paulo Romano Reschilian é doutor em arquitetura e urbanismo pela Universidade de São Paulo, professor da Faculdade de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo e do Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)

Urbanismo da Universidade de Taubaté (UNITAU), onde permaneceu de 1995 a 2000 e atuou juntamente com outros assessores técnicos, formados na relação com movimentos de moradia<sup>46</sup>. No início dos anos 2000, o arquiteto também assumiu cargos no poder público. Trabalhou na Prefeitura Municipal de Santo André, integrando a Secretaria de Inclusão Social e Habitação (2001-2004) e a Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação (2005-2006) e participando do Programa Santo André Mais Igual, como coordenador brasileiro do Programa de Apoio a Populações Desfavorecidas que mantinha na prefeitura uma Unidade de Gestão da União Europeia<sup>47</sup>.

Porém, é na universidade pública que tem construído sua trajetória nos últimos anos, desempenhando diferentes funções. Após a experiência docente na UNITAU, em 2006, Joel foi para a Universidade Federal do ABC (UFABC), inicialmente como prefeito do campus, onde se incumbiu do concurso de projeto e da coordenação das obras de construção do campus de Santo André. Ainda como prefeito do campus, prestou e foi aprovado no concurso como professor no curso de Engenharia Ambiental e logo depois assumiu a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas.

---

e coordenador do NEPACS (Núcleo de Extensão Pesquisa-ação e Cartografias Sociais) da mesma universidade. Sua experiência tem ênfase em Produção do Habitat e Planejamento Participativo, atuando com planejamento e desenvolvimento urbano e regional, construção da cidadania, produção do habitat e ação pedagógica. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0005870579926552>. Acesso em: 28 dez. 2021.

<sup>46</sup> Foram professores contemporâneos de Joel na UNITAU, os arquitetos Celso Sampaio (que tinha sido colega no Mackenzie e fundador da AD), Wagner Germano (que era da assessoria técnica Usina), a arquiteta Maria Albertina Carvalho (Beta, da Casa Assessoria Técnica), o engenheiro civil Francisco Comaru (que também foi da AD).

<sup>47</sup> O Programa Santo André Mais Igual, iniciado em 2000 pela Prefeitura Municipal de Santo André (SP), consiste na aplicação de programas sociais voltados à inclusão de comunidades no ABC Paulista. Sob o slogan “tudo junto ao mesmo tempo e no mesmo lugar”, o programa desenvolvia projetos na área de habitação, educação, saúde, garantia de renda, desenvolvimento econômico, entre outros, sendo premiado mundialmente. Disponível em: [https://www.caixa.gov.br/Downloads/melhores-praticas/e\\_santoandre.pdf](https://www.caixa.gov.br/Downloads/melhores-praticas/e_santoandre.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

Ficou na UFABC até 2014, quando se mudou para Itabuna (BA) e se transferiu para a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), onde está atualmente. Além das disciplinas ministradas, Joel também assumiu a função de Pró-reitor de Sustentabilidade e Integração. UFABC e a UFSB se distanciam de modelos de universidades tradicionais, pautando-se no ensino interdisciplinar. Ainda que não haja curso de arquitetura e urbanismo nessas universidades, devido a essa abordagem, Joel consegue, ainda no primeiro ano da graduação, discutir Paulo Freire com os estudantes.

Diversas reflexões que acompanharam a trajetória de Joel são aprofundadas em sua tese de doutoramento, intitulada *O arquiteto em processos participativos de produção do habitat. Origem, formação e atuação profissional, na qual analisa como a atuação de arquitetos e urbanistas se descola da realidade brasileira*. Para compreender a “crise da profissão”, revisita os processos de formação universitários, indicando a necessidade de transformação do ensino. Na conclusão de sua tese, que já tem quase 20 anos, Joel aponta alguns caminhos para a formação de profissionais de arquitetura e urbanismo que pudessem cumprir sua função social, que tivessem um “perfil social”, reforçando a importância da relação dialógica com o usuário, na capacidade de formular questões, ouvir respostas e interpretá-las, com abertura para submeter as propostas a modificações. Também indica a importância de que a universidade esteja próxima à realidade brasileira, rompendo com as práticas técnico-burocráticas em nome de outras, técnico-mediadoras, que exigiriam preparação para estar próximo de comunidades na resolução de conflitos. Mudanças no perfil docente e discente também aparecem nessas proposições, incluindo o estímulo a extensão universitária e as ações afirmativas com cotas para negros e ações de gênero.

De algum modo, essas conclusões podem ser reconhecidas em todos os espaços por onde Joel passou, atribuindo ao seu trabalho uma dimensão política, discutindo o papel e responsabilidade do arquiteto e do professor e gestor universitário, engajado com a transformação social.



**Figura 28 (acima):** Manifestação dos moradores do Jd. São Francisco.

**Figura 29 (abaixo):** Assessores e membros da comunidade Jd. São Francisco.

Fonte: FELIPE, 1997, p. 10 e 12.





**Figura 30 (acima):** Instalação do refeitório, onde se realizavam as assembleias semanais.

**Figura 31 (abaixo):** Mutirantes no canteiro de obras.

Fonte: FELIPE, 1997, p. 66 e 130.

**BEATRIZ BEZERRA TONE<sup>48</sup>,**

CANTEIRO, CONFLITOS E MEDIAÇÃO:  
MUTIRÃO PAULO FREIRE, ANOS 2000

Beatriz começou a estagiar na assessoria técnica Usina CTAH em 2001, onde permaneceu até 2011. De 2010 a 2011, também trabalhou na Secretaria de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente do município de Taboão da Serra. Durante o doutorado, em 2013, tornou-se docente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade São Judas Tadeu, onde permanece até hoje, tendo ministrado disciplinas de Construção, Planejamento Regional, Metodologias de Projeto e Meios de Representação. Dessas experiências em diferentes espaços de atuação, interessa a participação de Beatriz no mutirão Paulo Freire, enquanto assessora técnica pela Usina CTAH.

Ela conheceu a assessoria durante a graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo, quando fazia uma disciplina do professor Jorge Oseki, que todos os anos convidava a arquiteta Joana Barros, então integrante da Usina, para falar sobre os mutirões. Na mesma época, Beatriz compunha o corpo editorial da Revista Caramelo, organizada pelo grêmio estudantil, e decidiu, junto com dois colegas, escrever uma matéria sobre os trabalhos da assessoria, uma vez que não havia nenhuma publicação específica sobre isso. Ela conversou com alguns arquitetos da “velha guarda”, como João Marcos Lopes e Wagner Germano, fundadores da assessoria, e da geração intermediária, como Pedro Arantes e a própria Joana. Nesse processo, visitou algumas obras em andamento e outros mutirões já concluídos. Ao final, Beatriz foi chamada para estagiar na Usina em 2001, integrando a equipe responsável por acompanhar o mutirão Paulo Freire.

---

<sup>48</sup> Entrevista realizada em 11 de setembro de 2020.



Em um terreno da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do estado de São Paulo (CDHU) no bairro de Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo, o mutirão foi construído com recursos do Fundo Municipal de Habitação, no contexto do programa de mutirão com autogestão da Prefeitura de São Paulo, por meio de convênio com a Associação Paulo Freire, que era ligada à União de Movimentos de Moradia da Leste 1 e que contratou com a Usina CTAH como assessoria técnica. A Associação, fundada em 1999, ainda na gestão de Celso Pitta (1997-2001), foi composta por cem famílias vindas de catorze grupos de origem do Movimento Sem Terra Leste 1, filiado à União Nacional de Movimentos de Moradia (UMM). Desde o fim da gestão de Erundina (1989-1992), o programa de mutirão com autogestão estava praticamente paralisado, com liberação de recursos a conta-gotas apenas para dar andamento às obras que tinham ficado inacabadas. A Associação Paulo Freire, criada especificamente para este empreendimento, foi um dos grupos a assinar o convênio para provisão habitacional de cem unidades habitacionais. Na ocasião, oito novos convênios de associações ligadas à UMM foram realizados. No entanto, os recursos não foram liberados, inviabilizando o desenvolvimento de projetos e a realização de obras. Assim, o desenvolvimento dos projetos e início das obras do mutirão ocorreu apenas na gestão de Marta Suplicy (2001-2005), e ficou conhecido como parte da segunda geração de mutirões (SANTO AMORE, 2004).

A discussão principal sobre o projeto se deu no final da gestão Pitta. Havia um edifício padrão da CDHU para ser implementado, com unidades de 45m<sup>2</sup> e metade dos quartos das unidades voltados para face sul – “um desastre total”, segundo Beatriz. A patamarização do terreno, inclusive, já havia sido feita, mas o movimento de moradia continuou lutando pelo direito de desenvolver um projeto próprio, com obra gerida por autogestão, unidades habitacionais maiores e com mais qualidade arquitetônica. Após a rejeição do projeto padrão e a negociação pelo direito de elaborarem sua própria proposta, a assessoria técnica desenvolveu um processo para pensarem coletivamente um projeto específico para aquelas famílias naquele terreno. Os recursos para

o projeto foram viabilizados apenas no primeiro ano do governo de Marta Suplicy (2001-2005), quando Beatriz tinha acabado de ingressar na equipe e quando pode acompanhar tanto o debate projetual quanto a posterior organização do canteiro de obras. Ela compunha o núcleo principal da equipe, ao lado de Pedro Arantes e Heloisa Diniz, mas a velha guarda ainda se fazia presente, orientando-os e, em momentos mais cruciais, participando ativamente do processo.

A partir do processo participativo, definiu-se quatro tipos de apartamentos, para contemplar diferentes configurações familiares, ainda que todas tenham áreas úteis de aproximadamente 56m<sup>2</sup>. Também conseguiram incluir um centro comunitário e áreas verdes no condomínio, que fica entre um conjunto com os projetos padronizados da CDHU e outro mutirão com autogestão, também ligado à UMM Leste 1, que teve convênio assinado no mesmo momento, projeto de concepção da assessoria técnica CAAP e obras acompanhadas pela assessoria técnica Grão, chamado Unidos Venceremos.

Um ponto de destaque do projeto foi a adoção de estrutura metálica que, por ser pré-fabricada, diminuiria o tempo de obra, otimizando o trabalho dos mutirantes e de trabalhadores contratados, facilitando o transporte dos materiais, melhorando as condições de segurança no canteiro. Tal medida enfrentou resistência para ser aprovada pela COHAB e Corpo de Bombeiros. Durante a etapa de obra, iniciada em 2003, os atrasos na liberação dos recursos pela prefeitura levaram a diversas paralisações, atrasando o cronograma e desmobilizando os moradores (ERIC, 2015). Afinal, entre a fundação da Associação para assinatura do convênio e as primeiras negociações e a conclusão das obras, em 2010, o mutirão Paulo Freire se estendeu por quase onze anos.

Apesar dos conflitos e limitações enfrentados nos anos de trabalho, Beatriz destaca a afinidade política da Usina com o movimento de moradia, fruto de uma relação que já existia desde a fundação da assessoria técnica. Isso contribuiu para que os assessores técnicos assumissem o papel de mediação entre os diferentes atores envolvidos no processo, com o objetivo de viabilizar um projeto específico, discutido com as famí-

lias organizadas, e a continuidade do empreendimento, a despeito das dificuldades que tornaram essa obra incrivelmente longa, apesar da expectativa que o sistema construtivo criava. Ao longo dessa década e meia, algumas famílias saíram, outras entraram, crianças cresceram e se formaram no canteiro e no movimento. Da mesma forma que surgia uma nova geração dentro da própria Usina, observavam-se lideranças em formação na Leste 1. Nos dois lados, os mais velhos estavam na retaguarda, se comunicando e construindo o trabalho coletivamente.

O longo processo de projeto e de obra, tensionado e tensionando a política pública de habitação, em nome da possibilidade das famílias, por meio de suas formas de organização, participarem das decisões sobre sua própria moradia, refutando as soluções padronizadas, são os destaques da experiência de Beatriz com os conceitos freirianos aplicados ao exercício da arquitetura e do urbanismo.



**Figura 32: Inserção do Conjunto Paulo Freire (verde) no entorno.**

Fonte: Google Maps.



**Figura 33 (acima):** Formação com os mutirantes sobre as ferramentas de trabalho.

**Figura 34 (abaixo):** Destaque para a grande presença das mulheres no mutirão.

Fonte: ERIC, 2015, p. 299 e 302.





**Figura 35 (acima):** Foto aérea mostrando a estrutura metálica do Mutirão Paulo Freire.

Fonte: ERIC, 2015, p. 301.

**Figura 36 (abaixo):** Montagem da estrutura metálica.

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/767957/usina-25-anos-mutirao-paulo-freire>

## **HELOISA DINIZ DE REZENDE<sup>49</sup>,** CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES: A PRÁTICA NA ASSESSORIA TÉCNICA E PODER PÚBLICO

Conversei pela primeira vez com Heloisa em 2019, durante um evento acadêmico. Falei sobre o que seria a pesquisa e voltamos a conversar no ano seguinte. No convite para a entrevista, propus duas experiências que ela tinha vivenciado simultaneamente, o que possibilitaria uma nova camada de análise: o mutirão Paulo Freire, já apresentado acima, na experiência de Beatriz Tone, e seu trabalho na gestão municipal de Taboão da Serra entre 2006 e 2011, onde atuou como funcionária pública comissionada, coordenadora do Programa de Urbanização de Favelas da Secretaria de Habitação, que era comandada pela arquiteta Angela Amaral<sup>50</sup>.

No início da conversa, Heloisa pontuou não ter tido muito contato com a obra de Paulo Freire, destacando os momentos de leitura coletiva na assessoria técnica Usina CTAH. Porém, conforme conversávamos, vimos como a influência do pensamento do educador já havia se manifestado anteriormente. Heloisa se formou em arquitetura e urbanismo em 2002, na Universidade de São Paulo. Ingressou na Integra<sup>51</sup>, onde ficou

---

<sup>49</sup> Entrevista realizada em 14 de setembro de 2020.

<sup>50</sup> Angela Amaral é arquiteta e urbanista, mestre pela FAUUSP e ex-Secretária de Habitação e Urbanismo do Município de Taboão da Serra. No início dos anos 1980, combinava a atuação profissional como arquiteta em escritórios comerciais com a militância no PT e no Sindicato de Arquitetos de São Paulo. No fim da década, foi para a gestão Luiza Erundina, na Prefeitura de São Paulo, na Superintendência de Habitação Popular da Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano (HABI), junto à coordenação do programa de mutirões, o FUNAPS-Comunitário. Nos anos 1990, trabalhou na COHAB de Santos e na Prefeitura de Diadema, no programa de urbanização de favelas que, como o programa de mutirões de São Paulo, também era operado em autogestão com as associações de moradores (SANTO AMORE, 2013, p. 132-133).

<sup>51</sup> <https://integrarurbano.com.br/index.html>

por um ano e trabalhou em um projeto desenvolvido com a Incubadora de Cooperativas Populares da USP (ITCP)<sup>52</sup>. O projeto propunha a construção de uma escola itinerante de formação em construção civil em diversos municípios, sendo seu projeto piloto em uma comunidade de Guarulhos. O objetivo era que a formação se desse pela prática da construção civil, visando a construção de um centro comunitário. Além da Integra e ITCP, outro parceiro do projeto era o Vereda - Centro de Estudos em Educação<sup>53</sup>, fundado em 1982, por Paulo Freire e os amigos e educadores populares, Vera Barreto e José Carlos Barreto<sup>54</sup> (HADDAD, 2019). Vera e José Carlos participaram do projeto da escola itinerante, contribuindo com a alfabetização dos educandos. Heloisa relembra que o processo se dava pela prática, em conversas que partiam da realidade e saberes das pessoas. Pela intermediação dos educadores populares, a arquiteta teve o primeiro contato com Paulo Freire.

Após a experiência na Integra, começou a trabalhar na Usina. Como visto, ela integrou a nova geração de assessores, junto com Beatriz Tone, sendo uma das responsá-

---

<sup>52</sup> Trata-se de um projeto de extensão universitária proposto pela USP para fomentar a Economia Solidária. Tem como objetivo apoiar e incentivar “a constituição de empreendimentos em comunidades da periferia da cidade de São Paulo, formando grupos para a prática da autogestão e sua inserção no mercado em diversas atividades econômicas, como alimentação, confecção e costura, agricultura urbana, produção de produtos de limpeza e higiene, prestação de serviços e assistência técnica em informática. Trabalhadores que procuram alternativas de geração de renda frente à desigualdade e ao desemprego organizam-se em cooperativas de trabalho, cujos princípios básicos são a posse coletiva dos meios de produção e distribuição, a gestão democrática e a valorização do trabalhador”. Disponível em: <https://prceu.usp.br/programa/itcp-usp/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

<sup>53</sup> O Vereda - Centro de Estudos em Educação destacava-se pela Educação para Jovens e Adultos (EJA), com o caráter político e emancipador da educação. Também se voltava para o fomento à pesquisa e assessoramento na formação de professores e educadores populares, em ações com movimentos sociais e secretarias da educação. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/2945>. Acesso em 27 nov. 2021.

<sup>54</sup> VIEIRA, M. C. História, memória e experiência: a trajetória de Vera e José Carlos Barreto na educação de jovens e adultos. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 217–241, 2007.

veis técnicas pelo mutirão Paulo Freire. Um aspecto que destacou durante a conversa foi o canteiro de obras. Heloisa relata que na Usina o canteiro representava os momentos em que eles se fechavam em uma redoma para experimentar outros tipos de relações. A proposta era não reproduzir o canteiro tradicional, no qual o engenheiro ou o arquiteto manda e o trabalhador obedece. Porém, identifica contradições que atravessaram o processo. Por mais que ela só tenha vivenciado esse modelo hierárquico anos depois, reconhece as relações de poder que se estabeleciam de maneira estrutural, por ser branca e de classe média, independente da proposta horizontal de organização de um canteiro autogerido. Heloisa comenta que leu recentemente Pedagogia da autonomia e entende que, se na época, eles estivessem mais apropriados do pensamento de Freire, teriam mais ferramentas para desmistificar a naturalização desses processos hierárquicos. Apesar do esforço em desenvolver o trabalho de forma dialógica e crítica, a estrutura dominante das relações se fazia presente e, em algumas situações, gerava tensões entre corpo técnico da assessoria e mutirantes.

Quando você chegava ali, era uma coisa forçada pra gente que estava querendo desconstruir esses lugares. Mas também era difícil pro cara [o mutirante] que era acostumado a ser mandado. A gente falava “fala você também!”. [...] [mas] era uma bolha de fim de semana, a hora que você sai desse ambiente, a hierarquia volta. Mesmo que você não concorde com ela, ela não é estranha a você.

A mesma dinâmica se observava nas relações internas na Usina, não apenas no canteiro de obras. Havia diversos espaços na assessoria técnica para discussão e formação política, além do desenvolvimento do trabalho coletivo. Para Heloisa, o tempo do trabalho não era o tempo do capital. No entanto, as condições externas influenciavam diretamente na manutenção do modo de trabalho da equipe. Com os atrasos para liberação de recursos e as consequentes paralisações no mutirão Paulo Freire, estava inviável continuar com o ritmo de trabalho e dedicação de quarenta, cinquenta horas por semana para o projeto. Por isso, foi acordado o limite de vinte horas semanais, e os assessores deveriam buscar outras formas de remuneração. A arquiteta permane-



ceu na Usina até 2009, mas em 2006 passou a dividir seu tempo com a Secretaria de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente do município de Taboão da Serra, onde permaneceu até 2011.

É interessante observar nos relatos de Heloisa as limitações e possibilidades em cada espaço. Na Usina, a articulação entre assessores técnicos e moradores esbarrava em limites estruturais, como a falta de recursos e instabilidades na operação do programa de mutirão da Prefeitura de São Paulo. Já no poder público, onde a arquiteta imaginou que teria uma atuação mais limitada, foi a mobilização da equipe que conseguiu superar algumas barreiras. Por exemplo, se a legislação não funcionava, eles reviam a lei para entender o que poderia ser feito, não davam o trabalho como determinado. Era uma equipe jovem, sem muita experiência em gestão pública, mas com muita energia - “a gente achava que ia transformar o mundo ali mesmo, dentro de Taboão, sabe?”.

No início de seu trabalho na Secretaria, Heloisa ficou responsável pelo projeto de urbanização do Jardim Silvio Sampaio, mais especificamente, a construção de infraestrutura de esgoto e drenagem. Para passar a nova rede, seria necessário quebrar as casas de alguns moradores. Como a equipe tinha liberdade para organizar o trabalho, ela pode chamar – ou seja, contratar uma consultoria – os colegas mais experientes, João Marcos e Fernando Minto, da Usina, para auxiliar no projeto e intervir o mínimo necessário. Foi realizado um trabalho de casa a casa, construindo uma relação com os moradores, que passaram a contatar a prefeitura para realizar obras de melhorias em suas moradias. A equipe, então, fazia a visita, medição das casas, elaborava as propostas e conversava com o morador. Foi um projeto de melhorias habitacionais antes mesmo dessa pauta se tornar mais pública, depois da aprovação da lei da Assistência Técnica<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Lei federal nº 11.888, de 24 de dezembro de 2008, que assegura às famílias com renda mensal de até três salários mínimos assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de suas moradias.

Apesar de muitas das propostas elaboradas pela prefeitura não terem sido realizadas, o destaque da entrevista com Heloisa está no processo construído com a população. As decisões passavam por assembleias e os projetos só eram encaminhados após aprovação dos moradores. Era uma relação muito respeitosa, e Heloisa identifica que sua experiência na Usina foi uma escola para que isso acontecesse. A secretária de habitação, Angela Amaral<sup>56</sup>, que tinha uma trajetória em prefeituras progressistas e na assessoria parlamentar e que era uma entusiasta das assessorias técnicas a movimentos populares, também foi forte influência para que essa forma de trabalhar orientasse toda a equipe. Todos os funcionários da prefeitura que encabeçaram algum projeto de urbanização de favela tinham a preocupação em trazer os moradores para o processo. Heloisa conclui que, embora o trabalho do dia a dia e a forma de tocar os projetos e obras fossem diferentes na Usina e na gestão de Taboão da Serra, a liberdade encontrada no poder público possibilitou diálogos com o acúmulo que tinha da assessoria técnica.

Após a saída de Taboão, a arquiteta trabalhou em outras gestões municipais - Osasco, de 2013 a 2016, e São Paulo, de 2016 a 2017. Atualmente, depois de se mudar para Aracaju (AL), concentrou-se na carreira acadêmica, é docente na Universidade Tiradentes e na Universidade Federal de Sergipe, onde também atua em projetos de extensão universitária e no apoio ao escritório modelo Trapiche. Nessa trajetória por diferentes espaços de atuação, aparece na fala de Heloisa uma inquietude crítica sobre a própria prática, indicando a não acomodação com métodos e discursos que poderiam estar consolidados.

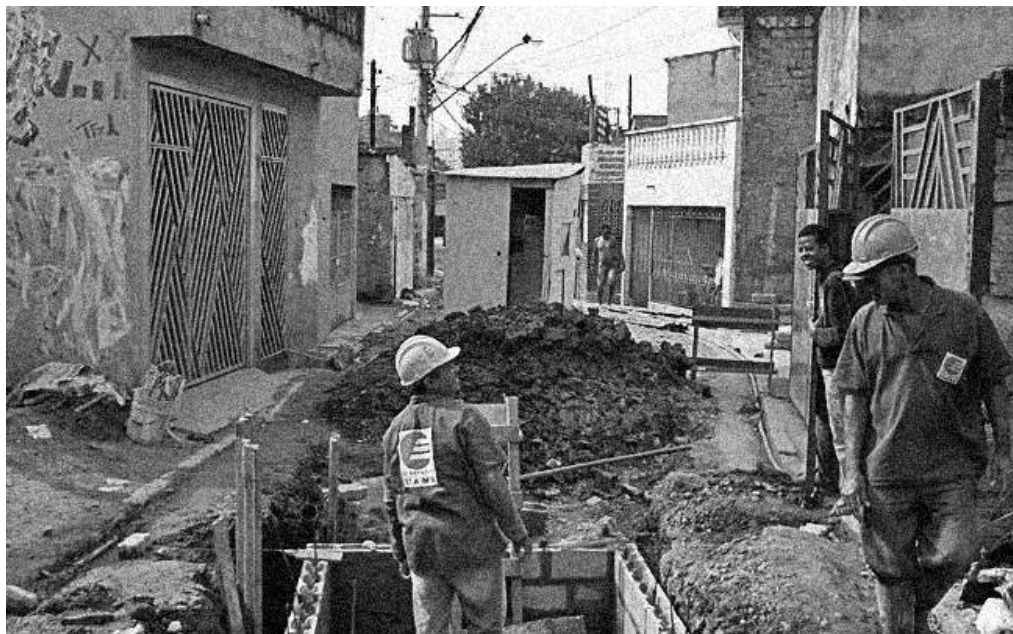
---

<sup>56</sup> Ver nota 50.



**Figuras 37 e 38: Plantão Social e assembleia com as famílias, realizados pela Prefeitura de Taboão da Serra.**

Fonte: Acervo PMTS.



**Figura 39 (acima):** Obra de drenagem e rede de esgoto do Jd. Silvio Sampaio, 2009.

**Figura 40 (abaixo):** Assembleia com os moradores do Jd. Santo Onofre.

Fonte: Acervo PMTS.



**MARIA RITA DE SÁ BRASIL HORIGOSHI<sup>57</sup>,**

DIALOGICIDADE NO PLANEJAMENTO

POPULAR: JARDIM DA UNIÃO, 2017

Maria Rita é arquiteta e urbanista, formada em 2009 pela Universidade de São Paulo. Em 2007, começou a estagiar na assessoria técnica Peabiru Trabalhos Comunitários e Ambientais<sup>58</sup>, onde atua desde então. À época da entrevista, ela exercia a função de Diretora Financeira. Em coautoria com Caio Santo Amore e Rafael Pereira, Maria Rita escreveu o artigo *De afeto e de escola: formação em assessoria e assistência técnica*<sup>59</sup>, no qual discutem como processos formativos fazem parte da construção do campo de atuação em Assistência Técnica de Habitação de Interesse Social (ATHIS), e o reflexo disso na organização interna da Peabiru. O que se destaca desse texto é o diálogo que se estabelece entre educação e arquitetura, apresentando, pela prática da assessoria, exemplos de formação desenvolvidos. Entre os exemplos, está o Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (CPPATHIS)<sup>60</sup>.

Em 2019, Maria Rita foi uma das responsáveis pela concepção do curso, no qual tivemos maior contato. Quando a convidei para a entrevista, propus que conversássemos

---

<sup>57</sup> Entrevista realizada em 08 de julho de 2020.

<sup>58</sup> <http://www.peabirutca.org.br/>

<sup>59</sup> SANTO AMORE, C.; PEREIRA, R. B.; HORIGOSHI, M. R. De afeto e de escola: formação em assessoria e assistência técnica. In: FERREIRA, L.; OLIVEIRA, P.; IACOVINI, V. (Orgs). *Dimensões do Intervir em Favelas: desafios e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Peabiru TCA e Coletivo Lablaje, 2019. p. 219-226.

<sup>60</sup> O CPPATHIS foi organizado pela Peabiru TCA e LABHAB/FAUUSP, realizado entre janeiro e julho de 2019. Contou com a participação de 24 cursistas, 11 monitores, além de técnicos, professores e moradores da ocupação Jardim da União.

sobre o processo do Plano Popular Urbanístico da Ocupação Jardim da União, desenvolvido pela Peabiru em 2017. Além de já nos conhecermos, eu também conhecia parte desse processo, por meio de conversas com a equipe que participou na época, da minha participação como monitora no Curso e também pela leitura de textos e documentos. Isso permitia aprofundar alguns aspectos do processo pouco abordados no material disponível até o momento.

Localizada no extremo sul da cidade de São Paulo, em região de mananciais, a ocupação urbana reúne atualmente cerca de 600 famílias. As lideranças da associação de moradores contam que parte das famílias veio de outra ocupação no bairro do Itajaí, também zona sul, que sofria com recorrentes despejos, até que, em 2013, passaram por uma violenta reintegração de posse. Após o ocorrido, as famílias se organizaram na Rede de Comunidades do Extremo Sul<sup>61</sup> e fizeram uma nova ocupação em um terreno da CDHU, no qual resistem até hoje<sup>62</sup>.

As negociações da associação com a CDHU, proprietária do terreno, evoluíram de uma saída negociada e incorporação das famílias na demanda de uma outra associação, em conjunto que viria a ser construído com recursos do programa Minha Casa Minha Vida - Entidades para a possibilidade regularização da ocupação, mantendo-se as famílias na expectativa futura de urbanização. Foi nesse momento, já com o apoio do Movimento Luta Popular, que a Peabiru foi chamada a desenvolver um Plano que permitisse qualificar essa negociação com o órgão público que detém a propriedade da área e que ainda hoje mantém uma ação de reintegração de posse contra as famílias ocupantes.

---

<sup>61</sup> A Rede de Comunidades do Extremo Sul é um movimento popular que atuou de 2010 a 2015 na zona sul de São Paulo, e tinha como proposta a organização autônoma do povo da periferia.

<sup>62</sup> O histórico da ocupação é relatado em VIANA, L. A. **Chão, pó, poeira**: a produção social do espaço a partir de ocupações recentes na cidade de São Paulo. 2020. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A chegada ao território trouxe grandes expectativas para a equipe da Peabiru, que previa um processo mais intenso do que havia ocorrido nos trabalhos anteriores. Na primeira assembleia organizada pela associação no Jardim da União, quase a totalidade das famílias compareceu. Para Maria Rita, foi uma situação impressionante, e nesse momento, a equipe percebeu que o trabalho precisaria ser organizado de forma coletiva, por meio de uma proposta de construção de um Plano Popular de urbanização e regularização. A equipe da Peabiru apresentou esta proposta na assembleia, um trabalho que seria pago diretamente pela associação, a partir das contribuições das famílias ocupantes. Aprovada a proposta, que já tinha como referência outras experiências de planos populares, vivenciada pela Peabiru na comunidade da Paz, na Zona Leste, iniciaram-se os trabalhos de discussão com os moradores.

O processo no Jardim da União se dividiu nas etapas de diagnósticos e proposições, algo que orientou a organização das atividades. A equipe fez uma visita técnica com a Associação de Moradores, onde foram levantadas algumas questões relevantes da ocupação. Essa primeira leitura do território gerou um mapa, utilizado para a elaboração do diagnóstico comunitário com as famílias, o qual reuniria as leituras dos técnicos e dos moradores. Foram realizadas duas oficinas. Na primeira atividade, a equipe preparou uma base a partir de foto aérea, identificando pontos de referências para as pessoas se localizarem. Primeiro, cada um identificou sua casa no mapa e, em seguida, marcaram os problemas e as potencialidades, discutindo o que achavam que poderia ser resolvido com projeto e o que poderia ser melhorado. Também localizaram os comércios e serviços, como bares, mercados, salões de beleza, oficinas mecânicas e igrejas, construindo um primeiro mapa de uso do solo.

A segunda atividade foi uma leitura do entorno, abordando os equipamentos, oferta de transporte e identificando as ausências. Os moradores destacaram a quantidade insuficiente de vagas nas creches, os ônibus sujos e a falta de segurança da escadaria que precisavam subir para chegar ao terminal de ônibus, além da insegurança que as mulheres sentiam para se locomover pela região. As duas atividades compuseram o



diagnóstico comunitário. Nesse momento, a Associação estava refazendo o cadastro das famílias, os técnicos contribuíram na estruturação do formulário. A partir das informações coletadas, elaborou-se o diagnóstico social. Fechando a etapa de diagnóstico, também foi realizado o diagnóstico fundiário, a partir da leitura da Lei Federal nº 13.465/17<sup>63</sup> que, na época, ainda era uma medida provisória.

A segunda etapa do processo focou na elaboração de propostas e, para isso, foi realizada uma oficina de projeto com os moradores. Em um primeiro momento, houve uma discussão mais conceitual para entender o que as famílias queriam para aquela área, considerando as possibilidades para o espaço físico existente. A conversa abordou os tamanhos dos lotes, se seriam iguais ou diferentes, como poderia ser a divisão para que todas as famílias fossem realocadas. Tendo como objetivo a regularização fundiária, debateram também o sistema viário e as áreas verdes. Também discutiram a importância de estarem em uma área de proteção de manancial, sua relação com a permeabilidade do solo e drenagem, a influência nas áreas verdes e áreas comuns.

Em seguida, os assessores técnicos apresentaram duas propostas de projeto desenvolvidas no escritório. Na proposta A, as características gerais da ocupação, como o desenho das ruas e os lotes de tamanhos diferentes, eram mantidas. Isso implicaria na formação de vielas, algumas áreas de pedestre sem acesso a carro e lotes de formatos variados. A proposta B reconfiguraria radicalmente as vias, estabelecendo lotes iguais para as famílias, com um parcelamento mais convencional. Conceitualmente, os moradores entendiam a importância do tamanho dos lotes: se todos lutaram igual, é justo que tenham um terreno igual. Segundo Maria Rita, a equipe achava que quan-

---

<sup>63</sup> Segundo o artigo 1º, a Lei Federal nº 13.465/17 “dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana, sobre a liquidação de créditos concedidos aos assentados da reforma agrária e sobre a regularização fundiária no âmbito da Amazônia Legal; institui mecanismos para aprimorar a eficiência dos procedimentos de alienação de imóveis da União; e dá outras providências.” Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13465.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

do apresentasse essa ideia no papel, os moradores entenderiam a complexidade da nova configuração do assentamento, que exigiria maiores deslocamentos dos barracos que já estavam construídos. A apresentação de duas propostas tão distintas em suas concepções foi proposital, pois permitiria observar os prós e contras de cada projeto, o impacto de uma intervenção radical mais radical e de outra que mantinha, na proposta de consolidação, a mesma lógica de parcelamento que estava presente na ocupação. No entanto, a escolha pela proposta B, a mais radical, foi unânime.

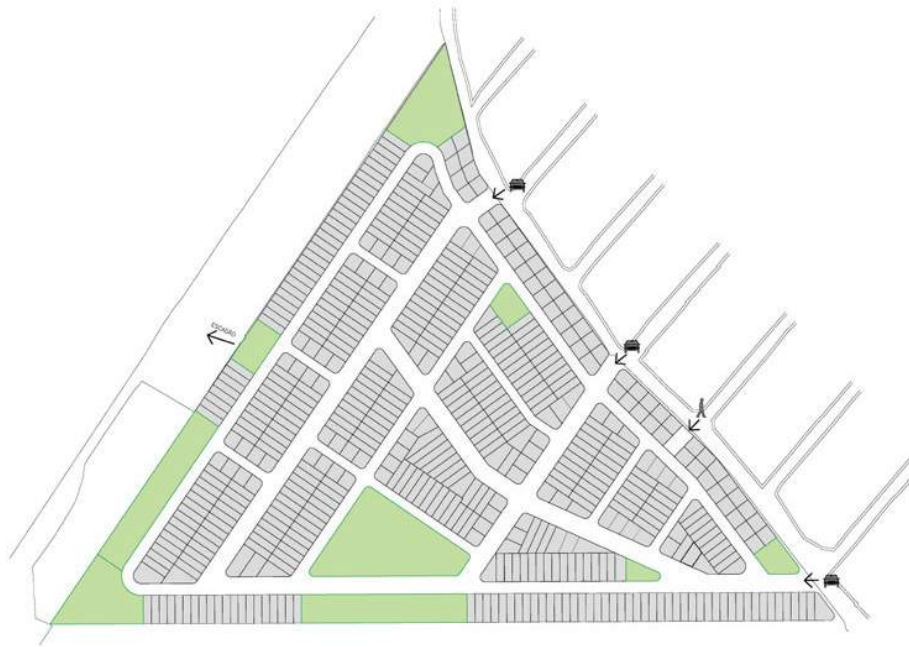
Nessa atividade, os assessores técnicos entenderam que os deslocamentos dos barracos, que consideravam ser um problema para o processo de consolidação, não era um problema para os moradores. Por exemplo, quando argumentaram que teriam que desmontar o barraco e mudar completamente de lugar, a resposta foi “ué, mas a gente mora há quatro anos em barracos exatamente para isso, para poder desmanchar e refazer onde precisar”. Para Maria Rita, foi interessante observar que as dificuldades levadas pela equipe foram sendo desconstruídas pelos argumentos dos moradores, baseados em suas realidades e vivências.

A participação dos moradores no processo decisório foi essencial para a organização da ocupação e desdobramentos futuros. Ela acredita que a execução do plano, que foi realizada pelas famílias sob coordenação da associação, já num período em que a assessoria não estava atuando junto à associação, foi possível devido ao envolvimento e apropriação no processo. Mesmo com o impacto do rearranjo e deslocamento das casas, o projeto foi ratificado e construído coletivamente pelos moradores.

Mesmo sem o acompanhamento técnico, os moradores implementaram o projeto, conforme discutido: deslocaram os barracos que estavam construídos, abriram as ruas, fizeram a ligação de água e eletricidade, delimitaram lotes e quadras, seguindo todas as diretrizes definidas coletivamente e consolidadas no Plano Popular Urbanístico Ocupação Jardim da União. O plano popular se mostrou também um instrumento político na negociação com a companhia de habitação proprietária do

terreno, com as concessionárias de serviços públicos ou com o departamento de regularização da prefeitura.

Ao longo dos nove anos de ocupação, a luta pela permanência, pela urbanização e regularização foi constante. A tomada de consciência durante as diferentes etapas do processo, influenciou na apropriação dos moradores sobre o projeto e o território. A organização política decorrente contribuiu para sucessivas suspensões da ação de reintegração de posse feita pela CDHU. Desde 2019, iniciou-se a implantação de redes regulares de água, esgoto, energia elétrica, iluminação pública e em 2021 começaram a realizar as obras de urbanização, de regularização das vias, redes de drenagem e pavimentação, além de melhorias nas áreas públicas. Desse modo, ampliou-se a perspectiva de regularização fundiária e superação do conflito fundiário, com caminhos que parecem bem traçados. A experiência no Jardim da União, relatada pela arquiteta Maria Rita, destaca como o diálogo entre técnicos e moradores reforçou o processo de organização política, num contexto de ausências e retrocessos das políticas públicas de urbanização e regularização de favelas e produção habitacional – que marcaram as experiências anteriores – contribuindo na luta pela transformação das condições de vida da população.



**Figuras 41 e 42: Proposta A e B apresentadas às famílias, sendo a B escolhida e implantada.**

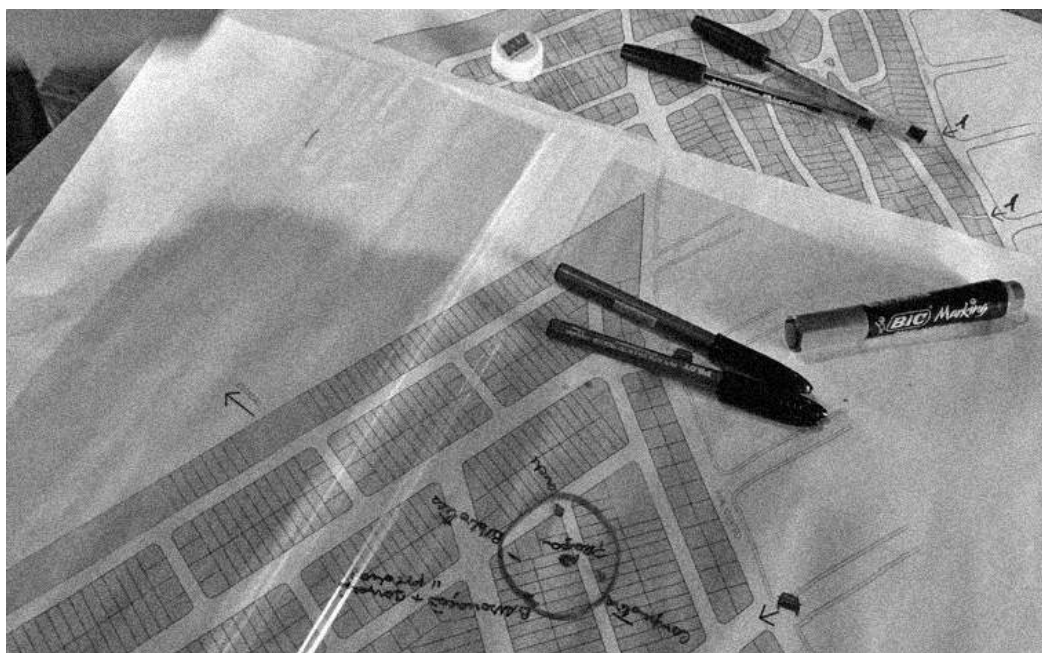
Fonte: PEABIRU TCA, 2017, p. 38.



**Figura 43 e 44: Oficina de diagnóstico comunitário.**

Fonte: PEABIRU TCA, 2017, p. 29.





**Figura 45 e 46: Oficina de diagnóstico comunitário.**

Fonte: PEABIRU TCA, 2017, p. 39.

## SERGIO MOLINA<sup>64</sup>,

FORMAÇÃO DE CONSTRUTORES: ESCOLA

PROFISSIONALIZANTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Molina, como costuma ser chamado, é mestre de obras e pedagogo. Começou a trabalhar como pedreiro aos quatorze anos, acumulando cinquenta anos de experiência na construção civil. Foi por meio dessa prática que chegou ao campo da educação. Sua primeira experiência ocorreu em 2010 na cidade de São Bernardo do Campo, no contexto do projeto *Qualificar para Mudar*. Desenhado pela Secretaria de Educação e viabilizado pelo Centro de Educação, Estudo e Pesquisa (CEEP)<sup>65</sup>, tinha como objetivo melhorar o nível de escolaridade e a qualificação profissional de jovens e adultos. Foram ofertadas 750 vagas nas áreas da saúde, construção civil, costura, marcenaria, informática, estética, eventos e alimentação<sup>66</sup>. Molina foi convidado por outro pedreiro, com quem trabalhou por muitos anos, a se integrar ao projeto. Foram alocados na Escola Municipal de Educação Profissional Madre Celina Polci para ministrar aulas de alvenaria.

Nos primeiros dias de aula, quando chegava na porta da escola, Molina pensava que não iria conseguir e não teria assunto para falar por três horas, e mais três horas no

---

<sup>64</sup> Entrevista realizada em 06 de outubro de 2020.

<sup>65</sup> “O Centro de Educação, Estudo e Pesquisas é uma entidade de trabalhadores, com experiência em desenvolver estudos e pesquisas para a formação de educadores e gestores na perspectiva transformadora, contribuindo para a definição de políticas públicas em educação, trabalho, direitos humanos, cultura e arte tendo como ponto de partida a realidade em que vivem os trabalhadores.” Na RMSP, o CEEP oferecia diversos cursos na área de construção civil. (BARROS, 2017).

<sup>66</sup> PREFEITURA oferece 750 vagas de cursos de qualificação. **Notícias do Município**, São Bernardo do Campo, 10 set. 2010, p. 2. Disponível em: <https://www.saobernardo.sp.gov.br/documents/10181/54681/NM+2010+1578.pdf.pdf/7b42d4e6-6f13-44cf-8112-612eb5a7efd3>. Acesso em: 14 set. 2021.



dia seguinte, e no outro. O caminho que encontrou foi dividir com os alunos um pouco de sua própria história de vida. Compartilhando sua realidade com os educandos, os temas foram surgindo: no relato de um acidente por falta de equipamentos de segurança, um educando que trabalhava com segurança do trabalho levou um material para ser discutido com a turma; em outro dia levou suas ferramentas e juntos tiraram o nível de toda a escola. Assim, o vínculo entre educador e educandos foi sendo construído.

Os cursos duravam três meses. No primeiro que ministrou, Molina ensinou a construir uma cozinha. Subiram as paredes, fizeram a base, aprenderam a cortar e colocar azulejo. Até o telhado eles fizeram, apesar da diretora apontar que não poderia, pois não era o curso de carpintaria. Discutiram também outros temas, como os cuidados para usar e manter as ferramentas, organização e reaproveitamento de material. A proposta inicial era intercalar momentos de teoria e de prática, porém o curso começou e terminou com aulas práticas todos os dias. Na segunda turma, a temática do meio ambiente foi incorporada ao conteúdo. Ao observar o desperdício de água, Molina desenvolveu um reservatório para captar a água de toda a escola. Com a água da chuva, lavava as ferramentas, depois a aproveitava para misturar com a argamassa. As relações se estreitaram e ele permaneceu sete anos na EMEP Madre Celina Polci.

Molina destaca o apoio recebido pela coordenação pedagógica, não apenas em relação ao seu trabalho em sala de aula, mas sobre seu próprio retorno aos estudos. O conhecimento que compartilhava como educador resultava dos anos de experiências práticas, mas foi incentivado a buscar também a formação acadêmica. Dessa forma, em 2012, vinte e seis anos após ter terminado o equivalente ao ensino médio, ingressou no curso de pedagogia na Universidade Metropolitana de Santos e, posteriormente, cursou Gestão Ambiental na mesma instituição. Com o diploma de pedagogo, prestou concursos públicos nas Prefeituras de São Paulo, Santo André, São Caetano e São Bernardo do Campo, onde foi contemplado com uma vaga em 2017.

Na metade de 2018, Molina assumiu uma vaga no setor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Educação Básica Maria Adelaide Rossi, onde trabalha atualmente. A escola também se inseria no projeto *Qualificar para Mudar*, no eixo de alimentação. Diferente do perfil dos educandos do curso de construção civil, composto majoritariamente por homens e mulheres de meia idade, baixa renda e pouca escolaridade, no EJA predominam idosos e pessoas com deficiência. Em ambas as experiências, havia um caráter inclusivo que criava atrativos para as pessoas voltarem à escola.

Paralelamente ao processo de formação como educador, Molina também se inseriu no campo da extensão universitária pelo contato com a universidade. Ainda na EMEP Madre Celina Polci, ele conheceu o arquiteto Francisco Barros<sup>67</sup>, que era mestrando no IAUUSP na época e que frequentava a escola para acompanhar os trabalhos no curso de construção civil. Chico foi a ponte para que Molina integrasse, a partir de 2013, o *Canteiro Escola Águas Urbanas*<sup>68</sup>, uma iniciativa desenvolvida pelo LABHAB/FAUUSP, dentro do projeto de pesquisa *Manejo de águas Pluviais*<sup>69</sup>. O *Canteiro Escola* partia

---

<sup>67</sup> Francisco Toledo Barros Diederichsen é arquiteto e urbanista, com pós-doutorado pela FAUUSP. Foi assessor pedagógico das escolas municipais de educação profissional em construção civil de São Bernardo do Campo e Santo André, junto ao CEEP (2010 a 2016). Trabalhou na assessoria técnica Usina CTAH (2000 a 2005), no Canteiro Cooperativa de Construção (2003 a 2006) e foi diretor do Departamento de Provisão Habitacional da Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano de Taboão da Serra (2008 e 2009). Entre seus temas de estudo, abordou a formação profissional dos trabalhadores da construção civil sob uma perspectiva pedagógica que não contribuiu com as relações opressoras de trabalho. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3579856570508561>. Acesso em: 14 dez. 2021.

<sup>68</sup> <http://labhab.fau.usp.br/canteiro-escola/>

<sup>69</sup> Entre 2011 e 2016, foi desenvolvido o projeto de pesquisa *Manejo de Águas Pluviais em Meio Urbano*, que contou com o apoio da FINEP e se inseriu em uma rede de pesquisa com 14 equipes de universidades brasileiras. O LABHAB participou do *Subprojeto Técnicas Compensatórias*. As atividades de pesquisa incluíram o estudo de projetos de drenagem implantados em obras de urbanização e/ou regularização de assentamentos precários assim como o desenvolvimento

da relação entre academia e comunidade para a construção coletiva de propostas e soluções para as questões apresentadas pelo território na região da Represa Billings.

Molina relata que no início de sua participação no projeto, sentiu-se um pouco perdido. Estava em um ambiente novo e, na época, conhecia apenas Chico. Mas, assim como ocorreu com sua primeira turma de educandos, o grupo de pesquisadores e moradores foi compreensível e acolhedor. Para ele, essa experiência foi muito importante em sua trajetória na educação, pois além de participar do projeto e ministrar o curso de alvenaria, também estava no meio de sua graduação em pedagogia. E no contato com os diferentes atores, foi aprendendo a aprender e também a ensinar. Molina tinha uma proximidade com “o pessoal da USP”, mas também se sentia confortável para conversar com os moradores que, em suas palavras, “era uma galera da minha turma, era o meu povo”. Nesse processo, ele diz ter assumido o papel de mediador entre o conhecimento acadêmico e o prático.

Foi em um contexto similar que conheci Molina. Em 2019, durante o CPPATHIS, ele participou por alguns meses do trabalho desenvolvido no Jardim da União. Na época de sua chegada, estávamos divididos em frentes de trabalho. Na Frente de Melhorias, ele contribuiu na elaboração e execução do Curso para Construtores; na Frente de Contenção, acompanhou a discussão das estratégias e desenvolvimento dos projetos dos terrenos; e na Frente de Drenagem – a que participei – foi essencial para a construção do dispositivo de drenagem. No trabalho com arquitetos recém-formados

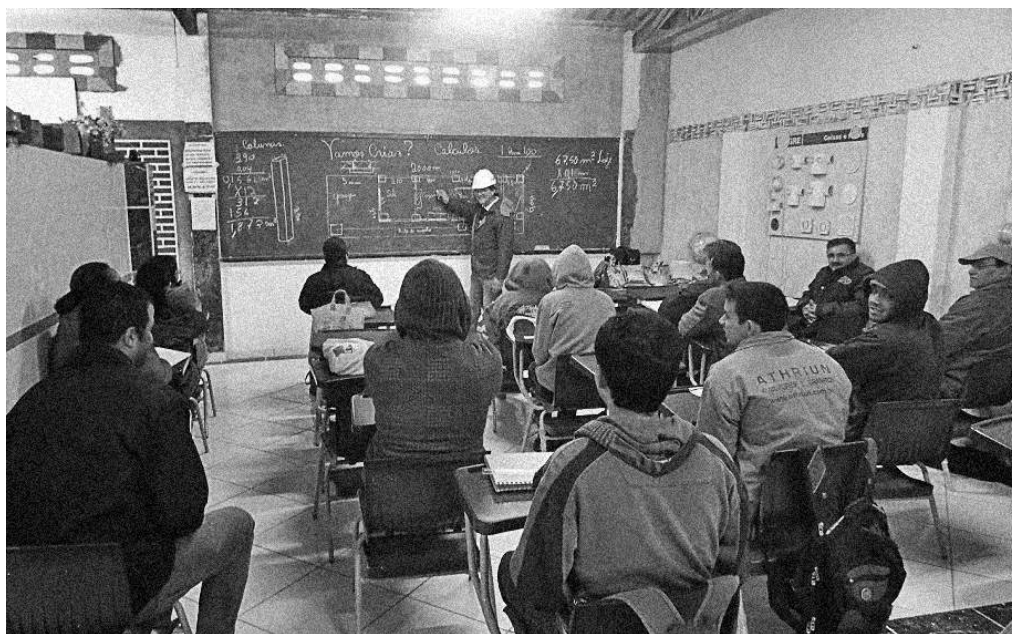
---

de projetos que aplicassem soluções técnicas alternativas a contextos urbanos concretos, considerando a utilização de espaços coletivos nesses assentamentos. Desse modo, procurava-se promover, de maneira integrada, soluções de drenagem, risco ambiental e qualificação urbana e ambiental. Metodologicamente buscou-se experimentar alternativas e sistemas construtivos em canteiro-escola no campus e numa situação concreta com o intuito de subsidiar políticas públicas e projetos de recuperação urbana e ambiental e contribuir na promoção da qualidade urbana nas soluções de drenagem.” Disponível em: <http://www.labhab.fau.usp.br/pesquisa/concluidas/manejo-de-aguas-pluviais-em-meio-urbano-2011-2016/>. Acesso em: 14 set. 2021.

e moradores, Molina ensinou diferentes técnicas e compartilhou suas experiências, sempre com muito diálogo e respeito.

Quando perguntei se se considerava um profissional freiriano, ele disse que não se apegava a isso, apesar de algumas pessoas o lerem assim. No entanto, reconhece que, ao ensinar, busca uma linguagem que permita estabelecer relações e trocar conhecimentos com o outro, independentemente de ser um acadêmico ou pedreiro. “Não posso chegar falando “concomitantemente” se ele não vai me entender, vai se sentir mal, num patamar mais baixo. Então, eu procuro me expressar e participar naquela comunidade como se morasse ali”. Molina diz que conta suas histórias, às vezes até com um pouco de fantasia, para criar vínculos e afastar a ideia de que se sabe mais ou menos que alguém.

Cada um sabe alguma coisa, né? Como dizia Freire, ninguém sabe tudo, a gente sempre tem alguma coisa para aprender e alguma coisa para ensinar. A forma que a gente faz isso é que faz a diferença. Se você for dar aula, principalmente para jovens e adultos, e se colocar de forma autoritária, não vai ter frutos. O bom mesmo é ficar na equidade para que todo mundo caminhe junto. E se você ver que um tá um pouquinho para trás, dá a mão para ele. Assim, você não desanima ninguém e não deixa ninguém para trás.



**Figura 47 (acima):** Aula teórica na EMEP Madre Celina Polci.

**Figura 48 (abaixo):** Canteiro experimental com levantamento de alvenaria.

Fonte: Acervo Sergio Molina.





**Figura 49 (acima):** Aula prática de revestimento em argamassa.

**Figura 50 (abaixo):** Turma do curso de alvenaria. Molina segundo à esquerda embaixo.

Fonte: Acervo Sergio Molina.

\*\*\*

Pelos relatos compartilhados, pode-se identificar elementos comuns que permitem construir uma narrativa a partir das práticas dos profissionais entrevistados. Embora as experiências tenham ocorrido em momentos e contextos distintos, temas como politização da prática, diálogo, construção permanente de conhecimento, permeiam os relatos, indicando, também, pontos de contato com a práxis freiriana, que será analisado no próximo capítulo. O mosaico de experiências cria um panorama amplo sobre o campo popular da arquitetura e urbanismo, e o cruzamento das histórias leva às primeiras amarrações entre os profissionais.

Todos eles tiveram experiências em governos ou prefeituras progressistas, atuando como funcionários públicos ou assessores no apoio a associações e movimentos. Nas experiências diretas com associações de construção por mutirão, em diferentes momentos de programas e políticas públicas, situam-se os relatos de João Marcos, Joel, Beatriz e Heloisa. Em experiências com associações de favelas e ocupações, em planos e ações voltadas à urbanização e regularização, estão Maria Tereza, Joel, Heloisa e Maria Rita. Em experiências na docência, extensão e gestão universitária, tem-se João Marcos, Joel, Beatriz, Heloisa e Molina. Em práticas de canteiro com alguma perspectiva emancipatória, enquadram-se João Marcos, Joel, Beatriz, Heloisa e Molina. Por fim, todos trazem em suas trajetórias, a construção de um campo disciplinar de planejamento e de arquitetura com participação popular.





# **CAPÍTULO 3**

Paulo Freire e o campo  
popular da arquitetura  
e urbanismo



### 3.1. GENTE QUE PRODUZ ESPAÇO

Os relatos do capítulo anterior sugerem a construção de um campo popular que se aproxima da práxis freiriana. Buscou-se apresentar os perfis dos profissionais por meio de suas práticas, evidenciando em suas trajetórias como o pensamento de Paulo Freire, de maneira declarada ou não, inspira a produção do espaço e contribui para uma atuação profissional engajada e militante<sup>70</sup>.

A influência do educador aparece de formas e níveis distintos nas experiências relatadas. Chico e Maria Tereza o conheceram pessoalmente. Chico na posição de colega de trabalho no governo Jango, durante as discussões sobre a Associação para o Desenvolvimento da Intercomunicação, na gestão de Erundina, além dos encontros no exílio. O vínculo que surge dessa relação aparece no convite para Freire escrever o prefácio de *Planejamento sim e não*. Maria Tereza encontra Freire enquanto educanda, após o convite de Fingerhann ao educador para que realizasse uma breve formação

---

<sup>70</sup> Ver: FERREIRA, L. **Arquitetos militantes em urbanização de favelas**: uma exploração a partir de casos de São Paulo e do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

com o jovem grupo de técnicos que iniciava os projetos de urbanização de favelas em Diadema. Nos dois casos, a presença de Freire está diretamente associada a dinâmicas espaciais: no governo Jango, para contribuir, por meio de sua pedagogia crítica, com a organização e formação das famílias assentadas pela Reforma Agrária (que não chegou a se concretizar), e, em Diadema, com o desenvolvimento de uma metodologia de intervenção em favelas.

O caso de João Marcos também indica influência manifesta de Freire, apesar de não terem se conhecido pessoalmente. O método de trabalho na Usina passou por leitura de obras pelos assessores técnicos em projetos e organização de obras de produção habitacional em autogestão, em parceria com associações comunitárias e movimentos populares, com utilização intencional dos temas geradores como forma de estabelecer o diálogo com os futuros moradores. O pensamento freiriano também o acompanha nas experiências como professor e assessor técnico, influenciando sua prática em diferentes espaços. Beatriz e Heloisa participaram desse processo na Usina e tiveram contato mais sistematizado com o trabalho de Freire em leituras coletivas realizadas no processo de formação da assessoria. Apesar de ambas pontuarem nas entrevistas que não estudaram profundamente sua obra, tanto os trabalhos na assessoria técnica, como no poder público e em sala de aula carregam uma dimensão política, crítica e dialógica, que reflete a presença do educador na orientação de suas práticas, mesmo que não seja de forma declarada.

Joel traz para o debate a politização da prática do arquiteto e urbanista. Em suas primeiras experiências profissionais, ele já defendia o tensionamento entre saberes técnicos e populares, buscando estabelecer uma relação respeitosa com os moradores. Apesar de parecer uma influência direta, o contato com a obra de Paulo Freire foi posterior. Em sua tese de doutorado, por exemplo, o educador não aparece na bibliografia, muito embora haja ali uma espécie de síntese freiriana na proposição de um curso de arquitetura e urbanismo crítico. Com o tempo, Joel foi incorporando o pensamento freiriano em sua prática, inclusive em sala de aula, sendo um autor discuti-

do já no primeiro ano da graduação na UFSB. A entrevista de Maria Rita ilustra bem uma das premissas desta pesquisa de que não é necessário ler Paulo Freire para ser freiriano. Ela conta que, quando convidada para a entrevista, pensou se faria sentido aceitar, por ter tido pouco contato com a obra do educador. Porém, seu trabalho como assessora técnica na Peabiru, para além do caso do Jardim da União, mostra como a prática influencia em suas reflexões, técnicas e métodos, reforçando uma atuação em constante processo de formação e reformulação. Molina foi apresentado aos textos de Freire por Chico Barros, no início de sua trajetória como educador nas escolas profissionalizantes, depois de décadas de trabalho como pedreiro. Esse encontro intelectual formou o mestre de obras-pedagogo, que transforma a sala de aula em canteiro e o canteiro em sala de aula.

As oito trajetórias constroem um panorama geral, ao mesmo tempo em que apresentam semelhanças que dialogam entre si e com a obra de Freire. Pelo cruzamento das histórias, selecionou-se alguns conceitos que permitem estabelecer relações entre o campo popular da arquitetura e urbanismo e o campo da educação popular, na perspectiva freiriana.

Partindo-se dos conceitos de **educação bancária** e **educação libertadora** trabalhados por Freire (2016b) e debatidas no capítulo 1, estabeleceu-se um paralelo entre práticas *bancárias* e *práticas libertadoras* no campo da produção do espaço e, especificamente, da arquitetura e urbanismo. Se, na educação, a noção de bancarização trata de práticas conteudistas, nas quais educandos têm os seus saberes desconsiderados e são simplesmente depositários das “matérias” que as instituições de ensino e professores determinam, na arquitetura e urbanismo, a bancarização coloca moradores desses territórios na posição de meros objetos (expressos em números ou em quaisquer outras referências genéricas, impessoais), que apenas recebe as intervenções habitacionais e urbanas, sem participar sequer do debate e das decisões sobre os seus próprios espaços habitados. Conjuntos habitacionais padronizados que desconsideram a realidade e necessidades locais; intervenções urbanas impostas que

não dialogam com os moradores; sistemas de infraestruturas feitos para automóveis; a verticalização indiscriminada que substitui tecidos urbanos consolidados e prioriza o mercado; remoções e reassentamentos violentos que, inclusive, violam o próprio direito à moradia. São diversos os exemplos dessa urbanização bancária, que acaba por reforçar mecanismos de controle e opressão que sustentam a estrutura social (FREIRE, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Pela Teoria da Ação Antidialógica, esquematizada por Freire (2016b) conforme ilustração comentada no Capítulo 1, percebe-se que uma das estratégias para manter a opressão é a divisão. Quando as pessoas absorvem a ideologia de que as situações de violência resultam de ações ou características individuais, esvazia-se a dimensão social e política que estrutura tal realidade. Isso significa se distanciar da esfera coletiva e das possibilidades de organização social, reforçando a responsabilidade do indivíduo pelas opressões sofridas. Por exemplo, famílias que vivem em áreas de risco, como encostas de morros, ou áreas de proteção ambiental ou mesmo em ocupações, comumente são acusadas – pelas instituições, por técnicos dessas instituições, pela imprensa, pela sociedade – de estarem nessa situação de vulnerabilidade por opção ou falta de esforço pessoal. A falta de acesso à moradia sai da esfera coletiva, pela reivindicação por políticas públicas, e reitera a solução por meio de ações individualizadas como se pertencessem exclusivamente à esfera privada. Uma vez estabelecida a divisão e isolamento, mantém-se o controle. É fundamental compreender que esse processo é sistêmico, capilariza-se nas dinâmicas cotidianas e sua ruptura e transformação passam, necessariamente, pela tomada de consciência, pela politização da condição de vida e moradia dos próprios moradores afetados pelas intervenções.

As relações decorrentes de práticas bancárias se estabelecem na cotidianidade e são permeadas pelo poder. Cria-se a associação entre poder e violência, que mantém a alienação da classe dominada, tornando-a um instrumento de produção a ser explorado na crescente precarização das condições de vida (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Apesar de todo o esforço da Usina e das associações de construção por mutirão para



organizar os canteiros sob uma lógica diferente da do canteiro tradicional, Heloisa apresentou como as contradições se reproduziam naquele espaço e reforçavam as relações de poder que são estruturais. Havia uma diretriz de rotatividade das pessoas que representavam as famílias no mutirão em diferentes funções no canteiro de obras, com o objetivo de que elas pudessem ocupar o *lugar de responsabilidade*, com exercícios para sair da posição de constante submissão – posição que ocupavam fora daquele espaço – e assumir a responsabilidade na tomada de decisões. Nessa dinâmica, a arquiteta apontou como questões de gênero e opressão a mulheres iam se desenhando. Geralmente, quando um homem assumia a liderança, a postura era de mando e autoritarismo, enquanto as mulheres conduziam um processo com mais escuta para as demandas coletivas. Beatriz, que trabalhou no mesmo empreendimento, também reforçou como o trabalho social da assessoria técnica, pautado pelos temas geradores, permitiu que essas relações fossem discutidas e desconstruídas ao longo do processo do mutirão.

A reprodução de práticas bancárias, ou da ação antidialógica, no campo da produção do espaço busca a manutenção dessa estrutura social, enfim, aliena, fecha o espaço de diálogo e se torna autoritário. Nesse movimento de introjeção da cultura opressora, uma postura fatalista se mantém, que dificulta os movimentos em direção à mudança. A constituição dessas situações-limites afasta da população a possibilidade de reivindicar a própria história (FREIRE, 2016b).

No caso de Diadema nos anos 1980, essa lenta superação de relações de submissão foi apontada por Maria Tereza e Fingermann. A arquiteta comentou sobre os primeiros encontros com os moradores das favelas que sofreriam intervenção serem marcados por silêncios ou falas agressivas. Na ocasião, Paulo Freire ajudou a equipe a decifrar que aquele silêncio não significava consentimento, da mesma forma que a agressividade das respostas era uma reação imediata frente àquela situação de poder falar, mas que não necessariamente seria canalizada em ação. Esses sentimentos também refletiam na forma que aqueles corpos se relacionavam no espaço. Fingermann rela-

tou que, nos contatos iniciais, os moradores ficavam de cabeça baixa, de mãos para trás, pernas afastadas, apenas acenavam concordando ou diziam “o que o senhor decidir, tá bom pra gente”.

Contudo, na proposta de urbanização daqueles assentamentos populares organizada pela equipe de uma prefeitura progressista nos anos finais da ditadura militar, antes de tomarem qualquer decisão, os moradores precisavam entender que tinham o direito de decidir, e que aquele era um processo coletivo e político. É preciso passar pela tomada de consciência, na qual as pessoas se reconheçam como sujeitas no processo de produção do espaço. No caso de Diadema, segundo relato de Maria Tereza, foram propostos espaços de diálogo e decisão junto aos moradores, numa perspectiva de formação cidadã e política que estava ancorada na concretude das intervenções nesses assentamentos, na viabilização de sistemas viários (ruas, vielas, escadarias), na implantação de redes de infraestrutura, na reorganização das moradias em lotes. A postura passiva, silenciosa ou agressiva com esse trabalho, foi dando lugar à organização social e política da população, que passou a formar associações e a pressionar a prefeitura por melhorias nas condições de vida. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016b, p. 120), da mesma forma, ninguém se liberta sozinho ou liberta o outro. Para que haja a libertação, com o desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação da realidade.

Em oposição à bancarização, as práticas libertadoras são caracterizadas pelo **diálogo, união e trabalho coletivo, conscientização, politização e participação popular**. Elas reconhecem as potencialidades e pré-existências das realidades espaciais na qual se desenvolvem como “saberes” (produzidos coletivamente), como condições que são tensionadas nas propostas de intervenção. Não são apenas precariedades para serem superadas ou ausências para serem preenchidas por formas de intervir padronizadas, prescritas, autoritárias.

Nas práticas libertadoras de produção do espaço relatadas pelos personagens desta pesquisa, faz-se a leitura crítica das situações-limites, identificando os incômodos que poderiam ser solucionados, que Freire (2016b) denomina de percebidos-destacados, e, assim, constroem-se os caminhos para que a superação desses problemas não seja mais uma utopia e se torne realidade. Esse processo caracteriza o alcance do inédito-viável. No plano popular do Jardim da União, relatado por Maria Rita, a equipe da Peabiru mediu uma leitura da realidade com moradores. Como descrito no capítulo anterior, foram realizadas oficinas com as famílias para discutir o espaço da ocupação e seu entorno, o que subsidiou a elaboração dos diagnósticos pelos assessores técnicos. Por terem participado do debate, os moradores tinham condições de julgar e escolher a proposta de intervenção mais adequada. Esse processo pode ser lido na chave da *integração* definida por Freire como a capacidade de se ajustar à realidade e transformá-la, por meio da criticidade. Quando se perde tal capacidade, fica-se alheio às ideias e premissas, acomodando-se às decisões tomadas por terceiros (FREIRE, 2019). A força dessa integração também pode ser reconhecida na forma como os moradores se apropriaram da proposta, assumindo os riscos de implantá-la e, com seus próprios recursos em contexto de conflito fundiário, fazer o deslocamento das casas para abertura das vias e padronização dos lotes.

É nitidamente uma situação em que a participação dos moradores foi construída de forma crítica e dialógica. **Diálogo e participação crítica** são temas que aparecem, de diferentes maneiras, nos casos relatados. E não aparecem como algo dado e consolidado, mas pelo trabalho que demandaram dos arquitetos e urbanistas envolvidos nas práticas.

Chico comentou que um primeiro esboço de planejamento participativo apareceu nos anos 1960, ao se identificar lacunas no planejamento tecnocrático formulado anteriormente. O acúmulo dos técnicos da SAGMACS, somado à inspiração do pensamento de padre Lebreton no período, evidenciou que o *planejamento de cima para baixo* não chegaria na dimensão real dos problemas. Seria preciso incluir no processo as

peças com mais autoridade sobre aquele espaço, ou seja, os moradores. Avançando quase cinquenta anos na história, o relato de Beatriz mostrou como as famílias do mutirão Paulo Freire tiveram que se organizar e reivindicar sua participação nas decisões acerca da própria moradia. O projeto padronizado feito pela CDHU reproduzia uma lógica semelhante à do planejamento de cima para baixo, desconsiderando dinâmicas cotidianas e demandas específicas das famílias. No processo de concepção do projeto, a equipe da assessoria tinha a preocupação em garantir espaços de discussão e deliberação pelas famílias. Rodadas e rodadas de apresentação, lidando com a abstração das plantas, cortes e elevações, com o cuidado de se fazer entender para que esses desenhos pudessem ser detalhados e organizar a produção propriamente dita. Posteriormente, no andamento das obras e organização do canteiro, os espaços de diálogo eram diversos, incluindo assembleias mensais com um representante de cada família, a coordenação do movimento, os técnicos da Usina e até o mestre de obras e a equipe, se fosse necessário.

A participação popular, especialmente da população periférica de baixa renda, compõe as agendas de ONGs a grandes instituições financeiras nacionais e internacionais, mas, na prática, não há mecanismos que assegurem uma participação ativa e democrática. Por exemplo, o Minha Casa Minha Vida-Entidades se destaca das demais modalidades do grande programa nacional de produção habitacional por financiar empreendimentos geridos por associações comunitárias. Em um desses empreendimentos, construído no centro de São Paulo, com cujas lideranças tive algumas oportunidades de dialogar em entrevistas realizadas em um projeto de pesquisa do qual tomei parte, uma queixa frequente era o horário dos espaços de diálogo admitidos pela Caixa Econômica Federal, órgão financiador do empreendimento. As reuniões ocorriam durante a semana e em horário comercial, inviabilizando a presença de parte das lideranças e famílias beneficiárias, que não poderiam sair do trabalho para participar. Nesse sentido, a participação popular pode ser um item a ser incluído no escopo, sem o comprometimento real com a transformação social. Enquanto a parti-

cipação for ingênua, e não crítica, a prática continua sendo bancária e se distancia da libertação (FREIRE, 2016b, 2019).

Para desenvolver a participação crítica e não cair no participacionismo, conforme definido por Maricato (2008), a relação com a população precisa ser dialógica, e o diálogo se coloca como condição necessária para a humanização permanente e a ruptura do padrão estabelecido de sujeitos-fazedores da ação e objetos-recebedores da ação. Na perspectiva freiriana, dialogar não é intercalar falas e depositar ideias, como se daria em uma prática bancária. A dialogicidade amplia as possibilidades de interação entre os diferentes agentes envolvidos (assessores técnicos, construtores, moradores, técnicos do poder público) incorporando as intersubjetividades, mas sem negar as diferenças entre eles (FREIRE, 2016a, 2016b).

Nas entrevistas, o **diálogo** foi apontado por todos os profissionais como ponto central para o trabalho no campo popular, embora reconhecessem sua complexidade e as limitações que apareceram pelo caminho. Para desenvolver processos dialógicos, cabe ao profissional se distanciar do caminho da arrogância e autoritarismo respaldado pelo conhecimento científico, o que Amílcar Cabral chama de “suicídio de classe”<sup>71</sup>. Dessa forma, as ferramentas e caminhos para transformação da realidade são construídos *com* as pessoas, e não *para* elas (FREIRE, 2016a, 2016b, 2019).

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento

---

<sup>71</sup> Amílcar Lopes da Costa Cabral (1924-1973) foi um dos fundadores do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Para ele, o “suicídio de classes” era a única forma de uma pequena burguesia africana, submetida à dominação colonialista, contribuir efetivamente com a luta de libertação de seus países. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2016b, p. 59).

Assumir o diálogo como método exige que o profissional abandone uma posição de neutralidade. A arquitetura a ser ensinada nos cursos de graduação, segundo a defesa de Joel, não se resume a ter um escritório para desenvolver projetos autorais. Sua prática se faz com as pessoas, trocando saberes e experiências no canteiro e nas assembleias, compartilhando desde técnicas e instrumentos até refeições e momentos de lazer. Em sala de aula, ele trabalha metodologias para explorar o conhecimento de forma que os educandos participem ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvam a curiosidade epistemológica. Joel entende que seu papel é mediar o conhecimento. Da mesma forma, o diálogo se destaca na prática de Molina, que reconhece que todas as pessoas têm algo a ensinar. No canteiro e na sala de aula, ele compartilha histórias e vivências, com o cuidado de adequar sua linguagem e não hierarquizar os conhecimentos, num convite não verbal para que todos façam o mesmo. O diálogo permeia a técnica e cria uma relação de confiança entre os sujeitos.

Observa-se que práticas dialógicas envolvem mais do que um espaço de escuta e troca. Há uma dimensão afetiva. Em alguns contextos, o afeto pode remeter a uma espécie de sentimentalismo e intimidade relacionados à esfera pessoal. Porém, para Freire (2016a), o afeto é político. A afetividade e a amorosidade são fundamentais para construção de vínculos durante os trabalhos. Quando não se estabelecem vínculos, a prática se fecha para o diálogo, para o outro e para a realidade, tornando-se a reprodução de uma ideia pré-concebida. O ato de se deixar afetar reforça o comprometimento com a prática libertadora, sem abrir mão da seriedade e autoridade profissional (hooks, 2017).

Esta autoridade é outra dimensão importante no processo de diálogo, pois não pressupõe igualdade nas condições de participação, pois passa pelo conhecimento técnico, por um saber específico que pode ser facilmente mobilizado para simular a participação em espaços que são organizados pelo que Chauí chama de “discurso competente” (1997). Como mencionado por João Marcos, quando o profissional é chamado para o trabalho, há a expectativa que ele cumpra um papel técnico, com responsabilidade e ética. E o diálogo é essencial para que essa autoridade não leve a uma prática autoritária. Pela dialogicidade, o profissional pode mediar o encontro dos conhecimentos científicos e populares, incorporando os desejos dos moradores e pontuando os limites técnicos para seu desenvolvimento. A adoção dos temas geradores nos projetos da Usina cumpria esse papel, ao proporcionar uma abordagem pedagógica que auxiliava na produção coletiva de um novo saber, partindo da realidade na qual se estava. A dialogicidade, portanto, também carrega uma dimensão política, onde o diálogo crítico entre sujeitos cria ferramentas para a transformação dessa realidade (FREIRE, 2016b, 2019). No relato de Chico sobre o Fórum Social Mundial, observa-se que o espaço destinado à troca de experiências e saberes entre diferentes movimentos e organizações tinha no diálogo o caminho para superar as diferenças e chegar em novas estratégias para os desafios propostos. Olhando a trajetória de Chico, essa ideia já havia aparecido em trabalhos anteriores, como na defesa de um planejamento participativo que dialogasse com a população e na elaboração de uma metodologia junto a Paulo Freire, no período da SUPRA, que encarasse os novos desafios que a Reforma Agrária traria.

Maria Tereza, a partir da experiência de Diadema, entende que para o diálogo ocorrer, é preciso primeiro uma quebra de paradigmas que permita ouvir, escutar e observar. Mas o lugar e as pessoas com quem se trabalha estabelecem limites, sempre que prevalece uma receita a ser seguida e não há interesse em modificá-la. Quando Finger-mann propôs o método em Diadema, mais do que um trabalho técnico, pretendia-se um trabalho político. Segundo os arquitetos, houve discordâncias internas no partido e na gestão, e o prefeito Gilson Luiz Correia de Menezes pareceu não absorver a meto-



dologia de trabalho da equipe de urbanização de favelas. Em decorrência dos embates políticos, houve uma demissão coletiva do grupo inicial do projeto (MARICATO; CALAZANS; FINGERMANN, 1983). O projeto continuou, mas o espaço da participação popular se reduziu ao longo dos anos.

Mesmo com a intencionalidade em desenvolver um processo dialógico, há condicionantes históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que atravessam a realidade das pessoas. Para Beatriz, estabelecer diálogo demanda um nível mínimo de organização dos movimentos sociais e da população, que, frente à constante precarização das condições de vida, parece inviável. O processo de libertação é doloroso (FREIRE, 2016b) e desenvolver um processo dialógico pode representar uma camada a mais na sobrecarga cotidiana. Nessa junção de fatores, o tempo do projeto não é o tempo da vida. Embora haja engajamento e sensibilidade por parte dos técnicos, Heloisa discute que o tempo de resposta não corresponde à urgência dos processos e faz uma provocação de que o limite pode estar na disponibilidade dos profissionais, ao tratar o tempo do projeto e da obra a partir das próprias possibilidades

acho que quem sente na carne vai pensar soluções mais rápidas. A gente, como arquitetos, às vezes fica num ritmo mais devagar. Tem nosso senso político, mas na hora que acontece, que precisa estar ali, eu vou decidir mais rápido porque sei que meu vizinho pode alagar, a casa dele pode cair. As decisões talvez sejam outras, mais ágeis, passe por menos discurso [...] a gente precisa ser desafiado por essas pessoas: que tipo de papel você cumpre aqui?

Evidentemente, a responsabilidade profissional não é individualizada - e Heloisa pontua isso. A falta de recursos financeiros, de interesses políticos das gestões, de pessoal qualificado e alinhado politicamente influencia na continuidade de processos críticos, dialógicos e libertadores. Por isso, a disputa pela construção de um campo político popular seria importante para que a viabilidade dessa atuação profissional não fique tão suscetível às mudanças conjunturais, como à troca de gestão municipal, por exemplo.

Para Freire (2016b), o processo educativo é constante e permanente, uma vez que o ser humano é inacabado e inconcluso. São essas características que permitem desenvolver sua curiosidade e continuar na busca pela libertação e humanização. Tratando-se de práticas de produção do espaço que partem da leitura da realidade, é preciso manter viva a crítica à própria prática, evitando se acomodar com as soluções e métodos elaborados. No mutirão do Cazuzu, João Marcos comentou sobre a tematização das relações entre os espaços ter sido adotada como método para o trabalho com as famílias. A proposta funcionou, mas ao ser reproduzida na experiência seguinte, no mutirão 26 de Julho, não teve os mesmos resultados. A equipe identificou as questões e buscou outras formas para continuar o trabalho naquele contexto. Se os técnicos tivessem se apegado e insistido em uma solução – ou uma receita que tinha funcionado em outro contexto – que logo no início apresentou ruídos, a prática poderia ter se tornado antidialógica.

Reconhecer que os métodos estão em processo leva ao movimento de questionamento e reformulação de ideias que parecem definitivas e acabadas. A partir dessas experiências, cria-se um repertório de técnicas e ferramentas, que não está isolado (PINTO, 2005). Sua construção é mediada pela realidade, pelo tensionamento de saberes técnicos e populares, pelos limites colocados ao diálogo, pelos recursos disponíveis, pelos interesses em disputa. Estar em constante problematização da prática exige do profissional humildade para entender que seu conhecimento pode ser questionado, que é importante, mas não é o único. Exige comprometimento com as pessoas, que estão compartilhando suas casas, sonhos e expectativas. E também exige sensibilizar seu olhar e sua técnica, para não impor a sua leitura de mundo a partir de uma realidade distinta e, assim, exercer uma ética não moralizante (FREIRE, 2016a).

É por meio da diferença que se aprende a tolerar o outro. A tolerância, segundo Freire e Faundez (1985, p. 27), “é a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico. Neste sentido, ela é uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora”. Nessa análise, é fundamental retomar que, associado aos con-

ceitos de diferença e tolerância, está o conceito de cultura. Sendo a cultura o ato de criar e transformar (FREIRE, 2016b, 2019), o profissional deve se comprometer com a transformação da realidade.

Dessas características, compreende-se a dimensão política presente nas práticas libertadoras de produção do espaço. Pela reflexão permanente, que busca o diálogo e a participação popular crítica, a própria prática se torna um espaço de formação política para técnicos e moradores. Nas primeiras experiências de Beatriz, ainda como estagiária da Usina, chamou sua atenção como a construção do mutirão criava um espaço onde as famílias reafirmavam sua autonomia e criticidade e os técnicos repensavam seu papel na construção coletiva do trabalho. Para Maria Rita, quando Peabiru assume um trabalho, o objetivo é formativo e político: “A gente não quer construir o prédio pelo prédio. A gente quer que o processo de construir um prédio seja um processo político e de formação política para as famílias que estão envolvidas”.

Para além da dimensão pedagógica, Joel apontou como a politização também pode ser encarada como um instrumento nas dinâmicas espaciais. Nos mutirões autogestionários, as famílias organizadas nos movimentos de moradia já tinham a disciplina de se reunir, fazer rodas de conversa, dividir responsabilidades, discutir a questão da terra. Elas já estavam se politizando com o objetivo de acessar a casa. Para o arquiteto, o tempo de trabalho dedicado às tarefas do movimento partem do entendimento de que o interesse pessoal, privado, de acesso à moradia será viabilizado pelo interesse do coletivo. A participação política se torna o caminho para marcar presença e se aproximar do objetivo. É pelo coletivo que se faz política e que se transforma a realidade.

A práxis freiriana extrapola os limites da área de educação e constitui uma **maneira de ler o mundo**, que inspira diferentes campos disciplinares, como na saúde, serviço social, teatro, economia e até tecnologia<sup>72</sup>. Defende-se a ideia de que há profissionais

---

<sup>72</sup> A influência de Paulo Freire em outras áreas é apresentada em: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.).

que atuam de forma freiriana, sejam médicos freirianos, advogados freirianos, assistentes sociais freirianos<sup>73</sup>. Não há um manual ou cartilha a ser seguido, pelo contrário. Para Cortella, “fazer como Paulo Freire não é fazer o que ele fez, mas fazer o que ele faria se estivesse no nosso lugar” (2018, p. 28). Lima complementa apontando que, para ser fiel ao pensamento freiriano, é preciso ser capaz de o reinventar, o recriar e o reescrever, pois a mera reprodução se tornaria vazia e inconsequente (2018, p. 36).

Pela caracterização proposta por esta pesquisa, as trajetórias compartilhadas por Chico, Maria Tereza, João Marcos, Joel, Beatriz, Heloisa, Maria Rita e Molina os enquadram na definição de freirianos. Arquitetos, urbanistas, planejadores e construtores freirianos. Segundo hooks (2017), o uso de determinado termo não condiciona a existência de um processo ou prática, da mesma forma, é possível praticar a teoria sem o conhecimento do termo. Por isso, é possível “ser freiriano” sem conhecer ou ler Paulo Freire. Mas para além disso, a identificação dos conceitos freirianos nos relatos dos profissionais permitiu compreender como o espaço media e constrói nossas relações sociais e políticas, reforçando a ideia que a práxis freiriana é espacial.

---

**Reinventando Freire:** a práxis do Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018; SCHEFFER, G. Pedacos do tempo: legados de Paulo Freire no Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 292-311, jan./jun. 2013; SEVALHO, G. O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire. **Interface:** comunicação, saúde, educação, v. 22, n. 64, p. 177-188, 2018; CANDIA, C. N. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **Holos**, ano 28, v. 4, p. 188-198, 2012.

<sup>73</sup> Não cabe a este trabalho discutir se todos os profissionais podem ser freirianos, mas por ora, relaciono aqui aqueles que uma atuação que tem dimensão pública/coletiva, que pode colocar em xeque a autoridade, dar liberdade para a contraparte opinar, reconhecer o seu lugar no mundo (com os outros), questionar esse lugar, imaginar a transformação daquela realidade.

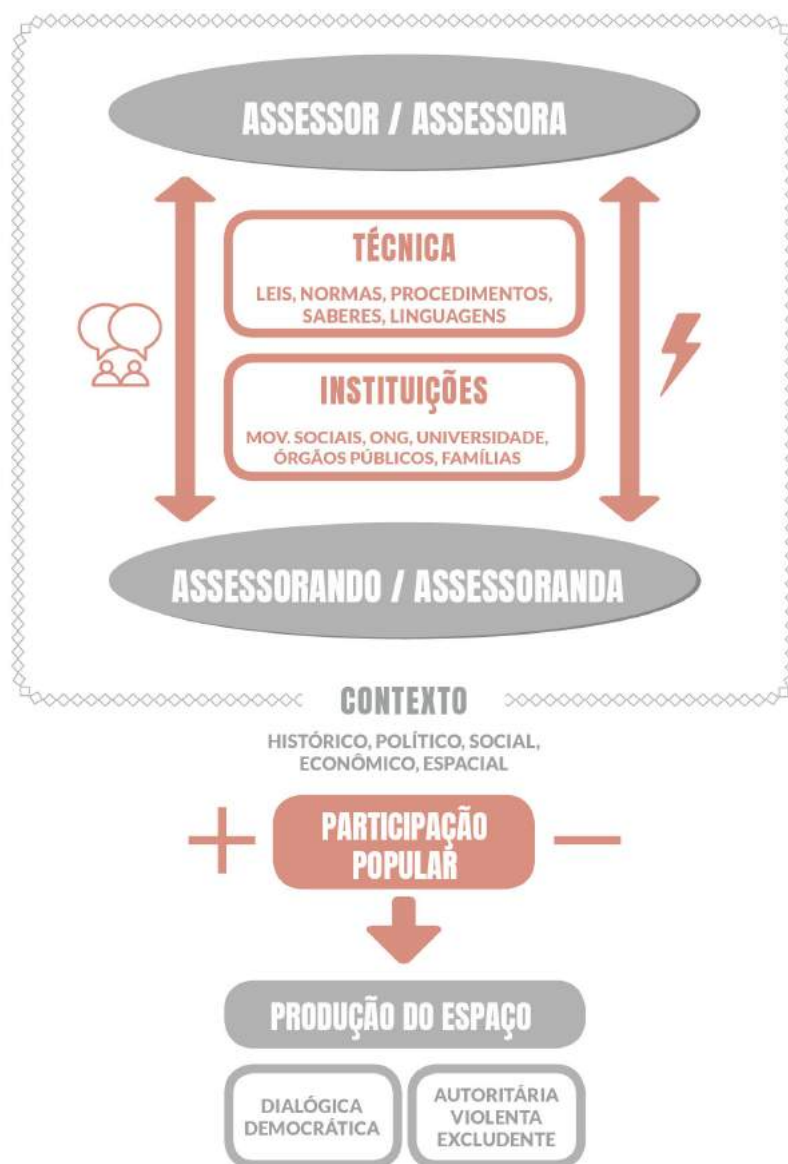
## 3.2. MEDIAÇÃO E DIALOGICIDADE

- ou como abraçar a contradição e politizar a prática

Os relatos dos profissionais permitiram a essa pesquisa identificar os pontos de convergência entre a pedagogia crítica e política de Paulo Freire e o campo popular da arquitetura e urbanismo. Para o educador, há uma relação direta entre educação e política, sendo necessária a “compreensão mais crítica da educação enquanto ato político e da política enquanto ato educativo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 115). Pelas entrevistas, compreendeu-se que a técnica não se dissocia da politização das práticas, atribuindo, assim, uma dimensão pedagógica e formativa na arquitetura e urbanismo.

Da análise sobre a influência freiriana nas relações de produção do espaço, fez-se uma síntese partindo dos termos *assessor-assessorando* e *assessorando-assessor*, numa comparação com os conceitos de educador-educando e educando-educador, assim como Fingermann utilizou planejador-planejado e arquiteto-arquitetado (MARRICATO; CALAZANS; FINGERMANN, 1983). Compreende-se o assessor técnico em si, segundo as práticas de parte das pessoas entrevistadas, como uma possível síntese do que seja o profissional freiriano, independentemente de estar em uma entidade de assessoria técnica nos moldes como se organizaram em São Paulo a partir do programa de mutirões, em um órgão público, uma escola ou em projetos de extensão da

universidade. E essa síntese se dá pelo pressuposto de que a intervenção (projeto ou obra) será necessariamente dialogada, que a população afetada será informada, consultada e poderá de fato intervir nas decisões.



**Figura 51: Assessor X Assessorando, técnicas, contexto e participação na produção do espaço.**

Fonte: Concebido por Caio Santo Amore e Flávia Tadim Massimetti, esquema gráfico elaborado pela autora.

A relação entre assessor (profissional, técnico) e assessorando (população) é mediada por técnicas (leis, normas, saberes, procedimentos, linguagens) e por instituições (movimentos sociais, órgãos públicos, universidade, ONGs e a própria noção de família). Ela se insere em um contexto, constituído por condições materiais, históricas, culturais, políticas, sociais, econômicas e espaciais, que determinam os níveis de tensão e diálogo que estão sempre presentes no processo de mediação. Esse contexto também determina se as condições para participação são mais favoráveis ou menos favoráveis. Quer dizer, as necessidades da população assessorada, governos mais progressistas com políticas públicas mais permeáveis à participação, origem e gestão dos recursos (não apenas os recursos financeiros)... essas condições ajudam a organizar os processos de produção do espaço: produção de moradias, urbanização de territórios populares, elaboração de planos, etc. A produção do espaço decorre dessa relação e pode tanto se dar de maneira dialógica, democrática e participativa, quanto de maneira opressora, violenta e excludente.

Novamente, aparece a ideia de mediação. No método de alfabetização de Freire, o educador assume o papel de mediador entre o educando e o sistema linguístico, que produzido pela classe dominante, oprime e exclui aqueles que não o acessam. Na alfabetização bancária, o analfabeto aprende a ler e escrever, inserindo-se no sistema que é simplesmente aceito. Na alfabetização libertadora, o educando “lê o mundo” antes de ler a palavra, toma consciência de suas próprias condições, reconhece-se sujeito, e pela leitura de mundo aprende a ler a palavra. Logo, a ideia de mediação para Freire não é neutra e imparcial:

a responsabilidade das mediações pedagógicas em Freire não recai unicamente sobre o(a) educador(a). Ele(a) tem a sua contribuição imprescindível, em que a postura de incompletude e respeito às diferenças é condição para o diálogo aprendente. Mas outra parte deste “encargo” mediador recai sobre o sujeito educando e as condições objetivas, o contexto, “as situações-limite”. O papel do(a) educador(a) e a experiência do(a) educando(a) na relação



com o contexto articulam-se dialeticamente. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 257)

Nesse sentido, a produção do espaço que se pretende crítica e dialógica coloca os profissionais freirianos no papel de mediadores. Essa mediação passa pela leitura da realidade, com o propósito de transformá-la, uma vez que sua manutenção sustenta as relações de opressão entre classe dominante e dominados (FREIRE, 2016b). Ao mesmo tempo em que busca a integração ao sistema, também o tensiona. Por partir da realidade, as “demandas de mediação” dependem do contexto em que se atua. Em nível institucional, a mediação pode se caracterizar pela defesa de uma ideia ou método, onde o profissional se posicione ao lado dos oprimidos. Quando Chico e a equipe da SAGMACS passam a defender um planejamento participativo, internamente eles representam essa proposta de inclusão da população no processo. Da mesma forma, Fingermann, Maria Tereza e o restante do grupo, opõem-se ao modelo padrão de intervenção em favelas no contexto de um governo progressista em Diadema e disputam uma forma de intervir que crie ferramentas para a participação dos moradores.

Nos trabalhos das assessorias técnicas, a mediação pode aparecer pela autoridade técnica dos profissionais diante de outras autoridades que defendem soluções que contrariam os interesses da população assessorada. No Jardim da União, Maria Rita contou como os assessores mediarão o contato das famílias e do movimento com a CDHU e outras instâncias públicas. Eles elaboraram materiais, como diagnósticos e a proposta de urbanização, que contribuirão na representação dos interesses dos moradores da ocupação em audiências públicas e reuniões de negociação. A presença da equipe técnica confere maior peso às reivindicações da população, subsidiando a viabilidade das propostas. Nos mutirões autogestionários apresentados por João Marcos, Beatriz e Heloisa, a Usina propunha técnicas e materiais construtivos, além da reformulação dos projetos padronizados para incluir as demandas reais das famílias, desenvolvendo métodos participativos.

No ensino, o educador media o acesso do educando a um novo universo temático. Na EMEP Madre Celina Polci, Molina mediou o ensino pela prática. Ao invés de seguir a estrutura proposta pela coordenação, o curso, que seria predominantemente teórico, foi transformado em um canteiro experimental e em todas as aulas os educandos aprenderam enquanto faziam. Da troca de vivências e experiências trocadas, novos temas foram incluídos nos encontros, como aquecimento de água e gestão de resíduos. O curso que deveria focar em alvenaria, com o levantamento das paredes, terminou com a construção completa de uma casa modelo.

Fora da sala de aula, também se observa a mediação que incide na estrutura das instituições de ensino. Como Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas, na UFABC, e de Sustentabilidade e Integração, na UFSB, Joel defendeu e ajudou a implementar políticas de acesso e permanência de estudantes de baixa renda, que tradicionalmente se vêm fora do sistema público de ensino superior, além da presença da universidade nos centros das cidades, e não afastadas como grandes condomínios. São disputas que o arquiteto coloca como caminhos para reestruturar o ensino, tornando-o mais democrático e inclusivo.

Dessa forma, a mediação crítica pressupõe a divisão das responsabilidades entre mediador e oprimido, que devem trabalhar coletivamente na construção das condições para transformação da realidade. Para Freire (2019), a responsabilidade é um dado existencial, que se desenvolve pela vivência, não pelo discurso. A divisão da responsabilidade social e política contribui para a realização de práticas libertadoras, que por sua vez, baseiam-se no diálogo. Por isso, a mediação crítica é dialógica. Porém, a premissa do diálogo não significa concordar com tudo o tempo todo (hooks, 2017).

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática

pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2016a, p. 117–118).

Freire aponta qualidades e virtudes necessárias para a prática dialógica, o que não resulta em ausência de conflitos. Há um estigma de que conflitos são necessariamente negativos, e, se o processo foi conflituoso, não houve diálogo. No entanto, para que haja a tomada de consciência e a libertação dos oprimidos, em algum momento anterior, houve um tensionamento de ideias, conhecimentos e vivências, para que novos saberes fossem construídos (FREIRE, 2016a, 2016b). A forma que se lida com a tensão diz mais sobre o caráter libertador ou bancário da prática, do que a existência ou não de conflitos. hooks (2017) pontua que, frente a essas situações, é preciso reafirmar nossa solidariedade e não nos desesperar.

Durante o mutirão do Jardim São Francisco, Joel comentou que muitas divergências ocorreram entre a direção do movimento e a assessoria técnica, o que tornava o processo cansativo até para definir os rumos da obra. Além de serem muito jovens assumindo um empreendimento com aquela dimensão, com mais de oitocentas moradias, eles trabalhavam sem folga. A responsabilidade era grande e estavam exaustos com o trabalho. A tensão aparecia quando a autoridade era colocada em questionamento. Para as famílias, a referência da obra eram os arquitetos e engenheiros, que davam o direcionamento técnico organizativo do canteiro. Porém, as lideranças que estavam se formando também disputavam esse espaço. Elas tinham seus saberes específicos, de como organizar o pessoal, a história das famílias, como manter a mobilização, como equacionar as divergências. Mas também se formavam tecnicamente, sendo responsáveis por gerir o dinheiro do projeto e fazer as compras dos materiais. Técnicos e lideranças acabaram medindo forças, num conflito latente que tinha como pano de fundo a disputa de saberes acadêmicos e populares.

Eu conheci inúmeros doutores com o movimento popular. Pega o Delegado, por exemplo, era nosso mestre de obras. Foi trabalhar depois no nosso mutirão em Ipatinga. Morreu já, sendo amado e ido-

latrado pelas pessoas. A pessoa colocava a mão no tijolo, na colher, e ele tinha uma capacidade de lidar, de ensinar. Sabia se comunicar, pegar o melhor das pessoas para o trabalho. Isso não é um doutor? Mas faleceu sem ensino médio, nem fundamental.

Beatriz observou diferenças entre os mutirões do fim da década de 1980 e início de 1990, antes de haver um programa específico para mutirões na Região Metropolitana de São Paulo e no início da gestão Erundina, com os mutirões do fim dos anos 1990. Para ela, o processo era menos burocratizado, com mais liberdade na ação política, porém com maior precarização do trabalho. Nos primeiros canteiros, o corpo técnico lidava com a falta de segurança no trabalho, com muitos trabalhadores de chinelo ou sem capacete. Com a formulação das primeiras políticas públicas de construção por mutirão de autogestão, a questão da segurança passou a ser debatida, assim como controle tecnológico e qualidade dos materiais. O debate que deveria regulamentar a prática, foi utilizado como forma de cerceamento burocrático dos mutirões pelo poder público.

A falta de prioridade do programa, a partir da gestão municipal de Maluf e Pitta entre 1993 e 2000, gerou tensões que colocavam a assessoria técnica num papel delicado em relação ao movimento, tendo que mediar a relação entre a COHAB e as cem famílias que assinaram o convênio no fim da gestão Celso Pitta e tocaram a obra ao longo da gestão Marta Suplicy (2001-2004) e da gestão Serra e Kassab (2005-2012). O contrato assinado pela Associação Paulo Freire para acessar o financiamento colocava condições que deveriam ser seguidas para que a parcela seguinte do recurso fosse liberada. Eram requisitos básicos em relação a direitos trabalhistas, segurança no trabalho, controle tecnológico, aprovação do projeto na Prefeitura, mas o fluxo de aprovação da COHAB não seguia a mesma dinâmica. Após utilizar e prestar contas da primeira parcela, a segunda só foi liberada seis meses depois. Nesse período, o preço do material subiu, a equipe de trabalhadores foi desmobilizada, o canteiro de obras ficou meio abandonado. O dinheiro já não seria suficiente para a retomada da obra e o

prazo de conclusão só se estendia. “Isso gerava uma assembleia para entender quem era o culpado. Mas quem era? O culpado era quase inatingível”, comentou Beatriz.

Heloisa também relatou que os atrasos nos recursos tensionavam as relações internas na Usina. Com os trabalhos paralisados e os conflitos no canteiro, o diálogo entre os técnicos era afetado. Outro ponto que ela mencionou foi a proposta de utilizar estrutura metálica na construção. O objetivo era diminuir o tempo de obra de dois anos e meio para um e meio, no máximo dois anos, e diminuir o esforço do trabalho, visto que uma empresa faria a montagem da estrutura já com as escadas, e depois os mutirantes subiriam as paredes de alvenaria. Todo o processo foi discutido e acordado com o movimento, mas por ser uma tecnologia nova em projetos de mutirão por autogestão, a COHAB não tinha corpo técnico para avaliar e precisaria se reorganizar internamente. Segundo a arquiteta, isso foi mais um motivo para postergar a aprovação do projeto, além de criar dúvidas nas famílias, que passaram a questionar os assessores pela escolha dessa técnica construtiva.

Nesse cenário, mediar os conflitos de forma dialógica exige maior comprometimento dos profissionais com o processo – e com a crítica do próprio processo. É preciso reconhecer no outro um sujeito, e essa abertura media a própria descoberta desses profissionais enquanto sujeitos. Pela escuta, troca de saberes e compartilhamento das diferenças, a inconclusão dos seres humanos se apresenta, o que possibilita estar em constante movimento. Em movimento, transforma-se a realidade, superam-se situações de opressão e busca-se a vocação ontológica de ser mais. Nessa perspectiva, reconhecer o outro no processo é assumir que a construção será coletiva e dialógica (FREIRE, 2016a, 2016b; FREIRE; FAUNDEZ, 1985; hooks, 2017). No entanto, criar as condições para o diálogo demanda repensar a linguagem.

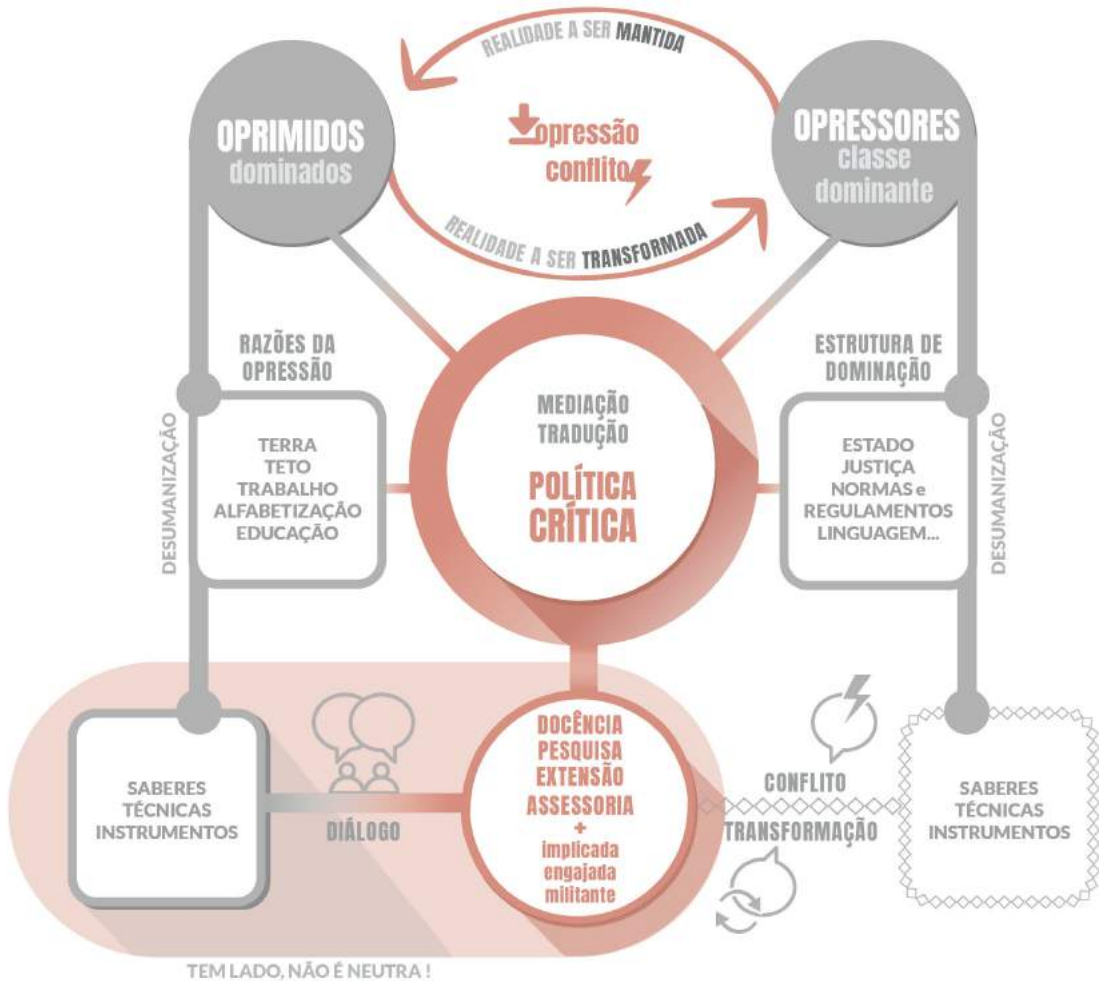
Tornemos a linguagem, que não pode ser pensada fora das relações de classe, fora das condições econômicas, fora do poder. Quem define que um certo padrão de fala é o certo, o culto? Se há um que é o culto, é porque há outro que é o inculto. De quem é um e de

quem é o outro? Quem diz que a linguagem das crianças populares é errada, deficiente? Quem fala da incapacidade de abstrair, na falta de coerência na linguagem das classes populares dominadas? Faz tudo isso quem tem poder e em função de seu poder, quer dizer, a serviço de seus interesses. Quem tem poder econômico perfila quem não tem. Por isso é que as classes dominadas só podem perfilar as dominantes quando, tomando-lhes o poder, o reinventam. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 95–96).

Considerar a linguagem uma forma de dominação não se restringe à linguagem escrita, mas também a falada – ou desenhada. O processo de alfabetização coloca o analfabeto dentro de um sistema de signos e significados, mas não compreender o que se escuta cria outras barreiras de acesso. Segundo hooks (2017), a apropriação e transformação da língua do opressor pelos oprimidos é uma forma de produzir espaços de afeto e resistência, levando a uma produção cultural alternativa que possibilite uma visão contra hegemônica da realidade. Por isso, reinventar a linguagem é reinventar o poder (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Uma vez que se busca produzir espaços democráticos e inclusivos, pautados na participação popular, o profissional freiriano não pode usar de seus saberes e linguagem técnicos para manipular as pessoas e manter as relações de controle. Se a linguagem não se alinhar à realidade, universo semântico e até a leitura de mundo do outro, não haverá comunicação, apenas a reprodução de um discurso alienado e alienante (FREIRE, 2016b). Molina trouxe na entrevista sua preocupação com a forma que se comunica, não apenas para se fazer entender, mas para criar um espaço em que o outro se sinta confortável em participar e trocar, em que não se considere inferior ou ignorante.

A partir desse panorama, construiu-se o esquema abaixo (**Figura 52**), com o objetivo de sistematizar as relações entre a pedagogia crítica de Freire e sua teoria da ação dialógica e práticas populares no campo da arquitetura e urbanismo, colocando a mediação e a tradução política e crítica no centro do processo.



**Figura 52: Mediação crítica influenciada pela práxis freiriana.**

Fonte: Concebido por Caio Santo Amore e Flávia Tadim Massimetti, esquema gráfico elaborado por Filipe Andrade.

Os oprimidos, nos termos de Freire, mas também identificados como dominados em termos marxistas, os opressores, como classe dominante, estabelecem uma relação pautada em conflitos e opressão, na qual a realidade se torna um objeto em disputa. No sentido dos opressores para os oprimidos, a proposta é sua manutenção, enquanto dos oprimidos para os opressores, o objetivo é sua transformação.



Do lado dos oprimidos, entre as razões que implicam algum grau de opressão, estão a negação ou precarização do acesso à terra, teto, trabalho, ao próprio processo de alfabetização, que permite a inserção num sistema de linguagem. Diversas outras formas de violência, como machismo, racismo, homofobia, poderiam ser incluídas, como manifestações de opressões estruturais da nossa sociedade. Do lado dos opressores, organiza-se uma estrutura de dominação, que inclui Estado (ao se colocar a serviço da classe dominante), o sistema de justiça (que defende a propriedade privada acima do direito à moradia, por exemplo), pelas normas técnicas e regulamentos, e pela própria linguagem (não apenas falada e escrita, mas também arquitetônica, urbanística, construtiva). Ou seja, a estrutura de dominação estabelece o que é “certo” e “errado”, válido ou não.

Em ambos os lados, observa-se a desumanização dos envolvidos, presente na própria estrutura de dominação. Freire (2016b) discute a ideia de humanização permanente, apontando que a libertação verdadeira ocorre quando as situações de opressão são superadas, sendo os oprimidos responsáveis por sua libertação e também dos opressores. Na desumanização, a manutenção do oprimido como objeto, anulando seus saberes e experiências e interferindo em seu processo de conscientização, coloca o opressor numa posição estática, distanciando-o de sua própria humanização.

Entre oprimidos e opressores, razões da opressão e estrutura de dominação, as possibilidades de superação da opressão ocorrem por processos de mediação e tradução, que sejam críticas e políticas. Não se trata de mediação no sentido do consenso e do acordo entre as partes.

Entre as diversas formas de mediação estão a docência, pesquisa, extensão e assessoria técnica, que, entretanto, são qualificadas pela sua implicação, engajamento e militância, pois não temem assumir o lado dos oprimidos, desvendar a falácia da neutralidade. Se os sistemas de opressão produzem seus saberes, suas técnicas, seus instrumentos, os opressores também os detêm. No processo de mediação e tradução crítica, com lado, saberes, técnicas e instrumentos dos oprimidos são reconhecidos e valorizados no di-

ólogo. Se educadores, arquitetos e urbanistas, pesquisadores são formados e formados pelo sistema de opressão, nesse processo de mediação também cumprem um papel de sistematizar os saberes e técnicas populares e tensionar e transformar os próprios sistemas de opressão: leis, normas, regulamentos, linguagens. Traçando um paralelo com o método de Freire, a alfabetização das massas se dava para incluir grande parcela da população em um sistema de linguagem pré-determinado, também ele formatado como um dos sistemas de opressão. Mas de forma crítica e libertadora, ao incluir essas massas oprimidas no sistema vigente, o coloca em tensionamento, na busca por sua transformação, já que a língua é viva.

hooks (2017) é ainda mais específica, referindo-se a um poema de Adriene Rich, que falava “contra a dominação, o racismo e a opressão de classe”, a autora chama a atenção para o verso: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Ela desenvolve um argumento de que, apesar do sofrimento impingido a negros africanos escravizados nos Estados Unidos em ter que falar a língua do opressor, ao fazê-lo para falar uns com os outros, todos desalojados de suas próprias línguas, também teriam percebido que a língua “teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência [...] Os negros escravizados pegaram fragmentos do inglês e os transformaram numa contralíngua”.

Para que haja a mediação crítica nos processos de produção do espaço, a politização das práticas é central. Pelas características identificadas anteriormente na atuação de profissionais freirianos, compreende-se que a técnica não se dissocia da prática política. Politizar a prática é politizar e sensibilizar a técnica que, na disputa por um campo popular tensiona e transforma os sistemas vigentes. Assim, por exemplo, esses profissionais freirianos – mesmo que não o sejam de maneira declarada – inventaram a urbanização de favelas e a manutenção dos moradores dessas áreas no próprio território, contra as práticas de remoção indiscriminada; inventaram a produção habitacional em autogestão, contra a massificação e padronização de moradias; inventaram o planejamento alternativo, contra hegemônico, conflitual, contra as remoções forçadas; inven-

taram os planejamento participativo e humanizado contra a tecnocracia.

Para que o processo de humanização seja permanente, apesar das contradições e limitações impostas pela estrutura de dominação, é necessário que a prática também esteja em constante reflexão, acompanhando as alterações de demandas da realidade. Caso isso não ocorra, ao invés da politização, caminha-se sentido à bancarização.

Nessa perspectiva, assumir o papel de mediador demanda olhar para nossos saberes, técnicas e instrumentos enquanto profissionais, para entender como podem ser acessados nessa disputa política para a construção do campo. Esse processo demonstra como ferramentas comumente usadas para controle, podem ser reapropriadas no desenvolvimento de práticas críticas e dialógicas.

[...] o projeto passa a ter um papel de mediação do diálogo entre muitos atores: é um conjunto de peças técnicas para viabilizar as aprovações e licenciamentos; é instrumento de planejamento e controle para as contratações de obras; é consolidação de diretrizes das prefeituras sobre as intervenções; é também meio para dialogar com a população sobre o impacto da urbanização na vida de cada um – no período das obras e na relação com o espaço transformado. (REIS et al., 2019, p. 179).

Dessa forma, os instrumentos não se encerram em si, mas se inserem em dinâmicas sociais e políticas maiores. O desenho pode ter como finalidade orientar a construção, como nos mutirões que a Usina e a AD assessoraram, mas também seu objetivo pode ser a negociação com o poder público da permanência de uma ocupação, como o Plano Popular do Jardim da União. Olhando para o Mosaico de Experiências, observa-se que os profissionais utilizavam de um repertório técnico para lidar com as diferentes demandas, buscando respostas coerentes com aquela realidade. Pela técnica, mediavam criticamente a inserção num sistema de linguagem e num sistema político, assim como as relações entre diferentes atores, os conflitos internos e externos e as contradições do processo.

[um arquiteto freiriano] é um arquiteto que dialoga, que está totalmente aberto para esse diálogo. Não é mostrando todas as cartelas de cores que ele deseja, mas abrindo todas as possibilidades dessa escolha, né? Trocando, construindo uma possibilidade para a autonomia de decisão do outro. Também é mediador. Lógico que com a apresentação das argumentações técnicas que nos cabe, mas aberto para as decisões desse outro agente, sujeito, que também tem condição de escolher, tendo o repertório e as condições possíveis para isso. (REZENDE, 2020).

A mediação crítica influenciada pela práxis freiriana reúne conceitos e características do trabalho de Freire, que foram apresentados no capítulo 1, e que também são identificados nas práticas dos profissionais entrevistados no capítulo 2. Conclui-se que, no desenvolvimento de práticas libertadoras, pautadas no diálogo, há a construção coletiva de saberes e técnicas, que trazem a população para o centro do processo e demandam dos profissionais revisar suas atuações. Isso significa se comprometer com o processo de transformação, permitir se afetar para criar vínculos e confiança, ter humildade para colocar o conhecimento em questionamento, sensibilizar a técnica e politizar a prática. Por isso, compreende-se que a influência de Paulo Freire no campo popular da arquitetura e urbanismo aparece na inspiração de métodos, técnicas e instrumentos que viabilizam processos críticos e libertadores de produção do espaço.

Sua influência também se manifesta no caráter político e pedagógico que traz para esse campo de atuação. É preciso reconhecer que, pelo recorte discutido ao longo da pesquisa, o processo de produção do espaço é um processo formativo e o arquiteto, urbanista, planejador, construtor popular também é um educador popular – independentemente de estar em sala de aula ou não. Trata-se de um educador popular que costura sua prática com as questões espaciais, defendendo que a transformação da realidade e a justiça social passem pela relação que se estabelece com o espaço. E nesse processo crítico e político, chegue-se na humanização permanente, seguindo a vocação ontológica pela busca do ser mais, como discutido por Paulo Freire.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da motivação de investigar possíveis manifestações do pensamento de Paulo Freire na arquitetura e urbanismo, por entender haver uma influência entre a forma como o espaço é produzido e o processo formativo das pessoas. Com a aproximação entre educação e espaço, pretendeu-se criar um panorama amplo que permitisse analisar o que caracteriza a prática dos profissionais que atuam e constroem um campo popular de arquitetura e urbanismo. Outra contribuição da pesquisa era resgatar e documentar parte da história desse campo pelos depoimentos dos profissionais.

O ponto de partida foi olhar para o trabalho de Freire buscando elementos que possibilitassem o diálogo entre arquitetura e educação, com o desafio de não desenvolver mais uma biografia do educador. Como comentado anteriormente, havia a preocupação de construir esse personagem e destacar aspectos do seu pensamento, para que conhecer a obra de Paulo Freire não fosse um pré-requisito para a leitura deste trabalho. As informações coletadas formaram uma linha do tempo: infância, alfabetização e estudos, trabalhos como educador, exílio, obras produzidas, retorno ao Brasil. Os dados levantados destacaram alguns pontos que orientaram a estruturação do

capítulo 1. Primeiro que o próprio processo de aprendizagem e de produção de Freire tinha no espaço um mediador de suas percepções. As relações que ele estabelecia se inseriam em uma rede e eram configuradas a partir das realidades e dos espaços em que ele estava vivendo. Por isso, o título de *Paulo Freire espacial*. Isso levou ao segundo ponto, que mostrou como sua teoria e prática foram reflexos do momento histórico vivenciado. Sua obra reflete uma análise conjuntural e é possível sentir as influências em sua escrita, com a inserção de novos autores ou a revisão de ideias passadas.

Assim, o terceiro ponto destacado é a dimensão política que permeia seu trabalho. Paulo Freire propõe uma educação crítica e política, comprometida com a transformação da realidade, em uma perspectiva revolucionária de mudanças estruturais nas relações de poder. Porém, há situações em que seu trabalho é resumido a um método de alfabetização, ou atribuído um ar quase místico e mítico, esvaziando a politização de sua práxis. Embora esta percepção não tenha sido objeto desta pesquisa, é possível que o esvaziamento do seu papel como pensador ocorra por tratar de temas, como afetividade, amorosidade e esperança. A partir dessas reflexões, o capítulo foi pensado em três tópicos: relatar suas trajetórias, discutir a dimensão política de seu trabalho e mostrar como sua práxis foi se construindo, apresentando alguns dos conceitos centrais.

Feita a discussão sobre Paulo Freire, o segundo capítulo, *Mosaico de experiências: uma arqueologia freiriana*, foi dedicado à apresentação de uma parte do que se pode chamar de campo popular de arquitetura e urbanismo, contendo a empiria da pesquisa. Tratando-se de um campo em constante construção, seria importante resgatar relatos de profissionais atuantes para dar materialidade ao debate. Por isso, optou-se pela realização de entrevistas como metodologia, visando também contribuir com a documentação dessas histórias. O objetivo não era aprofundar os casos, mas construir um mosaico de experiências, no qual seriam procurados indícios da influência freiriana, daí o termo *arqueologia*. O mapeamento e escolha dos entrevistados foi detalhado no primeiro tópico, assim como a estrutura das entrevistas. Antes de apresentar as histórias, foi feito um apanhado histórico da política urbana e habitacional que con-



textualizava as experiências. Com esse panorama seria possível localizar os relatos cronologicamente, visualizando possíveis cruzamentos e continuidades. Em seguida, chegou-se nos personagens, encadeados de forma cronológica: Francisco Whitaker Ferreira, Maria Tereza Regina Leme de Barros Cordido, João Marcos de Almeida Lopes, Joel Pereira Felipe, Beatriz Bezerra Tone, Heloisa Diniz de Rezende, Maria Rita de Sá Brasil Horigoshi e Sergio Molina. Arquitetos, urbanistas, construtores, planejadores, pesquisadores e educadores presentes em assessorias, no poder público e no ensino.

O terceiro capítulo, *Paulo Freire e o campo popular da arquitetura e urbanismo*, estabeleceu as relações entre educação popular e arquitetura e urbanismo popular, focando na influência do pensamento do educador em profissionais que atuam na produção do espaço. As experiências relatadas no capítulo 2 foram analisadas pela lente da teoria discutida no capítulo 1. Dessa costura, saíram algumas reflexões, dentre as quais a oposição entre as práticas bancárias e libertadoras nos processos de intervenção sobre o espaço, que se baseiam no diálogo e na participação popular, em processos de mediação e tradução crítica, que assume o lado dos oprimidos no tensionamento da técnica e de todos os demais sistemas de opressão.

É fundamental reconhecer, porém, que esses **processos de bancarização e libertação não são definitivos**, que uma prática bancária pode permanecer em disputa, e ao se criar condições para o diálogo e participação crítica da população, pode-se construir um processo que leve à libertação e à humanização. Do mesmo modo, uma prática libertadora pode ser cooptada pela estrutura de dominação, vendo seu caráter político ser limitado. Por isso, o processo de luta (e esperança) é permanente. Também vale reconhecer os **limites para as práticas dialógicas de produção do espaço**. As condições materiais de reprodução e produção da vida interferem no quanto os atores envolvidos, sejam o corpo técnico ou a população, podem se dedicar à construção dessa relação. Há momentos em que a precarização é tanta, que não sobra tempo, energia e disposição para isso. O limite também aparece na estrutura na qual se insere, como numa gestão que não compartilhe desses métodos e tenha outros interesses políticos.

Também cumpre destacar como parte das considerações finais desta pesquisa que **o conflito faz parte do processo de produção do espaço para a liberdade**. O modo de produção capitalista reforça a exclusão e as relações de opressão e superar esse modelo demanda enfrentar as contradições, lidar com diferenças e ideias pré-estabelecidas e estar disponível para o processo. O tensionamento permite construir coletivamente novos saberes e instrumentos, necessários para a humanização permanente.

Sobre o papel da **técnica**, pode-se observar como as experiências relatadas a politizaram e a sensibilizaram, com profissionais que procuravam, com muito esforço, escapar de uma postura autoritária respaldada pelos saberes técnicos, e assumir a autoridade e responsabilidade decorrentes da técnica. E permitir se afetar pela realidade sobre a qual se intervém, pelas condições de vida das pessoas que vivem nessa realidade, por meio de uma ética não-moralizante, comprometendo-se com sua transformação aparece como um caminho para a construção e consolidação desse campo popular da produção do espaço.

Outro ponto a se destacar é a **mediação**, que é crítica, politizada, **não neutra e busca as condições para o diálogo**. Ao profissional engajado, militante, freiriano, cabe se posicionar a favor dos interesses dos oprimidos, defendendo seus interesses e sua participação crítica nos processos de decisão. Mediar não é levar à população opções para escolherem, mas disputar a criação de espaços que permitam que o povo se coloque e diga a sua palavra.

Enfim, Paulo Freire e seu pensamento estruturam o campo da educação popular, que pode ser exercida por lideranças comunitárias, sindicais e populares, independentemente de terem passado por processos de educação formal. A educação popular influenciou muitas áreas do conhecimento. Não é diferente para a produção do espaço, para o campo da arquitetura e do urbanismo.

Com este trabalho, espera-se contribuir com uma agenda de pesquisa que fortaleça a presença de Paulo Freire nos estudos desenvolvidos por arquitetos e urbanistas, estreitando os vínculos com a educação crítica, com a relação com os “clientes”, “usuários”, “beneficiários” ou “comunidades”, de maneira distante, impessoal, desumanizada<sup>74</sup>. Repensar a forma de atuação é imprescindível para repensar como e com quem produzimos espaços ou cidades que saiam desse modelo excludente e violento, trazendo dignidade para a vida dos moradores. Nesse sentido, a pesquisa sinaliza a importância de olharmos para os processos formativos nos cursos de graduação. São esses futuros profissionais que ocuparão espaços no mercado, no poder público, nos órgãos de representação, na assessoria direta a movimentos sociais. É preciso discutir, mais uma vez e sempre, o papel político e social da arquitetura e urbanismo, disputando um campo de atuação historicamente elitizado, tanto para quem acessa os serviços, quanto para quem acessa o ensino.

Retomar e defender o legado de Paulo Freire é importante para o projeto de país que queremos construir. Suas ideias formuladas há cinquenta, sessenta anos, permanecem atuais frente ao cenário de retrocessos que o país vive. Pelo menos desde a campanha eleitoral de 2018, o nome do educador voltou para o debate público, sendo constantemente atacado por setores da direita e extrema direita. A potência transformadora de suas ideias representa uma ameaça para a manutenção da estrutura de opressão. Diversas mentiras têm sido propagadas, desde responsabilizar seu método de alfabetização pelos índices atuais de analfabetismo e analfabetismo funcional – que não se justifica, uma vez que não chegou a ser implantado em território nacional – a acusá-lo de doutrinação.

---

<sup>74</sup> Ver: KAPP, S. Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 221-236, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5605/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

O humanismo radical do trabalho de Freire aponta a educação crítica como caminho permanente para a construção de consciência e responsabilidade coletivas. À medida em que o povo se entende sujeito político, reconhecendo sua autonomia e autoridade, afasta-se da posição de fatalismo e determinismo. A tomada de consciência não leva diretamente à superação das relações de opressão e dominação, mas abre espaço para discutir outros caminhos e possibilidades de organização política e social. Nessa perspectiva, Paulo Freire deve permanecer no centro do debate público, mas evidenciando o caráter político, dialógico e crítico de seu pensamento. É preciso disputar esse legado.

E uma vez que seu trabalho extrapola o campo da educação e inspira outras áreas de atuação, sua influência também está em aberto, sendo debatida, apropriada e transformada. As celebrações de seu centenário em 2021 mostraram a dimensão e alcance de sua obra. Foi um momento fundamental para o reconhecimento de outras iniciativas, movimentos, instituições e pesquisadores que se debruçam sobre o legado de Paulo Freire, repensando suas práticas.

Pensando em minha própria trajetória, contribuir com a construção da Escola Nacional Paulo Freire durante parte da produção deste trabalho tem sido desafiador. Lá, toda a equipe enfrenta as contradições de desenvolver um espaço de formação política, cultural e técnica para a juventude e classe trabalhadora em meio a um sistema produtivo que imprime a opressão e competição como marcas. Alinhar o discurso à nossa prática não é simples, mas é um trabalho coletivo e cotidiano. Temos a responsabilidade de manter a presença do educador na práxis da escola, e não apenas no nome.

Para terminar, retomo o diálogo que iniciou esta pesquisa entre o professor Nilton Ricoy da FAUUSP e Paulo Freire no início dos anos 1990, quando ambos faziam parte da gestão Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, Nilton como técnico da Secretaria de Planejamento, Paulo Freire como secretário de educação. À indagação sobre o que fazer no processo de planejamento de São Paulo, naqueles anos de esperança no processo de redemocratização, o educador respondeu: “onde estiver escrito ‘pe-

dagogia’, substitua por ‘planejamento’”. Àquela altura, Paulo Freire ainda não tinha lançado a sua última obra em vida. Eu, em 2022, peço licença a Paulo Freire para seguir seu próprio conselho e recorrer a esta obra que é uma síntese de uma trajetória que continua inspirando as pessoas que lutam pela transformação da realidade. Em *Pedagogia da autonomia*, ele traz saberes necessários para a prática educativa. Pela trajetória percorrida até aqui, posso também afirmar que são saberes necessários ao desenvolvimento de práticas críticas, dialógicas e libertadoras dentro do campo popular da arquitetura e urbanismo, que orientam a produção do espaço de forma humanizada, inclusiva e democrática e colocam a população que habita ou vai habitar esses espaços no processo. São saberes que caracterizam um profissional freiriano, seja um arquiteto, planejador ou construtor. Então, onde está escrito *ensinar*, substituímos por *produzir espaços*:

*Produzir espaço* exige rigorosidade metódica

... exige pesquisa

... exige respeito aos saberes dos educandos (do povo)

... exige criticidade

... exige estética e ética

... exige a corporificação das palavras pelo exemplo

... exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

... exige reflexão crítica sobre a prática

... exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

... não é transferir conhecimento

... exige consciência do inacabamento

- ... exige o reconhecimento de ser condicionado
- ... exige respeito à autonomia do ser do educando (do povo)
- ... exige bom-senso
- ... exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (do povo)
- ... exige apreensão da realidade
- ... exige alegria e esperança
- ... exige a convicção de que a mudança é possível
- ... exige curiosidade
- ... é uma especificidade humana
- ... exige segurança, competência profissional e generosidade
- ... exige comprometimento
- ... exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- ... exige liberdade e autoridade
- ... exige tomada consciente de decisões
- ... exige saber escutar
- ... exige reconhecer que a educação é ideológica
- ... exige disponibilidade para o diálogo
- ... exige querer bem aos educandos (ao povo)





# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Â. B.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 209–227.
- BARAVELLI, J. E. **O cooperativismo uruguaio na habitação social de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BARROS, F. T. **Formação profissional dos trabalhadores da construção civil: o canteiro de obras e a emancipação social**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.
- BARROS, M. C. Assessorias técnicas no processo autogestionário: possibilidades de atuação. **Riscos**: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, n. 17, p. 81–92, jul. 2013.
- BLIKSTEIN, P. Paulo Freire vai a Palo Alto: tecnologias e pedagogias progressistas em um mundo desigual. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 77–86.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. São Paulo: Unesp, 2005a.

- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural; Fundação Banco do Brasil; IPF; Petrobrás, 2005b.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89–106, jul./set. 2016.
- BUENO, L. M. M. **Projeto e favela: metodologia para projetos de urbanização**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BURLAN, C. **A formação do pensamento**. Paulo Freire, um homem do mundo. SescTV, 2019. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=3c628c0514fa361bb5e88752efe96893>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- CARDOSO, A. Urbanização de favelas no Brasil: revendo a experiência e pensando os desafios. In: ENANPUR, 12., 2007, Belém. **Anais...** Belém: ANPUR, 2007.
- CARVALHO, M. A. B. Paulo Freire e o exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 191–201, jan./jun. 2009.
- CESTARO, L. R. **A atuação de Lebrecht e das SAGMACS no Brasil (1947-1964)**. Ideias, planos e contribuições. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CINTRA, B. E. L. **Paulo Freire entre o grego e o semita: Educação : filosofia e comunidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.
- COELHO, C. B. Precariedades habitacionais em favelas urbanizadas: um estudo quantitativo para intervenções de melhorias habitacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 2., 2016. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

- COELHO, M. C. S. **Espaço de direitos é mais que direito a espaço**: o processo de urbanização de favelas em Diadema (1983 – 2008). Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CORDIDO, M. T. Diadema - 1983 - Favelas: problemas ou soluções. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 1., 2014. **Anais...** São Bernardo do Campo: UFABC, 2014.
- CORDIDO, M. T. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 02 jul. 2020.
- CORDIDO, M. T. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 12 jul. 2017.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, p. 1–14, 2011.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: utopias e esperanças. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 21–28.
- D’OTTAVIANO, C.; ROVATI, J. (Orgs.). **Além dos muros da universidade**: planejamento urbano e regional e extensão universitária. São Paulo: FAUUSP e ANPUR, 2019.
- D’OTTAVIANO, C.; ROVATI, J. (Orgs.). **Para além da sala de aula**: extensão universitária e planejamento urbano e regional. São Paulo: FAUUSP e ANPUR, 2017.
- DENALDI, R. **Políticas de urbanização de favelas**: evolução e impasses. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- DICKMANN, I.; DICKMANN, I. **Primeiras palavras em Paulo Freire**: 52 conceitos freireanos para uma Práxis Político-Pedagógica transformadora. São Paulo: Editora Ação Cultura, 2016.
- DOWBOR, L. Por uma pedagogia da economia: educando para o mundo real. *In*: GA-

- DOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 331–346.
- ERIC, D. Paulo Freire. *In*: VILAÇA, Í.; CONSTANTE, P. (Orgs.). **Usina: entre o projeto e o canteiro**. São Paulo: Edições Aurora, 2015. p. 296-305.
- FELIPE, J. P. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 29 set. 2020.
- FELIPE, J. P. **Mutirão e autogestão no Jardim São Francisco (1989 - 1992): movimento de moradia, lugar do arquiteto**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1997.
- FELIPE, J. P. **O Arquiteto em processos participativos de produção do habitat: origem, formação e atuação profissional**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FERREIRA, F. W. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 16 nov. 2021.
- FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- FERREIRA, L. **Arquitetos militantes em urbanização de favelas: uma exploração a partir de casos de São Paulo e do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz & Terra, 2017a.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Paz & Terra, 2017b.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz & Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: o manuscrito. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Uninove; Big Time Editora, 2018.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- GADOTTI, M.; CARNOY, M. Introdução - Redescobrir Freire, reinventar a educação. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018a. p. 11–17.
- GUERREIRO, I.; LAZARINI, K. Processos de projeto como construção de autonomia. *In*: VILAÇA, Í.; CONSTANTE, P. (Orgs.). **Usina**: entre o projeto e o canteiro. São Paulo: Edições Aurora, 2015. p. 155-167.
- HADDAD, A. M. *et al.* A luta pelo direito de estar: o caso do Jd. da União (SP). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO URBANÍSTICO, 10., 2019, Palmas. **Anais...** Palmas: IBDU, 2019.

- HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HORIGOSHI, M. R. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 08 jul. 2020.
- JARA, O. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz & Terra, 2007.
- LIMA, L. C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 29–36.
- LOPES, J. M. A. “O projeto enquanto processo”. O Projeto do Morar - uma proposta em construção. *In*: ABIKO, A. K.; ALBIERI, L. (Orgs.). **Mutirão habitacional**: curso de formação em mutirão. São Paulo: EPUSP/PCC, 1996. p. 159–162.
- LOPES, J. M. A. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 08 out. 2020.
- LOPES, J. M. A. Nós, os arquitetos dos sem-teto. **RBEUR**, v. 20, n. 2, p. 237–253, ago. 2018.
- MARICATO, E. As Ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. Planejamento urbano no Brasil. *In*: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Orgs.). **A cidade do pensamento único**. Desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121–192.
- MARICATO, E. **O impasse da política urbana no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MARICATO, E.; CALAZANS, J. F.; FINGERMANN, L. Depoimentos - Formação e prática profissional do arquiteto: três experiências em participação comunitária. **Espaço e Debates**, v. 3, n. 8, p. 79–95, jan./abr. 1983.
- MARZIONI, G. J. **Hábitat popular**: encuentro de saberes. Buenos Aires: Nobuko, 2012.

- MIRAFTAB, F. Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 18, n. 3, p. 363–377, set./dez. 2016.
- MOLINA, S. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 06 out. 2020.
- NEMES, J. L. A antropologia política de Paulo Freire: uma contribuição para o problema da decisão. **Reflexão**. Revista Quadrimestral do Instituto de Filosofia, Campinas. , p. 56–67, ago. 1982.
- PEABIRUTCA. **Plano popular urbanístico Ocupação Jardim da União**. São Paulo, 2017.
- PERCASSI, J. Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão. **Rizoma Freireano**, v. 5, 2009. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-popular-e-movimentos-populares-emancipacao-e-mudanca-de-cultura-politica-a-traves-de-participacao-e-autogestai-jade-percassi>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- PINTO, Á. V. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PULHEZ, M. M. **Espaços de favela, fronteiras do ofício**: história e experiências contemporâneas de arquitetos em assessorias de urbanização. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – IAU USP, São Carlos, 2007.
- PULHEZ, M. M.; ROSA, T. Ideários e práticas participativas na produção da cidade e da habitação no Brasil: entre o idealismo e a normatividade, uma herança do século XX? *In*: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 14., 2016. **Anais...** São Carlos: IAU USP, 2016. p. 186–196.
- QUIGLEY, C. **The evolution of the civilisations**: an introduction to historical analysis. 2. ed. Indianapolis: Liberty Press, 1979.
- REIS, N. L. *et al.* Projeto para quê? Projeto para quem? Processos, objetivos e potencialidades de projetos de urbanização de favelas. *In*: FERREIRA, L.; OLIVEIRA, P.; IACOVINI, V. (Orgs.). **Dimensões do Intervir em Favelas**: desafios e perspectivas. São Paulo: Peabiru TCA/Coletivo LabLaje, 2019. p. 177–185.



- REZENDE, H. D. **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 14 set. 2020.
- REZENDE, H. D.; TAQUEDA, J. C. Do Centro à Ponta: desdobramentos da Política Habitacional no município de Taboão da Serra (2005-2012). *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 1., 2014. **Anais...** São Bernardo do Campo: UFABC, 2014.
- ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a extensão universitária. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 189–207.
- RONCONI, R. L. N. **Habitações construídas com gerenciamento pelos usuários, com organização da força de trabalho em regime de mutirão (o Programa Funaps Comunitário)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1995.
- SANTO AMORE, C. Assessoria e assistência técnica: arquitetura e comunidade na política pública de habitação de interesse social. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 2., 2016. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- SANTO AMORE, C. **Entre o nó e o fato consumado, o lugar dos pobres na cidade**. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SANTO AMORE, C. **Lupa e telescópio - o mutirão em foco: São Paulo, anos 90 e atualidades**. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SANTO AMORE, C.; PEREIRA, R. B.; HORIGOSHI, M. R. Resistências urbanas e assessoria técnica, a arquitetura possível e necessária. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 3., 2018. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2018.
- SANTOS, J. D. V. Participação popular e governabilidade: a implantação do programa de urbanização de favelas na cidade de Diadema (1983 - 1988). *In*: ANPUH, 25., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2009.

- SANTOS, M. A. C.; MAFRA, J. F. O Hip-Hop como prática de liberdade. *In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 347–358.*
- SILVA, R. Outras educações possíveis. *In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 305–316.*
- STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TANAKA, G. Planejamento e conflitos sociais: reflexões a partir de lutas urbanas. *In: ENANPUR, 17., 2017. **Anais...** São Paulo: ANPUR, 2017.*
- TONE, B. **Entrevista concedida à autora.** São Paulo, 11 set. 2020.
- TONE, B. *et al.* Mutirão Paulo Freire: movimento popular, arquitetura e pedagogia da práxis. *In: VILAÇA, Í.; CONSTANTE, P. (Orgs.). **Usina: entre o projeto e o canteiro.** São Paulo: Edições Aurora, 2015. p. 105-136.*
- TORRES, C. A.; GADOTTI, M. Educar para a cidadania global e planetária. *In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 359–371.*
- TORRES, N. R. **Entrevista concedida à autora.** São Paulo, 04 jul. 2017.
- VENTURI, T. **Paulo Freire contemporâneo.** São Paulo: Olhar Imaginário/MEC, 2007.
- VERAS, D. B. O professor Universitário como um Educador: as contribuições de Paulo Freire 1950/1960. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013. **Anais...** Natal: ANPUH, 2013.*
- VILAÇA, Í.; CONSTANTE, P. Terra é Nossa. Cazuzua. 26 de Julho. *In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Usina: entre o projeto e o canteiro.** São Paulo: Edições Aurora, 2015. p. 208-229.*

