

## ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

CHAHIN, SAMIRA BUENO<sup>1</sup>; SARMENTO, THAISA SAMPAIO<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Professora doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, samira.chahin@fau.ufal.br;

<sup>2</sup>Professora doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, thaisa.sampaio@fau.ufal.br;

### APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

O que é escola? Como uma das instituições da cidade, seu desenvolvimento programático ao longo da história nos conta sobre uma concepção de educação relacionada à vida urbana. Concebida pela segunda modernidade eurocêntrica, a escola como equipamento está vinculada não apenas à urbanização, mas a uma certa ideia de cidadania aproximada ao empenho pela alfabetização. Trata-se, sobretudo, da criação de uma instituição de socialização que, ao se consolidar no atendimento de massas, instituiu uma separação inédita entre infância e mundo adulto, liberando progressivamente as crianças do trabalho produtivo e submetendo-as a um regime específico de proteção, permanência e aprendizagem.

Na perspectiva de Michel Foucault, a escola é vista como um dispositivo estratégico das tecnologias modernas de poder. Inserida na lógica disciplinar que se consolidou a partir dos séculos XVII e XVIII, a tradicional instituição escolar opera por meio de uma micropolítica dos corpos: organiza o tempo em horários rígidos, distribui os indivíduos no espaço em salas e fileiras, hierarquiza desempenhos por avaliações e exames, produz registros permanentes que individualizam a infância, classificando crianças. Trata-se de um poder capilar, difuso e produtivo, que não atua primordialmente pela repressão, mas pela normalização – que tende a fabricar sujeitos dóceis e úteis, ajustados a determinadas expectativas sociais. A escola tradicional, assim, integra uma rede institucional mais ampla, na qual saber e poder se articulam para constituir regimes de verdade e formas específicas de subjetivação, revelando que o processo educativo é inseparável da ideologia política que molda a vida social (Foucault, 1987; 1979; 2008).

Na perspectiva esperançosa de Paulo Freire, a escola deve ser um espaço de libertação, diálogo e luta pela transformação social, na medida em que o processo educativo é concebido como prática política voltada

à superação das relações de opressão. Em contraposição ao modelo bancário – no qual o saber é depositado unilateralmente –, reafirma o diálogo como método e como ética, reconhecendo as pessoas educadoras e as educandas como sujeitas igualmente implicadas na leitura crítica da realidade. A escola, nesse horizonte, para além da transmissão de conteúdos, produz consciência, fomenta a problematização do que é vivido e articula reflexão e ação em uma práxis comprometida com a justiça social. A partir de sua perspectiva, compreendemos o espaço escolar como instância de formação crítica, onde a educação se realiza como ato coletivo de humanização e de construção democrática (Freire, 1967; 1987; 1996).

A escola pública popular defendida por Paulo Freire é uma instituição radicalmente comprometida com as maiorias sociais e com a democratização efetiva da gestão escolar. A escola pública popular, nesse sentido, não se define apenas por ser estatal, mas por assumir um projeto político-pedagógico construído em diálogo com a comunidade, aberto aos saberes do território e orientado pela ampliação do acesso, da permanência e da qualidade social da educação. Trata-se de uma escola que recusa tanto o elitismo quanto a mera reprodução burocrática de conteúdos, afirmando-se como espaço de formação crítica, de valorização dos educadores e de exercício concreto da democracia. Nela, currículo, gestão e práticas pedagógicas se articulam com vistas à emancipação coletiva (Freire, 1995).

Ao lado da produção habitacional, a organização das comunidades urbanas passa pela implantação de equipamentos que dão suporte à vida coletiva. Entre centros comerciais inseridos no miolo dos bairros e unidades de atenção à saúde, está (ou deveria estar) a escola como elemento central – mas não o único – na produção das espacialidades e temporalidades que definem as infâncias urbanas e todo o conjunto de práticas de cuidado que giram em torno do “crescimento” de crianças.

Historicamente, no urbanismo, o entrelaçamento entre território, escola e famílias é uma noção que remonta ao conceito de unidade de vizinhança, concebido por Clarence Arthur Perry enquanto colaborador da Russell Sage Foundation e em diálogo estreito com educadores do Teachers College, na Universidade de Columbia. Ambas as instituições nova-iorquinas estavam empenhadas em interpretar e formular soluções que amparassem as transformações trazidas com a modernização das cidades estadunidenses na virada do século XIX para o XX. Foi imerso

no ambiente dessas ideias e em diálogo com seus pares em suas diversas passagens pela administração pública brasileira que Anísio Teixeira formulou seu célebre programa “escola-parque, escolas-classe”, apresentando ao mundo uma resposta brasileira para a escola como um equipamento comunitário (Chahin, 2018a; 2018b; 2022; 2026b).

Na III Conferência Nacional de Educação, realizada em 1967 na cidade de Salvador, Teixeira apresentou a lógica de funcionamento do programa ‘escola-parque, escolas-classe’, tal qual enunciado em finais da década de 1940:

“O projeto do primeiro centro de educação primária compreendia quatro escolas-classe para mil alunos cada e uma escola-parque para quatro mil alunos, funcionando umas e outra em dois turnos conjugados, de modo a contar o aluno com o dia completo de educação.” (TEIXEIRA, 1967, p. 248)

Essa consagrada sentença da história da arquitetura e do urbanismo escolar no Brasil, para além de simbolizar o que seria a idealização de Anísio Teixeira para um espaço-tempo de educação integral, sinaliza como o equipamento escolar, fundamentado num programa moderno de educação, se envolveria com a cidade ao vincular sua lógica de funcionamento em pelotões, característica do sistema platoon, ao território e às práticas comunitárias. A proposta não seria apenas um único grande equipamento voltado para ofertar educação em tempo integral, mas um sistema escolar pensado em rede e articulado rizomaticamente à escala menor das comunidades, papel exercido pela escola-classe. O equipamento escolar funcionando de modo imbricado à vida comunitária libera a imaginação a reconhecer formas de educação para além dos muros da escola, onde outras arenas urbanas se colocam como dimensões educativas sobre os corpos e as subjetividades de maneira fundamental.

A rememoração dessa concepção de espaço escolar, entranhado e esparramado no território, integrando a vida comunitária e alcançando dialogicamente as vivências de toda a vizinhança, funciona neste texto de apresentação como um disparador que nos aponta para ideários urbanísticos (in)existentes: se nos aguça a imaginar um estado de cotidianidade urbana comunal onde a escola apoia a vida em liberdade; também descortina as atrocidades de uma produção habitacional concebida em completa desvinculação de políticas de infraestrutura social. Também nos impulsiona a refletir acerca das potencialidades da gestão democrática, dialógica e crítica da escola pública popular de Paulo Freire como proposta para as redes escolares existentes.

Ao marcar a rotina dos territórios, a escola pode ser observada como “nó” das sociabilidades que acontecem na escala do bairro, estruturando redes de interdependência e participando da produção social do espaço urbano (Lefebvre, 1974; Santos, 1996). A ela podemos atribuir a geração de vínculos de pertencimento e a constituição de identidades, ao mesmo tempo em que reproduz e organiza capitais culturais e simbólicos (Bourdieu; Passeron, 1975). Seja como lugar de apoio para mães e cuidadoras, em um contexto de crise da reprodução social (Federici, 2019), seja como lugar de trabalho de professoras, o equipamento escolar é lugar de encontro, onde gerações se constituem em trocas e convivências.

Nesse sentido, pensemos, inclusive, a escola como equipamento urbano de proximidade, cuja função tem se ampliado como uma espécie de segundo lar, tensionando as fronteiras entre o público e o privado. Lugar onde crianças, filhas e filhos de trabalhadoras, são muito além do que alfabetizadas. Nele, elas são acolhidas, cuidadas e alimentadas. Papel de lar que se consolida na medida em que se cristaliza a (in)segurança das ruas e a indisponibilidade da vizinhança para acolher o livre brincar, historicamente transformado enquanto experiência das infâncias (Arenhart, 2016; Lopes; Fernandes, 2018; Gobbi et. al, 2022).

No Brasil, existem 48 milhões de crianças matriculadas na educação básica de escolas públicas e privadas (Censo Escolar 2020). Todos os dias, elas se deslocam entre a casa e a escola, fazendo uso do espaço urbano. Nesse trajeto, experienciam cores, texturas, formas, lugares e relacionamentos que compõem suas memórias e identidades. Muitas dessas crianças têm suas experiências de cidade moldadas desde o banco de trás de automóveis (Barker, 2009). As dimensões educativas destes deslocamentos diários são muito distintas, uma vez que o Brasil é um país diverso culturalmente e marcado pela desigualdade socioeconômica que impacta diretamente a configuração de suas paisagens.

A despeito do necessário respeito às particularidades das paisagens regionais, é preciso reconhecer que a ausência de infraestrutura de microacessibilidade urbana afeta diretamente a formação das infâncias quando o assunto é o deslocamento casa-escola-casa. A qualidade de calçadas e de travessias seguras, a moderação do tráfego e a legibilidade dos percursos não constituem apenas variáveis técnicas da mobilidade urbana, mas condições materiais de autonomia, sociabilidade e apropriação da cidade por crianças e suas cuidadoras (Instituto Alana, 2022).

O ambiente escolar - da sala de aula ao pátio e aos espaços públicos do entorno - perpassa a condição de infraestrutura e pode transformar as difíceis realidades vivenciadas cotidianamente pela comunidade escolar. Nesse sentido, a habitabilidade do equipamento escolar tem sido objeto de pesquisas, reflexões e trabalhos recorrentes em Arquitetura e Urbanismo, seja pelo impacto da qualidade construtiva e do conforto ambiental sobre a escolarização; seja pela oferta de recursos tecnológicos e pedagógicos para os programas de ensino-aprendizado; seja pela proposição de táticas para ocupação das ruas como forma de expandir os limites do espaço escolar; etc. Do acúmulo das pesquisas na área da avaliação pós-ocupação, APO, sobre o ambiente escolar, passando pelas pesquisas interessadas no rebatimento de propostas pedagógicas inovadoras sobre as espacialidades escolares, chegando ao urbanismo tático que vem sendo mobilizado para testar redefinições no desenho urbano do entorno escolar, há um repertório de alternativas sendo colocadas na mesa sobre como melhorar a infraestrutura da rede escolar existente nas cidades brasileiras (Azevedo et. al, 2017; Sarmento; Gomes, 2019; Sarmento, 2022).

Avanços técnicos e projetuais sobre a realidade da infraestrutura escolar existente têm se demonstrado fundamentais para a liberalização das amarras espaço-temporais das escolas tradicionalmente usadas e geridas ainda nos moldes panópticos de controle e cerceamento, ocasionando práticas pedagógicas mais respeitosas aos movimentos praticados pelos corpos infantis, bem como acolhedoras de suas astúcias e peripécias. No entanto, faltam ainda políticas públicas mais complexas que se direcionem a financiar a melhoria destas infraestruturas escolares existentes, haja vista as limitações das atuais, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE.

A escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana pode ser, sim, um lugar de libertação, diálogo e luta pela transformação social. Foi com o intuito de juntar pesquisadoras interessadas nessas reflexões e, sobretudo, alinhadas ao engajamento e à esperança freiriana, que propusemos o dossiê “Escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana” para a Revista Ímpeto. Com muita alegria, recebemos mais de trinta trabalhos que em muito contribuem para a ampliação e complexificação dessa conversa apenas iniciada.

Os textos, tecidos desde diversas áreas do conhecimento, lançam luz sobre uma diversidade de temas e abordagens, revelando o trabalho

multidisciplinar sobre o equipamento escolar. O conjunto apresentado na seção “Artigos” explora a interseção entre educação, território e identidade em contextos de vulnerabilidade e resistência; analisa as precariedades estruturais concomitantes às lutas para preservar saberes ancestrais e implementar legislações de valorização cultural; apresenta amostra do papel da escola como equipamento de estruturação da vida nas periferias urbanas, onde coletivos culturais transformam espaços públicos em lugares de aprendizado libertador e sociabilidade; destaca o papel da escola e dos coletivos como agentes de transformação social que contestam modelos eurocêntricos e fortalecem laços comunitários; reafirma que o ato educativo é uma forma de ocupação política em que se faz imprescindível a luta pela preservação da memória coletiva contra o apagamento cultural; destaca como a arquitetura, o urbanismo, o planejamento urbano, a pedagogia e a gestão escolar se entrelaçam para configurar a escola como um equipamento central da vida urbana em múltiplas abordagens e possibilidades.

Os primeiros textos da sessão “Artigos” apontam para a relação histórica entre o planejamento urbano e as utopias educacionais, desvelada pelas pesquisas de Pedro Nascimento e Carolina Pescatori, *A ESCOLA NO CENTRO DA QUADRA: LIMITES E POTÊNCIAS DA UNIDADE DE VIZINHANÇA NA PAISAGEM URBANA DE BRASÍLIA*, e de Michel Hoog Chau do Vale, *CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARQUITETURA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO*. Ambos analisam projetos estatais de grande escala que articularam o urbanismo modernista a propostas de educação integral como motores do “desenvolvimento nacional”. Temas centrais do século XX – como a escola enquanto núcleo das comunidades urbanas, a arquitetura escolar como afirmação de identidade e dignidade coletiva, e os alcances e limites das utopias – atravessam as análises históricas dos dois artigos. Na esteira dessas formulações, iniciativas contemporâneas seguem sendo conduzidas por arquitetos e urbanistas engajados na questão educacional.

Em *PROJETAR CAMINHOS PARA A ESCOLA PÚBLICA: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS TERRITÓRIOS POPULARES*, Tereza Herling apresenta três experiências paradigmáticas: os Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantados em São Paulo nas gestões de Marta Suplicy e Fernando Haddad; a atuação da arquiteta Mayumi de Souza Lima na EE João Kopke, como técnica do Conesp; e uma ação recente do núcleo paulista do BrCidades, articulado nacionalmente por Ermínia Maricato. Seu argumento central sustenta que o ato de projetar constitui,

em si, produção de conhecimento e prática emancipatória, ao possibilitar que a comunidade se reconheça como sujeita da transformação de seu próprio território.

Os textos seguintes se deslocam das leituras e análises de políticas públicas paradigmáticas e projetos educacionais estatais históricos para examinar criticamente o papel atual da escola em territórios tradicionais e periferias urbanas. Nesse eixo, os artigos enfocam a resistência cultural e a posição da escola diante das investidas político-econômicas dos modelos hegemônicos e/ou neoliberais de gestão dos equipamentos públicos. A escola pública é compreendida como campo de disputa entre a lógica neoliberal e um projeto popular que busca autonomia territorial da educação e o fortalecimento do direito à cidade de crianças e jovens em formação.

Em ESCOLA COMO LUGAR DE DISPUTAS ENTRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, Marcos Soares, Anderson Nakano e Thiago Gonçalves analisam a escola como espaço de disputa política: de um lado, a lógica neoliberal, expressa na gestão empresarial e nas iniciativas de militarização da educação básica promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo; de outro, a escola pública popular de resistência. Os autores defendem a construção de um projeto formativo comum entre escola e território, capaz de enfrentar desigualdades e resistir às investidas contra a consolidação de escolas públicas populares, em sentido freiriano.

Experiências como a do Coletivo Love CT evidenciam como práticas urbanas muitas vezes marginalizadas podem converter espaços residuais em comunidades de aprendizagem, articulando comunidade e currículo e fortalecendo o pertencimento de jovens periféricos. Essa perspectiva é desenvolvida por Vithoria Romão em EDUCAÇÃO PELO SKATE NO COLETIVO CULTURAL LOVE CT EM CIDADE TIRANDENTES/SÃO PAULO, que discorre sobre a validade e pertinência de se observar o skate como prática cultural e forma de resistência.

O terceiro eixo aprofunda a integração entre escola, território e paisagem, explorando dimensões educativas do ambiente construído. Reúne experiências em que a escola ultrapassa seus limites físicos e adota programaticamente a cidade como currículo. O uso pedagógico de praças e ruas contesta a ideia da rua como mero espaço de risco, promovendo a reconquista do espaço público e a autonomia infantil. Sustenta-se, ainda,

que projetar a escola em diálogo com a comunidade constitui processo emancipatório de produção de conhecimento sobre o lugar.

Enza Martins e Maria Luiza Macedo Xavier de Freitas investigam as noções de espaço e lugar no artigo A ESCOLA COMO LUGAR: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE ARQUITETURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CRATO/CE. Desde uma observação de uma escola municipal de ensino fundamental I e II do Crato, município da Região Metropolitana do Cariri Cearense, problematizam que reformas físicas (pintura, novos pisos) não garantem, por si só, que a escola se torne um “lugar” se as práticas pedagógicas continuarem rígidas e desvinculadas da ludicidade e da apropriação criativa dos alunos.

Na mesma perspectiva de valorização das práticas escolares como fator de qualificação da escola pública popular, Maya Neves Araujo, Andreza Correia Almeida e Juliana Michaello Dias analisam experiências pedagógicas do CMEI Graciliano Ramos, em Maceió, que extrapolam os muros da instituição e ocupam praças e ruas do entorno. O artigo QUANDO A ESCOLA EXTRAPOLA OS MUROS: REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GRACILIANO RAMOS, EM MACEIÓ-AL evidencia os desafios da gestão na construção de um projeto pedagógico capaz de enfrentar a “domesticação” da infância e a concepção da rua como mero espaço de risco, defendendo a cidade como extensão da escola.

Em EDUCAR EM COMUNIDADE: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA E PAISAGEM NO TERRITÓRIO DE INTERESSE DA CULTURA E DA PAISAGEM JARAGUÁ, PERUS E ANHANGUERA, SÃO PAULO, Natália Teixeira Lopes da Costa e Miriam Marcolino dos Santos analisam os desdobramentos educativos da aplicação do instrumento urbanístico TICP – previsto no Plano Diretor paulistano – nesses territórios. Com base em entrevistas e materiais empíricos da Universidade Livre e Colaborativa, o artigo destaca a paisagem como espaço educativo, integrando memória operária e resistência indígena ao currículo escolar.

O quarto conjunto reúne problematizações técnicas voltadas à identificação de carências físicas nos ambientes educacionais e à relevância de uma gestão territorializada dos projetos escolares. Os textos avaliam a qualidade do espaço construído e demonstram, com base em metodologias da ergonomia, que o conforto ambiental inadequado impacta diretamente a aprendizagem e a saúde de estudantes e docentes. O blo-

co encerra-se com a proposição de uma ferramenta digital de gestão escolar articulada à realidade territorial.

Em DESVENDANDO O TERRITÓRIO A PARTIR DO PERCURSO ESCOLA-CASA: RELATOS DE PESQUISA-AÇÃO NO CMEI PROFESSOR EDVALDO ALBUQUERQUE DOS SANTOS, EM MACEIÓ – AL, Cathiane Oliveira, Fernanda Teixeira e Mariana Defino registram a precariedade do trajeto casa-escola em conjunto habitacional do Programa Habitar Brasil/BID. A partir de “caminhadas afetivas” realizadas no entorno do CMEI, situado no Tabuleiro, evidenciam como a ausência de calçadas, pavimentação, iluminação e saneamento produz insegurança e desesperança, restringindo a plena vivência urbana de crianças e famílias.

Os resultados do diagnóstico técnico apresentado em A ESCOLA COMO EQUIPAMENTO URBANO INCLUSIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO por Thaynara Campos, Carla Soares e Isabela Tibúrcio, expõem como barreiras físicas severas impedem a mobilidade plena no ambiente universitário. O estudo foi realizado no campus CECA/UFAL e utilizou os “8 Princípios da Calçada” e a NBR 9050 como parâmetros.

Em ERGONOMIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA, Alana Vasconcelos, Auriseu Pinheiro, Virna Oliveira, Karina Lira e Zilza Santiago demonstram que condições térmicas e acústicas inadequadas comprometem a aprendizagem e a saúde de estudantes e docentes. A conclusão resulta da aplicação da Metodologia Ergonômica para o Ambiente Construído (MEAC) em uma escola da capital cearense.

Uma abordagem sobre a produção do espaço escolar em comunidades quilombolas e indígenas sob a égide das Leis 10.639/03 e 11.645/08 está presente no artigo de Sérgio Marques, Tatiana Alcantara, Luis Felipe Silva, Adriana Gioda, Josué Nogueira Jr., intitulado como A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/02 E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS. O texto destaca o conflito entre modelos arquitetônicos urbanos hegemônicos impostos generalizadamente a qualquer território frente às necessidades específicas dessas comunidades. As autoras mobilizam narrativas contracoloniais, inspiradas em Nego Bispo e Paulo Freire, para valorizar a ancestralidade e o território como “criação” e não apenas como reprodução de um padrão de “educação” formal.

Encerrando a seção “Artigos”, Leonardo Musumeci, Kelly Braghetto, Leandro Giatti, Sonia Kruppa e Tiago Silva defendem a territorialização da gestão escolar por meio da plataforma CulturaEduca.cc, no artigo PRINCÍPIOS E INSUMOS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR. O texto sustenta o uso de SIGs participativos para que a gestão ultrapasse a dependência de indicadores externos e incorpore dados georreferenciados do entorno na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

Agradecemos a cada uma das autoras que, como nós, se entusiasmaram pelo tema e compartilharam conosco suas pesquisas. Agradecemos imensamente ao corpo editorial da Revista Ímpeto, coordenado pelo professor Luiz Philippsen e pelas estudantes do PET Arquitetura Maria Clara Oliveira Rufino e Thaynara Almeida, responsáveis por essa edição. Nosso agradecimento muito especial à professora Lúcia Hidaka que, ainda como tutora do programa, com muito afeto e generosidade, articulou e abriu portas para que esse dossiê pudesse ser organizado. Foi com muita honra, prazer e alegria que participamos desse programa de formação estudantil: muito obrigada! A cada uma das pessoas pesquisadoras e docentes pareceristas que contribuíram para esse volume: muito obrigada! O trabalho invisível de vocês foi fundamental para garantir a qualidade deste dossiê.

## REFERÊNCIAS

ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARKER, J. ‘Driven to distraction?’: children’s experiences of car travel. **Children’s Geographies**, v. 7, n. 4, p. 455-468, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHAHIN, S. B. (Org.). **Dimensões educativas da vida nas cidades: Maceió em questão**. Curitiba: CRV, 2026a.

CHAHIN, S. B. O abandono da ideia de “urbanismo escolar” na gênese do Conescal. In: Anais do 4º Congresso Iberoamericano de História Urbana:

territórios ibero-americanos em um mundo multipolar, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2026b.

CHAHIN, S. B. A caixa-preta do cotidiano e a escrita da história da arquitetura e do urbanismo escolar: relatórios de APO como fontes de interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 106, p. 1-20, 2025.

CHAHIN, S. B. A Brazilian response to 20th century school infrastructure planning. **Encounters in Theory and History of Education**, v. 23, p. 48-76, 2022.

CHAHIN, S. B. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. Tese de doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018a.

CHAHIN, S. B. Elos entre escolarização, sociedade e cidade: o programa da educação progressiva na primeira metade do século XX. In: Anais do XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2018b.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOBBI, M. A. et. al. As crianças e o direito à cidade: reflexões sobre o inadiável In: GOBBI, M. A. et. al. **O direito das crianças à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FE-USP, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO ALANA. **Caminhando juntos até a escola**: o que a cidade e a criança ganham com isso. Disponível em: <https://alana.org.br/material/caminhando-juntos-ate-a-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2024. 2022.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madri: Capitán Swing Libros, 2013.

LIMA, M. de S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, J. J. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar geografias - Por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

MARICATO, E.; ANDRADE, I. de; FERREIRA, J. S. W. **A rede pública que pode transformar o Brasil**. GGN, Coluna BrCidades. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cidades/a-rede-publica-que-pode-transformar-o-brasil/>. Acesso em: 12 dez. 2024. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, T. S. Experiência do usuário no ambiente construído: uma abordagem em constante evolução. In: BARBOSA, R. V. R.; PEREIRA, J. D.

S. (Org.). **Projetos e tecnologias**: análises e processos de projeto. Curitiba: CVR, 2022, p. 15-38.

SARMENTO, T. S.; GOMES, A. S. **Design do ambiente escolar para aprendizagem criativa**. Recife: Pipa Comunicação, 2019.

TEIXERA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 47, n. 106, p. 246-253, 1967.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 1983.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2017.