

Cidade, território e políticas intersetoriais de cidadania:
Os CEUs de São Paulo como hiperlugares relacionados aos princípios das
Cidades Educadoras

City, Territory and Intersectoral Policies for Citizenship:
CEUs as Hyperplaces Related to the Principles of Educating Cities

Haniel Israel¹
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
haniel.israel@ifba.edu.br

Regiane Paulino²
COCEU, Prefeitura Municipal de São Paulo
regiane.paulino@sme.prefeitura.sp.gov.br

Valter Caldana³
Laboratório de Projetos e Políticas Públicas, FAU Mackenzie
valter.caldana@mackenzie.br

Resumo: Este artigo analisa os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo como equipamentos públicos estratégicos que articulam arquitetura, educação e políticas intersetoriais. Parte-se da hipótese de que a arquitetura, aliada à educação, pode operar como dispositivo estruturador do território e catalisador de políticas públicas integradas. A investigação adota uma abordagem interdisciplinar e mobiliza o conceito de hiperlugar para compreender os CEUs como espaços onde se sobrepõem dimensões físicas, sociais e simbólicas. A partir do estudo de caso do CEU Jambeiro, discutem-se os efeitos desses equipamentos na reconfiguração urbana e no fortalecimento de vínculos comunitários. Argumenta-se que os CEUs expressam uma inflexão paradigmática nas políticas públicas ao consolidar territórios educativos voltados à formação cidadã e à cidade como espaço de aprendizagem. Palavras-chave: Cidadania; Cidades Educadoras; Hiperlugares.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Barreiras, Bahia, Brasil.

² Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados – COCEU, São Paulo, Brasil.

³ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

Abstract: This article analyzes the *Centros Educacionais Unificados* (CEUs) of São Paulo as strategic public facilities that articulate architecture, education, and intersectoral public policies. It is based on the hypothesis that architecture, when combined with education, can function as a structuring device for the territory and a catalyst for integrated public policies. The investigation adopts an interdisciplinary approach and draws on the concept of *hyperplace* to understand the CEUs as spaces where physical, social, and symbolic dimensions overlap. Through the case study of CEU Jambeiro, the article discusses the effects of these facilities on urban reconfiguration and the strengthening of community bonds. It is argued that CEUs represent a paradigmatic shift in public policy by consolidating educational territories aimed at citizenship formation and the city as a space of learning. **Keywords:** Citizenship; Educating Cities; Hyperplaces.

Introdução

Inicialmente, a presença da escola pública no tecido urbano ultrapassa, há décadas, os contornos instrucionais que lhe são tradicionalmente atribuídos. As investigações que exploram a interface entre os equipamentos educacionais e a cidade têm contribuído para a diluição de fronteiras disciplinares e para o fortalecimento de campos epistemológicos voltados à compreensão de suas múltiplas funções (Gomes, 2015; Israel, 2025, p. 24). Nessa perspectiva, a escola adquire centralidade nos processos de planejamento urbano, nos quais elementos como a configuração arquitetônica, a localização estratégica e a articulação com o entorno imediato constituem operadores fundamentais na construção de espacialidades orientadas à coesão social e ao exercício da cidadania (Andrade Junior, 2016; Abrunhosa, 2021; Leme, 2022; Grover; Velde, 2016). Assim, o edifício escolar deixa de figurar como mera emanção da presença estatal para assumir a condição de dispositivo ativo das políticas públicas, denunciando — ou revelando — lacunas históricas de planejamento, de inclusão social e de justiça territorial.

Nessa perspectiva multidisciplinar, os equipamentos educacionais, sobretudo a escola, podem ser compreendidos como eixos de articulação socioterritorial, por meio dos quais se projetam intencionalidades político-sociais e político-pedagógicas. A edificação escolar, nesse horizonte, adquire protagonismo como suporte elementar das sociabilidades cotidianas e como centro ordenador do espaço público (Bussab; Oliveira, 1998; Abreu, 2007; Enge, 2007). Tal condição não decorre apenas de seu valor institucional, mas do enraizamento simbólico e funcional que adquire nas tramas urbanas, especialmente em territórios historicamente negligenciados por políticas públicas inoperantes ou morosas, cujos efeitos contribuíram para a produção de espacialidades fragmentadas e socialmente desiguais.

Ao se realizarem aproximações empíricas entre escola e cidade⁴, particularmente no contexto da metrópole paulistana, evidencia-se o acúmulo de efeitos decorrentes das desarticulações multiescalares que

⁴ A pesquisa da qual se origina o presente artigo está vinculada à rede internacional *Innovative Learning Spaces* (ILS), coordenada pelo DICCAR – Dipartimento di Ingegneria Civile, Ambientale e Architettura da Università Degli Studi di Cagliari, Itália. No Brasil, as aproximações empíricas desenvolvidas em torno do tema resultaram de um recorte territorial específico, aprofundado no

caracterizaram o planejamento urbano nas décadas de 1970 e 1980 — período referido como “apagão urbanístico” — quando o crescimento populacional vertiginoso não encontrou, do ponto de vista institucional, respostas equivalentes em termos de infraestrutura e ordenamento territorial (Caldana, 2021).

É nesse cenário que emergem, a partir de 2002, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), concebidos como política pública de presença qualificada em territórios vulnerabilizados. Tais equipamentos, implantados em áreas periféricas da capital paulista, conformam um paradigma educacional que ultrapassa os limites da escola tradicional, operando como centros de convivência comunitária que articulam educação, cultura, esporte e lazer, ancorados em uma lógica intersetorial coerente com as demandas contemporâneas do planejamento urbano. A experiência dos CEUs, ao integrar serviços públicos ao programa escolar tradicional, evidencia uma concepção ampliada de equipamento educacional, capaz de articular práticas formais e não formais (Ghanem; Trilla, 2008, p. 32-33), tensionando positivamente as dinâmicas territoriais da cidade.

Desse modo, a constituição desses equipamentos tem sido objeto recorrente de estudos sobre políticas públicas integradas, em particular no que se refere à tentativa de articulação entre a “arquitetura do programa” e a “arquitetura do lugar” — articulação que mobiliza dimensões técnicas, simbólicas e culturais, entre o *zeitgeist* e o *genius loci* (Israel, 2025, p. 288). A análise das transversalidades inscritas na arquitetura dos CEUs exige compreendê-los como artefatos multidimensionais, nos quais convergem práticas de sociabilidade, ações de cidadania e estratégias institucionais territorializadas. Sob tal prisma, torna-se crucial deslocar a escola de seu papel convencional, posicionando-a como estrutura cívica — uma presença urbana ativa, dotada de densidade simbólica e potência mobilizadora em termos de coesão social, exercício da cidadania e direito à cidade. Esse enfoque parte da premissa de que o planejamento da rede física de equipamentos educacionais deve considerar, além dos aspectos técnicos e fundiários, os critérios de apropriação, permanência e construção de vínculos sociais, que superem a lógica meramente escolar. Para sustentar tal análise, mobiliza-se a organização de conceitos que possam explicitar o urbano em uma trama organizada entre cidade, território e hiperlugares.

Para além do referencial teórico exposto, o percurso metodológico desta investigação incorpora a análise da rede de CEUs implantada na cidade de São Paulo, com ênfase nos vínculos que esses equipamentos estabelecem com a malha urbana, na estruturação dos seus serviços e na capilaridade das redes locais de sociabilidade. Em específico, será examinada a experiência do CEU Jembeiro, inaugurado em agosto de 2003, como caso paradigmático da relação entre arquitetura, território e cidadania.

âmbito do Laboratório de Projetos e Políticas Públicas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no contexto da elaboração de tese de doutorado (Israel, 2025). Posteriormente, os resultados foram sistematizados e ampliados em colaboração com o GEPAH – Grupo de Estudos em Geopolítica, Ambiente e Humanidades do IFBA, Campus Barreiras, e com a COCEU – Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados da Prefeitura de São Paulo, contando ainda com o apoio do GEICS – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade, também sediado na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

1. Tramas conceituais do urbano: cidade, território e hiperlugares

A análise crítica do urbano contemporâneo, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais como o brasileiro, requer um instrumental teórico plural e articulado, capaz de escapar das amarras funcionalistas e das abstrações tecnocráticas. A cidade, enquanto objeto de reflexão e campo empírico, não se deixa apreender por categorias unívocas: demanda um olhar que contemple, simultaneamente, sua materialidade construída, seus arranjos simbólicos e os dispositivos de poder que operam na sua constituição e reprodução. Neste trabalho, propõe-se um arcabouço conceitual composto por três eixos analíticos interdependentes — cidade, território e hiperlugares —, que permitem explorar o urbano como processo relacional, historicamente determinado e permanentemente tensionado. Essa abordagem busca, portanto, desestabilizar a leitura tradicional da cidade como forma ou função, ao propor uma interpretação comprometida com a multiplicidade das práticas espaciais e com os conflitos imanentes à sua conformação.

A opção por esse referencial multifacetado não se dá por mero ecletismo metodológico, mas resulta da necessidade de enfrentar a complexidade e as ambiguidades inerentes à produção e à gestão do espaço urbano em sua totalidade. A cidade é aqui compreendida como artefato social, *locus* de disputas materiais e simbólicas, cuja morfologia exprime as correlações de forças e os arranjos político-institucionais que se sedimentam historicamente em seu traçado. A articulação entre cidade, território e hiperlugar, como categorias analíticas complementares, oferece uma via de leitura crítica que privilegia a multiplicidade de escalas, temporalidades e sujeitos, recusando a linearidade e a homogeneização dos processos urbanos.

Cidade: a construção do espaço urbano

No campo das políticas urbanas e da teoria crítica da cidade, compreendê-la como artefato social implica reconhecer sua constituição como produto de disputas, intencionalidades e projetos muitas vezes conflitantes. Enquanto fenômeno histórico, técnico e simbólico, a cidade manifesta-se como espaço de sedimentação de identidades, formas de pertencimento, estratégias de apropriação e, igualmente, de exclusão e silenciamento operados por diversos agentes sociais (Benevolo, 2021; Secchi, 2009; Lefebvre, 2001; Bourdieu; Passeron, 2014). A cidade, no contexto brasileiro, expressa de modo particular esse tensionamento, ora evidenciado nas marcas da desigualdade que se incrustam na paisagem urbana, ora nos projetos inconclusos de modernização que deixaram legados incompletos e espacialidades precárias (Somekh; 2014; Rolnik, *et. al*, 2015, p. 134).

O espaço urbano é, nesse sentido, uma tessitura disforme e desigual, cuja configuração não pode ser interpretada como homogênea ou coesa (Israel, 2021). Ele se constrói a partir de um sistema polarizado, marcado por dualismos — entre centro e periferia, visibilidade e invisibilidade, permanência e deslocamento — que organizam a produção do urbano de forma seletiva. Assim sendo, a urbanização brasileira avançou sob uma lógica de crescimento desigual, cuja seletividade dos investimentos e a omissão crônica do Estado

frente aos territórios vulnerabilizados resultaram em uma cidade dual: de um lado, infraestruturas consolidadas; de outro, espacialidades questionáveis, constantemente adiadas em seus direitos e reconhecimentos (Maricato, 2013, p. 22).

Em São Paulo, essas contradições se acentuaram no contexto do chamado “apagão urbanístico” das décadas de 1970 e 1980, período no qual o crescimento populacional superou a capacidade institucional de resposta. A ausência de instrumentos eficazes de planejamento e a fragmentação das políticas públicas comprometeram a capacidade de coordenação territorial, consolidando uma urbanização de caráter excludente, cujas lacunas se materializam na proliferação de vazios urbanos e na institucionalização de zonas de exceção.

Nesse contexto, a escola pública adquire novos sentidos enquanto equipamento comunitário e dispositivo de intervenção urbanística. herdando a tradição urbanística da segunda metade do século XX, os edifícios escolares passam a ser pensados como catalisadores sociais e operadores territoriais, especialmente quando situados em áreas demandantes de coesão social e requalificação urbana (Wilderom, 2014, p. 82-83; Andrade Junior, 2012, p. 166; Sampaio, 1999, p. 208). A localização estratégica de tais equipamentos podem requalificar o entorno imediato, incidindo na reconfiguração de dinâmicas territoriais, ao passo que possibilita alterar padrões de circulação, permanência e uso do solo. Em contextos marcados pela invisibilidade estatal, sua presença pode significar gesto de recomposição urbana e afirmação cívica com potência simbólica relevante.

Essa leitura encontra respaldo em autores como Roberto Lobato Corrêa e Flávio Villaça (Corrêa, 2003; Villaça, 2012), que sublinham a dimensão relacional do espaço urbano e as estratégias seletivas de apropriação operadas por agentes distintos. Para Corrêa, a cidade capitalista organiza-se a partir de um conjunto de usos justapostos do mercado dos solos urbanos, em que se conformam áreas centrais, residenciais, industriais e de reserva, expressando a fragmentação do espaço urbano (Corrêa, 2003, p. 26). Para Villaça, as estruturas de poder que atuam sobre o espaço se manifestam através da política fundiária e da ocupação seletiva, configurando a cidade como campo de reprodução das desigualdades sociais (Villaça, 2012, p. 13).

A noção de estrutura urbana, portanto, deve ser compreendida como sistema dinâmico de relações entre eixos, centralidades, fluxos e usos. A leitura simplificada da estrutura como mera forma física esvazia seu potencial analítico, desconsiderando os vínculos simbólicos, funcionais e políticos que a sustentam. Cada projeto urbano inscreve decisões que afetam diretamente as formas de acesso, permanência e circulação, revelando as disputas e os arranjos de poder que conformam o espaço.

Da cidade ao território: a complexidade do espaço urbano

Compreender a cidade como artefato social exige um deslocamento do olhar para categorias capazes de apreender sua multiplicidade constitutiva. A noção de território é central nesse deslocamento, pois permite reconhecer o espaço urbano para além da materialidade física, incorporando suas dimensões políticas,

simbólicas e existenciais. Tal como mobilizado no pensamento latino-americano, o território não é uma instância técnica de ordenamento ou de gestão, mas uma construção histórica e socialmente situada, resultante da ação de sujeitos, instituições e fluxos, que disputam sua apropriação, regulação e sentido (Santos, 2006; Santos, 2020, p. 142).

Nessa chave, o território emerge como resultado da articulação entre sistemas de objetos — como edificações, redes técnicas e equipamentos — e sistemas de ações — como práticas sociais, políticas públicas, fluxos econômicos e culturais —, o que caracteriza o espaço como território usado (Santos, 2000; Fuini, 2015, p. 260). Essa concepção permite deslocar a análise da cidade para a compreensão das formas de apropriação e organização da vida social, em sua complexidade e diversidade, revelando o espaço como instância de produção simbólica, material e política.

A multiescalaridade é constitutiva do território: suas formas se organizam por meio de conexões horizontais e verticais que articulam dinâmicas locais, regionais e globais. Essa condição expande as possibilidades analíticas do urbano, ao evidenciar que os espaços são, simultaneamente, produtos de lógicas de vizinhança e de redes transnacionais. A territorialidade, por sua vez, representa a dimensão operativa e subjetiva do território: é o vínculo simbólico, afetivo e cotidiano que os sujeitos estabelecem com os lugares, conferindo-lhes espessura existencial e densidade social (Santos, 2020, p. 27). Assim, o território não é apenas o suporte da ação, mas também espaço vivido, de memória, de resistência e de pertencimento.

Hiperlugares: o espaço urbano em tensões

As transformações urbanas contemporâneas não se restringem à mutação das formas arquitetônicas ou à reconfiguração das funções atribuídas aos espaços. Elas implicam mudanças substantivas nos modos de significação e de apropriação do urbano, exigindo novas categorias analíticas. O conceito de hiperlugar, formulado por François Ascher (2009; 2010; République Française, 2006), emerge nesse contexto como aporte teórico relevante, ao capturar a densidade simbólica e a complexidade relacional de determinados espaços urbanos.

Inicialmente associado ao termo “hiperespaço”, o hiperlugar pode ser entendido a partir de sua diferença tanto em relação à noção de centralidade tradicional quanto à ideia de ciberespaço. Trata-se de um espaço que se torna significativo não por sua função específica, mas pela capacidade de aglutinar temporalidades, redes sociais, práticas heterogêneas e camadas de significado (Israel *et. al.*, 2019). Sua centralidade é construída por múltiplos agentes, operando em registros diversos — simbólicos, funcionais, afetivos e políticos —, que não se subordinam à lógica programática convencional. Diferentemente dos espaços multifuncionais, os hiperlugares não se definem pela diversidade de usos, mas pela intensidade das relações que neles se estabelecem. São espaços nos quais a cidade manifesta sua complexidade: simultaneidade de fluxos, sobreposição de escalas, coexistência de práticas formais e informais. Essa densidade relacional os distingue como nós simbólicos e operacionais que articulam o tecido urbano e produzem territorialidades específicas (Israel *et. al.*, 2024)

No bojo das cidades brasileiras, em especial no que tange às grandes metrópoles, os hiperlugares adquirem particular relevância como respostas à fragmentação urbana e à intermitência da presença institucional. São espaços que se configuram tanto por meio de políticas públicas intencionais quanto por processos sociais orgânicos, instaurando referências cívicas onde a atuação do Estado é ausente ou disfuncional. Não obstante, os CEUs de São Paulo constituem exemplo emblemático dessa categoria, dado que sua dinâmica urbanística permite verificar a sua excepcionalidade enquanto equipamentos multifuncionais, uma vez que os CEUs operam como âncoras territoriais de cidadania, articulando serviços, práticas culturais, sociabilidades e modos de pertencimento (Israel, 2020; Israel, 2025).

Assim sendo, sua constituição envolve o entrelaçamento de práticas de produção de cidade, de território e de hiperlugares, que lhes conferem densidade social e protagonismo urbano. A ambivalência dos hiperlugares — entre institucionalidade e insurgência, visibilidade e resistência — é uma de suas características mais potentes: revelam as contradições do planejamento urbano, evidenciam os limites da ação estatal e apontam caminhos alternativos de organização territorial (Ascher, 2009; 2010; Napolini, 2009). Sua natureza hipertextual os define como espacialidades porosas, que não são estanques em relação ao espaço urbano em que se inserem, assim sublinhando a constante reconfiguração territorial que esses equipamentos urbanos assumem. Nesse viés, distanciam-se de totalidades fechadas ou de projetos arquitetônicos e urbanísticos totalitários e autoritários, em cujos modelos são impostos sobre o território as ações de políticas públicas insensíveis, mas constituem-se como tramas abertas, nas quais múltiplos registros se conectam, se sobrepõem e, por vezes, se tensionam.

2. CEUs como articulação entre arquitetura, território e cidadania

A articulação entre cidade, território e hiperlugares permite interpretar o espaço urbano como campo de disputa simbólica e política, onde se inscrevem projetos de poder, formas de sociabilidade e intervenções institucionais. Diante de suas materializações, a cidade, como artefato histórico e socialmente construído, expressa espacialmente os efeitos das políticas públicas, as quais, a depender de sua orientação, podem tanto reforçar quanto tensionar padrões de desigualdade. Em se tratando de sua especificidade enquanto território, cuja essência se faz social, verifica-se no espaço urbano o seu potencial como mediação entre sujeitos, instituições e práticas, sublinhando sua capacidade de engendrar novos hiperlugares, ao condensarem usos, vínculos e significados, tornam-se indicadores da qualidade relacional entre ação pública e apropriação coletiva. É nesse entrecruzamento entre forma urbana e ação estatal que políticas territorializadas adquirem densidade, configurando-se como infraestrutura social com capacidade de gerar vínculos, ativar centralidades e produzir cidadania.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantados a partir de 2003 em zonas periféricas de São Paulo (Fig. 1), constituem uma das expressões mais elaboradas dessa lógica de intervenção territorial. Concebidos como praças de equipamentos públicos articulando educação, cultura, esporte e convivência, os CEUs integram políticas públicas diversas em um arranjo funcional de alta complexidade. Longe de se

reduzirem à função escolar, operam como dispositivos integradores, propondo formas renovadas de presença estatal e reconstrução urbana. Como se verá no estudo de caso do CEU Jambelito, esses equipamentos condensam potencialidades estruturantes ao articular práticas educativas — formais e não formais — com políticas intersetoriais, operando transformações concretas no tecido urbano.

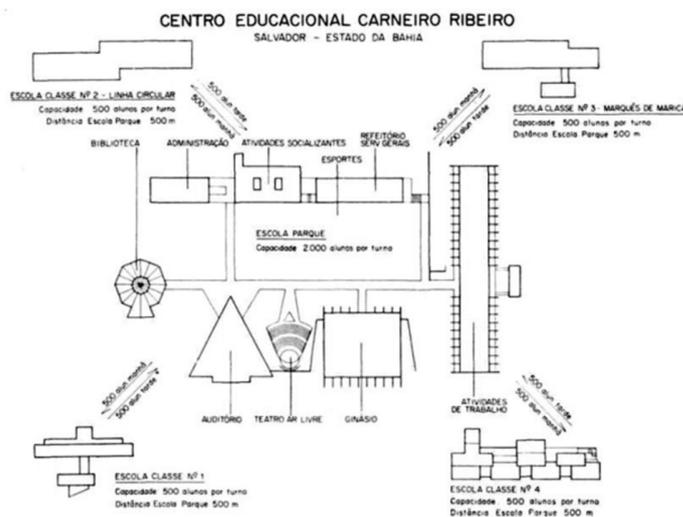
No campo da arquitetura escolar e da articulação entre equipamento e território inserida na conjuntura erudita de produção de edifícios escolares paulistas (Wolff, 2010; Abreu, 2007; Geiger, 2012; 2020; Hadlich, 2009; Wilderom, 2014; Israel, 2020), os CEUs introduzem decisões projetuais que revelam um modo de intervenção consciente das historicidades locais. A composição de unidades escolares com teatros, bibliotecas, ginásios e demais estruturas comunitárias, organizadas como polos públicos, implica o reconhecimento de que o território não é dado, mas construído, sendo continuamente tensionado pelas dinâmicas sociais, políticas e urbanísticas. Equipamentos dessa natureza atuam como âncoras institucionais: irradiam práticas culturais, operam mediações simbólicas, ativam pertencimentos e potencializam o vínculo entre políticas e espaço.

Figura 1: Localização dos CEUs da primeira geração construídos durante a gestão Marta Suplicy



Fonte: Gadotti, 2000, p. 24

Figura 2 - Implantação esquemática da Escola-Parque e das Escolas-Classe de Salvador



Fonte: Chahin, 2016

Essa concepção encontra ressonância na proposta genealógica da Escola-Parque formulada por Anísio Teixeira (Fig. 2), segundo a qual o espaço educativo deveria extrapolar os muros da instituição e inscrever-se na vida urbana como epicentro de convivência e de cidadania (Wilderom, 2014; Israel, 2020; Israel, *et al.*, 2024). Nessa configuração, a lógica da escola integrada à cidade — implementada, por exemplo, em Salvador e Brasília — preconizava a articulação entre ensino, cultura, saúde e lazer como forma de qualificar o cotidiano urbano, associando formação cidadã à transformação territorial (Andrade Junior, 2012; Chahin, 2018). Na contemporaneidade das cidades brasileiras, esse paradigma ganha renovada atualidade diante da fragmentação urbana, que se faz por meio de dinâmicas físicas e antropológicas, dado que projetos arquitetônicos de equipamentos educacionais inspirados na ideia de Escola-Parque, atuam como *kintsugi*, que reconfigura as fraturas sem ocultá-las, auxilia a interpretar a presença da escola pública enquanto reparadora simbólica e operativa do território. Assim, tais projetos concebidos à escala da cidade, como os CEUs, CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, CIACs – Centros Integrados de Assistência à Criança e ao Adolescente, e experiências análogas a essas, atualizaram esse entendimento, reconfigurando a escola ou programas educacionais como instância de costura urbana: reaproximam zonas apartadas, redesenham conexões, conferem sentido e dignidade a espacialidades historicamente negligenciadas ou marginalizadas (Israel, 2020; Chambers; Haley, 2016).

A crescente complexidade do urbano exige equipamentos capazes de operar transversalmente. Os equipamentos comunitários — e em especial os educacionais — reúnem características híbridas entre o público e o social, entre o formal e o afetivo, oferecendo condições para a integração intersetorial das políticas públicas. Quando concebidos com intencionalidade territorial, tornam-se operadores de urbanidade e vetores de transformação estrutural, atuando não apenas como resposta a demandas educacionais, mas como parte ativa da produção da cidade.

A escola pública, por sua legitimidade e enraizamento, detém uma densidade simbólica rara entre os equipamentos urbanos. Sua presença territorial qualifica a ação estatal, amplia os regimes de apropriação e estrutura camadas de cidadania e reconhecimento. À luz do paradigma das Cidades Educadoras, a escola, compreendida como espaço cívico e comunitário, subverte modelos tradicionais, promovendo lógicas de aprendizagem ancoradas na experiência, na mediação simbólica e na intencionalidade pedagógica. Essa subversão exige ruptura com estruturas simbólicas consolidadas e implica reconfiguração das materialidades escolares ainda marcadas por uma concepção instrucionalista. Como destacam Vieira et al., “a escola brasileira necessita, sobretudo, de mudanças estruturais de concepções, postulados, espaços e de sua arqueologia” (Vieira *et al.*, p. 4), sugerindo que o edifício escolar deve deixar de ser um espaço de disciplinamento para converter-se em ambiente aberto à polissemia do cotidiano, da experimentação e da coeducação.

A concepção de espaço educativo assumida nos CEUs aproxima-se da noção de “mediação simbólica”, (Vieira *et al.*, p. 8), segundo a qual os elementos da ambiência — disposição arquitetônica, mobiliário, fluxos de circulação — devem ser compreendidos como parte ativa da ação pedagógica. Nessa perspectiva, o espaço educacional não apenas acolhe a prática pedagógica, mas a potencializa e a estrutura, convocando um fazer educativo situado, relacional e historicamente referenciado.

Os CEUs alinham-se aos princípios da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 1990), segundo a qual a cidade é agente educativo permanente, cuja função é promover a formação integral dos cidadãos. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, esse ideal traduz-se em uma proposta pedagógica territorializada, que conecta currículo, práticas locais e comunidade. Os CEUs funcionam como emblemas desse projeto: refletem e ampliam o horizonte de uma cidade que educa pela convivência, pela diversidade e pela ação pública articulada.

Desde que São Paulo aderiu à AICE em 2015, a noção de Cidade Educadora passou a orientar a política “São Paulo Educadora”, concebida como estratégia de mobilização territorial e curricular. A cidade deixa de ser mero pano de fundo para tornar-se agente ativo no processo formativo, em consonância com a proposta de uma educação integral distribuída no território. Praças, centros culturais e ruas passam a ser considerados dispositivos pedagógicos, alargando o conceito de escola para os múltiplos espaços do cotidiano urbano.

Como lembra Jaqueline Moll (2013, p. 2016), “pensar a cidade como lugar de educação [...] apresenta-se como possibilidade que ganha contornos mais precisos na medida em que se discute o papel das cidades como atores sociais e políticos”. Nesse contexto, a cidade educadora configura-se como projeto político-pedagógico comprometido com a redução das desigualdades e a reconstrução do espaço urbano como território de pertencimento e de formação. Ao inscrever a educação nos ritmos e formas da vida urbana, desloca-se o locus exclusivo da escola e amplia-se o escopo da cidadania educadora.

Os CEUs oferecem experiências educativas intergeracionais e intersetoriais, articulando linguagens do corpo, da arte, da palavra e do cuidado. Sua existência materializa a ideia de território como prática social, tal como formulado por Milton Santos (2014, p. 18): um entrelaçamento entre sistemas técnicos e ações sociais que estruturam o uso e a apropriação do espaço. Nessa perspectiva, o território não é apenas o chão físico, mas campo de construção identitária, de memória e de articulação comunitária.

Conforme a noção de hiperlugar, discutida na seção anterior, os CEUs exemplificam espaços nos quais se sobrepõem camadas simbólicas, funcionais e relacionais. São estruturas que condensam múltiplas políticas e, ao mesmo tempo, funcionam como dispositivos de cidadania. Assim, reconfiguram territórios vulnerabilizados em espaços de aprendizagem e convivência, valorizando o vivido como dimensão estruturante da política pública. Por essa razão, o CEU Jambeiro será analisado como caso exemplar: nele se verifica como arquitetura, políticas intersetoriais e práticas comunitárias se entrelaçam para produzir um hiperlugar de educação e cidadania.

3. CEU Jambeiro: território, presença pública e produção de cidadania

Figura 3 - Vista do CEU Jambeiro



Fonte: Delijaicov, 2011

A inauguração do CEU Jambeiro, em 1º de agosto de 2003, no distrito de Guaianases, extremo leste da cidade de São Paulo, representou um gesto inaugural de reposicionamento estratégico do Estado em territórios sistematicamente negligenciados pelas dinâmicas convencionais de planejamento urbano e gestão pública. Situado em uma das porções mais vulnerabilizadas da metrópole paulistana, o equipamento não pode ser reduzido a uma mera ampliação da rede física de escolas públicas municipais. Ao contrário, trata-se da expressão concreta de uma política de reparação territorial, que se materializa em um espaço capaz de condensar, em sua forma arquitetônica e uso cotidiano, a possibilidade de perenização de políticas públicas integradas. Nesse sentido, o CEU Jambeiro (Fig. 3) atua como operador de construção de territorialidades articuladas à sociabilidade, à ecologia urbana e às pedagogias críticas com incidência direta sobre o cotidiano.

A localização do CEU revela uma superação da lógica tradicional de escolha de terrenos públicos. Implantado em uma área de várzea, em zona de transição entre fragmentos residuais de mata e ocupações

informais consolidadas, evidencia o caráter tático da intervenção (Israel, 2025, p. 215–217). Situado, portanto, em posição marginal — tanto do ponto de vista físico quanto institucional — o projeto assume função catalítica no redesenho das dinâmicas urbanas locais. A decisão de construir em terreno sujeito a inundações, ao invés de representar erro técnico, deve ser lida como gesto político-arquitetônico afirmativo, que reorienta os modos de produção da cidade, deslocando o paradigma da racionalidade higienista para uma abordagem integrada e propositiva. Projetar para a várzea, e não contra ela, reposiciona o debate sobre urbanidade e risco socioambiental.

A padronização projetual dos CEUs da primeira geração adotou um modelo arquitetônico rigidamente definido, com base na tríade educação–cultura–esporte (Delijaicov, 2011). Essa tipologia buscava atender simultaneamente à necessidade de celeridade na implantação, ao controle orçamentário e à replicabilidade territorial. No entanto, como demonstra o CEU Jambeiro, essa padronização impõe limites quando aplicada a contextos periféricos de alta complexidade morfológica e socioambiental:

Pondera-se que os 21 primeiros CEUs foram construídos ocupando grandes terrenos entre 10.500 m² e 70.000 m², variando de 12.000 m² a 14.000 m² de área construída. [...] O complexo de equipamentos resultou da articulação dos mesmos cinco elementos: três edificações (blocos funcionais), um conjunto de três piscinas e duas torres de reservatórios de água” (Wilderom-Chagas, 2019, p. 238).

As dimensões, a princípio, de caráter monumental, buscavam afirmar a presença institucional do Estado em regiões de infraestrutura escassa. Contudo, a aplicação do modelo exigiu revisões táticas: adaptação dos volumes à topografia, ativação dos interstícios como áreas de acesso e convivência, e articulação com o espaço público local. A crítica ao padrão não implica sua negação, mas sua reinterpretção. Projetar CEUs exige flexibilidade, ambiência e capacidade de apropriação social, atributos fundamentais para equipamentos que desejam produzir cidade e não apenas prover serviços. Esses espaços intersticiais, originalmente concebidos como conexões internas, tornaram-se dispositivos simbólicos e funcionais de mediação com o território (Israel, 2025, p. 224–225). Operam como extensões programáticas e ativadores de práticas sociais que extrapolam a jornada escolar, consolidando o CEU como lugar de convivência e abertura. Esses interstícios, ao criarem capilaridades com o entorno urbano, configuram uma arquitetura relacional que foi aperfeiçoada nos Territórios CEUs — terceira geração desses equipamentos.

O CEU Jambeiro articula-se com o entorno não pela imposição de uma centralidade exógena, mas por meio da indução de centralidades relacionais, construídas na apropriação cotidiana e no pertencimento simbólico. É um dispositivo que projeta cidade ao mesmo tempo em que se deixa modelar por ela, mimetizando uma urbanidade em processo. Uma das características mais emblemáticas do projeto é sua relação com o ambiente natural. Ao invés de suprimir ou canalizar os cursos d’água — como comumente se observa na urbanização paulistana do século XX —, o CEU Jambeiro reinscreve o rio como elemento estruturante do projeto urbano. Como afirma Anelli (2004):

As implantações dos CEUs Jambeiro e Perus procuram redesenhar as margens desses rios, transformando as praças esportivas e as piscinas em terraços à beira d'água [...]. A constituição de parques fluviais é um tema que começa a ser desenvolvido pela arquitetura brasileira como reação à degradação dos nossos recursos hídricos.

Essa articulação entre elementos naturais e infraestruturas públicas posiciona o CEU Jambeiro como hiperlugar paradigmático: um espaço onde temporalidades, funções e significados convergem, gerando densidade urbana. Ao reunir sujeitos de distintas faixas etárias em atividades escolares, esportivas, culturais e comunitárias, o equipamento opera como ponto de inflexão territorial.

No entanto, sua centralidade simbólica e funcional não elimina os desafios de integração urbana. Apesar da proximidade com estações da CPTM - Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (José Bonifácio e Guaianases), o entorno imediato apresenta deficiências críticas de mobilidade: ausência de calçadas adequadas, travessias seguras e percursos acessíveis. A qualidade da arquitetura não compensa, por si só, a precariedade da malha urbana, evidenciando os limites de uma ação pública que não se articula plenamente com o cotidiano. Apesar disso, o CEU Jambeiro tem se consolidado como polo de ativação comunitária e experimentação institucional (Fig. 4). Ainda sob gestão da Secretaria Municipal de Educação, seu funcionamento diário se sustenta por redes locais, pactos informais e arranjos práticos que garantem sua lógica intersetorial (Fig. 5). A governança do equipamento é mais relacional que normativa: articula escuta ativa, negociação e participação para manter usos diversos, públicos plurais e dinâmicas contínuas.

Urbanisticamente, sua escala e robustez programática conferem centralidade analítica: trata-se de um dos CEUs com maior capacidade de absorção simultânea de práticas comunitárias. Além dos blocos escolares, abriga quadras, campos, pista de skate e piscinas — estrutura que permite a convivência de múltiplos ritmos e finalidades, funcionando como campo expandido de vida urbana. A arquitetura do CEU Jambeiro não é suporte passivo, mas agente mediador de convivência, vínculo e experimentação pública. Essa característica se evidencia ainda mais quando contrastada com CEUs menores, como os de Vila Curuçá ou Pêra Marmelo, cujas limitações físicas restringem usos e dinâmicas. No Jambeiro, a generosidade espacial e a diversidade funcional favorecem apropriações plurais, em constante ressignificação (Israel, 2020).

Naturalmente, o equipamento também convive com tensões. A sobreposição de agendas e a complexidade das demandas exigem gestão sensível, que reconheça a coexistência de diferentes comunidades. Pactos institucionais duradouros e dispositivos de escuta são essenciais para a manutenção de um equipamento multifuncional e com vocação pública ampliada. Apesar dos desafios, o CEU Jambeiro é uma prova de que o investimento estatal qualificado gera presença, pertencimento e transformação. Seu exemplo reforça que educar ultrapassa os muros da escola, e que a cidade, enquanto território formativo, deve ser equipada com estruturas como os CEUs: multidimensionais, intersetoriais e comprometidas com a vida coletiva. Trata-se de um projeto urbano-pedagógico em ação — uma cidade que educa, não como metáfora, mas como prática concreta e política pública estruturante.

Figura 4 - Localização do CEU Jambeiro (Ortofoto do ano de 2004)



Fonte: GeoSampa, 2025

Figura 5 - Localização do CEU Jambeiro (Ortofoto do ano de 2020)



Fonte: GeoSampa, 2024

4. Arquitetura como prática territorial: reflexões a partir do CEU Jambeiro

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) materializam um esforço de reconfiguração dessa presença. Mais do que ocupar vazios urbanos, produzem lugares com densidade simbólica, performando interações entre políticas, sujeitos e territórios. Como fixos multivalentes, tornam-se operadores de redes de sociabilidade, saberes e afetos, atuando como nós de uma malha urbana que escapa à lógica exclusivamente mercantil do solo e se orienta pela promoção de vínculos e justiça espacial. A partir da leitura proposta por Milton Santos, segundo a qual o território se constitui na articulação entre sistemas de objetos e de ações, o CEU configura-se como artefato que atualiza o espaço vivido e o densifica com práticas e sentidos. Sua presença não se limita a representar o Estado: ela opera como gesto urbanístico capaz de reconfigurar padrões

de centralidade, rompendo com a lógica centro-periferia. Essa capacidade de intervenção simbólica se acentua quando o equipamento se conforma como hiperlugar — não apenas pela multiplicidade de funções, mas pelo grau de envolvimento simbólico e cotidiano que estabelece com seus usuários.

O caso do CEU Jambreiro exemplifica essa potência. Inserido em zona de transição socioambiental, sua localização estratégica opera como ruptura e rearticulação espacial, afirmando o território como espaço de aprendizagem e construção cívica. Atende, nesse sentido, aos pressupostos das cidades educadoras (AICE), ao consolidar uma experiência formativa ancorada no espaço público. Sua arquitetura não apenas abriga funções, mas exprime políticas, redes e subjetividades. Nesse contexto, o equipamento atua como instância de mediação entre desejo coletivo e ação institucional, instaurando novas possibilidades de cidade.

Ao ativar o espaço como hiperlugar, o CEU Jambreiro interrompe a inércia dos vazios urbanos e torna-se catalisador de redes socioterritoriais. A escola, aqui, extrapola seu papel tradicional: transforma-se em operador urbano, tensionando dinâmicas instituídas, propondo centralidades alternativas e reconfigurando a ideia de cidadania pela arquitetura. Pensar a escola como estrutura urbana, portanto, é não apenas uma inflexão analítica, mas uma urgência crítica frente às desigualdades estruturais que organizam o espaço brasileiro.

As evidências empíricas apontadas pela pesquisa de campo e pelos documentos analisados confirmam que, quando concebidos em diálogo com políticas públicas intersetoriais, os equipamentos educacionais como o CEU Jambreiro deixam de ser meros suportes funcionais. Tornam-se agentes reconfiguradores da dinâmica territorial, promovendo articulações entre sujeitos, práticas e estruturas de planejamento. A escola, nesse contexto, não é fim em si mesma: é vetor de reorganização urbana, social e cultural. A escolha do terreno em área de várzea impôs desafios de projeto superados por soluções que integraram paisagem, urbanidade e infraestrutura. O curso d'água foi incorporado ao desenho como elemento estruturante, não como obstáculo, ressignificando o espaço e conferindo-lhe valor simbólico e ecológico. Essa relação entre natureza e arquitetura não apenas qualifica o projeto, mas o inscreve em uma lógica de urbanismo regenerativo e comprometido com a ecologia urbana.

Importa reconhecer que essa potência territorial não reside exclusivamente na forma edificada, mas na ativação social do equipamento. As práticas comunitárias que se desenvolvem em seus espaços — especialmente nos interstícios — ampliam sua função e ressignificam o território. A escola torna-se porosa, sensível às múltiplas temporalidades e agendas que a atravessam, funcionando como estrutura de mediação cotidiana entre o formal e o informal, o instituído e o insurgente. A territorialização aqui observada não se confunde com expansão cartográfica de serviços. Ela diz respeito à produção de lugar enquanto campo político, espaço vivido e território de disputa e criação. O CEU Jambreiro opera como presença pública qualificada e referência simbólica no cotidiano local. Sua eficácia territorial depende menos da lógica setorial da política pública e mais de arranjos institucionais flexíveis, pactos situados e formas de governança colaborativas, que se organizam na fronteira entre o institucional e o comunitário.

Em síntese, a arquitetura dos CEUs, especialmente do Jambreiro, revela-se como prática urbana com potência transformadora. Ao se configurar como dispositivo intersetorial e articulador de políticas públicas, o equipamento atualiza as possibilidades de produção de cidadania e justiça espacial. Sua eficácia reside

justamente na capacidade de sustentar contradições, acomodar diferenças e permanecer permeável às contingências do território. O CEU Jambéiro, por sua condição paradigmática, mostra que a escola pública, quando pensada a partir da territorialidade, deixa de ser um equipamento de ensino para tornar-se uma prática cívica e uma construção urbana em si.

Figura 6 - CEU Jambéiro



Fonte: Takyia, 2009

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, a análise dos Centros Educacionais Unificados, e em especial do CEU Jambéiro, revela um deslocamento paradigmático na forma como se compreende a arquitetura escolar no território urbano contemporâneo. Longe de cumprir exclusivamente funções pedagógicas, tais equipamentos se inscrevem como artefatos políticos que organizam presenças, instauram vínculos e tensionam lógicas espaciais consolidadas por processos históricos de negligência institucional. Nesse contexto, observa-se que a densidade urbana dos CEUs não se esgota na soma de seus programas. A potência reside na capacidade de produzir zonas de encontro entre sujeitos, temporalidades e práticas que não estavam previamente articuladas. A escola, nesse arranjo, torna-se um dispositivo de convocação coletiva e uma infraestrutura simbólica capaz de reconfigurar o sentido de cidadania no cotidiano.

Portanto, o que se constata não é a eficácia de um modelo replicável, mas a emergência de uma prática pública que articula escala, presença e cuidado. Os CEUs instauram fissuras em territórios precarizados não apenas pela ausência do Estado, mas por sua atuação fragmentária e descontinuada. Sua arquitetura, ao se enraizar em contextos de vulnerabilidade, ganha estatuto de mediação entre a cidade formal e as formas plurais de vida que resistem à sua margem. Em síntese, a experiência analisada reafirma a tese de que o espaço escolar, quando territorializado com intencionalidade crítica, pode operar como campo ampliado de formação e como instância reconfiguradora da própria ideia de cidade.

Referências

- ABREU, Ivanir Reis Neves. Convênio escolar: utopia construída. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ABRUNHOSA, Eduardo Castedo. As cidades universitárias na passagem do século XIX para o XX: Salamanca e Campinas, dois modelos referenciais típicos. 2021. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.
- AICE, Associação Internacional de Cidades Educadoras.. Carta das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona, 1990.
- ANDRADE JUNIOR, Nivaldo Vieira de. “Um teto para cada escola”: o Plano de Edificações Escolares de Anísio Teixeira. In: _____ . Vol. II. Coleção Arquitetura Moderna na Bahia (1947-1951). Salvador: EDUFBA, 2016.
- ANELLI, Renato. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. *Arquitextos*, São Paulo, ano 05, n. 055.02, Vitruvius, dez. 2004. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517>. Acesso em: 22 nov. 2024
- ASCHER, François. L'âge des métapoles. Préface de Alain Bourdin. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 2009.
- ASCHER, François. Os novos princípios do urbanismo. Tradução de Nadia Somekh. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2010.
- BENEVOLO, Leonardo. A cidade e o arquiteto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- BORST, Beatriz de Alencar. Planejamento participativo: uma construção social urbana. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/39844>. Acesso em: 25 maio 2025
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2014.
- BUSSAB, Sami; OLIVEIRA, Nildo Carlos. Arquitetura escolar e política educacional. São Paulo: FDE, 1998.
- CALDANA, Valter. A revisão do Plano Diretor, o desafio do financiamento e da participação popular: continuidade aos debates do Fórum SP 21. Seminário de Urbanismo do Observatório de Políticas Públicas. Tribunal de Contas do Município de São Paulo. São Paulo, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://portal.tcm.sp.gov.br/Pagina/39484>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- CHAHIN, Samira. Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-29102018-183436/>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- _____. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. XIV SHCU - Seminário da História da Cidade do Urbanismo. São Carlos, 2016.

CHAMBERS, David; HALEY, Kevin. *Wherever you find people : the radical schools of Oscar Niemeyer*, Darcy Ribeiro and Leonel Brizola. [s.l.] Zurich Park Books, 2016.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.

DELIJAICOV, Alexandre. *Arquitetura do lugar*. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 3, p. 30-31, jul. 2011. Disponível: <https://piseagrama.org/artigos/arquitetura-do-lugar/> Acesso em: 22 nov. 2024.

ENGE, Rita Beatriz. *Planejamento de rede física escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.16.2007.tde-18052010-112935. Acesso em: 2024-10-15.

FUINI, Lucas Labigalini. *Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos*. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253–271, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/28837>. Acesso em: 25 maio 2025.

GADOTTI, Moacir. *Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)*. Centro de Referência Paulo Freire. [S.L.], 2000. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3395>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GEIGER, Mirela. *Arquitetura escolar pública paulista: Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo - CONESP 1976-87*. 2020. Tese (Doutorado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

_____. *Arquitetura escolar pública paulista: Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE/1966-1976*. 2012. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GHANEM, E.; TRILLA, J. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Organização de Valéria Amorim Arantes. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GOMES, M. V. *Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate*. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 1, n. 2, p. 67, 23 mar. 2015.

GROVER, John; VELDE, Yvette Van Der. *A School District in Crisis: Detroit's Public Schools 1842- 2015*. [s.l.] Loveland Technologies, 2016.

HADLICH, Flávio. *As escolas do Ipesp: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ISRAEL, Haniel. *A territorialização de escolas públicas na cidade de São Paulo: perspectivas para o edifício escolar do século XXI*. 2025. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2025.

ISRAEL, Haniel. Centros Educacionais Unificados de São Paulo (2004-2019): cidade, edifício escolar e praça de equipamentos públicos. 2020. 223 f. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

ISRAEL, Haniel; FRANÇA, André; DETOLVO, Julia; ALBUQUERQUE ESCALEIRA, Caio; CALDANA, Valter. Hiperlugares móveis e apropriação do espaço público: os trios elétricos da “Carreta Furacão” como organizadores da cultura urbana. Anais VII SEDRES, Florianópolis, 2025.

ISRAEL, Haniel; GIANELLA, Isabela; FRANÇA, André; CALDANA, Valter. A relação dialógica entre a Rua e a Cidade: panorama histórico no desenho urbano. Revista RUA, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 333–356, 2021. DOI: 10.20396/rua.v27i2.8667737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8667737>. Acesso em: 25 maio 2025

ISRAEL, Haniel; GIANNELLA, Isabela; BRIAND, Clémentine; CALDANA, Valter. Hiperlugares móveis: configuração das feiras livres em São Paulo. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ENANPUR) 2019, Natal. Anais [...]. Natal: ANPUR, 2019. Disponível em: <https://xviiienanpur.anpur.org.br/anaisadmin/capapdf.php?reqid=409>. Acesso em: 25 maio 2025

ISRAEL, Haniel; SOUZA, Elias de; DETOLVO, Julia.; OLIVEIRA, Maurício Del Nero; CALDANA, Valter. Espaços educacionais inovadores: a produção de edifícios escolares na cidade de São Paulo. Observatório de la Economía Latinoamericana, [S. l.], v. 22, n. 10, e7255, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n10-138. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/>. Acesso em: 25 maio 2025.

LEFEBVRE, Henri. A cidade do capital. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008

LEME, Carolina Yurie Hirata. Arquitetura escolar para educação básica: projetando escolas para o século XXI. 2022. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: Planejamento Urbano no Brasil. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASPOLINI, Vicente. Paradigmas do urbanismo: a contribuição de François Ascher. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92292>. Acesso em: 26 maio 2025.

OLIVEIRA, Mauricio Del Nero. O consumo da cidade na cidade do consumo. 2024. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/764674ad-452b-4c04-868b-c8188ed5660d>. Acesso em: 25 maio 2025.

PEREZ, Maria Aparecida. Os Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e sua relação com o território na perspectiva da pedagogia social. In: Trama Interdisciplinar, São Paulo, V. 9, N. 2, P. 51-64, Maio/Ago. 2018

RAYMUNDO, Ticiane Silva. CEU: um sonho de qualidade na educação de São Paulo. In: Revista Encontro de Pesquisa em Educação. - Uberaba, v. 1, n.1, p. 87-96, 2013.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Le mouvement dans les sociétés hypermodernes - François Ascher [Videoconferencia]. Canal U, 4 jan. 2006. Disponível em: <https://www.canal-u.tv/chaines/utls/deplacements-migrations-tourisme/le-mouvement-dans-les-societes-hypermodernes-francois>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ROLNIK, Raquel; PEREIRA, Alvaro Luis dos Santos; MOREIRA, Fernanda Accioly; ROYER, Luciana de Oliveira; IACOVINI, Rodrigo Faria Gonçalves; NISIDA, Vitor Coelho. O Programa Minha Casa Minha Vida nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas: aspectos socioespaciais e segregação. Cadernos Metrópole, [S.L.], v. 17, n. 33, p. 127-154, maio 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2015-3306>. Acesso em: 25 maio 2025.

SAMPAIO, Antônio Heliódório Lima. Formas Urbanas – Cidade Real & Cidade Ideal. Contribuição ao estudo urbanístico de Salvador. Salvador: Quarteto: PPG/AU-FAUFBA, 1999.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), 2006.

_____. Espaço e método. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. O espaço do cidadão. [s.l.] EDUSP, 2020.

_____. Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal. SP/RJ: Record, 2000.

SÃO PAULO (SP). Decreto no 57.478, de 28 de novembro de 2016. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Educação Integral: Política São Paulo Educadora. – São Paulo: SME / COPED, 2020

SECCHI, Bernardo. A cidade do século vinte. São Paulo: Perspectiva, 2009

SOMEKH, Nádia. A cidade vertical e o urbanismo modernizador. São Paulo: Mackenzie, 2014.

TAKIYA, André. Edif 60 anos de arquitetura pública. 2009. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.16.2009.tde-10052010-141328. Acesso em: 25 maio 2025

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; MOLL, Jaqueline; ABRUNHOSA, Eduardo Castedo. O espaço educacional como materialização de concepções e princípios: Aportes para um debate necessário. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, publicação contínua, p. e024029, 2024. DOI: 10.217/riaee.v19i00.18195. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18195>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VILLAÇA, Flávio. Espaço intra-urbano no Brasil. 2. ed. São Paulo, SP: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute of Land Policy, 2012.

WILDEROM, Mariana Martinez. Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013). 2014. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

WILDEROM-CHAGAS, Mariana Martinez. Arquitetura para cidades na América Latina contemporânea: distâncias e aproximações entre São Paulo e Medellín. 2019. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.16.2019.tde-24102019-165125. Acesso em: 17 nov. 2024

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. As Escolas Públicas Paulistas da Primeira República e seus Arquitetos. PosFAUUSP, São Paulo, Brasil, n. 4, p. 91–106, 1993. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v0i4p91-106. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/137035>. Acesso em: 8 out. 2024.

_____. Escolas para a República: os Primeiros Passos da Arquitetura das Escolas Públicas Paulistas. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

Submetido: 25/05/2025

Aceito: 02/08/2025