

Espaços arquitetados pelas crianças: em busca de um lugar entre

Spaces designed by children: in search of a place in between

Alice Dellabianca Brambati¹

Sarah Rodrigues Damiani²

Stela Maris Sanmartin³

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel dos espaços arquitetados para a escola, na qualidade da aprendizagem de crianças e sua abordagem pedagógica. Para isso, o embasamento teórico trouxe luz a uma experiência com crianças em sala de aula. A investigação se deu a partir de uma leitura sensível dos espaços de aprendizagem explorados por um grupo de vinte crianças de 3 anos de idade, pertencentes ao segmento da Educação Infantil, do município de Vitória/ES. Na contramão das metodologias que ordenam e arquitetam previamente os espaços do saber, este estudo revela interações poéticas e criativas projetadas pelas crianças em espaços não projetados para o brincar: como a fresta de uma parede, a corda de um cercado, uma poça de água e o mato entre os paralelepípedos. A escrita empreendida divide-se em duas seções: estudos que possibilitam perceber os desafios da arquitetura escolar para promover espaços que acompanhem as evoluções pedagógicas para uma prática de ensino mais criativa; e relato de uma professora artista sobre suas descobertas entre os espaços não projetados do brincar e as brincadeiras inventadas pelas crianças.

Palavras-chave: Ensino de arte; Educação Infantil; Processo criativo; Arquitetura escolar; Miudezas cotidianas.

Abstract

This paper aims to reflect on the role of designed school spaces in the quality of children's learning and their pedagogical approach. To this end, the theoretical framework illuminated an experience with children in the classroom. The investigation was based on a sensitive analysis of the learning spaces explored by a group of twenty 3-year-old children enrolled in Early Childhood Education in the municipality of Vitória/ES. Contrary to methodologies that pre-order and design learning spaces, this study reveals poetic and creative interactions designed by children in spaces not designed for play: such as a crack in a wall, a rope in a fence, a puddle, and weeds between the cobblestones. The writing is divided into two sections: studies that reveal the challenges of school architecture in fostering spaces that keep pace with

¹ Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como pesquisadora do Grupo de Extensão e Pesquisa Criatividade, Educação e Arte (GEPCEAr/UFES). E-mail: alice.brambati@edu.ufes.br

² Doutoranda em Artes Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Dinamizadora de Arte na Secretaria Municipal de Educação (SEME/ES). E-mail: sarahrodriguesdamiani@gmail.com

³ Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Educação da Universidade de Brasília (PPGDE/UnB). Professora Adjunta II na Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Também é professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGA/UFES). E-mail: stelasanmartin@yahoo.com.br

pedagogical developments toward more creative teaching practices; an artist teacher shares her story about her discoveries between undesigned play spaces and games invented by children.

Keywords: Art education; Early childhood education; Creative process; School architecture; Everyday details.

1. Introdução

O que dizem os espaços e tempos presentes em nossas escolas? A organização espacial da escola tem atravessado as mudanças ideológicas de nosso tempo? A arqueologia de Michel Foucault (1926-1984) nos direciona a analisar a escola do século XVIII como um ambiente pensado para controle, ordenação e vigília social. Embora o cenário apresentado seja um panorama evidenciado pela revolução industrial, a organização espacial da escola nesse formato aparece antes do surgimento da indústria (Kowaltowski, 2011), se perpetuando até os dias de hoje.

A autora Doris Kowaltowski (2011), arquiteta, professora e colaboradora da UNICAMP, possui um trabalho importante para a compreensão dos aspectos históricos e de implementação da arquitetura escolar no Brasil. Sua obra intitulada “Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino”, provoca o leitor em diferentes aspectos. Dentre as questões exploradas, interessa à presente discussão, refletir sobre a padronização imposta pelas estruturas governamentais, as descobertas sensitivas e a aprendizagem no ambiente escolar. “Muitas edificações escolares seguem um projeto padrão. Entretanto, a padronização nem sempre leva em conta situações locais específicas, resultando em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental” (Kowaltowski, 2011, p.105).

Há na literatura, filósofos, pedagogos e educadores que pensaram formas de romper com esse sistema rigoroso, mas, ainda que bem intencionados, suas ideias incorporaram contradições complexas. Um exemplo a ser citado é o caso da educadora e médica Italiana Maria Montessori (1870-1952), que embora tenha tido sua abordagem metodológica reconhecida como um ato revolucionário na organização dos espaços de aprendizagem, defendendo a autonomia e a liberdade de crianças, incorporou em seus escritos termos como “obediência e disciplina”, “controle dos movimentos”, “andando na linha” e “o exercício do silêncio” (Montessori, 2023).

Em contrapartida aos ecos contraditórios presentes entre os séculos XVIII e XX, o pensamento contemporâneo de educação tem incorporado perspectivas potencialmente transformadoras, sustentadas em “saberes de frestas” (Rufino, 2019), “circularidades” (Ferreira, 2021), “miudezas” (Ribeiro, 2022) e “desobediências criativas” (Vasconcelos, 2024).

2. Contextos entre arquitetura e escola

Para compreender a importância e os desafios da Arquitetura Escolar na atualidade, além do seu papel no fomento à criatividade dos alunos, é necessário compreender a sua formação ao longo da história. É o que propõem Xavier (2017, p. 81-97) e Kowaltowski (2011, p. 29).

A escola enquanto instituição surge na Europa, no século XIX, como ferramenta para a indústria e com papel de disciplinar a ordem social. O espaço de ensino foi pensado para garantir o estabelecimento das normas e a ordenação das cadeiras em fileiras representa os valores de obediência, vigilância, hierarquia e controle, importantes para os objetivos da formação escolar institucional (Kowaltowski, 2011, p. 29). Podemos confirmar com Xavier (2017) que a forma arquitetônica influencia o comportamento, o aprendizado, o desempenho e a saúde do educando. Ela “estabelece os limites” dentro da instituição (2017, p. 85)

As primeiras escolas do Brasil eram instituições vocacionais para o ensino da população mais abastada e socialmente influente. Ao passo que o ensino foi sendo universalizado, edificações de outros usos, como residências e comércios, foram adaptadas para receber as atividades escolares. Também foi adaptada a formação exigida para as profissões do magistério, sendo aceitos profissionais de outras áreas. Por exemplo, engenheiros poderiam ministrar aulas de matemática e desenho (Xavier, 2017, p. 83). O principal objetivo das edificações escolares, assim como no seu surgimento da Europa, era o que Xavier (2017, p. 85) chama de higiene física e moral: educar. Por isso, o foco da arquitetura era quase exclusivamente na sala de aula em detrimento dos demais ambientes, inclusive aqueles da parte administrativa da escola.

De acordo com Xavier (2017), no início da República Brasileira, entre 1885 e 1920, surgem os grandes centros urbanos e a escola se torna consequência da vida nas cidades. O número de escolas se expande e aumenta o acesso dos mais pobres ao ensino. As escolas se tornam mais precarizadas, não havendo preocupação com

a ergonomia infantil. Observa-se maior valorização das fachadas em seus projetos de arquitetura, em detrimento da funcionalidade da edificação. Roth (1957) afirma que os prédios escolares não acompanharam as evoluções das teorias pedagógicas.

Tanto Xavier (2017) quanto Kowaltowski (2011) apontam a existência de estudos que salientam a importância das características da edificação escolar na qualidade do ensino. Kowaltowski (2011) explica que o programa arquitetônico de uma edificação visa atender às necessidades locais e de demanda do novo uso. Em uma escola, tal programa deve apresentar o número de salas e outros ambientes escolares necessários, como biblioteca, quadras, laboratórios dentre outros; suas características pretendidas e disposição espacial. Para a autora, o prédio escolar é a concretização de uma visão de educação, ele revela qual é o seu papel na construção da sociedade em que está inserida e indica os valores que a instituição quer atingir.

Viñao Frago e Escolano (2001) apud Xavier (2017, p. 83) diferenciam os conceitos de “lugar” e “espaço”, ambos presentes no ambiente escolar. Diferente do lugar, que é “construído no fluir da vida”, o espaço é imaginado, projetado, nunca neutro. Ele carrega signos, símbolos e vestígios das relações sociais e dos seus componentes curriculares. Bachelard (1993), filósofo e antropólogo do imaginário, antecede esta conceituação com a seguinte descrição: “O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação” (Bachelard, 1993, p. 19). Fayga Ostrower (2022), pesquisadora da criatividade e dos processos de criação, também contribui para esta reflexão: “O espaço torna-se, simultaneamente, forma das experiências vividas e imagens de seus conteúdos” (Ostrower, 2022, p. 145).

Sanmartin (2021) ainda diferencia os espaços de educação informal dos espaços da educação formal e não-formal. Dessa maneira, ela explica que a educação informal é aquela que acontece nos processos humanos de conhecer, através de experiências e no ambiente em que o sujeito vive; enquanto que na educação formal e não-formal há intencionalidade de ensinar, através de sistematização, estruturação e relação pedagógica entre professor e aluno.

Para Kowaltowski (2011), a edificação escolar interage com as pedagogias e tipo de ensino almejados. A autora dividiu as teorias pedagógicas apresentadas por ela em duas vertentes: uma que vê o conhecimento como informação e outra que o

trata como processo de pensamento. Dessa forma, a educação pode ter dois caminhos de acordo com seus objetivos, um deles se relaciona com as necessidades intelectuais individuais e outro abarca objetivos maiores referentes à sociedade em que se quer viver (Kowaltowski, 2011).

Considerando a interação entre a edificação escolar e as teorias pedagógicas que a escola representa, conforme descrito nos parágrafos anteriores, a Arquitetura Escolar, principalmente no século XIX, também apresenta duas tendências: responder ao desejo por controle e disciplina, com espaços bem definidos, para o isolamento e para a introspecção; e a que acompanha as evoluções pedagógicas, com espaços que valorizam a criatividade, a interação e a individualidade, com jardins e espaços externos integrados aos espaços usados para a pesquisa e o estudo.

Dessa maneira, um ensino eficaz, para Kowaltowski (2011), seria aquele que considera os diferentes estilos de aprendizagem e auxilia os alunos a explorar melhor suas capacidades. Complementando com reflexões de Xavier (2017), a escola deve se expandir além de seus muros, atuando positivamente como referência para a sua localidade.

O planejamento dos prédios escolares e a sua localização espacial entra na pauta, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a partir da década de 1930 (Xavier, 2017). Um exemplo de boas práticas em projeto de arquitetura escolar apresentado por Xavier (2017), que também é o objeto principal de sua pesquisa, são as escolas projetadas e construídas na gestão de Anísio Teixeira, como secretário e outros cargos, em cidades brasileiras. As arquiteturas desses edifícios escolares são diferentes das que vinham sendo planejadas e construídas, devido às unidades de ensino independentes (salas de aula com sanitários próprios) e foco do projeto para além das salas de aula, expandindo-se para outros ambientes (administração da escola, biblioteca, ateliês, áreas de recreação, entre outros). Como características marcantes das escolas anisianas, o autor destaca a presença de pavilhões de artes, elementos vazados, desenho arquitetônico moderno e presença de área verde em diálogo com a parte interna da edificação.

Outro exemplo apresentado na tese de Xavier (2017) é a escola de Illinois, nos Estados Unidos da América, de 1940, cujos arquitetos responsáveis pelo projeto são Perkins, Wheeler, Will e Eliel Saarinen. Tal projeto contou com a colaboração de pedagogos, crianças e com o diálogo entre as áreas técnicas e de ensino na fase de

sua elaboração (Xavier, 2017). Ainda com exemplos fora do Brasil, Xavier (2017) acrescenta os projetos de Richard Neutra, também nos Estados Unidos, entre as décadas de 1920 e 1960, cujas principais características são salas de aula ao ar livre, que se abrem para pequenos pátios; ressignificação de pátios e corredores, que de ambientes externos passam a ser integrados às salas de aula.

Melo (1970) *apud* Xavier (2017) aponta a importância da presença de obras de arte como esculturas e murais para o que ela chama a conscientização estética dos alunos, como acontece em várias escolas no Brasil. Um exemplo mostrado é a Escola do Conjunto Residencial Prefeito Mendes de Moraes, São Cristóvão - RJ, projeto de 1950, que abriga murais de Cândido Portinari e de Burle Marx.

Como bem pontua Kowaltowski (2011), os espaços pedagógicos são elaborados a partir dos interesses educacionais. Nesse sentido, interessa em primeira instância, os desejos, objetivos e escolhas dos profissionais envolvidos neste trâmite organizacional. No entanto, o presente trabalho de investigação se direciona por um caminho distinto, apresentando possibilidades de descobertas em espaços elaborados pelas próprias crianças. O tópico abaixo descreve um relato coletado por uma professora de artes, atuante da rede municipal de Vitória (ES), no segmento da Educação Infantil.

3. Um relato sobre os espaços arquitetados pelas crianças

O presente relato parte de um olhar sensível de uma pesquisadora que se denomina professora artista. Após 10 anos no segmento do Ensino Fundamental, a professora se depara com o chão da Educação Infantil. A escola se localiza no bairro São Pedro, território vizinho da Ilha das Caieiras, no município de Vitória, Espírito Santo. As crianças que habitam a escola são, em sua maioria, netas e netos de marisqueiras, lavadeiras, desfiadeiras de siri e pescadores, portanto com os imaginários marcados pelo mangue e pelo mar.

O projeto institucional da escola para o ano de 2025 visa contemplar uma aproximação das crianças e da comunidade com o meio ambiente, nesse sentido, contribuindo para as ações já implementadas pela escola, a professora formula um projeto paralelo denominado “Arte no quintal: terra, fogo, água e ar”. Suas propostas didáticas convergem com os devaneios da matéria, organizados pelo filósofo Gastón

Bachelard (1884-1962). As proposições de aprendizagem exploram os espaços a céu aberto da escola, os corredores e o lago projetado para a moradia de carpas laranjas.

As brincadeiras são organizadas pela professora, tendo como concepção, duas questões norteadoras: a aproximação dos quatro elementos da natureza e a exploração dos espaços “extra-sala de aula”. As crianças são convidadas a imaginar histórias, cantar cantigas populares e dançar de forma coletiva. No entrelaço das proposições guiadas pela professora nos espaços pré-estabelecidos, situações curiosas e criativas surgem entre as crianças. Nomearemos estas situações como episódio criativo 1 (emergente no quintal da escola) e episódio criativo 2 (emergente no pátio coberto da escola).

No seio de um quintal arquitetado com balanços, gangorras, escaladas e uma tirolesa, algumas crianças escolhem brincar em espaços não convencionais, como a fresta de uma parede e a corda de proteção da tirolesa. A percepção de espaços miúdos entre a vasta extensão do quintal capta não só um recorte poético do brincar, como também evidencia as escolhas das crianças como matéria-prima de uma pedagogia participativa e respeitosa.

Em “Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta”, a autora Bruna Ribeiro (2022) cita Manoel de Barros e sinaliza que a prática docente precisa ser capaz de “transver” com os olhos das crianças, “olharmos para o mundo com olhos não viciados, com olhos de espanto e assombro e assim ver o que é, mas também o que pode ser... ver as infinitas possibilidades que estão disponíveis aos olhos das crianças” (Ribeiro, 2022, p. 155). Mais adiante, a autora complementa: “As crianças têm a capacidade de ver para além da função imediata e pragmática das coisas, pessoas, objetos, animais... elas conseguem mais do que ver, elas vão além... elas possuem a capacidade de transver o mundo!” (Ribeiro, 2022, p. 155).

Ao observar a Figura 1 disposta abaixo, você leitor, consegue se imaginar com o campo de visão de uma criança de três anos de idade? O quintal possui paredes coloridas, pequenas árvores, brinquedos de madeira, espaços com terra e grama no chão. O que é possível ver para além do espaço arquitetado para brincar? O que é revelado quando uma criança escolhe olhar para as sombras presentes no espaço? ou quando uma criança aponta para a ave que voa no céu? ou quando as casas ao redor do quintal instigam a seguinte pergunta: “- Tia, quem será que mora ali?”

Em diversos momentos no quintal, os olhos das crianças guiaram os olhos da professora. Suas perguntas despertaram imagens e ampliaram seus saberes de fresta: “saberes que cruzam a esfera do tempo, praticando nas frestas a invenção de um mundo novo, são aqueles que encarnam na presença dos seres produzidos como outros” (Rufino, 2019, p. 12). As palavras de Luiz Rufino (2019) em “A pedagogia das encruzilhadas”, discorrem sobre os saberes marginalizados pelas culturas coloniais e imperiais. Na mesma direção, entendemos que tais saberes também entrecruzam as esferas espaciais presentes nos espaços educativos.

Figura 1 - O quintal da escola



Fonte: acervo das autoras (2025)

A brincadeira com a fresta na parede carrega o simbolismo de uma abertura no espaço, uma passagem percebida para além dos muros da escola, contribuindo para o imaginário de que o brincar é livre, transpassa as barreiras institucionalizadas e os tempos/espaços concebidos para esta ação ancestral. O mesmo ocorre com a escolha pelo brincar no cercado da tirolesa. Observe na Figura 2 como os brinquedos são dispostos nos espaços percebidos pelas crianças.

Figura 2 - Episódio criativo 1: a fresta na parede e a corda do cercado



Fonte: acervo das autoras (2025)

O cercado da tirolesa estabelece uma área de proteção às crianças, é um espaço projetado para a não ultrapassagem, pois pode causar acidentes ou situações indesejadas. No entanto, as crianças se aventuram no meio desta zona do “não pode brincar aí”. A escolha pela brincadeira no cercado também é interpretada como um “saber de fresta”, pois a criança percebe a corda como uma brecha espacial, é como se ela afirmasse: “- Não estou brincando ali, estou no meio da linha”. É também o “entre lugar” sugerido por Tássio Ferreira (2021) em “Pedagogia da circularidade: ensinagens de terreiro”. O autor declara: “Utilize toda a potencialidade da natureza do humano como expoente de sua força no ‘entre lugar’, no estar e não estar, e até mesmo no intervalo de tempo da terra e do céu” (Ferreira, 2021, p. 25).

Este lugar também é conceituado por uma artista e poeta chamada Edith Derdyk (2024), quando ela destaca: “O lugar entre é uma fronteira móvel, linha mutante resultante do encontro entre as peles do mundo” (Derdyk, 2024, p. 32). Esta linha está lá, ela se faz existente. É também uma “linha-aparição”. É nesta dimensão simbólica do “brincar no meio da linha”, que surge outro episódio criativo vivenciado no pátio coberto da escola.

Assim como o quintal, o pátio coberto é um espaço projetado para o livre brincar, constituído de um playground colorido. Entretanto, existem algumas barreiras espaciais que não podem ser atravessadas, como as áreas não emborrachadas do chão do pátio. Tais barreiras não são impostas pela equipe pedagógica, mas são constituídas na percepção de proteção em diversos profissionais que circulam a

escola. Durante as brincadeiras das crianças, seus corpos são impedidos, por diversas vezes, de transitar para fora do pátio emborrrachado.

A manipulação dos lugares apropriados é realizada por excesso de cuidado, facilitação da vigília, segurança e controle dos corpos. É neste cenário instaurado que aparecem novamente, os olhares capazes de “transver” o que os olhos dos adultos não são capazes de ver. Em meio aos passos desobedientes e fronteiriços, as crianças descobrem novas formas de brincar, interagindo com a água que se acumula de uma noite chuvosa, e com o mato que cresce no meio dos paralelepípedos cinzas e pesados do pátio.

As escolhas mencionadas podem ser observadas na Figura 3. É possível observar que os corpos ocupam o chão de forma coletiva e sensorial. As crianças são provocadas pelo “não” imposto por alguns profissionais e pelo “sim” sugerido pela composição efêmera do espaço. Tanto a água aculada como o mato “brotado” surgem como um convite de interação com o “aqui” e o “agora” presentes nos espaços “arquitetados” pelo tempo.

Figura 3 - Episódio criativo 2: o mato e a poça de água



Fonte: acervo das autoras (2025)

Os espaços descobertos revelam a curiosidade do tato, a delicadeza do gesto, a aproximação com a memória afetiva e a ativação da imaginação criadora da criança. No texto “acacos e criação artística”, Ostrower (2022) relaciona a descoberta do espaço com a construção de mundos internos: “A descoberta de espaços, externos e internos, a expansão desses espaços em mundos, é a grande aventura da criança (e continua a sê-lo para o adulto também, quando sua sensibilidade não se atrofia)” (Ostrower, 2022, p. 145). Dentre as narrativas coletadas no ato da experimentação

com o espaço, as crianças expressaram: “ - Tia, quem manda a chuva que cai do céu?”; “ - Por que ela parou aqui?”; “ - Esse capim faz massagem!”; “ - Saudades da minha avó”.

4. Considerações finais

Os conceitos e as reflexões apresentados neste artigo levaram a pensar que o projeto das edificações escolares, principalmente na educação infantil, precisa valorizar os espaços abertos externos, não apenas para sua visualização e utilização pré-programada/controlada, mas para possibilitar a exploração desse espaço e de suas miudezas pelas crianças. Quando pensamos em espaço “externo” da escola, não devemos limitá-lo aos muros de sua edificação, mas é preciso constantemente remeter esse espaço à vizinhança e a sua região, visto que os alunos estão inseridos na realidade local e a escola é referência e carrega simbologia da comunidade em que está inserida.

Dessa forma, a arquitetura escolar se constitui por espaços democráticos, em que seus alunos se sintam realmente pertencentes e participantes do processo de instauração de suas “regras”. É necessário que os limites sejam entendidos e interiorizados pelos estudantes como demarcadores de espaços seguros e adequados para determinadas atividades e não como ferramenta de controle, hierarquia e vigilância. Para que isso aconteça, sempre que possível, esses limites podem ser pensados, construídos e analisados por todos os agentes e usuários da edificação, inclusive os alunos. Assim, o “não” implícito nas barreiras dos espaços será menos percebido enquanto mero fator hierárquico e de obediência e mais como possibilidade do novo, da experimentação segura e da criatividade.

Os exemplos citados na segunda seção deste artigo dão pistas de características fundamentais a serem valorizadas em projetos de edificações escolares:

- a)** Presença de espaços que valorizam a criatividade, a interação e a individualidade;
- b)** Inclusão de jardins e espaços externos integrados aos ambientes de estudo e de pesquisa;
- c)** Atender a um programa de necessidades que considere os diferentes estilos de aprendizagem;
- d)** Ter foco de projeto expandido para outros ambientes além da sala de aula (parte administrativa, biblioteca, ateliês, áreas de recreação, educação física e oficinas, entre outros);

- e) Presença de elementos arquitetônicos e naturais que interligam ambientes internos e externos, mais do que os limitam;
- f) Processos projetivos democratizados, em que os principais usuários dos espaços sejam escutados e percebidos, mesmo quando se expressam além das palavras e de padrões, como é o caso das crianças.

Características a incluir nesses projetos podem ser observadas através de diálogos multidisciplinares, principalmente da área de arquitetura e de ensino, e de olhares sensíveis para as atitudes e as transcendências propostas pelas crianças e para todo ensinamento que elas têm a oferecer, como arquitetas do seu próprio espaço.

O relato apresentado no último tópico deste texto extrapola as possibilidades espaciais concretas, visto que as descobertas das crianças expandiram não só o chão do pátio e do quintal, como também, as percepções internas das crianças. A liberdade do brincar entre o “lugar imposto” e o “lugar criado” revelou a curiosidade do corpo, o acesso às lembranças, a criação de imagens narradas e o estímulo à sensibilidade humana.

Referências

- DERDYK, E. **O corpo da linha**: notações sobre desenho. Belo Horizonte: Relicário, 2024.
- FERREIRA, T. **Pedagogia da circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- MONTESSORI, M. **O desenvolvimento criativo da criança**: a abordagem montessori. Campinas: Kíron, 2023.
- OSTROWER, F. Acasos e criação artística. Campinas: Unicamp, 2022.
- RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.
- ROTH, A. **The New School**. Zurich: Edition Girsberger, 1957.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANMARTIN, S. M. Praxis criadora: arte no espaço educativo (e-book). Vitória: EDUFES, 2021. Disponível em: <<https://edufes.ufes.br/items/show/602>>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- VASCONCELOS, F. P. Criatividade desobediente. **Farol**, Vitória, p. 130-143, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/45996>>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- XAVIER, C. C. Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. 291 f., il. Tese (Doutorado em Arte). Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/32017>>. Acesso: 23 de jul. 2025.