

## ENSAIO SOBRE AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA ARQUITETURA DA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFPR<sup>1</sup>

Ana Clara Melnek Pereira<sup>2</sup>  
Leticia Emanuele Rao Sanabria<sup>3</sup>  
Michaela Camargo<sup>4</sup>  
Soraya Domingues<sup>5</sup>  
Vera Luiza Moro<sup>6</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta o olhar de duas acadêmicas que iniciam sua formação docente no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e que, ao ingressarem no cotidiano escolar, são imediatamente atravessadas por um aspecto que, embora amplamente discutido na literatura, só se tornou inteligível quando vivenciado: a arquitetura da escola. As primeiras impressões, marcadas pelo estranhamento diante de um prédio cuja organização espacial remete a uma estrutura quase prisional, fizeram emergir com força debates que antes pareciam abstratos. Elementos como “corredores longos e estreitos, salas com cadeiras enfileiradas, pouca iluminação natural, ausência de cores, presença de grades e organização hierarquizada dos ambientes” revelaram-se não apenas características físicas, mas dispositivos que moldam comportamentos, regulam condutas e delimitam possibilidades de interação. A experiência concreta das licenciandas tornou evidente que o espaço escolar não é neutro, mas influencia comportamentos, relações e processos de aprendizagem. Assim, aquilo que era apenas conteúdo teórico passou a adquirir densidade formativa quando confrontado com a materialidade da escola e seus efeitos sobre os corpos, especialmente no campo da Educação Física. Dessa forma, o objetivo deste ensaio é refletir sobre como a arquitetura escolar, estruturada em um modelo tradicional e potencialmente repressivo, influencia padrões de comportamento, relações sociais, aprendizagem e expressão corporal dos estudantes, a partir das primeiras vivências proporcionadas pelo PIBID UFPR e das inquietações formativas que emergem no início da trajetória docente.

**Palavras-chave:** Arquitetura escolar, Padrões de Comportamento, Espaço escolar, Educação Física Formação crítica.

<sup>1</sup> Este trabalho surgiu a partir das experiências e reflexões desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao projeto de extensão, que possibilitou a aproximação com o contexto escolar e a construção das discussões aqui apresentadas.

<sup>2</sup> **A. C. M. Pereira**, Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná UFPR, [pereiraanaclara08@gmail.com](mailto:pereiraanaclara08@gmail.com);

<sup>3</sup> **L. E. R. Sanabria**, Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná – UFPR, [leticia rao242@gmail.com](mailto:leticia rao242@gmail.com);

<sup>4</sup> **M. Camargo**, Doutora pelo Curso de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, [michaela.camargo@ufpr.br](mailto:michaela.camargo@ufpr.br);

<sup>5</sup> **S. Domingues**, Doutora pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, [soraya.correa@ufpr.br](mailto:soraya.correa@ufpr.br);

<sup>6</sup> **V. L. Moro**, Professora orientadora: Doutora em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná – UFPR, [vlmoro@ufpr.br](mailto:vlmoro@ufpr.br);



## INTRODUÇÃO

A palavra escola segundo Veschi (2019) tem origem etimológica no termo grego *scholê*, que significava “tempo livre”, “lazer” ou “ócio”. Na Grécia Antiga, o tempo dedicado aos estudos era compreendido como uma atividade prazerosa, vinculada ao lazer, o que contrasta com o modelo moderno de instituição escolar. Ao observar de forma apurada a transição de compreensão sobre o entendimento de escola, pode-se compreender que as instituições atravessam a sociedade e constituem-se como produtos de um contrato social (González; Fensterseifer, 2009), uma vez que correspondem ao cumprimento de objetivos previamente definidos socialmente. Seu fundamento consiste em interpelar os indivíduos por meio das diferentes culturas de forma sistemática, funcionando como instâncias de reprodução social orientadas à formação do espírito republicano. A respeito disso, González e Fensterseifer (2009, p. 18–19) discorrem:

Seguindo esse esforço de delimitar a especificidade da educação escolar, trazemos a contribuição de Carvalho (1996), segundo o qual cabe à escola primeiramente conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação. Preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo. Enfim, cabe à escola colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis. Em poucas palavras: formar o “espírito republicano”.

A escola constitui-se como uma instituição sistematizada, que de acordo com Forquin (1993) pode ser entendida a partir de uma cultura própria, isto é, a cultura escolar, está composta por diversos elementos essenciais à sua funcionalidade. Entre esses elementos, destaca-se a arquitetura, entendida como um conjunto de paisagens intencionalmente concebidas, construídas, formuladas, estruturadas e desenhadas por sujeitos. A arquitetura está presente em todos os ambientes sociais e, por essa razão, carrega intencionalidades orientadas à efetivação de objetivos previamente estabelecidos, o que a distingue dos recursos naturais. Conforme afirma Marx (1998, p. 211–212)

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.



A partir desta perspectiva, não se pode perder de vista que é equivocada a concepção de que a escola constitui um espaço neutro, uma vez que até mesmo sua arquitetura é sistematicamente planejada. Dessa forma, os prédios escolares deixam de ser meros objetos materiais e passam a expressar valores socialmente construídos, que não emergem de maneira espontânea, mas se configuram como resultado de disputas interpretativas (Gay, 1988). Antes disso, pode-se pensar e inclusive inferir que dentro dessa organização escolar, até a denominação trata-se de uma organização voltada à normalização de corpos, comportamentos, gostos e até a forma de relação com o próximo e com a sociedade. Desse modo, constrói-se uma imagem que é cuidadosamente articulada a um modelo disciplinar.

Neste cenário, a arquitetura não se restringe aos espaços constituídos no interior da instituição escolar, mas configura-se como um dispositivo voltado à formação de sujeitos controláveis e dóceis. A organização espacial, ao ordenar corpos no espaço e regular seus movimentos, aproxima-se da lógica disciplinar descrita por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, obra originalmente publicada em 1975, na qual o espaço opera como instrumento de vigilância, normalização e produção de corpos úteis e obedientes. Essa disposição específica de ideias que compõem o projeto de sociedade moderna ideal atravessa a vida cotidiana dos sujeitos por meio de discursos de racionalidade higienista, fundamentados nos valores das elites dominantes.

A partir dessas considerações, a elaboração deste ensaio ocorre através da experiência vivenciada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que possibilitou uma aproximação efetivamente corporal com a realidade escolar e forneceu elementos fundamentais para refletir sobre a formação docente e o papel das instituições educacionais. A análise desse tópico mostra-se necessária para o campo educacional, na medida em que permite aprofundar a compreensão acerca de como essa estrutura influencia e atravessa a vida dos indivíduos de forma direta e indireta. Não se trata apenas de compreender a organização física ou institucional em si, mas de problematizar os sentidos que ela produz, as relações de poder que estabelece e as subjetividades que contribui para formar cidadãos.

É nesse ponto que o referencial de Michel Foucault se torna fundamental para a análise. Inspiradas especialmente em suas reflexões sobre disciplina, vigilância, normalização e produção de subjetividades, as experiências vividas no contexto escolar. Assim, a utilização das referências conceituais de Foucault, no trabalho, não aparece apenas como um autor de apoio conceitual, mas como uma ferramenta metodológica de problematização.



## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um ensaio de natureza teórico-reflexiva, construído a partir de relatos de experiência de duas discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), inseridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A produção dos dados ocorreu por meio das vivências das licenciandas no contexto escolar, especialmente a partir da observação direta da organização espacial, das rotinas institucionais e das relações estabelecidas no ambiente educativo. Essas experiências foram registradas e posteriormente analisadas à luz de referenciais teóricos da área da educação.

Dessa forma, a metodologia articula experiência empírica e reflexão teórica, buscando compreender como o espaço escolar, por meio de sua materialidade e organização, influencia comportamentos, relações sociais e processos formativos.

Ressalta-se que foi utilizado o auxílio de ferramenta de inteligência artificial apenas para fins de correção ortográfica e organização textual, sem interferência na construção autoral das reflexões e análises apresentadas

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **A escola como espaço (con)Formativo: algumas provocações**

Diante desse cenário, ao se pensar na escola não se pode perder de vista que essa instituição se estrutura por alguns princípios, tais como: formativo, social e educativo, tendo como função central possibilitar o acesso dos sujeitos aos conhecimentos e às diferentes manifestações culturais historicamente produzidas. Neste tocante, Vago (2009) defende que a escola é um lugar de circulação das culturas, tendo como responsabilidade garantir o direito de conhecer, fruir e usufruir esse patrimônio cultural coletivo.

Desse modo, os elementos que constituem o espaço escolar assumem papel fundamental na formação dos sujeitos, uma vez que o espaço escolar é produzido e organizado a partir de escolhas arquitetônicas que definem circulações, permanências, encontros, separações e modos de uso, influenciando diretamente as experiências vividas por aqueles que o ocupam. A disposição das salas, dos corredores, do mobiliário e das áreas coletivas evidencia que a arquitetura atua como um elemento que estrutura comportamentos, relações e práticas educativas. Assim, mais do que um cenário neutro, o espaço escolar



constitui-se como uma materialização da arquitetura e, ao mesmo tempo, como um agente que participa ativamente da formação dos estudantes, ao comunicar valores, estabelecer limites e possibilitar diferentes formas de convivência, aprendizagem e socialização.

Nesse sentido, a formação não se constrói apenas a partir dos currículos, das disciplinas e das aulas. O espaço, a rotina e a arquitetura também produzem sentidos e inscrevem, em sua materialidade, um conjunto de valores, uma vez que, conforme aponta Vieira (2004), a arquitetura escolar institui, em si mesma, um discurso formativo. Assim, pode-se considerar que o espaço/estrutura escolar contribui para organizar comportamentos, produzir relações de poder, disciplina corpos e também, por um outro viés – a depender da arquitetura - pode favorecer experiências de autonomia, participação e construção coletiva.

Dentro desse contexto, a arquitetura e o espaço conversam entre si mas não são a mesma coisa. Segundo Escolano (1998, p. 26)

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Por outro lado, o espaço constitui uma dimensão intrínseca da arquitetura e se transforma continuamente em função de múltiplas influências, como rotinas, horários, sujeitos e culturas. Conforme discute Vieira (2004), existem espaços de poder produzidos na relação entre professores e alunos, nos quais a arquitetura desempenha papel decisivo.

Segundo Varela (2000), ao abordar a obra de Michel Foucault, evidencia-se que, a partir do século XVIII, o tempo e o espaço passaram a ser reorganizados por meio de uma nova forma de poder, que ele denomina de poder disciplinar. Nessa lógica, torna-se mais eficaz vigiar do que castigar, pois o objetivo deixa de ser apenas punir e passa a ser domesticar, normalizar e tornar os sujeitos mais úteis e produtivos. Desse modo, em vez de excluir ou eliminar, esse poder atua no controle constante dos corpos, dos comportamentos e das rotinas.

Para além de sua dimensão estrutural, o espaço escolar é vivido, apropriado e constantemente resignificado pelos estudantes em suas práticas cotidianas. Ambientes como pátios, os corredores e as quadras passam a assumir sentidos próprios, muitas vezes não previstos pela organização institucional, podendo inclusive tensionar seus mecanismos de controle. Esse movimento revela o caráter dinâmico do espaço, produzido nas interações e nas apropriações dos sujeitos, ao mesmo tempo em que revela a coexistência entre práticas de (con)formação e possibilidades de subversão no interior da escola.



Essa dimensão (con)formativa evidencia que a escola é um espaço de produção de subjetividades, no qual se constroem identidades, pertencimentos e formas de estar no mundo. Por meio das práticas cotidianas - como a organização das rotinas, a convivência entre pares, a mediação docente e as dinâmicas institucionais - os sujeitos vão internalizando referências que orientam suas ações e percepções. Assim, a escola participa ativamente do processo de socialização, contribuindo para a formação de sujeitos que, ao mesmo tempo em que desenvolvem autonomia e pensamento crítico, também se inserem em determinadas expectativas sociais e culturais. Neste sentido, pode-se observar que mesmo quando a estrutura arquitetônica intenciona conformar, as práticas vivas podem contribuir com a formação.

Desse modo, compreender a escola como espaço (con)formativo implica reconhecer suas contradições: ela é, simultaneamente, um lugar de possibilidades emancipadoras e de reprodução de normas sociais. É nesse tensionamento que se abrem caminhos para pensar práticas educativas mais conscientes, capazes de problematizar os processos de formação e de ampliar as possibilidades de atuação dos sujeitos na sociedade.

### **As Primeiras Impressões e o Impacto da Arquitetura Escolar como Dispositivo de Controle: Reflexões a Partir da Experiência do PIBID Educação Física**

Nas primeiras impressões proporcionadas pelo PIBID, as vivências no contexto escolar permitiram que as noções teóricas discutidas na universidade ganhassem concretude por meio da observação direta do espaço e das relações que nele se estabeleciam. Ao adentrarem na escola, perceberam e tomaram consciência de elementos que antes, enquanto alunas, pareciam naturais, mas que, agora, sob um olhar em formação docente e crítico, adquiriram novos significados. A arquitetura da instituição marcada por portões, grades, corredores longos, salas enfileiradas e uma organização rígida dos espaços provocou em nós uma sensação de controle e vigilância, aproximando-se da ideia de disciplinamento dos corpos, discutida por Foucault.

Em um cruzamento de ideias - após a leitura de literaturas e as sensações vividas na instituição escolar - a visão das discentes em formação se ampliou, uma vez que o espaço que antes era tratado como rotineiro se tornou um local de indagações, refletindo na dispersão de experiências anteriores.

A discente 1, ao longo de toda sua trajetória escolar, estudou em uma instituição cujas configurações estruturais dialogam com as análises foucaultianas sobre disciplina e vigilância



dos corpos no espaço, por componentes como longos corredores, um pátio central, filas e outros. No entanto, foi somente ao retornar à escola como professora em formação, por meio do PIBID, que esse espaço passou a ser percebido dessa maneira. Ao retornar a esse ambiente, agora com um olhar de professora em formação inicial, foi atravessada por um sentimento de indignação, especialmente ao reconhecer que, durante muitos anos, havia naturalizado formas de controle e organização que antes pareciam comuns em sua experiência como aluna.

A discente 2 vivenciou o ensino médio em uma escola cívico-militar<sup>7</sup>, marcada pela atuação de militares aposentados no cotidiano escolar e por uma organização pautada na disciplina, na hierarquia e no controle dos comportamentos. A rotina era estruturada por práticas disciplinadoras visíveis, como filas, comandos padronizados, formações coletivas, deslocamentos controlados e cerimônias como o hasteamento da bandeira, que eram amplamente naturalizadas pelos estudantes. A própria organização espacial da escola - com pátio central, locais específicos para filas e grades que delimitavam a circulação - reforçava a vigilância, a padronização dos corpos e a conformação às normas.

Além disso, elementos simbólicos, como frases expostas nos ambientes, atuavam como dispositivos de autorregulação, incentivando a adequação dos estudantes às expectativas institucionais. Naquele momento, essas práticas eram percebidas como naturais e necessárias, sem maiores questionamentos.

As similaridades de vivências escolares de ambas as estudantes antes do ingresso no ensino superior revelam que, embora estivessem imersas em contextos marcados por normas rígidas, rotinas estruturadas e expectativas institucionais bem definidas, tais elementos não eram percebidos de forma crítica. Ao contrário, eram comumente aceitos e incorporados ao cotidiano escolar como parte legítima e necessária da experiência educativa. Esse processo de adaptação ocorria quase automaticamente, sem que as estudantes, naquele momento, problematisassem os mecanismos de controle presentes na organização escolar.

Com o ingresso no ensino superior e o contato com referenciais teóricos e abordagens mais humanizadas da educação, essas percepções puderam ser profundamente reelaboradas. A vivência universitária ampliou o horizonte interpretativo das estudantes, permitindo-lhes desenvolver um olhar mais atento às dinâmicas de poder que atravessam os processos educativos e questionar práticas que antes eram aceitas sem problematização. Nesse movimento, tornou-se possível compreender que a escola não se limita à função aparente de

<sup>7</sup> No estado do Paraná, as escolas cívico-militares foram instituídas por meio do Programa Colégios Cívico-Militares, regulamentado pela Lei nº 20.338, que estabelece a gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares da reserva. (PARANÁ, 2020).



transmitir conteúdos, mas também produz modos de ser, agir e se relacionar, muitas vezes sustentados por dispositivos que tensionam e restringem a autonomia dos sujeitos.

Ao revisitar suas experiências à luz desse novo repertório, as estudantes reconhecem o quanto determinadas formas de organização escolar operavam como mecanismos sutis de aprisionamento - seja pela arquitetura, pelas rotinas ou pelas normas disciplinadoras. Contudo, percebem igualmente que as relações com os saberes, quando vividas de maneira crítica, dialógica e sensível, podem constituir-se como forças de deslocamento, abrindo brechas para a subversão dessas lógicas e para a construção de outras possibilidades de existência no espaço escolar.

Dessa forma, a práxis se efetivou justamente quando a experiência vivida na escola passou a ser reinterpretada à luz da formação universitária, permitindo que o olhar antes discente se transformasse em um olhar docente, investigativo e sensível às relações entre espaço, poder e educação

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste ensaio evidencia que a escola está distante de se configurar como um espaço imparcial ou meramente operacional. Desde sua origem etimológica até sua consolidação como instituição moderna, torna-se claro que ela é atravessada por intencionalidades sociais, políticas e culturais que orientam sua organização e seus propósitos. Assim, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de transmissão e sistematização do conhecimento, também atua como instância produtora de sujeitos, valores e modos de existência.

Nesse processo, a arquitetura escolar assume papel central. Longe de constituir apenas um suporte físico, ela materializa concepções de educação, disciplina e organização social, estruturando práticas, regulando comportamentos e produzindo relações de poder. As contribuições de Michel Foucault permitem compreender o espaço escolar como um dispositivo que organiza corpos, controla tempos e estabelece formas de vigilância e normalização. Paralelamente, não se pode deixar de considerar que, esse espaço não é totalmente determinado, sendo continuamente ressignificado pelos sujeitos que o vivenciam, especialmente pelas crianças, que atribuem novos sentidos aos ambientes e tensionam suas lógicas de controle. A experiência no PIBID foi decisiva para concretizar essas reflexões, deslocando o olhar de uma vivência enquanto aluna para uma perspectiva analítica sobre o cotidiano escolar. Essa mudança permitiu reconhecer, de maneira mais consciente, como a



organização espacial, as rotinas e as interações contribuem para a formação dos indivíduos, tanto de modo explícito quanto de forma sutil e indireta. Compreender a escola a partir de sua dimensão espacial e arquitetônica amplia o debate educacional ao demonstrar que a formação não se limita aos conteúdos curriculares, mas se produz também nas experiências, relações e estruturas que compõem o cotidiano escolar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelo incentivo à formação docente e pelas experiências proporcionadas ao longo deste processo. À CAPES, pelo apoio e fomento que tornam possível a realização do programa. Aos professores e professoras que nos auxiliaram com orientações, reflexões e contribuições fundamentais para a construção deste trabalho. Também agradecemos à escola parceira da rede pública, que possibilitou a vivência e a reflexão aqui desenvolvidas, tornando-se espaço essencial para nossa formação acadêmica e profissional.

## REFERÊNCIAS

FORQUIN, J.-C.. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A.. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GAY, P.. **A educação dos sentidos: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MARX, K.. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. 35 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PARANÁ. Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 7 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/ccm/legislacao>. Acesso em: 30 mar. 2026.

VAGO, T. M.. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, P. 25-42, 2009.



VARELA, J.. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V.. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VESCHI, B.. Escola: etimologia, origem do conceito. **Etimologia.com.br**, 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/escola/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

VIEIRA, A. M.. A arquitetura no espaço-tempo escolar. **Olhares & Trilhas**, V. 4, P. 43-54, 2004.

