

Arquitetura escolar como condicionante pedagógica: consequências de inadequações projetuais e construtivas sobre as aulas de educação física na educação básica

Felipe Souza Medas de Medeiros¹
<https://orcid.org/0000-0003-1397-9361>
Felipe da Silva Triani¹
<https://orcid.org/0000-0001-6470-8823>

1 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo: Este artigo analisa criticamente como a arquitetura escolar e, de maneira particular, a materialidade, a localização, a conservação, a acessibilidade e a carga simbólica atribuída às quadras esportivas participam da constituição dos currículos, dos conteúdos e das experiências corporais legitimadas no âmbito da Educação Física escolar. Parte-se do pressuposto de que o espaço não opera como suporte neutro ou mero requisito técnico para a realização das aulas, mas como dispositivo sociocultural que organiza visibilidades, regula deslocamentos, distribui possibilidades de participação e produz significações acerca dos corpos, das práticas corporais e dos próprios sentidos socialmente atribuídos à Educação Física. O objetivo consiste em compreender de que modo arquiteturas escolares precarizadas, segregadas, insuficientes ou concebidas segundo uma racionalidade exclusivamente esportivizante restringem a diversificação curricular da disciplina e contribuem para a reprodução de hierarquias simbólicas entre estudantes, práticas corporais e saberes escolares. Metodologicamente, desenvolve-se um ensaio teórico de natureza qualitativa, fundamentado na interlocução entre estudos do espaço escolar, Psicologia Social e Teoria das Representações Sociais. A análise evidencia que a centralidade de quadras descobertas, padronizadas, pouco acessíveis e orientadas prioritariamente por marcações de modalidades competitivas tende a instituir o esporte hegemônico como referência quase exclusiva de legitimidade pedagógica, subordinando ou invisibilizando conteúdos como danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, jogos cooperativos, atividades expressivas e experiências corporais inclusivas. Ademais, a precariedade arquitetônica produz efeitos psicossociais que ultrapassam a limitação operacional das aulas, pois pode consolidar representações da Educação Física como componente curricular secundário, recreativo, improvisado e destinado aos estudantes corporalmente mais habilidosos. Conclui-se que a qualificação da arquitetura escolar exige superar perspectivas funcionalistas de infraestrutura, reconhecendo os espaços de Educação Física como territórios de produção de subjetividades, pertencimentos, distinções e desigualdades. Assim, o planejamento arquitetônico e a requalificação das quadras devem ser compreendidos como dimensões indissociáveis de uma política curricular comprometida com a pluralidade da cultura corporal, a inclusão e a democratização efetiva do direito à educação.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar. Educação Física Escolar. Representações Sociais. Psicologia Social. Cultura Corporal.

Declaração de IA generativa e tecnologias assistidas por IA no processo de escrita

Durante a preparação deste trabalho, o autor Felipe Souza Medas de Medeiros usou para revisões ortográficas. Depois de usar esta ferramenta/serviço, o autor revisou e editou

o conteúdo conforme necessário e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

INTRODUÇÃO

A arquitetura escolar não constitui suporte material neutro, secundário ou exterior ao processo pedagógico. Ao organizar fluxos de circulação, delimitar campos de visibilidade, estabelecer fronteiras entre espaços permitidos e interditados e distribuir condições de permanência, a configuração espacial da escola participa da constituição das experiências educativas e das formas de subjetivação dos estudantes. Desse modo, o espaço escolar deve ser compreendido como dimensão constitutiva do currículo, pois materializa concepções historicamente situadas de ordem, disciplina, conhecimento, corpo e sociabilidade (Viñao Frago; Escolano Benito, 2001; Buffa; Pinto, 2002).

No caso da Educação Física escolar, a relevância da materialidade espacial torna-se ainda mais evidente, uma vez que a realização das aulas depende de condições de acessibilidade, segurança, cobertura, iluminação, conservação, equipamentos e disponibilidade de ambientes compatíveis com práticas corporais diversificadas. Uma quadra deteriorada, descoberta, inacessível ou submetida a usos institucionais concorrentes não representa exclusivamente uma limitação operacional ao trabalho docente, pois também pode expressar a posição subordinada da cultura corporal na hierarquia dos saberes escolares (Brasil, 2018; Soares et al., 2012).

A precariedade dos espaços destinados às práticas corporais deve ser interpretada para além de seus efeitos técnicos. Quadras sem cobertura, pisos inadequados, ausência de acessibilidade, escassez de materiais e interrupções recorrentes das aulas podem induzir improvisações pedagógicas, restringir conteúdos e reforçar a percepção de que a Educação Física possui reduzido valor curricular. Assim, a infraestrutura participa da produção de representações sociais sobre corpo, esporte, saúde, habilidade e relevância pedagógica do componente curricular (Jodelet, 2001; Moscovici, 2003).

A contribuição de Lefebvre permite deslocar a compreensão do espaço como simples extensão geométrica ou cenário passivo das ações humanas. Para o autor, o espaço é uma produção histórica e social, atravessada por relações de poder, decisões políticas, prioridades orçamentárias e práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a quadra escolar não

pode ser reduzida a um equipamento físico, pois resulta de concepções institucionais acerca dos usos legítimos do corpo e das práticas corporais reconhecidas pela escola (Lefebvre, 1974).

Essa formulação possibilita compreender a arquitetura escolar por meio da articulação entre práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação. Enquanto as práticas espaciais envolvem usos, deslocamentos e apropriações cotidianas, as representações do espaço remetem às concepções técnicas, administrativas e pedagógicas que definem sua organização. Por sua vez, os espaços de representação dizem respeito às experiências simbólicas, afetivas e vividas pelos sujeitos. Desse modo, uma quadra formalmente destinada à atividade pedagógica pode ser vivenciada por determinados estudantes como espaço de pertencimento, mas também de constrangimento, exposição corporal ou exclusão (Lefebvre, 1974; Certeau, 2014).

A escola também organiza visibilidades, classifica corpos e regula condutas. Ao analisar as tecnologias disciplinares das instituições modernas, Foucault afirma que “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (Foucault, 2014a, p. 137). Nas aulas de Educação Física, essa dimensão assume particular relevância, pois os desempenhos corporais são frequentemente realizados diante de docentes e pares. Erros motores, dificuldades técnicas, recusas de participação e diferenças relacionadas a gênero, deficiência, corporalidade ou experiência esportiva prévia podem tornar-se publicamente visíveis, produzindo reconhecimento, comparação ou estigmatização (Foucault, 2014a; Goffman, 2015).

A noção de cultura corporal constitui referência decisiva para superar concepções que reduzem a Educação Física à aptidão física, ao treinamento esportivo ou à execução de técnicas descontextualizadas. Daolio (2010) sustenta que a incorporação da categoria cultura permite interpretar o movimento humano como produção social e historicamente situada. Soares et al. (2012), por sua vez, sistematizam a compreensão de que a Educação Física trata pedagogicamente dos conhecimentos vinculados aos jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. A Base Nacional Comum Curricular amplia formalmente esse escopo ao organizar o componente nas unidades temáticas de brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (Brasil, 2018).

Entretanto, a diversificação curricular prevista nos documentos normativos encontra limites objetivos quando os espaços escolares são inseguros, degradados, inacessíveis ou concebidos exclusivamente para modalidades esportivas coletivas. Quadras poliesportivas demarcadas prioritariamente para futsal, voleibol, handebol e basquetebol tendem a favorecer práticas associadas à competição, à performance e ao domínio técnico, enquanto danças, lutas, ginásticas, jogos cooperativos e atividades expressivas podem ser subordinados a experiências episódicas ou inviabilizados. A arquitetura, portanto, não determina mecanicamente o currículo, mas induz possibilidades e restrições que incidem sobre a seleção e a hierarquização dos conteúdos ensinados (Buffa; Pinto, 2002; Brasil, 2018).

A Teoria das Representações Sociais contribui para analisar os sentidos coletivamente atribuídos à quadra, à Educação Física e aos corpos que ocupam esses espaços. Moscovici define as representações sociais como um sistema de valores, ideias e práticas por meio do qual os grupos interpretam a realidade e orientam suas condutas (Moscovici, 2003). Classificações como “lugar de brincar”, “espaço dos melhores atletas”, “território masculino” ou “matéria menos importante” não correspondem a opiniões individuais isoladas, mas condensam experiências, relações de poder e valores socialmente compartilhados no cotidiano escolar (Jodelet, 2001; Moscovici, 2003).

Diante disso, este artigo objetiva analisar, em perspectiva teórica e crítica, como a arquitetura das escolas e das quadras esportivas influencia a construção simbólica, psicossocial e curricular da Educação Física escolar. Especificamente, busca-se examinar a escola e a quadra como espaços socialmente produzidos; discutir a relação entre precariedade arquitetônica, seleção de conteúdos e restrição da diversidade da cultura corporal; analisar as representações sociais sobre corpo, competência, esporte e valor curricular; e problematizar as implicações pedagógicas e políticas da desqualificação material da Educação Física na educação básica (Lefebvre, 1974; Moscovici, 2003; Soares et al., 2012).

MÉTODOS

O estudo consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, interpretativa e crítico-teórica, orientada à análise das relações entre arquitetura escolar, espacialidade destinada às práticas corporais, produção simbólica do espaço e Educação Física escolar.

O delineamento foi adotado porque permite examinar a infraestrutura não como variável exclusivamente técnico-administrativa, mas como dimensão material, social e simbólica que condiciona experiências de movimento, visibilidade, pertencimento e exclusão no cotidiano escolar (Minayo, 2014; Gil, 2019).

O levantamento bibliográfico compreendeu artigos científicos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações e documentos normativos identificados nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar, Scopus, Web of Science, ERIC e Biblioteca Virtual em Saúde. Foram empregados descritores em português, inglês e espanhol relacionados aos eixos “arquitetura escolar”, “espaço escolar”, “quadra escolar”, “instalações esportivas escolares”, “Educação Física escolar”, “cultura corporal”, “representações sociais”, “ambiente construído” e “espaço simbólico”, combinados pelos operadores booleanos AND e OR.

A seleção priorizou produções com aderência direta às condições arquitetônicas e materiais para o ensino da Educação Física, às relações entre espaço, corpo e currículo, à produção social do espaço e às representações sociais vinculadas às práticas corporais. Foram excluídos materiais duplicados, textos sem autoria identificada, estudos centrados exclusivamente no treinamento esportivo de rendimento e trabalhos que abordavam a infraestrutura sem problematizar suas implicações pedagógicas, corporais ou psicossociais. Os materiais selecionados foram organizados em matriz analítica contendo autoria, ano, tipo de publicação, objetivo, referencial teórico, resultados e contribuições para o problema investigado. A interpretação foi conduzida mediante análise temática de orientação crítico-interpretativa, estruturada pelas seguintes categorias: espaço escolar como produção social; arquitetura como linguagem simbólica; quadra como dispositivo de visibilidade e hierarquização corporal; representações sociais da Educação Física; condições materiais de realização curricular; e desigualdades de acesso às práticas corporais. Essas categorias foram elaboradas em interlocução com a teoria da produção social do espaço, a Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre disciplina e controle dos corpos (Lefebvre, 1974; Moscovici, 2003; Foucault, 2014a).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico permite sustentar que a arquitetura escolar, particularmente a configuração de quadras, pátios, ginásios, vestiários e áreas de circulação, não pode ser reduzida a uma infraestrutura de suporte técnico às aulas de Educação Física.

Tais espacialidades participam da organização das práticas pedagógicas, da visibilidade dos corpos, da distribuição das possibilidades de participação e da definição implícita dos conteúdos considerados legítimos no currículo escolar. Nessa perspectiva, o espaço escolar constitui uma produção social e política, atravessada por relações de poder, prioridades institucionais e concepções historicamente situadas acerca do corpo, da disciplina e do conhecimento (Lefebvre, 1974; Viñao Frago; Escolano Benito, 2001).

A centralidade da quadra poliesportiva, usualmente estruturada por linhas, traves, redes e demarcações destinadas às modalidades coletivas, tende a reafirmar a hegemonia do esporte institucionalizado nas aulas de Educação Física. Embora a Base Nacional Comum Curricular preveja a tematização de brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, a disponibilidade exclusiva ou predominante de ambientes orientados à prática esportiva pode restringir a efetivação dessa diversidade curricular (Brasil, 2018). Consequentemente, conteúdos que requerem espacialidades distintas, como danças, práticas expressivas, lutas, ginásticas e jogos cooperativos, podem ser tratados de modo episódico, subordinado ou inviabilizado pelas condições materiais existentes.

Os resultados preliminares indicam que essa visibilidade não incide de maneira homogênea sobre todos os estudantes. Marcadores sociais como gênero, raça, classe, deficiência, corporalidade, sexualidade e acesso prévio a experiências esportivas interferem na ocupação do espaço e no reconhecimento da competência corporal. Estudantes previamente familiarizados com modalidades esportivas valorizadas tendem a ocupar posições centrais, enquanto aqueles classificados como “menos habilidosos”, “lentos”, “fracos”, “sem coordenação” ou inadequados aos padrões dominantes podem ser remetidos a posições periféricas, tanto espacial quanto simbolicamente (Bourdieu, 2007; Bourdieu, 2009).

Quadro 1 – Categorias analíticas sobre arquitetura escolar e Educação Física

Categoria analítica	Expressão na arquitetura escolar e nas quadras	Efeito potencial sobre a Educação Física
Espacialidade disciplinar	Linhas, demarcações, grades, portões, arquibancadas e centralidade do olhar docente	Organização, vigilância, comparação e normalização dos corpos

Centralidade esportiva	Quadras construídas prioritariamente para esportes coletivos hegemônicos	Predomínio de conteúdos técnico-esportivos no currículo
Visibilidade corporal	Exposição pública do desempenho durante jogos, testes e exercícios	Produção de reconhecimento, constrangimento, exclusão ou prestígio
Hierarquias simbólicas	Ocupação central da quadra por sujeitos considerados habilidosos	Legitimação de determinados corpos e desvalorização de outros
Restrição curricular	Ausência de espaços adequados para dança, lutas, jogos tradicionais e práticas expressivas	Limitação da diversidade da cultura corporal
Representações sociais	Associação da Educação Física ao esporte competitivo, à masculinidade e ao rendimento	Naturalização de práticas seletivas e redução do campo disciplinar

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A contribuição de Foucault permite compreender que a organização espacial da escola possui uma dimensão disciplinar. Ao distribuir estudantes em posições determinadas, tornar desempenhos visíveis e possibilitar comparações contínuas, a espacialidade da quadra pode operar como tecnologia de classificação e normalização dos corpos (Foucault, 2014a). Nas aulas de Educação Física, essa condição adquire particular intensidade, uma vez que dificuldades motoras, recusas à participação, diferenças de habilidade e corporalidades que não correspondem aos padrões hegemônicos podem ser publicamente expostas. Assim, a quadra pode constituir simultaneamente um espaço de pertencimento e reconhecimento ou um cenário de constrangimento, estigmatização e exclusão simbólica (Foucault, 2014a; Goffman, 2015).

As representações sociais contribuem para explicar como essas experiências espaciais são interpretadas e compartilhadas pelos sujeitos escolares. Quando a Educação Física se realiza predominantemente em quadras destinadas ao esporte competitivo, a associação entre componente curricular, desempenho motor, masculinidade e competição pode ser reforçada nas interações entre estudantes, docentes e comunidade escolar. Essas associações não constituem opiniões individuais isoladas, mas sistemas de valores, imagens e práticas socialmente elaborados que orientam a compreensão da realidade e as

condutas coletivas (Moscovici, 2003; Jodelet, 2001). Desse modo, classificações como “aula livre”, “lugar dos mais habilidosos” ou “matéria menos importante” podem ser produzidas e atualizadas pela própria materialidade precária ou esportivizada dos espaços escolares.

A interlocução com Bourdieu evidencia que tais processos se articulam à distribuição desigual de experiências corporais anteriores à escola. Estudantes com acesso prévio a clubes, academias, escolinhas esportivas ou equipamentos de lazer tendem a apresentar repertórios mais próximos daqueles valorizados nas práticas esportivas hegemônicas. Quando a aula se restringe à reprodução acrítica dessas modalidades, diferenças socialmente produzidas podem ser convertidas em aparentes distinções naturais de talento, interesse ou competência corporal (Bourdieu, 2007; Bourdieu, 2009). A arquitetura escolar, nesse sentido, pode contribuir para a consolidação de hierarquias entre corpos reconhecidos como competentes e aqueles posicionados como inadequados ou menos capazes.

Portanto, a arquitetura escolar deve ser compreendida como dimensão constitutiva do currículo da Educação Física. A qualificação dos espaços destinados às práticas corporais exige superar investimentos limitados à construção de quadras padronizadas, incorporando cobertura, acessibilidade, segurança, conforto ambiental, materiais diversificados e ambientes flexíveis para distintas manifestações da cultura corporal. Sem essa reorientação, a ampliação curricular formalmente prevista pelos documentos normativos tende a permanecer parcialmente inviabilizada pelas condições concretas de realização do ensino (Brasil, 2018; Soares et al., 2012).

CONCLUSÕES

A análise desenvolvida sustenta que a arquitetura escolar e, particularmente, os espaços destinados à Educação Física, não constituem suportes neutros ou exclusivamente funcionais. Quadras, pátios, ginásios e demais ambientes de práticas corporais participam da organização das experiências pedagógicas, da visibilidade dos corpos, da seleção dos conteúdos e da produção de critérios implícitos de competência, pertencimento e reconhecimento.

A predominância de quadras descobertas, degradadas, inacessíveis ou estruturadas exclusivamente para modalidades esportivas coletivas restringe objetivamente a efetivação de um currículo orientado pela diversidade da cultura corporal. Nessas condições, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, jogos cooperativos e experiências

inclusivas tendem a ocupar posição secundária ou episódica, enquanto o esporte competitivo é consolidado como conteúdo central e como referência de legitimidade corporal.

Além de limitar as condições materiais das aulas, essa organização espacial pode reforçar representações sociais que associam a Educação Física à recreação, ao rendimento, à masculinidade, à seleção dos mais habilidosos e a uma posição curricular menos relevante. A precariedade, portanto, não deve ser compreendida somente como insuficiência administrativa, pois expressa prioridades institucionais e produz efeitos pedagógicos, simbólicos e psicossociais sobre estudantes e docentes.

Conclui-se que políticas de infraestrutura escolar precisam superar a simples ampliação quantitativa de quadras. É necessário projetar e requalificar espaços acessíveis, seguros, cobertos, multifuncionais e adequados à pluralidade das práticas corporais previstas no currículo. A democratização da Educação Física escolar depende, simultaneamente, de investimento material, revisão das práticas pedagógicas e problematização crítica dos usos, dos sentidos e das hierarquias inscritos na arquitetura escolar.

Como o estudo possui natureza bibliográfica e teórica, pesquisas posteriores devem investigar empiricamente como estudantes, professores e gestores representam e vivenciam os espaços destinados à Educação Física. Estudos etnográficos, análises arquitetônicas e procedimentos da Teoria das Representações Sociais podem ampliar a compreensão sobre as relações entre espacialidade, currículo, desigualdade e experiências corporais no cotidiano da educação básica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2026.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAOLIO, Jocimar. *Educação física e o conceito de cultura*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ESCOLANO BENITO, Agustín. A arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In.: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. L'Homme et la Société, Paris, n. 31-32, p. 15-32, 1974.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.



VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.