


EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O ESPORTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS DO PROJETO SAQUALAND ROLLER EM SAQUAREMA (RJ)

NON-FORMAL EDUCATION AND SPORT AS AN EDUCATIONAL PRACTICE IN NON-SCHOOL SPACES: EXPERIENCES FROM THE SAQUALAND ROLLER PROJECT IN SAQUAREMA (RJ)

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-038>

Submetido em: 15/05/2026 e Publicado em: 21/05/2026

Adriana de Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade de Vassouras
E-mail: adrilu24072015@gmail.com

Andressa Maria Freire da Rocha Arana

Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes
UNIVASSOURAS
E-mail: andressa.arana@univassouras.edu.br

Lais Lemos Silva Novo Pinheiro

Doutora em Educação
UERJ
E-mail: laislemosnovo@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165090589012151>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-0484>

Lucio Rodrigues de Oliveira

Graduando do Curso de Pedagogia
Universidade de Vassouras
E-mail: Luciorodriguesmaratonista@outlook.com

RESUMO

A educação não formal tem assumido papel cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais e limitações no acesso a bens culturais, esportivos e educativos. Nesse contexto, os espaços não escolares configuram-se como ambientes de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano, ampliando possibilidades formativas para diferentes sujeitos. Este estudo analisa de que maneira as práticas desenvolvidas pelo projeto Saqualand Roller, no município de Saquarema (RJ), contribuem para o desenvolvimento educacional e social de crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada a um estudo de caso. O referencial teórico fundamenta-se em autores que compreendem a educação como prática social, discutem as desigualdades educacionais e analisam os processos de



aprendizagem em contextos não formais. Os resultados evidenciam que atividades esportivas e comunitárias favorecem a inclusão social, o fortalecimento dos vínculos coletivos, o desenvolvimento socioemocional e a ampliação das oportunidades educativas. Observa-se, ainda, que o esporte, quando associado a práticas pedagógicas e comunitárias, ultrapassa a dimensão recreativa, constituindo-se como instrumento de formação integral e participação social. Conclui-se que iniciativas como o Saqualand Roller atuam como territórios educativos relevantes, complementando a educação formal e contribuindo para a construção de experiências formativas mais inclusivas e significativas.

Palavras-chave: Educação não formal; Espaços não escolares; Esporte; Inclusão social; Desenvolvimento educacional.

ABSTRACT

Non-formal education has increasingly gained relevance in the contemporary educational field, particularly in territories marked by social inequalities and limited access to cultural, sports, and educational opportunities. In this context, non-school spaces emerge as environments of learning, social interaction, and human development, expanding educational possibilities for different social groups. This study analyzes how the practices developed by the Saqualand Roller project, located in the municipality of Saquarema (RJ), contribute to the educational and social development of children, youth, and adults. The research is qualitative in nature, based on bibliographic and documentary analysis, combined with a case study approach. The theoretical framework is grounded in authors who understand education as a social practice, discuss educational inequalities, and analyze learning processes in non-formal contexts. The findings indicate that sports and community-based activities promote social inclusion, strengthen collective bonds, foster socio-emotional development, and expand educational opportunities. The study also demonstrates that sports, when associated with pedagogical and community practices, go beyond recreational purposes and become important instruments for integral education and social participation. It is concluded that initiatives such as the Saqualand Roller project function as significant educational territories, complementing formal education and contributing to the construction of more inclusive and meaningful learning experiences.

Keywords: Non-formal education; Non-school spaces; Sports; Social inclusion; Educational development.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um processo social, histórico e cultural que ultrapassa os limites institucionais da escola, manifestando-se em diferentes espaços de convivência, interação e produção de saberes. Embora



a escola ocupe posição central na organização dos sistemas educacionais, os processos formativos também se desenvolvem em contextos comunitários, culturais, esportivos e associativos, nos quais os sujeitos constroem conhecimentos a partir de suas vivências e relações sociais. Nesse sentido, a educação não formal tem assumido crescente relevância no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das desigualdades sociais que atravessam a realidade brasileira.

A compreensão da educação para além do espaço escolar encontra respaldo em Freire (1996), ao defender que o processo educativo está diretamente relacionado à leitura crítica da realidade e à experiência concreta dos sujeitos. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar possibilidades para a produção do conhecimento por meio do diálogo, da participação e da construção coletiva dos saberes. Essa perspectiva amplia a compreensão da educação enquanto prática social e política, reconhecendo diferentes espaços como territórios legítimos de aprendizagem.

Historicamente, a centralidade atribuída à escola contribuiu para a invisibilização de outras experiências educativas socialmente produzidas. Entretanto, transformações sociais, econômicas e culturais intensificaram o debate acerca da importância de práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar, sobretudo em territórios periféricos marcados por vulnerabilidades sociais e limitações no acesso a direitos básicos. Nesses contextos, projetos sociais, culturais e esportivos assumem papel relevante ao promover experiências educativas voltadas ao desenvolvimento humano, à inclusão social e ao fortalecimento dos vínculos comunitários.

Segundo Gohn (2010), a educação não formal corresponde a um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, desenvolvido em espaços coletivos e marcado pela intencionalidade educativa. A autora destaca que essas práticas favorecem a participação social, o fortalecimento das identidades coletivas e a ampliação das possibilidades de inserção social dos sujeitos. Tal compreensão evidencia que os espaços não escolares não atuam apenas como complementos recreativos, mas como ambientes de formação integral e produção de conhecimento.

Em territórios periféricos, onde frequentemente se observam desigualdades no acesso à cultura, ao esporte e às oportunidades educacionais, essas iniciativas tornam-se ainda mais significativas. As atividades desenvolvidas nesses espaços possibilitam experiências formativas que articulam dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, contribuindo para a construção da autonomia, da autoestima e do sentimento de pertencimento comunitário. Nesse cenário, práticas esportivas também assumem potencial pedagógico relevante, uma vez que favorecem processos de socialização, disciplina, cooperação e desenvolvimento socioemocional.

É nesse contexto que se insere o projeto Saqualand Roller, desenvolvido no município de Saquarema (RJ), cuja proposta articula esporte, convivência comunitária e inclusão social por meio da prática dos patins. O projeto caracteriza-se como uma iniciativa de educação não formal voltada para crianças, jovens



e adultos, promovendo experiências educativas construídas a partir da interação social, da valorização das potencialidades individuais e do fortalecimento dos vínculos coletivos.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira as práticas desenvolvidas pelo projeto Saqualand Roller contribuem para o desenvolvimento educacional e social dos participantes. Parte-se da compreensão de que os espaços não escolares constituem territórios educativos fundamentais, capazes de atuar de forma complementar à educação formal e de contribuir para a redução das desigualdades sociais, especialmente em contextos periféricos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

A educação não formal configura-se como um campo educativo em constante expansão, articulando dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas. Diferentemente da educação formal, organizada por currículos, normas institucionais e certificações, a educação não formal desenvolve-se em espaços diversos da vida social, como projetos comunitários, movimentos sociais, associações, práticas culturais, esportivas e iniciativas coletivas voltadas à formação humana. Sua principal característica está na intencionalidade educativa presente nas experiências desenvolvidas, ainda que fora da estrutura tradicional da escola.

Segundo Gohn (2010), a educação não formal corresponde a um processo sociopolítico, cultural e pedagógico voltado para a formação cidadã, para a participação social e para o fortalecimento das relações coletivas. Nessa perspectiva, os espaços não escolares tornam-se ambientes de produção de conhecimento, troca de experiências e construção de identidades, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e socialmente participativos. A autora destaca que essas práticas possuem importante papel na democratização do acesso à cultura, ao esporte, à convivência comunitária e às oportunidades educativas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Freire (1996), ao compreender a educação como prática social construída a partir da realidade concreta dos sujeitos. Para o autor, o processo educativo não deve limitar-se à transmissão mecânica de conteúdos, mas promover diálogo, reflexão crítica e conscientização. Nessa lógica, os saberes produzidos nas experiências cotidianas também assumem valor formativo, rompendo com a ideia de que apenas a escola seria responsável pela produção legítima do conhecimento. A educação não formal, portanto, reconhece os sujeitos como participantes ativos do processo educativo, valorizando suas trajetórias, culturas e experiências de vida.

Ao discutir as desigualdades presentes no campo educacional, Bourdieu (1983) contribui para compreender como o sistema escolar tende a reproduzir diferenças sociais já existentes. Por meio dos conceitos de capital cultural e reprodução social, o autor demonstra que grupos socialmente privilegiados possuem maiores possibilidades de adaptação às exigências da escola, uma vez que já compartilham



determinados códigos culturais valorizados institucionalmente. Em contrapartida, sujeitos pertencentes às classes populares frequentemente encontram maiores barreiras de inserção e permanência nos espaços formais de ensino.

Nesse contexto, os espaços não escolares emergem como importantes alternativas de ampliação do acesso às experiências educativas, culturais e sociais. Embora não eliminem as desigualdades estruturais, essas iniciativas possibilitam a criação de oportunidades formativas mais acessíveis, acolhedoras e próximas da realidade dos participantes. Em territórios periféricos, marcados pela limitação no acesso a equipamentos culturais, esportivos e educativos, a educação não formal assume papel ainda mais significativo ao promover experiências de pertencimento, socialização e desenvolvimento humano.

Além da dimensão cognitiva, essas práticas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, autonomia, empatia, responsabilidade e trabalho coletivo. Atividades esportivas, culturais e comunitárias estimulam a convivência, fortalecem vínculos sociais e contribuem para a construção da autoestima e da identidade dos participantes. Dessa forma, a educação não formal amplia a compreensão do processo educativo ao integrar diferentes dimensões da formação humana.

Assim, a educação não formal não deve ser compreendida como substituta da educação escolar, mas como dimensão complementar e articulada à educação formal. Sua relevância está justamente na capacidade de ampliar experiências educativas, democratizar oportunidades de participação social e fortalecer práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos, especialmente em contextos atravessados por desigualdades sociais.

2.2 O PATINS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática do patins, quando desenvolvida em uma perspectiva educativa, ultrapassa o caráter exclusivamente recreativo e assume importante função pedagógica e social. Enquanto prática corporal, envolve habilidades relacionadas à coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, percepção espacial e controle corporal, contribuindo para o desenvolvimento físico e para a consciência do corpo em movimento. Entretanto, seus impactos não se restringem à dimensão motora, alcançando aspectos cognitivos, emocionais e relacionais do desenvolvimento humano.

Segundo Betti (1991), as práticas corporais devem ser compreendidas como manifestações culturais que produzem sentidos, valores e formas de participação social. Nessa perspectiva, o esporte não pode ser reduzido apenas ao rendimento técnico ou competitivo, mas entendido como experiência educativa capaz de favorecer a formação integral dos sujeitos. Assim, atividades esportivas desenvolvidas em espaços não escolares tornam-se ambientes de aprendizagem, convivência e construção de experiências coletivas.

A aprendizagem do patins exige concentração, persistência e enfrentamento constante de desafios. O processo de equilíbrio sobre rodas demanda repetição, adaptação corporal e superação de inseguranças,



fazendo com que os participantes desenvolvam não apenas habilidades físicas, mas também competências relacionadas à autonomia e à autoconfiança. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes e aos tempos de aprendizagem dos educandos, reconhecendo que o conhecimento é construído por meio da experiência, da reflexão e da prática. Nesse sentido, o erro deixa de ser compreendido como fracasso e passa a assumir função pedagógica fundamental no processo de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se também da perspectiva de Dewey (1979), ao defender que a educação ocorre por meio da experiência e da interação ativa do sujeito com o ambiente. Para o autor, aprender envolve ação, vivência e participação, tornando a experiência elemento central no desenvolvimento humano. Assim, práticas corporais como os patins favorecem aprendizagens significativas justamente por possibilitarem experimentação, descoberta e construção gradual das habilidades.

Além dos aspectos físicos e cognitivos, o patins contribui para o desenvolvimento socioemocional dos participantes. O enfrentamento das dificuldades, o medo das quedas, a persistência diante dos desafios e a percepção da própria evolução fortalecem autoestima, confiança e autonomia. Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada entre afetividade, movimento e cognição, sendo o corpo elemento essencial na constituição emocional e social dos sujeitos. Dessa forma, práticas corporais possuem importante papel na construção das relações afetivas e no fortalecimento emocional.

A dimensão coletiva presente na prática do patins também merece destaque. As atividades realizadas em grupo favorecem a cooperação, o respeito às diferenças, a solidariedade e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Durante os encontros, os participantes compartilham experiências, incentivam uns aos outros e constroem relações baseadas na convivência e no apoio coletivo. Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre nas interações sociais e culturais estabelecidas entre os sujeitos, sendo a convivência um elemento fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Em contextos periféricos, onde muitas vezes o acesso a atividades esportivas e culturais é limitado, iniciativas comunitárias voltadas ao esporte assumem papel ainda mais significativo. Arroyo (2011) ressalta que os sujeitos das periferias devem ser reconhecidos como produtores de cultura, experiências e saberes, rompendo com visões reducionistas que associam esses territórios apenas à vulnerabilidade social. Nesse cenário, práticas esportivas desenvolvidas em espaços não escolares tornam-se importantes instrumentos de inclusão social, participação comunitária e fortalecimento da cidadania.

Assim, o patins configura-se como uma prática pedagógica capaz de integrar corpo, movimento, convivência e aprendizagem. Mais do que uma atividade esportiva, constitui-se como experiência educativa que favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos, articulando dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais em uma perspectiva humanizada e inclusiva.



2.3 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E EXPERIENCIAIS

A aprendizagem desenvolvida em espaços não escolares caracteriza-se por seu caráter vivencial, contextualizado e centrado na experiência dos sujeitos. Diferentemente de modelos tradicionais de ensino, frequentemente baseados na transmissão mecânica de conteúdos e na memorização, a educação não formal favorece processos educativos construídos a partir da participação ativa, da interação social e da relação entre conhecimento e realidade vivida.

Nesse contexto, o aprendizado ocorre de forma mais dinâmica e significativa, uma vez que os sujeitos não assumem posição passiva diante do conhecimento, mas participam diretamente da construção das experiências educativas. As práticas desenvolvidas em ambientes não formais tendem a aproximar teoria e prática, permitindo que os participantes atribuam sentido às aprendizagens a partir de suas vivências cotidianas.

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam aos conhecimentos prévios dos indivíduos, possibilitando uma assimilação mais profunda e duradoura. Para o autor, aprender não significa apenas acumular informações, mas estabelecer conexões entre aquilo que o sujeito já sabe e os novos conhecimentos construídos ao longo do processo educativo. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante em contextos de educação não formal, nos quais as experiências dos participantes são valorizadas como ponto de partida para o desenvolvimento das aprendizagens.

A proximidade entre conteúdo e realidade social favorece maior envolvimento dos sujeitos no processo educativo. Em atividades desenvolvidas em espaços comunitários, culturais ou esportivos, os participantes aprendem por meio da prática, da experimentação e da convivência, construindo conhecimentos relacionados não apenas à dimensão cognitiva, mas também aos aspectos emocionais e sociais da formação humana.

A perspectiva experiencial da aprendizagem também é discutida por Dewey (1979), ao defender que a educação ocorre por meio da experiência e da ação. Para o autor, o conhecimento é construído na interação entre sujeito e ambiente, tornando o “aprender fazendo” elemento fundamental no processo educativo. Nessa abordagem, a experiência deixa de ser apenas complemento do ensino e passa a constituir o próprio eixo da aprendizagem.

Essa compreensão dialoga diretamente com práticas esportivas desenvolvidas em espaços não escolares, como o ensino do patins. Durante as atividades, os participantes aprendem a partir do movimento, da tentativa, da observação e da interação com os colegas, desenvolvendo habilidades de maneira gradual e significativa. O processo de aprendizagem acontece no corpo, na convivência e na experiência concreta, favorecendo maior envolvimento e participação dos sujeitos.



Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais estabelecidas entre os indivíduos. Dessa forma, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas mediada pelas relações construídas no coletivo. Em práticas grupais, como as atividades esportivas, os sujeitos compartilham experiências, trocam conhecimentos e constroem aprendizagens colaborativas, fortalecendo vínculos sociais e ampliando possibilidades de desenvolvimento.

As aprendizagens experienciais também favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a formação integral dos indivíduos. Ao lidar com desafios, frustrações e superações, os participantes desenvolvem persistência, autonomia, cooperação e autoconfiança. Tais elementos tornam-se ainda mais relevantes em contextos periféricos, nos quais muitos sujeitos possuem acesso limitado a experiências educativas diversificadas.

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas em espaços não escolares demonstram que a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula e pode ocorrer em diferentes contextos sociais. Ao integrar experiência, interação e participação ativa, essas iniciativas contribuem para a construção de processos educativos mais humanizados, significativos e inclusivos.

2.4 EDUCAÇÃO, CORPO E CULTURA

A relação entre educação, corpo e cultura constitui um elemento fundamental para a compreensão das práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares. Nessa perspectiva, o corpo não deve ser entendido apenas em sua dimensão biológica ou funcional, mas como construção histórica, social e cultural, atravessada por experiências, valores, identidades e formas de interação social. As práticas corporais realizadas em contextos educativos carregam significados que ultrapassam o movimento físico, tornando-se formas de expressão, comunicação, pertencimento e produção de sentidos.

Historicamente, o corpo foi frequentemente associado a uma visão mecanicista no campo educacional, sobretudo em modelos tradicionais de ensino que privilegiavam a racionalidade e a disciplina corporal. Entretanto, abordagens contemporâneas passaram a compreender o corpo como elemento central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, reconhecendo sua dimensão cultural e simbólica. Nesse contexto, práticas corporais desenvolvidas em espaços não escolares assumem importante papel formativo ao integrarem movimento, experiência, convivência e produção de conhecimento.

Segundo Bourdieu (1983), os sujeitos incorporam, ao longo de suas trajetórias sociais, disposições culturais que influenciam comportamentos, percepções e modos de agir no mundo. O autor denomina esse conjunto de disposições de habitus, conceito que permite compreender como o corpo expressa marcas sociais, culturais e simbólicas construídas nas experiências vividas pelos indivíduos. Dessa forma, as práticas corporais não são neutras, mas carregam valores, representações e significados relacionados ao contexto social em que os sujeitos estão inseridos.



Ao analisar práticas esportivas e corporais em contextos periféricos, percebe-se que o corpo também se torna espaço de resistência, pertencimento e construção identitária. Em muitos casos, atividades esportivas desenvolvidas em espaços comunitários representam oportunidades de inserção social, fortalecimento da autoestima e reconhecimento coletivo. O esporte, nesse cenário, ultrapassa a lógica do desempenho físico e passa a assumir dimensão educativa, cultural e social.

Betti (1991) afirma que as práticas corporais devem ser compreendidas como manifestações da cultura corporal de movimento, uma vez que expressam formas de sociabilidade, valores culturais e experiências humanas construídas historicamente. Essa perspectiva amplia a compreensão do esporte enquanto prática educativa, reconhecendo seu potencial na formação integral dos sujeitos e na construção de relações sociais mais humanizadas.

A dimensão cultural presente nas práticas corporais também se manifesta na maneira como os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos e sobre o grupo ao qual pertencem. Atividades desenvolvidas coletivamente favorecem experiências de convivência, cooperação e reconhecimento das diferenças, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos comunitários e para a construção de identidades sociais.

Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais estabelecidas entre os indivíduos. Para o autor, a aprendizagem é mediada pela cultura e pelas relações construídas no coletivo, sendo impossível compreender o desenvolvimento humano de forma isolada do contexto social. Nessa perspectiva, as experiências corporais compartilhadas tornam-se importantes instrumentos de aprendizagem, socialização e construção de significados.

Wallon (2007) também ressalta a importância do corpo e da afetividade no desenvolvimento humano. Segundo o autor, movimento, emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis da formação dos sujeitos. Assim, práticas corporais desenvolvidas em espaços educativos favorecem não apenas o desenvolvimento físico, mas também aspectos emocionais, afetivos e relacionais fundamentais para a constituição da personalidade e da identidade social.

Nos espaços não escolares, essas experiências tendem a ocorrer de maneira mais flexível, participativa e contextualizada, permitindo que os sujeitos aprendam por meio da interação, da prática e da convivência coletiva. O ensino do patins, nesse contexto, exemplifica uma prática corporal que articula educação, cultura e socialização, promovendo experiências formativas que envolvem corpo, emoção, cooperação e pertencimento comunitário.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas em espaços não formais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos ao integrarem dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. A valorização do corpo enquanto espaço de aprendizagem e expressão amplia a compreensão da



educação como processo humano complexo, construído nas relações sociais e nas experiências vividas em diferentes contextos da vida coletiva.

2.5 ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COMO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E DE INCLUSÃO SOCIAL

Os espaços não escolares podem ser compreendidos como territórios educativos, isto é, ambientes de formação humana nos quais ocorrem processos de aprendizagem, socialização, construção de identidades e produção de saberes. Diferentemente da educação formal, estruturada a partir de currículos rígidos e normas institucionais, esses espaços caracterizam-se pela flexibilidade das práticas educativas, pela valorização das experiências dos sujeitos e pela construção coletiva do conhecimento.

A compreensão dos espaços não escolares como territórios educativos amplia o conceito tradicional de educação, reconhecendo que o aprendizado ocorre em diferentes contextos da vida social. Projetos comunitários, práticas culturais, atividades esportivas, movimentos sociais e iniciativas associativas tornam-se ambientes legítimos de formação, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais e limitações no acesso a oportunidades educativas e culturais.

Segundo Trilla (2008), a educação desenvolvida fora do ambiente escolar favorece metodologias mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, permitindo que os sujeitos aprendam por meio da experiência, da convivência e da participação ativa nas atividades propostas. Para o autor, esses espaços possibilitam práticas educativas mais próximas da realidade dos participantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e humanizado.

Nesse contexto, os sujeitos deixam de ocupar posição passiva diante do conhecimento e passam a atuar como participantes ativos na construção das experiências educativas. As relações estabelecidas nesses ambientes tendem a ser mais horizontais, favorecendo diálogo, interação e compartilhamento de saberes. Essa dinâmica contribui para o fortalecimento da autonomia, da participação social e do sentimento de pertencimento coletivo.

A dimensão educativa presente nesses espaços também está diretamente relacionada à valorização das experiências culturais e sociais dos participantes. Muitas práticas desenvolvidas em contextos não escolares partem dos conhecimentos construídos no cotidiano, reconhecendo saberes historicamente desconsiderados pelos modelos tradicionais de ensino. Essa perspectiva aproxima-se da concepção apresentada por Santos (2002) ao discutir a “ecologia de saberes”, conceito que propõe o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos existentes na sociedade e critica a hierarquização que privilegia apenas determinados modelos de produção do saber.

A partir dessa compreensão, os espaços não escolares tornam-se ambientes mais inclusivos e democráticos, uma vez que reconhecem os sujeitos em suas trajetórias, culturas e experiências de vida. Em



vez de desconsiderar os conhecimentos prévios dos participantes, essas práticas educativas valorizam vivências construídas nos territórios, nas relações comunitárias e nas experiências sociais.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante em contextos periféricos, onde muitas comunidades convivem com limitações no acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e a equipamentos educativos. Nesses territórios, iniciativas comunitárias frequentemente assumem funções educativas e sociais que ultrapassam a dimensão recreativa, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos coletivos, para a inclusão social e para a ampliação das oportunidades formativas.

Arroyo (2011) destaca que os sujeitos das periferias não devem ser compreendidos apenas pela ótica da ausência ou da vulnerabilidade, mas reconhecidos como produtores de cultura, saberes e experiências sociais. Essa perspectiva rompe com visões estigmatizadas dos territórios periféricos e evidencia a potência educativa presente nas práticas construídas coletivamente pelas comunidades.

Nessa direção, projetos sociais e esportivos desenvolvidos em espaços não escolares assumem importante papel na promoção da inclusão social. Ao oferecer atividades acessíveis e coletivas, essas iniciativas favorecem experiências de convivência, pertencimento e participação comunitária, criando possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para crianças, jovens e adultos.

O projeto Saqualand Roller insere-se nesse contexto ao promover práticas esportivas voltadas à comunidade, articulando aprendizagem, convivência e inclusão social por meio do ensino do patins. Mais do que ensinar uma modalidade esportiva, o projeto contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade social e das relações comunitárias entre os participantes. O espaço das atividades transforma-se, assim, em ambiente educativo no qual os sujeitos constroem experiências de socialização, cooperação e reconhecimento coletivo.

A prática educativa desenvolvida nesses territórios evidencia que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar, podendo ocorrer em diferentes ambientes sociais e culturais. Os espaços não escolares, ao integrarem educação, cultura, convivência e participação social, tornam-se importantes instrumentos de democratização das oportunidades educativas e de fortalecimento da cidadania.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender fenômenos sociais a partir da interpretação das experiências, relações e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos de vivência. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e práticas sociais, permitindo compreender dimensões da realidade que não podem ser reduzidas a dados quantitativos. Nesse sentido, a escolha dessa abordagem mostra-se adequada ao objetivo do estudo, que consiste em analisar as contribuições de práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares para o desenvolvimento social e educacional dos participantes.



Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa possui caráter bibliográfico, documental e descritivo, articulada a um estudo de caso. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de autores que discutem educação não formal, práticas pedagógicas, cultura corporal, inclusão social e educação em contextos periféricos, possibilitando a construção do referencial teórico que sustenta a investigação. A pesquisa documental envolveu o levantamento de registros relacionados ao funcionamento do projeto, observações sobre as atividades desenvolvidas e informações disponibilizadas pelos participantes e organizadores da iniciativa.

O estudo de caso teve como foco o projeto Saqualand Roller, iniciativa comunitária localizada no município de Saquarema, no estado do Rio de Janeiro. A escolha do projeto ocorreu em razão de sua relevância social e de seu potencial educativo, especialmente por atuar em uma perspectiva de inclusão social por meio do esporte e da convivência comunitária. Segundo Gil (2008), o estudo de caso possibilita uma análise aprofundada de fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, favorecendo maior compreensão das dinâmicas sociais presentes na realidade investigada.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação das atividades desenvolvidas pelo projeto, da análise das práticas educativas realizadas nos encontros e do levantamento de informações relacionadas à organização, ao funcionamento e à participação da comunidade nas atividades propostas. A observação permitiu identificar aspectos relacionados à interação entre os participantes, às estratégias utilizadas durante as atividades e às contribuições do projeto para o desenvolvimento social e educativo dos envolvidos.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando relacionar os elementos observados no campo de pesquisa com os referenciais teóricos adotados no estudo. A interpretação das informações fundamentou-se na compreensão da educação não formal enquanto prática social, cultural e educativa, considerando as relações estabelecidas entre esporte, inclusão social, pertencimento comunitário e formação humana.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O projeto Saqualand Roller surgiu a partir da iniciativa de Antônio Carlos, idealizador do grupo e responsável pela organização das atividades desenvolvidas. A criação do projeto ocorreu em 13 de dezembro de 2023, inicialmente por meio de um grupo de WhatsApp voltado à reunião de pessoas interessadas em práticas esportivas e atividades de convivência comunitária. Desde sua origem, o projeto teve como objetivo promover bem-estar, inclusão social, interação coletiva e acesso ao esporte em um espaço aberto à comunidade.

Antônio Carlos é funcionário público, salva-vidas efetivo e ex-atleta profissional de futebol, possuindo trajetória marcada pela participação em práticas esportivas ao longo da vida. Aos 66 anos, atua de forma voluntária no projeto, utilizando sua experiência esportiva e seu envolvimento comunitário como



instrumentos de incentivo à participação social e à formação humana por meio do esporte. Sua atuação evidencia o papel das iniciativas comunitárias na promoção de práticas educativas desenvolvidas fora dos espaços formais de ensino.

3.2 LOCAL E FUNCIONAMENTO DO PROJETO

As atividades do Saqualand Roller acontecem em espaços acessíveis da comunidade, favorecendo a participação livre dos interessados. Atualmente, os encontros ocorrem na quadra da Escola Municipal Lucio Nunes, espaço cedido pela direção da instituição para a realização das práticas esportivas. Os treinamentos acontecem às segundas, quartas e sextas-feiras, a partir das 19 horas.

Antes da utilização do espaço escolar, o grupo realizava suas atividades em diferentes locais da cidade, como estacionamentos e espaços da FAETEC, demonstrando a busca por ambientes adequados que possibilitassem maior segurança e continuidade das práticas. A utilização da quadra escolar evidencia também a importância da articulação entre espaços comunitários e instituições locais no fortalecimento de iniciativas de educação não formal.

Os encontros possuem dinâmica flexível e adaptável ao perfil dos participantes, mantendo uma rotina regular que favorece continuidade, convivência coletiva e permanência dos integrantes no projeto.

3.3 PARTICIPANTES DO PROJETO

O projeto reúne participantes de diferentes faixas etárias e contextos sociais, atendendo crianças, jovens e adultos da comunidade local. O número de participantes varia conforme os dias e as atividades realizadas, caracterizando um grupo heterogêneo marcado pela diversidade de experiências e trajetórias sociais.

A participação no projeto ocorre de forma aberta e inclusiva, sem cobrança de taxas ou exigência de critérios rigorosos para ingresso. Basta que os interessados possuam disponibilidade e interesse em participar das atividades. Essa característica amplia o acesso ao esporte e fortalece o caráter democrático da iniciativa, especialmente em contextos nos quais muitas pessoas possuem acesso limitado a atividades esportivas formais.

Os participantes buscam o projeto tanto para aprender a prática do patins quanto para aperfeiçoar habilidades já desenvolvidas anteriormente. Nesse processo, o espaço torna-se também ambiente de convivência, interação social e fortalecimento dos vínculos comunitários.

3.4 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades desenvolvidas pelo projeto são organizadas de maneira dinâmica, respeitando os limites, necessidades e níveis de aprendizagem dos participantes. Os encontros geralmente incluem



alongamentos iniciais, exercícios voltados ao equilíbrio e coordenação motora, práticas de deslocamento com o patins e momentos de interação coletiva entre os integrantes do grupo.

Embora o projeto não possua um currículo formal estruturado, observa-se a existência de uma progressão pedagógica construída a partir da prática e da experiência. Participantes iniciantes realizam atividades introdutórias relacionadas ao equilíbrio e à adaptação corporal, enquanto os mais experientes desenvolvem movimentos mais complexos e exercícios de maior intensidade. O acompanhamento ocorre de forma individualizada e colaborativa, favorecendo processos de aprendizagem construídos por meio da convivência e da troca de experiências.

As práticas realizadas também estimulam cooperação, persistência, superação de desafios e fortalecimento da autoestima, evidenciando o potencial educativo presente nas atividades esportivas desenvolvidas em espaços não escolares.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das práticas desenvolvidas pelo projeto Saqualand Roller evidencia que os espaços não escolares podem assumir importante função educativa, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações no acesso a atividades culturais e esportivas. As experiências observadas ao longo da pesquisa demonstram que o projeto ultrapassa a dimensão recreativa do esporte, constituindo-se como ambiente de aprendizagem, convivência comunitária e desenvolvimento humano.

As atividades realizadas no projeto favorecem a construção de aprendizagens que envolvem dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A prática do patins exige equilíbrio, coordenação motora, concentração e persistência, fazendo com que os participantes desenvolvam habilidades relacionadas não apenas ao corpo em movimento, mas também à autonomia, à autoconfiança e à superação de desafios. Essa percepção dialoga com Wallon (2007), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada entre movimento, emoção e cognição. O corpo, nessa perspectiva, deixa de ocupar papel secundário no processo educativo e passa a constituir elemento central na construção das experiências formativas.

As observações realizadas durante as atividades também evidenciaram a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem. Participantes mais experientes frequentemente auxiliavam iniciantes durante os encontros, compartilhando orientações, incentivando a continuidade das práticas e contribuindo para um ambiente coletivo de acolhimento e cooperação. Essa dinâmica aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2007), ao afirmar que o aprendizado ocorre mediado pelas relações sociais e culturais estabelecidas entre os sujeitos.

Ao analisar o projeto sob a perspectiva da educação não formal, observa-se aproximação com as discussões de Gohn (2010), que compreende esses espaços como ambientes de formação cidadã,



participação social e fortalecimento das identidades coletivas. O Saqualand Roller não se limita ao ensino de uma prática esportiva, mas promove experiências relacionadas à convivência comunitária, ao pertencimento social e à construção de vínculos entre os participantes.

As práticas observadas também dialogam com Freire (1996), ao valorizar a experiência dos sujeitos e reconhecer a aprendizagem como processo construído por meio da participação e da vivência coletiva. O ensino do patins ocorre de forma flexível e contextualizada, respeitando os tempos e limites individuais dos participantes. Não há rigidez curricular ou centralidade na competição esportiva, mas uma construção gradual baseada na experiência prática, no incentivo coletivo e no compartilhamento de saberes.

Essa perspectiva aproxima-se também das contribuições de Dewey (1979), ao defender que o aprendizado ocorre por meio da experiência e da ação. No projeto analisado, a aprendizagem acontece diretamente na prática, na experimentação corporal e na convivência entre os integrantes do grupo. O “aprender fazendo” manifesta-se nas tentativas, nos erros, nas superações e na evolução gradual dos participantes ao longo das atividades.

A relação entre aprendizagem e experiência também pode ser compreendida a partir de Ausubel (1982), ao afirmar que novos conhecimentos tornam-se significativos quando estabelecem relação com experiências e saberes prévios dos sujeitos. No contexto do projeto, cada participante desenvolve sua aprendizagem a partir de suas vivências, limites e trajetórias pessoais, tornando o processo educativo mais significativo e acessível.

Um outro aspecto relevante identificado refere-se ao fortalecimento dos vínculos comunitários e do sentimento de pertencimento entre os participantes. Os encontros transformam-se em espaços de convivência, acolhimento e interação social, nos quais crianças, jovens e adultos compartilham experiências e constroem relações coletivas. Essa dimensão evidencia que o esporte, quando desenvolvido em perspectiva comunitária, pode atuar como instrumento de inclusão social e fortalecimento das relações humanas.

As discussões de Bourdieu (1983) contribuem para compreender a relevância dessas iniciativas em contextos periféricos. Ao discutir os conceitos de capital cultural e reprodução social, o autor demonstra como os sistemas formais de ensino frequentemente reproduzem desigualdades já existentes na sociedade. Nesse cenário, os espaços não escolares tornam-se importantes alternativas de acesso à cultura, ao esporte e às experiências educativas, especialmente para sujeitos historicamente afastados dessas oportunidades.

A perspectiva de Arroyo (2011) também se faz presente ao reconhecer os sujeitos das periferias como produtores de cultura, saberes e experiências sociais. O projeto analisado demonstra que práticas educativas comunitárias possuem potencial para fortalecer identidades, ampliar perspectivas e promover experiências de valorização social. Os participantes não são vistos apenas pela ótica da vulnerabilidade, mas como sujeitos ativos na construção de suas trajetórias e relações coletivas.



As atividades desenvolvidas no Saqualand Roller evidenciam ainda a importância das práticas corporais enquanto manifestações culturais e educativas. Betti (1991) destaca que o esporte e as práticas corporais carregam significados sociais, culturais e pedagógicos que ultrapassam a dimensão técnica. No projeto analisado, o patins constitui-se como instrumento de socialização, desenvolvimento humano e fortalecimento comunitário, integrando corpo, convivência e aprendizagem.

As análises realizadas reforçam a compreensão de que os espaços não escolares podem atuar como territórios educativos relevantes, especialmente em comunidades marcadas pela limitação no acesso a políticas públicas esportivas e culturais. O Saqualand Roller demonstra que práticas esportivas desenvolvidas em contextos comunitários possuem potencial para promover inclusão social, fortalecimento dos vínculos coletivos e ampliação das oportunidades educativas, reafirmando a importância da educação não formal na formação integral dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da educação não formal enquanto dimensão educativa capaz de promover desenvolvimento humano, inclusão social e fortalecimento das relações comunitárias em contextos periféricos. A análise do projeto Saqualand Roller evidenciou que os espaços não escolares podem constituir importantes territórios de aprendizagem, convivência e construção de experiências formativas significativas.

Ao longo do estudo, observou-se que a prática do patins ultrapassa a dimensão recreativa e assume caráter pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos participantes. As atividades desenvolvidas no projeto favorecem autonomia, autoestima, cooperação, socialização e pertencimento comunitário, demonstrando que o esporte pode atuar como instrumento educativo e de inclusão social.

As discussões teóricas realizadas permitiram compreender que a aprendizagem não ocorre exclusivamente no espaço escolar, mas pode ser construída em diferentes contextos sociais e culturais. As contribuições de Freire (1996), Gohn (2010), Vygotsky (2007), Bourdieu (1983), Arroyo (2011), Dewey (1979) e outros autores trabalhados ao longo da pesquisa reforçam a compreensão da educação como processo social amplo, construído nas relações humanas, na cultura, na experiência e na participação coletiva.

O estudo também evidenciou que projetos comunitários desenvolvidos em territórios periféricos possuem importante papel na ampliação das oportunidades educativas e na democratização do acesso ao esporte, à convivência social e às experiências culturais. Em muitos casos, essas iniciativas tornam-se espaços de acolhimento, pertencimento e fortalecimento dos vínculos comunitários, especialmente para sujeitos que possuem acesso limitado a atividades educativas fora da escola.



O Saqualand Roller demonstra que práticas educativas construídas coletivamente podem contribuir para processos de transformação social, ainda que em escala local, ao promover experiências de participação, valorização pessoal e integração comunitária. O projeto reafirma o potencial da educação não formal enquanto prática social capaz de produzir aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Conclui-se, portanto, que os espaços não escolares devem ser reconhecidos como ambientes legítimos de formação humana e produção de conhecimento. A valorização dessas iniciativas torna-se fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e sensível às diferentes realidades sociais presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRILLA, Jaume. **A educação fora da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.