

Organizadores:
Geraldo Caliman
Jan Hlousek
Mario Viche Gonzalez
Suzete Terezinha Orzechowski

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
INTEGRADOS AO TRABALHO COM JOVENS



Organizadores:
Geraldo Caliman
Jan Hlousek
Mario Viche Gonzalez
Suzete Terezinha Orzechowski

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
INTEGRADOS AO TRABALHO COM JOVENS



É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das informações contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Jenerton Arlan Schütz, Marta Helena de Freitas, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martínéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marília Costa Morosini (Brasil), Paulo César Nodari (Brasil).

Projeto Gráfico: Jheison Sousa

Crédito capa: Chatgpt (05/2026)

A598 Animação sociocultural [recurso eletrônico] : fundamentos, princípios e práticas integrados ao trabalho com jovens / organizadores, Geraldo Caliman ... [et al.]. – Brasília, DF : Universidade Católica de Brasília, 2026.

Organizadores: Geraldo Caliman, Jan Hlousek, Mario Viche Gonzalez e Suzete Terezinha Orzechowski.

Inclui referências bibliográficas.

DOI: <https://doi.org/10.31501/9786587629810>

ISBN 978-65-87629-81-0

1. Pedagogia social. 2. Animação sociocultural. 3. Educadores sociais.
I. Caliman, Geraldo, org.

CDU 37.013.42

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIBI/UCB)
Bibliotecária Sara Mesquita Ribeiro CRB1/2814

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
INTEGRADOS AO TRABALHO COM JOVENS



"The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries. The ideas and opinions expressed in this publication are those of the authors; they are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization."

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Geraldo Caliman

Jan Hlousek

Mario Viche Gonzalez

Suzete Terezinha Orzechowski 11

PARTE I

BRASIL E AMÉRICA LATINA

1. **ESTRATÉGIAS DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL PARA A PROMOÇÃO HUMANA E O ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO SENADO FEDERAL**

ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA LA PROMOCIÓN HUMANA Y EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DEL SENADO FEDERAL

Loni Elisete Manica

Geraldo Caliman 14

2. **PEDAGOGIA SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS (MEP-AEPPA/UFRGS)**

PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR: EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES (MEP-AEPPA/UFRGS)

Fernanda dos Santos Paulo 29

3. **CONFIRMAR LA IGUALDAD**

CONFIRMAR A IGUALDADE

Marcelo Morales..... 50

4 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE: UM MOVIMENTO COMPLEXO, ESTÉTICO E O MÉTODO IN VIVO

SERVÍCIO COMUNITARIO: UM MOVIMIENTO COMPLEJO Y ESTÉTICO Y EL MÉTODO IN VIVO

Aginaldo Aparecido Geremias

João Clemente de Souza Neto.....62

5 EM ILHAS, CONSTRUINDO PONTES: AS PRÁTICAS DE GARANTIA DO DIREITO HUMANO A LITERATURA NA ILHA DA PINTADA

EN LAS ISLAS, CONSTRUYENDO PUENTES: PRÁCTICAS PARA GARANTIZAR EL DERECHO HUMANO A LA LITERATURA EN LA ISLA DE LA PINTURA

Francine Conde Cabral

Karine dos Santos.....79

6 BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS: CULTURA, COSMOLOGIA E A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA ENTRE GUARANIS E KAINGANGS

JUEGOS Y JUEGOS INDÍGENAS: CULTURA, COSMOLOGÍA Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN IDENTITARIA ENTRE GUARANIS Y KAINGANGS

Kauana de Fatima Zbunovicz

Édina Fidelis

Oseias Poty Miri Florentino

Suzete Terezinha Orzechowski.....96

7 O ENCONTRO DE MÚSICOS E DANÇARINOS DE TOTONACAPA, UMA EXPERIÊNCIA DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL INDÍGENA NO MÉXICO

EL ENCUENTRO DE MÚSICOS Y DANZANTES DEL TOTONACAPA, UNA EXPERIENCIA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL INDÍGENA EN MEXICO

Santiago Ascención Sarmiento.....111

8 O PALHAÇO SOCIAL: A COMUNICAÇÃO POR MEIO DE DISPOSITIVOS ESTÉTICOS E CÔMICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

EL PAYASO SOCIAL: LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE RECURSOS ESTÉTICOS Y CÓMICOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Marcelo Adriano Colavitto

Alberto Guilherme Silva Vizoso 123

9 ENSINO DA ARTE, EDUCAÇÃO SOCIAL E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CULTURAIS

ENSIÑANZA DE LA ARTE, EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS CULTURALES

João Porto

Rosely Kumm 141

10. CULTURA E TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIAS DA ARQUEOLOGIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL

CULTURA Y TERRITORIO: EXPERIENCIAS DESDE LA ARQUEOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Laura Roca

Lucas Roca 156

11. ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO DE ESTUDANTES DE COMUNIDADES ALTAMENTE MARGINALIZADAS NO MÉXICO

ADAPTACIÓN AL ENTORNO UNIVERSITARIO EN ALUMNOS PROVENIENTES DE COMUNIDADES CON ALTA MARGINACIÓN EN MÉXICO

Salvador Bobadilla Beltrán

Leticia Carreño Saucedo 174

12 O PAPEL DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E A PSICOLOGIA POSITIVA – ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO EM MULHERES INDÍGENAS QUE VIVEM EM CONDIÇÕES DE VIOLENCIA

EL PAPEL DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA- ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO EN MUJERES INDÍGENAS QUE VIVEN CONDICIONES DE VIOLENCIA

Leticia Carreño Saucedo

Salvador Bobadilla Beltrán 197

PARTE II

EUROPA

13. EDUCAÇÃO, ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E PEDAGOGIA SOCIAL

EDUCACIÓN, ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL

José Antonio Caride 216

14. ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO MODALIDADE DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: CONTRIBUTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

ANIMACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO MODALIDAD DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: CONTRIBUTOS PARA UNA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Mário Montez 234

15. A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, CONSTRUINDO REDES DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA FRENTE A DISCURSOS DE ÓDIO	
LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, CONSTRUYENDO REDES DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA FRENTE A DISCURSOS DE ODIO	
<i>Mario Viché González</i>	253
16 ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA EUROPA	
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA	
<i>Jan Hloušek</i>	
<i>Zuzana Hloušková</i>	269
17. ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM PORTUGAL: ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A CIDADANIA DEMOCRÁTICA	
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN PORTUGAL: ENTRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA	
<i>Isabel Maria Silva Esteves Filipe</i>	306
18. QUANDO A CULTURA É GOVERNADA EM COMUM – EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO COMUNITÁRIA EM CONTEXTOS URBANOS	
CUANDO LA CULTURA SE GOBIERNA EN COMÚN – EXPERIENCIAS DE GESTIÓN COMUNITARIA EN CONTEXTOS URBANOS	
<i>Antonio Alcántara Alcántara</i>	334
19. REINVENTAR A ESCOLA COM OS JOVENS: DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL	
REIVENTAR LA ESCUELA CON LOS JÓVENES: DESAFIOS DEL MUNDO CONTEMPORÂNEO Y PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	
<i>Cristiana Pizarro Madureira</i>	355

20. SIMBOLOGIA GRUPAL: O MÉTODO PASEC
DAR SIGNIFICADO AO PROTAGONISMO JUVENIL

SIMBOLISMO DE GRUPO: EL MÉTODO PASEC DAR SENTIDO AL
EMPODERAMIENTO JUVENIL

Abraão Costa 371

APRESENTAÇÃO

A animação sociocultural, no Brasil, é um campo da educação muito novo dentro da Pedagogia Social. Antônio Carlos Gomes da Costa e Maria Stela Graciani colocaram em evidência uma prática pedagógica estreitamente vinculada à realidade social. Desde a década de 1980 os estudos vêm sendo aprofundados com alguns autores como: Roberto da Silva, Geraldo Caliman e Evelcy Monteiro. De saudosa memória, o Professor da USP Roberto da Silva inicia, na USP, um grupo de estudos com aprofundamentos vindos da Alemanha. Dá prosseguimento a uma série de Congressos Internacionais de Pedagogia Social. Ele concluiu seu mestrado em 1998 e foi livre docente em Pedagogia social na USP em 2009. Geraldo Caliman, com aproximações na gestão de Instituições socioeducativas desde os anos 80 em Brasília, se doutorou em 1995 na Universidade Pontificia Salesiana (Roma-Itália) e passa a investigar as ideias da Pedagogia Social a partir da experiência como Professor (1995-2004) e Coordenador do Programa de Pedagogia Social naquela Universidade italiana (Roma-Itália). Logo, a professora Evelcy Monteiro Machado da UFPr promove aprofundamentos nos estudos vindos da Espanha, os quais partem do seu doutorado em 2001. E, segundo Moura (2011), desde 2006 a Pedagogia Social se situa como área de estudos educacionais com a realização de Congressos Nacionais e Internacionais, Jornadas e eventos na América Latina, fortalecendo a concepção de uma Pedagogia que vai além dos espaços escolar e não escolar. Em uma investigação que coloca nosso olhar para ver mais adiante e melhor a constituição da educação no Brasil, é mister verificar que, os aprofundamentos epistemológicos de uma Pedagogia brasileira, se constitui em um espaço de educação popular que traz em seus fundamentos as ideias freirianas. A pedagogia do oprimido publicada inicialmente nos Estados Unidos, em 1970, torna-se um marco para a

educação que se deseja popular e que considera a realidade socioeducacional, socioeducativa e sociopolítica do povo brasileiro.

É neste contexto que a Pedagogia Social vai se fortalecendo e identificando muitas possibilidades de atuação pedagógica para os chamados educadores sociais, os quais seguem na luta pela regulamentação da profissão. É diante dessa realidade e dessa evolução dos estudos em torno da dimensão social da educação, que a educação social vai se desenvolvendo também nas práticas e nos estudos que evidenciam a animação sociocultural. Tal evolução, no Brasil, se reconhece nos procedimentos pedagógicos voltados às atividades recreativas, socioculturais e da ludicidade; e são identificadas como ações relacionadas à animação sociocultural. Portanto, a necessidade de aprofundamento.

Por isso nasceu a ideia da organização deste livro, no qual temos por objetivo sistematizar e socializar o histórico, as ideias e as experiências teórico-práticas entre educadores sociais que, fundamentados na Pedagogia Social, promovem a animação sociocultural sobretudo no Brasil, mas também no mundo.

Trazemos na primeira parte autores que contribuem para a práxis socioeducativa, sociocultural e sociopolítica no Brasil e na América Latina. Na segunda parte, apresenta-se o histórico da animação sociocultural, bem como, suas práticas e demandas educativas da atualidade. Em destaque trazemos autores Europeus, os quais tem uma vasta e significativa experiência teórico-metodológica e imprimem na animação sociocultural um processo dinâmico e imprescindível para o desenvolvimento integral do ser mais humano.

Outono de 2026

Geraldo Caliman

Jan Hlousek

Mario Viche Gonzalez

Suzete Terezinha Orzechowski

(Organizadores)



PARTE I

Brasil
e
América
Latina

1.

Estratégias de Animação Sociocultural para a promoção humana e o estímulo à Participação Social: uma experiência a partir do Senado Federal

Estrategias de Animación
Sociocultural para la promoción
humana y el fomento de la
Participación Social: una experiencia
del Senado Federal

Loni Elisete Manica¹
Geraldo Caliman²

1.1 Introdução

O presente artigo tem como propósito analisar a Animação Sociocultural (ASC) enquanto campo teórico-metodológico de intervenção, enfatizando suas potencialidades na promoção da participação ci-

1 Dr^a em Educação pela UCB . Pedagoga, Coordenadora técnica da EAFS, coordenadora do curso de Pedagogia (UNIPLAN); Orientadora Educacional do CTISM- UFSM;

2 Dr. em Educação, professor permanente no PPGE da UCB, Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade Católica de Brasília. Co-Editor Internacional para o Brasil da Revista "Alteridad - Revista de Educación" (Universidad Politécnica Salesiana Ecuador; Coordenador do Comitê Editorial da Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília; pertence ao "Comitato di Redazione della Rivista Orientamenti Pedagogici". Pertence ao Comitê Editorial da Revista Periagoge - ISSN 2675-3820. Pertence ao Comitê Científico Nacional da Revista de Pedagogia Social (Universidade Federal Fluminense). Pertence ao Comitê Científico da Revista Quaderns de Animació (Barcelona).

dadã, da inclusão social e do fortalecimento de processos democráticos. Parte-se do pressuposto de que a ASC, ao articular práticas educativas, culturais e sociais, constitui um dispositivo privilegiado de mediação entre sujeitos e contextos institucionais, possibilitando a construção de experiências significativas de pertencimento, autonomia e engajamento social.

Compreendida como um processo intencional de dinamização socio comunitária, a ASC envolve um conjunto de estratégias orientadas à ativação de vínculos sociais, à valorização da diversidade cultural e ao estímulo ao protagonismo dos indivíduos nos espaços em que se inserem. Nesse sentido, sua fundamentação dialoga diretamente com os campos da educação social, da pedagogia social e das políticas culturais, exigindo um olhar interdisciplinar capaz de apreender tanto suas bases epistemológicas quanto suas formas concretas de materialização.

Sem a pretensão de realizar uma revisão histórica exaustiva, o artigo apresenta, inicialmente, elementos conceituais que situam a ASC em interface com práticas educativas e culturais, delineando um referencial analítico que permita compreender sua aplicabilidade em contextos institucionais diversos. O foco recai, sobretudo, na análise de como tais princípios podem ser apropriados e ressignificados em ambientes formais, frequentemente marcados por lógicas burocráticas, mas que também se configuram como espaços potenciais de interação sociocultural.

A partir desse enquadramento, examinam-se experiências concretas de incorporação da ASC em práticas institucionais, tomando como referência ações desenvolvidas no âmbito do Senado Federal. Mais do que um estudo centrado na instituição em si, busca-se compreender de que modo a ASC é mobilizada, adaptada e operacionalizada em um contexto legislativo, evidenciando suas contribuições para a criação de ambientes inclusivos e para o fortalecimento das relações entre Estado e sociedade.

Em particular, analisa-se o planejamento e a execução de uma ação anual voltada às pessoas com deficiência, iniciada em 2015, que se constitui como expressão estruturada de intervenção sociocultural. A descrição de seus percursos, metodologias, agentes envolvidos e dinâmicas de participação permite evidenciar como os princípios da ASC se concretizam na prática, produzindo efeitos no campo da acessibilidade, da inclusão e da participação social.

Adicionalmente, o estudo identifica um conjunto de práticas institucionais que, embora não formalmente reconhecidas como ações de Animação Sociocultural, incorporam, em diferentes graus, seus fundamentos e estratégias. Tais iniciativas, frequentemente emergentes do cotidiano de servidores, revelam a presença de um potencial ainda não sistematizado, apontando para a necessidade de reconhecimento e aprofundamento teórico-metodológico desse campo no interior das instituições públicas.

Por fim, argumenta-se que a consolidação da ASC como abordagem estruturante pode contribuir para o aprimoramento das práticas institucionais voltadas à interação com a sociedade, ampliando as possibilidades de participação cidadã e promovendo experiências educativas que ultrapassem modelos informativos tradicionais. Nesse horizonte, a ASC apresenta-se não apenas como instrumento de intervenção, mas como perspectiva crítica capaz de ressignificar as relações entre instituições, sujeitos e processos democráticos.

1.2 Origem e conceito da Animação Sociocultural

Conforme afirma Lopes (2019, p. 61), "(...) foi André Malraux quem introduziu, nos longínquos anos cinquenta, o termo Animação Sociocultural no léxico social, cultural e educativo". O autor destaca que, no contexto do pós-guerra — período em que a Europa buscava reconstruir-se após as duas guerras mundiais — emergiram iniciativas

culturais e sociais voltadas à recomposição dos vínculos comunitários e à melhoria das condições de vida da população.

Segundo o autor, nesse cenário inicial, a França consolidou-se como o principal berço da Animação Sociocultural (ASC), mobilizando esforços não apenas para recuperar suas estruturas materiais no período pós-guerra, mas também para oferecer apoio aos inúmeros sobreviventes que se tornaram pessoas com deficiência e que demandavam ações socioculturais promotoras de inclusão, reabilitação e participação social.

Com o apoio de movimentos religiosos progressistas, de diferentes atores políticos e de organizações comunitárias, a ASC expandiu-se pela Europa. Portugal figura entre os países que mais se destacaram na consolidação e institucionalização desse campo, sendo uma das poucas nações que avançaram na luta pelo reconhecimento formal do profissional da animação sociocultural. Em Lisboa, tramita atualmente o Projeto de Lei n.º 493/XV/1.^a, que propõe regulamentar o estatuto profissional da animação cultural.

Segundo Dias et al (2011, p. 102), “a prática profissional do animador é apresentada, no essencial, em torno de programas e projetos de intervenção junto de populações diversas”. Esse profissional atua desde a concepção e organização até a execução e avaliação das ações socioculturais, assumindo um papel multifacetado e interdisciplinar.

Lopes (2019, p. 63) ressalta ainda a estreita relação da UNESCO e do Conselho da Europa com a trajetória histórica da ASC. Tais organismos desempenharam papel central na sistematização e na difusão internacional do campo, ao promovê-lo como estratégia de fortalecimento de grupos sociais e de busca de soluções coletivas mediadas pela criatividade, pela participação comunitária e pela intervenção cultural.

No que se refere ao conceito de ASC, verifica-se que não há consenso entre os autores — fato compreensível dada sua amplitude, interdisciplinaridade e capacidade de adaptação a distintos contextos socioculturais. Para Melo (2011), a riqueza do debate reside justamente na diversidade de perspectivas que contribuem para a construção teórica

do campo. O autor identifica duas dimensões recorrentes nos conceitos de animação cultural: a dimensão ética, relacionada à contribuição para a auto-organização comunitária, e a dimensão estética, vinculada à centralidade das tensões culturais na definição dos rumos sociais contemporâneos.

Rodrigues e Batista (2014), reforçam a complexidade conceitual ao afirmarem que a ASC constitui uma atividade “imprecisa, ambígua e incerta”. Imprecisa pela dificuldade de delimitação de seus contornos; ambígua devido à variedade de sentidos atribuídos ao conceito, influenciados por diferentes posicionamentos ideológicos, contextos de atuação, públicos e práticas; e incerta pela natureza transitória de grande parte de suas ações.

A ASC pode ser compreendida como um dispositivo metodológico articulado à educação social, que utiliza espaços, tempos e práticas específicas para favorecer a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento pessoal e social de grupos em situação de vulnerabilidade. Trata-se de um processo intencional que transforma indivíduos em sujeitos ativos na construção de suas trajetórias, na tomada de decisões e na elaboração de suas histórias de vida.

Entre esses grupos vulneráveis estão as pessoas com deficiência. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015), considera-se pessoa com deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com barreiras diversas, pode restringir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Assim, o conceito ultrapassa a compreensão limitada ao impedimento funcional, incorporando uma perspectiva relacional que reconhece as barreiras sociais, ambientais e atitudinais como elementos determinantes da exclusão ou inclusão.

No Brasil, a profissão de animador sociocultural ainda carece de reconhecimento formal. Não obstante, práticas de ASC são desenvolvidas em diversos espaços formais e não formais, frequentemente de caráter

pontual ou transitório. No âmbito não formal, a ASC promove experiências colaborativas, possibilita o encontro de crianças e jovens com deficiência oriundos de distintas instituições e contribui para sua formação cidadã, inclusive por meio do reconhecimento simbólico e institucional proporcionado por espaços como o Senado Federal.

Instituições que atendem pessoas com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi e centros especializados, constituem ambientes privilegiados para o desenvolvimento de ações socioculturais. Nessas instituições, a ASC é utilizada como estratégia formativa que favorece a autoestima, a autoconfiança e o desenvolvimento pessoal e social dos(as) estudantes com deficiência, por meio de atividades artísticas, esportivas, lúdicas e culturais que promovem a participação ativa e o protagonismo.

As ações realizadas nesses ambientes envolvem práticas culturais, pedagógicas e esportivas que contribuem para o bem-estar, o exercício da cidadania e a transformação individual e coletiva. O animador socio-cultural, muitas vezes sem plena consciência do papel que desempenha, atua como mediador, facilitador e criador de oportunidades educativas. Esse profissional organiza, adapta e reinventa atividades a partir dos recursos disponíveis, fomentando ambientes inclusivos e socialmente significativos.

A seguir, o artigo relata uma experiência desenvolvida no Senado Federal do Brasil, espaço extraescolar no qual a ASC é utilizada como estratégia de intervenção voltada ao fortalecimento da autonomia e do empoderamento de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com síndrome de Down. O evento anual analisado é organizado pela autora deste artigo, o que confere densidade empírica e sustentação teórica à narrativa apresentada.

1.3 A Animação Sociocultural como estratégia de promoção humana e estímulo à participação social das pessoas com deficiência

A análise das experiências aqui relatadas desloca o foco institucional para a compreensão da Animação Sociocultural (ASC) como estratégia de promoção humana, evidenciando seu potencial de estimular a participação social de pessoas com deficiência em contextos formais. Embora diferentes atividades de natureza sociocultural sejam desenvolvidas cotidianamente em instituições públicas, interessa, neste estudo, examinar uma experiência estruturada que, desde 2015, vem sendo realizada anualmente durante a semana alusiva ao dia 21 de março, data que marca o Dia Internacional da Síndrome de Down. Tal experiência configura-se como um campo empírico privilegiado para observar a operacionalização dos princípios da ASC em práticas concretas.

A iniciativa organiza-se como uma ação planejada de intervenção sociocultural que busca integrar, em um mesmo espaço, pessoas com deficiência, familiares, instituições e agentes públicos, promovendo interações orientadas ao reconhecimento, à valorização e ao fortalecimento do protagonismo desses sujeitos. Nessa perspectiva, a ASC é mobilizada como dispositivo metodológico capaz de articular dimensões educativas, culturais e políticas, contribuindo para a construção de ambientes inclusivos e participativos, em consonância com o paradigma dos direitos humanos (ONU, 2006; Brasil, 2015).

A efetivação dessa proposta exige planejamento rigoroso, sobretudo no que se refere à garantia da acessibilidade em suas múltiplas dimensões — arquitetônica, comunicacional, metodológica, atitudinal e programática. Tal cuidado não apenas assegura condições de participação, mas também constitui elemento estruturante da própria lógica da ASC, uma vez que a inclusão não é compreendida como adaptação pontual, mas como princípio organizador das práticas socioculturais.

No âmbito das ações desenvolvidas, destacam-se atividades como oficinas de artes, exposições, apresentações teatrais, performances de dança, declamações poéticas e mesas de diálogo. Tais práticas configuram-se como mediações socioculturais que favorecem a expressão, a interação e a produção de sentidos pelos próprios participantes. O protagonismo das pessoas com deficiência manifesta-se de forma mais evidente nos espaços de fala pública, nos quais compartilham experiências relacionadas à educação, ao trabalho e à vida em sociedade, convertendo vivências individuais em narrativas com potencial de incidência política e social.

Sob a perspectiva metodológica da ASC, essas narrativas assumem centralidade por promoverem visibilidade, reconhecimento e ressignificação de trajetórias frequentemente marcadas por processos de exclusão. Ao ocupar espaços de interlocução em igualdade de condições, as pessoas com deficiência afirmam-se como sujeitos de direitos e agentes ativos na produção do conhecimento, reforçando o princípio de que a participação social constitui dimensão indissociável da promoção humana.

O processo de planejamento da ação evidência, igualmente, elementos característicos da ASC, como a participação ativa dos sujeitos desde as etapas iniciais. A construção coletiva das atividades, realizada em diálogo com pessoas com deficiência, familiares e instituições, permite identificar interesses, talentos e expectativas, configurando um processo horizontal e dialógico. A utilização de redes colaborativas e ferramentas de comunicação contribui para a consolidação de um planejamento participativo, no qual os envolvidos deixam de ser meros destinatários para se tornarem coautores das ações.

A execução das atividades, por sua vez, materializa os princípios da ASC ao criar espaços de convivência, expressão cultural e interação social. Alinhadas, em muitos casos, aos temas propostos internacionalmente para o Dia da Síndrome de Down, como a valorização do protagonismo, o enfrentamento de estereótipos e a defesa da participação

nas decisões, tais ações ampliam seu alcance simbólico e político, conectando experiências locais a agendas globais de inclusão.

Nesse contexto, a ASC revela-se uma estratégia potente para promover não apenas a inclusão social, mas também o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas. A participação em atividades culturais, artísticas e educativas contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do senso de pertencimento, elementos fundamentais para a promoção humana. Ao mesmo tempo, tais experiências favorecem a sensibilização de diferentes atores sociais, ampliando a compreensão sobre a diversidade e contribuindo para a transformação de práticas e percepções.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter formativo dessas ações, que extrapolam a dimensão do evento pontual e as configuram como espaços de aprendizagem social. A interação entre diferentes sujeitos, com e sem deficiência, possibilita a construção de novos referenciais de convivência, baseados no respeito, na cooperação e no reconhecimento da diferença como valor. Nesse sentido, a ASC atua como mediadora de processos educativos não formais, capazes de impactar tanto os participantes diretos quanto o público mais amplo.

Destaca-se, ainda, que, mesmo na ausência de formação específica em Animação Sociocultural, os agentes envolvidos mobilizam, na prática, princípios fundamentais desse campo, evidenciando seu caráter transversal e sua capacidade de emergir em diferentes contextos. Tal constatação reforça a necessidade de sistematização e aprofundamento teórico dessas experiências, de modo a potencializar seus efeitos e ampliar sua replicabilidade.

Por fim, a experiência analisada permite afirmar que a Animação Sociocultural constitui uma estratégia eficaz para a promoção humana e o estímulo à participação social das pessoas com deficiência. Ao articular cultura, educação e cidadania, a ASC contribui para a construção de espaços mais inclusivos, democráticos e sensíveis à diversidade, nos quais os sujeitos são reconhecidos em sua integralidade e estimulados a exercer plenamente seus direitos.

1.4 A Animação Sociocultural no Senado Federal para além das Pessoas com Deficiência

A Animação Sociocultural (ASC), enquanto campo de intervenção voltado à promoção da participação, da convivência e do desenvolvimento humano, não se manifesta no Senado Federal exclusivamente por meio de iniciativas direcionadas às pessoas com deficiência. Observa-se, no cotidiano institucional, um conjunto diversificado de ações que, ainda que não sistematizadas sob essa denominação, mobilizam princípios, práticas e finalidades inerentes à ASC.

Tais experiências evidenciam a presença de dinâmicas socioculturais que favorecem a interação, a cooperação e a construção de vínculos no ambiente institucional. Grande parte dessas iniciativas é conduzida por agentes que, embora não possuam formação específica em Animação Sociocultural, desempenham funções análogas às dos animadores socioculturais. Isso ocorre em virtude de suas trajetórias pessoais, experiências profissionais e engajamento em práticas coletivas. Ainda que não dominem plenamente os fundamentos teóricos da ASC, esses profissionais contribuem para a dinamização de processos participativos, educativos e culturais, promovendo o bem-estar coletivo, o convívio social e a integração entre diferentes grupos no Senado Federal.

Para além das ações estruturadas voltadas às pessoas com deficiência, identificam-se diversas atividades pontuais que podem ser compreendidas como práticas de ASC. No cotidiano da instituição, são recorrentes apresentações musicais, incluindo bandas filarmônicas oriundas de diferentes regiões do país, encenações teatrais de grupos amadores e iniciativas sociais vinculadas à prática esportiva. Essas ações configuram experiências culturais que estimulam a participação e ampliam o acesso à produção artística.

Em determinados períodos, também são promovidas atividades de ginástica laboral, conduzidas por profissionais de Educação Física,

direcionadas aos servidores. Tais práticas evidenciam a articulação de diferentes áreas do conhecimento na promoção de momentos de lazer, saúde e convivência, contribuindo para a humanização do ambiente de trabalho, ainda que não estejam formalmente inseridas em um programa estruturado de ASC.

Destaca-se, ainda, a realização de ações conjuntas entre o Senado Federal e a Câmara dos Deputados, que reforçam a dimensão socio-cultural da vida institucional. Um exemplo emblemático é a “Corrida Vertical”, realizada anualmente no Dia do Servidor Público. O evento mobiliza servidores das duas Casas em torno de um desafio físico; a subida de vinte e seis andares de um dos edifícios do Congresso Nacional, configurando-se como uma experiência que integra práticas corporais, interação social e espírito comunitário. Trata-se de uma iniciativa que contribui para a construção de um ambiente institucional mais colaborativo e saudável, em consonância com os pressupostos da ASC.

Do ponto de vista teórico, experiências dessa natureza reforçam a compreensão de que a Animação Sociocultural ultrapassa os espaços comunitários tradicionalmente associados ao campo, podendo ser desenvolvida em instituições públicas complexas. Nesse sentido, a ASC revela seu potencial para dinamizar organizações, ressignificar relações sociais e fomentar o protagonismo dos sujeitos, aspectos claramente identificáveis nas práticas vivenciadas no Senado Federal.

Outro exemplo significativo é a feira agrícola realizada semanalmente na instituição, que possibilita a pequenos produtores do entorno de Brasília comercializarem seus produtos diretamente no espaço institucional. Essa iniciativa promove integração social, valoriza a agricultura familiar e fortalece vínculos comunitários, ao mesmo tempo em que incentiva práticas de economia solidária e amplia o acesso a produtos regionais.

Conforme destacam Nico, B. (2022) e Nico, L. (2022), saberes relacionados às práticas agrícolas, ao artesanato, à gastronomia e ao uso de plantas medicinais constituem patrimônios culturais dos territórios,

sendo também importantes dispositivos de interação social, como se observa na relação estabelecida entre produtores e servidores no Senado Federal.

Também merece destaque a Semana da Qualidade de Vida, promovida anualmente, em parceria com instituições como o Sesc-DF. Durante o evento, são ofertadas atividades voltadas ao bem-estar, incluindo serviços de saúde preventiva, oficinas educativas, práticas terapêuticas, ações de lazer e exposições culturais. Trata-se de um espaço privilegiado de interação entre servidores, familiares e comunidade externa, no qual a participação social é estimulada por meio de práticas alinhadas aos princípios da ASC.

O Dia das Crianças configura-se igualmente como uma relevante ação sociocultural. Nessa ocasião, o Senado Federal acolhe filhos de servidores e estudantes de escolas públicas, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, oriundos das regiões administrativas do Distrito Federal. São desenvolvidas atividades como contação de histórias, exibição de conteúdos educativos, brincadeiras orientadas e gincanas, transformando temporariamente o espaço institucional em um ambiente lúdico de convivência, aprendizagem e integração intergeracional.

Adicionalmente, o Instituto Legislativo Brasileiro (ILB), escola de governo do Senado Federal, incorpora em suas práticas formativas elementos característicos da Animação Sociocultural. A adoção de metodologias ativas, dinâmicas de grupo, experiências colaborativas e atividades culturais evidencia o potencial da ASC como estratégia pedagógica, contribuindo para processos de ensino-aprendizagem mais participativos e integradores.

Por fim, o Senado Federal promove regularmente eventos, palestras, debates, audiências públicas e transmissões on-line sobre temas de relevância social, política e cultural, além de receber visitas de estudantes de diferentes regiões, com especial atenção àqueles oriundos de contextos de maior vulnerabilidade social. Essas experiências per-

mitem o acesso direto ao funcionamento do Poder Legislativo, estimulando a participação cidadã e ampliando o repertório sociopolítico dos visitantes.

Em conjunto, essas práticas evidenciam que a Animação Sociocultural, enquanto experiência vivida no Senado Federal, constitui um importante mecanismo de democratização do conhecimento, fortalecimento da participação social e promoção do desenvolvimento sociocultural. Ao articular cultura, educação, lazer e cidadania, a ASC contribui para a construção de um ambiente institucional mais inclusivo, participativo e humanizado.

1.5 Considerações Finais

A Animação Sociocultural (ASC) manifesta-se em diversos contextos, muitas vezes sem o devido reconhecimento formal, o que contribui para a dificuldade de se estabelecer um conceito único, amplamente aceito, que abarque a variedade de ações desenvolvidas nesse campo.

No Brasil, especialmente quando comparado a países europeus como Portugal, Espanha e França, observa-se que a formação de animadores socioculturais ainda se encontra em estágio inicial. Embora exista um número reduzido de profissionais formalmente capacitados, as práticas de ASC não deixam de ocorrer e, em muitos casos, revelam-se significativas para os públicos envolvidos.

Este artigo demonstrou que a ASC é utilizada mais do que se imaginaria no contexto do Senado Federal, pois enquanto Casa Legislativa, ainda que não disponha de domínio aprofundado da teoria da Animação Sociocultural, desenvolve múltiplas ações caracterizadas por processos intencionais de intervenção.

Tais iniciativas compreende-se que diferentes sujeitos, mesmo não ocupando cargos eletivos como senadores ou deputados, podem articular ações e propor encaminhamentos institucionais capazes de aperfeiçoar o uso da ASC no âmbito do Senado Federal.

A Animação Sociocultural contribui para que o Senado seja percebido como uma verdadeira “casa do povo”, sobretudo por manter suas portas abertas a diferentes segmentos sociais e, especialmente, ao público vulnerável. Ao promover o desenvolvimento humano, a ASC fortalece vínculos sociais entre servidores, familiares, grupos vulneráveis, parlamentares e a comunidade em geral, ampliando a participação cidadã e o senso de pertencimento institucional.

Pretende-se, com este artigo, não apenas divulgar algumas das ações de ASC realizadas no ambiente institucional, mas também incentivar a comunidade interna e externa, a refletirem sobre a relevância da Animação Sociocultural, aprofundando teoricamente práticas que já vêm sendo executadas.

Reconhece-se que há amplo espaço para avanços, incluindo iniciativas que extrapolam aquelas aqui descritas. Entre elas, destaca-se a possibilidade de criação de programas de formação específicos para agentes animadores, em parceria com o Instituto Legislativo Brasileiro (ILB) e universidades locais, com o intuito de planejar e ofertar cursos que abordem os fundamentos teóricos e metodológicos da ASC.

Para progressos mais consistentes, recomenda-se investir na formação de animadores socioculturais, ampliar políticas públicas participativas e fortalecer a produção acadêmica na área, de modo a consolidar a ASC como instrumento de cidadania, inclusão e justiça social. Contudo, compreende-se que a elaboração de um projeto de lei voltado à formação específica desses profissionais tende a emergir apenas quando as necessidades práticas evidenciarem limitações estruturais que justifiquem tal regulamentação.

1.6 Referencias Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF*, n.º 128, p. 1-6, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 01.dez.2025.

DIAS, Alfredo. Et al. **Animação Sociocultural, formação e projetos de intervenção: O projeto “palavras e saberes”.** Revista *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*. Portugal: 2011. P. 100-117

LOPES, Marcelino de Souza. **A animação sociocultural, a Educação social e os desafios da contemporaneidade.** Laplage em Revista – UFSCar- PPGED – UFSCar – Sorocaba São Paulo: 2019, P. 61-74.

MELO, Victor Andrade de. **Sobre Lazer, recreação e animação cultural: Apontamentos (ou a busca de um espírito)** - RENEF Revista Norte Mineira de Educação Física – Uni Montes. Palestra ministrada no Encontro Nacional e Consultores do PELC/ Ministério do Esporte- UFMG. 2011. Disponível em: <https://share.google/nDqWKZTWf76DFHyk> Acesso em 01 de dez. 2025

NICO, Bravo; NICO Lurdes Pratas. **Educação comunitária e desenvolvimento local: um *terroir* educativo.** Escola de Ciências Sociais. Centro de Investigação e Psicologia Universidade de Évora. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural. Chaves, Portugal: out 2022. P. 25-31. Disponível em: <https://share.google/usSdIdUrX6Plpwtd8> Acesso em: 03 de nov. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2006.

PORTUGAL. **Projeto de Lei nº 493/XV/1ª Reconhece e Regulamenta o Estatuto Profissional da Animação Sociocultural.** Assembleia da República - Palácio de S. Bento - 1249-068 Lisboa – Projeto criado pelas Deputadas do Bloco e Esquerda. José Soeiro; Pedro Soares; Mariana Mortágua; Cristina Martins e Joana Mortágua. Lisboa: 2023. Disponível em: <https://share.google/MsuUCWHkKkd50PIw4>

RODRIGUES, Manuel; BATISTA, Ricardo. **Animação Sociocultural: Imprecisões, ambiguidades, incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional.** Revista *Fórum Sociológico* N. 25, Serei II. Pag. 22-31. <https://doi.org/10.4000/sociologico.898> Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/898>. Acesso em 03 de dez. 2025

2.

Pedagogia Social na Perspectiva da Educação Popular: Experiências na Formação de Educadores Sociais (MEP-AEPPA/UFRGS)

Pedagogía Social desde la Perspectiva de la Educación Popular: Experiencias em la Formación de Educadores Sociales (MEP-AEPPA/UFRGS)

Fernanda dos Santos Paulo³

2.1 Introdução

Nas últimas décadas, a universidade pública brasileira tem sido convocada a redefinir suas formas de relação com a sociedade, sobretudo diante do aprofundamento das desigualdades, da precarização das políticas sociais e das disputas em torno do sentido público do conhecimento. Nesse contexto, a extensão universitária ganha centralidade quando orientada por interação dialógica, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e impacto social, como indica a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) e como reafirmam as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (Brasil, 2018).

Do ponto de vista da Educação Popular, o desafio não é apenas ampliar ações, mas disputar seu significado. Freire (1985) criticou a ex-

³ Doutora em Educação, professora da Faced-UFRGS. Educadora popular e militante do MEP AEPPA. Coordenadora dos cursos de extensão para educadores sociais na perspectiva da Educação Popular via AEPPA e do Grupo de Estudos Paulo Freire e Educação Popular. E-mail: fernandapaulofreire@gmail.com.

tensão entendida como ato de levar algo pronto ao outro, defendendo a comunicação como relação pedagógica e política. Em continuidade, Freire (1987, 1996) recoloca a formação no terreno da práxis, ação e reflexão orientadas por criticidade, intencionalidade e compromisso com transformação. É nessa perspectiva que este texto lê a extensão como decisão epistemológica e política: reconhecer o território como lugar de produção de saberes, cultura política e direitos, e não como cenário periférico.

É nesse horizonte que se insere o Curso de Formação de Educadores Sociais na Perspectiva da Educação Popular, desenvolvido pela UFRGS em parceria com o MEP-AEPPA desde 2010, com ênfase nesta análise na 15ª edição, registrada como ação institucional de extensão (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025). O curso responde a demandas históricas do movimento por formação crítica, reconhecimento e regulamentação da função social do educador social, tomando a Educação Popular freiriana como matriz político-pedagógica (Paulo, 2013; Paulo; Silva, 2021; Paulo, 2024). A questão orientadora é: como e em que medida uma extensão demandada pelo movimento social, e organizada por dispositivos formativos territorializados, produz efeitos formativos, político-organizativos e epistêmicos no campo da educação social, reafirmando a universidade como compromisso público (Santos, 2011; Tommasino; Cano, 2016)?

2.2 Matrizes teórico-metodológicas: Educação Popular, Pedagogia Social e animação sociocultural

A extensão universitária crítica recusa a lógica difusionista e compreende o território como lugar de produção de conhecimento. Em termos freirianos, isso implica substituir verticalidade por dialogicidade, onde a leitura crítica da realidade se torna condição do ato educativo (Freire, 1985; Freire, 1996). A diretriz dialógica assumida pelo

FORPROEX (2012) converge com essa matriz: extensão como prática acadêmica socialmente referenciada, comprometida com interdisciplinaridade, participação e transformação.

No Brasil, a Educação Popular consolidou-se como corrente político-pedagógica vinculada a lutas sociais e experiências formativas que articularam cultura, alfabetização, organização e direitos, como o Movimento de Cultura Popular do Recife (Souza, 2014) e o Movimento de Educação de Base, criado em 1961, com suas inflexões e disputas históricas (Fávero, 2004). No campo das políticas públicas, o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas sistematizou princípios e diretrizes, afirmando a Educação Popular como perspectiva de democratização do conhecimento e incidência social (Brasil, 2014).

Na trajetória do MEP-AEPPA, essa matriz aparece como fundamento do trabalho educativo e da luta por formação e reconhecimento. Em estudo de caso sobre a associação, Paulo (2013) mostra a formação como processo coletivo, territorializado e orientado pela práxis. Em seguida, Paulo e Silva (2021) explicitam o lugar dos movimentos sociais na disputa por formação universitária do educador social. Mais recentemente, Paulo (2022, 2023, 2024) aprofunda a Carta Pedagógica como dispositivo de autoria e sistematização, articulando Educação Popular, formação e produção de conhecimento situado.

2.3 Pedagogia Social e o campo da educação social

A Pedagogia Social, entendida como campo teórico-prático comprometido com direitos e com a educação em espaços não escolares, oferece uma linguagem analítica útil para qualificar o trabalho de educadores sociais. Souza Neto, Silva e Moura (2011) defendem a Pedagogia Social como contribuição para uma teoria geral da educação social, enquanto Graciani (2014) enfatiza sua dimensão ética, política e socioeducativa. Ao aproximar Pedagogia Social e Educação Popular, a formação

ganha densidade: não se trata de somar referenciais, mas de produzir coerência entre horizonte ético-político e mediações metodológicas no território, onde se cruzam políticas sociais, cultura, conflitos e redes.

Esse cruzamento dialoga também com a história da cultura e da Educação Popular no Brasil, em especial com experiências de produção cultural e educação política no início dos anos 1960, como o Centro Popular de Cultura da UNE, criado em 1961, cuja trajetória foi analisada por Berlinck (1984) e discutida em estudos de história cultural e política (Garcia, 2004). Essas experiências ajudam a compreender o lugar da cultura na construção de sujeitos coletivos e no debate sobre educação e emancipação.

2.4 Animação sociocultural: definição operativa e genealogia em diálogo com *éducation populaire*

A animação sociocultural é definida de modo operatório como mediação socioeducativa capaz de organizar participação, produzir vínculo e estimular produção cultural no território, articulando sujeitos, redes e instituições em torno de problemas públicos. Tal definição se distancia da ideia de animação como mera técnica de dinamização; ela a assume como práxis situada, com intencionalidade política e pedagógica, voltada a transformações no cotidiano, sem perder o horizonte macro de direitos e justiça social.

Do ponto de vista genealógico, a literatura francesa indica que “*éducation Populaire*” se constitui como campo heterogêneo, atravessado por disputas entre projetos republicanos, laicos, religiosos e associativos. Trabalhos de síntese e história apontam antecedentes na longa duração pós-Revolução Francesa, com ênfase no século XIX e em experiências de obras pós-escolares e iniciativas de formação cívica (Besse, 2023). Reconstruções recentes, também em formato de divulgação científica, sugerem usos já no final do século XIX e início do século

XX, com marcos entre 1895 e 1914, e reconfigurações fortes após a Segunda Guerra, com expansão nos anos 1960, quando “animation” e “éducation Populaire” se aproximam da juventude, do tempo livre e das políticas culturais (Chateigner, 2025; Cortesero, 2012).

Instituições centrais do campo associativo, como os CEMEA, apresentam a Educação Popular como corrente orientada à transformação social fora das instituições escolares tradicionais, apoiada em emancipação, cooperação, solidariedade e justiça (CEMEA, s.d.). Em diálogo, análises de políticas e profissões destacam que a “Animation” se profissionaliza ao longo do século XX, articulando formação, trabalho juvenil e intervenção cultural, em uma relação histórica estreita com movimentos de juventude e de Educação Popular (Cortesero, 2012). Em suma, na tradição francesa, a animação sociocultural pode ser compreendida como um dos modos contemporâneos de operacionalização, no território, de finalidades da educação popular.

Assim, no uso adotado aqui, a animação sociocultural é compreendida como mediação socioeducativa territorial que organiza participação, vínculo e produção cultural. Essa mediação se insere em uma genealogia que, na França, se articula historicamente ao campo da *éducation populaire*. Estudos de história da educação mostram a construção de práticas “ao lado da escola” desde o fim do século XIX, com iniciativas associativas, obras pós-escolares e disputas de projetos republicanos e laicos (Besse, 2023). Reconstruções recentes indicam que o termo “éducation populaire” já circula no final do século XIX, e destacam marcos entre 1895 e 1914, antes de reconfigurações após 1945 e de forte expansão nos anos 1960, quando “animation” se associa a juventude, tempo livre e políticas culturais (Chateigner, 2025; Cortesero, 2012).

Instituições do campo associativo, como os CEMEA, definem a Educação Popular como corrente orientada à transformação social fora da escola, com ênfase em emancipação e justiça (CEMEA, s.d.). Já análises do INJEP mostram que a “animation” se profissionaliza no século XX e permanece ligada a movimentos de juventude e educação popular,

configurando um setor de políticas públicas e de trabalho sociocultural (Cortesero, 2012). Essa tradição ilumina a escolha brasileira de ler animação sociocultural como práxis, e não como técnica, quando articulada à dialogicidade e à leitura crítica do mundo.

No Brasil, a presença histórica da Educação Popular relaciona-se a experiências de cultura e formação política, como o Movimento de Cultura Popular do Recife (Souza, 2014), o Movimento de Educação de Base (Fávero, 2004) e o Centro Popular de Cultura da UNE (Berlinck, 1984; Garcia, 2004). Em contexto contemporâneo, o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas consolidou princípios e diretrizes para sua incidência em políticas públicas (Brasil, 2014). Ao relacionar essas tradições à formação de educadores sociais, afirmo que a animação sociocultural pode funcionar como mediação operativa no território, capaz de traduzir, em dispositivos formativos, a intencionalidade política e pedagógica da Educação Popular no campo da educação social.

A animação sociocultural pode ser compreendida, neste trabalho, como mediação socioeducativa que organiza processos coletivos, participação e produção cultural no território. Embora Paulo Freire não utilize explicitamente o termo “animação sociocultural”, sua teoria da ação cultural oferece fundamentos conceituais decisivos para essa leitura crítica.

Na perspectiva freiriana, a ação educativa comprometida com a transformação social exige superar práticas antidialógicas e dominadoras. Em uma leitura freiriana, a síntese cultural corresponde a uma ação cultural de caráter dialógico realizada com os sujeitos em seus próprios contextos, superando processos de indução e invasão cultural. Nas palavras do autor, a síntese cultural “como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (Freire, 1982, p. 180). Essa formulação se articula diretamente à compreensão da práxis, uma vez que a consciência crítica “não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão” (Freire, 1982, p. 82).

Assim, a produção de conhecimento exige problematização permanente acerca do sentido social do saber e de seus destinatários, condição que desloca o ato educativo para o campo da responsabilidade ética e política. Ainda nessa direção, Freire define a invasão cultural como característica da ação antidialógica, afirmando que ela opera como dominação e tática de dominação, produzindo dependência e silenciamento cultural (Freire, 1987).

A oposição entre invasão e síntese cultural permite compreender que práticas educativas emancipadoras não se limitam à transmissão de conteúdos, mas implicam processos de inserção crítica dos sujeitos no movimento histórico. Essa matriz teórica contribui para qualificar o lugar da animação sociocultural no campo da educação social. Quando orientada por princípios dialógicos, a intervenção sociocultural deixa de ser mera técnica de dinamização e passa a constituir-se como práxis político-pedagógica, capaz de produzir vínculos, fortalecer redes e ativar repertórios culturais e de direitos.

A tradição brasileira da Educação Popular também oferece sustentação histórica para essa interpretação. Ao analisar a experiência do Movimento de Educação de Base (MEB), Fávero afirma que “é da essência da animação uma visão global e, decorrente dessa, um projeto de transformação da sociedade” (Fávero, 2006, p. 231). O autor destaca ainda que aspectos pedagógicos centrais da animação envolvem “a seleção, a formação e o ‘colocar em ação’ os animadores”, articulados ao conhecimento do meio e ao trabalho de campo.

Mais do que mobilização pontual, a animação popular tinha como núcleo a organização das camadas populares para resistir ao poder e participar dele, articulando conscientização e politização (Fávero, 2006). Nesse sentido, o horizonte da animação permanecia vinculado a um ideal de transformação social, mesmo quando condicionado pelas conjunturas políticas.

Dessa forma, a aproximação proposta neste capítulo não constitui um transplante conceitual da tradição europeia da animação sociocultu-

ral. Trata-se, antes, de uma tradução crítico-política: lida à luz da teoria freiriana da ação cultural e da experiência histórica da Educação Popular brasileira, a animação sociocultural pode ser compreendida como mediação operativa que organiza participação, cultura política e processos formativos territorializados. Assim entendida, ela se inscreve no campo da educação social como prática comprometida com a humanização, a democratização do conhecimento e a transformação das condições concretas de vida.

Essa história ajuda a sustentar a escolha conceitual feita aqui: no campo da educação social, a animação sociocultural não substitui a Educação Popular; ela atua como mediação que torna operacional, no território, uma ética de dialogicidade, criticidade e práxis. A Educação Popular, por sua vez, não é método, mas horizonte ético-político de democratização do conhecimento, reconhecimento de saberes subalternizados e construção coletiva do comum, em chave latino-americana (Freire, 1987; Santos, 2010; Torres Carrillo, 2018; Streck, 2010).

2.5 Sistematização de experiências e pesquisa participante

O estudo é qualitativo, de caráter analítico-interpretativo, articulando análise documental e sistematização de experiência (Jara Holliday, 2006). O corpus empírico é composto por: (a) Proposta/Relatório da ação de extensão cadastrada na UFRGS, que explicita objetivos, estrutura formativa e vinculações institucionais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025); (b) carta de demanda do MEP-AEPPA (Movimento de Educação Popular – AEPPA, 2025); e (c) registros formativos produzidos no processo do curso. A análise organiza achados em eixos coerentes com a proposta pedagógica: identidade e reconhecimento profissional, pedagogia dos direitos, territorialidade, metodologias participativas, intersectorialidade e cartas pedagógicas (Paulo, 2023; 2024).

Adota-se a sistematização de experiências como fundamento metodológico coerente com a Educação Popular, entendendo-a como reconstrução crítica do percurso vivido para produzir aprendizagens e conhecimento comunicável, e não como relato descritivo (Jara Holliday, 2006). Essa escolha se articula com a tradição latino-americana da pesquisa participante, ao reconhecer que a produção de conhecimento é inseparável da participação e da devolução à comunidade, como defendem Fals Borda e Brandão (1987).

2.6 A experiência formativa: desenho pedagógico e temporalidades (15ª edição)

Na 15ª edição, o curso foi estruturado com 80 horas, distribuídas em atividades remotas (32h), pesquisa em campo (24h) e estudo individual com produção de Carta Pedagógica (24h), conforme registro institucional da ação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025). O arranjo combina três temporalidades que se retroalimentam: tempo coletivo de estudo e diálogo, tempo de investigação territorial e tempo autoral de síntese. Essa composição aproxima-se do entendimento freiriano de que aprender criticamente implica ler o mundo, investigar o vivido e devolver ao coletivo uma interpretação situada (Freire, 1987; Freire, 1996).

A demanda do movimento explicita a base social do curso. Na carta institucional, o MEP-AEPPA solicita parceria para viabilizar a edição e vincula a formação à qualificação de educadores(as) que atuam em serviços do SUAS, iniciativas comunitárias, educação básica e saúde, defendendo um formato capaz de acolher jornadas de trabalho e de fortalecer redes no território (Movimento de Educação Popular – AEPPA, 2025). Essa origem desloca a universidade de uma posição de oferta para uma posição de corresponsabilidade político-epistêmica: o movimento não aparece como público-alvo, mas como sujeito produtor de agenda formativa e de critérios de pertinência social.

Figura 1.

Desenho analítico em três níveis: Educação Popular, animação sociocultural e Pedagogia Social na formação de educadores sociais.



Fonte: elaboração própria com apoio da IA (Gemini) - 2025.

Quadro 1.

Níveis analíticos e seus efeitos formativos no campo da educação social.

Nível analítico	Categoria	Função principal	Efeitos formativos
Horizonte	Educação Popular (EP)	Ética e epistemologia do educativo; leitura crítica do mundo.	Criticidade; práxis; intencionalidade político-pedagógica; transformação no cotidiano com horizonte público.
Mediação	Animação sociocultural (ASC)	Organizar participação, vínculo e produção cultural no território.	Dispositivos coletivos; projetos e grupos; circulação em redes; publicização de direitos.
Campo	Educação social	Referenciar a ação socioeducativa por direitos e proteção social. Atua como educador não escolar, mas em contextos institucionais que buscam efetivar políticas sociais.	Mediação educativa intersetorial; cuidado, escuta e presença; fortalecimento de identidades profissionais. Pedagogia dos Direitos Sociais. Direitos Humanos. Formação ético-política.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 1 explicita que: a Educação Popular opera como horizonte ético-político e epistemológico. A animação sociocultural aparece como mediação operativa, pois dá forma territorial à participação, ao vínculo e à produção cultural. A Pedagogia Social, por sua vez, delimita o campo da educação social como espaço de trabalho educativo com direitos, redes e políticas sociais, oferecendo linguagem conceitual para nomear práticas, responsabilidades e efeitos formativos. Essa composição sustenta o argumento central: a formação extensionista se quali-

fica quando articula horizonte, mediações e campo de atuação, em coerência com a demanda social e com a práxis.

2.7 Animação sociocultural como práxis de Educação Popular no campo da educação social

No curso, a pesquisa em campo, com mapeamento territorial e entrevistas, funciona como dispositivo de animação sociocultural, porque produz circulação entre serviços, redes e sujeitos, ampliando reconhecimento do território e reposicionando problemas socioeducativos em sua densidade concreta (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025). Essa circulação fortalece a leitura crítica da realidade e a compreensão ampliada das políticas públicas, sobretudo quando articulada à dialogicidade como condição do ato educativo (Freire, 1996).

Na educação social, intersectorialidade não é palavra de ordem abstrata, mas exigência cotidiana: assistência social, escola, saúde, justiça e cultura se cruzam nas trajetórias concretas. Nesse sentido, a animação sociocultural, compreendida como mediação territorial, contribui para transformar redes em práticas efetivas, porque convoca pactos, constrói linguagem comum e torna visíveis lacunas de proteção, acolhimento e acesso a direitos (Souza Neto; Silva; Moura, 2011; Graciani, 2014).

A parceria UFRGS e MEP-AEPPA se inscreve em uma longa disputa por reconhecimento da função social do educador social. Estudos sobre a associação mostram a formação como construção coletiva, marcada por militância, pertencimento territorial e enfrentamento à precarização (Paulo, 2013). Em Paulo e Silva (2021), a luta por formação universitária aparece como parte de uma agenda pública dos movimentos sociais, especialmente a partir da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (Paulo, 2013). Em Paulo (2024), a Educação Popular freiriana é afirmada como matriz político-pedagógica que sustenta, ao mesmo tempo, a formação e a disputa por regulamentação, sem reduzir o educador social a executor de protocolos.

Ou seja, a disputa por reconhecimento da função social do educador social não se resolve apenas na enunciação simbólica da profissão, porque ela se dá na fricção entre aquilo que o trabalho exige nos territórios e aquilo que o Estado tende a enquadrar como “ocupação” de execução. Ainda que haja formas de reconhecimento público, como a nomeação no repertório ocupacional, isso não garante, por si, identidade profissional nem direitos laborais compatíveis com a complexidade da mediação educativa, cultural e comunitária. Ao contrário, quando a definição institucional é estreita, ela pode produzir efeitos de rebaixamento do trabalho educativo não escolar institucional, obscurecendo sua dimensão pedagógica e política, sobretudo nas políticas sociais em que o educador social atua como articulador de vínculos, participação e proteção social. Nesse sentido, a própria literatura do campo tem insistido que a profissionalização precisa ser entendida como processo histórico em disputa, em que o reconhecimento se constrói com base em formação consistente, condições éticas de trabalho e atribuições coerentes com a mediação intersetorial nos territórios (Paulo, 2013; Paulo; Silva, 2021; Paulo; Fonseca, 2025,).

No caso da parceria UFRGS e MEP-AEPPA, a identidade profissional aparece menos como “perfil individual” e mais como produção coletiva: ela se constitui na militância, no pertencimento territorial e na defesa pública da educação como direito, enfrentando a precarização e a lógica de subcontratação que recai sobre trabalhadores(as) da ponta (Paulo, 2013). Essa construção coletiva se expressa na insistência do movimento em disputar, no espaço público, uma formação que não seja apenas instrumental, mas universitária e politicamente orientada, articulando fundamentos da Educação Popular, leitura crítica da realidade e compromisso ético com os sujeitos. Nas Cartas Pedagógicas sistematizadas por Paulo (2023), a luta por formação aparece como dimensão estruturante da AEPPA, conectando a defesa da educação não escolar institucionalizada ao direito à formação, à construção de repertórios pedagógicos e ao reconhecimento de que o educador social não pode

ser reduzido a executor de tarefas. Por isso, a agenda do movimento e da universidade converge na afirmação de que a profissionalização, para produzir reconhecimento real, precisa ser sustentada por formação crítica, ancorada em práticas territoriais e em disputas coletivas por legitimidade social.

Um elemento frequentemente silenciado nas discussões sobre regulamentação é que a ausência de reconhecimento e de formação adequada tem impactos diretos na saúde e na permanência dos(as) educadores(as) sociais, especialmente quando atuam em serviços atravessados por violações de direitos, violência e vulnerabilidade social. Ao registrar o campo de atuação e suas exigências, a literatura vinculada ao movimento aponta que os educadores sociais lidam com forte carga emocional e com responsabilidades pedagógicas e protetivas que demandam suporte institucional e qualificação contínua, sob pena de naturalizar o adoecimento como custo do trabalho social. No material sistematizado em torno das formações e experiências, destaca-se que a falta de reconhecimento e as condições precárias podem desencadear exaustão e efeitos na saúde mental, o que reforça a urgência de políticas de formação, supervisão e cuidado institucional como parte do reconhecimento profissional (Paulo; Fonseca, 2025). Nesse marco, a disputa por formação não é um “plus” curricular: ela é componente de proteção ética do trabalho educativo, pois qualifica mediações interseccionais, fortalece o vínculo com a comunidade e sustenta a autonomia profissional necessária para uma atuação coerente com a Pedagogia dos Direitos e com a matriz freiriana.

2.8 Cartas pedagógicas como autoria, sistematização e devolução pública

A carta pedagógica, adotada como produto autoral de síntese, opera como dispositivo de sistematização e devolução pública. Ao escrever, o educador social organiza o vivido, explicita contradições, enun-

cia aprendizados e reposiciona sua prática diante do território e das políticas sociais. Essa aposta dialoga com a sistematização de experiências (Jara Holliday, 2006) e com a pesquisa participante, que reivindica devolução à comunidade e coprodução de conhecimento (Fals Borda; Brandão, 1987).

Na produção recente sobre cartas pedagógicas, Paulo (2022, 2023) mostra como a escrita epistolar pode funcionar como exercício de criticidade e autoria, articulando experiência, conceito e compromisso político-pedagógico. A carta, portanto, não é apêndice avaliativo; ela é mediação formativa que torna comunicável o conhecimento situado.

2.9 Extensão, justiça cognitiva e democratização do conhecimento

Ao estabelecer relação entre Educação Popular, investigação territorial e autoria, a experiência reafirma a universidade como espaço público de democratização do conhecimento. Santos (2010, 2011) argumenta que uma reforma democrática da universidade exige reconhecer saberes subalternizados e produzir ecologias de saberes. No campo latino-americano, Torres Carrillo (2018) e Streck (2010) reforçam que Educação Popular e movimentos sociais constituem tradição de produção de conhecimento comprometida com emancipação, sem neutralidade. Nesse marco, a extensão se torna um laboratório de tradução entre saberes acadêmicos, práticas do território e demandas sociais, produzindo rigor analítico sem romper o vínculo com a transformação.

Essa perspectiva dialoga com experiências de Educação Popular na formação universitária discutidas por Vasconcelos e Cruz (2011), que mostram como práticas extensionistas podem reposicionar currículos e produzir formação em diálogo com territórios. Também converge com modelos latino-americanos de extensão analisados por Tommasino e Cano (2016), ao enfatizar o caráter controverso e político dessas escolhas institucionais.

2.10 Considerações finais

A experiência continuada construída entre a UFRGS e o MEP-AEPPA permite afirmar que a extensão universitária, quando nasce de demanda social e se organiza como processo formativo territorializado, não apenas “faz” atividades no ou para o território, mas redefine o próprio estatuto do conhecimento universitário. No percurso analisado, a extensão opera como animação sociocultural em sentido forte, porque organiza participação, produz vínculo, ativa redes e desloca a formação para um plano público em que direitos, trabalho socioeducativo e reconhecimento profissional são disputas reais e não temas abstratos. Trata-se de uma decisão epistemológica que recoloca o vivido como fonte de inteligibilidade e, ao mesmo tempo, exige rigor para que a experiência não permaneça como narrativa, mas se converta em conhecimento comunicável e criticamente reconstruído (Freire, 1985; FORPROEX, 2012; Brasil, 2018; Santos, 2011; Holliday, 2006). Essa chave é coerente com o próprio eixo do capítulo, que sustenta a extensão como práxis e mediação político-pedagógica no campo da educação social.

Talvez a principal contribuição teórico-metodológica está em propor uma leitura em três níveis, articulando Educação Popular como horizonte ético-político e epistemológico, animação sociocultural como mediação operativa e educação social como campo profissional e político das mediações educativas e intersetoriais nos territórios. A novidade aqui não é apenas nomear a tríade, mas demonstrar sua utilidade analítica para compreender por que certas extensões se realizam como formação crítica-participativa e outras se reduzem a prestação de serviço. Quando a Educação Popular é tomada como horizonte, ela impede a captura instrumental do educador social como executor de protocolos e de tarefas e recoloca a formação no terreno da práxis, com autoria e leitura crítica da realidade (Freire, 1987; Freire, 1996; Streck, 2010; Torres Carrillo, 2018; Paulo, 2013; Paulo; Silva, 2021; Paulo, 2024). Quando a animação sociocultural é reconhecida como mediação, ela

deixa de ser “técnica” e passa a ser compreendida como forma histórica de operacionalizar participação, vínculo e produção coletiva, produzindo circulação de saberes e redes no território (Cortesero, 2012; Chateigner, 2025; CEMÉA, s. d.). E quando o campo da educação social é afirmado como território que ocupa um profissional que trabalha com saberes e políticas intersetoriais, a formação é reposicionada na interface com políticas sociais e com uma Pedagogia dos Direitos, em que a interseccionalidade deixa de ser retórica e se torna uma competência construída no cotidiano, por meio de pactos, linguagem comum, trabalho com equipe multidisciplinar e reconhecimento do trabalho educativo como mediação pública (Souza Neto; Silva; Moura, 2011; Graciani, 2014; Brasil, 2014; Paulo, 2023).

Do ponto de vista da experiência empírica analisada, ela explicita que o “ir ao território” não é uma etapa acessória do curso, mas um arranjo formativo que produz efeitos em cadeia – é construir de modo coletivo, colaborativo e participativo. Ao estruturar a formação em temporalidades articuladas, tempo de estudo e diálogo, tempo de investigação territorial e tempo autoral de síntese, o curso produz um tipo específico de aprendizagem que combina socialização política, elaboração conceitual e devolução pública. A Carta Pedagógica, nesse desenho, emerge como tecnologia de autoria e de sistematização capaz de transformar vivências em conhecimento situado, evitando a dupla armadilha do relato descritivo e da abstração sem lastro. Por isso, sustento que a Carta Pedagógica não é apêndice avaliativo. Ela é um dispositivo de publicização do saber produzido na fronteira universidade-território, condição para que a extensão se afirme como prática acadêmica socialmente referenciada e como disputa pelo sentido público do conhecimento (Holliday, 2006; Fals Borda; Brandão, 1987; Santos, 2010; Santos, 2011; Paulo, 2022; Paulo, 2023). Nessa direção, a parceria UFRGS e MEP-AEPPA aparece como um caso de Educação Popular de extensão que não apenas “atende” uma comunidade, mas reconhece um movimento social como sujeito de agenda formativa, de critérios de

pertinência e de produção de conhecimento.

Por fim, a experiência analisada também permite avançar um argumento político-institucional com interesse internacional: em um contexto de mercantilização e de gerencialização do trabalho social, o que está em disputa não é somente a expansão da extensão, mas o modelo de universidade e o modelo de formação profissional que se tornam possíveis. Quando a extensão é tratada como política acadêmica dialógica, ela atua como laboratório de justiça cognitiva, produzindo traduções entre saberes acadêmicos e saberes territoriais sem reduzir o segundo a “ilustração” do primeiro (Santos, 2010; Santos, 2011; Tommasino; Cano, 2016). Isso requalifica a própria noção de reconhecimento profissional, pois desloca o reconhecimento do plano burocrático para o plano público e formativo, onde identidade profissional, condições éticas de trabalho e disputa por formação universitária se articulam. Em síntese, a contribuição aqui não está em descrever uma experiência “bem-sucedida”, mas em oferecer uma experiência sistematizada, interpretativa, e crítica, para compreender como extensão, animação sociocultural e o campo da educação social podem se organizar como uma mesma travessia político-epistemológica, com coerência metodológica, autoria e compromisso com direitos sociais.

2.11 Referências Bibliográficas

BERLINCK, Manoel Tosta. *O Centro Popular de Cultura da UNE*. Campinas, SP: Papyrus, 1984.

BESSE, Laurent. *À côté de l'école: école et éducation populaire en France depuis la fin du XIXe siècle*. *Histoire de l'éducation*, Paris, n. 160, p. 9-41, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: SGPR, 2014.

CEMÉA. **Histoire de l'éducation populaire**. [S. l.]: CEMÉA, s. d. Disponível em: <https://cemea.asso.fr/>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CHATEIGNER, Frédéric. **Éducation populaire : une brève histoire en images**. *Diversité*, n. 206, 2025.

CORTESERO, Régis. **Éducation populaire et animation**. Paris: Cortesero, 2012. (Fiche repères). Disponível em: https://injep.fr/wp-content/uploads/2012/07/fr9_educpop-animation-1.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación participativa**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1987.

FÁVERO, Osmar. MEB – **Movimento de Educação de Base: primeiros tempos (1961–1966)**. 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-510.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Miliandre. **A questão da cultura popular: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 127-162, 2004.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR – AEPPA. **Carta da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) à Coordenação do curso “Pedagogia Social e Educador Social na Perspectiva da Educação Popular”**. Porto Alegre, 28 jul. 2025. Documento institucional.

PAULO, Fernanda dos Santos. ***A formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA***. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. ***Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade***. 2018. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; SILVA, Elenita Lopes da. **Educação Popular e educadores sociais nas universidades: a luta dos movimentos sociais**. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 36, n. 115, p. 147-160, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.115.9058.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e educadores sociais: fazendo aulas com cartas pedagógicas**. *Revista Eletrônica Mutações*, v. 14, n. 23, p. 54-72, 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. ***Aulas com cartas pedagógicas: Educação Popular e educadores sociais***. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Experiências da AEPPA na formação do educador social: o lugar da Educação Popular freiriana**. *Educação em Foco*, ano 27, n. 53, p. 1-22, 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos; FONSECA, Edimar Fonseca da (org.). ***Educação Popular e cartas pedagógicas na formação de educadores e educadoras*** [livro eletrônico]. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade***. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Fábio Silva de. ***O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964)***. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (org.). ***Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social***. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

STRECK, Danilo R. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre Educação Popular e movimentos sociais**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. **Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias**. *Universidades (UDUAL)*, n. 67, 2016.

TORRES CARRILLO, Alfonso. *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Bogotá: CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. ***Proposta/Relatório de Ação de Extensão [59329] – 15ª edição do Curso de Formação de Educadores Sociais na Perspectiva da Educação Popular***. Porto Alegre: UFRGS/PROREXT, 2025. Documento institucional.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (org.). ***Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência***. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

3.

CONFIRMAR LA IGUALDAD

CONFIRMAR A IGUALDADE

Marcelo Morales Pignatta⁴

3.1 Introducción a la Posición de educador y educadora

Siempre es un desafío tomar la posición de educador o educadora en un mundo que nos resulta a la vez que maravilloso, intolerable. Maravilloso por su diversidad y hermosura en todos sus niveles, y en particular, por las culturas infinitas de los pueblos que lo habitamos. Intolerable por su injusticia que hace que para muchos el desafío sea sobrevivir al día. El amor por el mundo es un requisito imprescindible para tomar posición de educador, se trata de volver disponible, de vivir cotidianamente con otros la maravilla de este mundo. Pero esta posición no puede ser completa sin la rebeldía que produce reconocer lo lejos que estamos de que sea un mundo justo, donde todos y todas podamos participar de sus maravillas por igual.

Tomar posición de educador o educadora es siempre aceptar un encargo social, es un lugar ofrecido por desde la sociedad. Bernfeld, pedagogo alemán, escribía a principios del siglo XX que la educación refleja las pobreza y límites de la sociedad de su época, y que, el desafío de la posición de educador si se quiere mejorar el mundo, implica necesariamente ponerse en contra de la sociedad que lo colocó allí, Bernfeld

4 Dr. Marcelo Morales Pignatta. Profesor Adjunto del Departamento de Pedagogía y Ciencias Sociales del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Es Educador Social, ha trabajado como educador con niños, niñas y jóvenes en proyectos educativos extraescolares. Actualmente coordina el grupo de estudios e investigación Infancias, Juventudes y Experiencias Educativas, que integra el Observatorio al Derecho de la Educación en Uruguay (<https://fhce.edu.uy/oded/>)

(1975). El ideal de la educación para este pedagogo, solo podría darse en una sociedad ideal. El modo de avanzar en nuestra situación actual de sociedad imperfecta y por ende, de educación también imperfecta pasa por el reconocimiento de esta relación ambigua que se da entre educación y sociedad, donde la primera pretende cambiar a la sociedad pero a la vez, es su reflejo.

Asumir la tarea de educadores requiere la disposición al trabajo con otros pero sobre todo, plantea la exigencia del trabajo sobre sí, el reconocimiento de los propios límites y la búsqueda constante de su superación. Tomar la posición de educador implica un compromiso político con la mejora del mundo, con promover relaciones justas entre las personas, con garantizar el acceso, disfrute y la producción de cultura pero además, requiere de una coherencia que exige que nuestras propias vidas sean testimonio de ello. Menuda exigencia.

Proponemos entonces situar algunas estaciones para detenernos, permanecer en ellas un tiempo, antes de continuar viaje. Se trata de algunos de los desafíos que tenemos para pensar en la posición de educador y educadora, en nuestra posición de educadora y educador y su relación con la igualdad, relación fundante de todo acto que se precie educativo.

3.2 Estación I: ¿ser o estar?

Partimos de la premisa que muchas de quienes leerán este texto trabajan en el campo educativo. Muchas porque la mayoría son mujeres, y también algunos otros, que, aunque pocos, por suerte cada vez somos más los varones que asumimos este desafío. Cuando se nos pregunta a unas y otros a qué nos dedicamos, al menos en español, solemos responder con variaciones de 'soy educadora', 'trabajo en la educación', 'a educar'. Es interesante pensar en esta distinción que nos proponen nuestras lenguas latinas entre ser y estar: ¿educadora o educador, se es o se está? Esta pregunta nos acompaña desde hace un tiempo ya y no

creemos poder responderla en su totalidad, pero al menos, intentaremos proponer un recorrido para navegarla.

Una primera coordenada es tomar la idea de oficio para pensar la tarea educativa. En el oficio se coloca en relación el 'ser' con el 'hacer', Agamben (2012) lo que va a contrapelo de nuestra forma de pensar occidental, en exceso analítica, donde pareciera que lo que se hace puede estar desconectado de lo que se es. Desde esta perspectiva del oficio, el ser es inseparable del hacer, en alguna medida impregna el hacer y también a sus efectos.

Esta idea es crucial para las personas que trabajamos en educación, si no se puede separar el ser del hacer, tampoco podría separarse el estar, no se trata de ser o estar educador, sino que es ser y estar a la vez. Es necesario seguir precisando esta idea, que no agotaremos en este texto.

Hay algo del propio ser que se traslada al hacer y a sus efectos. Esto es fácil de verificar: la misma actividad llevada adelante por personas diferentes, así sea protocolizada al detalle, será diferente, producirá efectos diferentes. He ahí la imposibilidad de protocolizar el acto educativo con la idea de volverlo una mera actividad técnica, segundo Alvarez, Morales Pignatta & Pascual (2013). De esto se desprende que quienes trabajamos como educadores tenemos que trabajar sobre nuestro hacer, aprender formas de hacer, pero también sobre nuestro ser, nuestras formas de pensar, sentir y ver el mundo y a nosotros en él.

Bernfeld (1975) plantea que el educador es uno de los límites de la educación porque es reflejo de la sociedad imperfecta en la que vive, pero que también es una de las apuestas para construir propuestas educativas transformadoras. No es posible que la práctica educativa pueda desarrollarse sino es en estrecha conexión con quien la lleva adelante, con su ser, en forma personal, más allá de toda metodología. Al respecto de esto, Bernfeld tomando como ejemplo a Pestalozzi plantea:

Admitiendo que los alumnos de Pestalozzi alcancen su objetivo educativo, ¿quién está en condiciones de decidir, de verificar, de inda-

gar seriamente si tal resultado tiene que ser atribuido al método de Pestalozzi o más bien a las facultades carismáticas de este hombre encantador? [] En esto los pedagogos son modestos hasta la humildad. No advierten la unicidad del resultado logrado, que está en estrecha conexión con la persona del mismo educador, ni la relativa indiferencia del método con respecto a las fuerzas plasmadoras individuales, independientes de los medios empleados. Se esconden detrás de los métodos. (Bernfeld, 1975, pág. 81)

En una época en que predomina una mirada tecnicista acerca de los fenómenos en general, pero que rápidamente se traslada a la educación, tener esto en cuenta resulta en sí mismo una pequeña revolución. La *unicidad del resultado logrado*, tiene cierta indiferencia de los métodos con respecto a la persona que los lleva adelante.

Dicho esto, merece especial atención pensar sobre el 'estar educador', acerca de la posición que tomamos como educadoras y educadores. Se trata ante todo de una posición que pone en relación al mundo con los otros, que pone a disposición las maravillas del mundo a la vez que pretende exorcizar su injusticia desde una idea de futuro, que es política porque entraña un modo de pensar (y de desear) el vivir juntos.

Nos resulta imposible utilizar la palabra educación como verbo, decir en un sentido profundo 'yo educo'. En todo caso, la educación es algo que sucede entre personas que se encuentran, unas tomando la posición de educadores y otras, en la posición de educandos, tomando la forma en que la nombra Paulo Freire (1997). La idea de posición implica una serie de decisiones a tomar, con el fin de que algo de la educación suceda, en coherencia con lo que pensamos y, necesariamente si aceptamos que se trata de un oficio en los términos que venimos planteando, íntimamente ligado a lo que somos. Por eso, aceptar el oficio de educadora o educador es asumir una tarea triple y simultánea: aprender un hacer, construir un estar y mejorar nuestro ser.

3.3 Estación II: Influencia

El punto de partida de una práctica educativa es el encuentro entre personas que pretenden influir unas sobre otras, es un tipo de encuentro donde quienes se encuentran llegan de manera diferente, con responsabilidades distintas y habiéndose preparado (o no) en forma previa. Hay unos que tienen la responsabilidad de ese encuentro y debieran, como exigencia ética, haberse preparado muy bien para él: los educadores y las educadoras. Asumir este deseo de influencia es crucial para tomar con responsabilidad la posición de educador/a: seleccionar porciones del mundo, de la cultura, para que otro las considere y quizás las tome para sí, es un intento de influencia.

Otra cuestión diferente, que a veces se confunde, es que todos aprendemos cosas en este proceso, pero no se trata de las mismas cosas. Hay una selección que hacemos con la intención de influir en los otros y esto marca la práctica educativa con cierta asimetría de partida. Todos aprendemos y enseñamos cosas en una práctica educativa, pero algunas personas tienen la responsabilidad de elegir partes del mundo relevantes para poner a disposición, al respecto, junto a Diego Díaz Puppato e Pignatta (2024) planteábamos:

La selección y reconfiguración de la cultura para proponer en la enseñanza implica una decisión ética en relación con el cuidado y respeto a la alteridad de sus eventuales destinatarias y destinatarios. La enseñanza se propone cambios en los sujetos, en este sentido, los contenidos deben constituir una apuesta generosa y concienzuda que permita el crecimiento de quien decida aprenderlos. (Díaz Puppato & Morales Pignatta, 2024, págs. 64-65)

Ahí radica la asimetría: hay unos que tienen mayor responsabilidad en una práctica que acontece entre seres humanos, entre iguales.

No hay que entender a la asimetría como sinónimo de desigualdad, lo interesante es comprenderla como una referencia topológica, como una alusión descriptiva de relaciones y posiciones que adoptan suje-

tos que se encuentran desde una intención diferente. Esta intención de influencia de unas personas sobre otras, delimita dos posiciones diferentes en la relación, hay alguien o algunos que van con una intención premeditada al encuentro y que, necesariamente se sustenta en cierta finalidad que se pretende conseguir. (Morales Pignatta, 2017, pág. 67)

Pensar en términos de simetría nos coloca en el espacio, siempre algo es simétrico con respecto a otra cosa y a un punto o eje de simetría. La primera condición para que dos cosas sean simétricas es que sean iguales, si no son iguales, no tiene sentido pensar en términos de simetría o asimetría. El punto de partida de una práctica educativa es que se desarrolla entre iguales, entonces, la simetría o no va a estar dada por las posiciones que ocupan estos iguales en el espacio de la práctica educativa, en relación con los elementos que la componen. Por eso la insistencia en que el punto de partida marca cierta asimetría: hay alguien que prepara y predispone unas maneras de encontrarse, en relación con algunas partes elegidas del mundo, de la cultura. Esto no quiere decir que no considere a los otros para estas decisiones, que no tome los intereses, los saberes o las opiniones de los participantes para ello, pero hay una diferencia de responsabilidad.

En esto se juega algo muy importante de la práctica educativa y requiere una reflexión meditada, atenta a los detalles, que no se deje llevar por frases llenas de buenas intenciones, pero que no nos permiten pensar que lo político siempre presente en nuestras prácticas, trae de la mano siempre una dosis de conflicto que hay que habitar y que nunca se puede erradicar. Por eso a veces nos dejamos llevar por frases que intentan borrar la dimensión política y por eso conflictiva, Mouffe (2007), de la práctica educativa.

Una de estas frases es dicha a veces en respuesta a la idea de asimetría que desarrollamos y predica acerca de la horizontalidad en la práctica educativa. Así como la idea de asimetría que proponemos no es al respecto de todos los componentes, tampoco puede serlo la idea de una práctica educativa horizontal. No podemos extendernos en esta

idea, pero quisiéramos que quedara instalada la duda de pensar bajo ideas que intentan llevar una característica deseable para ciertos parámetros de una práctica educativa, a todos ellos. Una práctica educativa debe ser horizontal al respecto del diálogo y el uso de la palabra, pero toca a quien asume la posición de educador o educadora, velar porque todos los participantes puedan usarla de igual modo, y esto, en ocasiones, implica intervenir cuando alguna persona con o sin intención la acapara. El cuidado entre las personas, evitar cualquier tipo de discriminación, implica uso de poder por parte del educador y la educadora y en ese sentido, no hay horizontalidad, forma parte del espacio que delimitamos y de lo que es posible hacer allí. Es su responsabilidad, el punto de partida de la construcción de una autoridad pedagógica.

Para pensar acerca del vínculo entre autoridad y responsabilidad, recomendamos el capítulo clásico de Hanna Arendt ¿Qué es la autoridad?. Arendt (1998) parte de una idea radical pero muy sugerente para pensar la educación: hay educación porque hay nacimientos, porque llegan nuevos al mundo. Es tarea de la educación recibir a los nuevos en un mundo que los precede, que existe antes que ellos, que es viejo. Este mundo viejo tiene cosas que vale la pena preservar y esto es tarea de la educación. Pero a la vez, los que llegan con los nacimientos son lo único genuinamente nuevo del mundo y también es tarea de la educación, cuidar y defender lo que traen de nuevo de los efectos del mundo viejo. Proteger al mundo de los nuevos intentando conservar aquello que consideramos valioso y al mismo tiempo, recibir a los nuevos y cuidarlos para que el mundo viejo no borre lo que traen de novedad es la tarea de la educación.

Trabajar en educación es intentar que los que llegan se aprovechen de quienes venían de antes, que algo de lo que ya hicimos sea tomado y se vuelva en beneficio de los nuevos, Deligny (2015). Es siempre instalar una relación entre tiempos, con el pasado en el presente, de cara al futuro. No funciona como una apuesta de la que no sabremos su resultado, se trata de traer al presente, tanto cosas que queremos conservar del pasado, como aquello que deseamos del futuro.

La idea de futuro se vuelve en ocasiones una trampa y a veces decimos los educadores y las educadoras frases como 'los efectos de las prácticas educativas no los veremos nosotros', dejando cierto dejo a impotencia o imposibilidad de la educación, en tanto parece dedicada a un tiempo otro que no nos pertenece y sobre el que no podemos más que tener buenos deseos.

Profanar Agamben (2005) la idea de futuro para volverlo disponible en el presente. Profanar es el movimiento que lleva a transformar algo que es sagrado, que no es del mundo de los seres humanos y volverlo disponible a ellos. La educación implica meterse con lo sagrado para volverlo disponible y con el futuro se requiere una operación similar. No se trata de un futuro que no voy a poder ver sino de construir algo de lo que imaginamos en el presente de nuestras prácticas educativas: ese futuro deseado tiene que reflejarse en la posición que tomamos hoy como educadores. No se trata de trabajar para que el mundo no sea injusto luego, se trata de construir unas relaciones justas en nuestras prácticas educativas de hoy, aprovechándonos de lo valioso que ya tenemos y de lo novedoso de quienes van llegando al mundo.

3.4 Estación III: Iguales y diferentes

Volviendo a la idea de oficio, donde el ser y el hacer se confunden, en educación hay una parte del hacer que es central y merece ser tomada con especial consideración: el decir. Lo que hacemos toma relevancia en función de lo que decimos, de lo que narramos, de cómo nombramos eso que hacemos. Nombrar es dar sentido a las prácticas educativas, ya que, de una actividad cualquiera, no se desprende su sentido como si fuera algo inmanente, sino que el sentido se construye a partir de las palabras que narran lo que sucede. Siempre se narra desde una posición y a nosotros nos toca hacerlo desde la posición de educador o educadora.

Dos consideraciones nos parecen centrales pensar acerca de esto. La primera, es volver propio uno de los axiomas centrales sobre los que

Badiou construye su pensamiento filosófico: lo uno no es. Porque para este filósofo, lo que es, es múltiple y si hay algo que se percibe como uno, es porque un discurso actúa y nos muestra como uno, lo que en esencia es múltiple. Vale la pena detenerse en esta idea, que espero al menos dejarla planteada como pregunta. Intentaré poner un ejemplo.

Cuando nos encontramos con un grupo de estudiantes, la propia forma de nombrar 'grupo de estudiantes' da una idea de unidad a algo que es múltiple, la singularidad de cada uno de ellos y ellas, que además son mucho más que 'estudiantes'. Siempre, desde esta perspectiva, lo que hay, lo que es, siempre es múltiple, pero lo volvemos uno mediante formas de nombrarlo. Cuando decimos que alguien es un estudiante, estamos tomando una parte por el todo, es estudiante, pero además es hijo, es vecino, es deportista, y muchas cosas más. Como la multiplicidad es algo inabarcable, mediante el discurso la volvemos pensable.

La otra consideración es que el sentido de las palabras está siempre en disputa, ya que su sentido depende de cómo se articulan en el discurso. Es así que la idea de igualdad podría referir al borramiento de las diferencias, asociarse a homogeneidad, repetición, por poner un ejemplo. Desde esta perspectiva, es muy importante como se articula una idea con otras y como se construyen relaciones, por ejemplo, cuáles son sus opuestos. Es diferente pensar que el opuesto de igualdad es diferencia, que pensar que su opuesto es desigualdad. Desde hace años hay una forma de articular la igualdad como opuesto a diferencia, entonces la igualdad sería el borramiento de las singularidades. Nuestra idea de igualdad no se opone a diferencia, sino a desigualdad, y este es un movimiento político.

Somos iguales y también diferentes, la igualdad es un imperativo ético-político que debemos confirmar en cada instante, es un punto de partida Ranciere (2002) y no algo a lo que llegaremos en un futuro. Somos iguales en tanto parte de lo humano y diferentes porque somos múltiples, con infinitas dimensiones y ahí radica nuestra principal riqueza. La diferencia es un derecho que portamos y que resulta de nuestra

condición de iguales. La desigualdad es, sin embargo, una relación que niega este punto de partida, es producto de la injusticia del mundo que hemos construido.

Desde esta perspectiva, no se trata de construir igualdad en nuestras prácticas educativas, sino confirmarla en cada paso que damos. Nombrarla para darle lugar en lo que hacemos y darle lugar como algo que somos. Nombrar la igualdad para confirmar en el presente lo que deseamos para el futuro.

3.5 Para Concluir – Confirmar la igualdad

Confirmar la igualdad no es borrar las diferencias, por el contrario, es darles lugar como parte inherente de lo humano. La igualdad es el punto de partida que nos permite encontrarnos como diferentes, desde nuestra singularidad, pero con todo lo que tenemos en común.

Vivir la igualdad es el desafío de nuestro oficio. No es posible un protocolo que asegure que nuestras prácticas vivan y promuevan la igualdad, la práctica educativa no puede resolverse desde una perspectiva meramente técnica. Por eso es central la formación de los educadores y las educadoras, que implica a quienes quieren emprender esta tarea, un trabajo de aprendizaje a la vez que un trabajo sobre sí.

Es nuestra responsabilidad instalar un espacio de respeto, que implica mirar dos veces al otro Esquirol (2006), una mirada atenta que lo contemple en su dignidad, que se detenga en el otro por un tiempo, dando por descontado nuestra relación de pura igualdad e incidiendo en todos, para que esa sea esta igualdad de partida la que inaugura la práctica educativa. Desde esta perspectiva, el respeto no algo que se pueda reclamar, sino que parte de un movimiento propio, la pausa necesaria para poder mirar al otro, a la otra, al menos dos veces. Es colocar una pausa para instalarse en el presente y que requiere suspender los juicios y exigencias para dar lugar a un encuentro con el otro. El respeto se vuelve en la primera exigencia para los educadores y educadoras,

darse el tiempo para mirar detenidamente a las personas con quienes trabajan, para que luego pedirles que hagan lo mismo.

Confirmar la igualdad en cada práctica educativa implica que quienes oficiamos de educadores y educadoras la pongamos en juego en cada paso que damos, en cada propuesta que hacemos, asumiendo la responsabilidad que implica nuestra posición. De ahí que insistimos en el carácter asimétrico de la práctica educativa, en cierta diferencia de poder que hay que poner en juego a favor de todas las personas participantes.

Esta asimetría debe ponerse a favor de confirmar la igualdad. Mostrar a través de la cultura, de que en diferentes tiempos y lugares nos preocupaban cosas parecidas, construimos respuestas similares, nos hacemos las mismas preguntas. En la cultura está la prueba de la igualdad, así como también de nuestras diferencias.

En este tiempo y lugar en el que vivimos, en el sur de Latinoamérica, en el continente más desigual del planeta y con una diversidad cultural enorme, asistimos permanente como las diferencias se utilizan para construir desigualdades. Sobran los ejemplos de cómo algunas características u opciones de las personas devienen en motivos de discriminación o exclusión. Una práctica educativa que se precie de tal trabaja para que las diferencias no se conviertan en desigualdades sino en riqueza que nos nutre para la vida en común, busca en todo momento confirmar la igualdad como algo que ya tenemos y que es necesario defender en cada palabra, en cada acto, en cada propuesta educativa.

3.6 Referencias Bibliográficas

AGAMBEM, G. **Profanaciones**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. 2005.

AGAMBEM, G. **Opus Dei. Arqueología del oficio**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. 2012.

ÁLVAREZ, L., MORALES PIGNATTA, M., & PASCUAL, S. La transmisión del oficio. Preguntas necesarias para pensar la formación en educación

social. En V. (. Müller, *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Buenos Aires: Abrapalabra.2023.

ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro**. Madrid: Península. 1998.

BERNFELD, S. **Sísifo o los límites de la educación**. Buenos Aires: Siglo XXI. 1975.

DELIGNY, F. **Lo arácnido y otros textos**. Buenos Aires: Cactus. 2015.

DÍAZ PUPPATO, D., & MORALES PIGNATTA, M. ¿Qué enseñamos en educación social? Reflexiones en contexto de neoliberalismo creciente. En A. V. ferreira, & L. S. lopes, **O plural da pedagogia social: (des)encontros latino-americanos**. Rio de Janeiro: Autografia. 2024.

ESQUIROL, J. M. **El respeto o la mirada atenta**. Barcelona: Gedisa. 2006.

FREIRE, P. **Política y Educación**. México: Siglo XXI. 1997.

MORALES PIGNATTA, M. Más allá de la práctica educativa. En V. Regina Müller, **Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre la prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina**2017. Curitiba: Appris. 2017.

MORALES PIGNATTA, M. Influencia y chocolate. Bernfeld para pensar la relación educativa desde la pedagogía social. (E. F. UNCuyo, Ed.) **Convergencias. Revista de Educación**., 2, 105-128. 2019.

MORALES, M., & PASCUAL, S. Formación de educadores en Uruguay: análisis comparado de las prácticas preprofesionales de magisterio y de educación Social. **Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay**, 90-104. 2020.

MOUFFE, C. **Lo político: En el umbral de una nueva izquierda**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2007.

RANCIERE, J. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes. 2002.

4.

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE: UM MOVIMENTO COMPLEXO, ESTÉTICO E O MÉTODO IN VIVO

SERVÍCIO COMUNITARIO: UM MOVIMIENTO COMPLEJO Y ESTÉTICO Y EL MÉTODO IN VIVO

Aginaldo Aparecido Geremias⁵

João Clemente de Souza Neto⁶

4.1 Introdução

Este texto analisa a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) a partir de uma perspectiva complexa, destacando sua natureza relacional e seu potencial formativo no contexto socioeducativo. O estudo considera que a PSC transcende o caráter jurídico-normativo e se configura como um espaço vivo, marcado por experiências, afetos, convivências e reorganizações simbólicas que contribuem para a construção de novos sentidos pelos adolescentes em conflito com a lei. A investigação, realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo da Fundação Criança de São Bernardo do Campo, valeu-se do Método in Vivo, integrando observação participante, diários de bordo dos adolescentes e entrevista

5 Doutor em Educação, Arte e História da Cultura; Mestre em Educação, Filosofia e Formação Humana; Especialista em Políticas Públicas para Infância e Adolescência; Graduado em Pedagogia; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Mackenzie. Email: j.clemente@uol.com.br

6 Pós-Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP, professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação EAHC do Curso de Pedagogia, líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, membro do Socius - Universidade Técnica de Lisboa, membro do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil *Gaudium et Spes*, da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa - São Paulo, SP, e da rede internacional de Pedagogia Social. E-mail: j.clemente@uol.com.br

com o arte-educador responsável pelo desenvolvimento da animação sociocultural. Os resultados evidenciam que a PSC promove processos de subjetivação, favorece o desenvolvimento de competências socio-emocionais e possibilita vivências estéticas que ampliam repertórios e promovem a reflexão crítica. A atuação do educador emerge como elemento central, oferecendo mediação, escuta sensível e estabilidade diante das tensões próprias do campo. Conclui-se que a PSC se apresenta como espaço de “metamorfose”, no qual os adolescentes podem ressignificar trajetórias, fortalecer vínculos e ampliar horizontes, reafirmando a socioeducação como prática humanizadora e transformadora.

A socioeducação, quando observada em sua materialidade cotidiana, revela uma complexidade que suplanta os marcos legais e institucionais que a amparam. Embora as medidas socioeducativas estejam definidas no campo jurídico, a partir da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) do Brasil, sua realização envolve dimensões humanas, afetivas, simbólicas, políticas que não podem ser contempladas apenas por meio de normativas. A Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) é um exemplo emblemático dessa densidade. Nela, convergem trajetórias juvenis marcadas por múltiplas privações de direitos, estruturas estatais de responsabilização, práticas pedagógicas, dinâmicas coletivas, vivências e experiências que mobilizam sentidos, reposicionando o sujeito no mundo.

Este capítulo nasce do esforço de compreender tais movimentos a partir de uma perspectiva que reconhece dialogicamente as singularidades, pluralidades, instabilidades, e impermanências que caracterizam a vida humana. Ao invés de reduzir a PSC às dimensões compreendidas pelo ato infracional ou aos procedimentos de acompanhamento, busca-se aqui evidenciar as experiências, relações e reorganizações internas que emergem no decorrer das atividades desenvolvidas no desenrolar da medida socioeducativa. Essa escolha metodológica e epistemológica reflete a compreensão de que a socioeducação só se deixa apreender

quando acolhemos os elementos constitutivos que ela produz no encontro, ou seja, tensões, descobertas, resistências, afetos, responsabilidades, e possibilidades de reconstrução simbólica.

O trecho da pesquisa que fundamenta este capítulo foi desenvolvido na Fundação Criança de São Bernardo do Campo, mais especificamente no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), serviço da referida instituição, dedicado à atenção dos adolescentes em conflito com a lei. A atuação do Case, representado principalmente pela presença de uma equipe de educadores militantes e engajados, evidencia que a socioeducação se realiza sobretudo no contato entre pessoas. Nesta toada, educadores, adolescentes, famílias, e comunidade formam um tecido vivo no qual cada gesto, cada fala, cada deslocamento e cada atividade desenvolvida traduz elementos capazes de provocar reorganizações internas.

Mais do que analisar meros procedimentos, este capítulo investiga relações, experiências, vivências e a forma como elas iluminam processos de subjetivação e pertencimento.

A inspiração no pensamento complexo de Edgar Morin e na abordagem metodológica *in Vivo* sustenta a leitura aqui proposta. A complexidade nos oferece ferramentas para compreender que nenhuma experiência se dá isoladamente, pois, cada ato, cada reação, e cada interpretação carrega múltiplas determinantes, influências e interdependências. Já o Método *in Vivo*, adotado como princípio metodológico, permite que o fenômeno seja acompanhado em sua vitalidade, valorizando o campo como ambiente de convivência, imprevisibilidade e emergência de significados, e sentidos. Assim, o conhecimento produzido não é distante, mas atravessado pela vida que se acontece diante do pesquisador. Ao oferecer ao leitor uma breve imersão nesse percurso, este capítulo tem como objetivo trazer à tona o que geralmente permanece invisível e silencioso: a potência pedagógica dos encontros, a riqueza simbólica das práticas estéticas, a centralidade da convivência e os movimentos sutis por meio dos quais o adolescente ressignifica sua presença no mundo.

Não se trata apenas de descrever ações, mas de compreender processos humanos que se desenvolvem em meio a elas. É nesse entrelaçamento entre teoria, campo e experiência que a PSC se revela não como mera medida socioeducativa, mas como possibilidade de transformação individual, relacional e social.

4.2 A PSC como Território Relacional e Complexo

De acordo com os dados oficiais mais recentes, havia cerca de 38.332 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em todo o Brasil, conforme levantamento realizado em agosto de 2024⁷. Esse total abrange todas as modalidades de medidas socioeducativas, incluindo tanto as medidas restritivas ou privativas de liberdade (internação e semiliberdade) quanto as de meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Em termos proporcionais, esse contingente representa menos de 0,5% da população adolescente brasileira (12 a 17 anos) segundo o Censo 2022. Esses dados evidenciam que uma parcela extremamente diminuta da população jovem brasileira se encontra inserida no sistema socioeducativo por ato infracional, algo que contraria o senso comum e o imaginário popular.

De toda sorte, existe sempre a pergunta: O que fazer, como fazer para ajudar esses meninos e meninas a construir um projeto de vida na perspectiva da consciência ética, ou no qual a vida seja de fato valorizada e respeitada na sua totalidade?

A Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), enquanto medida socioeducativa prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, constitui muito mais do que um cumprimento de sanção ou uma resposta normativa ao ato infracional. Ela se revela (deve se revelar) como espaço de

7 BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Observatório Nacional de Direitos Humanos (ObservaDH). Menos de 0,5% dos adolescentes brasileiros estão em medidas socioeducativas, aponta Levantamento do Sinase. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/observadh>.

encontro, convivência e reorganização simbólica da experiência juvenil. Esse caráter ampliado se torna evidente quando compreendemos que a trajetória humana é marcada pela simultaneidade das dimensões biológicas, psíquicas, sociais, culturais, históricas, que operam de maneira interdependente na formação do sujeito. Essa é a chave epistemológica que orienta a perspectiva complexa inspirada em Edgar Morin e adotada como fundamento deste estudo.

Partindo da concepção de que o adolescente é, concomitantemente, produto e produtor de seu contexto, temos, com base em Morin (2012), que o humano se constitui enquanto “trindade indivíduo–sociedade–espécie”, ou seja, enquanto sujeito singular atravessado por sistemas e, simultaneamente, responsável por transformá-los. Acerca desse conceito, Morin (2012) assevera:

O ser humano define-se, antes de tudo, como trindade indivíduo/sociedade/espécie: o indivíduo é um termo dessa trindade. [...]. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro. (p. 51)

Nesse sentido, reduzir o adolescente ao ato infracional seria negligenciar a trama profunda de relações e contradições que o constituem. A PSC, dessa forma, apresenta-se como oportunidade singular para que o adolescente reconheça outras possibilidades de agir no mundo, reconstruindo significados, sentidos e vínculos que porventura possam ter sido precarizados ao longo de sua história. Dialogicamente, a medida socioeducativa contemplada a partir de um viés como esse, torna-se caminho para que a sociedade exercite as dimensões do “perdão e da magnanimidade”, da confiança e da crença nas possibilidades de transformação do sujeito que fortuitamente se envolveu com a criminalidade. Morin (2011) revela-nos importantes considerações das questões

que envolvem o olhar da sociedade acerca do ato infracional.

Há quem compreenda que um “criminoso pode tornar-se um santo” e quem somente acredite no castigo. Pode-se encerrar o criminoso no seu crime, independentemente do que ele tenha feito antes e se tornado depois? Não seria melhor apostar na transformação de um criminoso pela tomada de consciência e pelo arrependimento? (p. 128).

O “jeito de fazer” adotado pelo Case contemplava⁸ essa compreensão. Os encontros da PSC eram planejados como experiências estéticas, dialógicas e cooperativas, nas quais os adolescentes exercitavam convivência, desenvolviam habilidades socioemocionais, elaboravam conflitos e, sobretudo, vivenciavam a complexidade das relações humanas. As atividades propostas, essencialmente no campo da arte-educação, isto é, animação sociocultural⁹, permitiam que o adolescente experimentasse a si mesmo como sujeito criador, sensível e capaz de transformar realidades, o que reverberava diretamente na construção de sua autonomia e no processo de convivência e responsabilização pelo ato cometido. A convivência, nesse sentido, revela-se dialogicamente como meio e fim da socioeducação, uma vez que é nela que o sujeito se reconhece, se tensiona e se reinventa. É a partir desse horizonte que contemplamos a PSC desenvolvida pelo Case, isto é, como um espaço que se distanciava da mera repressão, passando a constituir-se como território relacional, no qual o encontro com o outro, com seus medos, limites, alegrias, necessidades e afetos, tornava-se possibilidade de autoconhecimento e transformação.

8 A Fundação Criança de São Bernardo do Campo encerrou suas atividades em novembro de 2021. Na ocasião o Poder Executivo promoveu, vale dizer, de maneira inconstitucional, a votação de uma lei que culminou com o fechamento da instituição.

9 A Animação Sociocultural (ASC), tida como prática educativa e campo de conhecimento, revela como missão primordial a ativação dos potenciais humanos por meio da cultura, da convivência e da ação coletiva. No contexto latino-americano, essa prática encontra na Pedagogia Social um aporte filosófico capaz de ampliar sua dimensão ética, estética e comunitária.

4.3 O Método In Vivo como Fundamento Epistemológico

As ações desenvolvidas pela Fundação Criança tinham sempre como foco, o estímulo para a participação, para o exercício da autonomia e o bem-estar dos meninos e das meninas. A metodologia incluía principalmente atividades educacionais, artísticas (artes plásticas e cênicas), culturais, esportivas, pedagógicas e tecnológicas. Esse conjunto de atividades reconhecemos como ações que compõem a animação sociocultural, propiciando condições para a integração e a transformação do sujeito.

Dessa forma, a escolha do Método in Vivo como base metodológica da pesquisa não se deve apenas à sua flexibilidade, mas à sua coerência com o campo investigado. A PSC é dinâmica, imprevisível, carregada de tensões, improvisações e afetos. Por isso, exige método que acolha a incerteza, a mobilidade e a complexidade das relações humanas. Paillard (2008) descreve o Método in Vivo como abordagem que rompe com a sociologia determinista e privilegia a observação situada, a convivência prolongada e a abertura ao acontecimento.

Morin (1984), por sua vez, distingue a sociologia “científica” da sociologia “ensaísta”. A primeira tenta explicar o social por meio de estruturas estáveis; a segunda admite que ação, liberdade, responsabilidade e interação são dimensões constitutivas do fenômeno humano. O Método in Vivo se alinha à segunda vertente, reconhecendo que o pesquisador é parte do processo e que sua presença influencia e é dialogicamente influenciada pelos acontecimentos.

Essa pesquisa trabalhou com três fontes principais: a entrevista individual com o educador, os diários dos adolescentes e o diário do pesquisador. A tríade composta por esses materiais possibilitou captar não apenas o que acontecia nas atividades, mas a percepção sensível dos envolvidos. Suas emoções, inquietações, resistências, aprendizados e interpretações.

A observação participante, conforme emergiu das notas de campo, exigiu do pesquisador postura aberta, sensível e atenta ao movimento do grupo. Houve momentos de naturalidade e de estranhamento; de proximidade e de desconforto. A presença do pesquisador nunca foi neutra, mas parte viva do campo, exatamente como preconiza o Método in Vivo, que entende o conhecimento como construção situada, marcada por interações e afetos.

Este método contribui no desenvolvimento da pedagogia social, na perspectiva de Paul Natorp, Gloria Perez Serrano, José Antonio Caride Gomes e Paulo Freire. Com base nesses autores podemos afirmar que a animação sociocultural revela uma perspectiva dialética que exercita práticas sociais e políticas, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a ASC se apresenta como o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, essencialmente alinhadas às políticas de Direitos Humanos. O Método in Vivo aplicado nesse campo de pesquisa tem como preocupação e se inscreve nos processos de transformação social e humana confere Caride Gomes in Trilla Jaume (1997).

4.4 Arte-Educação, Estética e Transformação Simbólica

A escolha da arte-educação como eixo metodológico da PSC no Case fundamentava-se no reconhecimento de que a experiência estética é constitutiva da própria humanidade. Segundo Morin (2017), a estética não se limita à fruição de obras de arte, mas compreende toda forma de relação sensível com o mundo: o encantamento, o imprevisto, o afeto, a percepção, o gesto criativo. A arte, por conseguinte, opera como via de acesso ao sensível e, ao mesmo tempo, como dispositivo de elaboração subjetiva.

Destaca-se que, visando a anonimidade dos depoimentos obtidos por meio de diários de campo, os relatos construídos pelos socioedu-

candos são apresentados aqui por meio de nomes fictícios, apoiados em variações sinônimas ou traduções em outros idiomas, a partir dos termos “menino ou menina”. Os referidos diários foram elaborados *pari passu* aos encontros dedicados à realização das atividades socioeducativas, sempre com a presença participativa do pesquisador

No primeiro encontro observado, os adolescentes participaram de uma oficina de escultura em balões que seria, a priori, dedicada à realização à participação ativa em um evento para as crianças de uma creche.

Antes da visita houve a preparação dos adolescentes pelo arte-educador responsável pelo desenvolvimento das atividades socioeducativas. Sob essa perspectiva, promoveu-se o aprendizado das técnicas de elaboração artesanal das figuras com os aludidos balões, as orientações acerca da forma por meio da qual a atividade deveria ser desenvolvida e, destacou-se a importância na manutenção de um comportamento adequado durante o evento, sobretudo em razão do público-alvo ser composto por crianças.

Embora aparentemente simples, a atividade, que contou com a participação de oito adolescentes, gerou entusiasmo, expectativa, cooperação e alegria. *Cunhatã*, única participante feminina do grupo, declarou sentir-se “leve” ao aprender com os colegas e ao perceber que conseguia produzir formas antes inimagináveis. *Niño* escreveu em seu diário que estava “fazendo felicidade para as crianças”. *Bambino* relatou surpresa consigo mesmo; *Garoto*, por sua vez apontou que a atividade favorecia a socialização: “ajuda quem cumpre medida a se socializar”.

Os relatos dos adolescentes revelam que a experiência estética, mais do que uma simples atividade de entretenimento para crianças e interposta como obrigatoriedade do cumprimento da Medida Socioeducativa (MSE), constitui recurso pedagógico profundo. Ao manipular um balão para transformá-lo em figura, o adolescente exercita paciência, coordenação, criatividade, persistência e cooperação, mas, sobretudo, experimenta-se como alguém capaz de produzir beleza e sen-

tido. Para adolescentes que, frequentemente, vivenciaram exclusão, rejeição e invisibilidade, essa sensação é profundamente transformadora.

Morin (2003a) descreve essa dimensão como “estado poético”, no qual o sujeito se abre para o encantamento e para o diálogo com o real. A PSC, ao incorporar práticas artesanais e artísticas, permite que esse “estado poético” seja vivido em práticas cotidianas. Desse modo, a arte deixa de ser uma atividade meramente complementar para se tornar eixo estruturante do processo socioeducativo.

4.5 Crises, Sistemas e Reorganizações na PSC

A leitura complexa do campo evidencia que a PSC opera em meio a sistemas marcados por instabilidade, tensões, desigualdades e reorganizações permanentes. Morin (2003b) afirma que todo sistema vivo se equilibra entre ordem, desordem e organização. Essa tríade se manifestou claramente nos encontros observados.

No segundo encontro, durante a participação no “Dia C”, evento anual dedicado à prestação de vários serviços à municipalidade de uma localidade periférica de São Bernardo do Campo, conhecida como Pós-balsa, os adolescentes esperavam reproduzir, assim como foram preparados no primeiro encontro, as esculturas em balão. Foram, todavia, surpreendidos pela tarefa de inflar balões com gás hélio e distribuí-los às crianças. O educador de referência da PSC, durante a entrevista concedida, falou especificamente dessa atividade:

[...] esse dia especial foi o Dia de Cooperar, que eles estariam junto com a comunidade, lá dentro do espaço e se integrando nesse espaço. Uma comunidade extremamente carente, carente de políticas públicas, pelo local, depois da balsa, um local muito pobre de políticas públicas... então assim, com essa atividade, dentro desse espaço, eles saberem quem é o público-alvo, das mediações, do espaço que nós estávamos. Eles foram fazendo os balões, e se integrando com o público, as vezes brincando, fazendo troca de experiência, foi uma troca bem rica. [...] eles fizeram um trabalho com gás hélio, e aí

eles viram outras possibilidades de se trabalhar [...]. O próprio balão foi utilizado de uma outra forma, como pipa mesmo [...].(EDUCADOR REFERENCIA, 2024)

Durante a realização das atividades de PSC, ainda que de início tenha havido frustração, cansaço e desmotivação, simultânea, houve, paradoxalmente cooperação, senso comunitário, e alegria em ver as crianças felizes. A mudança repentina de tarefa é exemplo claro da lógica complexa que orienta ações humanas, a partir da qual, mesmo o planejado sofre, inexoravelmente, interferência do real. Importante ressaltar, no entanto, que toda ação, seja ela social ou não, carrega em si as perspectivas da errância e da incerteza. Somente a consciência dessas perspectivas permite ao educador o empreendimento de ações capazes de suplantar os elementos do mero planejamento rumo a uma atitude estratégica.

Cabe ressaltar que, atividades vinculadas à animação sociocultural, propiciam experiências diferenciadas da existência humana, partindo da biografia do próprio sujeito, rumo a novas interpretações e significados que lhe façam sentido. Trata-se do encontro com o “outro”, que pertence a uma dada situação e uma dada realidade. Não se trata de buscar modificar o sujeito, mas de propiciar-lhe uma leitura interpretativa do outro, de si próprio e, assim, encontrar um caminho. A saída da situação em que o sujeito se acha inserido depende ao menos de dois elementos articulados: de um lado o desejo do sujeito e de outro a política pública. Nesse cenário essas duas perspectivas convivem de maneira integrada simultânea.

A PSC, nesse sentido, revela sua potência educativa justamente por não ser ambiente controlado. As tensões, deslocamentos e imprevistos produzem desafios que exigem de todos os partícipes, educadores e adolescentes, a capacidade de adaptação, a habilidade de lidar com frustrações e a abertura ao novo, ao inesperado, competências essenciais para a vida em sociedade.

4.6 As Experiências de Campo e o Potencial da Convivência

A visita ao Lar São Luiz, uma unidade de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes, atividade desenvolvida no terceiro encontro, foi momento marcante para o grupo. A falta de preparação prévia intensificou a resistência inicial, mas o contato com crianças e adolescentes acolhidos provocou reflexões profundas sobre abandono, família, cuidado, vulnerabilidade e, sobretudo, valores universais. O deslocamento até à localidade onde estava instalado o Lar, vale destacar, feito de forma intencional por meio de uma caminhada de média distância, transformou-se em momento de escuta. O educador caminhou ao lado dos adolescentes, ouvindo-os e acolhendo seus medos e resistências, oferecendo explicações, fazendo perguntas e instigando reflexões, elementos da escuta conforme destacado por Costa (2001).

Escutar, por uma série de motivos, é uma habilidade pouco desenvolvida pelas pessoas. Quantas vezes uma pessoa em dificuldade sente-se melhor, ordena seus pensamentos e reavalia suas experiências quando alguém a ouve com atenção. Em alguns casos esse encontro de um espaço aberto para colocar-se permite à pessoa reavaliar sua situação e descobrir novas saídas para seus problemas. Estas considerações sobre a habilidade de escutar são particularmente importantes para o educador que atua junto a adolescentes em dificuldade. Este é um recurso simples e efetivo, mas, infelizmente, pouco utilizado no trabalho com os jovens. (p. 138).

A atitude do educador nos fornece um exemplo vivo das perspectivas da escuta traçadas por Antonio Carlos Gomes da Costa, atitude essencialmente simples, mas que carrega em si, importantes perspectivas do respeito, da compreensão mútua e, da horizontalidade da relação que humaniza o processo socioeducativo.

Ao chegar à instituição, o grupo vivenciou o espaço de maneiras diversas. Alguns adolescentes imediatamente interagiram com as crianças; outros permaneceram observando; alguns mostraram desconfor-

to. Essa heterogeneidade revela a dialógica moriniana entre simpatia e fechamento, entre empatia e retraimento. Morin (2012) afirma que a relação com o outro articula, simultaneamente, semelhança e diferença, essa tensão é constitutiva das relações humanas. A visita ao Lar São Luís tornou visível essa tensão e permitiu aos adolescentes confrontar aspectos de si mesmos.

As observações do pesquisador, por seu turno, registram momentos simbólicos como a timidez inicial, a surpresa diante da estrutura da instituição, a curiosidade em relação ao cotidiano das crianças acolhidas. Cada gesto, cada troca, cada silêncio carregava aspectos simbólicos, pedagógicos, educativos. A socioeducação se fazia ali, no contato direto com o outro.

A realização da visita de um espaço socioeducativo a outro, quando mediada por atividades de animação sociocultural, contribui para que os dois grupos encontrem significados e sentido para a vida. Ao mesmo tempo, criam-se possibilidades para a tomada de consciência da sua existência e de como desejam ser socialmente reconhecidos. Essa atividade revelou sua riqueza por meio dos gestos, olhares, emoção e de um conjunto de aspectos simbólicos materiais e analíticos.

4.7 A Presença do Educador como Eixo Estruturante

A figura do educador se apresenta como eixo central em todo o percurso metodológico desenvolvido pelo serviço de medidas. Sua postura é, ao mesmo tempo, ética, estética e afetiva. Não se trata apenas de planejar, desenvolver ou conduzir atividades, mas de sustentar e enriquecer vínculos, acolher conflitos, mediar tensões, estimular reflexões e garantir, dentro de suas limitações, que o espaço da PSC seja um ambiente vivo, pulsante e de convívio seguro.

O educador entrevistado, responsável pelas atividades arte-educativas no Case revelou compreender seu papel como presença signifi-

va, como alguém que escuta, orienta e acompanha. Sua fala demonstrou sensibilidade para perceber as singularidades de cada adolescente, suas histórias, seus medos e suas potencialidades. Costa (2001) enfatiza que a escuta é instrumento de humanização e que a relação educativa se constrói na proximidade, aspecto evidente nas práticas observadas.

Nesta trilha, o educador atua como ponto de estabilidade em meio à instabilidade própria da execução da PSC. Ele acolhe o imprevisto, reorganiza atividades quando necessário, sustenta e reconduz o grupo para o foco das ações quando há dispersão e, sobretudo, reconhece o adolescente como sujeito de direitos e dignidade. Sua presença acolhedora, viva e provocadora é, neste sentido, um dispositivo pedagógico indispensável e essencial para o êxito da medida socioeducativa.

Nesse sentido, a animação sociocultural e a educação social abrem caminhos para a produção de sentidos, para produção e o exercício de valores num momento em que vivemos sinais de esgotamento das relações humanas e do tecido social. A prática educativa nesse território difere das outras porque tem como finalidade a libertação do sujeito e reforça que este processo é um processo coletivo. SHULGIN (2022)

4.8 O Meta-Olhar e a Compreensão Ampliada da Socioeducação

A leitura multidimensional, com base na ASC, entre diário de campo, narrativas dos adolescentes e entrevista com o educador permitiu-nos construir um “meta-olhar”, em outras palavras, uma compreensão ampliada da PSC enquanto fenômeno complexo, estético, relacional e social. Esse meta-olhar permite-nos uma visão transcendente da PSC. Um olhar para além das técnicas ou simples protocolos, compreendendo-a como sistema vivo, marcado por processos dialógicos entre autonomia e interdependências, lucidez e incertezas, organização e emergências. Conforme Morin (2011), compreender exige dialogar com o inesperado, acolher a dúvida, reconhecer limitações e buscar sentido

no entrelaçamento entre o vivido e o pensado. A utilização da ASC na PSC, observada a partir desse olhar, revela-se como espaço de rituais de passagem, nos quais o adolescente atravessa experiências que lhe permitem reorganizar sua visão de mundo; território estético, onde o sensível e o criativo se entrelaçam com a ética e a política; ambiente de convivência, onde o sujeito se reconhece no encontro com o outro; processo complexo, onde ordem, desordem e organização se alternam continuamente; campo de transformação, no qual o adolescente vislumbra novas possibilidades de existência. O meta-olhar evidencia que a socioeducação não se apresenta apenas como intervenção técnica, mas experiência profunda, humana, humanizada e humanizadora.

4.9 Considerações Finais: PSC Como Espaço de Metamorfose

A partir da análise empreendida, torna-se evidente que a PSC, quando concebida sob a perspectiva da ASC e da complexidade, transcende seu caráter jurídico para se constituir mais do que como espaço de mudança, como espaço de metamorfose. A arte, o diálogo, a convivência, a escuta, a presença do educador e a abertura para o incerto, para o imprevisível podem fazer da PSC um solo fértil para a reconstrução subjetiva e para a superação dos elementos que culminam com a infracionalidade. Uma aposta na metamorfose humana, a crença de que o sujeito pode se transformar quando encontra ambientes que lhe permitam vivenciar novas maneiras de ser e estar no mundo. A PSC, quando vivida em perspectiva complexa, torna-se, justamente esse ambiente, um espaço no qual o adolescente pode reorganizar sua biografia, reconstruir vínculos, criar utopias¹⁰, revisar escolhas e vislumbrar trajetórias e horizontes mais amplos.

10 O conceito de utopia é tido aqui a partir da visão de Karl Mannheim, isto é, como uma possibilidade de transformação que ainda não ocorreu, uma ação coletiva capaz de se contrapor a uma ideologia que beneficia poucos em detrimento do sofrimento de muitos.

A breve análise aqui apresentada demonstra que a socioeducação não se limita ao cumprimento de uma medida socioeducativa de forma simplesmente retributiva. Ela é, sobretudo, oportunidade. Oportunidade de encontro, convívio, reflexão, criação, transformação. Oportunidade de reorganização de contextos. Oportunidade de ser e de existir.

4.10 Referências Bibliográficas

Brasil. (2012). **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm Acesso dez/2025.

Costa, A. C. G. da. (2001). **A presença da pedagogia: Teoria e prática da ação socioeducativa** (2ª ed.). Global; Instituto Ayrton Senna.

Geremias, A. A., & Souza Neto, J. C. de. (2023). **Formação do educador social no acolhimento institucional: Desafios e perspectivas para uma prática transformadora**. Peer Review, 5(7). <https://doi.org/10.53660/399.prw1001>.

Morin, E. (2003a). **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento** (8ª ed.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (1984). **Sociologia: A sociologia do microssocial ao macropланetário**. Europa-América.

Morin, E. (2011). **O método 6: Ética** (4ª ed.). Sulina.

Morin, E. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez/UNESCO.

Morin, E. (2012). **O método 5: A humanidade da humanidade** (5ª ed.). Sulina.

Morin, E. (2017). **Sobre a estética**. Pro Saber.

Morin, E., Almeida, M. da C., & Carvalho, E. de A. (Orgs.). (2002). **Edgar Morin – Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Cortez.

Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. (2003b). **Educar na era planetária**. Cortez.

Paillard, B. (2008). A sociologia do presente. In A. Pena-Vega & N. Lapierre (Orgs.), *Edgar Morin em foco* (pp. 16–68). Cortez.

Shulgin, V. N. (2022). **Fundamentos da educação social** (N. Pavlova & L. C. de Freitas, Trads.; 1ª ed.). Expressão Popular.

Trilla, J. (Ed.). (1997). **Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos** (A. Rabaça, Trad.). Instituto Piaget.

5.

EM ILHAS, CONSTRUINDO PONTES: AS PRÁTICAS DE GARANTIA DO DIREITO HUMANO A LITERATURA NA ILHA DA PINTADA¹¹

EN LAS ISLAS, CONSTRUYENDO PUENTES:
PRÁCTICAS PARA GARANTIZAR EL
DERECHO HUMANO A LA LITERATURA EN
LA ISLA DE LA PINTURA

Francine Conde Cabral¹²

Karine dos Santos¹³

5.1 Introdução

Não acreditamos que (d)escrever uma realidade que nos afete seja uma tarefa fácil, especialmente quando estamos na universidade. Todavia, não achamos que seja possível dissociar quem somos do que produzimos. Essa pesquisa, por exemplo, inicia a partir da experiência de vida de uma das auroras, moradora da Ilha da Pintada, região de extrema vulnerabilidade social e preterida pelo poder público porto-ale-

11 Artigo Apresentado originalmente como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Educação Social e Direitos Humanos, do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pela Profa. Dra. Karine dos Santos.

12 Doutoranda em Ciência da Informação (PPGCIN/UFRGS). Bibliotecária (FABICO/UFRGS) com Mestrado em Ciência da Informação (PPGCIN/UFRGS). Atua profissionalmente no Sindicato dos Bancários de Porto Alegre e Região. Preside a Organização Social Colaí Movimento de Cultura. E-mail: fcondecabral@gmail.com

13 Professora de Educação Social na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Extensão e Pesquisa Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES. E-mail: karinesan@gmail.com

grense no Rio Grande do Sul – Brasil. Neste território, nasceu, cresceu e viveu em um rodeada de povos tradicionais. De pescadores artesanais a benzedeiras, a ancestralidade era a conexão com o rio, o vento e os animais. A cultura, tão preciosa, foi apagada por uma estrutura social que reforça estereótipos e mitos acerca do povo periférico.

Mais do que vítima da desigualdade, é fruto e continuidade da atuação vital de educadores/as sociais nas periferias. Sua mãe é professora da rede estadual de ensino, alfabetizadora e uma mulher incansável na luta pela comunidade. Ao ingressar na Universidade Federal percebeu que sua condição de mulher, mãe e periférica impunha uma posição subalterna àquelas pessoas que eram seus pares científicos.

Muitas dúvidas, (in)certezas, proposições e questionamentos levaram a uma aproximação com a Organização Social Coláí Movimento de Cultura, que surgiu no bairro Arquipélago a partir da inquietação da juventude local. O coletivo, que promovia a realização de atividades de animação cultural em espaços públicos, tencionava ressignificar a única praça existente na Ilha da Pintada, despertando consciência ambiental, política e de classe, raça e gênero, valorizando a cultura local e propiciando produção de subjetividade a partir do contato com o novo. Quando chegou ao coletivo suas ideias sobre livro e leitura, fundamentadas em Antonio Candido – literatura como direito humano, foram bem aceitas. Nesse mesmo período, a partir das propostas da biblioteca comunitária, o coletivo decidiu estender a perspectiva da educação social ao direito à educação.

O que nos demanda atenção a partir disso, todavia, é que tais definições acadêmicas surgem a partir de provocações recentes e estritamente relacionadas com o ingresso de integrantes do coletivo na universidade federal. Anteriormente, não havia uma análise aprofundada do que estava sendo proposto. A motivação se pautava na inconformidade com a realidade da comunidade, que enfrenta índices absurdos de acesso à educação e cultura, e não na cientificidade da pedagogia ou da informação. Essas constatações levaram a reflexões acerca das transformações que a Organização Social passou, pensando justamente nas proposições que transitam entre as vivências na comunidade e na academia.

Nesse sentido, a pergunta que orienta este capítulo é: qual a relação do movimento social Colaí Movimento de Cultura na luta pela compreensão da literatura como direito humano? Como objetivo geral procuramos identificar as práticas do movimento social na comunidade atendida. Os objetivos específicos são: Defender a literatura como um direito humano; Discorrer teoricamente sobre o tema e; Revisar os registros do banco de dados da ONG Colaí Movimento de Cultura no que se refere ao relato de educadoras/es sociais sobre as práticas efetivadas.

5.2 Direito humano a literatura e bibliotecas comunitárias

*Eu sabia que, a cada vez que eu abrisse
um livro, eu veria um pedacinho do céu.
Sempre que lesse uma frase, saberia um
pouco mais do que antes. E tudo o que
leio faz o mundo ficar maior, ficando
maior eu também.*

(Francini Conde Cabral)

Pautar a literatura como um direito humano é um desafio. É pela banalidade com que a leitura é tratada que não podemos a considerar democratizada ou descentralizada, afinal, quem tem o direito a ler? A que público chegam as obras literárias? Quem são as pessoas e histórias representadas nessa literatura? É sabido que o acesso ao livro, à leitura e à literatura é um desafio no Brasil. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO, 2020), desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, demonstra que o brasileiro tem uma média anual de 4,95 livros lidos por habitante. Desses, apenas 2,55 são lidos do começo ao fim. O impacto dessa defasagem de leitura na aprendizagem é enorme. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (INEP, 2023), as análises indicam que 50% dos brasileiros têm

resultados nível 1 em leitura, considerado como apenas o mínimo para exercício da plena cidadania.

Candido (2013), em seu consagrado texto, baliza a ideia de que uma sociedade justa pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. A literatura humaniza, permite a visualização de uma nova perspectiva de existência e fomenta exercícios essenciais às pessoas: a reflexão, o compartilhamento de saberes, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Assim sendo, a literatura é compreendida como um valioso instrumento de democratização e inclusão, ao possibilitar o amadurecimento das relações sociais, bem como também proporcionar o crescimento pessoal dos cidadãos. É um importante meio de combate à desigualdade.

Como dito, pautar a literatura como um direito humano é um desafio. Se em um primeiro momento as dificuldades eram de caráter pessoal, chegamos ao momento em que as inquietações nos levam ao óbvio: a teoria sem a prática vira “verbalismo”, bem como a prática sem teoria vira ativismo. É unicamente quando se une a prática com a teoria que temos a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade, Freire (1996). Pensar na garantia de um direito humano é pensar em políticas públicas, em frentes de trabalho e em organização coletiva. Nesta última, destaca-se a atuação de movimentos sociais como o Colaí Movimento de Cultura, onde há o caráter político indissociável de uma pauta que, em sua essência, propõe a transformação social a partir da prática educativa da leitura.

No que diz respeito às políticas públicas e frentes de trabalho, o Brasil enfrenta grandes dificuldades. Não por falta de manifestações de movimentos sociais, mas por sermos um país em que a ausência de tais políticas é, gestão após gestão, um projeto de dominação ideológica. Quando pensamos em espaços de formação de leitores, por exemplo,

sabemos que são poucos os aportes oferecidos para manutenção e continuidade dos trabalhos. É recente a formação de frentes parlamentares do Livro e da Leitura, locais e nacionais, que se propõem a combater a fragilidade da pauta.

Na percepção de Machado (2009) as bibliotecas comunitárias são caracterizadas e diferenciam-se por

[...] a forma de constituição: são bibliotecas criadas efetivamente **pela** e não para a comunidade, como resultado de uma ação cultural; a perspectiva comum do grupo em torno do combate à exclusão informacional como forma de luta pela igualdade e justiça social; o processo participativo gerando articulação local e forte vínculo com a comunidade; a referência espacial: estão, em geral, localizadas em regiões periféricas; o fato de não serem instituições governamentais, ou com vinculação direta aos Municípios, Estados ou Federação. (MACHADO, 2009, p.89 grifo nosso)

Fernandez, Rosa e Machado (2018) reforçam a perspectiva, afirmando que as bibliotecas comunitárias surgem por três questões principais: o descaso dos governos em manter as bibliotecas públicas; atitudes dominantes do mundo bibliotecário e das políticas públicas de cultura e o desejo das comunidades em ter um espaço de cultura e informação tão negado à elas, e são iniciativas de agentes internos e externos à comunidade, caracterizados como: coletivos de jovens, grupos de pessoas do território e movimentos sociais; entidades privadas sem fins lucrativos constituídas em associações, institutos, fundações; grupos religiosos; partidos políticos.

É intrínseco a ela o compromisso político e social para com o seu território. Parte-se dessa perspectiva para que suas ações sejam pautadas nas necessidades e demandas da comunidade, atentando para fatores socioculturais que estão presentes ali. São bibliotecas construídas pelos desejos provenientes da própria comunidade, ocasionando um vínculo identitário entre aqueles indivíduos e a instituição, algo orgânico e visceral, conforme Bastos, Almeida, Romão (2012) que permi-

te que haja o sentimento de pertencimento em relação àquele espaço. Corroborando Alves (2020), que sustenta a ideia de que o forte vínculo com a comunidade é fator de destaque nas bibliotecas comunitárias, visto que promove uma reciprocidade de ações, na qual ambas as partes são beneficiadas. Ademais, para a sua própria manutenção, é necessária uma ampla habilidade de negociação e articulação social com a comunidade – escolas, comerciantes, moradores, associações, igrejas.

De acordo com Guedes (2011) esses ambientes físicos de compartilhamento, troca e fluxos de informação são vistos como instrumentos de democratização e inclusão informacional ao possibilitarem o amadurecimento das relações sociais dentro da comunidade e proporcionar o crescimento pessoal dos cidadãos por meio de práticas informacionais, como atividades de leitura. Vistos como uma prática social. Machado (2009) as bibliotecas comunitárias e os espaços públicos de informação são uma reação da própria comunidade no combate às desigualdades de acesso à informação, situação tão preocupante nos países em desenvolvimento. A circulação de livros nas bibliotecas, escolas parceiras, nas residências, nas famílias, de mão em mão são parte dessa construção. O manuseio do objeto livro é essencial para a naturalização da prática social e educativa da leitura; da mesma forma, a leitura compartilhada e a mediação de leitura são ações fundamentais para que as comunidades se sintam entusiasmadas em explorar a literatura e suas infinitas alternativas.

O objetivo dessa escrita não é elencar respostas, mas ampliar as reflexões sobre o direito humano à literatura. Bell Hooks (2021) traz o poder da imaginação profética: o que não podemos imaginar não podemos tornar realidade. Portanto, permitir que a literatura cumpra seu papel é possibilitar um amanhã melhor. Defender o direito humano à literatura é dar um passo em direção à construção de um Brasil leitor e, conseqüentemente, autônomo, provocativo, questionador, protagonista da sua própria história.

5.3 Colaí Movimento de Cultura

Volta e meia alguém me pergunta por que eu escolhi estudar o tema do amor, e essa pergunta absolutamente não me faz sentido, porque, afinal, que outro tema estudaria? É claro que há tantos outros temas a serem trabalhados, mas eu leio tudo a partir do amor e fico sempre surpresa com o quanto é possível que outras pessoas vejam a vida de outros modos.

(Francini Conde Cabral)

A região das Ilhas é extremamente rica em saberes, histórias, tradições, diversidade e cultura. A narrativa se inicia em outubro de 2012. Em um período de disputa eleitoral em Porto Alegre, em que tipicamente políticos aparecem para conquistar votos, nosso bairro permanecia largado à própria sorte. Ainda que a organização popular existisse, liderada por tradicionais lideranças comunitárias em espaços políticos, problemas relacionados à juventude ainda eram gritantes. A única praça pública da comunidade, outrora ponto de encontro entre a gurizada, era agora ponto de drogadição e tráfico. A grama alta disputava o espaço com brinquedos infantis quebrados, uma pista de skate deteriorada e um prédio da subprefeitura. É devido a essa falta de opções de lazer e atividades culturais – especialmente nos finais de semana – que um grupo de amigos se movimenta para a transformação desse cenário. De forma intuitiva, a iniciativa comunitária propõe o Colaí na Praça, evento que nasce para ofertar a comunidade um espaço de atividades socioculturais ligadas a música, esporte, arte e meio ambiente, incentivando e disponibilizando espaço para manifestações artísticas.

O sucesso do evento fez nascer um movimento social, com nome e propósito: Colaí Movimento de Cultura, uma Organização Social que se propõe a pensar a cultura para a juventude local. Duas vezes por mês a praça tornava-se espaço de festa para a comunidade, com palco para apresentações, disponibilização de materiais para prática de vôlei, slackline e futebol, oficinas e apresentações musicais. Pouco a pouco os jovens responsáveis pela iniciativa compreendem o caráter político do que estava acontecendo. É a partir disso que uma proposta revolucionária surge: o primeiro centro cultural da região seria o Centro Cultural Colaí, casa da Biblioteca Comunitária Marginal Ilha do Saber.

A convergência de esforços entre diversas lideranças locais, além da parceria com o Banco do Livro e a Rede de Bibliotecas Comunitárias do Rio Grande do Sul para doação de acervo e mobiliário, possibilitou o início das atividades. Em parceria com a Rede Emancipa - Movimento Social de Educação, as aulas preparatórias para o pré-vestibular e o Enem também foram ministradas. Oficina, palestra, curso, aula aberta, sarau. Aquele sonho de uma biblioteca viva e ocupada por jovens tornou-se uma realidade linda e potente.

Cabe uma breve reflexão sobre o âmbito das bibliotecas comunitárias, ainda que o tópico seja aprofundado na seção 3. Estes espaços emergem primordialmente na ausência do Estado, que incide parcialmente nas periferias, sobretudo no que diz respeito à educação. Há demanda por recursos e espaços culturais, informacionais e educacionais que atendam às comunidades distantes dos centros, isso porque as bibliotecas públicas, designadas para atender toda a população, estão inseridas nos centros distantes da periferia em diversos sentidos, reforçando o caráter elitista que privilegia o atendimento dos habitantes dos centros, conforme Suaiden (1995); Almeida Junior (1997); Milanesi (1989). Mas, ainda estas instituições territorialmente privilegiadas, enfrentam o sucateamento como um plano político de distanciamento entre a cultura, a informação e a população, sendo necessária a atuação em parceria de diversas tipologias de biblioteca.

Na experiência do Colaí observo que, não surpreendentemente, a luta para efetivação de políticas públicas para o livro, a leitura e a literatura ultrapassou muitas formalidades institucionais. Vínculos afetivos e ideológicos foram construídos com outras lideranças locais, instituições e educadoras da comunidade, uma rede que trabalha a formação de leitores críticos.

Destacamos, também, que foi no espaço da biblioteca comunitária que compreendemos a relação inata entre a literatura, a leitura e a escrita. Se a democratização da literatura está em pauta, algumas reflexões são obrigatórias. afirmativa é o objeto do debate, ou seja, literatura com representatividade de diversas realidades, trajetórias e diversidade cultural, não podemos deixar de abordar a leitura, suas mediações e compartilhamentos, ações fundamentais para que crianças, jovens, adultos e idosos sintam-se entusiasmados em explorar a literatura e suas infinitas alternativas. E a escrita, por sua vez, como uma continuidade do processo, uma forma de registro e projeção.

Resgatando o cerne deste capítulo, afirmamos que as bibliotecas comunitárias são espaços de educação social, sobretudo como alternativa de redimensionamento das relações de poder em territórios periféricos. Silvia Castrillón (2018) diz que a marginalização promove a ideia de que educação e bens culturais não pertencem a determinado grupo social, que não são necessários para eles, que são supérfluos e que somente poucos têm direito. Corroborando, à luz da Teoria do Empoderamento, Freire (2018) e Berth (2018) levam a pensar que as bibliotecas comunitárias cumprem o papel de facilitar o processo de rompimento com a lógica preestabelecida que distancia a periferia da informação, tendo o empoderamento como uma construção libertária. Bibliotecas, através do enraizamento comunitário e da incidência em políticas públicas, asseguram mais do que o acesso ao livro, a leitura, a literatura e a educação, mas atuam coletivamente para romper com os mecanismos de opressão, fortalecendo a humanização dos indivíduos.

5.4 Em ilhas, construindo pontes

*O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar
(Francini Conde Cabral)*

Analisar os documentos que registram a história do Colaí não foi uma tarefa fácil. Metodologicamente estava óbvio o processo. Recuperar, cotejar e registrar nesse estudo. Mas, quando falamos de afeto, nada é tão simples. Constatar mais uma vez a grandiosidade do que é feito no Movimento foi uma experiência rica.

A principal reflexão a ser descrita aqui é sobre como a organização interna do Colaí é reflexo da comunidade. Por exemplo, é assim a vida em uma Ilha: minha casa é toda a extensão de terra e água que nos rodeia; nossa biblioteca, igualmente. Os limites impostos pelas paredes são utilizados unicamente para armazenamento e organização administrativa. As práticas de formação de leitores e promoção da leitura como direito humano efetivadas, por sua vez, ultrapassam o ambiente da biblioteca e estão enraizadas por tudo que fazemos parte.

Destacamos também que todas as práticas desenvolvidas e relatadas aqui se valem de diversas metodologias, mas há uma observação importante a ser feita. O cotidiano é essencial para a garantia do direito humano à literatura. Uma mediação de leitura inesperada para uma criança, a indicação de uma obra que despertará a criticidade, numa conversa informal, em ações culturais e educacionais. É preciso estar atento ao que está ocorrendo na comunidade para o trabalho efetivo e afetivo. É preciso percorrer os becos e galpões de reciclagem em busca de pessoas que ainda não conhecem a biblioteca e inseri-las nas práticas de leitura. Usar redes sociais para que seja um espaço de diálogo e esclarecimento especialmente com os jovens.

Pautamos que a existência de uma biblioteca comunitária na região é, por si só, uma ação revolucionária, um poder subversivo de um coletivo, uma forma de resistência contra-hegemônica, de quase enfrentamento social, numa nova realidade, segundo Machado (2009). Um acervo qualificado e disponível gratuitamente, variados eventos culturais e propostas artísticas vão ao encontro de Freire (2021), que afirma que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Assim sendo, o uso do livro, da leitura e outras ações de cunho educacional não se limitam ao que é dado, mas à vivência na biblioteca. Petit (2008) argumenta que

compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, corrobora Freire (2021) através do entendimento de que a leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. As ações, ainda que alternativas, desempenham um papel semelhante ao da leitura no sentido de promover o acesso à informação qualificada, esclarecedora e catalisadora da busca por mudança social.

Posto isso, entre as práticas efetivadas nas bibliotecas comunitárias, a mediação de leitura é fundamental e principal. Perante agendamento com as instituições parceiras ou de forma orgânica no espaço da biblioteca, essa mediação é realizada de forma geral por educadoras sociais, entendidos na perspectiva da ciência da informação como mediadoras de leitura. Objetivando despertar a prática leitora, é comumente confundida com uma contação de história. Todavia, nesta o objeto livro é o principal

recurso e protagonista para a vivência da história. Através da leitura escolhida é que se estabelece sentido com a realidade dos interagentes.

A mediação, nesse caso, tem fundamento em prioritariamente ser realizada pelos educadoras, uma vez que mediadoras de leitura e interagentes não somente se conhecem e reconhecem, como também possuem laços afetivos e de proximidade, corroboram Fernandez; Machado; Rosa (2019). A ligação surge não meramente pelo da biblioteca comunitária, mas por um vínculo visceral: o identitário, o de reconhecimento do outro enquanto um indivíduo cujas mazelas sociais são compartilhadas, apesar das particularidades. Isso porque o Colaí é construído por, com e para a comunidade. As educadoras fazem parte da juventude local. Tal vínculo engendra a responsabilização ética sobre socializar e promover o empoderamento nos demais indivíduos da comunidade. Freire (2018) fala sobre a ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro. Toda a eticidade da existência humana se dá no reconhecimento da alteridade, da sua dignidade de pessoa e na luta por justiça social. O respeito ao engajamento na luta para efetiva transformação é a capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

O projeto Autor Presente também é uma possibilidade preciosa de aproximação entre as comunidades e os autores. São visitas financiadas por projetos oriundos de editais ou pelo Instituto Estadual do Livro (IEL). Neste último, a iniciativa existe desde 1972 mas apenas recentemente passou a contemplar bibliotecas comunitárias em seus critérios. Sendo parte de um conjunto de políticas públicas do livro e da leitura do Estado do Rio Grande do Sul, seu principal objetivo é a ampliação do acesso a bens culturais. Desde 2022 o Colaí é uma das instituições credenciadas a receber a iniciativa. Destaca-se que em sua metodologia é fundamental que os interagentes realizem a leitura prévia das obras a serem mediadas pelos autores. Essa exigência nem sempre é atendida devido às dificuldades na aquisição de obras. Como medida de en-

frentamento, é rotineiro que os autores doem exemplares de livros para compor o acervo.

Os saraus são ações que se concretizam em um encontro entre comunidade e biblioteca para expressão e performance artística e literária, a partir da qual interagentes e mediadoras de leitura dialogam sobre narrativas, vivências e experiências. Sentados em círculo, todos são convidados a compartilhar leituras. É interessante observar que muitos jovens se valem desse espaço para o compartilhamento de escritas autorais de poesias e, principalmente, músicas.

Figura 2.

Sarau com o coletivo Poetas Vivos



Fonte: Acervo da autora.

A partir da literatura e da música, temáticas como sexismo, clasismo, racismo e etnia, violência, arte e cultura periférica, valorização da população marginal, auto estima e saúde mental são tratados. É uma conversa horizontal e acolhedora, onde a arte se mistura com a educa-

ção para tratar questões referentes ao cotidiano, a força da literatura e a importância dos movimentos periféricos na cultura brasileira. É interessante observar que esse momento ocasiona em novas obras. Não é raro que interagentes venham a despertar o interesse literário e, em momentos futuros, nos apresentem poesias escritas depois do sarau. É o atestado do fortalecimento da autoestima, o compromisso com suas narrativas e a compreensão da palavra como uma arma poderosa para ampliar o conhecimento, a autonomia e mudar a realidade que o cerca conforme suas escolhas.

Outros relatos dizem respeito às rodas de conversa, aulas públicas e debates. São eventos que reúnem comunidade, lideranças, profissionais e especialistas, que através do diálogo e exposição esclarecem temáticas que impactam diretamente as vivências ali presentes.

Em 2019 muitos comentários surgiram a respeito da implantação da mina de carvão e seus futuros impactos no município de Eldorado do Sul, Charqueadas e regiões próximas. A comunidade reclamava o direito de participar das discussões, uma vez que seria impactada diretamente, mas o governo no Estado apresentou recusa. Doravante a mobilização de todos, nos propusemos a levar especialistas que pudessem esclarecer e conscientizar sobre os riscos. Cerca de 200 estudantes, professores e lideranças comunitárias se reuniram para debater os a implantação desse projeto. Esse encontro, em conjunto com o diálogo entre todas as comunidades afetadas, resultou em um abaixo assinado que retardou a concretude do projeto. Ainda hoje as temáticas a serem tratadas se definem assim. A figura 3, além de me tocar pela participação da minha filha ainda bebê no movimento social, é um registro do quanto a luta coletiva tem resultados.

Ademais, há as formações e treinamentos, onde observamos dois vieses existentes. O primeiro relacionado a ações direcionadas para profissionais de outras instituições atuantes na comunidade, visando atender demandas de outras organizações que atendem a população; o segundo, oficinas realizadas diretamente com os interagentes.

Por fim, durante eventos como o Colaí na Praça, há o “Pegue e leve”, uma ação de descentralização do livro, leitura e literatura. Parte de um acervo doado pelo Itaú Social, a partir de editais de fomento, é deslocado para os espaços públicos, ampliando as possibilidades de acesso e participação da comunidade nas mediações de leitura. Não se trata de um empréstimo, mas de uma possibilidade de que a comunidade adquira gratuitamente um livro.

Os livros não são meramente deixados ao acaso, mas são um meio de aproximação com interagentes. Por se tratar de literatura infantil, não é surpreendente quando crianças pedem para que seja feita a leitura e, ao fim, perguntam “posso mesmo levar para a minha casa?”. Esses momentos ficaram tão fortemente marcados como uma proposta do Colaí que outros diversos movimentos nos convidam a levar para suas atividades.

5.5 Reflexões para não finalizar

Em uma comunidade tradicional a violação de direitos humanos é quase rotineira. É um desafio não endurecer o afeto quando diversas frentes parecem naturalizar as violências sofridas. Se quando defendemos direitos básicos formalizados no manifesto da Organização das Nações Unidas há resistência, oposição e hostilidade, o que resta quando pautamos um direito que é tratado como mera ferramenta? Garantir o direito humano à literatura exige de nós, lideranças, sermos incansáveis. Não pela romantização desse lugar, mas por termos a compreensão de que temos o respaldo para garantir a promoção da justiça social, a defesa da dignidade humana e condições de comunidades mais inclusivas e equitativas.

Ademais, enquanto área de estudo, acredito que a Educação e a Ciência da Informação são qualificadas a estarem lado a lado, a última especialmente atenta ao que emerge trazendo um viés social e político para a Biblioteconomia. Aqui pude desvelar a relação do Colaí Movimento

de Cultura na luta pela compreensão da literatura como direito humano, identificando diversas práticas do movimento social na comunidade do Delta do Jacuí a partir da iniciativa da Biblioteca Comunitária Marginal Ilha do Saber. Fica aqui o registro do pacto firmado em ampliar as leituras e pesquisas acerca da temática, bem como utilizo esse espaço para propor que mais pesquisadoras e pesquisadores, de todas as ciências sociais, se atentem a uma temática que demanda uma observação séria e minuciosa. São essenciais futuras pesquisas que ampliem o entendimento sobre a educação social, bibliotecas comunitárias e direitos humanos, especialmente o direito humano à literatura.

5.6 Referências Bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. **Bibliotecas públicas e bibliotecas alternativas**. Londrina: Editora da UEL, 1997.

ALVES, M. S. Biblioteca comunitária: conceitos, relevância cultural e política. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-29, 2020.

BASTOS, G. G.; ALMEIDA, M. A.; ROMÃO, L. M. S. Bibliotecas comunitárias: mapeando conceitos e analisando discursos. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 21, n. 3, 2012.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CASTRILLÓN, S. Prefácio. In: FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda: CCLF; Brasil: RNBC, 2018.

FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda: CCLF, Brasil : RNBC, 2019.

FREIRE, P. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

GUEDES, R. M. Bibliotecas comunitárias e espaços públicos de informação. *In*: MOURA, M. A. **Cultura informacional e liderança comunitária**: concepções e práticas. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 2022**. Brasília: MEC, 2023.

INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro ; Itaú Cultural, 2020.

SONTAG, S. **Ao mesmo tempo**: ensaios e discursos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SUAIDEN, E. J. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: Global, 1995.

MACHADO, E. C. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 80-94, jul./dez. 2009.

MILANESI, L. A. Ordenar para desordenar. São Paulo: Brasiliense, 1989

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

6.

BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS: CULTURA, COSMOLOGIA E A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA ENTRE GUARANIS E KAINGANGS

JUEGOS Y JUEGOS INDÍGENAS: CULTURA, COSMOLOGÍA Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN IDENTITARIA ENTRE GUARANIS Y KAINGANGS

Kauana de Fatima Zbuinovicz¹⁴

Édina Fidelis¹⁵

Oseias Poty Miri Florentino¹⁶

Suzete Terezinha Orzechowski¹⁷

6.1 Introdução

As brincadeiras e jogos indígenas constituem importantes manifestações culturais que expressam modos próprios de compreender

14 Pedagoga na Educação Básica, Mestre em Educação.
Email: kauanaz.pedagogia@gmail.com.

15 Pedagoga Kaingang, Diretora do Colégio Estadual Indígena Kókoj Ty Han Já.
Email: fidelisedina390@gmail.com.

16 Pedagogo Guarani do Colégio Estadual Indígena Teko Nêmoingo.
Email: karaiopotypopygua@gmail.com.

17 Pedagoga e Professora no DEPED e no PPGE da UNICENTRO/PR, Doutora em Educação, coordenadora do Laboratório de Pedagogia Social da UNICENTRO, líder do GETFOP e membro fundador da RePPed. Email: sorzechowski@unicentro.br.

o mundo, a natureza e as relações sociais. Entre os povos Guarani e Kaingang, o brincar ultrapassa o caráter recreativo, assumindo um papel fundamental na formação das crianças, bem como na preservação da identidade cultural. No estado do Paraná a manifestação indígena está intimamente ligada às etnias Kaingang e Guarani. A terra indígena (TI) “Rio das Cobras” representa a maior aglomeração no território de Nova Laranjeiras no estado do Paraná, com 19 mil hectares que foram destinados pelo governo estadual em 1901, conta com aproximadamente 3.200 (três mil e duzentas) pessoas indígenas, com aldeamentos de Kaingangs e Guaranis Mbya que na sua maioria vivem da lavoura. A TI-Rio das cobras é a maior no estado do Paraná, em conjunto com outras duas: Mangueirinha e Apucarantina, representam a cultura e preservam a identidade indígena que se faz respeitada na educação com as escolas indígenas, inseridas nas aldeias e, o vestibular indígena que oferta vagas exclusivas para os indígenas em todas as universidades estaduais do Paraná.

Neste contexto nos aproximamos da realidade indígena e reconhecemos que inseridas no cotidiano das aldeias, as práticas lúdicas articulam cultura, cosmologia e educação. Portanto, compreender as brincadeiras e jogos indígenas significa reconhecer o lúdico como um elemento importante dos processos educativos tradicionais e como uma forma legítima de produção de saberes que compõem a identidade de cada etnia. Assim encontramos nos povos tradicionais a animação sociocultural que fundamenta a existência desde a infância. Como escreve Viche Gonzalez (p. 27, 2021):

En el seno de grupos y contextos muy diferenciados, culturas locales o dinámicas y movimientos globales más deslocalizados, a través de acciones muy diversas y contextualizadas espacio temporalmente, los grupos humanos crecen y se estructuran a través de procesos y dinámicas de la Animación Sociocultural.

É diante deste processo que a animação sociocultural entre os povos indígenas se sobressai e imprime na condução da existência uma práxis social que expõem a auto organização comunitária de um grupo construindo a coesão, organização, criação de redes, empoderamento e sustentabilidade. (VICHE GONZALEZ, 2021).

As práticas culturais indígenas, incluindo os jogos e brincadeiras, estão profundamente ligadas à oralidade, à espiritualidade e à vida coletiva, constituindo formas essenciais de transmissão de saberes e de construção do “modo de ser” indígena. Entre os Guarani, por exemplo, a cultura se organiza a partir da palavra, dos mitos, dos rituais e da relação com a terra, elementos que orientam a formação social e simbólica das crianças desde a infância (ARECO, 2016). Entre os Kaingangs existe uma conexão espiritual com a natureza, tudo vem da floresta, os animais, as ervas, as tintas e os remédios, portanto, lá está todo poder do qual se pode obter recursos, mas também se deve temer. Nessa dualidade entre poder da natureza e a força do grupo indígena, o poder social estabelece uma diferença de grau entre o homem e a floresta que se interrelacionam, tornando-se um só sem perder a dualidade que se complementa (SILVA, 2002).

O artigo apresenta algumas reflexões sobre as brincadeiras e jogos indígenas como práticas socioculturais fundamentais na formação identitária dos povos Guarani e Kaingang, compreendendo-as para além do entretenimento, como espaços de transmissão de saberes, valores e cosmologias próprias. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e coleta junto aos sujeitos indígenas, discute-se o caráter lúdico como elemento educativo. As brincadeiras e jogos apresentam-se como meios de aprendizagem social e fortalecimento da identidade cultural. Observa-se que, entre Guaranis e Kaingangs, o lúdico tem relevância na consolidação das relações entre o homem e a natureza. Reconhecer e valorizar essas manifestações lúdicas contribui para o respeito à diversidade cultural indígena e para a construção de propostas educativas interculturais.

A estrutura do artigo segue com 3 subseções, uma abrange a metodologia empreendida para a coleta das informações, seguida da descrição dos jogos e brincadeiras que foram coletados, e na sequência análises sobre a edificação da cultura entre os povos tradicionais. Por fim apresentamos as considerações que possam desvelar criticamente a relevância dos jogos e brincadeiras na consolidação da cultura identitária dos povos indígenas aqui pesquisados. O texto está organizado de forma a apresentar a metodologia na segunda seção, na continuidade apresentam-se as brincadeiras e jogos realizadas pelas comunidades Kaingang e Guarani, estabelecidas no Sul do Brasil. Na quarta seção uma breve análise sobre a relação entre a Ludicidade e a animação sociocultural e, logo as considerações finais revelando a importância da temática no processo de humanização.

6.2 A Metodologia de análise e a pesquisa de campo

Para este artigo adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e de coleta de dados com dois depoimentos representando as duas etnias: Guarani e Kaingang. Foram analisados livros e artigos científicos, sobre as culturas indígenas, com foco nos jogos e brincadeiras, na cosmologia e nos processos formativos dos povos. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, sendo essencial para a fundamentação teórica e para a contextualização do objeto de estudo.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão dos significados, valores e práticas sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, pois segundo Minayo (2014) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e práticas sociais, possibilitando uma compreensão mais profunda das realidades culturais investigadas.

Complementarmente, realizou-se a coleta de dois depoimentos com sujeitos indígenas, valorizando suas narrativas, vivências e saberes, especialmente no que se refere ao significado do lúdico e à transmissão de conhecimentos tradicionais. A coleta possibilitou obter informações que não podem ser encontradas em documentos escritos, permitindo captar percepções, sentimentos e interpretações dos participantes sobre sua própria realidade. Nesse sentido, Oliveira (2016) resalta que compreender as práticas culturais indígenas exige considerar seus próprios modos de narrar, ensinar e os aprender, reconhecendo-os como produtores de saberes. É a partir destas análises qualitativas que o processo lúdico vai sendo compreendido dentro de um contexto da animação sociocultural.

6.3 Brincadeiras e jogos Guarani e Kaingangs: a pesquisa de campo no contexto da análise qualitativa da ludicidade e a animação sociocultural

As brincadeiras e jogos tradicionais entre os povos Guarani e Kaingang constituem práticas culturais que ultrapassam o simples entretenimento, assumindo papel fundamental na formação social e identitária dos sujeitos. O lúdico, nesse contexto, não é uma atividade isolada da vida cotidiana, mas integra o processo educativo tradicional, no qual o aprender ocorre por meio da vivência, da observação e da participação coletiva.

Entre esses povos, brincar significa experimentar o mundo, compreender regras sociais, desenvolver habilidades físicas e simbólicas e fortalecer vínculos comunitários. As brincadeiras reproduzem aspectos da organização social, da relação com a natureza e das narrativas culturais transmitidas pelos mais velhos. Dessa forma, o lúdico torna-se espaço de construção de saberes, de internalização de valores e de consolidação do sentimento de pertencimento étnico.

No contexto Guarani, as práticas lúdicas frequentemente se articulam à oralidade, aos cantos e à relação espiritual com o território, reforçando a dimensão simbólica. Já entre os Kaingang, os jogos e brincadeiras evidenciam a conexão com a floresta, com os elementos naturais e com a coletividade, expressando a dualidade entre o ser humano e a natureza que estrutura sua visão de mundo. Em ambos contextos, o brincar atua como meio de transmissão cultural e fortalecimento da identidade.

Neste contexto se permite compreender as brincadeiras como expressões da Animação Sociocultural presente nas aldeias. A animação sociocultural, entendida como processo de mobilização e organização comunitária, manifesta-se nas práticas que promovem interação, cooperação e continuidade cultural. Os jogos tradicionais estimulam a participação ativa dos sujeitos, reforçando a coesão do grupo e mantendo vivas as referências culturais próprias de cada etnia.

Assim, o lúdico entre Guarani e Kaingang configura-se como prática educativa, social e simbólica que sustenta a organização coletiva e a transmissão de saberes. As brincadeiras e jogos revelam-se, portanto, como espaços privilegiados de animação sociocultural, nos quais a comunidade se reconhece, se fortalece e reafirma sua identidade.

6.3.1. As representações lúdicas entre os Guaranis

Brincadeira da Melancia (Xājau)

Objetivos: Desenvolver habilidade e interação entre os alunos; compreender a importância de fazer o bem para não haver consequências;

Metodologia: Organizar um grupo de crianças independentemente do número de integrantes sendo que um será o dono e o outro será um que irá roubar as melancias. As crianças estarão agachadas com as mãos por debaixo das pernas quando o dono da plantação vem verificar quais das melancias está madura. Com uma leve batidinha na melancia (cabeça da criança agachada) ele dirá se está madura ou não e logo ele

volta pra casa. Aparece o outro que irá tentar roubar as melancias sem que o dono veja. Assim ele pega a criança que está agachada, se estiver madura, e terá que correr com ela sem soltar até chegar em um ponto determinado. Aquele que rouba tem que achar a melancia madura e o Dono das melancias sempre volta pra cuidar e verifica que as melancias estão diminuindo. Ele fica mais atento, para que possa pegar quem está roubando. No final da brincadeira, assim que o outro tentar roubar o máximo de melancias, se faz os devidos questionamentos: se foi fácil roubar ou não, explicando sempre que não é correto roubar e que existem consequências por isso.

Recursos: Local onde há um bom espaço onde se possa espalhar as crianças agachadas e onde se possa correr.

Brincadeira da Mandioca (Mãji'o)

Objetivos: Desenvolver destrezas, interação entre as crianças e força.

Metodologia: Nesta brincadeira, as crianças devem achar um ponto onde podem estar agarradas podendo ser em uma árvore. Os demais vão sentando em filas com os braços e as mãos agarrando os outros (que já estão agarrados à árvore) pelas costas. Uma criança mais forte será o escolhido para arrancar as mandiocas sem sobrar nenhuma delas. A brincadeira assim termina, quando a criança conseguir arrancar todas as mandiocas, até as que estão agarradas na árvore. O cuidado nessa brincadeira será um com outro para não forçar e não machucar ninguém.

Recursos: Um espaço amplo e um ponto para as crianças se agarrarem

Brincadeira com a peteca (Peteka)

Objetivos: Manter a peteca sem deixar cair; desenvolver a prática de responsabilidade coletiva;

Metodologia: Esta brincadeira é tanto para meninos e meninas, que se organizam em círculo onde o foco é manter a peteca no alto jogando uma para outra. Em nenhum momento a peteca pode ser segurada na mão, apenas ser batida para o alto e passando de um para outro. Quem deixar cair a peteca deverá sair da brincadeira, todos têm a mesma responsabilidade e não há nenhuma competição entre eles.

Recursos: Peteca e, um espaço amplo para o grupo de meninos e meninas.

Brincadeira da Búzio de milho (Avaxi ha'yĩ)

Objetivos: Levar maior quantidade de grão de milho; Desenvolver a paciência e a persistência na brincadeira;

Metodologia: Esta brincadeira é de competição. Seis grãos de milho serão pintados de um lado com o carvão para serem lançados em uma mesa. Na mesa estará um monte de grão de milho com quarenta unidades. São dois competidores, o primeiro que lançar os seis grãos na mesa, dependendo de quantos grãos estarão com a parte pintada de carvão para cima é a mesma quantidade que o competidor terá por direito retirar dos quarenta grãos que estão sem pintar. A intenção é levar maior quantidade de grãos de milho daquele monte com quarenta unidades.

Recursos: Seis grãos de milho com a parte pintada com carvão, um monte de grão de milho com quarenta unidades e uma mesa.

Os jogos e brincadeiras entre os Guaranis têm por objetivo reunir a comunidade para vivenciar a sua cultura e seu contexto de preservação com o uso da força e da mobilidade corporal. Também existe uma dimensão de competição dentro de um contexto onde a união de todos pode vencer os competidores. O pertencimento ao grupo ganha atenção pela responsabilidade que cada um tem com o outro dentro do grupo. Também levam em consideração a valorização da força, mas sem ferir o outro.

6.3.2. As representações lúdicas entre os Kaingangues

Kanhgág-Vênh (Arco e Flecha no Alvo)

Recursos: arco e flecha, desenhos coloridos, garrafas PET, argolas.

Metodologia: Escolher de um local aberto e limpo; conversa inicial sobre a importância do arco e flecha para o povo Kaingang.

Demonstração do movimento com segurança. Organização de alvos simples (desenhos, garrafas PET, argolas).

Cada aluno realiza tentativas respeitando a distância entre o ponto de movimento e o alvo a ser atingido.

Roda de conversa final sobre a experiência, sobre acertos no alvo e o valor cultural da prática.

Vãnh Tõg (Corrida de Tora Pequena)

Recursos: Toras de madeira pequenas ou galhos leves;

Metodologia: Explicação sobre as corridas tradicionais e seu simbolismo (força e união). Formação de equipes. Explicação de regras: distância, cooperação e respeito. Realização de corridas curtas e seguras. Reflexão sobre esforço, união e tradição. A corrida acontece ao sinal de um líder que também fiscaliza o cumprimento das regras, cada equipe espalha seus integrantes, colocando um representante em cada ponto previamente definido. O primeiro corredor deverá passar a sua tora ao seu primeiro colega, no primeiro ponto, e o segundo participante leva a tora para o terceiro, assim por diante, até chegar ao último componente que completa a corrida.

Goj Vên (A Onça e os Caçadores)

Metodologia: Brincadeira simbólica baseada na fauna e nas histórias Kaingang.

Escolher um local amplo e limpo. Pequena narrativa Kaingang sobre a onça (mito ou história tradicional). Escolha de uma criança para ser a “onça” e as demais como “caçadores”. Explicação do território e da “toca”. A onça tenta chegar à toca enquanto os caçadores tentam impedir sem agarrar e sem encostar. Caso a onça consiga chegar na toca, a brincadeira recomeça.

Roda de conversa final sobre animais de importância cultural. Articulação com vivências práticas, diálogo cultural, movimento corporal.

Os jogos e brincadeiras na cultura kaingang tem por funções: Valorizar a identidade e tradição do povo Kaingang; desenvolver coordenação motora ampla e fina; estimular o trabalho coletivo, respeito às regras e convivência; aprimorar atenção, foco e agilidade; compreender o significado cultural dos jogos no contexto indígena; incentivar sentimentos de pertencimento e orgulho cultural.

Entre os povos tradicionais, as brincadeiras e os jogos tem por objetivo fortalecer a cultura que se manifesta dentro de cada grupo social.

A proximidade desse povo com a natureza marca sua identidade, como já aponta o significado de seu nome, Kaingang, gente do mato, ou comedor de pinhão. Guisso, indígena Kaingang professora da escola da TI Xapecó, afirma: “A relação do meu povo com a natureza é muito forte. O próprio nome ‘Kaingang’ surge de nossa vida na floresta e significa ‘donos da mata’, ou ‘gente da floresta’ (Hammes, 2022, p.136).

Os povos tradicionais têm um movimento que interessa ao povo estrangeiro, ao não índio, no que diz respeito ao cultivo da sua identidade e da sua organização como povo que promove seu pertencimento assegurando às futuras gerações o seu legado. Neste exercício criam uma mobilidade cultural que não se dobra a colonização, ou pelo menos resiste. Para o povo Guarani se percebe uma dinâmica afetiva e cheia de significado dentro da língua e na música e na dança uma dimensão de transcendência.

De acordo com Melià (1991:23): “[...] para o Guarani a palavra é tudo. E tudo para eles é palavra”. Esta afirmação na visão eurocêntrica poderia

ser atribuída a alguma influência da cultura ocidental, que tem sua matriz filosófica em Platão. Sem dúvida é através da palavra que os guaranis desvelam o seu modo de ser, que se manifesta, também, através de seus mitos, de seus cantos e de seus ritos. Neste sentido, sua cosmovisão tem a sua expressão máxima na palavra. (ARECO, p. 507, 2016).

Diante deste contexto é inegável a relevância que se estende à ludicidade entre brincadeiras e jogos que se eternizam pelas ações entre crianças e adolescentes. É assim que a cultura permanece vivificada no ânimo de cada membro da comunidade e se estende em manifestações cheia de sensibilidade.

As brincadeiras e jogos entre os povos Guarani e Kaingang nos fazem refletir que o lúdico assume uma dimensão que ultrapassa o entretenimento, configurando-se como prática formativa e sociocultural. Fez-se possível identificar que as atividades lúdicas estão inseridas no cotidiano das aldeias, articulando aprendizagem, convivência coletiva e fortalecimento identitário. O brincar, nesse contexto, não se restringe à infância como fase isolada da vida, mas integra um processo contínuo de socialização. Entre os Guarani, as práticas lúdicas se relacionam à oralidade, à espiritualidade e à organização comunitária, sendo mediadas pela palavra, pelo canto, pelo movimento e pela interação com o território. Já entre os Kaingang, os jogos e brincadeiras expressam a conexão com a natureza e com a coletividade, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo e a compreensão do equilíbrio entre o ser humano e a floresta. Assim, o lúdico configura-se como espaço simbólico de aprendizagem, no qual a cultura é vivenciada e internalizada.

A análise qualitativa das entrevistas e observações realizadas evidencia que as brincadeiras funcionam como instrumentos de formação social, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade comunitária. Nesse sentido, o lúdico pode ser compreendido como elemento estruturante da vida social indígena, pois fortalece vínculos, promove a integração entre gerações e assegura a continuidade cultural.

Essa dinâmica aproxima-se do conceito de Animação Sociocultural, entendido como processo pelo qual os grupos humanos se organizam, se fortalecem e constroem coletivamente sentidos para sua existência. Conforme aponta Viche Gonzalez (2021), os grupos sociais se estruturam por meio de ações contextualizadas que promovem coesão, participação e organização comunitária. Sob essa perspectiva, as brincadeiras e jogos indígenas configuram-se como práticas de animação sociocultural, pois estimulam a auto-organização do grupo, a criação de redes de pertencimento e a valorização da identidade cultural.

Dessa forma, a ludicidade entre os povos Guarani e Kaingang não pode ser compreendida apenas como atividade recreativa, mas como prática educativa, simbólica e social, que sustenta processos de formação, resistência cultural e fortalecimento comunitário.

6.4 Animação Sociocultural e a Ludicidade

A Animação Sociocultural é compreendida como um processo educativo e participativo que visa fortalecer os vínculos comunitários, estimular a organização coletiva e promover a valorização cultural dos grupos sociais. Trata-se de uma prática que mobiliza sujeitos e comunidades por meio de ações contextualizadas e intencionalizadas, favorecendo a construção de identidade, autonomia e participação social.

Conforme destaca Viche Gonzalez (2021), os grupos humanos se estruturam e se desenvolvem por meio de dinâmicas socioculturais que promovem coesão, criação de redes e fortalecimento comunitário. Nesse sentido, a animação sociocultural não se limita a intervenções externas, mas também emerge das próprias práticas e das relações estabelecidas no interior das comunidades.

A ludicidade, refere-se à dimensão simbólica e formativa do brincar, compreendida como expressão cultural, social e educativa. O lúdico não se reduz ao entretenimento ou à recreação, mas constitui um modo de experimentar o mundo, produzir sentidos e assimilar valores.

Nas práticas lúdicas, especialmente nos jogos e brincadeiras tradicionais, estão presentes elementos como cooperação, regras, narrativas e aprendizagens, que contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas comunidades.

Ao articular animação sociocultural e ludicidade, compreendemos como jogos e brincadeiras assumem um processo importante na vida coletiva. O brincar promove a interação, reforça a memória cultural e possibilita que crianças e jovens aprendam, por meio da experiência, os valores e princípios que organizam a vida social dos povos. Entre os povos indígenas, como os Guarani e Kaingang, as práticas lúdicas se configuram como espaços de transmissão de saberes, fortalecimento da identidade e consolidação de vínculos comunitários.

Assim, a ludicidade pode ser compreendida como uma das expressões concretas da animação sociocultural, na medida em que mobiliza sujeitos por meio de práticas que fortalecem a coletividade e a herança cultural das tradições. A partir dos jogos e brincadeiras, observa-se um movimento de reconhecimento e reafirmação identitária, evidenciando que o lúdico não se constitui apenas como atividade infantil, mas como prática social que possibilita processos educativos e de construção da identidade.

Com isso, a articulação entre animação sociocultural e ludicidade demonstra que os jogos e brincadeiras configuram-se como instrumentos de formação, de resistência cultural e de construção do pertencimento coletivo, especialmente no contexto dos povos indígenas, nos quais o brincar se integra à vida, à espiritualidade e à organização comunitária.

Reconhecer a relação entre Animação Sociocultural e ludicidade nos povos Guarani e Kaingang implica constatar que os jogos e brincadeiras são práticas educativas e sociais que sustentam a organização comunitária e a transmissão de saberes, constituindo-se como elementos importantes na formação cultural indígena.

6.5 Considerações Finais

Ao compreender a dinâmica da animação sociocultural como um fundamento na construção humana elaborando sua cultura que integra o conhecimento, a partir dos jogos e brincadeiras, passamos a estabelecer vínculos mais significativos no desenvolvimento das interações. É diante destas ações recíprocas que se promovem os princípios de solidariedade, justiça, colaboração e respeito, além dos comportamentos integradores de negociação para estabelecer regras e normas de convivência.

Neste contexto é fundamental para a humanização as brincadeiras e jogos que se consolidam na cultura entre as crianças e jovens promovendo a espécie e estabelecendo vínculos socioafetivos que fortalecem as conexões e a confiança nas interações. Portanto, observar e aprender com os povos tradicionais a sua elaboração cultural é uma oportunidade que mobiliza nossa saúde mental e social. A identidade cultural de um povo perpassa suas tradições e nelas estão o desenvolvimento das crianças e dos jovens que promove a evolução da espécie humana.

6.6 Referências Bibliográficas

ARECO, Silvino. **Cultura Guarani: a palavra original é caracterizada pela palavra que conta os mitos.** *Amazônica – Revista de Antropologia (Online)*, v. 8, n. 2, p. 496–516, 2016.

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

HAMMES, E. C. **Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial [online].** Chapecó: Editora UFFS, 2022, 321 p. ISBN: 978-65-86545-95-1. <https://doi.org/10.7476/9786586545944>. Disponível em <https://books.scielo.org/id/yx4kn/pdf/hammes-9786586545944.pdf>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de. ***O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades***. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

SILVA, Sergio Baptista da. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 189-209, dezembro de 2002.

VICHE-GONZALEZ. Mario. **Metodología de una Educación Sociocultural transformadora**. lulu.com: Valência , 2021.

7.

O ENCONTRO DE MÚSICOS E DANÇARINOS DE TOTONACAPA, UMA EXPERIÊNCIA DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL INDÍGENA NO MÉXICO.

EL ENCUENTRO DE MÚSICOS Y DANZANTES
DEL TOTONACAPA, UNA EXPERIENCIA DE
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL INDÍGENA
EN MEXICO.

Santiago Ascención Sarmiento¹⁸

7.1 Introducción.

Este es un caso ejemplo explicado desde la misma organización comunitaria de la región llamada Totonacapan, lugar donde habitan los totonacos, que es un pueblo indígena ubicado en el norte del Estado de Veracruz en México y que también habitan en otro estado del país que es Puebla. En este lugar las mismas familias constituidas por los sistemas normativos comunitarios indígenas, es decir; sus usos y costumbres, promovieron el diálogo intercultural de manera horizontal desde sus comunidades para fortalecer sus danzas indígenas, su música y ritualidades, en el cual todos fueron relevantes en su participación en esta animación sociocultural, desde los mismos danzantes que son hombres y mujeres de diferentes edades, abuelas y abuelos con su sa-

¹⁸ Professor En la Universidad Veracruzana Intercultural/ Universidad Veracruzana. Educador y Animador Social del Pueblo Totonaco. Doctor en Desarrollo de Competencias Educativas por el Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco y cuenta con estudios de Posdoctorado por el Colegio de Morelos en México. Email: asarmiento@uv.mx

biduría y consejo de experiencia de vida, infantes y líderes de danzantes llamados *makatsinanín* que hicieron labor de gestión y organización comunitaria, apoyados de líderes totonacos de gran prestigio comunitario en toda la región totonaca y que desde los inicios fueron cuatro, dos de la costa y dos de la sierra, que dio legitimidad y animó a participar aún más a la población totonaca. Todos aportaron desde dinero, flores, insumos de las danzas y alimentos ya elaborados bajo la organización totonaca para poder llevar a cabo en el año dos mil trece este primer encuentro que hoy goza de gran prestigio, logrando reunir a más de tres mil danzantes en su primera emisión.

México es un país lleno de contrastes que alberga pueblos originarios, afrodescendientes, mestizos y gran diversidad de migrantes de varias partes del mundo y que tienen como puente migracional a México para llegar a Estados Unidos a trabajar de manera legal o no. Es importante destacar que en la República Mexicana cohabitan sesenta y ocho pueblos originarios con trescientas sesenta y cuatro variantes lingüísticas para poder comunicarse en las diferentes regiones interculturales del país.

Durante las tres primeras décadas de este nuevo milenio, México está librando una de sus batallas más importantes con respecto a su identidad cultural, principalmente en el fomento y rescate de sus lenguas indígenas, así como ritualidades y danzas prehispánicas y poshispánicas. Las nuevas generaciones ya no quieren hablar la lengua materna indígena y mucho menos danzar debido a que los patrones culturales y sistemas normativos han ido cambiando de manera alarmante en varias comunidades rurales, indígenas y campesinas del país.

Se considera una de las principales razones es por el abuso excesivo de tecnologías como el celular e internet donde no hay control ni fines culturales y educativos solo de entretenimiento en la mayoría de los casos. Sin embargo, existe un gran interés de hacer imitación de culturas extranjeras como las asiáticas que se ven reflejadas principalmente en redes sociales, decayendo la identidad nacional en sus diferentes manifestaciones siendo las nuevas juventudes presa fácil de la asimilación y

la aculturación que impacta por estas nuevas maneras de globalización que se da por inercia y de manera masiva. Otra de las razones que se comenta en las comunidades indígenas, que las escuelas en su nivel básico que son preescolar y primaria han ido cambiando la cultura local de manera paulatina a pesar de que se cuenta con un subsistema indígena que atiende estos niveles educativos.

Por estas razones, la animación sociocultural (ASC) en México es muy importante para rescatar, fomentar y difundir procesos culturales en diferentes contextos y circunstancias. Como técnica de trabajo artesanal, es considerada la ASC de mucha ayuda para visibilizar ante todas y todos, incluyendo los mismos grupos sociales donde se hace este proceso las necesidades, problemáticas y áreas de oportunidad que sorprendentemente desde adentro de estas comunidades indígenas muchas veces no se visibilizan. Es por ello que este texto nos invita a reflexionar y re-conocer nuestro territorio, partiendo de la base social que son las familias quienes son las que hacen y viven la cultura en su cotidianidad, y estas mismas determinan el futuro y prospectiva de lo que su comunidad se va convirtiendo o desean convertirla.

“La confluencia del enfoque intercultural y la animación sociocultural, como referente teórico la primera y como praxis la segunda, abre cauces para reflexionar acerca de aspectos como la formación del animador para el trabajo en contextos multiculturales o los principios de actuación más adecuados en la animación sociocultural con personas diversas” (GIL-JUARENA. I. 2013).

En las distintas regiones interculturales del país, donde la animación sociocultural es un tema de gran relevancia pero pocas veces abordada con pertinencia cultural y desde las vocaciones regionales, que no es otra cosa más que responder con estrategia pedagógica social a las necesidades tácitas de la diversidad para atender procesos lingüísticos y culturales, cuando hay una globalización aplastante y se promueve la aculturación y asimilación por políticas públicas fallidas, sin pertinencia

o descontrol de las instituciones gubernamentales encargadas de dar fortalecimiento a la cultura local.

Es importante enfatizar que la complejidad de animar procesos pedagógicos sociales en comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes es precisamente el desconocimiento de sus usos y costumbres (*sistemas normativos comunitarios*) por parte de los que hacen investigación, animación y gestión sociocultural, y sin esta no puede haber trabajos de ASC con pertinencia, significativos y que respondan a las necesidades sociales de cada uno de estos territorios que son diversos.

En el proceso de animación sociocultural referido se ha considerado caso exitoso en la región, pues después de trece años de trabajo sigue fortaleciéndose por los usos y costumbres del pueblo indígena totonaco o tutunakú, como recientemente también se le ha nombrado. Esta actividad didáctico cultural permite orientar otros con características similares, o simplemente para consultar otras experiencias de animación sociocultural. En sus inicios, este evento albergó a más de tres mil danzantes, músicos y ritualistas, que poco a poco se fue consolidando y actualmente hay representantes o makatsinanín (líderes danzantes) en todos los municipios del Totonacapan veracruzano en México, y que varios colectivos de danzantes poblanos desean participar con este colectivo de raíces totonacas, pero que el pueblo náhuatl con sus danzantes también empieza a tener participación con este gran grupo de líderes indígenas.

7.2 Desarrollo

Era inicio del año dos mil trece cuando ya varios líderes comunitarios dialogaban para realizar un encuentro de danzas regionales en la sierra del Totonacapan, en su mayoría eran hombres, muy escasas mujeres participantes en la organización de ese sueño, pues no había un lugar destinado para iniciar este emprendimiento cultural, por lo que una comunidad conocida como La Chaca perteneciente al municipio de

Coyutla Veracruz alzó la mano, y propuso su comunidad ofreciendo la fiesta patronal para converger con la propuesta del encuentro de danzantes, pero justo en esas reuniones se invitaron también a músicos y ritualistas, que son otra forma de manifestar la cultura totonaca aumentando el ánimo colectivo de participar en esta celebración.

Inicialmente, la comunidad anfitriona de Las Chacas ofreció el auditorio de la comunidad que es grande con cabida para dos mil personas aproximadamente, había en ese momento una organización comunitaria regida por sus sistemas normativos muy bien definida, con respeto de la comunidad y que avalaba todas las actividades que este grupo comunitario-religioso propuso. Ofrecieron también leña, ollas y vaporeras para hacer fuego y cocer los alimentos durante la festividad, se dispusieron mesas para el convite y para la sistematización del trabajo comunitario y sillas para los visitantes, donde acudieron estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, quienes llevaron a cabo la animación de las mesas de trabajo y la sistematización de la misma, y anotando los acuerdos vertidos para los siguientes encuentros de danzantes y músicos en otros municipios del Totonacapan, es decir, no era exclusivo de un municipio, sino del territorio y así se acordó trabajar por todos los líderes participantes.

Dentro de las manifestaciones culturales las que se acordaron presentar en el primer encuentro fueron los siguientes:

7.3 Danzas prehispánicas.

Danza de los Quetzales. Es una danza muy respetada por las comunidades totonacas, muy vistosa, donde los danzantes de la sierra usan penachos de plumas muy grandes que adornan sus cabezas y danzan al son de la flauta y el tambor. De gran majestuosidad en su ejecución pues son más de diez danzantes durante la demostración y representa el plumaje de las guacamayas de color verde, rojo o azul, un ave que

habitaba esta región serrana y era considerada sagrada por su belleza y canto.

Danza de los Tejoneros. El tejón es un animal muy codiciado por su carne en la gastronomía totonaca, por ello hacen una representación de este animal que en totonaco es xkuti, donde hacen, sobre una cuerda la representación cosmogónica de que es importante para las buenas cosechas del maíz y de lo que se siembra en la milpa.

Danza ritual de las abuelas. Es una danza ritual que hacen las abuelas totonacas de agradecimiento a los cuatro puntos cardinales, donde hacen la ofrenda con comida a los dueños del monte, a la madre tierra y al cosmos. Solo participan abuelas que tienen un prestigio comunitario y la danza ritual dura veinticuatro sonos que es aproximadamente dos horas, donde participa toda la comunidad para purificarse con el ritual amenizado con incienso y música de huapango.

Danza ritual de los Voladores. Solo participó un grupo de voladores de la sierra del Totonacapan, cuando hay más de ciento ochenta grupos de esta danza, que es de la más representativa del pueblo totonaco, pero son de la costa de Papantla, lo cual no favoreció mucho su participación pues queda alejada del punto de reunión.

7.4 Danzas poshispánicas.

Danza de los Toreadores. Es una danza ritual que simula el toro con los toreadores, que con brincos, gritos y trajes vistosos de china poblana en la mujer y trajes negros con lentejuelas, sombreros y lazos de ganadería incitan al torear, al acorde de música tradicional de sonos huastecas apropiados en el Totonacapan.

Danza de los Lakapiskuyus. El piskuyu es un ave negra con pico de loro o cotorro, es ave sagrada, que chilla al poner sus huevos y se tiene la creencia que delató a Jesús durante su peregrinar por eso sufre al poner huevos en los cornizuelos de la región. En esta danza se da el sincretismo religioso y la cosmovisión totonaca.

Danza de los negritos de la Sierra. Es una danza muy representativa en México, varios pueblos indígenas la realizan. En la zona del Totonacapan es la representación dancística de un acontecimiento de los esclavos africanos traídos a Veracruz, donde un niño es mordido por una nauyaca, una culebra muy venenosa, y los africanos gritan y danzan alrededor del cuerpo del niño lo que es novedoso para los totonacos que observaban, y lo escenificaron en la danza de los negritos, pues este acontecimiento aconteció de noche con un pueblo negro es por eso que se baila con pasión y ritmo sobre una tarima con zapateado uniforme, y participa la maringuilla, que es una mujer u hombre disfrazado de mujer que trae la serpiente envuelta en un pañuelo.

Danza ritual de los Mataranchines o de los huehues. Es la representación cosmogónica de la lucha del mal y del bien, y consiste en que un hombre envuelto con una cobija que representa un gusano y que tiene dos máscaras en los extremos se golpean mientras danzan muchos personajes disfrazados alrededor de este, y cuando se quiebra una máscara gana el bien o mal según sea el caso, y hace también alusión a los eclipses por lo que danza ritual se presenta en vísperas de día de muertos y fin de año.

Danza de los San MIGUELES. Es una danza con alto sentido religioso, los niños y jóvenes danzantes, se ponen alas en la espalda de madera o metal, y con su espada danzan para vencer el mal, y de esta manera piden por buenas cosechas en la milpa y acabar con cualquier tipo de maldad terrenal.

7.5 Músicos del Totonacapan.

Huapangueros. Por lo regular, son tríos de huapangueros, tres hombres o tres mujeres, o grupos mezclados que tocan en las festividades con violín, jarana huapanguera y guitarra. Una música muy valorada en la sierra del Totonacapan pues es música cotidiana y es cantada también en castellano o lengua totonaca.

Flauteros y maestros del tambor. Estos músicos solo participan en algunas danzas como la de los negritos, voladores, quetzales o quetzalines por mencionar algunos y que son de origen precolombino.

Silbadores de cuerno de toro y caracol del mar. Son los músicos con instrumentos prehispánicos, y se encuentran más en la sierra, tocan el cuerno del toro y el caracol del mar para abrir eventos, danzas y rituales, por lo regular también son curanderos naturales que viven en las comunidades y participan de sus festividades.

7.6 Metodología

La metodología de trabajo utilizada fue la Investigación Acción social que junto a la Investigación Vinculada que propone la Universidad Veracruzana Intercultural fueron base esencial para poder conocer los sistemas normativos locales, los códigos comunitarios (comunicación muy particular de cada lugar y localidad), prácticas culturales, variantes lingüísticas, identificar a sus líderes y lideresas, así como los que llevarían el rol de organizadores y participantes de cada parte de la región de la sierra del Totonacapan.

La investigación-acción social de acuerdo a Rojas Soriano es:

“El substratum básico de este Método reside en que tanto los investigadores como la población participan activamente, en un plano de igualdad, como agentes de cambio, confrontando en forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se quiere transformar y pueda servir para orientar las estrategias y los programas de acción”. (Rojas, R. p.27)

Esta metodología de investigación se realizó en varias etapas, siendo las más identificables las siguientes:

1. Reunión con líderes totonacos de mucho prestigio en la región y los *makatsinanín* del Totonacapan para compartir la propuesta del encuentro cultural del Totonacapan.

2. Asambleas comunitarias en cada comunidad donde había danzas, músicos y ritualistas, y con acuerdos comunitarios a través de actas de asambleas se formalizaba su participación o a través de su líder de danzante el makatsinā, que son los voceros de sus comunidades y de sus grupos de danzantes.
3. Asamblea general de participantes, donde se les dio a conocer a través de los organizadores centrales cuál sería su aportación en dinero, comida, arreglos y apoyo en físico para arreglar espacios en la comunidad donde sería el encuentro.
4. Cada comunidad determinaría con que danza iba a participar, así como el número de participantes y edad de los mismos, así como resolver su forma de traslado al lugar de este primer encuentro de músicos y danzantes.

Como se dijo en un principio, la investigación vinculada que tiene la Universidad Veracruzana Intercultural permitió acceder a información y animar procesos que se conocían desde adentro de la misma comunidad indígena totonaca, ya que esta metodología de trabajo:

“...conocer y comprender a mayor profundidad la complejidad de fenómenos y procesos que ocurren en las comunidades de la región de influencia de la universidad y en esta medida enriquece las reflexiones educativas sobre ellos. Estas reflexiones contribuyen mejor a un aprendizaje situado, y son condición de posibilidad para que el conocimiento producido resulte significativo en virtud de la asociación con referentes conocidos para las y los estudiantes. En otro sentido, el conocimiento de los procesos locales, permite identificar tanto las problemáticas y necesidades locales, como las respuestas y las iniciativas socialmente construidas para atenderlas. Así, los proyectos propuestos deben estar orientados a la resolución de dichas problemáticas vía la generación de competencias en los estudiantes para esto”. (<https://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>, 2025)

Este tipo de trabajo realizado con antelación llevó a conocer los Sistemas Normativos Totonacos que son una gran fortaleza que de-

ben prevalecer en la Animación Sociocultural, nada se fuerza, todo fluye por compromiso social, desde una pedagogía social de autoaprendizaje comunitario o colectivo. El valor a la palabra es un mérito social que no todos gozan, por ejemplo; si pides dinero prestado, no es necesario que te anden cobrando, solo pagas y agradeces el préstamo que te hicieron y estás listo para cuando a ti te pidan el favor.

Bajo esta perspectiva epistémica, es importante reconocer que varios pueblos primigenios de nuestro país están perdiendo su identidad debida que las nuevas generaciones están siendo absorbidas por la globalización y consumismo desmedido de tecnologías. Lo que en otro tiempo fue la televisión principalmente en la década de los ochentas al año dos mil, hoy en día es el uso desmedido de la internet y redes sociales. Las imbricaciones culturales por no tener mecanismos de glocalización, que es el actuar local ante los impactos de la globalización, que regulen y contrarresten los impactos sociales del consumismo cultural y digital masivo ha ocasionado que las cosmovisiones, lenguas indígenas, sistemas normativos, ciencia indígena, historia y comunidad se vean desplazados de manera dantesca en los últimos años, pues las nuevas generaciones ya no se desean identificar con sus pueblos y creencias en la región del Totonacapan veracruzano, por lo que es importante y necesario hacer un frente común con otras instituciones de gobierno, líderes y lideresas comunitarias, con escuelas, divulgando conocimiento ancestral, ciencia, lengua, sistemas normativos entre otros aspectos que favorezcan y cohesionen la sociedad específicamente del pueblo totonaca.

“La investigación vinculada es una apuesta de trabajo académico propuesto por la Universidad Veracruzana Intercultural. En el caso de la UV Intercultural Sede Totonacapan, la Investigación Vinculada es prácticamente la vinculación permanente de la universidad con las comunidades del Totonacapan o donde hagan trabajo de campo los estudiantes y viceversa, favoreciendo el trabajo académico de investigación tanto de estudiantes como de profesores con actores locales, grupos focales, grupos de interés, personas,

organizaciones bajo distintas sinergias de trabajo colaborativo. Y de esta manera dar atención a distintas necesidades y problemáticas de las comunidades atendidas, así como los intereses de estudiantes por animar procesos socioculturales que les llaman la atención por detonar en determinadas localidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, rurales o urbanas” (SARMIENTO, 2025)

7.7 De los resultados de la animación sociocultural- consideraciones finales del texto

El encuentro de músicos y danzantes en su primera emisión fue un éxito debido a que derivó a un acuerdo comunitario donde los líderes trabajaron con su población para poder atender la logística, comisiones comunitarias y las gestiones que se necesitaron para tal evento. Es importante mencionar que en este evento de pueblos originarios convergieron distintos elementos que son comunes y básicos en los procesos de comunicación, y fueron los siguientes:

1. Prestigio Comunitario de los convocantes. El respeto hacia quienes tienen trayectoria comunitaria por su compromiso, seriedad y apoyo a las iniciativas de la región son respaldados en todas sus formas, en la educación, política, en proyectos sociales, etc.
2. El primer acuerdo fue el inicio de los siguientes eventos, sumándose diferentes municipios y alcaldes de la región, donde se proponían los municipios con el respaldo económico para hacer el evento, pues aparte daba realce a las fiestas patronales y presencia turística en cada municipio, pues ya son trece años de trabajo en la región y hoy el Encuentro de Músicos y danzantes ya forma parte del evento internacional Cumbre Tajín, y algunos maestros músicos forman parte de los maestros y maestras de tradición en el Centro de Artes Indígenas, reconocido por UNESCO como lugar de las buenas prácticas culturales.

3. Actualmente ya son menos danzantes y músicos en esta región, pero con una gran fortaleza de tener solo alianzas entre los mismos, que los hace más fuertes y con un recurso económico que reciben del gobierno estatal y federal para poder adquirir vestuario, proyección cultural, apoyo a las comunidades para fortalecer la identidad cultural del pueblo totonaco.
4. Otros procesos de animación sociocultural de lengua, de trabajo comunitario, de empresas transnacionales y nacionales recurren a consultar esta experiencia para poder iniciar o animar sus proyectos de trabajo.

Es importante apreciar esta experiencia de trabajo indígena y el recurso de la animación sociocultural, lo cual es un inicio importante en la historia regional del Totonacapan actual para rescatar y fomentar procesos culturales que se están perdiendo, pero afortunadamente se cuentan aún con elementos vitales para poder realizarlo.

7.8 Referencias Bibliográficas

BISQUERRA, R. Metodología de la Investigación Educativa. Editorial la Muralla, Madrid. 2004.

GAIRÍN, J. *La Calidad en la Educación*. Edit. Praxis, Barcelona 2003.

ROJAS, R. Guía para realizar investigaciones sociales. P 27. Novena a trigésima octava edición en Plaza y Valdés. 2013.

GIL-JUARENA. INÉS. Enfoque intercultural y animación sociocultural: convergencias y reflexiones. Revista Iberoamericana de Educación. disponible en <https://doi.org/10.35362/rie614924>, 2013. Acceso en out/2025

SARMIENTO, A. Recapitulación de experiencias desde la investigación vinculada para fortalecer la práctica docente en la UV Intercultural, Sede Regional Totonacapan. Ponencia en Encuentro de Investigación de Universidades Interculturales, Xalapa 2025. Disponible en <https://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/> Acceso en nov/2025

8.

O PALHAÇO SOCIAL: A COMUNICAÇÃO POR MEIO DE DISPOSITIVOS ESTÉTICOS E CÔMICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

EL PAYASO SOCIAL: LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE RECURSOS ESTÉTICOS Y CÓMICOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Marcelo Adriano Colavitto¹⁹

Alberto Guilherme Silva Vizoso²⁰

8.1 Introdução a temática

A convite da Asociación Navarra Nuevo Futuro, que fica localizada na cidade de Huarte, no norte da Espanha, País Vasco, os *clowns*/educadores/pesquisadores Marcelo Colavitto e Alberto Vizoso passaram 50 dias no ano de 2022, fazendo apresentações de palhaçaria no contexto da Educação Social dentro de uma proposição de animação cultural. Ambos se apresentaram junto à educadores locais, em escolas, universidades e centros de acolhimento, para pesquisar qual a importância da inserção do palhaço em práticas sociais, educativas e humanitárias. Também visitaram Saint-Jean-de-Luz, na França, para conversar com educadores sociais e entender como é realizado o trabalho de educação

¹⁹ Prof. Doutor no IFPR campus Pinhais, líder dos grupos de pesquisa: NEPES – Núcleo de estudos e pesquisa em Educação Social e do Grupo de Pesquisa em Palhaçaria, comicidade e Ludicidade. e-mail: marcelo.colavitto@ifpr.edu.br

²⁰ Graduado em Administração, membro do Grupo de Pesquisa em Palhaçaria, comicidade e Ludicidade. E-mail: vizoso.alberto@gmail.com

social no contexto francês e como a palhaçaria poderia auxiliar no estabelecimento de vínculos humanos. No mesmo ano realizaram o mesmo trabalho com alunos do IFPR na cidade de Goioerê/Paraná, no Brasil. No ano seguinte, 2023, este mesmo trabalho foi realizado novamente em contexto semelhante ao da Espanha durante 15 dias em janeiro, à convite da mesma associação. Posteriormente, ainda em 2023, a pesquisa foi realizada em Mendoza, na Argentina, durante o evento de lançamento do livro “Pedagogia Social e Educação Social: reflexões sobre práticas educativas na Argentina, Brasil e Uruguai”. Foram visitadas escolas públicas, privadas e também uma escola para crianças com necessidades especiais. No ano de 2024 os *clowns*/educadores/pesquisadores regressaram a Espanha, convidados pela Universidade de Bilbao - UPV Universidad del País Vasco - para realizar uma comunicação oral em um seminário sobre a prática, objeto da presente pesquisa. Durante todo este processo foram feitas filmagens que serviram de base para a produção do documentário “Palhaços: Um novo link”, no qual é possível observar a potência da arte da palhaçaria para o estabelecimento de laços entre os sujeitos participantes de atividades artísticas, lúdicas e pedagógicas, no contexto da Educação Social.

Observamos que nos processos educativos formais e informais, quando não há estabelecimento de vínculo entre educador e educando, o sujeito da educação tende a não se engajar nas atividades propostas, o que dificulta o processo de aprendizado e desenvolvimento proposto pelo educador. Portanto, toda e qualquer ação que facilite a criação desse vínculo é de extrema importância e está diretamente ligada ao êxito do processo pedagógico proposto.

Para Freire (2005), a relação entre educador e educando deve ser pautada na igualdade com uma troca horizontal de saberes e experiências que pode ser alcançada somente por meio da confiança e respeito. A dialogicidade é um componente indispensável para uma prática pedagógica capaz de promover a emancipação dos sujeitos da educação.

Utilizando dispositivos próprios da palhaçaria, observamos que é possível engajar mais facilmente o sujeito que participa da ação educativa. Como notou Montse Gómez, Educadora Social em uma escola em Estella Lizarra - Espanha, "...você quebra uma barreira através do palhaço. Faz uma conexão que um professor leva meses e meses. E com o palhaço foi muito rápido e muito profundo..." (Documentário Palhaços: Um novo link)

O palhaço é uma figura universal. Faz parte do imaginário comum de toda a humanidade. Serve como escudo contra a violência exercida por poderes opressores. É capaz de libertar do medo e dos padrões estáticos. Pode fortalecer os laços humanos, alegrando, comovendo e sensibilizando para uma relação mais sincera e verdadeira (COLAVITTO, 2015, p.144).

Ao fim desta jornada, pudemos notar a: "Brutal diferença do engajamento dos jovens quando iniciamos a abordagem através da prática da palhaçaria" - palavras da educadora Montse Gómez. Sua fala reforça a percepção do impacto causado pela apresentação cênica com os palhaços e a posterior roda de conversa entre os estudantes da instituição educacional visitada.

A Educação Social, ofício emergente, ensina as pessoas a entenderem o mundo em que estão inseridas e a realidade em que vivem. Para Violeta Nuñez, podemos entender que a Educação Social é "tanto los procesos de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época" (2004, p. 28). Para Verônica Müller "(...) a Educação Social está interessada em prover, promover e cuidar dos direitos das pessoas de qualquer idade, de modo educativo. O profissional da Educação Social é como uma ponte que une o sujeito à vida (...)" (Documentário Palhaços: Um novo link)

A Educação Social, tal qual a palhaçaria, é uma reivindicação da presença física e da conexão entre os seres humanos.

“La educación social debe basarse en la presencia. Aunque se utilicen tácticas digitales, su fundamento tiene que ver con el cuerpo, con la materialidad. Aunque la sociedad esté cambiando, nuestro terreno es la relación directa, la intimidad compartida en un diálogo, las experiencias significativas en compañía. La digitalización puede servir para contactar, para tejer complicidades, para acelerar algunos procesos, pero sin duda la tarea socioeducativa se desarrolla en presencia de los cuerpos” (ECHEVERRÍA, 2022, p. 22).

No momento em que o mundo vive uma era de *poluição informacional* global, impulsionada por tecnologias digitais, a educação e o pensamento crítico se tornam dispositivos cruciais para combater as mentiras propagadas através das mídias sociais, Wardle (2017). O atual, e recorrente, momento geopolítico do mundo, com guerras como a da Ucrânia e Rússia, o massacre de Israel sobre a Palestina e as políticas de imigração dos governos de países ricos, combinados com a crise climática, e o surgimento dos “refugiados climáticos”, causam um agravamento de desigualdades sociais e tensões por recursos naturais nas comunidades que recebem os migrantes (Dias, 2024). A Educação Social é um caminho para facilitar a integração dessas comunidades, Nuñez, (2004).

O número de migrantes no mundo em 2024 foi de 281 milhões de pessoas. Deste montante, 117 milhões são de pessoas deslocadas, contra a sua vontade, um recorde que tende a aumentar nos próximos anos (Relatório Mundial sobre Migração 2024 - OIM apresentado na ONU). Todas essas circunstâncias acima nomeadas demandam ações consistentes no campo humanitário e da assunção dos direitos pelos sujeitos vulnerabilizados. A Educação Social pode ser um dos dispositivos empoderadores nessa perspectiva.

Além disso, o mundo contemporâneo está repleto de distrações que alienam e desumanizam os indivíduos, levando-os a uma letargia, capaz de o exilar do mundo real e o reificar em detrimento ao ideário capitalista.

A linha de palhaçaria abordada neste texto pressupõe o respeito pelo outro, a escuta ativa e a presença no agora. Habilidades simples, que são cada vez menos utilizadas no atual contexto mundial. As telas criaram universos paralelos onde as pessoas podem viver em seus casulos, sem de fato entrarem em contato com outros seres humanos, salienta Haidt (2024). O que, de acordo com diversas pesquisas, prejudica a saúde mental, reduz o QI, aumenta a ansiedade e atrapalha na formação de novos vínculos.

No presente artigo, temos como objetivo demonstrar como as habilidades adquiridas por meio do estudo e prática da palhaçaria, podem ser facilitadoras do engajamento e comunicação entre os participantes da ação artístico-lúdico-político-pedagógica, nomeadamente: Palhaço/Educador e Educando. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: Como ações artístico-lúdico-político-pedagógicas, utilizando técnicas e a estética da palhaçaria, podem facilitar a comunicação e a criação de vínculo com os sujeitos da educação?

Para responder à essa pergunta, utilizamos o caderno de campo com os registros das práticas educativas e trechos das conversas com os participantes da ação aqui investigada; registros videográficos e nos baseamos em alguns referenciais teóricos do campo da educação, Freire (2005), sociologia, filosofia Bergson (2004) e palhaçaria, Colavitto; Muller (2024).

8.2 Estratégias lúdicas para estabelecimento de vínculo em ações artístico-lúdico-político-pedagógica

Nas ações **artístico-lúdico-político-pedagógica** descritas neste artigo sempre que chegamos, somos recebidos por um educador/a social, por um professor/a ou por alguma pessoa que faça a ponte entre nós (educadores/palhaços/pesquisadores) e o espaço onde acontece a prática. Este momento inicial é fundamental para termos as primeiras

impressões sobre as pessoas e a estrutura do local onde faremos a atividade. É importante fazer a leitura do ambiente, pois ele revela muitas informações sobre as pessoas que ali convivem e dividem o espaço. A **escuta** do palhaço está presente desde o momento inicial, pois aí já podemos descobrir as peculiaridades do público que vamos trabalhar.

O conceito metodológico de **artístico-lúdico-político-pedagógico** se relaciona com a pesquisa e a prática realizada pelo Núcleo Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa de Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá - NPCA-UEM, no qual os Educadores e as Educadoras se utilizam de ações artísticas e lúdicas (brincadeiras) preliminarmente a roda da conversa onde há uma intencionalidade de formação política direcionada primordialmente a grupos de crianças e adolescentes oriundos de bairros onde há algum tipo de risco social. Portanto, o objetivo pedagógico se concentra em oferecer espaços lúdicos, que é um direito da criança e do adolescente, assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e ao mesmo tempo oportunizar que esse grupo geracional encontre um momento seguro para se pronunciar e aprender sobre seus direitos no contexto social onde estão inseridos e inseridas.

8.3 Respeitável Público: Palhaçaria-Social em ação

Dentro da nossa proposta metodológica, consideramos importante a surpresa dos educandos ao verem de palhaço no ambiente no qual eles estão inseridos. Observamos que ao encontrar um palhaço de forma inesperada, ocorre uma sensível mudança no comportamento habitual, denotando que há uma transformação no estado interior da audiência. É um fenômeno semelhante ao que ocorre quando estamos diante de um policial, uma pessoa famosa ou alguma pessoa pela qual nutrimos algum tipo de afeto, por isso somos discretos neste primeiro momento, para não quebrarmos essa magia ao nos verem sem estarmos caracterizados como palhaços.

Para nos prepararmos para a prática, necessitamos de uma sala privada e aproximadamente uma hora para fazermos tudo com tranquilidade: troca de roupa, a maquiagem e uma última passada nas músicas, pois utilizamos instrumentos musicais como parte da apresentação de palhaço, sendo necessária uma revisão prévia à ação **artístico-lúdico-político-pedagógica**. Caso não haja um espaço dedicado para nos trocarmos, podemos chegar prontos, mas sempre mantendo a ideia da surpresa de palhaços aparecerem no ambiente em que eles não estão cotidianamente inseridos.

Ao nos dirigirmos ao local da apresentação os olhares e risadas costumam ser inevitáveis e servem de combustível para o improviso e a potencialização da relação que se estabelece entre palhaços/educadores e sujeitos da prática de Educação Social. O ambiente lúdico que se instaura favorece o vínculo entre os sujeitos da ação **artístico-lúdico-político-pedagógica**.

Uma outra possibilidade é já estarmos dentro da sala de aula ou do espaço onde será a apresentação, antes da chegada das pessoas que participarão. O estranhamento é algo que costuma aparecer entre os participantes. Este primeiro momento é muito importante para que eles entendam e aceitem a nossa presença no ambiente que é deles. O que fazemos nessa primeira parte é permitir que eles nos vejam e se acostumem. Muitas vezes ainda estamos finalizando a montagem do nosso cenário, que é composto por uma mini lona de circo, com as cores vermelha e branca, que utilizamos para guardar o material que vamos utilizar durante a apresentação.



Foto tirada durante uma apresentação em Mendoza - Argentina. Arquivo pessoal do autor.

Neste momento costumamos realizar algumas brincadeiras individuais, jogando com algo que nos chame atenção, o que pode ser uma camiseta com a estampa de uma banda, um penteado diferente ou qualquer coisa que possa revelar um pouco mais sobre a subjetividade de cada um que compõe a plateia daquela apresentação. Utilizamos esta estratégia para aproveitar e fazer uma leitura da turma: quem é mais tímido, quem é mais animado, quem vai fazer questão de participar e quem está desesperado para não ser visto. Todo este trabalho é realizado antes do início da apresentação. Em dado momento, quando sentimos que o ambiente está propício, iniciamos a atuação com uma reprise²¹, no qual os palhaços brigam para ver quem vai fazer a introdução.

21 No livro *Palhaços* (2003), Mário Bolognesi utiliza o termo "reprise" para se referir a um tipo específico de número cômico no repertório dos palhaços circenses. As reprises são esquetes curtas e estruturadas que, embora baseadas em tradições anteriores como a *commedia dell'arte* e as farsas populares, foram adaptadas ao contexto cultural brasileiro. Essas apresentações são transmitidas oralmente entre gerações de palhaços, permitindo variações e improvisações conforme o público e o momento.

Vale ressaltar que quando mencionamos a palavra jogo para designar a ação cênica dos palhaços, estamos nos referindo ao conceito proposto na teoria de Jacques Lecoq (2021), na qual **“jogo”** (ou *jeu*, em francês) é um conceito central e multifacetado que vai muito além da ideia de brincar ou se entreter. Para Lecoq, o “jogo” é **a essência do teatro**, um **estado de presença, escuta e relação** entre o ator, o espaço, os colegas de cena e o público.

A apresentação dura aproximadamente 40 minutos, com números clássicos, músicas e uma narrativa simples em que aguardamos a chegada de um “Mago”²², que nunca aparece, forçando os dois palhaços a realizarem o número para que o público não fique desapontado.

Em diversos momentos brincamos envolvendo o público e os convidamos para participarem, seja de forma coletiva, o que facilita a participação dos mais tímidos, seja de forma individual, convidando aqueles que, pudemos notar desde antes, gostam de aparecer um pouco mais. Sempre de maneira leve e respeitosa, as participações causam risos e desarmam as pessoas que ainda estavam resistentes, afinal, muitos deles acreditam que palhaço é “coisa para criança”, frase que ouvimos com bastante frequência, seguida de “me surpreendi”. O Palhaço é um dispositivo que funciona com crianças de todas as idades, pois ao despertar o estado de infância, consegue acessar a subjetividade ontológica de todos os seres humanos (Colavitto; Muller, 2024).

Ao final da apresentação, sentamo-nos em frente a turma e vamos tirando nossa maquiagem para que todos nos vejam como iguais. Nos apresentamos enquanto artistas/educadores e pesquisadores, informando o objetivo investigativo da ação **artístico-lúdico-político-pedagógica**. Após esse breve momento, propomos a formação de uma roda e aproveitamos para perguntar como eles se sentiram, se já haviam assistido a uma apresentação de palhaços e o que eles acharam.

22 Esquete retirada do livro “Palhaços” de Mário Fernando Bolognesi intitulado “Telepatia”, 2009, p. 225.

Na sequência, convidamos todos e todas a se postarem em pé para um jogo. Este é um instante no qual ainda podemos encontrar alguma resistência, pois apesar de estarem mais relaxados após a apresentação, é um momento em que eles precisam se engajar fisicamente, o que exige uma mudança de postura. Apesar de às vezes ocorrer alguma resistência, os participantes tendem a se engajar na proposta, e frequentemente acabam entrando no jogo e se divertindo com os demais. É interessante notar como, muitas vezes, os alunos considerados mais problemáticos tendem a engajar mais rapidamente nessas dinâmicas.

“O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico” - O jogo vem como uma categoria primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo Faber*), (HUIZINGA, 2008, p.4).

Após a realização deste primeiro jogo, pedimos para que os participantes formem duplas com as pessoas com quem possuem menor afinidade. Para que isso aconteça, utilizamos o seguinte método: 1. Formação de Grupos: Primeiro, você divide o grupo total em dois grupos menores com o mesmo número de pessoas. 2. Número de Identificação: Cada pessoa nos dois grupos é numerada de um até o número total de participantes em cada grupo. Por exemplo, se há trinta pessoas, você teria dois grupos de quinze pessoas, numeradas de um a quinze em cada grupo. 3. Procura por Pares: Cada participante procura alguém no outro grupo que tenha o mesmo número que o seu. Por exemplo, a pessoa número um no primeiro grupo procura a pessoa número um no segundo grupo, e assim por diante. O objetivo desse método é evitar que pessoas com afinidades pré-existentes formem duplas e promover encontros aleatórios entre os participantes. Propomos que conversem durante quatro minutos, nos primeiros dois minutos um fala tudo sobre si e o outro somente escuta, sem interromper. Ao final dos primeiros dois minutos, a dupla inverte quem fala e quem ouve. Este é um mo-

mento onde costuma ocorrer muitas revelações, pois é comum pessoas que não conversavam no dia a dia, descobrirem que passam por problemas similares. Muitas vezes é a primeira conversa mais profunda que acontece entre as duas pessoas que compõem a dupla. Dois minutos ouvindo e prestando atenção em outra pessoa, depois falando de si, costuma ser difícil para muitas pessoas.

Após as duas rodadas de diálogos entre as duplas, retomamos a roda para darmos início a nossa roda de conversa, que é baseada nas práticas educacionais propostas por Paulo Freire, que intitulava essas rodas de “círculos de cultura” (2005). Em roda, uma pessoa começa a apresentar a outra pessoa com quem conversou, com base na conversa que tiveram. Todos participam. Ao chegarmos na metade da roda, mudamos a dinâmica: agora, cada pessoa deve apresentar o seu parceiro de jogo como se fosse ela mesma. Essa mudança provoca risos, pois a pessoa precisa assumir a história do outro para si própria. Após todos falarem e se apresentarem, podemos propor mais um jogo, ainda em roda, porém sentados, no qual uma pessoa fala uma palavra e a próxima precisa repetir o que foi dito e dizer outra palavra por livre associação, assim sucessivamente até chegarmos ao final da roda, quando voltamos repetindo nossa palavra e a palavra anterior que a motivou, da seguinte forma:

Na primeira parte podemos começar com a palavra “casa”, a pessoa ao lado diz: “casa” me lembra “carinho” - a próxima diz - “carinho” me lembra “cachorro”. E assim vamos até o final. Na volta dizemos: Eu falei “cachorro” pois ela/e disse “carinho” - a próxima diz - Eu falei “carinho” pois ele/a disse “casa”, até voltarmos ao início da roda.

Este jogo aparentemente simples, revela muito dos participantes, por exemplo, se uma pessoa diz “família”, o que a próxima pessoa vai dizer pode revelar qual relação ela tem com a própria família, podem aparecer palavras positivas ou negativas, que vão nos ajudando a compreender as subjetividades das pessoas envolvidas na atividade.

Ao final das apresentações, os participantes costumam estar bastante engajados e mais a vontade para podermos introduzir questões mais complexas e pessoais. Como diria Freire (2018), as rodas de cultura constituem espaços de conversa e troca, nos quais educadores e educandos se reúnem para refletir sobre as experiências do dia a dia. Ao dialogarem, as pessoas compreendam suas próprias realidades e, ao mesmo tempo, se apropriem de seu saber.

Agora iniciamos com perguntas que serão dispositivos para fomentar reflexões que farão parte da nossa conversa, sempre os estimulando a falarem e discutirem sobre as questões que costumam aparecer neste momento da ação de Educação Social. Ficamos atentos para nos colocarmos sempre como ouvintes e moderadores da conversa. As perguntas costumam ser: "Do que vocês têm medo?", "O que vocês mudariam na cidade onde moram?", "O que vocês fazem para se divertir?", "Do que vocês não gostam no local onde vivem", "Do que vocês mais gostam nos lugares onde vivem?", "Vocês sabem o que é democracia?" "Sabem o que é ditadura?", entre tantas outras possibilidades que ajudam dar início a debates entre os participantes, fazendo com que pensem e reflitam juntos sobre a realidade na qual estão inseridos. Desta forma incentivamos o diálogo, o respeito à opinião do outro e o pensamento crítico. Como nos ensina Freire, o diálogo é a essência da educação. A educação não é uma simples transferência de conhecimento, mas um processo de troca entre educador e educando. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2018, p. 95).

Terminamos nossa dinâmica quando nosso tempo se esgota, pois são conversas que vão se desdobrando em uma diversidade de temas. É bastante comum que alguns educandos permaneçam após o término da atividade artístico-lúdico-político-pedagógica e queiram compartilhar mais das suas sensações e experiências.

Ao final desta dinâmica completa, temos uma visão bastante abrangente e real sobre aquele grupo de pessoas. Essa dinâmica cria

espaços seguros de fala e escuta. É bastante comum que pessoas encontrem nessas rodas, acolhimento para falar sobre temas sensíveis que estavam escondidos dentro delas. A oportunidade de conexão e de aprendizado dentro dessas dinâmicas tem se mostrado bastante importantes e efetivas, tanto em contextos formais, como no ambiente escolar, e contextos informais, como na rua ou centros de acolhimentos.

Por fim, desmontamos nossa mini lona de circo e nos despedimos das pessoas. Os olhares curiosos do início se transformam em olhares de despedida, muitas vezes repletos de saudade, como quem dá adeus a um familiar que está indo embora para não mais voltar. Isso mostra que vínculos foram criados nessa dinâmica, as pessoas sentem que podem confiar nos educadores, pois percebem que foram respeitadas e ouvidas. Em diversas escolas e universidades em que nos apresentamos, os alunos nos procuravam ao final e nos pediam: “ensine isso aos nossos professores”

8.4 Análise dos dados

Nossa proposição metodológica de ação **artístico-lúdico-político-pedagógica** preconiza que o **riso**, gerado pelo esquete apresentado pelos palhaços, tem o potencial de desmobilizar as defesas dos participantes da atividade para que haja a possibilidade de estabelecimento de algum tipo de vínculo, essencial para que ocorra **escuta mútua e empatia** entre todos e todas que se encontram envolvidos na prática.

Grande parte das apresentações realizadas quando estivemos em Navarra, no Norte da Espanha, foram para grupos de crianças e adolescentes que eram compostos por uma porcentagem de imigrantes e refugiados, fato este que adiciona uma camada extra de inibição comportamental e defesa, por não se sentirem pertencentes geográfica e culturalmente. Além disso, não possuir o mesmo idioma como língua materna se torna mais um obstáculo para a integração com a comunidade. Como pontuou Verônica Müller, “Se eu vou falar com alguém, no mínimo

eu preciso do mesmo idioma. O palhaço não precisa!" (Documentário Palhaços: Um novo link)

Segundo Haidt (2024, p. 85) possuímos um "sistema de inibição comportamental", que também pode ser chamado de "modo defesa" (idem, p.86), que é ativado quando vivemos ou passamos por momentos de ansiedade. Ao nos vermos em risco, adotamos esse sistema como uma forma de nos protegemos. Porém, com sua constante ativação acabamos nos tornando seres cronicamente ansiosos, nos precavendo de supostos ataques em tempo integral, mesmo quando não estamos em real ameaça. Com a apresentação cênica dos palhaços, desejamos desarmar esse "modo defesa" buscando ativar o "modo descoberta" (HAIDT, 2024, p. 87) que promove a aprendizagem e o crescimento. Neste modo, "o corpo é inundado por emoções positivas e entusiasmo (...)" (idem), o que proporciona a corporificação de uma boa receptividade para boas experiências, contribuindo para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Em nosso caso, por meio da figura do palhaço e sua atividade cênica, buscamos, utilizando o **riso**, o engajamento dos participantes da ação **artístico-lúdico-político-pedagógica** de modo mais intenso e instantâneo. Para Bergson (2004), quando um grupo ri junto, fortalece os laços e intensifica a percepção de pertencimento a um coletivo, gerando identificação entre os sujeitos que desfrutam da ação cômica juntos.

Elliot Aronson nos demonstra que além das necessidades físicas básicas universais para sobrevivência, as pessoas possuem necessidades básicas *sociais*, que ele chama de **motivos sociais**. "Quando esses motivos são satisfeitos, temos a tendência de nos sentir bem; quando são frustrados ou quando as circunstâncias nos colocam em conflito, sentimo-nos estressados, tristes ou até menos humanos." (ARONSON, 2023, p. 53). O que ele coloca como motivo social mais importante é a necessidade de "**Pertencimento**, (...) ansiamos por nos encaixar, uma pequena dose de exclusão é o suficiente para disparar alarmes em nosso cérebro similares ao das dores físicas" (idem). O riso em grupo pode

fazer com que os sujeitos se sintam pertencentes àquele coletivo de pessoas, sendo capaz de diluir os sentimentos de exclusão. Neste momento a ação artística, baseada na comicidade, se torna um dispositivo com potencial de agregar e acolher.

O palhaço se utiliza do humor, enquanto dispositivo capaz de promover o **riso**, como forma de comunicação, pois ele serve como um agente capaz de desconstruir barreiras, além de contribuir potencialmente como facilitador de conexão com o público. Assim, os sujeitos das práticas educativas propostas neste texto, puderam se sentir mais acolhidos e pertencentes ao grupo, ficando mais disponíveis e receptivos às propostas que foram apresentadas.

Pôde-se perceber que, após a apresentação, o ambiente onde foram realizadas a atividade lúdica (jogo com os participantes) e a roda da conversa, (Freire, 2005) ficou mais receptivo ao diálogo entre os sujeitos da ação educativa, nomeadamente, educandos e palhaços/pesquisadores/educadores. Atribuímos isso a teoria de Freud (1996) que afirma que há um recalque em nosso subconsciente relacionado à compreensão das coisas sérias e condutas controladas que devemos demonstrar no convívio social. Nos momentos em que somos expostos ao cômico, a simplicidade e outros viéses ocultos dos fenômenos são revelados, o que provoca um alívio do recalque auto imposto pelos sujeitos no contextos sociais. Isso ajuda a descontrair, provocando um relaxamento tanto físico quanto psíquico. Nesse momento, aproveitamos a oportunidade para arrear as defesas e construir um ambiente seguro e mais horizontal, diminuindo as hierarquias e promovendo oportunidades de diálogos sinceros. Geralmente nesses momentos de alívio cômico há um desmascaramento. Freud nos explica que: "O desmascaramento se torna então equivalente à advertência: este ou aquele, que eram admirados como semideuses, não passam de seres humanos como eu e você" (FREUD, 2017, p.287). Esse conceito contribui com a instauração de um ambiente mais democrático e humanizado, imprescindível para uma prática dialógica, capaz de promover o fortalecimento de vínculos

entre os sujeitos da ação educativa proposta. Só há a possibilidade de haver **escuta ativa** quando nos sentimos confiantes, seguros e respeitados, numa relação equilibrada e horizontal. A dialogia (Freire, 2018) pressupõe que os sujeitos, intercalem momentos de se pronunciarem e de se escutarem mutuamente, imbuídos de respeito recíproco.

Percebemos que a figura do palhaço ajuda a humanizar a relação por desmistificar a questão hierárquica tanto nos contextos de Educação Social, quanto dentro de instituições de ensino convencionais, como a escola, o que colabora para que os educandos se sintam mais à vontade e se expressem com maior desenvoltura e confiança, pois os palhaços subvertem a percepção de hierarquia, criando uma sensação de maior proximidade entre os sujeitos da ação educativa.

Segundo Aronson “a empatia é crucial para a vida humana; é o antídoto para a desumanização (...) quanto maior o nível da empatia, menor a probabilidade de comportamento agressivo” (ARONSON, 2023, p. 268). Entendemos a empatia como a habilidade de se colocar no lugar do outro. Isso é fundamental para promoção do respeito mútuo e de um convívio harmonioso.

Na nossa proposta **artístico-lúdico-político-pedagógica**, focando na figura do palhaço, apostamos que a identificação com esse arquétipo do marginalizado e oprimido pode gerar alguma identificação com a audiência, pois os espectadores costumam ter algum altruísmo com aqueles que se encontram em situações nas quais sofrem alguma opressão. Além disso, a dinâmica na qual as duplas dialogam contando um pouco de si, pode contribuir para que a **escuta ativa** promova identificação, matéria prima para a geração da **empatia**.

Dentro da nossa proposição **artístico-lúdico-político-pedagógica**, utilizamos o palhaço como figura estética no campo da arte. Porém, acreditamos que o educador pode se utilizar de outras linguagens artísticas para fazer este papel de aproximação dos sujeitos da educação, no âmbito da Educação Social, às práticas pedagógicas emancipadoras. Pelas razões acima desenvolvidas, inferimos ao palhaço uma potencia-

lidade mais efetiva. Entretanto, o método não precisa ficar restrito a esta única possibilidade, desde que os princípios pesquisados aqui, nomeadamente: o **riso**, a **escuta ativa** e a **empatia**, façam parte da ação desenvolvida.

8.5 Ponderações Finais

Constatamos que, por meio das práticas **artístico-lúdico-político-pedagógica**, utilizando a palhaçaria como estética e técnica cênica, facilitamos a comunicação e o engajamento dos atores (educadores e educandos) participantes de ações dentro do contexto da educação social, seja ela em instituições de ensino, seja em outros contextos e espaços educativos. O engajamento dos participantes fluiu de modo mais intenso e acolhedor, e o humor gerou um ambiente com potencial de promover um estabelecimento de vínculo mais intenso e rápido. Desse modo, a palhaçaria pode ser um dispositivo potencializador em contextos de Educação Social. As práticas podem ser abordadas em diversos contextos dentro de ações relacionadas a Animação Sociocultural e pode ser explorada por quaisquer educadores que estiverem dispostos à aprender a nobre arte do palhaço.

8.6 Referências bibliográficas

ARONSON, Elliot & Joshua. **O animal social**. São Paulo: Editora Goya, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. 2a ed São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

COLAVITTO, Marcelo; MULLER, Verônica. **Estado de infância**: um encontro ontológico entre a criança e o palhaço. Curitiba: CRV, 2023.

DIAS, Reinaldo. **Impactos climáticos devastadores e os deslocamentos humanos**. Artigo publicado por EcoDebate (2024).

EAGLETON, Terry. **HUMOR: O papel fundamental do riso na cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

ECHEVERRÍA ESQUINA, Jon. **Futuros #Adolescere. Esperanza categórica**: Apuntes para una educación social del siglo XXI. Navarra - Espanha, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e a relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2017.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2024.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**. São Paulo: Editora Sesc, 2021.

NUÑES, Violeta. **Pedagogía social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires - Argentina: Santillana, 2004.

WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. **Information Disorder**. Relatório para conselho Europeu (2017).

9.

ENSINO DA ARTE, EDUCAÇÃO SOCIAL E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CULTURAIS

ENSIÑANZA DE LA ARTE, EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS CULTURALES

João Porto²³

Rosely Kumm²⁴

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.²⁵

9.1 Introdução

Das inúmeras tentativas de definição do que é cultura, apontamos aqui o reconhecimento de cultura como toda ação de mulheres e homens sobre aquilo que é natural, com suas variações e reverberações

23 Doutor em Educação e Práticas Educacionais Inclusivas, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-CE-UFES). Professor do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e Tutor do Programa de Educação Tutorial Saberes e Conexões Educação: Licenciaturas do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. E-mail: joao.porto@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8237-0974>.

24 Artista plástica pela Escola de Artes Oswaldo Verano – Anápolis/GO (2015). Arte educadora graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2024); Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes da Ufes e pesquisadora no Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes - Leena/Ufes. Email: kummrosely@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9799-0405>.

25 BARROS, M. Memórias Inventadas: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

em toda a produção humana. Uma árvore é natural e passa desse estado para um estado cultural quando a humanidade, por exemplo, deixa de dormir no chão, constrói uma cama de madeira e passa a dormir nela. A cultura de dormir em uma cama reverbera na cultura de utilizar penas de aves na produção de um travesseiro para repousar sua cabeça e, rizomaticamente, alcança reverberações culturais como a instauração de um quarto, da utilização de cortinas para a simulação da noite, chegando à contemporaneidade, inclusive, com a cultura de medicações para induzir ao sono. Destarte, aferimos que tudo é cultura, mesmo as condições de produção que, ideológica e politicamente, vão de encontro aos nossos mais profundos conceitos morais e éticos. Essa interferência, ou essas culturas – sendo o plural um termo mais apropriado à essas reverberações culturais – sobre tudo que é natural, resulta nos processos de produção cultural. Assim, a mediação para uma formação com base na cultura se encontra inscrita nos objetos culturais produzidos pela própria humanidade.

A escola, bem como outras instâncias e espaços, assume então uma responsabilidade na formação de mulheres e homens que necessitam conhecer a gênese de uma cultura, para ter um repertório ideológico e político e uma curadoria cultural para uma apropriação dos variados ecos da mesma. Bem como a formação de novas culturas, sua reprodução e sua perpetuação, tendo assim a constituição, dos mesmos e mesmas, como sujeitos culturais. Nesse ponto, considerando essas relações e, pensando que a Educação não existe condicionada à escola, mas na simbiose do fenômeno ensino-aprendizagem em qualquer e todo tempo-espaço social; compreendemos que toda educação, mesmo a escolarizada, é uma Educação Social e que ela ocorre na variedade dos locais onde haja a dialogicidade entre dois ou mais sujeitos culturais.

Também faz-se importante ter em mente que todas as pessoas aprendem em tempos e modos diferentes, assim a Educação Social tem a necessidade de ser transmetodológica e transdisciplinar, com métodos mais relacionados aos modos e tempos de aprendizagem dos su-

jeitos do que, de fato, ao que foi selecionado pelo mundo como o mais importante a se aprender num determinado tempo de vida em que se “tem, obrigatoriamente, que aprender”, seleção essa a qual a Educação conhece como currículo. Assim, a Educação Social, nos parece reestruturante dos modos de aquisição de saberes, cujo desenvolvimento de habilidades democráticas, que provoca nos sujeitos, na relação ensino-aprendizagem, uma emancipação e direito de pertencimento social que invalida as predeterminações, as metodologias rígidas e inflexíveis, os roteiros pré-definidos, as tensões quanto às deficiências, quanto às etnias, também quanto às condições de classe e de gênero. Sendo a aposta mais democrática no direito a se aprender sempre, de vários modos, em tempos distintos, sobre todas as coisas, em todos os lugares, premissa que nos leva ao grande propósito da Arte-Educação: a formação de sujeitos culturais sob os auspícios de uma *contra exclusão social*.

Tendo então a condição onde, todas e todos são, inevitavelmente, transpassados pelas culturas e que por meio delas, suas manifestações e seus objetos, nos tornamos sujeitos emancipados e culturais, nos dispomos aqui à uma união estável entre a Arte-Educação como ignição e a Educação Social como o motor na formação de sujeitos culturais, tendo como guia – não único ou exclusivo –, os modos de Ensino da Arte na Escola, como integrantes dessa Educação Social.

9.2 Ensino da Arte, cultura visual e objeto cultural sob as premissas da Animação Sociocultural

Nas disputas curriculares, bem como etimológicas de doutrinas educacionais e outras, é necessário que os abismos não sejam ampliados, mas que pontes sejam criadas ou mesmo aterros sejam feitos para que não se percam os propósitos de emancipação dos sujeitos que é o objetivo da maioria dessas doutrinas. O Ensino da Arte, com suas metodologias específicas para formação de sujeitos culturais na Escola, está para a Arte-Educação, assim como a Educação Escolar está para

a Educação Social. É como se considerássemos a Arte-Educação como uma Educação Social que tem como instrumento mediador do processo formativo dos sujeitos culturais – mesmo em sua flexibilidade e multiplicidade –, a Arte e suas linguagens, acontecendo em todos os espaços disponíveis a mulheres e homens em sua constituição de humanidade, nas mais variadas formas didáticas e metodológicas. Sendo o Ensino da Arte, um modo específico do seu trato, que ocorre dentro do ambiente escolar e dispõe de uma arquitetura, curricularização e metodologias compatíveis com outros propósitos da escolarização e com uma seleção de saberes responsáveis pelo fortalecimento de uma base para a formação de sujeitos culturais para atuarem além de seus muros, num contexto social.

Faz parte, portanto, o Ensino da Arte na Escola, dos variados processos e modos de aprendizagem pela Arte-Educação e tem importante relevância, uma vez que, compulsoriamente, alcança os sujeitos na fase de sua escolarização. Também é contributiva com a ciência dos signos que exercita o olhar dos sujeitos quanto à leitura de imagens, consequentemente, quanto à leitura de mundo de Sandoval (2010). Segundo o mesmo autor essas leituras são essenciais aos seus processos de desconstrução, metaideologização, participação em movimentos diferenciais e na aquisição de habilidades democráticas, que os acompanharão pelo resto de suas vidas, não interrompendo seu processo de humanização, pelo contrário, dando base para um *continuum* emancipatório, garantido a renovação e a ampliação desses processos, conforme a perspectiva de Paulo Freire (2013).

A Arte-Educação aglutina, então, os processos desenvolvidos no Ensino da Arte na Escola, na Educação Museal, na Educação Musical, na Teatral, na Tecnológica às questões estéticas e uma infinidade de outros e novos modos de produção dos sujeitos, dentro da Cultura Visual, que tem um olhar voltado aos objetos culturais e, aí, a conexão é direta e plenamente coincidente com as práticas da Educação Social conduzidas por uma ação direta de mediação e animação sociocultural.

A Cultura Visual é um campo de atuação integrada a diferentes identidades e culturas, caracterizada como sendo transdisciplinar e transmetodológica, tal qual a Educação Social e, como ela, desvela-se pela construção tanto de “modos de olhar” como pela construção de “novos olhares”, (Hernandez 2007). Ambas são, portanto, coparticipantes na interrupção da desumanização dos sujeitos quando possibilitam, aos mesmos, serem produtores de seus objetos culturais. Essa produção não se esvai na materialidade do objeto, pois, ao produzir nós produzimos e, a esse processo de “nós produzirmos ao produzirmos para o mundo” é que nos inserimos nas culturas, tornando-nos sujeitos culturais, (Arroyo 2012). Quanto a essa inserção, a Cultura Visual não se inscreve somente na errônea ideia do exclusivo campo da produção visual, mas numa relação indispensável com vetores verbais, de audição, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos, (Roggoff 2002). Daí então a ligação direta da Cultura Visual com a emancipação do olhar sobre pautas interseccionais como gênero, raça, de classe, políticas, de direitos, entre outras, formando homens e mulheres como sujeitos culturais.

Geralmente, (Cretella Junior, 2012) os objetos culturais têm como premissa a constituição de um significado estético, utilitário ou não, ou qualquer outro ao qual a humanidade se propõe. Segundo Cretella Junior (2012), eles são aqueles aos quais mulheres e homens acrescentaram a marca da sua individualidade ou coletividade, objetos que passaram da natureza para a sociedade, numa trajetória do dado ao construído, num trabalho de valoração material ou imaterial, numa transposição progressiva da categoria natural para a categoria cultural. Assim, essa transposição, inevitavelmente, perpassa pelas relações de ensino-aprendizagem, pelas interseccionalidades citadas anteriormente e carece, portanto, num contexto geral, – também sob os ditames da curricularização e da escolarização –, de uma interlocução e mediação a qual acreditamos se tratar, de fato, de todas as ações que viabilizam a animação sociocultural.

9.3 Ensino da Arte na escola, mediação e Animação Sociocultural: conexões

Nessa direção, ao compreender a escola como um espaço de articulação entre saberes, experiências e expressões culturais, torna-se pertinente dialogar com concepções pedagógicas que reconhecem a centralidade da experiência vivida dos sujeitos nos processos educativos, como é o caso da perspectiva freireana de leitura de mundo. Essa reflexão se inicia a partir da obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1995), na medida em que ambas reconhecem a experiência sensível, cultural e cotidiana dos sujeitos como fundamento para a construção de sentidos, para a formação crítica e para a transformação da realidade. A reflexão de Paulo Freire (1995) acerca da leitura do mundo, antecedente à leitura da palavra escrita, evidenciando uma compreensão ampliada do processo educativo, no qual o sujeito constrói sentidos a partir de sua experiência concreta e de sua inserção no contexto social e cultural. Ao rememorar a infância e as vivências no espaço em que se movia, Freire (1995) demonstra que o ato de ler não se inicia no domínio do código linguístico, mas na interpretação sensível da realidade, dos gestos, das relações e dos elementos que compõem o cotidiano. Essa leitura primeira do mundo, constitui a base sobre a qual a leitura da palavra se estrutura, devendo, portanto, estar intrinsecamente articulada a ela, formando o que o autor denomina “palavra-mundo” (Freire, 1995, p. 12). Nessa perspectiva, a educação assume um caráter dialógico e libertador, na medida em que reconhece os saberes prévios dos sujeitos e valoriza suas experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, ler o mundo torna-se um exercício crítico que possibilita ao educando compreender sua realidade, questioná-la e, potencialmente, transformá-la.

Quando direcionamos estas questões para a área da Arte-Educação, evidencia-se o seu potencial enquanto campo privilegiado para a mediação entre conhecimento, sensibilidade e realidade social.

A Arte-Educação, ao valorizar processos criativos, expressivos e simbólicos, contribui para a formação integral dos sujeitos, possibilitando a leitura crítica do mundo e o reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo da experiência humana. Para tanto, pesquisadoras como Ana Mae Barbosa (1998; 2005; 2009) e Mirian Celeste Martins (2012; 2014) destacam o papel da mediação cultural e social como eixo fundamental das práticas em Arte Educação, compreendendo a arte como conhecimento e como experiência significativa na relação entre sujeitos, contextos e culturas. A mediação cultural, nesse sentido, configura-se como um processo intencional que amplia o acesso aos bens culturais, dinamizando a relação entre arte, indivíduo e sociedade, favorecendo a formação da consciência dos sentidos perceptivos para promover diálogos entre diferentes repertórios simbólicos.

A principal metodologia de Ensino da Arte na Escola, tem seus primórdios em museus e galerias após os anos de 1850, como no caso do Victoria e Albert Museum na Inglaterra, nos anos de 1870 no Metropolitan, em Nova Iorque, muito mais tarde, pela Morfologia Estética de Thomas Munro, entre 1920 e 1950 no Cleveland Museum (Barbosa, 2009). Supondo essa arqueologia, precisamos afastar a tendência de separar as ações educativas desenvolvidas em museus e suas características como parte de uma Educação Social, relacionada à formação dos sujeitos culturais a partir da Arte e de suas linguagens, com foco na produção de um repertório alinhado às premissas da emancipação dos sujeitos, instrumentalizados por sua leitura de imagem.

A partir dessas experiências, com a obrigatoriedade do Ensino da Arte dentro de um sistema curricularizado escolar, dentre os anos de 1970 no Brasil, um caminho natural se tornou quase inevitável para que a escola, pelas linguagens artísticas, contribuísse no giro da roda de uma Educação Social e estabelecesse modos de “educar o olhar” e “produzir olhares” sobre questões culturais, artísticas, sociais e inclusivas. Assim, esses modos, com base num direito à experiência estética dos estudantes “no” e “com” o mundo, principalmente pela ferramenta ima-

gem como um objeto cultural, principiam-se pela aposta na Abordagem Triangular organizada por Ana Mae Barbosa (1998), para dar cabo ao estabelecimento do Ensino da Arte na Escola, como um modo de se fazer Educação Escolar, sendo essa imprescindível ao conjunto de educações que estruturam a Educação Social. Seria possível indicar quase um sistema em que, todas as metodologias possíveis, nesse caso a Abordagem Triangular estaria contida – como formadora de sujeitos culturais pelo Ensino da Arte na Escola – na Educação Escolar que, juntamente com muitas outras proposições, estaria contida no complexo transdisciplinar e transmetodológico da Arte-Educação, essa sincrônica à Educação Social e com Azevedo (2008) o caráter polissêmico e multi-forme das ações estruturantes da animação sociocultural.

A despeito dessa conexão da Abordagem Triangular com a Educação Social, é importante que se ressalte que depois de Parsons (1992) e seus estágios na aprendizagem da arte, passando por uma metodologia da morfologia estética de Feldman (Barbosa, 2005), pelo sistema Image Watching de Ott (Idem), Ana Mae Barbosa consegue elaborar a Abordagem Triangular condensando o que era mais potente dessas “educações sociais de museus” para a formação de sujeitos culturais dentro do sistema escolar. Sua proposta então parte para uma metodologia com base na ciência dos signos e gramática visual, considerada no triângulo como “Leitura de Imagem”, para uma fundamentação a qual considerará, talvez pela sua aproximação com as teorias freirianas.

Seguindo o triângulo, a “Contextualização” estabelece vínculos entre a vida dos sujeitos, as produções artísticas e seus contextos sociais, articulando saberes, produções locais e regionais. Por fim, conforme apregoa Arroyo (2012), ao afirmar que os sujeitos se produzem ao produzir, a terceira parte do triângulo conduz ao “Fazer Artístico” ou à “Produção” desses sujeitos. Nesse ponto, torna-se inevitável reconhecer a potência do Ensino da Arte na Escola como elemento essencial para uma Educação Social. Barbosa (1998) inicia, assim, uma proposta coparticipante nos processos de inclusão, ainda que não ideal, ao inserir

imagens nas salas de aula, especialmente diante da falta de acesso à arte pelas comunidades periféricas. Atualmente, com a ampliação da concepção de objetos culturais a partir da Cultura Visual, agregam-se novas possibilidades que potencializam aquilo que, inicialmente, era percebido como uma centelha nos processos inclusivos.

É justamente a partir dessa compreensão da Abordagem Triangular como metodologia inclusiva e socialmente comprometida que se torna possível retomar o papel dos museus como espaços experimentais de fruição, mediação e contextualização artística, fundamentais para a constituição dessas práticas e para sua posterior ressignificação no contexto escolar. Pensando nos museus como laboratórios de fruição, experimentação e contextualização artística, Ana Mae Barbosa (2009) destaca que no Brasil, por volta de 1980 museus como o MAC/USP e o Museu Lasar Segall começaram a desenvolver propostas de mediação em arte que foram muito influentes para a formação de professores da época (Barbosa, 2009). Esses espaços, ao articularem fruição, interpretação e produção artística, constituíram-se historicamente como ambientes de aprendizagem não formal, nos quais o contato com as obras possibilitava a ampliação de repertórios simbólicos e a construção de sentidos a partir da vivência cultural. Ao transpor e ressignificar essas metodologias para o contexto escolar, a Arte-Educação incorpora princípios da mediação e animação sociocultural, ao reconhecer a arte como prática cultural situada, capaz de promover processos de inclusão, participação e emancipação. Segundo a autora:

O esforço empregado para desenvolver proposta que possibilitem ampliar o contato, o discernimento e o prazer da população com a cultura que a cerca, pode resultar em benefícios sociais como a compreensão de si e do outro e por consequência, a qualidade das relações humanas (Barbosa, 2009, p. 21).

A animação sociocultural, portanto, quando compreendida a partir dos pressupostos da Educação Social, configura-se como uma prática

que articula arte, cultura e sujeitos, orientando processos formativos voltados à emancipação, ao pertencimento e à ampliação das leituras de mundo em contextos diversos. Uma proposta de mediação artística pela animação sociocultural, sendo elaborada para ser desenvolvida na escola ou num espaço não escolarizado, tem como objetivo explorar a potência da arte enquanto veículo de ação social. Ao tornar a arte acessível a públicos diversos, essa mediação potencializa sua dimensão cultural e sua capacidade de intervenção social. A pesquisadora Miriam Celeste Martins (2014) refere-se à mediação cultural como uma ponte que liga obra, espectador e o ambiente que os envolve. Para tanto, a mediação cultural, quando situada no contexto educativo, exige do mediador um exercício consciente de “estar entre muitos” (Martins, 2014, p. 260), no qual assume um estado permanente de vigília frente às múltiplas leituras, experiências e sentidos mobilizados no encontro com a arte.

No âmbito deste artigo, o espectador é o estudante, sujeito social e cultural em constante formação que se aproxima dos objetos culturais trazendo consigo repertórios, vivências e saberes próprios. Desses encontros com a arte, a cultura e seus objetos – sendo na escola ou outro ambiente de Educação Social – podem germinar sensações, ações, sentimentos e pensamentos que ampliam a maneira singular do sujeito de habitar o mundo. Nesse processo, não se media apenas o objeto em si, mas tudo aquilo que a atravessa e a constitui: o acervo do museu, o pixo, o *grafitti*, as performances de rua, as exposições temporárias, as intervenções urbanas e os contextos históricos, sociais e simbólicos que lhes dão forma. Assim, a mediação pela animação sociocultural amplia seu potencial social ao favorecer a percepção de algo que ultrapassa o objeto cultural, reverberando de maneira singular em cada sujeito e possibilitando a construção de sentidos críticos, sensíveis e contextualizados.

Na obra “Mediação cultural para professos andarilhos na cultura” Martins (2012), pergunta ao leitor “*mas como tocar o outro para um encontro sensível com a arte?*” (Martins, 2012, p. 15)”. Mesmo não sendo referido pela autora, especificamente à animação sociocultural, enxergada

por nós como totalmente conectada com a mediação cultural a qual se refere, certamente são muitas as perguntas que o mediador/professor/animador faz a si mesmo enquanto está envolvido em processos de mediação e animação sociocultural, pois delas podem instigar – com questões provocadoras e jogos de percepção – a troca de impressões sensoriais e diferentes interpretações. Para a autora (Idem), esse encontro não se estabelece por meio de discursos normativos sobre a obra, mas pela criação de condições que favoreçam a escuta, a experiência e a implicação subjetiva dos sujeitos com a arte. Tanto mediação cultural como a animação sociocultural, nesse sentido, configuram-se como um processo relacional e aberto, no qual mediador/animador e o público se colocam em movimento, construindo sentidos a partir do diálogo, da afetividade e da valorização dos repertórios culturais de cada envolvido. Ao conceber o sujeito como um “andarilho na cultura”, necessitamos visualizar um percurso sensível que respeita os tempos, as experiências e as leituras singulares, possibilitando que, a Arte-Educação e o Ensino da Arte na Escola reconheçam a animação sociocultural como meio e se tornem provocadores de encontro, reflexão e produção de sentidos socialmente situados.

A questão levantada por Martins (2012) acerca de como promover um encontro sensível com a arte encontra eco nas experiências pioneiras de mediação cultural desenvolvidas por Fayga Ostrower (1989) junto a trabalhadores da indústria. Na obra “Universos da Arte” (1989), a autora descreve suas propostas arte-educativas realizadas com operários de uma fábrica, nas quais buscava criar estratégias de aproximação entre arte e sujeitos cujas condições de vida eram marcadas pelo trabalho exaustivo e pela centralidade da sobrevivência material. Ostrower (1989) denomina essas práticas de “encaminhamento didático”, compreendendo-as como processos mediadores que se constroem a partir da escuta, da reflexão e da problematização do contexto dos participantes. Nesse percurso, evidencia-se uma concepção de docência articulada à pesquisa, uma vez que a própria autora se interroga conti-

nuamente sobre como abordar a arte sem desconsiderar a realidade social dos trabalhadores, reconhecendo a sensibilidade como dimensão fundamental da experiência humana e educativa. No texto, é possível observar que a autora se questiona sobre como abordar questões artísticas a um público de trabalhadores:

Como colocar-me diante dos operários e discursar sobre valores espirituais, quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande e exaustiva tarefa, continua a ser a sobrevivência material? Não seria descaso da minha parte ignorar, ou fingir ignorar isso? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida. Mas, então, como discutir arte? (Ostrower, 1989, p. 20).

No entanto, em meio a suas próprias dúvidas e questionamentos, também surge a pergunta “e porque não?” A partir desse deslocamento, Fayga Ostrower passa a elaborar uma proposta de mediação que parte do vivenciar o fazer artístico como experiência sensível e formativa, compreendendo o ato de criar como um processo acessível a todos os sujeitos, independentemente de sua formação prévia, além de criar um vínculo para que os trabalhadores possam usar esse conteúdo em sua vivência cotidiana. Nesse sentido é que estreitamos aqui a aprendizagem da arte e a mediação, como a variável na Educação, da animação sociocultural, ao interrogar-se continuamente sobre quais estratégias, conteúdos e modos de abordagem poderiam favorecer um encontro sensível entre os sujeitos culturais sem desconsiderar a realidade social dos operários. Ostrower (1989) realiza um exercício ancorado na escuta, na leitura do contexto e na intencionalidade pedagógica, articulando arte, cotidiano e formação humana.

9.4 Ao que viemos?

Ao provocar o olhar sobre as possibilidades de inter-relação entre as potências de Ensino da Arte na Escola e fora dela, no grande sistema da Arte-Educação, tendo os objetos culturais como *leitmotiv* para emancipação, reconfiguração do olhar, autonomia e promoção democrática pela leitura de mundo e reconhecimento de pertencimento social pelos sujeitos – na pretensão de sua formação como sujeitos culturais – nos encontramos no percurso dos movimentos da Educação Social. Assim entendemos que a mediação, tal qual para Martins (2012), a leitura de mundo Freiriana (1995), a Abordagem Triangular de Barbosa (2005) e tantas outras “transmetodologias” que se atravessam e se completam, compõem o arcabouço da Animação Cultural e que, inclusive, a escola e seus saberes, exemplificado por nós pelo Ensino da Arte, é parte essencial nos processos dessa animação.

Ao evidenciar as referidas práticas de mediação e animação sociocultural, comprometidas com a leitura do contexto, com a escuta dos sujeitos e com a emancipação por meio da arte, nos permitimos ampliar a discussão para o scampo da Educação Social, compreendida como um horizonte formativo que ultrapassa delimitações institucionais e metodológicas. A Educação Social, não um guarda-chuva, mas uma chuva, uma tempestade de possibilidades com foco na emancipação dos sujeitos, no resguardo do direito à aprendizagem em todos os lugares – inclusive na escola –, bem como com objetivos concordantes com a Arte-Educação; com formação de sujeitos culturais emancipados com um olhar diferenciado sobre seu mundo, seus modos de vida e sua ação sobre esse mundo, essa mesma Educação Social, aglutinando suas educações, mediações, animações, aquelas que a formam, que te dão base, não determina limites metodológicos ou ações, mas ao direito de aprender em qualquer tempo, por quaisquer modos, sobre todas as coisas e em qualquer lugar.

9.5 Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. 2º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de Filosofia do Direito**. São Paulo: Editora Forense, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30º ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa visual**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. Rio Grande do Sul: Revista GEARTE – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.1, n. 3, pp.: 248-264, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575/32605>. Acesso em: 05 fev 2026.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2º ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Campos. 1989.

OTT, Robert W. **Ensinando crítica nos museus**. In.: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Presença 1992.

SANDOVAL, Chela. **Methodology of the Oppressed**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

ROGOFF, Irit. **Studying visual culture**. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). The visual culture reader. London: Routledge, 2002.

10.

CULTURA E TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIAS DA ARQUEOLOGIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL

CULTURA Y TERRITORIO: EXPERIENCIAS DESDE LA ARQUEOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Laura Roca ²⁶

Lucas Roca ²⁷

*A orillas de otro mar, otro
alfarero se retira en sus años
tardíos. Se le nublan los ojos, las
manos le tiemblan, ha llegado la
hora del adiós. Entonces ocurre
la ceremonia de la iniciación: el
alfarero viejo ofrece al alfarero
joven su mejor pieza. Así manda
la tradición, entre los indios del
noroeste de América: el artista
que se va entrega su obra maestra
al artista que se inicia.*

*Y el alfarero joven no guarda esa
vasija perfecta para contemplarla
y admirarla, sino que la estrella
contra el suelo, la rompe en mil
pedacitos, recoge los pedacitos y
los incorpora a su arcilla.*

(Eduardo Galeano, 2010)

26 Educadora Social, egresada de CFE <https://www.cfe.edu.uy/>. Formación en el Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano (IFD) Paysandú. Experiencia desarrollada en el marco del ejercicio laboral, desde el perfil socioeducativo de UCDIE. Correo electrónico laurarocasalle@gmail.com

27 Arqueólogo. Instituto Interdisciplinario puneño, Universidad Nacional de Catamarca. Correo electrónico: lucasroca.g@gmail.com

10.1 Introducción

El presente artículo se centra en experiencias concretas que permiten examinar cómo la cultura se manifiesta y se transforma en la interacción entre comunidades, sus memorias, su entorno y las prácticas profesionales desarrolladas en el territorio.

Si la experiencia “es eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida (Skliar y Larrosa, 2009, p.17).

Desde esta perspectiva, los enfoques de la arqueología y la educación social se convierten en herramientas para interpretar, dinamizar y resignificar los procesos culturales que emergen en contextos comunitarios, ofreciendo un marco para reflexionar sobre las relaciones entre pasado, presente y participación social. Al situar la reflexión en la experiencia territorial, se evidencia cómo la acción profesional y la comprensión cultural se entrelazan, generando espacios de aprendizaje, apropiación y transformación comunitaria.

En tal sentido, nos parece relevante considerar la noción de territorio como espacio cultural, la misma puede comprenderse mejor si se considera la perspectiva estructural de Pierre Bourdieu, quien explica que las prácticas sociales están moldeadas por disposiciones aprendidas y por las formas de poder que operan en cada contexto, Bourdieu (1980).

En tanto, desde la pedagogía crítica, Paulo Freire plantea que estos condicionamientos deben ser cuestionados mediante procesos educativos que permitan a las personas leer su realidad y transformarla colectivamente, Freire (1970). En esta línea, José Antonio Caride sostiene que la educación social es una práctica situada que se desarrolla en contextos específicos marcados por dinámicas culturales y desigualdades, y que busca promover la participación y la cohesión comunitaria, Caride (2017).

Asimismo, Henry Giroux destaca que toda acción educativa tiene un carácter político, ya que implica disputar significados culturales y abrir posibilidades para que grupos excluidos intervengan en la construcción de su propia historia, Giroux (1997). Conjuntamente, estos aportes permiten interpretar el territorio como un espacio complejo donde se cruzan identidades, relaciones de poder y oportunidades de transformación social.

En este marco, se plantea un enfoque que reconoce al territorio como un espacio donde la cultura se construye, se vive y se transmite, integrando dos perspectivas prácticas que dialogan entre sí. La arqueología entiende el territorio como un archivo vivo que conserva huellas materiales y memorias colectivas, permitiendo interpretar procesos culturales a través del trabajo de campo y la investigación histórica. En tanto, desde la educación social, el territorio se concibe como un escenario de intervención comunitaria donde las personas participan, aprenden y resignifican su identidad cultural mediante prácticas socio-educativas situadas.

Carballeda (2012) plantea que la intervención en lo social se desarrolla hoy en un escenario marcado por disputas de sentido e ideología, donde las formas actuales de producción de subjetividad desafían a los equipos profesionales a ampliar y renovar sus herramientas conceptuales y metodológicas. La intervención se configura como un encuentro entre sujetos y contextos atravesados por transformaciones profundas, entre ellas los movimientos poblacionales, la urbanización acelerada, los cambios familiares, la emergencia de nuevos derechos y la complejidad creciente de las problemáticas sociales. En este marco, surgen prácticas innovadoras orientadas a dar respuestas transformadoras, favorecidas por el retorno del Estado como garante de derechos y por la posibilidad de pensar al sujeto desde su historicidad social y no solo desde su situación inmediata. Estas dinámicas abren nuevos campos de acción vinculados a dispositivos transversales, relaciones entre cultura e intervención, economía solidaria, cooperativismo y uso de tecnologías, todos

ellos orientados a reconstruir lazos sociales y generar sentidos colectivos. El autor señala que los escenarios actuales exigen revisar y ampliar los enfoques metodológicos incorporando perspectivas microsociales, territoriales y nuevos instrumentos de intervención.

10.2 Articulación territorial para fortalecer intervenciones comunitarias

Pensar “en red” implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones (NAJMANOVICH, 2006, p.50)

Desde la perspectiva de la Educación Social, el análisis del territorio y de la territorialidad resulta central para comprender la inserción del educador social en las tramas comunitarias e institucionales. El territorio constituye el escenario de intervención, mientras que la territorialidad refleja las posibilidades de articular redes, establecer mediaciones y promover el trabajo colaborativo con otros actores.

En el marco del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas, esta mirada permite identificar recursos, obstáculos y potencialidades presentes en cada contexto, favoreciendo la construcción de estrategias integrales para la protección y sostenimiento del derecho a la educación. Así, el educador social actúa como mediador y articulador, fortaleciendo el trabajo en red con instituciones educativas, organismos sociales y familias.

La integración de educadores sociales a diversos planes, programas y proyectos ha crecido notablemente en los últimos años, arribando con discursos y prácticas propias de la educación social, movimiento que se genera a partir de la demanda de estos profesionales. (ADESU, MEC.2009, p 12-13.).

La Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) reúne a profesionales comprometidos con la reflexión crítica sobre la educación y la consolidación del campo de la Educación Social. Su trabajo se orienta al fortalecimiento del ejercicio profesional, la producción de conocimiento y la incidencia en políticas educativas y sociales. La organización del Primer Encuentro Regional de Educación Social en 2008 constituyó un hito fundamental para el análisis y la difusión de prácticas y saberes del área. En su trayectoria, ADESU ha contribuido de forma decisiva a la afirmación de la identidad profesional y al desarrollo teórico-práctico de la Educación Social en Uruguay.

10.3 Sistematización de la experiencia: Articulación territorial y construcción colectiva de identidad en el Nodo Zona Norte

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser (FREIRE, 2015, p. 83)

La experiencia desarrollada en el Instituto Tecnológico Superior de Paysandú (ITSP- DGETP-UTU)²⁸ se enmarca en la Zona Norte de la ciudad de Paysandú, Uruguay, un territorio donde convergen centros educativos, organizaciones sociales, servicios públicos y diversas iniciativas comunitarias orientadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas.

En este contexto geográfico y social, caracterizado por una dinámica barrial activa y por la articulación constante entre instituciones, surge un proceso de construcción colectiva destinado a consolidar la identidad del Nodo Zona Norte, espacio que integra y coordina a actores

²⁸ Disponible en <https://www.utu.edu.uy/>

claves del territorio. Dicha experiencia constituye un ejemplo significativo de articulación territorial orientada a la construcción colectiva de identidad comunitaria.

El proceso comenzó al inicio del año lectivo, cuando integrantes del Nodo Zona Norte de Paysandú expresaron la necesidad de contar con una identificación visual propia que fortaleciera su presencia territorial y representará su carácter colectivo. Este espacio integra a instituciones educativas, organizaciones sociales, organismos estatales, policlínicas, centros juveniles, vecinos y actores comunitarios, conformando un entramado territorial amplio y heterogéneo, unido por objetivos comunes vinculados a la protección y el acompañamiento de las trayectorias educativas.

A partir de una serie de reuniones con referentes educativos que participan en el Nodo, se consolidó una propuesta interinstitucional, interdisciplinar e inter ciclo orientada a desarrollar una imagen institucional que dé cuenta de la diversidad y los valores que lo caracterizan. En los encuentros mensuales del Nodo se planificó y acordó que niñas, niños y adolescentes de las distintas instituciones de la zona, aportaran al diseño, con dibujos y bocetos que expresaran aquello que, para ellos, resultaba significativo de la Zona Norte.

Estos materiales fueron luego entregados mediante acuerdos con la dirección de ITSP, a docentes y estudiantes del nivel terciario, por referente de la Unidad Coordinadora de Integración Educativa (UCDIE), quien participa de forma activa del Nodo desde el año 2024. En este marco, a partir de acuerdos y gestiones con dirección de ITSP, estudiantes de primer año del Curso Técnico Terciario (CTT) de Diseño Gráfico en Comunicación Visual se involucraron en un proyecto de extensión que

combinó diseño social, creatividad y participación comunitaria²⁹.

La propuesta invitó a los estudiantes a desarrollar un imago tipo que sintetiza la identidad del territorio, sus riquezas culturales y el espíritu colaborativo del Nodo. Durante el proceso creativo, participaron de manera activa estudiantes de 6To año de la Escuela N° 13, estudiantes de 7mo que concurren a la Escuela Agraria Melchora Cuenca, estudiantes de 7mo y 1ro EMS del Liceo N° 6 y el Centro Juvenil "Nuevo Camino", lo que permitió que niñas, niños y adolescentes aportaran ideas, símbolos y representaciones que expresan su vínculo con la zona norte.

El resultado fue un conjunto de propuestas visuales que desembocaron en un imago tipo participativo, construido desde la escucha, el intercambio y la integración de múltiples miradas. Este producto gráfico, no solo responde a una necesidad concreta del territorio, sino que también fortalece el sentido de pertenencia, la cohesión comunitaria y la valoración de los saberes locales. La jornada de cierre, centrada en un diálogo entre estudiantes y representantes de las instituciones del Nodo, permitió compartir percepciones, valorar aprendizajes y reafirmar la importancia del trabajo en red.

En términos socioeducativos, la experiencia evidencia cómo la educación social se materializa en prácticas que articulan instituciones, generan condiciones para la participación de diferentes actores y promueven procesos de creación cultural. A su vez, constituye una oportunidad formativa para los estudiantes, quienes trabajan con necesidades reales del territorio, desarrollan competencias vinculadas al diseño social y comprenden la potencia transformadora de las prácticas colaborativas.

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto de un profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como

29 Visto en diario de prensa local (30/11/2025): https://www.eltelegrafo.com/2025/11/alumnos-del-ctt-de-diseno-grafico-expusieron-proyectos-de-fin-de-curso/?fbclid=IwdGRzaAOZyJFjbGNrA5nIfmV4dG4DYWVtAjExAHNydGMGYXBwX2lkDDM1M-DY4NTUzMTcyOAABHjFO18sR8HKz2xr79SlqPRF3pDx3mYJQwXU_njGZr0Yy7E8jdp-gx30HkQzYP_aem_pusl4IIJeeMr4HFuUv38A&sfnsn=wa

fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo (FREIRE, 2015, p.43)

Freire pone en relieve la potencia transformadora que poseen los gestos cotidianos en la práctica educativa. Lejos de entender la educación como un acto meramente técnico o transmisivo, sostiene que cada interacción, por mínima que parezca, aporta una dimensión ética y formadora que impacta en la construcción de la identidad, la autoestima y las posibilidades de autonomía del educando. Un gesto sencillo, como una palabra de aliento, una mirada de reconocimiento o una actitud de escucha genuina, puede convertirse en una fuerza significativa que habilite al estudiante a confiar en sí mismo y a proyectarse como sujeto capaz de aprender y transformar su realidad.

Desde esta perspectiva, la educación no se limita al contenido formal, sino que se inscribe en un entramado de relaciones humanas donde lo simbólico y lo afectivo se vuelven centrales. El gesto, aunque pequeño, es portador de cultura, en tanto transmite valores, modos de vincularse y formas de leer el mundo. Freire nos recuerda que la formación se construye también en esos momentos aparentemente insignificantes, donde el educador acompaña, valida y reconoce al otro como sujeto de derecho y de posibilidad. Por eso, el gesto pedagógico es siempre un acto político: confirma o niega al estudiante como protagonista de su propio proceso. En definitiva, la educación se juega tanto en los grandes proyectos como en esos gestos mínimos que, cuando surgen desde la ética del respeto y la sensibilidad, pueden abrir caminos de autonomía y de emancipación.

La riqueza de la educación social en el trabajo con adolescentes radica en crear condiciones de posibilidad, para que se sucedan acontecimientos educativos en los que al mismo tiempo se valida la transmisión, la mediación y la invención de sentidos. El saber tecnológico ha de ser transmitido como herramienta de adaptación humana, pero sigue siendo necesario incorporar el legado simbólico que permite al sujeto interpretar el mundo y expresar lo que piensa, y lo que es

En tal sentido, la tarea de la educación social con adolescentes no se limita a la transmisión de saberes funcionales o tecnológicos, sino que implica generar espacios donde la cultura pueda experimentarse, reinterpretarse y recrearse. Desde esta perspectiva, la cultura no es un conjunto estático de conocimientos, sino un legado simbólico que permite a los sujetos comprender el mundo, otorgarle sentido y construir identidad. El educador social, entonces, actúa como mediador cultural: facilita el acceso a códigos, lenguajes, prácticas y valores que posibilitan la participación en la vida social, al mismo tiempo que habilita la invención de significados propios. De este modo, la intervención educativa se convierte en un proceso en el que los adolescentes dialogan con la herencia cultural, la reconfiguran desde sus trayectorias y producen nuevas formas de expresión y pertenencia. Esta doble dimensión; transmisión y creación cultural, hace de la educación social un acto político, porque interviene en la manera en que los sujetos se nombran, se piensan y se proyectan en la sociedad.

10.4 Traspaso cultural e interdisciplinar: Prácticas arqueológicas y su relación con la educación social

Desde el campo de la Educación Social la animación sociocultural se construye como una práctica social de ciudadanía activa concebidas desde representaciones propias sobre la base de actividades como la educación popular, la recreación educativa y el fortalecimiento comunitario para la autogestión y desarrollo identitario (Viché, 2019). Se concibe como: [...] una práctica educativa no institucionalizada [...] que tiene como objetivo el desarrollo de los individuos y las colectividades con el fin de estructurar redes de convivencia, cooperación y desarrollo colectivo (VICHÉ, 2009, p.1).

Constituyendo una práctica educativa fundamental para el desarrollo de las comunidades locales, así como para las distintas individualidades que conforman cada una de estos grupos sociales.

En el campo de la Arqueología dichas prácticas se vuelven de vital importancia en aquellos lugares donde habitan diversos grupos sociales. De este modo, se torna necesario el diálogo entre los arqueólogos/as para exponer los procedimientos y métodos propios de la disciplina, y al mismo tiempo solicitar el consentimiento de la población local. A su vez, se destaca la integración de los actores locales para la gestión de los espacios, lugares y materialidades que conforman el paisaje físico y social donde se emplazan los restos arqueológicos.

Los conocimientos generados desde la arqueología fomentan el desarrollo cultural de las comunidades y aportan datos que enriquecer los discursos locales y aseguran el resguardo, protección y un correcto manejo de los objetos recuperados durante las prácticas arqueológicas, al mismo tiempo que, las interpretaciones y relatos de la disciplina se enriquecen a partir de las experiencias y saberes compartidos por las comunidades indígenas, originando de este modo, intercambios recíprocos de conocimientos y prácticas motivadas por intereses mutuos.

10.5 Intercambio de saberes: experiencias desde la arqueología con las comunidades indígenas de la región de Laguna Blanca, Argentina

El distrito de Laguna Blanca se ubica al norte del departamento de Belén (S66°56' y O26°35'), provincia de Catamarca, Argentina. El área comprende el territorio del extremo oriental de la Puna seca catamarqueña y comprende un vasto territorio donde habitan comunidades indígenas que integran la Unión de Pueblos de la Nación Diaguita. Éstas se ubican de forma dispersa bajo un sistema que alterna casas y puestos en función a las distintas actividades productivas como la ganadería

de rumiantes (llamas, cabras y ovejas) y agricultura a pequeña escala, Delfino y Pisani (2021); Roca (2024).

Desde hace unos quince años aproximadamente las familias comenzaron a organizarse por los reclamos sobre los derechos de la tierra, donde hasta ese momento, vivían en condición de arrendatarios por las familias de terratenientes *tenedores de supuestos títulos* de propiedad, las cuales, adquirieron grandes extensiones de tierra *con la gente dentro*. De este modo, a las familias que habitaban allí se les exigía pagar una renta, ya sea en base a servicios personales (arriería, peonaje, servicios domésticos), en especie (animales, lana, tejidos) o en dinero por el derecho a habitar y el pastaje de sus animales, Delfino y Pisani (2021).

Los contextos sociales y políticos de reemergencia indígena dieron lugar a los procesos de re-etnización de los grupos familiares motivados por el reclamo de la posesión comunitaria de las tierras donde han habitado de forma ancestral, resultando en la conformación de ocho comunidades indígenas, las cuales son: Comunidad Indígena de Aguas Calientes, La Angostura, Corral Blanco, Laguna Blanca, Carachi, Peñas Negras, Llastay Ñan y Vicuña Huasi.

Las investigaciones y trabajos recientes llevados adelante por el equipo de investigación del Instituto Interdisciplinario Puneño de la Universidad Nacional de Catamarca (InIP-UNCA) bajo una perspectiva de una “arqueología socialmente útil” y ciencia participativa, se ha propuesto el acompañamiento de las comunidades indígenas en su lucha por el reconocimiento estatal de sus derechos y posesión comunitaria de las tierras. Estos trabajos han incluido las tareas de relevamientos territoriales conforme los requerimientos de la Ley nacional 26.160 de emergencia territorial indígena, contribuyendo con el aporte de pruebas objetivas de la posesión comunitaria ancestral del territorio donde habitan las familias comuneras.

En este sentido, es necesario remarcar la importancia social de nuestra disciplina donde nos planteamos contribuir a la conformación de una historia situada, aportando datos objetivos que logren acoplarse

a las situaciones sociopolíticas de las comunidades indígenas actuales en contexto de reclamaciones de derechos y restitución de las tierras. De este modo, responder a los intereses de las comunidades locales en donde se insertan nuestros estudios y, al mismo tiempo, generar conocimientos bajo los estándares y criterios científicos-académicos, Delfino y Rodríguez (1991); Delfino *et al.* (2015).

Los procesos de interpretación de los restos arqueológicos en la región se han nutrido en gran medida de observaciones etnográficas realizadas durante los trabajos de relevamiento territorial de las distintas comunidades indígenas efectuados en conjunto con los integrantes de la comunidad mediante una metodología de investigación-acción participativa. En el marco de estas actividades se desarrollaron cartografías participativas, trabajos etnográficos de entrevista y elaboración de un Sistema de Información Geográfica (SIG), Pisani, (2022). En estos sistemas (SIG) se incluyen todos los puntos requeridos y de interés para la comunidad indígena vinculados a lugares de uso actual, como del pasado reciente y antiguo prehispánico. De este modo, se registraron una diversidad de sitios considerando: casas, puestos y espacios productivos de uso actual por las familias comuneras, así como también sitios arqueológicos, lugares ancestrales de culto, hitos geográficos y marcas del paisaje, usos del entorno y distribución de los medios de subsistencia (ojos de agua, vegas, pasturas, leña, hierbas medicinales, etc.), abrigos o alojamientos, estructuras de caza, antiguos puestos y estructuras de pastoreo y cría de ganado de los antepasados recientes –“*el tiempo de los abuelos*” (Delfino *et al.*, 2019, p.1627)–, caminos, apachetas, mojones-linderos y límites comunitarios, entre otros (Pisani, 2022). Los cuales aportan datos objetivos que demuestran la posesión ancestral de la tierra.

A través de ello hemos podido apreciar una noción de territorialidad tradicional que difiere en parte de las lógicas occidentales modernas, considerando al territorio sobre la base de un sentido de ancestralidad, de tradición, de lo “vivido” y experimentado de forma rutinaria. En es-

tos territorios se establecen dependencias con un entorno “animado” cargado de sentido y agencias, donde se desarrollan interacciones dinámicas de carácter recíproco y de “mutua crianza” entre las personas, animales y las cosas-cosmología observado de forma general en los Andes, particularmente en lo que respecta a la producción de alimentos mediante prácticas agrícolas y ganaderas, Lema, (2014).

Como observa Pisani (2022), bajo estas formas de entender el mundo existe una relación con la tierra y los seres que habitan en ella concebidas en términos mutualismo o relaciones simbióticas, “propias de un conjunto de vida y no de relaciones de propiedad, es decir, entendiendo la tierra como abrigo y no como mero recurso” (PISANI 2022, p.8). En términos de este mismo autor, la *territorialidad* se define por el desarrollo de prácticas (culturales, simbólicas, jurídico-políticas) que definen al espacio como “espacio usado”, produciendo y conservando los “derechos transgeneracionales de un colectivo humano determinado sobre la tierra, el agua y los seres naturales y culturales de un espacio geográfico también determinado” (PISANI, 2022, p.6).

De este modo, el territorio no responde necesariamente a una continuidad espacial o lineal como se observa en una cartografía moderna (de espacios objetivados), sino más bien, a lugares vivenciados, utilizados y/o considerados de importancia simbólica para sus habitantes, aun siendo lugares distanciados mediante espacios físicos, discontinuados por sitios “ajenos” (apropiados/dominados por otros seres o comunidades), se consideran igualmente parte de sus territorios y lugares de pertenencia. Los vínculos de mutua dependencia mantenidos a lo largo del tiempo bajo estos marcos, establecen un profundo *entrelazamiento* entre las personas y su entorno, Hodder (2011), generando de este modo, lazos durables que guían la continuidad de las prácticas y recurrencias en el uso de los espacios y elementos contenidos en él, que, en definitiva, configuran los territorios y modos de vida de las personas.

10.6 Aportes desde la arqueología

En nuestra área de estudio los trabajos se enfocaron en la conformación de una historia situada proponiendo la noción de "*Modo de Vida Comunitario Agrocentrico*", Delfino *et al.* (2009; 2015). Ésta nos permite caracterizar la trayectoria histórica de las poblaciones que habitaron el territorio de Laguna Blanca, en donde se aprecia

[...] una relativa estabilidad longitudinal a través de cerca de 2.000 años en: el uso del ambiente; las relaciones estructurales en estrategias productivas expresadas en los sistemas de asentamiento y la modelación agraria del territorio, y; las configuraciones sociales expresadas en un espacio arquitectónico particular (DELFINO *et al.* 2015, p.398).

Dicha noción fue construida sobre la base de diversos estudios arqueológicos, históricos y antropológicos, que permitieron evidenciar la continuidad de procesos sociales que moldearon el paisaje local a través de prácticas tradicionales a lo largo de dos mil años, manifestando el desarrollo histórico particular de las poblaciones que habitaron y habitan actualmente el territorio.

De este modo, se puede afirmar una continuidad histórica y una relación directa del pasado con el presente, evidenciada por el mantenimiento de prácticas y organizaciones sociales y productivas similares, las cuales, pueden describirse según el modelo propuesto de Modo de Vida Comunitario Agrocentrico, Delfino *et al.* (2019). Bajo este esquema, las estructuras domésticas se articulan con los espacios productivos de una forma muy similar desde hace unos dos mil años hasta el presente.

El fechado más temprano para los conjuntos arqueológicos aldeanos proviene Piedra Negra, específicamente del sitio denominado PIN4, donde se obtuvo un resultado de 2610 ± 90 años AP [LP-3403; sedimento termoalterado, Delfino *et al.* (2019)]. Corresponde a un período que se podría considerar perteneciente a los primeros momentos de ocupación sedentaria en la región dando origen a la organización aldeana. El res-

to de los fechados obtenidos cubren el rango temporal que van desde los últimos dos milenios hasta la actualidad que pone de manifiesto una continuidad de ocupación y uso del espacio por parte de las poblaciones ancestrales andinas en Laguna Blanca. Dichos datos sirven de sustento y apoyo a los procesos de re-etnización, reivindicación territorial y sociocultural que actualmente atraviesan las comunidades indígenas.

Ello no implica que no haya habido cambios e irrupciones, como las modificaciones de las relaciones productivas impuestas a la población local por los avances de dominios imperiales/estatales: el avance inca primero, luego colonial y, por último, el Estado Nación, donde “el modo de vida cambiaría a uno de tipo campesino signado por la tensión entre el disciplinamiento estatal como forma de subalternización” (DELFINO *et al.* 2019, p.1629). A pesar de ello, se logró mantener una misma forma de articular los espacios domésticos con las áreas productivas agrícolas y pastoriles a escala doméstica/supra-doméstica.

10.7 Consideraciones finales

A lo largo del presente texto observamos cómo la experiencia, la memoria y el territorio configuran el aprendizaje y la identidad colectiva, articulando aportes desde la Arqueología y la Educación Social a partir de una perspectiva situada, dialógica y transformadora. Siendo necesario reflexionar sobre la subjetividad y el valor del relato, así como las formas en que el contexto social, ideológico y político moldean nuestras percepciones y orientaciones para actuar. La idea de que el aprendizaje es un proceso profundamente contextual, político y comunitario, el narrar experiencias constituye un acto de resistencia y emancipación, donde reconoce la acción fundamental de la Animación Sociocultural dentro el campo de la Educación Social, partiendo desde una pedagogía situada que pone en valor las prácticas territoriales, la memoria, las voces y relaciones sociales en el interior de cada comunidad, así como también, su carácter dialógico para la producción de conocimiento.

A partir de la experiencia en Laguna Blanca (Catamarca, Argentina), se muestran prácticas arqueológicas participativas que acompañan los procesos de re-etnización y reivindicación territorial de comunidades indígenas. Estas incluyen relevamientos territoriales, cartografías comunitarias y metodologías de investigación-acción, que permiten integrar saberes ancestrales y científicos, evidenciando la continuidad histórica de modos de vida en la región durante más de dos mil años. La Educación Social, por su parte, aporta herramientas para la recuperación de memorias silenciadas, la reparación histórica y el fortalecimiento comunitario mediante prácticas dialógicas, círculos de conversación y metodologías de trabajo colectivo.

En conjunto la articulación entre Arqueología y Educación Social permiten comprender el aprendizaje como un acto político y situado, donde no solo se busca investigar, sino también restituir voces históricamente marginadas, fortalecer la autonomía territorial y efectuar una contribución a luchas políticas contemporáneas. Estas prácticas muestran el potencial transformador del conocimiento cuando se construye desde y con las comunidades, contribuyendo a la justicia histórica y a la proyección de futuros colectivos más autónomos y diversos.

10.8 Referencias Bibliográficas

ADESU, & MEC. **Educación social. Acto político y ejercicio profesional.** Tradinco S.A. 2009.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique.** Les Éditions de Minuit. 1980.

CARBALLEDA, A. J. M. **La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales** (2.^a ed.). Editorial Paidós. 2012.

CARIDE, J. A. **Educación social y cultura: Horizontes para la intervención socioeducativa.** Universidad de Santiago de Compostela. 2017.

DELFINO, D. D.; V. E. ESPIRO Y R. A. DÍAZ. **Prácticas sociales en el pasado y presente de Laguna Blanca (dpto. Belén, Catamarca): reflexiones en torno al modo de vida comunitario agrocentrico**. En *Crónicas materiales precolombinas. Arqueología de los primeros poblados del Noroeste Argentino*, editado por A. Korstanje, pp. 385-426. Sociedad Argentina de Antropología. 2015.

DELFINO D.; BARALE A.; PISANI G.; DUPUY S.; DÍAZ A.; ESPIRO V.; MOREYRA L.; ROCA L.; CUELLO C.; MORALES M.; VARGAS P.; VILLAGRA P. Y GONZÁLEZ C. **Memoria y Temporalidad de los territorios indígenas en Laguna Blanca (Dpto. Belén, Catamarca)**. Libro de Resúmenes del XX Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Córdoba, 2019. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 2019.

DELFINO, D. D. Y M. G. PISANI. **Una introducción al conocimiento de la puna catamarqueña**. En: *El Ojo del Cóndor*. N°10. Pp. 4-7. Ed. Instituto Geográfico Nacional. CABA. 2021.

DELFINO, D. D. Y P. G. RODRÍGUEZ. **Crítica de la arqueología 'pura': De la defensa del patrimonio hacia una arqueología socialmente útil**. Centro de Estudios Arqueológicos y Antropológicos (CEEA). Escuela Superior Politécnica del Litoral. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. 1.ªed., Siglo XXI Editores. 1970.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI Editores. 2015.

GALEANO, E. *A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos*. 2010.

GIROUX, H. A. *Pedagogía y política de la esperanza*. Paidós. 1997.

NAJMANOVICH, D. *El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados*. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. 2006.

ADESU, & MEC. *Educación social. Acto político y ejercicio profesional*. Tradinco S.A. Pastore Perieira, L., et al. (2009). *De viajes, experiencias y sentidos*. Lahore. 2009.

SKLIAR, C., & LARROSA, J. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: *Homo Sapiens Ediciones / FLACSO*. ISBN 978-950-808-586-3. 2009.

LEMA, V. Hacia una cartografía de la crianza: domesticidad y domesticación en comunidades andinas. *Espaço Amerindio* 8:59-82. 2014.

PISANI, M. *Cartografía participativa y arqueología social en Laguna Blanca*. 2022.

ROCA, L. Prácticas cotidianas y materiales líticos en contextos domésticos del sitio Piedra Negra 2 (1900-1200 años AP), región de Laguna Blanca (Dpto. Belén, Prov. de Catamarca, Argentina). (Tesis de grado inédita), Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. 2024.

VICHÉ, M. La Educación (animación) Sociocultural o la dimensión política de la educación. *Quaderns d'animació i Educació Social*, N° 9. Ed. Mario Viché 2009.

VICHE, M. Animación sociocultural como práctica de la educación integral. *Quaderns d'animació i educació social*, N°. 29, 2019. ISSN-e 1698-4404. 2019.

11.

ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO DE ESTUDANTES DE COMUNIDADES ALTAMENTE MARGINALIZADAS NO MÉXICO

ADAPTACIÓN AL ENTORNO UNIVERSITARIO EN ALUMNOS PROVENIENTES DE COMUNIDADES CON ALTA MARGINACIÓN EN MÉXICO

Salvador Bobadilla Beltrán³⁰

Leticia Carreño Saucedo³¹

11.1 Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en México tienen el reto de renovarse ante el cambio social que demanda la sociedad, la educación superior en el contexto internacional, ante los cambios en la sociedad del siglo XXI, tiende puentes con la sociedad civil, la sociedad política, el capital y el Estado, para fortalecer políticas de cooperación y desarrollo sostenible, para homologar los sistemas educativos en cuanto a una educación superior, Pedroza y Reyes (2022).

El acceso a la educación superior se ha consolidado como uno de los principales mecanismos para el desarrollo social y la reducción de desigualdades en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, la educación superior no ha permitido eliminar las profundas brechas sociales

30 Doctor en Educación, Profesor de Tiempo Completo, Unidad Académica Profesional de Tejupilco, Universidad Autónoma del Estado de México, correo: sbobadillab@uaemex.mx

31 Doctora en Psicología, Profesora de Tiempo Completo, Unidad Académica Profesional de Tejupilco, Universidad Autónoma del Estado de México, correo: lcarrenos@uaemex.mx

que afectan a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, particularmente aquellos que habitan en comunidades con altos niveles de marginación.

Al iniciar su vida universitaria, el alumno enfrenta uno de los primeros problemas; la adaptación. Proceso que implica una transición significativa en la trayectoria educativa de los alumnos universitarios, debido a la incorporación a un espacio institucional con nuevas exigencias académicas, formas de aprendizaje y dinámicas sociales. Este proceso implica el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permitan a los estudiantes responder a las demandas del entorno universitario.

La adaptación universitaria puede entenderse como un proceso multidimensional que involucra la integración académica, social y personal del estudiante dentro de la institución educativa, así como la construcción de una identidad como miembro de la comunidad universitaria, Jarpa-Arriagada & Cárcamo-Vásquez (2023).

Savarí (2015), citado en Peniche & Ramón (2018) menciona que existen dos dimensiones que los estudiantes viven a su paso por la escuela, la primera se refiere a la inclusión del individuo dentro de un grupo al que tiene que adaptarse y responder a la estructura establecida, la segunda dimensión se refiere a la experiencia particular en la trayectoria individual, es decir la propia experiencia biográfica.

Diversos estudios señalan que el aumento en el acceso a la universidad ha venido acompañado de transformaciones en el perfil del estudiantado, caracterizado por una mayor presencia de estudiantes de nuevo ingreso, provenientes de sectores sociales diversos, entre ellos alumnos que presentan menores recursos económicos o con trayectorias educativas marcadas por desigualdades estructurales (JARPA-ARRIAGADA & CÁRCAMO-VÁSQUEZ, 2023, p. 4). Los estudiantes suelen experimentar tensiones relacionadas con la construcción de su identidad académica y con la conciliación entre su vida universitaria y las expectativas familiares o comunitarias (SEGOVIA & FLANAGAN-BÓRQUEZ, 2019, p. 748).

En el caso de estudiantes provenientes de comunidades marginadas o de grupos culturalmente diversos, el proceso de adaptación universitaria puede implicar también un proceso de negociación cultural. Investigaciones sobre estudiantes universitarios indígenas han evidenciado que estos jóvenes deben enfrentar, además de los desafíos académicos, tensiones relacionadas con la visibilidad de su identidad cultural y con la necesidad de adaptarse a contextos institucionales que no siempre reconocen plenamente la diversidad sociocultural de los estudiantes (PENICHE & RAMÓN, 2018, p. 114).

Estudios realizados sobre la permanencia estudiantil han señalado que la adaptación a la vida universitaria se encuentra estrechamente vinculada con factores psicológicos y sociales como la resiliencia, entendiéndose esta como la capacidad de los individuos para enfrentar situaciones adversas y adaptarse a contextos complejos (ZOLANO-SÁNCHEZ & LEÓN-BAZÁN, 2023, p. 5).

A partir de estas consideraciones, el presente capítulo tiene como objetivo analizar los procesos de adaptación al entorno universitario en alumnos provenientes de comunidades con alta marginación en México. Para ello, se revisan los principales enfoques teóricos y empíricos que abordan la adaptación universitaria, así como los factores sociales, culturales y académicos que influyen en las trayectorias educativas de estos estudiantes. De esta manera, se busca contribuir a la reflexión sobre las políticas de inclusión y equidad en la educación superior, así como a la identificación de estrategias que favorezcan la permanencia y el éxito académico de estudiantes provenientes de contextos socialmente desfavorecidos.

11.2 Marginación social y desigualdad educativa en México

La marginación puede entenderse como un proceso estructural que limita la participación de determinados sectores sociales en los be-

neficios del desarrollo económico y social, afectando de manera directa sus posibilidades de acceso a servicios básicos como la educación, la salud y el empleo.

De acuerdo con el informe *Desigualdades en México*, las poblaciones que enfrentan mayores condiciones de desventaja social son las comunidades indígenas o regiones con rezago económico, los alumnos suelen asistir a escuelas con menores recursos materiales y con limitaciones en la calidad de los servicios educativos, lo que contribuye a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad (BLANCO, 2017, p. 34).

El sistema educativo puede funcionar, por un lado, como un mecanismo que favorece la movilidad social, pero también puede reproducir las desigualdades existentes cuando las condiciones de origen de los estudiantes determinan sus trayectorias escolares. De acuerdo con Martínez Rizo (2019), la investigación educativa ha demostrado que las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes influyen significativamente en su rendimiento académico, en su permanencia en el sistema educativo y en sus posibilidades de acceder a niveles educativos superiores (RIZO, 2019, p. 257).

De acuerdo con investigaciones recientes, se ha encontrado que existen marcadas desigualdades entre las entidades federativas en términos de escolaridad y oportunidades educativas, lo que evidencia la presencia de profundas asimetrías regionales dentro del sistema educativo nacional (FAVILA TELLO & HERNÁNDEZ BARRIGA, 2019, p. 141).

Considerando la desigualdad social en México, el origen social continúa siendo un factor determinante en las oportunidades educativas de los individuos, ya que los hijos de padres con mayor nivel educativo tienen mayores probabilidades de alcanzar niveles educativos superiores, mientras que los jóvenes provenientes de hogares con bajo nivel educativo enfrentan mayores riesgos de rezago o abandono escolar (GIL ANTÓN, 2016, p. 9).

La relación entre marginación social y desigualdad educativa resulta fundamental para analizar los procesos de adaptación al entorno

universitario de estudiantes provenientes de comunidades con altos niveles de marginación. Por esta razón, el análisis de la adaptación universitaria debe considerar no sólo las características individuales de los estudiantes, sino también las condiciones sociales y educativas que han configurado su experiencia educativa previa.

11.3 Adaptación al entorno universitario: Concepto de adaptación universitaria

Ingresar a la universidad presupone prepararse para ejercer la profesión en un futuro, con la responsabilidad que eso conlleva. A fin de dar respuesta a las demandas no solo académicas sino sociales e institucionales, el estudiante requiere desarrollar estrategias para afrontar el estrés constante provocado por tales condiciones.

La adecuación al entorno universitario representa un proceso complejo que parte de una multitud de disponibilidades y recursos personales cuyo resultado final será un funcionamiento adaptativo y un estado de bienestar a pesar de haber pasado por períodos de tensión o estrés constantes, Morales y Chávez (2020). La adaptación a la vida universitaria se puede conceptualizar como un proceso fundamental para el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes, ya que influye en su capacidad para enfrentar las nuevas demandas y desafíos del entorno educativo, Fasanando-Puyo y Yalta-Flores, (2025).

11.4 Dimensiones de la adaptación universitaria

En la revisión de la literatura se han identificado diversas dimensiones que configuran el proceso de adaptación universitaria. Entre las más relevantes se encuentran las dimensiones académica, social, institucional y emocional.

11.4.1. Adaptación académica.

Considerando a Arancibia (2013), citado en Valverde, Álvarez y Bogantes, (2013) la adaptación académica se refiere específicamente al desarrollo de competencias en el ámbito académico, entre ellas los hábitos de estudio, la adquisición de conocimientos, el conocimiento e internalización de las normas institucionales.

Para Baker y Siryk (1989), citado en Viqueira-Gutiérrez y López-Larrosa (2023) la adaptación académica esta relacionada con la satisfacción de los estudiantes en relación al ritmo y el resultado de los trabajos, con la calidad, el contenido y la formación que recibe, con el alineamiento entre los objetivos académicos y los resultados y con sentirse capaz de realizar las tareas y trabajos propuestos.

La adaptación académica, se define como el éxito de los estudiantes para lograr solucionar las diferentes demandas educativas. Se busca que el alumno sea capaz de llevar a cabo un trabajo autónomo dentro del ámbito académico, Domínguez-Lara et al. (2021), citado en Fasanando-Puyo, y Yalta-Flores (2025).

Finalmente, la adaptación y la persistencia académica durante el primer año universitario, de acuerdo con Figueroa y Torrado (2012), citados en Valverde, Álvarez y Bogantes (2013) se identifican tres períodos clave para la estancia universitaria: las primeras semanas de clases; el rendimiento de cuenta”, es decir, las evaluaciones, y finalmente el conocimiento de calificaciones.

11.4.2. Adaptación social.

La conceptualización de la adaptación social, suele enlazarse con otros conceptos relacionados con el de equilibrio psicológico, el bienestar, o el ajuste, entre otros (MARTÍNEZ-OTERO Y GAETA, 2024, p. 3)

Algunas definiciones se relacionan con habilidades del manejo de la frustración, la resignificación de acontecimientos, la configuración de

redes sociales y el desarrollo de estrategias para enfrentar la adaptación al entorno universitario. Arancibia (2013) citado en Valverde, Álvarez y Bogantes (2013). Samadi y Sohrabi, (2016) definen la adaptación social como la capacidad de acomodación, compromiso, afrontamiento y cooperación en relación con uno mismo, los demás y el entorno.

Para Markiewicz, et al. (2012), citado en Martínez-Otero y Gaeta (2024) en la adaptación social se toma como referencia la interacción del sujeto con el entorno social, en este ámbito se realiza una acomodación entre las necesidades individuales y la satisfacción social de las mismas, la adaptación es un proceso por el cual se logra un ajuste de gran importancia considerando tres planos interdependientes entre sí, estos son: el disposicional/biológico, el psicológico y el sociocultural. Aunque hay pautas socializadoras institucionalizadas y compartidas, cada individuo se adapta a su manera, en función de su personalidad, pero también de su situación social, que puede ser posibilitadora o limitadora.

11.4.3. Adaptación institucional.

La universidad es considerada como una institución que conjuga la administración de los recursos generales y específicos, propios de su naturaleza educativa. El ingreso a la universidad supone para todos los estudiantes un reto constante, mismo que está basado sus expectativas, sus intereses, sus necesidades y capacidades particulares. Estas expectativas se entrecruzan con las exigencias, rutinas y diversas prácticas institucionales, que configuran un escenario que exige un período de adaptación a la vida universitaria.

Por tal motivo, la vida universitaria implica retos que tienen relación con los sistemas de evaluación y de enseñanza, con la toma de decisiones vocacionales y el aprovechamiento de los recursos que ofrece la institución, Morales y Chávez (2020). Además de considerar que la adaptación al entorno universitario es un proceso complejo que parte de una multitud de disponibilidades y recursos personales

Los estudiantes enfrentan dificultades a partir del ingreso a la universidad y durante sus primeros semestres, es un proceso de adaptación que implica desafíos, esfuerzo y cambios en su vida, situaciones que no solo son percibidas por los estudiantes, sino que también han sido objeto de investigaciones educativas que buscan comprender y explicar factores como el social, económico, familiar, personal y académico influyen en el ingreso y la adaptación a la universidad, Martín, Santo y Jenaro (2018), citados en Solano y León (2023).

La universidad también enfrenta el desafío de convertirse en una institución educativa resiliente, misma que pueda inspirar esperanza, alegría y optimismo en los estudiantes, la universidad se debe convertir en un lugar donde los alumnos construyan gran parte de su identidad y desarrollar en ellos la capacidad de adoptar actitudes positivas para hacer frente a situaciones inciertas, tristes, adversas o violentas; que pudieran encontrar en el entorno universitario, León et al. (2020)

Finalmente, la universidad se ha visualizado como un espacio donde se establezcan redes de apoyo, se desarrollen competencias cognitivas y sociales, se adquirirán herramientas particulares y se incremente su nivel de conocimiento respecto al área de formación.

11.5 Estrategias de adaptación y apoyo institucional

La adaptación exitosa al entorno universitario depende no sólo de las características individuales de los estudiantes, sino también de los recursos personales y del apoyo social e institucional que reciben durante su trayectoria educativa. Diversas investigaciones en educación superior han señalado que los estudiantes que cuentan con estrategias personales de afrontamiento, redes de apoyo social y programas institucionales de acompañamiento presentan mayores probabilidades de integrarse con éxito a la vida universitaria y de persistir en sus estudios.

11.6 Estrategias personales de afrontamiento

a) Resiliencia

La resiliencia es crucial en la vida ya que nos permite enfrentar las situaciones difíciles con una actitud positiva; su desarrollo depende tanto de nuestros recursos internos como de los externos, y de los grupos con los que nos relacionamos como la familia, la comunidad y las instituciones educativas (SOLANO Y LEÓN, 2023, p. 3)

Las Investigaciones sobre resiliencia han surgido en las ciencias médicas y sociales durante el siglo XXI, así como la manera en que la capacidad de recuperación puede promover resultados positivos de salud mental y bienestar psicológico (GONZÁLEZ, 2017, p. 9). La resiliencia constituye una de las principales estrategias personales que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos asociados con la adaptación al entorno universitario. Este concepto se refiere a la capacidad de los individuos para enfrentar situaciones adversas, superar dificultades y adaptarse de manera positiva a contextos complejos o cambiantes.

Jia-yan et al (2007), citado en González (2017) mencionan que se ha encontrado en diversos estudios sociales, un subgrupo de alto riesgo que puede desarrollar y mantener el funcionamiento psicológico normal y saludable, el cual está relacionado con la resiliencia. En el ámbito educativo, la resiliencia se ha vinculado con la capacidad de los estudiantes para mantener su compromiso académico a pesar de enfrentar obstáculos sociales, económicos o académicos.

Algunas investigaciones realizadas en contextos universitarios han identificado que el desarrollo de la resiliencia se asocia con factores como la autoestima, la autoeficacia y la capacidad de establecer metas académicas claras. Estos factores favorecen la adaptación al entorno universitario y contribuyen a mejorar el desempeño académico de los estudiantes (CAJIGAL, HERNÁNDEZ-MARÍN & YON, 2020, p. 156).

La resiliencia es una capacidad humana que se relaciona con la fortaleza, que supera la resistencia y que implica la habilidad, destreza o

competencia que una persona adquiere para superar situaciones adversas con actitud positiva y determinación, con un enfoque optimista y de confianza (Solano y León, 2023).

b) Motivación académica

De acuerdo con Medina, et al. (2023) la motivación académica se considera un determinante básico que incide en el rendimiento escolar y es uno de los mejores predictores de la adaptación universitaria de los estudiantes, es un proceso que activa, direcciona, y sobre todo persevera en una conducta para alcanzar un determinado objetivo.

La motivación es un fenómeno integrado por varios componentes, estos pueden aparecer y desaparecer de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos. La motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco. Cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca, está motivado por la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que estudie por el interés. La motivación extrínseca se produce, cuando el estímulo no guarda relación directa con la materia desarrollada, o cuando el motivo para estudiar, es solamente la necesidad de aprobar el curso, Campanario (2002), citado en Hernández (2005).

La motivación se entiende como un proceso por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, involucra variables tanto cognitivas como afectivas, Edel (2003), citado en Román, Durán, Herrera, Llorente, Ruiz, y Urbina (2024); González-Lomelí et al.(2023). Sin embargo, la motivación se puede ver afectada por diversos factores como el pedagógico (métodos de evaluación, el material didáctico), el institucional (características estructurales y funcionales de cada universidad y/o programa académico), el factor sociodemográfico (variables sociales) y el factor psicosocial (describen las interrelaciones que se dan entre el estudiante y la sociedad), Gutiérrez et al., (2021), citado en Román et al. (2024)

La verdadera motivación del estudiante universitario, es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le permite diversificarse en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico y puede permitir una mejor adaptación al entorno universitario (Hernández, 2005).

c) Redes de apoyo social

Existirían preocupaciones sobre un posible juicio o falta de comprensión por parte de sus compañeros o la comunidad universitaria en general, en caso de no tener redes de apoyo establecidas: Familia e Pares.

La Familia al igual que la escuela, la familia forma parte del desarrollo de los alumnos, ambas instituciones participan en su proceso de formación, se logran beneficios actitudinales, conductuales, de razonamiento moral, de desarrollo cognitivo-social, ayudando a los estudiantes al establecer lazos de colaboración entre las familias y la universidad. En la educación superior aún no hay normativa que disponga las condiciones de la participación de las familias; en la realidad cotidiana, existe una baja participación de los familiares en la vida académica de los universitarios, Romo (2018).

A nivel general, el contexto familiar se ha convertido en un factor trascendental en la formación de los estudiantes al proporcionar el apoyo incondicional. El concepto de respaldo familiar se refiere al apoyo emocional, práctico, social y, en ocasiones, económico que los miembros de una familia brindan a los alumnos para garantizar su bienestar y desarrollo integral durante la estancia en la universidad, Alvarado, Colmenares y Escribano (2026).

Los jóvenes universitarios al ingresar a la universidad generalmente tienen una dependencia familiar alta, sin embargo, el apoyo familiar a los jóvenes en universitarios puede constituir una gran ventaja para la realización óptima de los estudios profesionales, apoyo no sólo en términos económicos, sino, además, afectivos y sociales (SANTANDER Y ROJAS, 2020, p 23).

Para estudiantes provenientes de comunidades marginadas, el apoyo familiar puede manifestarse a través del acompañamiento emocional, el reconocimiento del esfuerzo académico y la valoración de la educación como un medio para mejorar las condiciones de vida. De acuerdo con Alvarado, Colmenares y Escribano, (2026) es importante impulsar el respaldo familiar de los alumnos universitarios, es necesario y urgente para su éxito académico y personal, para impulsar la transformación social a través de la participación y reflexión familiar.

Por sus Pares, el ingreso de los estudiantes a la Universidad tiene varias implicaciones, el alumno establece una nueva relación con sus nuevos compañeros y asume una mayor responsabilidad personal en su aprendizaje. El ingreso también constituye el inicio de un periodo crítico de adaptación que plantea diversos retos, entre ellos, convivir con una gran cantidad de compañeros que provienen de muy diversos marcos socio-económicos y culturales. Durante la vida universitaria de los alumnos, es necesario destacar la importancia de las relaciones con los compañeros para una buena adaptación a la vida académica. Una de las acciones para apoyar en la adaptación al entorno universitario es la implementación de tutorías de apoyo por parte de los compañeros de clase, esto han permitido el fortalecimiento de vínculos y relaciones interpersonales entre los estudiantes, Fasanando-Puyo y Yalta-Flores (2025).

Sánchez y Fonz, (2021) mencionan que el apoyo entre pares seda principalmente a través de la tutoría entre ellos, esta resulta una estrategia efectiva para la atención de los estudiantes, ya que se ha demostrado que el diálogo y la comprensión entre iguales muestra resultados favorables en los aspectos personales y académicos de los involucrados en el proceso. Se desarrolla una relación, donde se intercambian entre otras cosas, la riqueza y aporte de compañeros de generación, favoreciendo a la integración y conocimiento de la Universidad.

El ingreso a la universidad ha permitido que los estudiantes establezcan nuevas relaciones con sus compañeros, ello les permite consolidar un grupo de amistades. Se considera la dimensión interpersonal,

medianamente la cual los alumnos entablan amistades con facilidad, habitualmente se encuentran acompañados, cuentan con un buen grupo de amigos y procuran participar con sus compañeros en horarios fuera de clases. Conseguir un buen grupo de amigos de forma inicial permite una adecuada adaptación al entorno universitario, Gómez-Burbano y Torres-Rojas (2025).

11.7 El papel de la universidad en los procesos de adaptación

Un problema grave al que se enfrentan las universidades cada año, es la atención de los estudiantes de nuevo ingreso que pueden tener problemas para afrontar la transición y adaptarse al nuevo contexto formativo.

La situación se ha complicado en los últimos tiempos, dado que el perfil de los estudiantes que llegan a la universidad no es homogéneo, lo que hace más difícil la adaptación, Álvarez y López (2020).

La universidad representa para el adolescente un contexto donde podrá prepararse para ejercer una profesión, la cristalización de su vocación, donde han confluído valores, intereses, aptitudes, además de expectativas y sueños. Ha visualizado un espacio donde establecerá redes de apoyo, desarrollará competencias cognitivas y sociales, adquirirá herramientas particulares e incrementará su nivel de conocimiento respecto al área de formación, Morales y Chávez (2020)

Sin embargo, aunque parezca un contrasentido, algunas instituciones universitarias están más preocupadas por la competencia, el marketing y la captación de estudiantes, que por diseñar políticas y programas para apoyar y asesorar a los estudiantes con la finalidad de que se integren bien y alcancen el éxito en sus estudios, sobre todo en sus primeros semestres. Por el contrario, cuando se logra que el alumnado se integre y tenga éxito en los estudios, se considera un indicador de calidad positivo para la institución y una fortaleza para poder cumplir con los objetivos de la universidad: formar jóvenes bien cualificados que

puedan insertarse en la sociedad y en el mundo del trabajo. Álvarez y López (2020)

La universidad es una institución que conjuga la administración de los recursos generales de cualquier organización con los específicos propios de su naturaleza educativa, Roncancio- Roncancio (2020.) La cobertura escolar e inclusión educativa son términos complementarios que tienen un alcance mayor, implica igualdad de condiciones en sus aprendizajes o equidad en el servicio que reciben, de manera que todos puedan alcanzar resultados semejantes.

La universidad tiene el compromiso de promover programas de acompañamiento, fortalecer sus programas de inducción e integración de los estudiantes de nuevo ingreso, fortalecer sus programas de tutoría académica, mejora continua de la calidad de la educación superior, identificar riesgos de rezago, abandono y deserción escolar, fortalecer las modalidades de becas, mejorar los perfiles de egreso, Diseñar u programa dirigido a los alumnos de nuevo ingreso para su retención y disminución del riesgo de abandono escolar. Promover la inclusión, la equidad y justicia social. (ANUIES, 2018).

11.8 Programas institucionales de inclusión y acompañamiento

Las instituciones de educación superior han desarrollado diversos programas orientados a favorecer la integración y permanencia de los estudiantes en la universidad. Estos programas buscan reducir las desigualdades educativas mediante estrategias de acompañamiento académico, apoyo económico y orientación estudiantil.

La **tutoría académica** en educación superior ha cobrado un peso importante como una estrategia de intervención orientada a la atención del estudiantado a lo largo de su formación profesional. En México, los programas de tutoría surgieron como mecanismos para personalizar los procesos formativos y con ello contribuir a la disminución de proble-

mas relacionados con el abandono, el rezago educativo y permitir una adaptación del alumno a la vida universitaria. De la Cruz (2017).

La tutoría se creó como parte de una función docente que se agrega e integra normativas enfocadas a las responsabilidades y obligaciones del personal académico. Esta actividad se ha constituido, en el periodo de los últimos 15 años, tanto en un requisito como en un criterio de calidad educativa que es utilizado para evaluar nuestro funcionamiento institucional (Lara, 2009, p. 37).

Núñez, (2021) menciona que la acción tutorial, ha sido utilizada por docentes a lo largo de la historia con el apoyo de diferentes medios tecnológicos y herramientas. El docente en su función de tutor brinda al estudiante pautas importantes para el desarrollo de sus actividades autónomas y lo guía para el fortalecimiento de sus competencias a fin de que el estudiante pueda autogestionar su aprendizaje.

Diversas investigaciones en educación superior han señalado que los programas institucionales de tutorías contribuyen a mejorar la trayectoria académica de los estudiantes al ofrecer acompañamiento personalizado, seguimiento académico y orientación educativa. Estos programas permiten fortalecer el proceso de aprendizaje, mejorar los indicadores de aprovechamiento académico y reducir los niveles de rezago, el abandono escolar y la adaptación al entorno universitario (AGUILAR, GARCÍA & AYALA, 2021, p. 238).

La tutoría académica requiere de un proceso de reflexión en torno a la meta de formación en la que intervienen diferentes actores que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que se logren los objetivos de formación académica esperada, Núñez (2021).

De la Cruz, (2017) menciona que la tutoría se ha enfocado en brindar herramientas que contribuyan al logro académico, y fortalecer la personalización de los procesos educativos. La relevancia de la tutoría en la educación superior contemporánea también se justifica cuando se analiza la heterogeneidad de los perfiles de los estudiantes (amplia gama de edades, orígenes sociales, formación, habilidades e incluso expectativas

sobre la educación superior), por ello la tutoría puede ser un mecanismo útil para personalizar y diversificar los procesos de aprendizaje.

Sobre **las mentorías**, como resultado de la masificación en el acceso a la educación superior en las últimas décadas, los programas de mentoría han ganado espacios en las instituciones educativas. Las razones para ello es que impulsan prácticas formales de mentoría en educación superior, entre ellas: apoyar procesos formativos (por ejemplo, elevar niveles de logro académico), promover aspectos de identidad individual o grupal, facilitar la transición entre estados de desarrollo, y reducir o evitar la deserción (CAMACHO, 2018, p. 90)

Lozano, Chávez y Sánchez, (2024) mencionan que la mentoría es entendida como la interacción entre una persona que tiene mayor experiencia en un determinado campo de conocimiento o área específica a quien se le denomina mentor y otra sin o con poca experiencia llamada mentorado o aprendiz, en una relación que se va ganando con el tiempo en una confianza mutua

Las mentorías pueden contribuir a mejorar el desempeño académico de los estudiantes al ofrecer orientación sobre estrategias de estudio, organización del tiempo y adaptación a la vida universitaria. Además, este tipo de programas favorece la construcción de redes de apoyo entre estudiantes y promueve la colaboración dentro de la comunidad académica. La mentoría tiene lugar entre personas jóvenes. Esta actividad, se da en una relación estructurada y de confianza que reúne a gente joven con personas que se preocupan por ellos ofreciendo guía, apoyo y aliento con el objetivo de desarrollar competencias y carácter en el mentorando, Karcher (2015) citado en Camacho (2018).

Carrera & Castro, (2021, p. 152) indican que en investigaciones sobre programas de mentoría en universidades mexicanas han señalado que estas estrategias pueden facilitar la integración académica y social de los estudiantes de nuevo ingreso, particularmente en los primeros ciclos escolares, al ofrecer asesoría académica y orientación sobre el funcionamiento de la institución

11.9 Becas como apoyo a la adaptación universitaria

Los programas de beca representan una de las principales políticas dirigidas a promover la igualdad de oportunidades educativas. La medida consiste en otorgar un subsidio monetario, en especie o de exención de pago de cuotas a estudiantes cuya situación económica, social, geográfica o de otra índole, representa limitantes para acceder o permanecer en determinado programa, institución o sistema educativo. De acuerdo con Martínez (2024), la política social implementada de 2018-2024 se dirigió hacia personas en condiciones de desventaja o considerados vulnerables entre ellos adultos mayores, personas con discapacidad, estudiantes, jóvenes, campesinos, los apoyos otorgados fueron bajo la modalidad de transferencias monetarias, esto con la finalidad de evitar a intermediarios en la entrega y se buscó una implementación integral.

El resultado de la inclusión de estos grupos vulnerables consolidó una política asistencialista, sin embargo, los resultados obtenidos indican que se ha encontrado un incremento considerable sobre todo en el sector educativo. En el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2024) en el rubro educativo, se menciona que los apoyos se destinan para mejorar las condiciones sociales en los niveles educativos básico, superior y medio superior (NAVARRO, ROBLEDO Y ROSALES, 2025, p. 110)

En las últimas cuatro décadas el viraje de las políticas públicas de educación superior del Estado mexicano ha tomado una dirección integradora, ya que los programas de apoyo educativo en los procesos de diseño, implementación y población objetivo han involucrado a actores fuera de la esfera del gobierno (CUELLAR, 2009. p. 1299). Lara, (2023, p. 4) define a la beca como el apoyo o estímulo económico, en beneficio del alumnado, académicos, ayudantes de profesores, investigadores, egresados, expertos, técnicos que cubran los requisitos de elegibilidad establecidos en las convocatorias que se publican mediante los programas sociales de educación. La importancia que tiene la beca es garantizar una educación inclusiva y equitativa, para fomentar la calidad dentro

del Sistema Educativo Nacional (básico, medio superior y superior). Es un recurso indispensable en la formación de los estudiantes y como consecuencia de su participación interactiva y positiva entre su familia, escuela y comunidad en donde radican.

Los programas de becas representan una oportunidad de generar condiciones para la equidad y lograr la universalidad de la educación superior. Los programas de becas se pueden visualizar en dos vías, el primero en términos cuantitativos para como respuesta a una problemática de cobertura, por lo que se esperaba que los programas de becas ayudaran en el incremento y retención de matrícula, así como garantizar la eficiencia terminal. La segunda vía, en términos de impacto social ya que la gran expectativa hacia la educación es que genere externalidades positivas económicas y que esto sea un efecto domino en la disminución de otros índices de brecha social. Navarro, Robledo y Rosales (2025).

11.10 Conclusiones

El análisis realizado a lo largo de este capítulo permitió examinar los procesos de adaptación al entorno universitario de estudiantes provenientes de comunidades con alta marginación en México, considerando las dimensiones académicas, sociales, culturales e institucionales que influyen en su experiencia educativa.

A partir de la revisión teórica y del análisis de investigaciones recientes sobre inclusión educativa y adaptación universitaria, es posible identificar diversos elementos que contribuyen a comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan estos estudiantes en su trayectoria dentro de la educación superior.

Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los principales aportes del capítulo y ofrecen reflexiones relevantes para el desarrollo de futuras investigaciones y para la implementación de políticas institucionales orientadas a fortalecer la equidad educativa en las universidades.

11.11 Referencias Bibliograficas

AGUILAR SALDÍVAR, D. M., GARCÍA CAMERAS, I. I., & AYALA LUCIO, M. J. **Programa de implementación de tutorías en nivel superior:** atención y seguimiento a la diversidad de trayectorias académicas. *Revista Ra Ximhai*, 17(3), 235-255. <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/127> 2021.

ALVARADO, R., A. P., COLMENARES, R., V. Y ESCRIBANO, R., A. C. **El respaldo familiar en el contexto universitario de los estudiantes de la facultad de trabajo social, campus Minatitlán. Una propuesta de intervención profesional.** *Políticas sociales UANL*. 4 (1). 98-116. <https://doi.org/10.29105/pss4.1-201>. 2026.

ÁLVAREZ, P., P. R. Y LÓPEZ, A., D. COMPETENCIAS DE ADAPTABILIDAD Y FACTORES DE ÉXITO ACADÉMICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO. *RIES*. 32 (11). 46-66. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v11n32/2007-2872-ries-11-32-46.pdf> 2020.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Visión y acción 2030 propuesta de la anuiés para renovar la educación superior en México.** ANUIES. Tenayuca, México. 2018.

BLANCO, E. **Desigualdad educativa y trayectorias escolares en México.** En El Colegio de México (2018), *Desigualdades en México*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20210218052844/informe-desigualdades-2018.pdf>. 2017.

CAJIGAL, E., HERNÁNDEZ-MARÍN, G., & YON, S. **Resiliencia de tutorados. Un caso de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México.** *Formación Universitaria*, 13(2). https://www.scielo.cl/article_plus.php?lng=es&pid=S0718-50062020000200039

CAMACHO, I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 86-99. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999> 2020.

CARRERA FERNÁNDEZ, P., & CASTRO MUÑOZ, J. **Mentorías como estrategia educativa ante el rezago académico:** su impacto en la acreditación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 150-161. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/117>. 2021.

CUÉLLAR, M., D. **El valor de los programas de becas en la Educación Superior.** RMIE. 16 (51). 1299-1304. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a13.pdf> 2009.

DE LA CRUZ, F., G. **Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas.** CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (25), 34-59. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00034.pdf> 2017.

FASANANDO-PUYO, T. & YALTA-FLORES, B. **Revisión sistemática del proceso de adaptación a la vida universitaria.** *Revista Científica Episteme y Tekne*, 4(1), e778. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v4i1.778>. 2025.

FAVILA TELLO, A., & HERNÁNDEZ BARRIGA, P. **La desigualdad educativa en Michoacán medida a través del coeficiente de Gini.** *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 139-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239009>. 2019.

GIL ANTÓN, M. **Desigualdad social y educativa en México.** En *Desigualdad social y educativa en México y España*. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040009/>. 2016.

GÓMEZ-BURBANO, Z. A. Y TORRES-ROJAS, I. S. **Formación integral y adaptación universitaria de estudiantes de Derecho y Trabajo Social, Unicervantes sede Mocoa.** *Revista UNIMAR*, 43(2), 60-74. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4403> 2025.

GONZÁLEZ, V., M. A. **Adaptación social, sensibilidad transcultural y resiliencia en estudiantes universitarios de intercambio.** [Tesis de Licenciatura. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio institucional: <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/fbc11b96-7609-49ce-9244-ef2c6cd57dba/content>. 2017.

GONZÁLEZ-LOMELÍ, D., GONZÁLEZ-VALENCIA, D. G., MAYTORENA-NORIEGA M. Á., SEPÚLVEDA-MORENO, C. O. **Motivación Intrínseca y Perspectiva Temporal de Universitarios del Noroeste de México.** *Acta de investigación psicol*, 13(2): 32-42. 2023.

JARPA-ARRIAGADA, C., & CÁRCAMO-VÁSQUEZ, H. **Estudiantes de primera generación en educación superior: representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la implicación estudiantil.** *Revista Brasileira*

de Educação, 28. <https://www.redalyc.org/journal/275/27574386082/html/2023>.

LARA, G., B. **La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes.** Unidad Editorial. https://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf 2009.

LARA, M., R. **Importancia de las becas como una política pública en el desarrollo de la educación.** CIEG. 1 (11). 1-11. <https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/wp-content/uploads/2023/06/LA-2023>.

LEÓN, J. A. H., MONTES, J. F. C., GONZÁLEZ, O. U. R., ZAMORA, I. A. C., Y OROZCO, S. S. **Resiliencia. Diferencias entre estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores.** Pensamiento psicológico, 18(1), 21-30. 2020.

LOZANO, L., M., CHÁVEZ, T., Y. V. Y SÁNCHEZ, O. A. A. **La mentoría en la Educación Superior: una revisión de la literatura.** Revista Invecom. 5 (1). 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12629762> 2024.

MARTÍNEZ RIZO, F. **La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción?** El estudio de la desigualdad social y educativa a 50 años de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 253-284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273014>. 2019.

MARTÍNEZ, E., M. I. **Las transferencias monetarias no contributivas del Gobierno de la Cuarta Transformación en México (2018-2024).** Política y sociedad. 61 (3). 1-14. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.81621>. 2024.

MARTÍNEZ-OTERO, V. Y GAETA, M. L. **Estudio educativo sobre la adaptación social de universitarios iberoamericanos.** Educ. Soc., Campinas (45). 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES.280131>. 2024.

MEDINA, R., M. Y., MERA, M., C. R., MONTOYA, Z., A. J., RUÍZ, T., G. M., Y ZAMBRANO, M., V. E. **Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020.** Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 9421-9444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068 2023.

MORALES, R., M. Y CHÁVEZ, L., J. K. **Planning and projection of goals: their importance in the adaptation to the university life.** CEMyS. 7 (14). 1-16. <https://cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/download/296/324>. 2020.

NAVARRO, C., A. B., RABELO, R., J. Y ROSALES, E., O. **La Educación Superior y Política Social: Análisis del programa de becas durante el sexenio 2018-2024.** Espacios públicos. 26 (66) pp. 102-120. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v21n104/1990-8644-rc-21-104-e4260.pdf> 2025.

NÚÑEZ, N., A. F. **Tutoría académica en la educación superior: el rol del autor académico, tutor pedagógico y del estudiante en la modalidad a distancia.** Retos de la Ciencia. 05(e). 64-75. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.06> 2021.

PEDROZA, F., R. Y REYES, F., A. M. **Perspectiva de la educación superior en México 2030.** Interdisciplina 10, (27), p.p. 289-313. doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2022.27.82156>. 2022.

PENICHE, R., & RAMÓN, C. **Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México.** *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 110-120.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467753858009> 2028.

ROMÁN, C., A.; DURÁN, B., T.; HERRERA, H., J. L.; LLORENTE, P., Y.; RUIZ, C., J. M. Y URBINA, A., M. A. **Motivation and academic performance in working university students in the health área.** *Revista Mexicana de Salud y Cuidado Ambiental*. 1(1). 13-22. <https://doi.org/10.29059/rmsca.v1i1.12>. 2024.

ROMO, M., M. **Familias, escuelas y estudiantes de educación superior.** *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*. 4. 1-19. 4. <https://doi.org/10.33064/ippd41996> 2018.

RONCANCIO- RONCANCIO, P. **La adaptación y las instituciones de educación superior: conceptos y desafíos.** *RIES*, 32 (11). 198-214. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v11n32/2007-2872-ries-11-32-198.pdf> 2020.

SAMADI, M.; SOHRABI, N. **Mediating role of the social problem solving for family process, family content, and adjustment.** *Procedia. Social and Behavioral Sciences, Amsterdam*, (217). p. 1185-1188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.141> 2016.

SÁNCHEZ, C., M. Y FONZ, C., M. E. **Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios.** UPAEP. Primera edición. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/eaieu_ebook.pdf 2021.

SANTANDER, D., C. I. Y ROJAS, B., H. M. **El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios.** *Revista de la Educación Superior.* (49). <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1249> 2020.

SEGOVIA, F., & FLANAGAN-BÓRQUEZ, A. **Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764. <https://www.redalyc.org/journal/140/14062838004/14062838004.pdf> 2019.

SOLANO, S., M. L. **Adaptation to university life and resilience of students with different abilities.** *Revista de Investigación Académica sin Frontera.* 16 (40). 1-14. <https://doi.org/10.46589/riasf.vi40.588> 2023.

VALVERDE, L., L.; ÁLVAREZ, V., N. Y BOGANTES, S., J. **Elements, Transformations, and Strategies that Intervene in the Adaptation to the University from the Viewpoint of Freshmen and Regular Students at Universidad Nacional.** *Revista Ensayos Pedagógicos.* 17 (2). 207-229. <http://doi.org/10.15359/rep.17-2.10> 2022.

VIQUEIRA-GUTIÉRREZ, L. Y LÓPEZ-LARROSA, S. **La adaptación académica y personal del alumnado universitario y de formación profesional.** *REIPE.*10 (2).180-197. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9844>. 2023.

ZOLANO-SÁNCHEZ, M. L., & LEÓN-BAZÁN, M. J. **Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en estudiantes universitarios.** *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40). <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/588>. 2023.

12.

O PAPEL DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E A PSICOLOGIA POSITIVA – ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO EM MULHERES INDÍGENAS QUE VIVEM EM CONDIÇÕES DE VIOLÊNCIA

EL PAPEL DE LA ANIMACIÓN
SOCIOCULTURAL Y LA PSICOLOGÍA
POSITIVA– ESTRATEGIAS DE
FORTALECIMIENTO EN MUJERES
INDÍGENAS QUE VIVEN CONDICIONES DE
VIOLENCIA

Leticia Carreño Saucedo³²

Salvador Bobadilla Beltrán³³

12.1 Introducción

Las mujeres indígenas en América Latina enfrentan múltiples formas de violencia que se entrecruzan con condiciones estructurales de desigualdad, discriminación étnica, pobreza y exclusión social. Estas violencias pueden manifestarse en ámbitos domésticos, comunitarios e institucionales, limitando el ejercicio pleno de sus derechos, su parti-

32 Profesora de Tiempo Completo, <https://orcid.org/0000-0002-9221-6620>, Universidad Autónoma del Estado de México. Email paicoletty@hotmail.com

33 Profesor de Tiempo Completo, <https://orcid.org/0000-0003-1118-3431>, Universidad Autónoma del Estado de México. Email sbobadillab@uaemex.mx

cipación social y su bienestar emocional. En este contexto, resulta fundamental generar estrategias de intervención comunitaria que no solo atiendan el daño causado por la violencia, sino que también fortalezcan los recursos personales y colectivos de las mujeres.

La animación sociocultural (ASC) es una herramienta pedagógica y comunitaria que promueve la participación, el empoderamiento y la transformación social a partir de procesos colectivos. Cuando se articula con los aportes de la psicología positiva, desde esta perspectiva permite no solo abordar el sufrimiento, sino también reconocer y potenciar las fortalezas, capacidades y resiliencias presentes en las mujeres y sus comunidades.

Este trabajo de investigación analiza la articulación entre la animación sociocultural y la Psicología Positiva como marco de intervención con mujeres indígenas que viven condiciones de violencia, destacando su potencial para generar procesos de reconstrucción subjetiva, fortalecimiento comunitario y desarrollo de bienestar.

En el mundo existen muchas organizaciones que realizan trabajo de manera internacional, regional y en las comunidades con mujeres indígenas que están viviendo situaciones de violencia. Dichas organizaciones dan a conocer por medio de la promoción los derechos que ellas tienen como los derechos humanos, el acceso a la justicia, estas organizaciones les enseñan a empoderarse y conseguir fortalecimiento comunitario. A continuación, las organizaciones más relevantes y rol que realizan contra la violencia de género en mujeres indígenas.

El Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI) trabaja de manera como una organización global para formar lideresas indígenas en muchas regiones en el mundo con el propósito de robustecer participación política, los derechos humanos, liderazgo. Cuenta con presencia en redes regionales en América, Asia, África, el Ártico y el Pacífico, promoviendo actividades de capacitación, empoderamiento económico y defensa de derechos colectivos. Cuentan con una Escuela Global de Liderazgo de Mujeres Indígenas y el Fondo Ayni que se utiliza para

apoyar proyectos comunitarios enfocados a promover el bienestar integral de los pueblos indígenas.

Otra iniciativa es el Observatorio Global de Mujeres Indígenas contra las Violencias “Wodum” ellos trabajan por organizaciones de mujeres indígenas para documentar y visibilizar las violencias que enfrentan en diferentes regiones del mundo. Se trabaja en la recopilación de información, estadísticas y testimonios que son evidencia para exigir políticas públicas y mecanismos internacionales de protección. Se basa en la participación de lideresas indígenas, ellas aportan conocimiento desde sus propios territorios y cosmovisiones, este proyecto también busca fortalecer la implementación de instrumentos internacionales de derechos humanos relacionados con mujeres indígenas (Wodum Observatory s.f)

Existe una red feminista trasnacional que se fundó en 1984 denominada Development Alternatives with Women for a New Era (DAWN) reúne a investigadoras, activistas y organizaciones del Sur Global. El trabajo central es realizar un análisis crítico de las desigualdades que afectan a las mujeres a nivel global, conteniendo la violencia de género, el racismo estructural y las desigualdades económicas. Ellas promueven investigaciones, formación política y estrategias de incidencia internacional para fortalecer los derechos de las mujeres, especialmente aquellas que pertenecen a comunidades marginadas, incluidas las mujeres indígenas.

Existe otra organización internacional que se denomina Women’s Link Worldwide que trabaja con estrategias legales y litigio estratégico para promover los derechos humanos de mujeres y niñas que enfrentan múltiples formas de discriminación. Su trabajo es de apoyo con tribunales nacionales e internacionales para instaurar precedentes jurídicos que garanticen justicia en casos de violencia de género, discriminación étnica y violaciones a los derechos humanos. Su trabajo ha sido relevante en casos que involucran a mujeres indígenas y otras poblaciones vulnerables.

12.2 Otras organizaciones regionales en América Latina

En 1997 se crea la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CONAMI) en Oaxaca **México** en ella se reúnen a mujeres indígenas de diferentes comunidades para defender sus derechos sociales, culturales y políticos, se promueven espacios de formación política, participación comunitaria y defensa de derechos frente a problemáticas como la violencia de género, la discriminación y la exclusión social. Además, articula acciones con movimientos indígenas y organizaciones feministas a nivel nacional e internacional.

En **Guatemala** se creó una organización feminista que trabaja con mujeres indígenas sobrevivientes de violencia sexual ocurrida durante el conflicto armado, promueve procesos de acompañamiento psicosocial, memoria histórica y justicia para las víctimas. Inicialmente operó de forma clandestina debido a la persecución política, pero posteriormente comenzó a denunciar públicamente las violaciones de derechos humanos cometidas contra mujeres indígenas durante la guerra.

En 1988 surge la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA) se forma por mujeres mayas cuyos esposos fueron asesinados durante el conflicto armado guatemalteco. Actualmente trabaja con cientos de grupos locales de mujeres indígenas, promoviendo la defensa de los derechos humanos, la denuncia de la violencia sexual y la lucha contra la impunidad. También impulsa procesos de organización comunitaria y participación política de las mujeres mayas.

Todas estas organizaciones que trabajan de manera activa tienen importancia relevante porque las mujeres indígenas desempeñan un papel crucial en la defensa de los derechos humanos debido que impactan en diferentes dimensiones:

1. Visibilizan la violencia estructural que enfrentan las mujeres indígenas.

- 2. Generan redes de apoyo comunitario para víctimas de violencia.
- 3. Promueven cambios legales y políticos a nivel nacional e internacional.
- 4. Fortalecen el liderazgo y la autonomía de las mujeres indígenas.

A pesar de su impacto, muchos informes internacionales señalan que estas organizaciones enfrentan **limitaciones de financiamiento y recursos**, lo que pone en riesgo programas de prevención y apoyo a víctimas de violencia. (Blanco 2025)

Tabela 1.
Lista de organizaciones que realizan trabajo con mujeres indígenas en situación de violencia

Organización	Región de actuación	Tipo de intervención	Población atendida	Principales estrategias
Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI)	Global (América, Asia, África y Pacífico)	Incidencia política, fortalecimiento organizativo y formación	Mujeres indígenas líderes y comunidades	Programas de liderazgo, incidencia ante organismos internacionales, financiamiento de proyectos comunitarios y defensa de derechos humanos.
Observatorio Global de Mujeres Indígenas contra las Violencias (WODUM)	Global	Investigación, monitoreo y documentación	Mujeres indígenas víctimas de violencia	Producción de datos y evidencia para políticas públicas, monitoreo del cumplimiento de la Recomendación General 39 de CEDAW sobre mujeres indígenas (Wodum)
MADRE	Global	Derechos humanos, apoyo comunitario	Mujeres indígenas y comunidades afectadas por conflictos o violencia	Apoyo a organizaciones locales, programas contra violencia de género y defensa de derechos colectivos

continua

Tabela 1_continuação

Organización	Región de actuación	Tipo de intervención	Población atendida	Principales estrategias
Native Women's Association of Canada (NWAC)	Canadá	Defensa de derechos, incidencia política	Mujeres indígenas de Canadá	Investigación sobre violencia, programas de prevención y promoción de justicia para mujeres indígenas desaparecidas o asesinadas
Chirapaq - Centro de Culturas Indígenas del Perú	América Latina	Desarrollo comunitario y cultural	Mujeres indígenas andinas y amazónicas	Educación intercultural, liderazgo de mujeres, fortalecimiento cultural y defensa de derechos indígenas
Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CADPI)	América Latina	Desarrollo comunitario y derechos humanos	Pueblos indígenas y mujeres indígenas	Formación comunitaria, defensa de derechos territoriales y fortalecimiento organizativo
Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CONAMI)	México	Incidencia política, organización comunitaria	Mujeres indígenas de distintas etnias	Formación política, visibilización de la violencia y promoción de derechos colectivos de los pueblos indígenas
Actoras de Cambio	Guatemala	Atención psicosocial y memoria histórica	Mujeres indígenas sobrevivientes de violencia sexual	Procesos de sanación colectiva, acompañamiento psicosocial, construcción de memoria histórica y redes de solidaridad
CONAVIGUA (Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala)	Guatemala	Derechos humanos y justicia social	Mujeres mayas afectadas por violencia y conflicto armado	Defensa de derechos humanos, acompañamiento a víctimas y organización comunitaria
ECMIA (Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas)	América	Articulación regional	Organizaciones de mujeres indígenas	Coordinación de redes continentales, defensa de derechos y participación política de mujeres indígenas

12.3 Animación Sociocultural – como estrategia de intervención comunitaria

La animación sociocultural se entiende como un conjunto de prácticas educativas y sociales orientadas a promover la participación activa de las personas en la transformación de su realidad. Más que una intervención asistencialista, la ASC busca generar procesos de reflexión crítica, organización comunitaria y construcción colectiva de soluciones.

En contextos indígenas, la animación sociocultural adquiere particular relevancia debido a que se basa en principios como el diálogo, la cooperación y el reconocimiento de los saberes locales. Esto permite construir procesos de intervención culturalmente pertinentes, respetuosos de las cosmovisiones comunitarias y orientados a fortalecer las redes sociales existentes. Entre sus principales objetivos se encuentran:

- Fomentar la participación comunitaria.
- Fortalecer la identidad cultural.
- Promover el desarrollo de capacidades individuales y colectivas.
- Impulsar procesos de empoderamiento social.

En el caso de mujeres indígenas que viven situaciones de violencia, la animación sociocultural facilita la creación de espacios seguros de encuentro donde pueden compartir experiencias, resignificar sus vivencias y construir estrategias colectivas de afrontamiento.

12.4 Violencia estructural y experiencias de las mujeres indígenas

Las experiencias de violencia en mujeres indígenas no pueden comprenderse únicamente desde la esfera individual o familiar. Diversos estudios han señalado que estas situaciones se encuentran profunda-

mente vinculadas con estructuras históricas de colonialismo, racismo y desigualdad de género.

En muchos contextos, las mujeres indígenas enfrentan barreras adicionales para acceder a servicios de justicia, salud o apoyo psicológico. Factores como la distancia geográfica, las diferencias lingüísticas, la desconfianza institucional o las normas comunitarias pueden dificultar la denuncia o la búsqueda de ayuda.

Además, las representaciones sociales sobre el rol de las mujeres suelen reforzar dinámicas de subordinación que invisibilizan sus derechos y limitan su autonomía. Por ello, cualquier proceso de intervención debe considerar las dimensiones culturales, sociales y políticas que configuran estas realidades.

La animación sociocultural permite abordar estas complejidades al trabajar desde la comunidad, promoviendo procesos participativos que cuestionan las relaciones de poder y favorecen la construcción de nuevas narrativas de identidad y agencia.

12.5 La Psicología Positiva: aportes de la psicología positiva en contextos de vulnerabilidad

Tradicionalmente, muchas intervenciones psicológicas se han centrado en el déficit, el trauma o la patología. La psicología positiva propone complementar esta perspectiva mediante el estudio y fortalecimiento de los recursos psicológicos que favorecen el bienestar humano. Entre los conceptos centrales de esta corriente destacan:

- **Resiliencia:** capacidad de las personas para adaptarse y recuperarse frente a la adversidad.
- **Fortalezas de carácter:** rasgos positivos que contribuyen al desarrollo personal y social.

- **Esperanza y optimismo:** expectativas positivas hacia el futuro.
- **Sentido de vida:** percepción de propósito y significado en la existencia.

En contextos de violencia, estos elementos no implican negar el sufrimiento ni minimizar las injusticias, sino reconocer que las personas poseen recursos internos y comunitarios que pueden ser fortalecidos para afrontar las dificultades. En el caso de mujeres indígenas, muchas de estas fortalezas se encuentran profundamente vinculadas con la identidad cultural, las prácticas comunitarias, la espiritualidad y los sistemas de apoyo familiares.

Seligman y Peterson (2004), categorizaron un esquema de fortalezas personales. Ellos creían que como ya se contaba con una clasificación para los trastornos mentales categorizar de igual forma las fortalezas humanas. Definen una fortaleza como característica psicológica que se presenta en distintos escenarios a lo largo de la vida y se puede ir adquiriendo. Es decir, las personas no nacen con ellas, estas se van aprendiendo, y representan rasgos positivos de la personalidad.

En un primer momento definieron 24 fortalezas, aunque a medida que va desarrollándose la Psicología Positiva se van estableciendo más. Algunos ejemplos de fortalezas personales son: la curiosidad, la gratitud, el sentido del humor, la perseverancia o el liderazgo.

Se presenta una tabla con las 24 fortalezas del carácter dentro del modelo VIA (Values in Action) de la psicología positiva. Estas fortalezas se agrupan en seis virtudes universales que, según los autores, aparecen de manera relativamente consistente en diversas culturas y tradiciones filosóficas. Peterson & Seligman (2004).

Tabela 2.
Fortalezas de carácter del modelo VIA

Virtud	Fortaleza	Descripción
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	Capacidad para pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas o resolver problemas.
	Curiosidad	Interés por explorar nuevas experiencias, ideas y conocimientos.
	Apertura mental	Disposición a considerar diferentes perspectivas antes de formar un juicio.
	Amor por el aprendizaje	Motivación constante por adquirir nuevos conocimientos o habilidades.
	Perspectiva	Capacidad de ofrecer consejos sabios y comprender el panorama general de la vida.
Coraje	Valentía	Afrontar amenazas, dificultades o desafíos con determinación.
	Perseverancia	Persistir en tareas o metas a pesar de obstáculos o dificultades.
	Honestidad (integridad)	Actuar con autenticidad, sinceridad y coherencia moral.
	Vitalidad (entusiasmo)	Afrontar la vida con energía, entusiasmo y compromiso.
Humanidad	Amor	Valorar y desarrollar relaciones cercanas con otras personas.
	Amabilidad	Ser generoso, considerado y ayudar a otros voluntariamente.
	Inteligencia social	Comprender las emociones, motivaciones y comportamientos propios y de los demás.
Justicia	Trabajo en equipo	Capacidad de colaborar y contribuir al bienestar del grupo.
	Sentido de la equidad	Tratar a todas las personas con justicia e imparcialidad.
	Liderazgo	Organizar y motivar a un grupo para alcanzar objetivos comunes.

continua...

Tabela 2_continuação

Virtud	Fortaleza	Descripción
Templanza	Perdón	Capacidad de dejar ir el resentimiento hacia quienes han cometido una falta.
	Humildad	Reconocer las propias limitaciones sin buscar protagonismo excesivo.
	Prudencia	Pensar cuidadosamente antes de actuar y considerar consecuencias.
	Autorregulación	Controlar impulsos, emociones y comportamientos.
Trascendencia	Apreciación de la belleza y la excelencia	Reconocer y valorar la belleza o el talento en la naturaleza, el arte o las personas.
	Gratitud	Reconocer y agradecer los aspectos positivos de la vida.
	Esperanza	Mantener expectativas positivas hacia el futuro y trabajar para lograrlas.
	Humor	Capacidad de ver el lado divertido de la vida y generar alegría.
	Espiritualidad	Tener creencias o valores que otorgan sentido y propósito a la vida.

La interpretación desde la Psicología Positiva es que las fortalezas del carácter componen rasgos psicológicos positivos que influyen en el bienestar, la resiliencia y el funcionamiento óptimo de las personas (Peterson & Seligman, 2004). En contextos de intervención social, como el trabajo con mujeres indígenas en situaciones de violencia, estas fortalezas pueden utilizarse para:

- Identificar recursos personales y comunitarios.
- Promover procesos de resiliencia y empoderamiento.
- Diseñar intervenciones basadas en fortalezas en lugar de centradas únicamente en el déficit.
- Favorecer el bienestar psicológico y el sentido de vida.

Diferentes investigaciones han demostrado que el desarrollo consciente de estas fortalezas se asocia con mayores niveles de bienestar, satisfacción con la vida y afrontamiento positivo ante la adversidad, Seligman (2011). En la tabla 3 se puede observar la aplicación de las fortalezas de la psicología positiva en procesos de intervención con mujeres indígenas que viven situaciones de violencia, integrando la perspectiva de animación sociocultural

Tabela 3.
Aplicación de las fortalezas de la psicología positiva en procesos de intervención con mujeres indígenas que viven situaciones de violencia, integrando la perspectiva de animación sociocultural.

Fortaleza (Peterson & Seligman)	Aplicación en procesos de animación sociocultural	Ejemplo de actividad comunitaria
Creatividad	Fomentar la expresión cultural como forma de resiliencia	Talleres de bordado, pintura o teatro comunitario para narrar experiencias de vida
Curiosidad	Estimular el aprendizaje sobre derechos, salud y bienestar	Círculos de diálogo sobre derechos de las mujeres y experiencias comunitarias
Apertura mental	Promover el respeto a diferentes perspectivas dentro de la comunidad	Conversatorios intergeneracionales entre mujeres
Amor por el aprendizaje	Fortalecer capacidades personales y comunitarias	Talleres de alfabetización, liderazgo y emprendimiento
Perspectiva	Desarrollar reflexión crítica sobre experiencias de vida	Narrativas y relatos de vida para resignificar experiencias
Valentía	Fortalecer la capacidad de denunciar o enfrentar situaciones de violencia	Espacios de acompañamiento y apoyo mutuo
Perseverancia	Promover la continuidad en procesos de organización comunitaria	Creación de grupos de apoyo entre mujeres
Honestidad	Fomentar la comunicación abierta y la confianza	Dinámicas de diálogo comunitario
Vitalidad	Promover el bienestar emocional y físico	Actividades recreativas, danza tradicional o ejercicio comunitario

continua...

Tabela 3_continuação

Fortaleza (Peterson & Seligman)	Aplicación en procesos de animación sociocultural	Ejemplo de actividad comunitaria
Amor	Fortalecer vínculos afectivos y redes de apoyo	Círculos de confianza entre mujeres
Amabilidad	Desarrollar prácticas de cuidado comunitario	Redes de apoyo para acompañar a mujeres en situación de violencia
Inteligencia social	Reconocer emociones y mejorar relaciones interpersonales	Talleres de habilidades socioemocionales
Trabajo en equipo	Impulsar la cooperación entre mujeres de la comunidad	Proyectos productivos comunitarios
Sentido de justicia	Promover la defensa de derechos humanos	Formación en derechos de las mujeres y acceso a la justicia
Liderazgo	Fortalecer la participación social y política de las mujeres	Escuelas de liderazgo comunitario
Perdón	Favorecer procesos de sanación emocional	Terapias grupales y círculos de sanación
Humildad	Promover el respeto mutuo y el aprendizaje colectivo	Espacios de reflexión comunitaria
Prudencia	Fomentar la toma de decisiones informadas	Talleres sobre prevención de violencia
Autorregulación	Fortalecer el manejo emocional ante situaciones difíciles	Técnicas de regulación emocional y mindfulness
Apreciación de la belleza	Revalorizar la cultura y la naturaleza	Actividades culturales y rituales comunitarios
Gratitud	Promover la valoración de recursos comunitarios	Dinámicas de reconocimiento entre participantes
Esperanza	Construir proyectos de vida y metas futuras	Talleres de planificación personal y comunitaria
Humor	Reducir el estrés y fortalecer vínculos sociales	Actividades lúdicas y recreativas
Espiritualidad	Integrar prácticas culturales y espirituales	Ceremonias tradicionales o espacios de reflexión espiritual

La aplicación de las fortalezas del carácter permite cambiar el enfoque tradicional centrado únicamente en el trauma, incorporando una perspectiva que reconoce las capacidades, resiliencias y recursos culturales de las mujeres indígenas. Desde la animación sociocultural, estas fortalezas pueden convertirse en herramientas pedagógicas y comunitarias para:

- Fortalecer la autoestima y la identidad cultural.
- Promover redes de apoyo entre mujeres.
- Favorecer procesos de sanación colectiva.
- Impulsar el liderazgo y la participación comunitaria.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento frente a la violencia.

Diversos autores señalan que los enfoques basados en fortalezas contribuyen a incrementar el bienestar psicológico, la resiliencia y el sentido de propósito en la vida, incluso en contextos de alta vulnerabilidad, Peterson & Seligman (2004); Seligman (2011).

12.6 Integración entre animación sociocultural y psicología positiva

La integración de la animación sociocultural con la psicología positiva permite diseñar intervenciones que combinan el fortalecimiento individual con la transformación colectiva. Esta articulación se basa en varios principios fundamentales:

a) Reconocimiento de fortalezas culturales - Las comunidades indígenas poseen saberes, tradiciones y formas de organización que constituyen recursos fundamentales para el bienestar. La intervención debe partir del reconocimiento de estas fortalezas culturales.

b) Participación activa - Las mujeres no son consideradas receptoras pasivas de ayuda, sino protagonistas de su propio proceso de cambio. La participación fortalece el sentido de autonomía y agencia.

c) Construcción de redes de apoyo - Los espacios grupales facilitan la creación de vínculos de solidaridad y acompañamiento entre mujeres que comparten experiencias similares.

d) Generación de narrativas de resiliencia - A través de dinámicas participativas, las mujeres pueden resignificar sus historias, identificar sus logros y proyectar nuevas posibilidades de vida.

12.7 Estrategias metodológicas de intervención

Algunas estrategias que integran la animación sociocultural y la psicología positiva incluyen:

Talleres participativos - Espacios donde se abordan temas como autoestima, derechos de las mujeres, manejo emocional y fortalecimiento de capacidades personales.

Narrativas y relatos de vida - La narración de experiencias permite elaborar el dolor, reconocer aprendizajes y fortalecer la identidad personal y colectiva.

Actividades artísticas y culturales - El teatro comunitario, la música, el bordado o la pintura pueden convertirse en medios de expresión emocional y recuperación cultural.

Dinámicas de reconocimiento de fortalezas - Ejercicios que ayudan a identificar cualidades personales, habilidades comunitarias y recursos de afrontamiento.

Proyectos comunitarios - La participación en iniciativas colectivas (huertos comunitarios, cooperativas, redes de apoyo) fortalece el sentido de propósito y la cohesión social.

12.8 Impactos potenciales

La implementación de intervenciones que integran animación sociocultural y psicología positiva puede generar diversos impactos:

- Incremento de la autoestima y el autoconocimiento.
- Fortalecimiento de redes de apoyo entre mujeres.
- Mayor participación comunitaria.
- Desarrollo de habilidades de afrontamiento frente a la violencia.
- Reconstrucción del sentido de esperanza y proyecto de vida.

Estos procesos contribuyen no solo al bienestar individual, sino también a la transformación de las dinámicas comunitarias que perpetúan la violencia.

12.9 Reflexiones finales

El trabajo con mujeres indígenas que viven condiciones de violencia requiere enfoques integrales, culturalmente pertinentes y centrados en la dignidad humana. La articulación entre animación sociocultural y psicología positiva ofrece un marco prometedor para promover procesos de empoderamiento, resiliencia y bienestar. Más allá de la atención a la violencia, estas estrategias buscan fortalecer las capacidades individuales y colectivas que permiten a las mujeres reconstruir sus vidas, participar activamente en sus comunidades y convertirse en agentes de cambio social.

En este sentido, el reto para investigadores, educadores y profesionales de la intervención social consiste en diseñar prácticas sensibles al contexto cultural, capaces de reconocer tanto las heridas como las fortalezas presentes en las comunidades indígenas. Solo mediante procesos participativos, respetuosos y orientados al desarrollo humano será posible avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y libres de violencia.

12.10 Referencias Bibliograficas

ACTORAS DE CAMBIO. (s. f.). **Actoras de cambio**. Disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Actoras_de_cambio

ANDER-EGG, E. **Metodología y práctica de la animación sociocultural**. Lumen, 2008.

BOSCO GLOBAL. (2024). **Mujeres indígenas unidas contra la violencia de género**. <https://boscoglobal.org/mujeres-indigenas-unidas-contrala-violencia-de-genero/>, 2024.

BLANCO, R. P. (2025). **Los recortes a la ayuda asfixian a las organizaciones contra la violencia machista en el mundo: Una de cada tres ha cerrado o suspendido sus programas**. El País. <https://elpais.com/2025>.

COORDINADORA NACIONAL DE VIUDAS DE GUATEMALA (CONAVIGUA). (s. f.). **Conavigua**. Disponível em <https://es.wikipedia.org/wiki/Conavigua>

DIETZ, G. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación**. Fondo de Cultura Económica. 2012.

DEVELOPMENT ALTERNATIVES WITH WOMEN FOR A NEW ERA (DAWN). (s. f.). **DAWN**. [https://es.wikipedia.org/wiki/DAWN_\(organizaci%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/DAWN_(organizaci%C3%B3n))

FORO INTERNACIONAL DE MUJERES INDÍGENAS (FIMI). **CSW69: Mujeres indígenas: un compromiso mundial no cumplido**. <https://semxmexico.mx/csw69-mujeres-indigenas-un-compromiso-mundial-no-cumplido/> 2025.

FORO INTERNACIONAL DE MUJERES INDÍGENAS. (s. f.). **FIMI – International Indigenous Women’s Forum**. <https://fimi-iiwf.org/>

LAGARDE, M. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. Siglo XXI Editores. 2015.

MASTEN, A. S. **Ordinary magic: Resilience in development**. Guilford Press. 2014.

NATIONAL COORDINATING COMMITTEE OF INDIGENOUS WOMEN. (s. f.). **National Coordinating Committee of Indigenous Women (CONAMI)**. https://en.wikipedia.org/wiki/National_Coordinating_Committee_of_Indigenous_Women

OBSERVATORIO GLOBAL DE MUJERES INDÍGENAS CONTRA LAS VIOLENCIAS WODUM. (s. f.). **Wodum observatory**. <https://wodum.fimi-iiwf.org/>

ONU MUJERES. **Violencia contra las mujeres indígenas en América Latina: avances y desafíos**. ONU Mujeres.2020.

PETERSON, C., & SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford University Press. 2024.

SEGATO, R. L. **La guerra contra las mujeres**. Traficantes de Sueños. 2016.

SELIGMAN, M. E. P. **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press. 2011.

WOMEN'S LINK WORLDWIDE. (s. f.). **Women's Link Worldwide**. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Women%27s_Link_Worldwide



PARTE II

Europa



13.

EDUCAÇÃO, ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E PEDAGOGIA SOCIAL

EDUCACIÓN, ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL

José Antonio Caride³⁴

13.1 Introducción

La educación y la cultura son dos de los principales referentes en el devenir histórico de las sociedades y los procesos civilizatorios en los que se han ido materializando sus particulares modos de habitar el mundo, proyectándose -con mayor o menor énfasis- en la biografía de cada persona, modelando sus valores, creencias, comportamientos, actitudes, conductas, conocimientos, etc. Mirando al pasado, nos explican en lo que somos individual y colectivamente; con visión de futuro, nos sitúan ante el inmenso desafío que supone abrir los posibles de cualquier convivencia local y/o global que sea estimable, convocándonos no sólo a ser partícipes de las realidades en las que se inscribe la vida, adoptándose a sus estructuras normativas y organizativas, sino también a transformarlas. En todo caso, al menos en los países cuyos Estados pretenden asegurar unos mínimos de bienestar para la población, procurando que además de satisfacer sus necesidades básicas y de promover el máximo desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y relacionales de cada individuo, puedan evolucionar hacia sistemas de convivencia más inclusivos, justos, solidarios, pacíficos, democráticos y equitativos.

³⁴ Prof. Dr. José Antonio Caride en la Universidad de Santiago de Compostela. Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación.
joseantonio.caride@usc.es

Asumiendo que todavía estamos lejos de conseguirlo, el escritor franco-libanés Amin Maalouf advertía hace años sobre la necesidad de darles el lugar prioritario que les corresponde en las sociedades del siglo XXI, señalando que ambas -la educación y la cultura- deben “proporcionar a nuestros contemporáneos las herramientas intelectuales y morales que les permitan sobrevivir: nada menos” (MAALOUF, 2009, p. 203). Se trata de una tarea complicada y compleja, de alcance planetario, ante la que ninguna práctica educativa y/o cultural puede desentenderse, especialmente cuando la naturaleza y el alcance de los retos que debe afrontar la humanidad alcanzan magnitudes hasta hace poco impensables, yendo desde las obligaciones ético-morales que se plantean con el uso y abuso de la inteligencia artificial y la transición digital, hasta las crisis socioambientales y climáticas, pasando por los desastres provocados por los conflictos bélicos, las violencias estructurales y simbólicas, el auge de los totalitarismos y del sectarismo, la intensificación de los procesos migratorios, junto con el agravamiento de las desigualdades sociales y de las dependencias de todo signo.

Sin agotar las múltiples circunstancias que concurren en las relaciones educación-cultura, de todas ellas se hace eco el informe mundial sobre las políticas culturales elaborado y difundido por la UNESCO (2025), el primero que se ha elaborado ofreciendo una visión global de las políticas culturales a nivel internacional abarcando todas las regiones y sectores culturales, coincidiendo en sus diagnósticos con los que se vienen realizando desde los inicios de los años dos mil sobre la situación de la educación en el mundo, desvelando -con evidencias cuantitativas y cualitativas tangibles- los bajos niveles de cumplimiento que se constatan en buena parte de los objetivos y metas que articulan los cinco pilares clave de la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): poner fin a la pobreza y el hambre, sin menoscabar la dignidad de las personas; proteger el medio ambiente y preservar la naturaleza; fomentar un crecimiento económico inclusivo y armónico; promover sociedades justas y pacíficas; impulsar las alianzas y los lo-

gros comunes. Según diversos informes los indicadores que evalúan los avances registrados sitúan entre un 17% y un 35% los resultados que han sido alcanzados hasta el momento, atendiendo a las metas establecidas por las Naciones Unidas finalizando el año 2015.

La educación, como ya sucediera en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (período 2000-2015), ocupa un lugar preferente en sus enunciados, explícito en el ODS4 y transversal a todos los demás, que sea **inclusiva, equitativa y de calidad**, además de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La cultura, sin un Objetivo que la mencione de forma expresa como uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenible, “está ausente” como un factor estructural en la concepción y las dinámicas que deberían activarse para

abordar los complejos desafíos de nuestro tiempo -desde la acción climática y la reducción de la pobreza hasta la igualdad de género- la inclusión digital, la recuperación tras las crisis, la salvaguardia del patrimonio cultural y la promoción de ecosistemas creativos dinámicos son esenciales (UNESCO, 2025, p. 7).

De ahí que en sus conclusiones se insista en la importancia de la cultura en las políticas gubernamentales y en la cooperación internacional, reclamando que se establezca un objetivo específico para la cultura en la agenda mundial de desarrollo posterior a 2030, no solo como un medio, sino como un fin en sí mismo, evitando que vuelva a quedar rezagada. Solo así, se indica, poniendo de relieve sus vínculos con la educación, podrá tener el papel que le corresponde como una herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía global, creativa y consciente de los riesgos que amenazan la sostenibilidad del Planeta y de sus procesos de desarrollo.

Con este propósito se busca que la cultura y la educación acepten el reto que implica ir más allá del consenso alcanzado en la redacción de los artículos 26 y 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, Caride (2009), para repensar sus responsabilidades

compartidas, incidiendo en la amplitud y diversidad de las prácticas que promueven, siempre inacabadas e inagotables Beirak, (2022), a favor de las personas y de las sociedades. Un empeño con el que la Animación Sociocultural y la Educación Social vienen comprometiéndose decididamente desde hace décadas, otorgándole a la Pedagogía Social un notable protagonismo en su fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y aplicada, reflejadas de un modo dispar en las políticas públicas y en las iniciativas cívicas, formativas y profesionales.

13.2 Reimaginar la educación y la cultura como bienes comunes de la humanidad

La cultura siempre ha desafiado a la educación: a todas las educaciones y a todas las culturas, sean cuales sean las circunstancias en las que se proyecten sus prácticas pedagógicas y sociales, siendo difícil “pensarlas por separado” (MONEGAL, 2022, p. 18). Lo afirmamos hace años, Caride (2000) apelando al protagonismo que les corresponde a la educación y a la cultura en la vida cotidiana de las personas y las comunidades, sin que pueda obviarse el que cabe atribuirles en el desarrollo histórico de los pueblos y las sociedades. Si con la educación y la cultura leemos el pasado e interpretamos el presente, nada o muy poco de lo que se pretenda que sea el futuro podrá imaginarse al margen de las múltiples oportunidades que ofrecen, abriendo los posibles del aprendizaje hacia una mejor convivencia como experiencias para la emancipación (Garcés, 2020), frente el deterioro inducido por los intereses económicos y políticos, la civilización del espectáculo, la banalización de las artes y el consumo masificado de sus productos como mecanismo de distracción y entretenimiento (Vargas Llosa (2012).

En este contexto, como una metamorfosis más en los modos de idearlas y orientar sus prácticas, la reiterada invitación a reimaginar -o repensar- la educación y la cultura en los inicios del tercer milenio, sigue mostrando las importantes carencias y/o limitaciones teórico-concep-

tuales en las que incurren los organismos internacionales, las disciplinas académicas que se ocupan de la educación y la cultura, los procesos formativos que las acompañan y, a menudo, también de quienes se dedican a ellas. Se visibilizan en los textos que a modo de enciclopedias, glosarios, declaraciones, recomendaciones, propuestas, etc. que las aluden, por acción u omisión, tanto en lo que se dice, como en lo que se ignora o silencia: de un lado, perpetuando algunas de las inconsistencias terminológicas y semánticas con la utilización de expresiones como educación no formal e informal, poco o nada congruentes con la identidad y entidad que han ido adquiriendo distintas prácticas educativas y culturales emergentes, tomando distancia de la mal llamada “educación formal”; de otro, ocultando y/o desfigurando su relevancia, no solo en las palabras -caso de la animación sociocultural, la educación popular, la educación comunitaria, la educación social, la educación ambiental, etc.- sino también en los programas, actividades, experiencias, etc. que las identifican recurriendo a estas denominaciones. En particular, ya que nos ocuparemos de ellas, las que nombran la Animación Sociocultural, la Educación Social y la Pedagogía Social.

Aunque, inicialmente, pareciera que se reduce a un asunto de índole terminológica y conceptual, sus consecuencias -también prácticas- obligan a detenerse en las connotaciones epistemológicas, antropológicas, sociopolíticas y pedagógicas que se asocian a la utilización de cada expresión, en la mayoría de las ocasiones como afirmación y reivindicación de los cambios sustanciales que proponen para la acción cultural y educativa, tanto en las palabras como en los procesos que se lleven a cabo. No es un tema menor cuando persisten las confusiones que se visibilizan en la utilización unas u otras expresiones en el lenguaje coloquial, en las políticas educativas y culturales, o en los ámbitos académicos y profesionales, que deben ser cuidadosos con satisfacer las exigencias conceptuales, teóricas, metodológicas, técnicas, procedimentales, empíricas, etc., que se incorporan a sus programas y prácticas en diferentes tiempos y espacios.

Paradójicamente, los esfuerzos que motivan y alientan la voluntad de cambiar determinadas realidades que afectan a la educación y la cultura, ni en la Animación Sociocultural ni en la Educación Social se han concretado tanto como sería esperable -y deseable- en el reconocimiento que merecen como campo de estudio, investigación y prácticas. Si los derechos a la educación y a la cultura se refieren, como habitualmente se recuerda, a aspectos como la expresión y la creación, la información y la comunicación, el lenguaje, la identidad y la pertenencia a comunidades múltiples, o al fomento de prácticas socioculturales abiertas a la diversidad y la inclusión..., resulta inexplicable, por injusto e injustificable, que tanto la Animación Sociocultural como la Educación Social continúen excluidas, devaluadas o marginadas en escenarios que requieren de su presencia activa, con propuestas que contribuyan a dotar a las comunidades y a la ciudadanía de un ecosistema educativo-cultural inclusivo, innovador, equitativo y de calidad en los procesos de desarrollo local-global, así como en las formas de conciliar las políticas socioeducativas y culturales con el bienestar y la calidad de vida, etc.

Ante las carencias o limitaciones señaladas subscribimos la necesidad de poner en cuestión determinadas concepciones sobre la cultura y la educación, así como sobre las formas de representarlas, Garcés (2022). Sin cambiarlas no podrá cambiarse el mundo ni nada que aspire a transformar sus realidades, por mucho que se enfatice el propósito -señalado como una necesidad urgente- de reimaginar juntos nuestros futuros, mediante un nuevo contrato social para la educación -y la cultura, añadimos- sugerido en el Informe que elevó a la UNESCO la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). A pesar de convocar a todos los entornos de aprendizaje difícilmente podrá conseguirse si se continúa identificando la educación únicamente con las escuelas, los planes de estudios, las enseñanzas curriculares, el profesorado o el alumnado, como se hace patente en sus páginas.

Lamentablemente, la Animación Sociocultural, la Educación Social o la Pedagogía Social siguen estando ausentes.; la "educación" continúa

relacionándose con las escuelas y los sistemas educativos, y aunque se ha reducido drásticamente el uso de sus adjetivaciones como “no formal” e “informal”, todavía continúa sin sustantivarse como social, popular o comunitaria..., aunque cada vez más se alude a su sentido permanente y a lo largo de toda la vida de las personas. La Pedagogía, que ha incrementado su presencia en los textos de la UNESCO, sus contribuciones siguen vinculándose, mayoritariamente, al profesorado, a la infancia, al currículo o a las enseñanzas disciplinares.

A pesar de que la Animación Sociocultural, la Educación Social o la Pedagogía Social continúen en los márgenes de los documentos emanados de los organismos internacionales, cabe reconocer que desde las primeras declaraciones que emanan del Consejo de Europa y de la Conferencia Europea de las Políticas Culturales iniciándose los años setenta del pasado siglo, la cultura comienza a ser observada como una construcción social y educativa que trasciende su mera consideración “como un bien de consumo, regulado por la oferta-demanda de sus productos, o como el patrimonio cultural accesible -económica y socialmente- a las élites, que hay que conservar y preservar para su disfrute, privado y privativo” (AGUILAR, CARIDE Y VICHÉ, 2022, p. 61). La “animación” aparece poco; y, cuando lo hace, siempre se relaciona con los ecosistemas digitales, las artes cinematográficas o el diseño, reflejando las dificultades que tiene la palabra para acomodarse a una lectura más coherente con lo que, en otros ámbitos, representa *para* y *en* las prácticas socioculturales.

Sin pasar por alto sus contradicciones, no deben minimizarse los avances que se observan en los acuerdos alcanzados en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Cultural y Artística, celebrada en febrero de 2024 en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos). En sus principios rectores se contempla que con arreglo a diferentes pedagogías y perspectivas, la educación cultural es indisociable de un proceso de aprendizaje integral, holístico y sensible, incluyendo cuanto tiene que ver con enseñar y aprender sobre, con y mediante las artes y la

cultura, así como todas las formas de expresión cultural y artística. La educación cultural y artística, se sostiene en el documento Marco, hace de la cultura y las artes, una herramienta y un método de enseñanza, así como un terreno de estudio, investigación y praxis.

Merecen destacarse las definiciones que sobre la cultura y la educación se incluyen en el documento Marco aprobado. La primera, tomando nota de aportaciones previas, se concibe como

el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2024, s/p).

La educación, por su parte, también en consonancia con los posicionamientos adoptados en diferentes foros y cumbres mundiales, será definida como

un derecho humano inalienable, un proceso que dura toda la vida y tiene lugar en toda la sociedad, mediante el cual todas las personas aprenden y desarrollan al máximo su potencial, el conjunto de su personalidad, su sentido de la dignidad, sus talentos y sus capacidades mentales y físicas, dentro de las comunidades y los ecosistemas locales, nacionales, regionales y mundiales y en beneficio de estos (UNESCO, 2024, s/p).

Sus respectivos enfoques inciden en considerar la educación y la cultura como bienes comunes mundiales, subrayando que esta concepción debe traducirse en responsabilidades crecientes para conseguir que la educación cultural y artística, la creatividad y la innovación, las interacciones cotidianas en las comunidades, el empoderamiento de los actores locales, etc. sean factores clave para catalizar una transformación inclusiva, sostenible y centrada en los seres humanos. Nada que la Animación Sociocultural, la Educación Social y sus pedagogías, no lleven procurando desde hace décadas, a pesar de la indiferencia o la indolen-

cia que hacia ella vienen mostrando las instancias oficiales y gubernamentales, con la inhibición o la condescendencia que en ocasiones se constata en algunos ámbitos académicos y profesionales relacionados con lo social, lo cultural y lo educativo.

13.3 De la cultura y la educación como tareas pedagógico-sociales

Que la cultura y la educación, en su vocación social y socializadora, debe estar en el corazón de las políticas públicas (UNESCO, 2025) no admite dudas; tampoco que las sociedades, las instituciones educativas y culturales, deben incrementar sus ansias por conocer, desarrollar y mejorar las oportunidades socioeducativas y culturales que ofrecen, desde la infancia hasta la vejez, en cualquier tiempo y lugar. Sin embargo, frente a su necesaria articulación e integración tanto la educación como la cultura continúan estando fragmentadas, entre sí y en el interior de sus respectivas realidades, focalizando la mirada en la educación escolarizada y las prácticas culturales más convencionales.

En este sentido, y sin desestimar el protagonismo que han tenido en los estudios culturales diferentes Ciencias Sociales y Humanas -desde la Antropología y la Historia hasta la Sociología o la Economía- al preocuparse y ocuparse de la cultura patrimonial y popular, las políticas culturales, la gestión cultural, la participación cultural y las transformaciones sociales, etc. sorprende -salvo excepciones- la escasa atención que han prestado a la Animación Sociocultural. De igual modo, tampoco se entiende el desapego con el que observan las inquietudes que se han ido generando en la Pedagogía (Social) en torno a la acción cultural, las prácticas culturales o la educación cultural, induciendo descrédito, desconfianza o minusvaloración hacia sus aportaciones científico-académicas y profesionales. La Animación Sociocultural es uno de los principales exponentes del desdén con el que determinados sectores han tratado sus vínculos con la Pedagogía y, por extensión, las Ciencias de

la Educación y la Cultura, contradiciendo la exigencia de una mayor circularidad en los saberes -y prácticas- sobre lo cultural y la sociocultura, materializándose en el “surgimiento de un espacio de conexiones y relaciones transdisciplinares cada vez más denso y decisivo” (RODRÍGUEZ MORATÓ, 2007, p. 37).

Con intencionalidad, o sin ella, tanto a nivel nacional como internacional, el corporativismo académico-profesional o, entre otras razones, el peso de las rutinas heredadas, continúan limitando y/o condicionado los desarrollos teórico-conceptuales que deben posibilitar una mayor articulación entre la educación y la cultura, así como los diálogos que deben establecerse entre ambas para abrirse a nuevas prácticas, obligan a dotarlas de nuevos andamiajes científicos, sociales, culturales y pedagógicos: un cambio de rumbo en el que ni la Animación Sociocultural ni la Educación Social estén ausentes. Tampoco la Pedagogía Social, en lo que para ambas representa, expresado de forma taxativa en la revisión/ampliación, en 2024, de su concepto, incluido en *Thesaurus* de la UNESCO (s/f) para definirla como “una ciencia teórico-práctica que estudia la educación social y se orienta al desarrollo integral de las personas y las comunidades mediante el aprendizaje a lo largo de la vida y la transformación social”.

No debería olvidarse, como afirmó Joaquim Franch y testimonia Isabel Maestre (2008, s/p) que “la pretensión teórica de la acción sociocultural es, en el fondo, idéntica a la pretensión profunda de la educación”. Sin duda, una de las principales señas de identidad que comparten la Animación Sociocultural y la Educación Social reside en el modo en que tratan de satisfacer las necesidades sociales y culturales de las personas, de los grupos y de las comunidades, en cómo activan sus potencialidades y derechos haciéndolos conscientes de su rol histórico como sujetos de la acción socioeducativa y cultural y no como meros objetos de atención, destinatarios o públicos asistentes.

13.4 La Animación Sociocultural como pedagogía social

La Animación Sociocultural acostumbra a ser presentada como un conjunto de prácticas orientadas a promover la participación de las personas y de las comunidades en un amplio conjunto de actividades sociales y culturales que contribuyan -de modo explícito- al cambio y a la transformación de sus realidades cotidianas. Así viene reflejándose, desde hace décadas, en numerosas publicaciones -libros, capítulos, artículos y monografías en revistas especializadas, actas de congresos y simposios, etc.- cuyas, cuyos autores o autoras han insistido en asociar sus iniciativas a un quehacer sociocultural, pretendidamente alternativo, que aspira a democratizar la cultura invocando el protagonismo de quienes, individual y/o colectivamente, están directamente concernidos por sus dinámicas. Su surgimiento, tras la segunda guerra mundial le atribuyó un papel clave como una mediadora indispensable entre la creación, los nuevos movimientos culturales y la participación de las comunidades en sus iniciativas, facilitando la consolidación de los nuevos protagonismos cívico-sociales. Ni se reconocía neutral ni descontextualizada, sino comprometida con la emancipación colectiva y el cambio social, con capacidad diría Bassand (1992) para suscitar dinámicas culturales ascendentes con las que superar las restricciones y contradicciones del presente histórico, territorial y humano en el que se desarrollan sus prácticas.

Las redes tecnológicas que mecen los algoritmos de la inteligencia artificial generativa, apuestan -en su aparente neutralidad- por este modo de concebirla, obviando la naturaleza y el alcance político de sus propuestas para enfatizar, fundamentalmente, sus componentes técnicos y metodológicos. Siendo así, la expresión "animar", dejando al margen buena parte de las motivaciones que la vincularon en los primeros años sesenta del pasado siglo a la sociocultura, ha optado por enfoques más condescendientes con las raíces etimológicas del término ("dar alma o vida", "infundir ánimo", "estimular" o "avivar"), privilegiando los

procedimientos, las técnicas o las herramientas de los que hacen uso los profesionales de la Animación Sociocultural, frente a las complicadas y complejas controversias que inducen las lecturas políticas, ideológicas o axiológicas de la acción cultural en las sociedades contemporáneas.

De este modo, sin renunciar a sus principios, la "animación" se ha ido acomodando a un creciente y heterogéneo abanico de prácticas, cuyo objetivo principal -así suele anotarse- reside en facilitar tiempos y espacios de encuentro para las personas, favoreciendo su colaboración en el desarrollo de iniciativas propias, que fortalezcan las relaciones y la cohesión social, la creación de entornos inclusivos y participativos que mejoren el bienestar de los individuos y su calidad de vida. Facilitar, creativa y activamente, que distintos grupos y actores sociales puedan intervenir en la vida social y cultural de su entorno, resume -con frecuencia- los objetivos en los que se concretan sus proyectos, programas, actividades, etc. contemplando una amplia y diversificada gama de contextos, equipamientos, instituciones, entidades, servicios, etc. en los que -desde la infancia hasta la vejez- la "animación" social, cultural o sociocultural, actúa más cerca del voluntariado o del desempeño profesional, de la iniciativa cívica o de las Administraciones Públicas, de la recreación o de la reivindicación política-ideológica, de la gestión o del mero activismo, de la actividad asociativa hasta la que se plasma en grandes eventos (civilización del espectáculo).

Siendo muchas las formas de definirla, resulta contraproducente limitar las acepciones de la Animación Sociocultural a un conjunto de técnicas sociales o a su conceptualización con una tecnología social, cuando sus principales soportes teórico-conceptuales y axiológicos tienen un alcance cívico y político no solo a favor de los derechos de la personas, sino también de una convivencia pacífica, justa, equitativa, solidaria e inclusiva.

De ahí que la Animación Sociocultural, heredera de la educación popular, tenga la obligación de agrandar lo social y lo cultural, incorporando y proyectando sus iniciativas en los quehaceres pedagógicos y educativos. No como una "didáctica" de lo sociocultural sino como una verda-

dera pedagogía social, en la que -como ha señalado María Dapía (2014)- las propuestas participativas de la animación se han extendido a otras áreas de la educación social y, en algunos casos, diremos que también a la educación escolar, a las escuelas y a las comunidades que las con-tornan. La animación sociocultural, al igual que sucede con la educación social, alude a una variada gama de prácticas que se desarrollan en, por, para y con la sociedad, reconociendo en la Pedagogía Social a un saber que proyecta sus inquietudes científicas, académicas y profesionales tanto en el conocimiento de la dimensión social y cultural de la educa-ción como en las dimensiones educativas y culturales de lo social, sin obviar el rol que deben tener las personas en la acción socioeducativa y cultural, Caride (2005). En sus interacciones, la Pedagogía Social y la Animación Sociocultural deben propiciar nuevos diálogos entre la edu-cación, la cultura y la sociedad (véase representación gráfica nº 1).

Figura 3.
Animación Sociocultural-Pedagogía Social en el diálogo
educación-cultura-sociedad



Elaboración del autor, 2026.

La misión transformadora de la Animación Sociocultural, comprometida con los procesos de cambio social y las pedagogías cooperativas, ética e ideológicamente sustentadas en prácticas democráticas, justifica su aceptación de los principios y finalidades que propone la democracia cultural frente a la mera democratización cultural. Como una instancia crítica problematiza la cultura en sus cometidos sociales, yendo más lejos de su conservación, reproducción, transmisión, difusión o gestión. Importa, especialmente, el protagonismo las personas en la acción cultural, con una visión pedagógica de los procesos en los que participan, desde la capacidad para la realización de un análisis crítico de sus circunstancias hasta la organización, expresión y valoración de sus logros, convergentes con sus derechos y deberes en la ciudadanía. Además de reconocer que la cultura es una dimensión clave en los procesos de cambio social, enfatizará la participación *en* las prácticas culturales como un derecho básico e inalienable de los ciudadanos, sin el que resulta difícil satisfacer los mínimos morales de ideales tan estimables como la paz, la democracia, la justicia, la libertad, la solidaridad o la igualdad, Pose (2009).

Cabe recordar que fue a partir de las declaraciones que emanan del Consejo de Europa y de la *Conferencia Europea sobre Políticas Culturales* organizada por la UNESCO en Helsinki en 1972, cuando la cultura dejará de ser observada exclusivamente como un bien de consumo, regulado por la oferta-demanda de sus productos, o como el patrimonio -material e inmaterial- de una élite. La idea no es otra que convertirla en uno de los principales vectores del desarrollo personal y colectivo, al que amparan universalmente los derechos humanos: la cultura de todos y para todos, democratizada y democratizadora, Xavier Úcar (2000), de actores y no sólo de públicos, Richelle, Rubi y Ziegelmeyer (2013).

Posiblemente una de las mejores opciones para concretar los vínculos que deben construirse entre la Pedagogía Social y la Animación Sociocultural residan en la expresión pedagogía cultural o, sin que sea del todo equivalente, en lo que Mario Viché identifica como Pedagogía

de la Cultura, Viché (1999) al proponer un diálogo constructivo, radicalmente pedagógico y humanizador entre la educación y la cultura, concibiendo la Animación Sociocultural como una práctica orientada al desarrollo individual y colectivo a través de la participación en la cultura y de las opciones que ofrece para agrandar -en convergencia con la Educación Social- los derechos cívicos reivindicando el protagonismo de las personas y las comunidades en nuevos modos de crear, pensar, actuar y desarrollarnos, de "mejorar sus realidades y ganar en calidad de vida" (HERRERA, 2006, p. 82), sin dejar de situarnos ante la posibilidad de "construir nuevas formas de relación, expresión y comunicación social" (POSE, 2013: 47).

La tarea está llena de dificultades, poniendo a la Animación Sociocultural ante el reto de examinarse a sí misma, mirando al pasado pero sobre todo tratando de anticipar cuál podrá ser su futuro ante -como mínimo- una doble disyuntiva: de un lado, la que opta por una "sociocultura" promotora de la autorrealización y la liberación de las personas; de otro, la que perpetúa su condición de súbditos del consumo, la revolución tecnológica y los nuevos poderes económicos. Capella (2005).

13.5 Para finalizar este texto

La tarea está llena de dificultades, poniendo a la Animación Sociocultural ante el reto de examinarse a sí misma, mirando al pasado pero sobre todo tratando de anticipar cuál podrá ser su futuro ante -como mínimo- una doble disyuntiva: de un lado, la que opta por una "sociocultura" promotora de la autorrealización y la liberación de las personas; de otro, la que perpetúa su condición de súbditos del consumo, la revolución tecnológica y los nuevos poderes económicos. Capella (2005). Resolverla obliga a explorar nuevos modos de relacionar a las personas con las tecnologías, las culturas y sus variadas conexiones, cuando todavía parece que la Animación Sociocultural de las presen-

cias, del “cara a cara”, no ha pensado suficientemente en ello, como ha apuntado Viché (2007). La Pedagogía Social, como un saber científico, académico y profesional no puede inhibirse ante los retos que plantea, estando obligada a participar activamente en sus dinámicas, abriendo caminos al conocimiento, el pensamiento y la reflexión con vocación dialogante, constructiva y transformativa.

13.6 Referencias bibliográficas

BASSAND, M. **Cultura y Regiones de Europa**. Barcelona: Oikos-Tau/ Diputació de Barcelona, 1992.

BEIRAK, J. (2022). **Cultura ingobernable: de la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan**. Barcelona: Ariel, 2022.

CAPELLA, J. R. **Los ciudadanos siervos**. Madrid: Trotta Editorial, 2005.

CARIDE, J. A. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Gedisa, 2005.

CARIDE, J. A. (coord.). **Educación Social y Políticas Culturales**. Universidade de Santiago de Compostela-Ediciones Tórculo, 2000.

CARIDE, J. A. (Coord.). **Los derechos humanos en la educación y la cultura: Del discurso político a las prácticas educativas**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN. **Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación**. París, UNESCO-Fundación SM, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

DAPÍA, M. D. La animación sociocultural: un ámbito transversal a otros ámbitos de la educación social. **Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa**, 58, pp. 155-171, 2014. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284948/372803>

HERRERA, M. M. La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. **Revista de Estudios de Juventud**, 74, 73-93, 2006. https://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo4.pdf

GARCÉS, M. **Escuela de aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.

GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelona: Bellaterra, 2022.

Guereña, J-L.; TIANA, A. (ed.). **Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea. Siglos XIX y XX**. Madrid: UNED-Casa de Velázquez. 2016.

MAALOUF, A. **El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

MAESTRE, I. El acento educativo de la A de ASC. **RES: Revista de Educación Social**, 9, 2008. <https://eduso.net/res/revista/9/marco-teorico/el-acento-educativo-en-la-a-de-asc>

MONEGAL, A. **Como el aire que respiramos: el sentido de la cultura**. Barcelona: Acantilado, 2022.

NOVELLA, A. M.; ALCÁNTARA, A. (coords.). **Voces con esencia para una Animación Sociocultural posicionada**. Octaedro, 2022.

POSE, H. La dimensión cultural de los derechos humanos: iniciativas para su promoción desde la acción local. En: CARIDE, J. A. (coord.). **Los derechos humanos en la educación y la cultura**. Rosario: Homo Sapiens, pp. 157-178, 2009.

POSE, H. Animación sociocultural. Gestión cultural. En: MARTOS, E. y CAMPOS, M. (coords.). **Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura**. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras-Editorial Santillana, pp. 46-47, 2013.

RICHELLE, J.-L.; RUBI, S. ; ZIEGELMEYER, J.-M. (dirs.). **L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique?** Orthez: Carrières Sociales Editions, 2013.

RODRÍGUEZ MORATÓ, A. (2007). Introducción: la perspectiva de la sociedad de la cultura. En: MORATÓ, A. (ed.). **La sociedad de la cultura**. Barcelona: Ariel, pp. 11-51, 2007.

ÚCAR, X. ¿De qué cultura hablamos cuando hablamos de cultura? En: CARIDE, J. A. (coord.). **Educación Social y Políticas Culturales**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 259-273, 2000.

UNESCO. **Pedagogía Social**. París: UNESCO, s/f. <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept17172>

UNESCO. **Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?**. París: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Re-pensar las políticas culturales: 10 años de promoción de la diversidad de las expresiones culturales para el desarrollo. Convención de 2005. Informe mundial**. París: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Re-pensar las políticas culturales: creatividad para el desarrollo. Informe mundial 2018**. París: UNESCO, 2018.

UNESCO. **Re-pensar las políticas para la creatividad: plantear la cultura como un bien público global. Informe mundial 2022**. París: UNESCO, 2022.

UNESCO. **Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística: Conferencia Mundial, CLT-ED/WCCAE2024/1**. París: UNESCO, 2024. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135_spa

UNESCO. **Informe mundial de la UNESCO sobre las políticas culturales. La cultura: el ODS ausente**. París: UNESCO, 2025. <https://doi.org/10.58337/KQEB4410>

VARGAS LLOSA, M. **La civilización del espectáculo**. Madrid, Alfaguara, 2012.

VICHÉ, M. **Pedagogía de la cultura: la animación sociocultural**. Zaragoza: Librería Certeza. 1999.

VICHÉ, M. **La animación cibercultural: la intervención sociocultural en la sociedad del conocimiento**. Zaragoza: Libros Certeza. 2007.

14.

ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO MODALIDADE DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: CONTRIBUTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

ANIMACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO MODALIDAD DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: CONTRIBUTOS PARA UNA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Mário Montez³⁵

14.1 Introdução

Animação socioeducativa é uma designação aplicada a práticas sociais promotoras de aprendizagens em contextos não formais e informais, geralmente associada a programas e ações lúdico-pedagógicas destinadas a crianças e jovens. No quadro das políticas da União Europeia, a animação socioeducativa é considerada, exclusivamente, uma metodologia de trabalho com jovens, dado a perceber na tradução para a língua inglesa, como *Youth Work*. Neste contexto, a Comissão Europeia, num documento estratégico da UE para a juventude, (2009)³⁶, indica a importância da participação juvenil e do papel da educação não formal para esse conseguimento, através da animação socioeducativa, e reconheceu o seu contributo económico e social com vista a “propor-

35 Docente da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (Portugal), mestre em Estudos de Desenvolvimento. montez@esec.pt

36 Relatório sobre políticas e práticas europeias. Uma Estratégia da EU para a Juventude: Investir e Mobilizar - Um método aberto de coordenação renovado para abordar os desafios e as oportunidades que se colocam à juventude” (2009), Disponível: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52009DC0200>

cionar um valor acrescentado na luta contra o desemprego, o insucesso escolar e a exclusão social.” Relatório UE (2009).

Apontando ao que nos interessa aqui explorar, a animação socioeducativa é considerada na sua relação com a animação sociocultural, tendo em conta as três dimensões que compõem o seu conceito e se constituem em campos de ação: Social, Cultural, Educativa. Tida como âmbito por alguns autores, Lopes (2006), e como modalidade por outros, Ander-Egg (2012); Ventosa (2002), a animação socioeducativa encontra-se associada a uma intervenção socioeducativa inscrita na dimensão Educativa da animação sociocultural, caracterizada essencialmente pela realização de atividades de lazer potencializadoras de aprendizagens úteis a uma consciencialização e consequente ação perante fenómenos socioculturais. Aqui, são vários os desafios atribuídos à animação socioeducativa, a partir da herança ideológica da educação popular e da proposta de consciencialização de Paulo Freire (1921-1997).

Neste texto apresenta-se a animação socioeducativa a partir do que tem sido desenvolvido no ensino e na prática da licenciatura em Animação Socioeducativa da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (ESEC³⁷), em Portugal, desde 1996. Apresentam-se contributos teóricos e pressupostos para a construção do conceito de animação socioeducativa, à luz do entendimento de uma intervenção extensiva e articulada entre diferentes faixas etárias, numa perspetiva plural de problemáticas e potencialidades e numa lógica comunitária. Finaliza-se com considerações que deverão importar ao campo da pedagogia social.

14.2 Animação Socioeducativa como modalidade da Animação Sociocultural

A animação socioeducativa, em Portugal, tem sido reconhecida como uma modalidade da animação sociocultural focada nos proces-

37 <https://www.esec.pt/>

sos educativos difusos que integram aprendizagens não formais e informais em contextos de educação formal, não formal e informal. Para isso, tem contribuído a formação superior ministrada na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (Portugal), onde desde 1996 se formam profissionais para atuar junto de grupos e comunidades, com propostas educativas não-formais suportadas no lazer como contexto de aprendizagens e no desenvolvimento local como fim último da intervenção.

A noção de modalidades da animação sociocultural é-nos trazida por vários autores como Ander-Egg (2012) e Ventosa (2002), entre outros, de acordo com as especificidades de atuação, de promoção de dinâmicas e dos impactos sobre as dimensões social, cultural e educativa, inerentes ao conceito de Animação Sociocultural. É neste quadro de entendimento que se situa a animação socioeducativa, partilhando com a animação sociocultural a articulação analisada por Jean-Claude Gillet (1995; 2006), entre práxis, teoria e axiologia, na sua obra em geral, e particularmente no que interessa à animação socioeducativa, ao debruçar-se sobre a perspetiva educativa da animação sociocultural, na sua comunicação no Colóquio da RIA, em 2005, em São Paulo (Brasil). Gillet (2006)

14.2.1. Compreender a animação socioeducativa a partir do conceito de animação sociocultural

Para compreender a animação socioeducativa como modalidade da animação sociocultural, inscrita na sua dimensão educativa, devemos tomar como base o conceito de animação sociocultural e as suas dimensões enunciadas por diversos autores. Consideramos a animação sociocultural como um conjunto de práticas sociais com vista à capacitação de pessoas, grupos ou comunidades para a participação nos processos que dizem respeito ao seu desenvolvimento (TRILLA, 2004, p. 26-30; GILLET, 1995, p. 25-35; VENTOSA, 2002, p. 19-26; QUINTANA,

1992 p. 29-48). Apesar das inúmeras definições possíveis, o conceito de animação sociocultural tece-se a partir da compreensão de três conteúdos que importam especialmente para uma análise da animação socioeducativa neste âmbito: prática social; capacitação; desenvolvimento.

Como *prática social* entende-se a aplicação de um conjunto de métodos úteis a uma ação plena de sentido em determinado contexto social, visando a sua transformação positiva, balizada por valores democráticos (GILLET, 1995, p. 66). Propõe-se aqui a assunção da animação sociocultural como uma prática social profissional, quando realizada em contextos organizacionais de forma remunerada, em harmonia com as designações contemporâneas das áreas profissionais de trabalho e serviço social³⁸ e de desenvolvimento comunitário³⁹. Assumir globalmente a animação como uma profissão das práticas sociais⁴⁰, inscrevendo-se num campo de prática e de conhecimento mais amplo e alimentado por profissões análogas, poderá abrir caminho para um reforço do reconhecimento da animação sociocultural nos contextos políticos, económicos e académicos.

Por *capacitação* (ou *empowerment*) entende-se um processo impulsionado por um interventor sobre um indivíduo, grupos ou comunidade, no sentido de os tornar capazes para lidar com fenómenos que os afetam. Para isso é fundamental a partilha de informação, a consciencialização como processo de tomada de consciência dos fenómenos e suas características e a educação como processo crítico de partilha e produção de conhecimento alicerçado em valores humanistas e fundadores da utopia democrática.

38 Definição pela International Federation of Social Workers (IFSW). Disponível em: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

39 Definição pela International Association for Community Development (IACD). Disponível em: https://www.iacdglobal.org/international_standards_for_community_development

40 Em França, os cursos superiores de Animação Sociocultural, realizados num bachelors de três anos (180 ECTS – créditos), incluem-se na área de ensino das “carrières sociales”.

Por *desenvolvimento* entende-se, aqui, o conjunto de processos de autonomização de grupos e de comunidades com vista a uma transformação positiva de uma realidade, na qual se harmonizem necessidades e potencialidades relativas a fenómenos sociais, culturais, educativos, económicos, espirituais e ambientais, Amaro (2003; 2017). De entre os diversos e, muitas vezes, contraditórios conceitos de Desenvolvimento, o entendimento para a Animação Sociocultural é o que toma estes processos como resultado de ações humanas coletivas, participadas, consciencializadas, solidárias, sustentáveis e ancoradas em conhecimento e aprendizagens partilhadas. Sublinha-se por isso a importância de, pelo menos, dois conceitos de Desenvolvimento, a par de um sempre fundamental olhar crítico sobre eles, considerando outras epistemologias, perspetivas socioculturais e dinâmicas de poderes, Esteva et al, (2011). São eles: o Desenvolvimento Sustentável, conforme enunciado no relatório da Comissão Brundtland, *Our Common Future*, (BAKER, 2006, p. 7-27) e mais recentemente no quadro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, das Nações Unidas⁴¹. O Desenvolvimento Humano, conforme conceptualizado por Mahbub ul Haq em *Reflexions on Human Development* (1995), que coloca o ser humano, seu bem-estar e dignidade no centro da ideia de Desenvolvimento, em contraponto com as conceções de desenvolvimento como crescimento económico.

14.2.2. Dimensões da animação sociocultural

O conceito de animação sociocultural compreende também a existência de três dimensões associadas ao seu propósito, a partir das quais se estabelece uma relação direta com a sua designação e com âmbitos (LOPES, 2006, p. 341-392) ou modalidades (ANDER-EGG, 2012, p. 66-67; VENTOSA, 2002, p.31) específicos que enquadram as diversas ações

⁴¹ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ONU: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

da animação. São elas:

Uma dimensão social, que incide sobre as dinâmicas próprias de uma sociedade, entre as quais interesses, conflitos e poderes, que afetam especialmente os grupos e comunidades mais vulneráveis, mas também as dinâmicas solidárias e de ação e organização coletiva que emergem em resposta aos problemas causados pelos anteriores. Dinâmicas e interações entre pessoas e entre as pessoas e o ambiente que as rodeia resultam em relações de poder que influenciam políticas, geram problemas sociais e aspirações a uma melhoria da qualidade de vida, assim como outros fenômenos determinantes para o desenvolvimento (QUINTAS, 1995, p.7-15; VENTOSA, 2002, p. 26-31).

Uma dimensão Cultural, abrangendo fenômenos culturais e identitários necessários ao sentido de comunidade, à inclusão social ou à mudança social, tanto numa lógica de potenciar o acesso das pessoas à diversidade de manifestações culturais convencionalmente consideradas como Cultura (democratização da cultura), como de promover hábitos de recriação cultural de resistência às indústrias criativas e culturais, reivindicando-os para o panorama da Cultura dominante (democracia cultural) (TRILLA, 2004, p. 19-29; VENTOSA, 2002, p. 35-41; ANDER-EGG).

Uma dimensão Educativa, herdada da Educação Popular (final do séc. XIX, início do séc. XX) e da Educação Permanente, que abraça valores humanistas da educação e processos de aprendizagem não formal e informal, conseguidos fora da ação direta da Escola (enquanto sistema educativo dominante). Estes processos complexos de interação humana, realizados num campo designado de intervenção socioeducativa, Xavier Úcar (2005), são essenciais para a consciencialização e participação das pessoas (organizadas em coletivos) na resolução de problemas e fenômenos que as afetam, ou na potenciação de aspetos e recursos úteis ao desenvolvimento das suas comunidades.

14.2.2.1. Problemáticas da dimensão educativa da animação sociocultural

A dimensão educativa da animação sociocultural mostra-se transversal às anteriores devido ao atributo da educação como fenómeno com implicações diretas, tanto nas questões sociais, como por exemplo na mobilidade social, no desenvolvimento social, e promoção de justiça social, como nas questões culturais, tais como interculturalidade e identidade cultural. A dimensão educativa da animação sociocultural comporta outras discussões associadas a quatro enunciados que Joana Campos (2011, p. 85, 86) explora num artigo sobre contextos da animação socioeducativa.

Um primeiro enunciado recai sobre o que é educativo e o que é escolar, num debate subsistentemente pautado, segundo Rui Canário (cit. Campos, 2011, p. 85), por uma visão redutora do processo educativo “como se os alunos e seus encarregados de educação fossem outros sujeitos distintos das crianças e jovens e suas famílias. Um segundo enunciado edifica-se sobre a distinção entre educação formal, não formal e informal, resolvida por Pierre Furter com a proposta de “educação difusa” a par da ideia de “educogenia” Salgado (2011); Viché, (2021), como potencial educativo de qualquer contexto, resgatado por Mario Viché e Lucília Salgado na obra *A Educogenia de Pierre Furter: a comunidade também educa*⁴². Um terceiro enunciado refere-se ao papel da educação de adultos e da educação permanente, distinguindo a partir daqui a animação socioeducativa considerada em Portugal como modalidade da animação sociocultural de outras acessões, como a proposta pela Comissão Europeia no documento estratégico de políticas de juventude (2009), referida na introdução do presente texto. Um quarto, e último,

42 A obra referida está publicada em livro pela Lulu.com (2022), e na edição monográfica da Revista de Pedagogia Social Journal da Universidade Federal fluminense (UFF) em dezembro de 2021 (nº 13) com a colaboração da revista digital Quaderns d'Animació i Educació Social. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/issue/view/14>

enunciado prende-se com novos espaços e desafios da animação socioeducativa, nos quais se incluem contextos de ação tais como museus, centros interpretativos, centros de ciência, e serviços educativos.

As três dimensões constituintes do conceito de animação sociocultural coexistem interligadas, numa complexidade inerente às realidades sociais nas quais as inter-relações pessoais, a cultura e a educação se fundem, abrangendo ainda aspetos ambientais, económicos, políticos, espirituais, entre outros, sobre os quais a animação deve ter também especial atenção no que respeita aos efeitos e potencialidades da sua ação. Mas se alguns autores consideram as dimensões social, cultural e educativa como âmbitos de intervenção (LOPES, 2006, p. 341), consoante incidem diretamente sobre fenómenos sociais, culturais ou educativos, outros transpõem estas dimensões para modalidades de prática da animação sociocultural, (VENTOSA, 2002, p. 29-31) identificando assim uma modalidade social, uma modalidade cultural e uma modalidade educativa. Ou seja, em cada dimensão conceptual da animação sociocultural cabe uma modalidade de prática, ainda que se realizem frequentemente interligadas (VENTOSA, 2002 pp. 29).

14.2.3. Modalidade educativa da animação sociocultural

Como referido acima, a literatura da animação sociocultural não apresenta uma terminologia padronizada, usando-se diferentes termos, como *âmbitos*, *contextos*, *espaços* ou *modalidades*, para definir, tanto uma tipologia de Animação Sociocultural como um campo de práticas dependente dos seus contextos (LOPES, 2006, p. 315-391; CAMPOS, 2011, p. 84; LEAL 2004). Independentemente disto, a animação socioeducativa é entendida pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra como uma prática autónoma e interdependente da animação sociocultural, com uma vincada intencionalidade educativa. Realiza-se pelo desenvolvimento e promoção de processos edu-

cativos e de aprendizagem não-formal e informal, herdando valores e metodologias da Educação Popular, da Educação Permanente e da importância do Lazer como instrumento educativo. Trata-se, por isso, de uma prática social com vista à capacitação de coletivos humanos para a participação nos processos que dizem respeito ao seu desenvolvimento, com ênfase nos processos educativos e de aprendizagem ao longo da vida, tomando o lazer como fator motivador de aprendizagem. Esta compreensão da Animação Socioeducativa ancorada na Animação Sociocultural suplanta outras acessões que a consideram, essencialmente, uma metodologia de trabalho lúdico-pedagógico com crianças e jovens Comissão Europeia (2009); (LOPES, 2006, p. 385-387).

São vários e frequentes os contributos de autores e autoras da animação sociocultural e da educação social para a consolidação da animação socioeducativa como modalidade da animação sociocultural. Abordamos aqui cinco contributos, pela sua proximidade com o trabalho da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ezequiel Ander-Egg (2012), incontornável referência da pedagogia social, distingue três modalidades da animação sociocultural conforme o setor no qual se enfatiza a ação. Uma modalidade com ênfase no *cultural*, maioritariamente ligada ao setor cultural e artístico. Uma modalidade com ênfase no *social* orientada para a promoção e apoio de associações de base local com o propósito de resolver problemas que afetam a comunidade. Uma modalidade com ênfase no *socioeducativo* ligada à educação permanente não institucionalizada com vista a melhorar o nível educativo das pessoas (*idem*, p. 66-67).

O contributo de Víctor Ventosa (2002) dá-se no sentido de que este autor e promotor da animação sociocultural apresenta um quadro de modalidades da animação sociocultural consoante a sua relação com cada um dos contextos (social, cultural, educativo) que, no seu entender, estão na base do surgimento da animação sociocultural considera-

do pelo Conselho da Europa, em 1978.⁴³ Neste sentido, Ventosa (2002) identifica uma modalidade educativa da animação sociocultural focada em funções como o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento e aquisição de competências, o sentido crítico, a responsabilidade, consciencialização, sensibilização e motivação para a formação (*idem*, p. 30-31), realizada através de uma metodologia centrada na pessoa que abraça tanto crianças e jovens como adultos e pessoas idosas, em espaços como universidades populares, centros de educação de adultos, de tempos livres, ludotecas, residências de estudantes, entre outros.

Na obra *Animação Sociocultural em Portugal* (2006), Marcelino de Sousa Lopes, influente animador e investigador da animação sociocultural em Portugal, aborda a animação socioeducativa como âmbito (*idem*, p. 384-392). Contudo, enfatiza a sua autonomia e considera-a uma prática herdeira da educação popular, inspirada por correntes pedagógicas da não diretividade, de Carl Rogers e Paulo Freire, e voltada para contextos de tempo livre como colónias e campos de férias e outras atividades essencialmente destinadas à infância e juventude. Lopes relaciona a animação socioeducativa com a participação e o sentido crítico, no encaixe de uma educação problematizadora (*idem*, p. 388). Perspetivas de intervenção com vista a tornar museus e bibliotecas em espaços interativos e de promoção da leitura, a educação para a saúde como promoção de bem-estar, os espaços de rua para jogar e informar, os contextos hospitalares como espaços de convívio.

Para Lucília Salgado (2011), cofundadora e diretora da licenciatura em animação socioeducativa da ESEC, e militante da educação permanente, os conceitos de “educogenia” e de “educação difusa”, de Pierre Furter, tornam-se centrais para a animação socioeducativa, a par do

43 Víctor Ventosa refere-se ao trabalho realizado pelo Conselho para Cooperação Cultural (CCC), do Conselho da Europa, no decurso de quatro simpósios em torno das problemáticas culturais, sociais e educativas almejadas para o desenvolvimento e construção de uma comunidade europeia, em Roterdão (1970), San Remo (1972), Bruxelas (1974) e Reading (1976), dirigido por J. A. Simpson.

papel preponderante do lazer considerado por Jauffre Dumazedier, como tempo de descanso, divertimento e desenvolvimento (Salgado, 2011). Considera a animação socioeducativa como um processo educativo difuso, que responde à necessidade de criar e enriquecer espaços não convencionais de formação por meio de atividades portadoras de educação, reconhecendo e enriquecendo a “educogenia” de determinado território. Para Lucília Salgado, a animação socioeducativa realiza-se nos espaços de vida das pessoas desenvolvendo-se de modo não-formal e informal, desenvolvendo saberes, saberes-fazer, saberes-ser, e saberes-estar (SALGADO, 2011, p. 3). Responde a uma urgência social de valorização das aprendizagens como fator de desenvolvimento social, motivando a qualificação de adultos, o desenvolvimento de competências de crianças e jovens e o reforço da participação das comunidades a partir de uma partilha entre conhecimento científico, os saberes das pessoas e as dinâmicas quotidianas.

Jean-Claude Gillet (2006), em *A perspectiva educativa da animação social*, conferência apresentada no Colóquio da Rede Internacional de Animação, em 2005, em São Paulo (Brasil), aborda a animação socioeducativa numa linha histórica, política e axiológica. Identifica-a como um conjunto de atividades centradas no tempo livre e no lazer perspectivado por Dumazedier (descanso, divertimento e desenvolvimento), que visam “uma educação global e permanente” (BESNARD, cit. Gillet, 2006, p. 29), com uma função, militante, de descoberta e aprendizagem, responsável por uma utopia educativa, fundadora da animação sociocultural, “baseada num único valor: o do relacionamento sem violência” (*idem*, pp. 27; 38). Gillet aponta também à educação o dever de transformar os direitos formais em direitos reais (*idem*, p. 35) e atribui à animação socioeducativa a responsabilidade de produzir um sistema de interação entre três polos (anteriormente evocados para a animação sociocultural): um polo axiológico, significando um conjunto de valores de referência da ação; um polo teórico (epistemológico) significando os saberes necessários para a ação; um polo praxiológico significando uma

tensão permanente entre teoria e prática (e vice versa) para aperfeiçoar a ação com o objetivo de transformar a realidade social. Gillet conclui assim: “a educação é útil à democracia quando visa a transformação da sociedade pela valorização da razão crítica, porém, ao mesmo tempo e dialeticamente, sem democracia não existe universo educativo” (*idem*, p. 35). Ideia muito em linha com capítulo 9 de *Animation et Animateurs - le Sens de l'Action* (1995) “L’animation est utile à la démocratie, la démocratie est nécessaire à l’animation”⁴⁴ (*idem*, p. 259).

Para além destes contributos que consideram a animação socioeducativa como prática social com particular responsabilidade no campo da animação sociocultural e da educação, estes e outros autores assinalam, frequentemente, afinidades entre a animação sociocultural e diferentes práticas educativas, que reforçam a importância da educação para o desenvolvimento das sociedades democráticas e o papel da animação como prática social. Entre outras, destacam-se, como campos profissionais: educação social e pedagogia social. Como campos epistemológicos: educação permanente; educação de adultos; educação popular. Como campos de prática: educação não formal, formal e informal; educação comunitária; educação para a saúde; educação intercultural; educação para a cidadania global; educação para o desenvolvimento. (LOPES, 2006, p. 393-432; VENTOSA, 2002, p. 103-123; SÁNCHEZ, 1995, p. 31-42)

14.3 Pressupostos construtores da animação socioeducativa

Os contributos acima apresentados ajudam a construir uma compreensão da animação socioeducativa assente em determinados pressupostos que distinguem esta modalidade da animação sociocultural de outras. Trata-se de pressupostos que realçam a identidade socioeduca-

44 Tradução: A animação é útil à democracia, a democracia é útil à animação.

tiva desta modalidade de animação, vinculando-a aos campos praxiológicos e epistemológicos da animação sociocultural, do qual emerge, e da pedagogia social, no qual deve ser considerada como objeto de análise.

Pressupostos da animação socioeducativa:

1. A animação socioeducativa rege-se pelo “princípio antropológico da educabilidade do ser humano”, (LEAL, 2004), ou seja, o ser humano tem capacidade de aprender e de partilhar saberes desde que nasce até morrer.
2. A educação é uma ação política, comporta intencionalidade, ideologia e valores, porque aprender e ensinar não são ações neutras. Ou seja, “todas as aprendizagens e todas as ensinanças estão repletas de valores, intenções, projectos e visões do Mundo. Ensina-se e aprende-se a democracia como se ensina e aprende o autoritarismo e a subserviência. Ensina-se e aprende-se a autonomia e a auto-estima como se ensina e se aprende a aquiescência acrítica e a ignorância arrogante. Como nos é fácil perceber, a Educação traz consigo e leva consigo as coisas mais importantes e estruturantes da nossa Vida enquanto pessoas.” (CUNHA, 2006)
3. Qualquer espaço social tem um potencial educativo e político, designado por Pierre Furter como Educogenia, (SALGADO, 2021; VICHÉ, 2021; MESQUIDA, 2025). Também para Quintas (2005) a comunidade enquanto contexto de intervenção socioeducativa compreende uma base territorial, pois é sobre essa que se constrói a comunidade no sentido relacional, de onde resultam as possibilidades de identidade, partilha, participação ou consenso.
4. A educação contempla processos de aprendizagem além dos que são promovidos no quadro formal dos sistemas educativos oficiais (escola), geralmente designados de educação informal e educação não formal.

5. O lazer como contexto e meio de aprendizagem e de participação, na acessão de Joffre Dumazedier: Descanso, Divertimento e Desenvolvimento (DUMAZEDIER, 1979 *cit.* Salgado, 2001).
6. A educação como processo permanente é imprescindível para o desenvolvimento de cada pessoa, no sentido de uma autonomia e capacitação cidadã e de uma qualificação profissional, potenciando uma mobilidade social ascendente. A educação permanente, não formal e informal, empodera as pessoas mais vulneráveis no combate aos poderes opressores geradores de vulnerabilidades sociais.
7. A educação como processo social é imprescindível para o desenvolvimento socioeconômico de um coletivo, seja grupo, comunidade ou sociedade, numa lógica de interdependência entre estas estruturas sociais.
8. A intervenção socioeducativa é uma operacionalização metodológica da animação socioeducativa. Trata-se de um processo complexo de interações humanas que supõe a entrada de uma ou mais pessoas (agentes, técnicos) numa realidade social com a intenção de a mudar, a partir de concepções teóricas e ideológicas dos interventores (ÚCAR, 2005). Torna-se por isso um espaço de jogo entre diferentes papéis e vontades que podem conflitar ou consertar-se em linhas de ação, enquadradas em paradigmas (tecnológico, interpretativo, dialético) e modelos vinculados à pedagogia social Xavier Úcar (2022)
9. A animação socioeducativa é uma animação composta de um adjetivo que a qualifica e define o âmbito da ação onde “queremos resgatar a pulsão de vida nas relações sociais mas de forma educativa” (CUNHA, 2006). Mas também, e simultaneamente, de um substantivo “porque é nela que está encerrado o segredo da nossa ação libertadora ou subjugadora. É nos

conteúdos e nas formas que determinamos se o nosso apelo à Vida é um apelo a mais alegria, mais resistência, mais imaginação, mais inovação, mais criatividade, mais cooperação, mais sentido de pertença...” (CUNHA, 2006)

10. A animação socioeducativa visa produzir um sistema de interação entre três polos (GILLET, 2006, p. 37-40): i) Um polo teórico, que contempla um conjunto de pressupostos teóricos e de contributos epistemológicos trazidos por diversas ciências sociais e humanas que conduzem ao questionamentos e investigação de fenómenos sociais e culturais, e à compreensão da diversidade sociocultural presente nos diversos contextos de intervenção. ii) Um polo praxiológico, que representa uma tensão permanente entre teoria e prática, e vice-versa, tendo em conta o aperfeiçoamento dos modelos de intervenção (GILLET, 2006, p. 37-38) e a necessidade de encarar a Educação como prática, pois ela não existe, nem se conceptualiza, sem a sua própria ação (*idem*, p. 38). iii) Um polo axiológico capaz de produzir e ter em atenção um conjunto de valores de referência, apoiado num quadro de valores democráticos e dos Direitos Humanos, reforçando assim uma intencional ação e reflexão acerca do papel do ser humano na sociedade. Gillet recorda-nos que “os métodos pedagógicos utilizados não estão isolados do projeto de sociedade política que pressupõem” (*idem*, p. 37).

14.4 Notas finais

O enquadramento da animação socioeducativa na animação sociocultural é transversal a vários autores da animação sociocultural e é observável nas práticas realizadas no âmbito da formação de animadores e animadoras da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra

(Portugal), assim como em projetos desenvolvidos pelo corpo docente do curso. Tomamos, assim, como exemplo os estágios curriculares realizados no sexto e último semestre do curso de licenciatura, entre fevereiro e junho, num conjunto de 450 horas de contacto com o contexto da intervenção ou do estudo (consoante a tipologia de estágio), em organizações, programas e projetos sociais, instituições educativas, culturais ou judiciais, e em organizações de desenvolvimento local. E também, dando corpo à animação socioeducativa a partir de iniciativas do corpo docente, realçamos o projeto de promoção da literacia com adultos Letras prá Vida⁴⁵ (premiado pela UNESCO), a Escola Sénior da ESEC⁴⁶ de partilha de saberes entre pessoas idosas e estudantes, as Oficinas de Cidadania animadas por estudantes do curso e destinado a crianças e jovens das escolas vizinhas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, e mais recentemente o programa ACIONAR⁴⁷ para capacitação de agentes de desenvolvimento comunitário, (adaptado de um programa dinamizado por docentes da universidade de Glasgow), agora realizado com o Gabinete de Interface com a Comunidade, do Politécnico de Coimbra, e animado por um antigo aluno do curso de animação socioeducativa.

A animação socioeducativa encontra respaldo no conjunto de afinidades da animação sociocultural com diversos campos educativos, da educação permanente, da educação não formal, da educação de adultos, entre outras. E afirma-se no panorama académico e da intervenção social em Portugal, mantendo a matriz e a utopia construtora da animação, mas evocando para si um campo de intervenção no qual a educação se alia ao lazer, em espaços de tempo livre, com vista ao desenvolvimento pessoal, à criação de melhores condições de aprendizagem, à consciencialização e à participação.

45 <https://www.esec.pt/investigacao-projetos/projetos-de-investigacao-intervencao/letras-pra-vida/>

46 <https://www.esec.pt/investigacao-projetos/projetos-de-investigacao-intervencao/escola-de-educacao-senior/>

47 <https://www.esec.pt/acionar/>

As experiências de animação socioeducativa de Coimbra têm sido partilhadas com outras profissões das práticas sociais noutros lugares do mundo e podem continuar a ser campo de observação e análise no que concerne à pedagogia social, enquanto área de estudo amplo das dinâmicas educativas produtoras e de mudança e melhorias sociais.

14.5 Referências Bibliográficas

AMARO, R. R. **Desenvolvimento — um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria.** Caderno de Estudos Africanos: Desenvolvimento e Saúde em África, Nº 4 Janeiro/Julho 2003, 35-70, 2003

AMARO, R. R. **Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!.** Cadernos de Estudos Africanos: Desenvolvimento e a Coerência das Políticas, Nº34 dezembro 2017, 75-111, 2017

ANDER-EGG, E. **La Problemática de la Animación Sociocultural.** San Pablo, 2012

BAKER, S. **Sustainable Development.** Routledge, 2006

CAMPOS, J. **Formação em Animação Sociocultural: Contributos de Projetos de Investigação e Intervenção em Animação Socioeducativa.** Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 18, n. 19, p. 81-106, jan./abr. 2011

COMISSÃO EUROPEIA. **Estratégia da EU para a Juventude: Investir e Mobilizar - Um método aberto de coordenação renovado para abordar os desafios e as oportunidades que se colocam à juventude.** 2009. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52009DC0200>

CUNHA, T. **O Desenvolvimento Local e a Educação e Formação ao Longo da Vida Estratégias para a Democracia.** Atas Encontros de Inverno I, ESEC, 2006

ESTEVA, G., et all. (Coord.) **A agonia de um mito: como reformular o “desenvolvimento”?** CIDAC; Mó de Vida, 2011

GILLET, J.-C. **Animation et animateurs - Le Sens de l'Action. Col. Technologie de l'Action Sociale**, L'Harmattan, 1995

GILLET, J.-C. **A Perspetiva Educativa da Animação Social**. Em C.C. Arregui, M. B. Wanderley (Orgs.) Colóquio de Animação Sociocultural. IEE/PUC-São Paulo, 2006

HAQ, M. U. **Reflexions on Human Development**. Oxford University Press, 1995

LEAL, A. G. **Contextualização, Princípios e Fins da Animação Sociocultural**. Revista Intervenção – Revista de animadores socioculturais, N.º1, Lisboa: Junho de 2004, 2004

LOPES, M. S. **Animação Sociocultural em Portugal**. Intervenção, 2006

MESQUIDA, P.; PEROZA, J. Pierre Furter (1931-2020): um itinerário de educação e esperança. PEROZA, J. et al. Da Utopia à Educação Transformadora - contributos de Pierre Furter à Pedagogia Social. RPS-UFF/ Rev. Quaderns d'Animación i Educación Social/ ACTUEM Libres, 2025

QUINTANA, J. M. (Coord.) **Fundamentos de la Animación Sociocultural**. Narcea SA. Ediciones, 1992

QUINTAS, S. F., SÁNCHEZ, M. G. **Para Compreender La Animación Sociocultural**. EVD, 1995

QUINTAS, S. **Las Tecnicas de Grupo en la Animación Comunitaria**. Amaru, 2005

SALGADO, L. **A Animação Socioeducativa como Âmbito da Animação Sociocultural: Um percurso local entendido a uma escala global**. In Pereira, J. D. L., Lopes, M. S. José Dantas Lima Pereira, Marcelino de Sousa Lopes (Coord.) As Fronteiras da Animação Sociocultural. Intervenção, 2011

SALGADO, L. **Educogenia: los espácios de la educación para la ciudadanía en la sociedad digital**. In Revista de Pedagogia Social UFF - A Educogenia de Pierre Furter: a comunidade também educa. Dezembro 2021, Vol 13, p.79-91, 2021

SÁNCHEZ, M. G. **Animación Sociocultural y Conceptos Afines. Para Compreender la Animación Sociocultural**. EVD, 1995

TRILLA, J. B **Conceito, Exame e Universo da Animação Sociocultural.** In J. Trilla (Coord.) **Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos** (pp. 19-44). Col. Horizontes Pedagógicos, Ed. Instituto Piaget, 2004

VENTOSA, V. J. **Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa.** Editorial CCS, 2002

VICHÉ, M. Pierre Furter: **A educogenia – o potencial educativo do contexto.** Revista de Pedagogia Social UFF - A Educogenia de Pierre Furter: a comunidade também educa. Dezembro 2021, Vol 13, p. 53-62, 2021

ÚCAR, X. **Animación sociocultural y mode los de intervención socioeducativa.** Revista Aprender. Escola Superior de Educação de Portalegre, 2005

ÚCAR, X. **Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa;** Revista Quaderns d'Animación i Educació Social, 2022. <http://quadernsanimacio.net> nº 35; Enero de 2022; ISSN: 1698-4404

15.

A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, CONSTRUINDO REDES DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA FRENTE A DISCURSOS DE ÓDIO

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL,
CONSTRUYENDO REDES DE CIUDADANÍA
DEMOCRÁTICA FRENTE A DISCURSOS DE
ODIO.

Mario Viché González⁴⁸

15.1 Introducción. De la historia de la humanidad entre la convivencia intercultural, el racismo y la exclusión

La historia de la humanidad es un continuo vaivén entre la lucha por el espacio y la obtención de materias primas y la cooperación para la gestión de espacios y comunidades donde compartir identidades, bienes y servicios. Luchas por el espacio que han dado lugar a la violencia de guerras, deportaciones o genocidios de carácter racista mientras que las dinámicas de cooperación han dado lugar a la creación de comunidades, la consolidación de identidades y a las buenas prácticas en la gestión de una economía colectiva.

La vida humana se construye a partir de una serie de inseguridades y temores básicos relacionados directamente con el sentido de la exis-

⁴⁸ Profesor asociado, jubilado de la Universitat de València, Doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), atual miembro del Centro de Educação e Inovação (CI & DEI) email Mario.viche@uv.es

tencia, con la adaptación al entorno y con las relaciones con las otras personas. El miedo a lo desconocido hace que las personas se refugien en sus identidades y comunidades primitivas, rechazando la exploración de nuevos territorios y relaciones.

De esta manera, los momentos de inseguridad han sido siempre tiempos de separación, exclusión, racismos y fundamentalismos mientras que los momentos de seguridad y autoestima colectiva han sido tiempos de cooperación, convivencia e interculturalidad. Por otro lado, los tiempos de inseguridad son los que, históricamente, han sido épocas de fundamentalismos, conflictos bélicos, exclusión de sectores de la población y depresión económica mientras que los tiempos de seguridad han sido épocas de paz, multiculturalidad y bonanza económica.

Es, la seguridad que proporciona un nivel óptimo de autoestima colectiva, el factor que desarrolla la capacidad de generar comunidades convivenciales, Illich (1974), la comunicación y el encuentro hipercultural, Han (2019) con las otras personas, las dinámicas básicas para creación de un tejido social comunitario capaz de generar nuevas identidades, favoreciendo la participación en la vida colectiva y la ciudadanía activa promoviendo la comunicación interpersonal y colectiva favorecedora del bienestar común y la bonanza económica.

Aunque no podemos hablar de sociedades igualitarias puesto que las mismas democracias griega o romana estaban basadas en la esclavitud y la desigualdad, mientras que otras sociedades que fueron capaces de crear identidades sólidas estaban basadas en la desigualdad y la estratificación social, vamos a intentar poner la atención en los momentos en que se ha intentado crear redes comunitarias de ciudadanía activa, convivencia, hiperculturalidad e identidad territorial en las comunidades indígenas, barrios de las ciudades o zonas rurales. No obstante, y para acabar este apartado, vamos a hacer un breve recorrido por los momentos de la historia en los cuales el odio, la xenofobia y la violencia han provocado, de forma violenta, la ruptura de la convivencia social, la exclusión y la ruptura de las dinámicas socioeconómicas de la colectivi-

dad provocando la ruptura del pacto social y la pobreza para una parte importante de la población.

Entre estos momentos cabe destacar, las grandes deportaciones de la antigüedad, el comercio de esclavos y en especial el que sufrieron los pueblos africanos, las expulsiones de judíos y moriscos tras sufrir las persecuciones por parte de la Inquisición, el genocidio y el expolio que supuso la colonización americana, sin olvidar el holocausto nazi o el auge de los discursos de odio y las limpiezas étnicas en pleno siglo XXI

15.2 La animación sociocultural un indicador de democracia convivencial

Frente a estas manifestaciones de odio y exclusión, visibilizadas en el apartado anterior, la animación sociocultural se nos presenta como una práctica social de carácter democrático que tiene como objetivo la creación de redes interculturales de convivencia y ciudadanía activa. Desde la promoción de las manifestaciones culturales de la comunidad, la autogestión de una cultura comunitaria y la promoción de un arte social, desde una educación cívica y convivencial, desde el protagonismo ciudadano y la participación activa, la animación sociocultural trabaja por la creación y consolidación de comunidades humanas desde identidades hiperculturales, el sentido de pertenencia, el encuentro, la comunicación y la cooperación en objetivos comunes de buen vivir y calidad de vida.

La animación sociocultural tiene como objeto la creación de un tejido social comunitario que fomente una ciudadanía activa fundamentada sobre la identidad y la autoestima colectiva, el protagonismo de los vecinos en la construcción del bien vivir y la convivencialidad. Para Ivan Illich (1974), impulsor del término de convivencialidad:

Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza. Estas pueden ordenarse en una serie continua cuyos extremos son la herramienta como instrumento dominante y la herramienta convivencial.

(...) La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la vida social.

(...) La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces. (1974, p. 27)

Como práctica comunitaria de ciudadanía activa, la animación sociocultural favorece la creación y consolidación de redes de convivencia en la medida que provoca el encuentro entre personas, identidades y culturas diversas en espacios de hiperculturalidad, entre colectivos y sensibilidades muy diversas, provocando la aceptación de la otra persona, la empatía y la diversidad y generando identidades comunitarias capaces de convivir y generar proyectos colectivos de mejora de la convivencia y la calidad de vida.

En cuanto que promueve lazos de convivencia y acción comunitaria, la animación sociocultural estructura los territorios dando significado a espacios y tiempos colectivos, creando espacios para la convivencia hipercultural y las identidades colectivas de carácter múltiple, capaces de dar respuesta tanto al territorio, sus equipamientos y servicios como a sus formas de relación y organización. De esta forma se consolida una autoestima colectiva, ligada a las personas, el territorio y la comunidad que constituye una premisa necesaria para la creación de espacios de formación, Furter (1983) y el desarrollo de la comunidad que habita ese territorio.

En la introducción de su investigación sobre la región española de Las Hurdes, Pierre Furter parte de la hipótesis de que, "(...) la construcción de una identidad colectiva desempeña un papel importante en los procesos de desarrollo local y/o regional" (FURTER, 1993-94, p. 3).

Para este autor, esta identidad colectiva se configura a través de una relación dialéctica entre factores endógenos y exógenos. En otras palabras, se trata de un equilibrio dialógico entre las representaciones colectivas que componen la identidad y la autoestima de la comunidad y las representaciones de dicha comunidad por parte de los agentes so-

cioeducativos responsables de los programas de educación, cultura y desarrollo regional.

Fruto de la creación de identidades comunitarias y la consolidación de una autoestima colectiva es la creación de redes de cooperación y autoayuda ciudadana. Redes que, alimentadas por narrativas comunitarias de consenso, crean dinámicas colaborativas para la mejora de las condiciones de vida, el desarrollo de proyectos comunitarios en los ámbitos de la convivencia, la autoayuda, la educación, la salud y la cultura, proyectos que suponen, más allá de una participación activa en las políticas públicas comunitarias, la capacidad de autogestión ciudadana de la cultura y la identidad colectiva.

De esta manera, la animación, genera un tejido social comunitario caracterizado por la creación de redes de ciudadanía y cooperación que se concretan en redes de tolerancia, inclusión y aceptación de la diversidad, redes de autogestión ciudadana capaces de dar soluciones cooperativas a las dinámicas de resolución de problemas, solución de conflictos, creación de narrativas de consenso, mejora de las condiciones de vida y buen vivir. Redes capaces de generar una cultura y un arte social que suponen la visibilidad de la propia comunidad y las diferentes sensibilidades que la conforman, la libre expresión de inquietudes, proyectos, identidades e individuos que están presentes así como la generación de una identidad cultural propia capaz de hacerse visible en los diferentes espacios para el encuentro personal, la vivencia lúdico festiva, los anhelos y proyectos que se concretan en la creación de un arte y una cultura que identifique a los ciudadanos y a la convivencia en la comunidad.

15.3 La animación y la reconstrucción de las sociedades divididas por el odio y la exclusión.

La animación sociocultural ha sido históricamente una práctica útil para la consolidación de las identidades territoriales, para el diálogo, el

encuentro y la mejora de la convivencia, para la reconstrucción de las sociedades divididas, para la interculturalidad, para la superación de los discursos de odio y exclusión, así como para una transformación circular narrativa, Coob (2016). Así, capaz de hacer evolucionar las narrativas de conflicto, exclusión, separatismos e incomunicación en narrativas de consenso comunitarios capaces de aceptar relatos de aceptación de la diferencia, comunicación en espacios de hiperculturalidad y convivencia comunitaria.

En este sentido, la animación constituyó una práctica de éxito en la reconstrucción de las identidades, la cultura y las redes sociales en la vieja Europa tras la destrucción provocada por la Segunda Guerra Mundial. Desde el modelo francófono de una animación sociocultural centrada en una educación popular que utiliza la cultura y los equipamientos cívicos para crear redes de convivencia ciudadana fundamentadas en la democratización de la cultura, la educación permanente y la solidificación de redes de identidad colectiva en barrios y regiones o desde los modelos de la pedagogía social en Alemania y su área de influencia o el modelo de desarrollo comunitario más propio del mundo anglosajón.

También, en América Latina, superando los proyectos colonialistas propios del modelo de desarrollo, la animación sociocultural adoptando modelos propios de la educación popular, la animación comunitaria o la recreación, se constituye como una práctica liberadora para la visibilidad y expresión de comunidades indígenas, movimientos campesinos o para la creación de redes de convivencia intercultural en los barrios de las grandes urbes. Desde la perspectiva de una educación liberadora, dialógica y campesina que promueve la lectura del mundo, la conciencia crítica y la transformación individual y colectiva o desde la perspectiva de la recreación educativa que dignifica y transforma el tiempo libre en un espacio lúdico para el encuentro con el otro, la introspección, la toma de conciencia crítica y la convivencia ciudadana en barrios y comunidades locales.

Desde prácticas diferentes adaptadas a territorios, culturas y colectivos humanos, la animación sociocultural contribuye a la creación de narrativas colectivas, identidades múltiples, espacios de convivencia hipercultural capaces de mejorar la convivencia ciudadana, las identidades colectivas, el diálogo, la autoestima colectiva, la cooperación, la capacidad de autoayuda y la calidad de vida en los barrios, colectividades rurales y campesinas y comunidades indígenas. De esta manera se hace presente una cultura decolonial desde la identidad de cada una de las comunidades.

15.4 La animación sociocultural, Una práctica ciudadana decolonial, intercultural e inclusiva.

La animación sociocultural proviene de una tradición europea de origen francófono y, en este sentido, tiene un poso histórico de carácter colonial. El propio Paulo Freire (1987) en su participación en Madrid en el Congreso de Animación Sociocultural organizado por el Banco Exterior de España afirma que “no importa el nombre dado a esa práctica” (1987, p. 15), práctica que define como “Educación para una transformación radical de la sociedad. Un aprendizaje político”, apuntando también a que ciertas prácticas socioeducativas relacionadas con el concepto de desarrollo han sido y son muy perjudiciales para la transformación de América Latina. En consecuencia, coincidimos con Freire sobre la necesidad de decolonizar este y otras prácticas educativas. Decolonización que supone comprender que no hay cultura superior a ninguna otra, que todas las sensibilidades, culturas e identidades tienen el mismo valor en tanto que responden a un territorio, un pueblo indígena, una lengua y una cultura original. Una educación decolonial que es, fundamentalmente, intercultural, igualitaria e inclusiva.

En este sentido, la animación trabaja por la creación y aceptación de narrativas comunitarias decoloniales, unas narrativas que se con-

vierten en relatos de consenso en tanto que son reivindicados y asumidos no solo por los pueblos y comunidades colonizadas sino, sobre todo por aquellas comunidades y colectivos colonizadores que han de transformar sus relatos de poder y elitismo en nuevas narrativas de carácter decolonial.

Como afirma Han (2019) no existen culturas puras, todas las culturas están interrelacionadas y, pese a sus diferencias y peculiaridades identitarias es difícil encontrar individuos con rasgos de una única cultura, salvo en el caso de los integristas, según Han, la hiperculturalidad disuelve los límites de las culturas tradicionales generando espacios donde las culturas se mezclan. Estos espacios o lugares son los que aprovecha la animación para fomentar la convivencia intercultural y la creación de identidades múltiples de consenso.

Según Han:

La hiperculturalidad no crea una masa cultural uniforme, una cultura única, monocromática. Antes bien, provoca una creciente individualización. Siguiendo las propias inclinaciones, uno arma la identidad a partir del fondo hipercultural de formas y prácticas de vida. De esta forma emergen figuras e identidades de tipo patchwork. (2019, p. 77)

En un mundo globalizado e hiperconectado las personas adoptan relatos, prácticas y costumbres de culturas muy diversas creando, de esta manera, una identidad cultural individual que comparte rasgos y conductas con otros individuos de base cultural diferenciada. Es, esta característica la que permite que la animación pueda trabajar de una manera dialógica, transformando narrativas de exclusión cultural en relatos convergentes de convivencia intercultural y promoviendo redes de cooperación ciudadana.

Aunque en momentos de inseguridad, temor o conflicto las personas tienden a refugiarse en sus señas de identidad más tradicionales, territorio, tradición, historia o religión, en momentos de bonanza, seguridad y autoestima positiva las personas y las comunidades tienden a

abrirse al encuentro, la comunicación y la convivencia en espacios de hiperculturalidad. Es en esos espacios, lugares seguros, amables, “bacanos”, sustentados por narrativas de convergencia intercultural en el que prácticas educativas, de ocio y recreación lúdica, deportivas, de reflexión crítica así como las culturales permiten el diálogo, la comprensión y aceptación del otro, los lugares desde los que la animación sociocultural trabaja para superar discursos y conductas de odio, racismo y exclusión para convertirlos en espacios de encuentro, expresión visibilidad, diálogo y cooperación.

Desde una perspectiva metodológica la animación sociocultural trabaja desde la dialogicidad y la transformación narrativa. En cuanto práctica de una educación social transformadora, la animación tiene como principal objetivo la transformación de las narrativas individuales y grupales. En Viché (2021) afirmábamos:

La educación, como práctica sociocultural de una sociedad democrática inclusiva, tiene como objeto el cambio individual y colectivo, entendido el cambio como un itinerario compartido hacía la madurez, la capacidad crítica, el autocontrol, el bienestar y la autogestión de redes de convivencia solidaria. Un cambio que se materializa a través de la capacidad de reflexión crítica sobre nuestras vivencias y experiencias, sobre la transformación de las narrativas que orientan y auto justifican nuestra forma de actuar y, en definitiva, en un cambio de actitudes radicales y formas de organización de la vida comunitaria. (2021, p. 43)

Narrativas que se conforman a través de relatos con los que las personas y las comunidades interpretamos el mundo, damos sentido a nuestra propia vida, a nuestro ser y estar en el mundo, y justificamos, de esa manera, nuestras conductas más radicales y nuestras formas de relación, organización y participación ciudadana.

Desde un punto de vista socioeducativo no es posible una educación social transformadora que no suponga una transformación en nuestras narrativas individuales y comunitarias. Una práctica circular narrativa (Coob 2016) que ha de permitir la transformación de relatos y nar-

rativas individualistas, sexistas, excluyentes, en narrativas de consenso de tipo comunitario, intercultural e inclusivo. De acuerdo con Paulo Freire es importante establecer el diálogo con la realidad de que viven todos los hombres y mujeres desde una metodología que promueve la identidad humanizadora como práctica de libertad. “Es el momento en el que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o conjunto de sus temas generadores.” (FREIRE 1982, p. 102)

Una transformación circular narrativa que utiliza el diálogo como fórmula de relación, interactividad e interpretación crítica del entorno (Viché 2021), que se materializa en espacios de encuentro, vivencias compartidas, experiencias vitales y convivencia ciudadana y que se va desarrollando a través de la confrontación de los relatos más estereotipados y divergentes, el análisis de los componentes de esos relatos, el cuestionamiento de los mismos, la búsqueda de narrativas alternativas aceptadas y asumibles por los diferentes miembros de la comunidad y sus diferentes sensibilidades.

De esta manera, de una forma dialógico circular narrativa, la animación sociocultural trabaja en espacios públicos, espacios de ocio educativo, equipamientos sociales y culturales, encuentros festivos y espacios formativos, para el cuestionamiento de unas narrativas divergentes para así transformarlas en relatos convergentes de multiculturalidad, convivencia y ciudadanía activa.

En un mundo cada vez más polarizado, en el que las redes mediáticas utilizan la manipulación informativa para difundir, de forma populista discursos de odio de carácter individualista, competitivo, sexista, xenófobo, racista, hiper nacionalista y genocida, provocando el conflicto y la exclusión, la animación trabaja para transformar, en las comunidades locales y grupos con los que actúa, estos discursos en relatos y narrativas de cooperación, autoayuda, igualdad y libertad de género, interculturalidad, aceptación del otro, respeto y valorización de lenguas y culturas indígenas y nacionales, favoreciendo la inclusión, la tolerancia y la convivencia comunitaria.

Trabajando desde la premisa de que cada persona, hombre o mujer, es único y posee su propia identidad, superando representaciones colectivas estereotipadas que clasifican a las personas, la animación trabaja desde la introspección y los relatos individuales para, de forma progresiva, provocar la interactividad interpersonal, el diálogo, la conciencia crítica y la transformación narrativa entre sujetos y no entre individuos. Es de esta manera que la animación trabaja promoviendo comunidades tolerantes e inclusivas como respuesta a las narrativas de odio y exclusión.

15.5 Construyendo redes de convivencialidad

La animación sociocultural trabaja generando redes de convivencia ciudadana, apoyo mutuo y cooperación. Desde la libertad y un profundo respeto a los derechos individuales y culturales, la animación pone en comunicación a personas con sensibilidades, inquietudes e identidades diversas para proponer y alimentar unas dinámicas interactivas de comunicación, confrontación de relatos individuales con el objetivo de promover una transformación circular capaz de crear narrativas comunitarias generadoras de identidades múltiples de carácter colectivo.

A través de la promoción de vivencias compartidas, potenciando el diálogo y la transformación circular narrativa, la animación promueve la creación de redes de convivencialidad que son redes de libertad, autonomía, interactividad, cooperación e interculturalidad. Generando redes de consenso fruto de una mediación circular narrativa que acerque y haga converger los discursos estereotipados de exclusión y conflicto en discursos aceptados por los miembros de la comunidad.

En los grupos y comunidades vecinales existen relatos estereotipados que tergiversan la realidad creando falsas representaciones de las personas y los colectivos que la componen, representaciones que dificultan el encuentro, el diálogo y la convivencia favoreciendo la exclusión, el racismo y la creación de grupos cerrados. Frente a estos relatos

individualistas, sesgados, basados en fundamentalismos e identidades cerradas, la animación trabaja por favorecer, el encuentro, la confrontación de relatos, la dialogicidad, la escucha activa y la comprensión de los diferentes relatos, la decodificación de los estereotipos y la búsqueda de relatos de consenso aceptables por cada una de las personas y los colectivos que conforman la comunidad, generando así narrativas de consenso capaces de asegurar la aceptación del otro, la convivencia y la cooperación.

Ante la presencia, en el seno de las comunidades multiculturales, de sensibilidades e identidades diferenciadas la animación sociocultural trabaja por facilitar el conocimiento de las diferentes culturas, la capacidad de comprender y aceptar la singularidad de cada una de ellas, el respeto y la puesta en valor de la riqueza cultural y lingüística de todas y cada una de ellas y, aprendiendo unos de otros, genera espacios de hiperculturalidad que facilitan la posibilidad de estar juntos, hacer juntos y construir juntos una identidad local capaz de acoger a las diferentes individualidades.

Una identidad que, desde una perspectiva hipercultural, permita desarrollar la autoestima colectiva, la convivencia, el aprendizaje, la cooperación, el consenso y el buen vivir en el seno de las diferentes comunidades indígenas, campesinas, rurales o vecinales aportando, de esta manera, prácticas identitarias y autogestionadas de ciudadanía activa.

Para ello, la animación sociocultural genera o aprovecha espacios de hiperculturalidad, lugares de significación comunitaria, espacios amables, seguros, festivos y convivenciales en los que todas y todos se sienten acogidos, seguros, forman parte de y comparten vivencias, equipamientos, servicios y rasgos interculturales propios de esa comunidad vecinal.

De esta manera, la animación genera espacios y momentos para la visibilidad y la expresión de todas y cada una de las sensibilidades e individualidades que conviven en el seno de las comunidades locales, favoreciendo la autoestima colectiva, el conocimiento mutuo, la aceptación

de las diferencias y el aprendizaje colectivo ya que se genera un conocimiento intercultural propio de una comunidad que comparte sentimientos, vivencias e inquietudes facilitando la participación, la autogestión y la expresión individual y colectiva en la construcción de espacios de ciudadanía activa, convivencia y buen vivir colectivo.

15.6 Conclusiones parciales frente a discursos de odio y exclusión, trabajar con jóvenes desde la convivencia y la ciudadanía activa es posible

Los jóvenes, en la sociedad digitalizada, se encuentran inmersos en un universo mediático globalizado en el que los algoritmos orientan sus emociones, intereses y narrativas personales de interpretación de la realidad. En este universo mediático los estereotipos, *fake news* y, en general, la manipulación informativa generada por los grandes grupos mediáticos y de poder contribuyen a construir un pensamiento único caracterizado por las modas y la imposición de una identidad juvenil globalizada.

Este fenómeno mediático dificulta la capacidad de construir sentimientos, identidades individuales, relaciones interpersonales, narrativas personales y autónomas de representación de la realidad y justo en un momento de su historia personal en el que establecer nuevas relaciones y vivencias, generar pensamiento crítico y desarrollar la autoestima y una personalidad autónoma son claves para el crecimiento individual, la vivencia autónoma y creativa de la identidad juvenil y en el devenir hacia la vida adulta.

Es por ello que, la animación sociocultural trabaja con los colectivos de jóvenes desde una comunicación interactiva que pone en contacto a las personas desde sus sentimientos, inquietudes y actitudes más radicales, una comunicación multidireccional y de carácter horizontal capaz de visibilizar sensibilidades e identidades individuales, crear narrativas

de vida individuales y colectivas, generar pensamiento crítico y decodificar estereotipos, favoreciendo un pensamiento personal autónomo, una autoestima propia, clarificando sentimientos, inquietudes y proyectos de futuro.

Para ello la animación sociocultural trabaja favoreciendo la introspección, el encuentro consigo mismo, la comunicación interpersonal, la interactividad, la dialogicidad, las lecturas no estereotipadas de la realidad, las vivencias compartidas, la expresión y racionalización de emociones y sentimientos, la autonomía y la ciudadanía activa. Como afirma Abraão Costa (2025) cuando se refiere al método de Simbología Grupal para el trabajo de animación con jóvenes:

La Simbología Grupal tiene como objetivos formar ciudadanos protagonistas, involucrados en sus comunidades y organizaciones, en el nivel de competencias de toma de decisiones, comunicación, organización, emprendimiento, gestión de las emociones e inteligencia emocional y también en el nivel de participación social consciente orientada a la transformación/cambio social. (COSTA, 2025, p. 15)

En este sentido junto a las prácticas de una convivencia significativa, la animación utiliza el diálogo y la transformación narrativa como estrategias básicas para la transformación personal y comunitaria con los colectivos jóvenes.

Y, en concreto, en un universo mediático caracterizado por la diversidad de discursos en el que cada vez más están adquiriendo fuerza relatos estereotipados que promueven el racismo, la xenofobia, la exclusión, los fundamentalismos, los individualismos, los discursos de odio y el conflicto, se hace cada vez más necesaria una animación sociocultural que desde el diálogo y la convivencia intercultural promueva la decodificación de estereotipos, las lecturas críticas de la realidad, la visibilidad de individuos, colectivos y sensibilidades y una transformación circular narrativa capaz de analizar representaciones de la realidad, confrontarlas y generar narrativas comunitarias asumibles de encuen-

tro y cooperación que promuevan la aceptación del otro, la inclusión, la interculturalidad, nuevas identidades hiperculturales y una cultura de la convivencia pacífica y colaborativa.

Es así, que la animación sociocultural se nos presenta como una práctica ciudadana válida y eficaz para afrontar los discursos de odio y exclusión y transformarlos en narrativas y prácticas de convivencia y ciudadanía activa en el contexto de una cultura de la paz, la autonomía, la interculturalidad y la autoestima comunitaria.

15.7 Referencias:

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **La Educación Intercultural**. Barcelona: Idea Books, 2001.

COOB, S. **Hablando de violencia**. La política y las poéticas narrativas de la resolución de conflictos, Barcelona: Gedisa, 2016.

COSTA, A. PASEC- **O radar do protagonismo juvenil**. En:<http://quadernsanimacio.net> nº 41, Enero 2025; ISSN: 1698-4404

FREIRE, P. et al. **Una Educación para el Desarrollo. La Animación Sociocultural**. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURTER, P. **Les espaces de la formatio**., Laussane: Presses Polytechniques Romandes, 1983.

FURTER, P. **Las Hurdes, Fictions et Realités d'une region espagnole**. En:[https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_file s/LAS%20HURDES.pdf](https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_file_s/LAS%20HURDES.pdf) (recuperado 12/02/2024), 1993-4.

HAN, B. **Hiperculturalidade: Cultura e globalização**, Brasilia: Editora vozes. 2019.

ILLICH, I. **La convivencialidad**. Barcelona: Barral. 1974.

MADUREIRA, C., VICHÉ, M, HERNAIZ, N. **Pedagogía de la Dignidade**. Valencia: Actuem Llibres, 2024.

NAJMANOVICH, D. **Complejidades del Saber**. Buenos Aires: Noveduc. Perfiles. 2019.

VICHÉ, M. **Metodología de una Educación Sociocultural transformadora**. De la dialogicidad y la transformación narrativa. Valencia: Lulu.com. 2021.

16.

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NA EUROPA

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA

Jan Hloušek⁴⁹

Zuzana Hloušková⁵⁰

16.1 Aproximações introdutórias

O objetivo do texto permeia a consolidação da Animação Sociocultural na Europa na modernidade, considerando meados do século XX e início do séc XXI. Com uma prática de intervenção pedagógica, cultural e social que busca promover o desenvolvimento de grupos e comunidades, busca promover o engajamento ativo e inclusão social objetivando a transformação das condições de vida. É uma forma de mobilização ativa que se evidencia como ferramenta essencial para a cidadania participativa, atuando não apenas no lazer, mas na capacitação de comunidades em vulnerabilidade. Entretanto, vai além das vulnerabilidades socioeconômicas e perpassa os aspectos de sustentabilidade socioambiental.

Neste estudo percorremos os principais avanços da Animação Sociocultural como seus atores mais proeminentes buscando traduzir ao leitor essa fundamental área de acesso e divulgação da cultura identitária de cada comunidade.

49 Dr. no Instituto de Trabalho Social, Faculdade de Letras, Universidade de Hradec Králové.

50 Animador sociocultural no centro comunitário Casa Pessoa em Hradec Králové., Republica Checa, email: zuzana.hlouskova@ops.cz.

16.2 A experiência e a evolução propositiva da ASC na Europa

Considera-se a **França** o berço da animação sociocultural na Europa, onde ela se tornou um modo de reavivar valores democráticos que haviam sido reprimidos em consequência da ocupação e do sofrimento causado pela guerra. O sociólogo e animador francês **Jean-Claude Gillet** chama a atenção para o fato de que o termo “animação”, no sentido em que é utilizado hoje, foi cunhado já em **1945** por um documento jurídico francês relativo à educação popular (Gillet, 1995). Na França, em **1960**, realizou-se o **Primeiro Congresso Nacional de Animação Sociocultural**, e o país foi também o primeiro onde se institucionalizou e se profissionalizou a formação de animadores socioculturais (Ander-Egg in del Mar, 2006). Uma das definições iniciais da animação sociocultural francesa afirma tratar-se de “ações nas quais se reúnem pessoas que elas mesmas determinam seu conteúdo em relação aos seus objetivos sociais e culturais; ações que acontecem fora do tempo de trabalho — na família, na comunidade urbana e rural, no esporte etc. Animação, nesse sentido, significa trazer a cultura de suas alturas e conectá-la aos fenômenos da vida cotidiana.” (Labourie in del Mar, 2006, p. 74).

A animação sociocultural era, portanto, conhecida sobretudo como **educação popular**. Colocava ênfase no desenvolvimento de qualidades e capacidades pessoais e dirigia-se principalmente à juventude por meio de atividades de tempo livre no âmbito das *maisons des jeunes et de la culture* (casas de juventude e cultura, alojamentos para jovens trabalhadores, centros de férias), eventualmente em *centres sociaux* (centros sociais) ou *maisons de quartier* (centros comunitários). O animador podia ser voluntário, profissional, dirigente, coordenador ou instrutor especializado, Moulinier (1980). Distingua-se, nesse contexto, até quatro tipos de animação sociocultural: **individual, social, cultural e educativa**. A animação sociocultural individual tem como objetivo estimular a expressão da pessoa no sentido de mobilizar sua capacidade de

transformar o meio e as circunstâncias imediatas. A variação social da animação sociocultural conduz a uma maior participação na vida pública por meio de organizações capazes de oferecer soluções para problemas concretos e necessidades do público, fortalecendo assim o sentimento de identidade social e pessoal. A animação cultural abrange o apoio à criatividade coletiva e individual como alternativa ao consumo passivo. A dimensão educativa da animação sociocultural busca construir hábitos democráticos e modos de agir que orientem a atenção das pessoas para a necessidade de obter uma educação de qualidade como condição para um desenvolvimento pessoal bem-sucedido Ander-Egg (2012).

Nos anos **1970**, o Conselho para a Cooperação Cultural do **Conselho da Europa** elaborou diversos estudos e relatórios sobre procedimentos de animação sociocultural e a apresentou a um cenário político mais amplo na Europa. Em seguida, essa prática se expandiu para a **Bélgica, a Espanha, a Itália e Portugal**. A animação sociocultural foi recebida, sobretudo, como resposta à urbanização acelerada da Europa Ocidental, Gillet (1995). Nessa fase, ela era considerada apenas um instrumento útil para o desenvolvimento de comunidades desfavorecidas. Hoje, o método da animação sociocultural representa um amplo conjunto de atividades que procuram deslocar a vida cotidiana para um ambiente intercultural, Soulet (1997). Na França, o animador constitui uma profissão autônoma, exercida em diferentes instituições sociais, culturais e educativas, Mignon in Foth (2006). Existe, para isso, um sistema de formação bem estruturado, com amplas possibilidades de prática e acompanhamento por mentoria. Em essência, a formação assume a forma de um curso prático (estágio), durante o qual os estagiários (futuros animadores) desempenham papéis profissionais. Uma equipe de ação elabora um programa de treinamento que inclui palestras, cursos, estágios em outras organizações, atividades de campo e também cria espaço para discussão, voltada para as atividades e sua avaliação. A formação deve contemplar conhecimentos de dinâmica de grupo, psicologia, gestão de relações com autoridades locais e outras questões técnicas (por

exemplo, conhecimentos de artes dramáticas e cinema).

Um dos lugares em que a animação sociocultural se aplica na prática é a cidade de Nantes na França, onde se realizam atividades de integração com o apoio de moradores locais. Eles participam da implementação de diversas atividades em grupo, como excursões e períodos de férias coletivas, promovendo assim o desenvolvimento da vizinhança e da solidariedade. Essas “caminhadas” comunitárias funcionam como instrumento que favorece a reflexão sobre os valores de determinada localidade e, eventualmente, a identificação de carências locais ou de demandas do público (por exemplo, poucos cruzamentos de pedestres, calçadas perigosas, bancos danificados etc.). As caminhadas podem ter um tema previamente definido, para orientar a atenção dos participantes. O foco não recai apenas sobre propostas de soluções urbanísticas, mas também sobre situações preocupantes que podem levar à estigmatização (famílias incompletas, pessoas isoladas etc.). A atividade destina-se a um número limitado de pessoas, em geral um animador sociocultural e 10 a 20 participantes. Como guias, atuam pessoas que conhecem bem o lugar ou o território. O convite é dirigido a indivíduos de toda a comunidade — por exemplo, pais com crianças, idosos, estudantes, pessoas com mobilidade e orientação reduzidas —, com o objetivo de obter o máximo de informações possível. Durante a caminhada, os participantes podem expressar opiniões sobre atividades ou melhorias que prefeririam para o local. O resultado são condições definidas para o avanço de novas intervenções, a responsabilização dos moradores e a possibilidade de redefinir a gestão do território no nível de distritos e bairros.

16.3 Espanha e Portugal difunde o trabalho social articulado a Animação Sociocultural

Outro país em que a animação sociocultural se difundiu como instrumento corrente do trabalho social é a **Espanha**. Nas décadas de **1970**

e 1980, consolidou-se a ideia de que o papel do animador era ativar o grupo, trazer ideias e captar participantes. Naquele período, usava-se predominantemente o termo “animador”; gradualmente, porém, ele foi substituído pela designação “facilitador”, em conexão com a promoção do chamado modelo de parceria do trabalho social nos anos 1990. A animação sociocultural é entendida como um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação social da comunidade no processo de seu próprio desenvolvimento e na dinâmica sociopolítica global. Seu objetivo é sustentar valores duradouros e, ao mesmo tempo, integrar-se à mudança, indicar caminhos de participação, atuar como catalisador de iniciativas bem-vindas e apoiar a vida comunitária. A animação sociocultural busca compreender o máximo possível o seu entorno e atuar de modo a provocar uma mudança para melhor, sempre sob a condição de participação ativa das pessoas e das coletividades sobre as quais pretende incidir, Trilla (1997). O animador sociocultural é considerado um agente social que introduz a animação sociocultural em grupos com base na ação comum, tendo como tarefa construir uma comunicação positiva entre os membros da comunidade. O pedagogo social **Víctor J. Ventosa** considera a qualificação suficiente um pressuposto básico para o exercício da profissão e, com esse propósito, elaborou um modelo detalhado de competências do animador sociocultural. Ao mesmo tempo, enfatiza requisitos pessoais: “O animador deve ter interesse pelos outros e pelas relações pessoais e efetivas que surgem no grupo, porque esse é o terreno ideal para promover uma série de valores com os quais a animação sociocultural trabalha, seja a convivência, a amizade, a solidariedade, a tolerância, o respeito ou a responsabilidade.” (Ventosa, 2008, p. 83). A animação frequentemente se concentra em grupos de pessoas idosas. A organização espanhola **Application Support Center (ASC)** realiza diferentes programas de treinamento voltados ao desenvolvimento saudável de idosos e procura aproveitar plenamente seu potencial. Parte da ideia de que as pessoas mais velhas têm mais sucesso na vida quando identificam e utilizam

suas capacidades e habilidades. Pressupõe também que as pessoas, mesmo em idade avançada, são capazes de crescer e se transformar. Os programas da ASC abrangem 114 centros socioculturais para idosos nas regiões de Madri e Barcelona. Nas demais comunidades, oferece serviços de apoio a outros 182 centros socioculturais para idosos. Além disso, mantém o programa **Outdoor Exercise**, realizado em parques e jardins urbanos com mais de 600 adultos e que inclui atividades intergeracionais em cooperação com escolas.

Um exemplo de animação educativa são as **Universidades da Terceira Idade** em **Santiago de Compostela**, que incorporam a animação sociocultural em seus programas. Elas se concentram em programas de ativação e interculturais e em cursos de informática. Ocorrem em muitos lugares de toda a Galícia e assumem formas distintas conforme as necessidades regionais. A participação é paga pelos próprios participantes; porém, se pertencem a um grupo socialmente vulnerável, a taxa do curso é dispensada. Predomina a convicção de que a possibilidade de educação ao longo da vida é condição para manter conhecimentos e capacidades de pessoas idosas e em processo de envelhecimento. Assim, a educação não apenas influencia o bem-estar psíquico, mas também fortalece a independência e contribui para a integração social.

Na universidade de Santiago de Compostela **José Antonio Caride** evidencia o papel protagonista que pode ser atribuído à Educação de Adultos (EA) no direito a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva ao longo da vida, situamos os nossos argumentos em três dos principais desafios que as universidades devem afrontar na construção de um futuro melhor para as pessoas, as sociedades e a sustentabilidade do planeta. Sendo congruentes com o trabalho institucional, científico, acadêmico e social do ensino superior na criação e transferência de conhecimento, na aprendizagem ao longo da vida e na extensão cultural, enfatizaremos as responsabilidades que as universidades devem assumir para “aproveitar o poder transformador da aprendizagem e da educação de adultos” (CONFITEA VII, 2022), fomentando um novo

contrato social para a educação como um bem comum. Uma tarefa em que todos os saberes pedagógicos e todas as práticas educativas se devem empenhar, invocando expressamente a Pedagogia-Educação Social. Outros expoentes espanhóis como **Xavier Úcar** da Universidade de Barcelona, vem se dedicando a animação sociocultural com enfoque na Pedagogia Social que fundamenta as investigações nas relações socioeducativas, o empoderamento juvenil e a educação comunitária. Responsável por muitos intercâmbios internacionais, tem várias obras publicadas que se remetem a Animação sociocultural. No contexto da articulação entre Portugal, Espanha e Brasil está **Mario Viché Gonzalez** com seus estudos na Animação Sociocultural no campo da cibercultura, aprofundamentos sobre Pierre Furter e a gestão cultural com mobilização para crianças e jovens utilizando-se do cinema e jogos de xadrez. Além de contatos estreitos com animadores Portugueses, Viche Gonzalez mantém contatos diretos, no Brasil, estado do Paraná, com as Universidades: Federal de Curitiba, Estadual de Ponta Grossa e da Unicentro em Guarapuava.

16.4 A animação Sociocultural em Portugal

Em **Portugal**, o desenvolvimento da animação sociocultural está estreitamente ligado à chamada **Revolução dos Cravos**, que em **1974** pôs fim ao regime totalitário instaurado por Salazar. “Animem o povo” é um lema retirado da canção “O que faz falta”, do cantor revolucionário português **Zeca Afonso**. Nela se canta: “O que faz falta é animar a malta” (= “O que precisamos é animar o povo”), e isso justamente se tornou o mote do período pós-revolucionário de democratização e construção de uma nova comunidade. Segundo diversos autores portugueses: Lopes, Galinha, Loureiro, Pérez in Vilardouro (2014), a animação sociocultural responde a algumas necessidades sociais emergentes: a necessidade de ampliar o conteúdo do tempo livre, a necessidade de educação e aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de reduzir o aumento

do fosso cultural entre estratos sociais. Ela é entendida como método de apoio às culturas locais e, eventualmente, de acesso de grupos vulneráveis à cultura convencional. A tarefa do animador é realizar estudos de determinadas situações, apoiar iniciativas que possam contribuir para mudanças no contexto social e cultural, refletir sobre a atividade do grupo, possibilitar mudanças de atitudes, oferecer apoio técnico na execução de atividades, apoiar durante a implementação, desenvolver e dar continuidade às ações, mapear a dinâmica de relações no grupo ou na comunidade etc. Larrázabal in Vilardouro (2014). A animação socio-cultural constitui um instrumento fundamental de aprendizagem e de maior integração social. Melhora a socialização, desenvolve o espírito de iniciativa, integra, apoia a autonomia e a tomada de decisões e permite manter interação constante com o meio social. Estimula as pessoas a adquirir competências sociais, culturais e educativas básicas, Trindade, Conde e Pocinho (2017). A educação, como fenômeno social, fortalece relações interpessoais e sociais; por isso, “deve existir uma relação íntima entre o educativo e o social, porque a educação é condição da sociedade moderna e a ação educativa é instrumento de socialização. É justamente nessa interação, entre sociedade e educação, que a animação sociocultural pode criar processos para a participação de comunidades e pessoas.” (LOPES, 2008, p. 93). Um papel significativo é desempenhado pela educação não escolar, que inclui, por exemplo, atividades de sujeitos, seminários e cursos que respondem a uma sociedade em constante mudança e complementam a educação escolarizada, especialmente em áreas de conduta e comportamento que a escola normalmente não aborda, Lopes, Galinha e Loureiro in Vilardouro (2014). A animação educativa incentiva o envolvimento das pessoas na aprendizagem contínua e no compartilhamento de seus conhecimentos, integrando-as à realidade social de determinado grupo de um contexto específico; por isso, pode ser entendida também como prática educativa ao longo da vida, Lopes (2008). Seu objetivo é permitir a “modificação” dos indivíduos (mudança de algumas de suas atitudes), desenvolver suas habilidades

e, assim, contribuir para mudanças sociais, Barbosa in Trindade, Conde e Pocinho (2017).

Os animadores portugueses trabalham principalmente com minorias, jovens e pessoas idosas. Um exemplo significativo são as atividades da **Junta de Freguesia** em **Santo André**, perto de **Santiago do Cacém**, que também se concentram na resolução de problemas sociais e buscam animar a comunidade incorporando a dimensão “socio”. Essa organização promove oficinas para o público voltadas à saúde e à segurança. Foram especialmente bem-sucedidas oficinas sobre alimentação saudável, direitos e apoio a idosos, menopausa e andropausa, prevenção e tratamento de acidente vascular cerebral, ou psicomotricidade e relaxamento, bem como temas urgentes como gripe e cuidados com pessoas doentes. Diversos elementos de dinamização, demonstrações, exercícios corporais e jogos foram incorporados às atividades. Em especial, junto aos idosos, as oficinas esclareceram muitas dúvidas, ajudaram a desmistificar mitos e preconceitos e contribuíram para a adoção de hábitos de vida mais saudáveis.

A animação sociocultural é amplamente utilizada no trabalho com idosos em casas de repouso e centros de dia. Inclui sobretudo atividades voltadas ao treino de memória e também um método narrativo baseado na “contação de histórias”. Esse movimento é favorecido pela Estratégia Nacional Portuguesa para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025: Intervenções para o bem-estar de idosos, que prevê ampla aplicação da animação sociocultural. Em Portugal, há já 20 anos atua a organização guarda-chuva **Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural**, que busca dar visibilidade à profissão de animador sociocultural e desenvolver iniciativas que esclareçam o papel e as técnicas de intervenção na animação sociocultural. Para isso, organiza encontros e outras ações formativas, promove regularmente conferências nacionais, cria grupos de trabalho para pesquisa, acompanha ofertas de emprego na área e informa instituições e o público sobre a natureza e os benefícios da animação sociocultural

para o desenvolvimento comunitário.

Nos últimos anos, em Portugal, discute-se intensamente a aplicação de abordagens artísticas na animação sociocultural, especialmente técnicas teatrais e musicoterapia. Essa concepção oferece às pessoas oportunidades de atividade cultural e possibilita expressão por meio de diferentes linguagens artísticas — como cinema, fotografia, música, vídeo e literatura —, porém sem pressão por desempenho e sem prescrição do que seria “correto” ou “valioso” Freidus, Hlubinka in Foth (2006). Possibilidades interessantes de animação sociocultural surgem também em áreas rurais. É precisamente nesse contexto que atua a **Fundação Lapa do Lobo**, uma pequena localidade próxima a Viseu. A fundação foi criada por iniciativa de um empresário local, que a instituiu e a financia. Em uma vila modernamente restaurada, há uma sala multiuso com palco móvel e assentos deslocáveis para diferentes tipos de atividades, além de uma galeria de artes visuais e uma biblioteca pública bem equipada. O animador local empenha-se, em muitos projetos, na aproximação da comunidade por meio da literatura. Tem grande êxito a leitura pública seguida de discussão, ou a leitura apenas de parte de um livro com o objetivo de desenvolver a imaginação dos participantes, bem como o mapeamento coletivo de contos e narrativas locais, o que possibilitou posteriormente a criação de uma obra conjunta intitulada *O lobo da lapa*, como livro de “memória coletiva” dos moradores. Uma das atividades notáveis dessa fundação é também a iniciativa “Canteiro das Palavras”, realizada anualmente por ocasião do Dia Mundial do Livro, que reuniu diferentes gerações em torno do amor à palavra, à terra e à natureza. Por meio de atividades diversas — como teatro culinário, concursos de leitura, caminhadas literárias, recitações, “trem literário”, feira do livro, rodas de conversa, oficinas, concertos etc. —, o festival busca fortalecer hábitos de leitura. Em todos os locais onde ocorreu, foi possível ler poemas sobre árvores, cantar a canção original “Canteiro das Palavras” (cujos versos os participantes podiam modificar e criar novas rimas) e escrever mensagens em folhas especiais com sementes,

que depois eram plantadas. Assim, os participantes assumiam o compromisso de cuidar delas, regá-las e esperar que, algumas semanas depois, pudessem caminhar por canteiros floridos feitos de “palavras” e ver como as mensagens semeadas por uma comunidade feliz reforçam a aliança entre terra, livro e ser humano.

16.5 Itália, Grã-Bretanha e Finlândia e as contribuições na Animação Sociocultural

Na **Itália**, funcionam, em localidades delimitadas, centros de cultura e educação, e os próprios moradores decidem, em base democrática, o que é necessário realizar. A iniciativa dos animadores socioculturais responde a essas necessidades locais definidas, acentuando também a responsabilidade de cada participante no processo decisório. Um ramo paralelo de animação cultural (*animazione culturale*) opera como conceito pedagógico, associado principalmente ao psicólogo e pedagogo **Mario Pollo**, que o desenvolveu em colaboração com o salesiano **Riccardo Tonelli**, com base na tradição salesiana de trabalho educativo com jovens. A maioria das instituições salesianas realiza programas tanto educativos quanto sociais, baseados na formação da “consciência”, em que normas morais derivam da tradição judaico-cristã do decálogo e do mandamento do amor a Deus e ao próximo. Sua missão é apoiar os jovens para que encontrem um projeto de vida que não se limite à satisfação superficial, mas dê sentido à existência. Graças ao forte vínculo com a tradição cristã, essa animação se tornou, no passado, parte do trabalho pastoral, Lorencova (2017). As oratórias salesianas de hoje concentram-se sobretudo em atividades de tempo livre, esportivas e artísticas (ginásios, campos ao ar livre, sala de música, oficinas criativas), complementadas por um programa espiritual.

Na **Grã-Bretanha**, a animação sociocultural é um método que se empenha pela integração das pessoas na sociedade e por sua participação na vida social, Debesse, Mialaret in Kalcheva (2016). Ela acentua

mais a dimensão cultural e entende a animação sociocultural como um modo de desenvolver a criatividade e expressar a reação emocional dos trabalhadores a questões políticas e econômicas. Certos procedimentos artísticos, especialmente dança, teatro e dramatização, passaram a ser aplicados na educação escolar, no trabalho com jovens e também em trabalhos de utilidade pública, Smith in Foth, (2006). As primeiras iniciativas no campo da animação sociocultural na Grã-Bretanha aparecem já nos anos 1970. Os animadores tentaram mobilizar pessoas com diferentes disposições, capacidades e problemas psíquicos para a produção artística contemporânea. O objetivo era ajudar as pessoas a se tornarem mais responsáveis pela qualidade de sua própria vida e, sobretudo, a reconhecer seu potencial criativo. Por isso, criavam coletivamente obras de grandes dimensões, as chamadas “paredes”, situadas principalmente nas fachadas externas de edifícios. Essas “paredes da sociedade” eram concebidas como expressão artística dos membros de determinada comunidade local. O pintor-animador desempenhava o papel de conselheiro e, às vezes, atuava como catalisador de atividades grupais. Um exemplo interessante de “parede” foi realizado com azulejos cerâmicos pintados à mão, instalados no muro de uma escola em Birmingham. Participaram mais de 350 pessoas, e toda a concepção foi um projeto conjunto de uma artista social local e dos moradores de um conjunto habitacional vizinho. Para ela, a arte deveria ser acessível a todas as pessoas tanto durante sua realização quanto em sua fruição, pois possibilita o desenvolvimento de uma sensibilidade criativa inicial, fortalece a consciência de forças e potencial psicológico e, ao mesmo tempo, favorece a integração do grupo.

Alguns autores, por exemplo, Rémi Hess (2009) apontam para a existência de “animadores” na Grã-Bretanha já desde o fim do século XIX, quando se podem observar os primórdios do trabalho comunitário. Tradicionalmente, esse movimento é associado ao vigário anglicano **Samuel Barnett**, que em 1884 fundou, em Londres, a primeira *settlement* denominada **Toynbee Hall**, voltada ao trabalho com moradores

pobres e à oferta de assistência social, ajuda de saúde e educação. Logo depois, outras *settlements* surgiram seguindo esse modelo. No fim do século XIX, havia cerca de 30 *settlements* na Grã-Bretanha, predominantemente em cidades universitárias, Popple (2015). Seus fundadores defendiam a ideia de que, para conhecer a vida dos pobres, era necessário viver entre eles. Por isso, as *settlements* eram criadas diretamente em bairros pobres e nelas residiam, sobretudo, estudantes universitários, Gojová (2006). Elas buscavam corrigir o ambiente de vida — visto como base para outras mudanças —, especialmente melhorando instalações sanitárias, a rede de esgoto, criando espaços de recreação para crianças e melhorando más condições de moradia. Considerava-se importante ensinar aos pobres os valores das classes médias, pois se via nisso a condição para ascensão social. Voluntários estudantes, os chamados *friendly visitors*, convidavam pessoas a participar de atividades, programas e serviços que as ajudariam a lidar com dificuldades pessoais. Visitavam famílias pobres e as apoiavam na autossuficiência. Também se concentravam no trabalho com grupos informais e lideranças locais. Esses trabalhadores compreendiam os grupos como componente importante do empoderamento. Promoviam o uso de grupos sociais, de discussão ou de tarefas para formar relações na comunidade e resolver problemas comuns, Stebner (2003). Em algum ponto desse processo foram lançadas as bases do trabalho comunitário, que desde então se transformou conforme as necessidades sentidas por comunidades e pela sociedade como um todo. Trabalho de caso, integração de imigrantes, grupos de autoajuda (desde os anos 1930 atuam, por exemplo, os Alcoólicos Anônimos — iniciativa que se difundiu pelo mundo), teoria do etiquetamento e a transformação do cuidado institucional em cuidado ambulatorial — eis contribuições para o desenvolvimento do trabalho comunitário britânico e também europeu. Essa tradição levou, sem dúvida, ao surgimento do modelo comunitário de animação socio-cultural, que permanece vigente até hoje. Seu núcleo é constituído por integração, participação e identidade, que buscam aproximar pessoas

de diferentes estratos sociais, favorecendo assim a realização de sentido na vida. Um papel importante é desempenhado também pela ajuda mútua entre os próprios membros da comunidade, graças à qual a ajuda alcança tanto o indivíduo quanto o grupo, contribuindo para influenciar ou transformar problemas pessoais, grupais e comunitários, Brown in Smith (1999 e 2009).

Na **Finlândia**, a animação sociocultural cria condições para que as pessoas participem ativamente do desenvolvimento da comunidade à qual pertencem. A animação é compreendida em três dimensões: como desenvolvimento pessoal (dimensão educativa), como apoio ao grupo e à coletividade para ampliar suas atividades (dimensão social) e como desenvolvimento da criatividade por meio de diferentes formas de expressão (dimensão cultural). No âmbito da dimensão social, a animação funciona como instrumento de um movimento social emancipatório — eventualmente um movimento de resistência social — cujo objetivo é despertar a participação das pessoas e ajudá-las a compreender seu papel no tempo e no lugar em que se encontram, pois a vida cotidiana é considerada muito importante, Kurki in Wallenius (2009). As condições naturais locais provavelmente inspiraram a aceitação da divisão de Gillet da animação sociocultural em duas vertentes: a animação *hot*, em que a animação é fator de transformação e socialização, e a animação *cold*, em que cumpre mais o papel de “depósito de padrões sociais”. Um exemplo de animação *hot* pode ser encontrado em grupos de ação. Os animadores primeiro se concentram em identificar insatisfações e depois formam grupos que, em seguida, realizam diversos protestos (por exemplo, contra o transporte público, a política de preços de supermercados etc.). A animação *cold* é considerada instrumento de manutenção da sociedade, para a qual a perspectiva econômica e de consumo é importante. Os animadores realizam várias atividades com boa intenção, mas como se “não vissem” as limitações que existem na sociedade, Kurki in Wallenius (2009).

16.6 O tempo livre na Alemanha e a participação comunitária na Suíça, contribuições para a animação sociocultural

Na **Alemanha**, desenvolveu-se a animação de tempo livre e cultural (*Freizeitkulturelle Animation*). O modelo alemão de trabalho sociocultural deriva mais da tradição da pedagogia do tempo livre e da participação cidadã do que de uma teoria explícita da animação como a que conhecemos na França. Um representante desse tipo é o pedagogo alemão **W. Opaschowski**, que a compreendia como “um estímulo e apoio não diretivos que possibilitam a atividade, liberam a criatividade, favorecem a formação do grupo e facilitam a participação na vida cultural” (Opaschowski in Kaplánek, 2013, p. 31). No entendimento de Opaschowski, a animação deve contribuir sobretudo para a formação de uma cultura de tempo livre dos indivíduos, de modo que utilizem o tempo livre de maneira madura e culturalmente valiosa. A animação, em sentido mais estrito, serve como método de trabalho cultural (*Kulturelle Breitenarbeit*) com amplas camadas da população, Opaschowski (1979). Este autor denomina a atuação do animador como “empowerment”, entendendo por isso o apoio às pessoas para que sejam capazes de transformar o ambiente em que vivem, assumir responsabilidades e resolver conflitos. A tarefa do animador não é criar, mas criar condições para que outros se tornem criadores de uma nova realidade social, Opaschowski (1979).

O tempo livre é percebido como espaço de socialização; cultura e atividades de tempo livre, portanto, têm função integradora e preventiva. O engajamento em atividades comunitárias e culturais atua contra a solidão e a marginalização — em todas as gerações. Daí decorre a ênfase em projetos locais, centros comunitários, casas de cultura etc. Um exemplo é o centro **Kulturfabrik**, em **Leipzig-Connewitz**, que mostra como o trabalho sociocultural pode funcionar na prática ao integrar atividades comunitárias, criação criativa e vida cultural pública em um

mesmo espaço. Ele atua como incubadora de iniciativas comunitárias e como exemplo de centro sociocultural em sentido amplo, pois promove a participação dos moradores — independentemente de idade ou interesse — por meio de programas abertos e de baixa barreira de acesso; conecta produção cultural e prática comunitária (ativação, compartilhamento, envolvimento criativo), oferece um ambiente não formal para aprendizagem social e troca de experiências e constitui um espaço aberto para a cena teatral independente, que de outra forma teria menos oportunidades na cidade. Do ponto de vista da animação sociocultural, trata-se de um exemplo prático de cultura participativa que se torna instrumento de integração comunitária e ação cidadã. Não é apenas um “local de eventos”, mas uma infraestrutura para a vida comunitária — exatamente o tipo de enquadramento institucional que, no contexto alemão, concretiza a ideia de trabalho sociocultural.

A animação sociocultural na **Suíça** é, na verdade, um dos modelos europeus-chave que conferiram à área um marco conceitual e institucional. Ali, a animação é entendida como facilitação e participação, produção de sentidos e integração social por meio da cultura e de atividades de tempo livre. A diferença decisiva em relação a uma simples oferta cultural é o papel ativo do animador como mediador, facilitador e parceiro da comunidade, e não apenas como organizador de programas. Assim como na Alemanha, existem na Suíça centros socioculturais (nem sempre idênticos a um “*kulturhaus*” clássico). Do ponto de vista metodológico, a animação complementa o desenvolvimento comunitário e opera com o princípio de parceria — o animador é mais um guia do que uma autoridade. Por isso, fala-se mais em “*participation culturelle*” ou “*facilitation sociale*” do que em animação. Os autores Rössel e Weingartner trabalham principalmente com participação cultural como comportamento mensurável (*attendance*) e consideram a participação na vida cultural uma “área importante de desigualdade social” (Rössel e Weingartner, 2016, p. 364). Por exemplo, o **Sozialkulturelles Zentrum** em Basileia trabalha ativamente com comunidades geralmente à margem das re-

des culturais: migrantes e refugiados, idosos, jovens em situação de risco e pessoas socialmente desfavorecidas. Oferecem programas em vários idiomas; oficinas em que os participantes não precisam ter “experiência cultural”; projetos voltados ao compartilhamento de experiências, criatividade e encontros intergeracionais, com acesso gratuito ou de baixa barreira. O animador trabalha com aprendizagem não formal, competências compartilhadas e construção coletiva de sentidos. Ajuda os participantes a co-criarem atividades, escolherem temas com a comunidade e compartilharem responsabilidades pela implementação. Talvez isso seja melhor expresso pelo termo “planejamento participativo”, em que o centro trabalha com moradores locais, coleta ideias, por exemplo em reuniões de vizinhança, e essas contribuições entram no planejamento do programa. As pessoas, assim, descobrem que sua voz influencia o que acontece no lugar. Isso não é episódico — é um ciclo: ouvir → planejar em conjunto → realizar → refletir. Um procedimento semelhante é recomendado também pelos autores da publicação *Time for Cultural Mediation*, que afirmam que “uma instituição cultural pode se abrir à troca ativa com a comunidade ao redor também de outras maneiras” (p. 4) e desenvolvem a ideia de que a instituição pode identificar um problema na comunidade e, por meio da mediação cultural, alcançar novos usuários e colaboradores no âmbito da comunidade local (ibid.).

16.7 Holanda, Polônia e Bulgária onde a Animação Sociocultural no diálogo e na cultura comunitária que a identifica

Na **Holanda**, a animação sociocultural é entendida principalmente como um conjunto de competências em serviços comunitários e de tempo livre, que pode ser adquirido por meio de formação técnica e superior, mas não se trata de uma profissão legalmente regulada com licença. Para o que se denomina “animação sociocultural”, utiliza-se ali o termo histórico *sociaal-cultureel werk*. Segundo o reconhecido agógico

Ton Notten, *sociaal-cultureel werk* é uma atividade profissional voltada ao apoio ao exercício da cidadania ativa e à participação dos habitantes no espaço comunitário e público, especialmente por meio de processos coletivos, educação não formal e atividades culturais (Notten, 2005). A animação sociocultural deve apoiar as pessoas para que participem de debates públicos, co-criem a vida comunitária e não sejam apenas “clientes” do sistema, mas atores. As bases originais do trabalho sociocultural foram casas do povo, centros de vizinhança e diferentes formas de educação cívica e cultural. Na segunda metade do século XX, a estrutura social se desenvolveu rapidamente e houve diferenciação de campos: trabalho em clubes e em vizinhanças, trabalho com jovens (posteriormente denominado *sociaal-cultureel werk*), e, ao lado disso, o desenvolvimento da educação de adultos etc. Nos anos 1960 e sobretudo 1970, nas cidades holandesas, consolidou-se fortemente a conexão entre trabalho comunitário, democratização e participação dos moradores, muitas vezes no contexto de renovação urbana. Em vários locais, construtoras passaram a cooperar com organizações civis e declararam que trabalhavam “por encomenda dos moradores”, Spierts (2014). Isso é ilustrado pelo exemplo do centro **Agora**, na cidade de **Dronten**. Esse centro comunitário foi fundado nos anos 1960, e seu criador, o engenheiro holandês **Frank van Klingeren**, construiu intencionalmente uma “estrutura inacabada” para que qualquer pessoa pudesse participar de seu posterior “acabamento”. As pessoas podiam levar ideias, pensamentos, usar e modificar a construção, o que lhes dava oportunidades de autorrealização e de participação em atividades não organizadas. Hoje, a Agora abriga, por exemplo, café, restaurante, teatro, boliche, piscina, cinema, pousada, espaços para eventos musicais e de dança, área para feira, exposições, cabaré e cursos criativos. É um lugar onde as pessoas podem se encontrar, observar, aprender com amigos e vizinhos e participar juntas de atividades, entre outras possibilidades.

Na **Polônia**, distingue-se entre o conceito de animação da cultura (*animacja kultury*) e animação sociocultural (*animacja społeczno-kulturalna*). Os primeiros ideais de animação da cultura no contexto polonês associam-se à criadora da pedagogia social **Helena Radlińska**, que vincula a animação à dimensão social. Ela é uma autora importante do conceito de pedagogia “vívda”, que envolve toda a personalidade humana e se baseia na crença na possibilidade de “transformar o ambiente social por forças humanas”. A pessoa que, na prática, utiliza métodos de animação é denominada “animador da cultura”, Hajduk (2013). A animação da cultura é associada a funções como criatividade, difusão cultural, crítica cultural e social. A dimensão social, por sua vez, cumpre funções integradoras, adaptativas, educativas, recreativas, inovadoras ou reguladoras da vida social, Jedlewska in Hajduk, (2013).

A animação da cultura se estabeleceu na Polônia como método educativo e disciplina científica em reação a mudanças macroeconômicas dos anos 1980, que trouxeram também a disseminação de um novo modelo de “cultura e arte elitistas”. Esse esforço de doutrinação pretendia elevar a sociedade polonesa a valores seletivamente escolhidos e formar gosto, estética e padrões culturais. A animação da cultura, ao contrário, envolve os próprios destinatários na seleção de conteúdos e elementos e permite preservar a identidade cultural da sociedade, da comunidade e do indivíduo, a quem se atribui a presença de uma “inteligência cultural”. Por isso, os animadores não interpretam a cultura para as pessoas, mas a apresentam nos mais diversos contextos, Siostrzonek (2008). Valem-se de seus conhecimentos, habilidades e carisma e, graças ao entusiasmo e ao empenho, atraem o entorno para a vida social e cultural. Muito frequentemente, os animadores são professores de artes visuais ou mesmo artistas de qualquer gênero, que utilizam suas capacidades artísticas, talentos e características pessoais para ajudar os outros a compor, projetar, criar, atuar etc. A fonte da animação nesse ambiente é a pedagogia social e a pedagogia da cultura.

Hoje, a animação da cultura ocupa um lugar consolidado no sistema de formação humanística e é ensinada como curso autônomo em quase todas as universidades polonesas. A cultura é percebida como instrumento de estabilização e também como alternativa para orientar-se em uma sociedade multicultural em formação, com todos os fenômenos daí decorrentes. A animação da cultura constitui, portanto, um processo de aculturação e harmonização da “cultura antiga” com novos valores, normas, padrões de comportamento, acontecimentos e artefatos culturais, Jankowski in Siostrzonek, (2009).

A animação sociocultural — por vezes também chamada de “animação da sociedade local” — volta-se ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Compreende a pessoa como ser integral e vê nela oportunidades para elevar a qualidade de vida no ambiente em que vive, inclusive o despertar espiritual de toda a coletividade. A animação orienta-se principalmente para o desenvolvimento regional de áreas rurais. É considerada um ativador de forças sociais presentes no meio, que tornam possíveis mudanças — sobretudo econômicas, culturais e sociais —, graças às quais se viabiliza o desenvolvimento comunitário. Aqui, a animação é método de integração e co-participação. Seu objetivo é a “adaptação a novas formas de vida social” (Nobis, 1999, p. 85). Oferece estratégias para ajudar as pessoas a buscar sentidos de vida perdidos e criar condições adequadas para o autodesenvolvimento no contexto local. Embora a animação sociocultural se dedique sobretudo ao desenvolvimento de grupos, o indivíduo também obtém satisfação pessoal na forma de solidariedade, filantropia, altruísmo e cooperação. A animação representa, assim, um caminho de “defesa do indivíduo contra a solidão, o isolamento existencial, contra as consequências negativas da sociedade industrial” (Zebrowski, 2003, p. 58), criando oportunidades para recuperar a confiança na sociedade humana e em si mesmo. Provoca um estado de parceria nas relações interpessoais e possibilita a vivência de emoções coletivas.

De modo semelhante, na **Bulgária**, a animação empenha-se em aproximar pessoas de diferentes estratos sociais, favorecendo assim a realização de sentido em suas vidas. O denominador comum são valores como “integração, participação e identidade”. No âmbito de atividades grupais e comunitárias, o objetivo da animação sociocultural é desenvolver a comunicação e estruturar a vida social, motivando os membros da comunidade a contribuir para o desenvolvimento de seu ambiente social e criando possibilidades de participação no diálogo, Kalcheva (2016). A animação sociocultural, como fenômeno socialmente relevante, é utilizada em todas as esferas da atividade humana, inclusive em áreas como esporte e turismo, e gradualmente encontra seu lugar, ganhando importância junto ao público búlgaro e nos processos sociais. Ela é reconhecida e apoiada em áreas como educação, atividades culturais e atividades de tempo livre, Kalcheva (2016).

Na **Eslováquia**, o termo “animação sociocultural” (*sociokultúrna animácia*) é usado mais no ambiente acadêmico (pedagogia, trabalho social) do que como profissão autônoma do tipo do modelo suíço. Na prática, porém, os princípios da animação (participação, trabalho comunitário, ativação dos moradores) são aplicados de forma relativamente expressiva, especialmente em centros comunitários e no trabalho com grupos marginalizados. Na Eslováquia, formou-se uma rede de centros comunitários apoiados pelo Estado e por fundos da União Europeia, voltados principalmente ao trabalho com comunidades romani marginalizadas, à ativação comunitária, ao apoio à participação dos moradores na solução de problemas locais, à educação não formal e a atividades culturais e de tempo livre. Nessa atuação aparecem elementos de animação sociocultural: os trabalhadores não apenas organizam programas, mas envolvem a comunidade no planejamento de atividades, desenvolvem iniciativas locais (por exemplo, ações de vizinhança, dias comunitários, oficinas criativas), apoiam o crescimento de lideranças locais e articulam trabalho social com atividades culturais e educativas — o que é muito próximo do entendimento suíço de animação, ainda que se utilize a linguagem do trabalho comunitário.

16.8 O Trabalho social- um olhar sobre a República Tcheca mobilizada pela ASC

Na **República Tcheca**, a animação sociocultural não tem raízes institucionais como em outros países europeus. Ainda assim, é possível observar a aplicação sistemática do princípio de animação, especialmente no trabalho social comunitário e no trabalho com jovens. Contudo, a relação entre trabalho comunitário e a lei de serviços sociais é ambivalente. A lei concebe os serviços sociais de modo muito rígido e, por sua própria natureza, não permite o desenvolvimento de outros tipos de serviços e métodos de trabalho além daqueles explicitamente previstos no texto legal. Nem o trabalho social comunitário nem a própria animação sociocultural são mencionados diretamente na lei; apesar disso, a abordagem animadora corresponde a princípios que devem ser aplicados na prestação de serviços sociais. O conceito integral de animação sociocultural pode, portanto, ser aplicado naqueles serviços cujo objetivo é ativar pessoas do público-alvo para que se engajem em atividades de vida cotidiana e em contatos com outras pessoas. A animação, nesse sentido, contribui para que o cliente possa receber serviços habituais de um modo que lhe seja próximo, estimulando seu potencial para realizar atividades e hábitos que adquiriu ao longo da vida ou pelos quais sente inclinação espontânea Musil, Kubalčíková, Hubíková (2006). A concepção de animação como ativação aparece sobretudo no contexto do cuidado de idosos. A abordagem animadora tem como objetivo qualificar a vida, apoiar a dignidade e um projeto de vida individual com respeito às preferências pessoais e aos papéis sociais da pessoa em idade pós-produtiva, Bužgová (2015). Também se evidencia a proximidade da animação com outros tipos de serviços sociais, como reabilitação social, centros de baixa exigência para crianças e jovens, casas de transição, abrigos, moradias assistidas, instituições de longa permanência para idosos, centros-dia e serviços de intervenção precoce.

Alguns centros comunitários se vinculam explicitamente ao conceito de animação sociocultural, especialmente aqueles conectados aos clubes juvenis salesianos. Esses clubes realizam programas educativos e sociais baseados no princípio da abertura (no contexto tcheco de serviços sociais, fala-se em “baixa exigência”). Os centros são acessíveis a um amplo espectro de jovens, independentemente de sua posição em relação à Igreja. Focam o trabalho com crianças da comunidade romani, jovens em risco e a cooperação com casas de acolhimento. Os trabalhadores das instituições salesianas desenvolvem, em grande medida, métodos e técnicas próprias de animação, apoiadas por um sistema de valores cristão. Sua atuação se baseia na construção de confiança e de um clima amistoso. Na animação, ocorre a descoberta e liberação de um potencial oculto que reside em indivíduos e grupos, e o animador auxilia a descobrir e desenvolver esse potencial, Kaplánek (2012). O animador constrói uma postura correspondente e responsável de educador, da qual emerge uma relação pedagógica autêntica. Nessa concepção, o animador não é apenas um mediador que descobre o potencial oculto dos jovens e ajuda a liberá-lo, mas é ele mesmo portador de valores tradicionais da cultura na qual os jovens se integram.

Na República Tcheca, atuam 12 centros salesianos que oferecem clubes abertos, cursos, acampamentos e atividades vivenciais. Buscam principalmente atividades que despertem prazer e desejo de participação em crianças e jovens, mas que também sejam saudáveis, criativas e educativas. Isso significa orientar-se para a formação de um estilo de vida e de hábitos que apoiem o máximo desenvolvimento do potencial social e pessoal dos jovens, Lorencová (2017). A atividade desses centros depende da cooperação de salesianos, irmãs salesianas e voluntários. O cuidado com participantes e voluntários também integra, segundo Kaplánek (2012), a agenda do animador sociocultural. Em atividades voltadas a voluntários, é necessário que o animador crie um ambiente o mais atraente possível, no qual seja possível confiar-lhes competências e tarefas pelas quais assumirão responsabilidade, favorecendo a conti-

nuidade da cooperação. O animador deve orientar e apoiar voluntários para que, no decurso da cooperação, “se sintam acolhidos, reconhecidos e respeitados” (KAPLÁNEK, 2012, p. 29). Para uma animação que se concentra especialmente em pequenos grupos e na figura do animador, Kaplánek propõe introduzir a expressão simples e clara “animação social”, Dudová (2018).

Uma tendência relativamente nova é a aplicação da animação sociocultural em espaços de clubes e também em locais menos tradicionais do espaço urbano, por exemplo cafés. Um exemplo é o **ClubCafé Pessoa**, em **Hradec Králové**. A inovação desse modelo reside na combinação de um centro comunitário com um café-clube, que cria a atmosfera de um ambiente público natural e evita a estigmatização dos usuários desse tipo de serviço. Paralelamente ao funcionamento do café, há um rico programa de eventos educativos, culturais e de interesses diversos. O fato de o café também ter funções de apoio não é enfatizado pelos trabalhadores na comunicação com clientes e com o público; ainda assim, eles buscam construir um ambiente seguro e acolhedor, no qual ninguém — nem mesmo pessoas com deficiência ou desvantagens — precise sentir-se estranho. Isso foi confirmado em uma sondagem de pesquisa pelos próprios usuários: além da oportunidade de autodesenvolvimento (35%) e da atitude receptiva da equipe (75%), eles valorizavam principalmente o ambiente não discriminatório (40%). Os frequentadores podem participar ativamente da vida social e cultural, do enfrentamento de situações problemáticas e de crise e do compartilhamento de vivências e experiências, por exemplo tendo a possibilidade de conduzir seu próprio clube, grupo de autoajuda, curso ou oficina, realizar uma palestra sobre tema livre etc., ou simplesmente participar de algumas dessas atividades e, depois, integrar-se ao diálogo. O animador sociocultural funciona ali apenas como “catalisador” e “moderador”, Hloušek et al.(2020).

Elementos de animação sociocultural aparecem também no evento nacional **Noc venku** (“Noite ao relento”), realizado no fim de novem-

bro em várias cidades tchecas, geralmente em um espaço aberto e central (praça). Nessa ação, o público pode experimentar como é passar a noite ao ar livre em dias frios apenas com saco de dormir e cobertores, vivenciando, assim, aspectos da vida de pessoas em situação de rua. Além disso, costuma haver um programa complementar, como shows de bandas locais, barracas de alimentação e projeções de filmes. Outro exemplo: uma “animação lúdica” foi utilizada pelos organizadores do Centro de Voluntariado Krůček, em Svitavy, no Dia do Voluntariado. Na ação, houve uma tentativa de estabelecer um recorde na criação da palavra “VOLUNTÁRIO” com o maior número de adesivos, que os participantes colaram nos contornos de cada letra; reuniram-se 556 adesivos coloridos com assinaturas e, eventualmente, mensagens sobre voluntariado. O número foi inclusive registrado no banco tcheco de recordes.

No campo da animação cultural, pode-se mencionar o workshop corporal **Kreutzerova sonáta**, do grupo “Taneční divadlo Honzy Pokusila”, no qual, sob a orientação de uma dançarina profissional, os participantes puderam experimentar jogos e variações de movimento e, ao mesmo tempo, perceber sensações que espelham vivências e reações humanas em situação de ataque e luta. Durante o workshop, os participantes puderam investigar e descobrir novas sensações corporais provocadas pela experiência de ameaça, que podem ser discutidas com representantes de uma clínica psicológica e de um centro de crise. O workshop inclui também um “laboratório psicossomático”, que apresenta toda uma série de situações de animação. Pode-se encontrar ainda ofertas de animação teatral como parte de programas educativos para escolas de ensino fundamental. Trata-se de teatro interativo que oferece uma “experiência educativa direta, ainda assim no plano de uma ficção segura”; situações críticas são retomadas após o término, e o espectador pode influenciar o desenvolvimento da peça, tornando-se um coprodutor ativo, com o apoio do guia do espetáculo, o chamado *joker*, o que remete claramente ao conceito do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1931-2009), apresentado na República Tcheca como Teatro

Fórum. Recentemente, esse conceito vem sendo adotado também pelo clube de teatro ligado à Casa Pessoa, continuador do já mencionado ClubCafé Pessoa em Hradec Králové, e é provável que outras iniciativas (“andorinhas”) se somem. O potencial da animação sociocultural ainda não está plenamente aproveitado; espera-se, contudo, que — assim como em outros países — ela possa tornar-se também no contexto tcheco um método adequado, utilizável tanto na prática de assistentes sociais quanto no campo da pedagogia ou da medicina, e também um caminho para perceber e acolher a cultura e o próprio papel na sociedade democrática moderna.

Tabela 4.
Tabela comparativa – Modelos de animação sociocultural na Europa

Pais	Base ideológica / contexto histórico	Objetivo dominante	Estatuto profissional	Enquadramento institucional	Grupos-alvo principais	Núcleo metodológico	Traços distintivos do modelo
França	Reconstrução democrática pós-guerra; educação popular	Democratização cultural e participação cidadã	Profissão autônoma e reconhecida	Sistema nacional de formação; maisons des jeunes et de la culture	Juventude e comunidade em geral	Dinâmica de grupo, educação popular, cultura participativa	Modelo mais institucionalizado e profissionalizado da Europa
Espanha	Transição pós-franquista; renovação social e comunitária	Participação social e desenvolvimento comunitário	Profissional definido (animador/facilitador)	Centros socioculturais municipais e regionais	Idosos; comunidades locais	Educação não formal; programas de ativação e cooperação	Ênfase na animação com idosos e no modelo de competências
Portugal	Revolução dos Cravos (1974); democratização cultural	Educação ao longo da vida e inclusão social	Associação profissional de animadores; reconhecimento crescente	Estratégias nacionais de envelhecimento ativo; iniciativas locais	Idosos, minorias, juventude	Oficinas comunitárias, abordagens artísticas, mediação cultural	Integração de arte e educação não formal; foco comunitário forte
Itália	Tradição salesiana e pedagógica cristã	Formação ética e educação da juventude	Função pedagógico-pastoral, não autônoma	Oratórios e instituições religiosas	Juventude	Atividades educativas e espirituais; tempo livre criativo	Modelo baseado em valores morais e formação da consciência

continua...

...continuação Tabela 4

Pais	Base ideológica / contexto histórico	Objetivo dominante	Estatuto profissional	Enquadramento institucional	Grupos-alvo principais	Núcleo metodológico	Traços distintivos do modelo
Grã-Bretanha	Settlement movement (séc. XIX); trabalho comunitário	Integração social e fortalecimento da comunidade	Parte do campo do trabalho comunitário	Settlements, centros comunitários	Grupos vulneráveis; comunidades locais	Projetos artísticos e educativos comunitários	Base histórica do community work e do empowerment local
Finlândia	Movimentos emancipatórios e cidadãos	Participação ativa e consciência crítica	Setor do trabalho juvenil e social emancipatório	Organizações civis e grupos autônomos	Cidadãos engajados; juventude	Ações coletivas; distinção entre animação hot e cold	Função dupla: transformação social vs. manutenção social
Alemanha	Pedagogia do tempo livre e cidadania cultural	Participação, empoderamento e cultura de lazer	Profissão semi-formal, ligada à pedagogia	Centros culturais e Kulturfabrik locais	Público amplo intergeracional	Kulturelle Breitenarbeit (trabalho cultural de base)	Enfatiza o lazer como espaço de socialização e integração
Suíça	Mediação cultural participativa; inclusão social	Integração e coesão por meio da cultura	Campo profissional consolidado e reconhecido	Centros socioculturais cantonais e municipais	Migrantes, idosos, juventude	Planejamento participativo; co-criação comunitária	Mediação cultural sistemática e modelo reflexivo de parceria
Holanda	Democratização urbana (anos 1960-70); cidadania ativa	Participação cívica e co-gestão comunitária	Profissional técnico sem regulação formal	Sociaal-cultureel werk; centros do tipo Agora	Comunidade local diversa	Processos coletivos e planejamento comunitário	Abertura arquitetônica e autonomia cidadã ("modelo Agora")
Polónia	Pedagogia social e pós-socialismo	Formação cultural e desenvolvimento regional	Curso universitário consolidado; campo acadêmico	Universidades e centros regionais	Comunidades regionais e rurais	Pedagogia da cultura; educação humanística	Forte teorização e ênfase na identidade cultural
Bulgária	Transição pós-socialista; integração europeia	Integração social e identidade comunitária	Formação educacional emergente	Centros educativos, esportivos e culturais	Público diversificado	Ações comunitárias; eventos culturais e turísticos	Ênfase em integração e coesão social
Eslováquia	Pós-socialismo; fundos e programas da UE	Ativação de grupos marginalizados	Trabalhador comunitário; não profissão autônoma	Rede estatal e europeia de centros comunitários	Comunidades romani	Planejamento participativo e educação não formal	Aplicação prática forte, base teórica incipiente
República Tcheca	Contexto pós-socialismo; serviços sociais descentralizados	Ativação social e inclusão no trabalho comunitário	Não institucionalizada; método de serviço social	Centros comunitários; clubes juvenis salesianos	Idosos, juventude, grupos marginalizados	Atividades participativas e culturais de baixa exigência	Inovação urbana e ligação com o teatro social e voluntariado

Com base na comparação realizada, é possível identificar, no espaço europeu, quatro modelos fundamentais de animação sociocultural, que se diferenciam quanto ao seu enraizamento histórico, grau de profissionalização, objetivos predominantes e orientação metodológica. Esses modelos não constituem uma classificação rígida, mas uma tipologia analítica que permite compreender de forma mais aprofundada as diferenças estruturais entre as diversas tradições nacionais.

O primeiro tipo pode ser denominado **modelo profissionalizado de democratização**, representado sobretudo pela França e pela Suíça, podendo incluir também, em certa medida, a Espanha e Portugal. Esse modelo caracteriza-se por forte institucionalização e por uma identidade profissional claramente definida do animador. A animação sociocultural surgiu nesse contexto como instrumento de democratização da sociedade e de ampliação do acesso à cultura para amplos setores da população. Na França, o animador constitui uma profissão autônoma, com sistema formativo estruturado e longa tradição de instituições nacionais que garantem a qualidade e a continuidade do campo. O modelo suíço desenvolve princípio semelhante, mas o articula de modo mais explícito com o conceito de mediação cultural e planejamento participativo. O animador não atua apenas como organizador de atividades, mas como facilitador e parceiro da comunidade, possibilitando a co-construção do espaço social e cultural. Os elementos comuns desse modelo são o forte embasamento conceitual, o elevado grau de profissionalização e a ênfase na participação como valor democrático.

O segundo tipo corresponde ao **modelo participativo-comunitário**, presente na Grã-Bretanha, na Holanda, na Alemanha e na Finlândia. Esse modelo fundamenta-se principalmente na tradição do trabalho comunitário, do ativismo cívico e do conceito de empoderamento. No Reino Unido, suas raízes remontam ao settlement movement do final do século XIX, que estabeleceu as bases do desenvolvimento comunitário e da atuação junto a grupos locais. O conceito holandês de *sociaal-cultureel werk* enfatiza a cidadania ativa e os processos coletivos no es-

paço comunitário. O modelo alemão deriva da pedagogia do tempo livre e do trabalho cultural de base (*Kulturelle Breitenarbeit*), compreendendo a animação como instrumento de promoção da participação cultural e da vida pública. A Finlândia, por sua vez, desenvolveu uma distinção específica entre a chamada animação “hot”, orientada para a transformação social e a mobilização, e a animação “cold”, voltada à estabilização das estruturas sociais. O denominador comum desse modelo é a ênfase na infraestrutura comunitária, na participação ativa dos cidadãos e em uma definição profissional menos rígida do animador. A animação sociocultural funciona aqui sobretudo como instrumento de desenvolvimento comunitário e fortalecimento da cidadania.

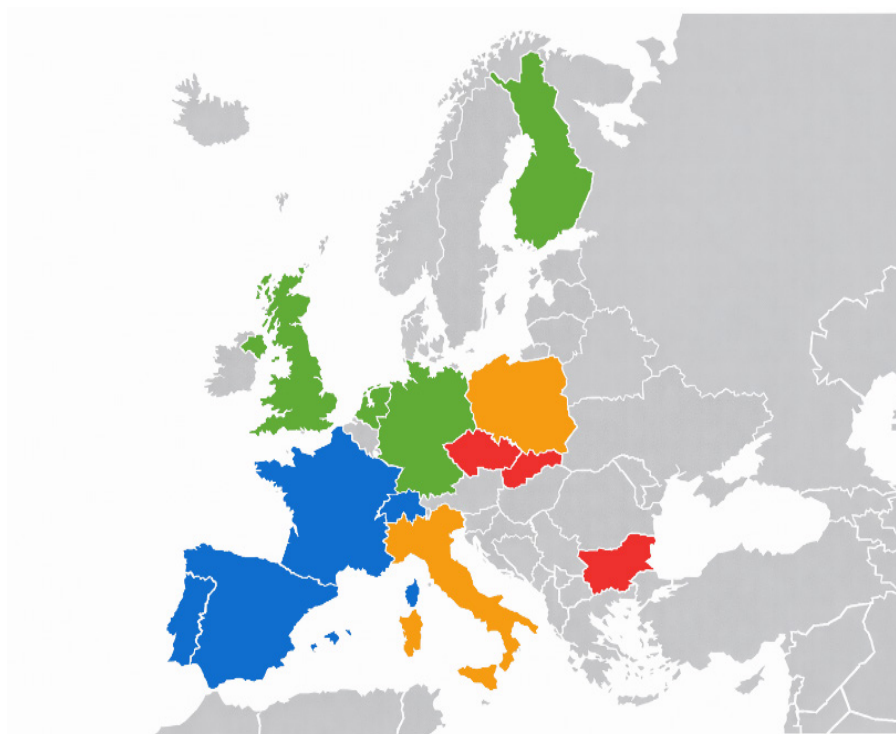
O terceiro tipo pode ser definido como **modelo pedagógico-cultural**, representado pela Itália e pela Polônia. Nesse contexto, a animação sociocultural encontra-se estreitamente vinculada à pedagogia, à formação de valores e à identidade cultural. O modelo italiano, fortemente influenciado pela tradição salesiana, compreende a animação como processo educativo voltado especialmente à juventude e à formação da consciência. O animador desempenha o papel de educador e orientador de valores, e o trabalho com cultura e tempo livre assume caráter formativo. No caso polonês, a tradição da pedagogia social distingue entre animação da cultura e animação sociocultural. A animação consolidou-se como disciplina acadêmica e como instrumento de desenvolvimento regional e fortalecimento da identidade cultural. Caracteriza-se por sólida reflexão teórica e forte vínculo com a formação humanística. Nesse modelo, a animação não é prioritariamente instrumento de intervenção social, mas processo de formação cultural e axiológica.

O quarto modelo pode ser denominado **modelo integrador-ativo**, abrangendo a República Tcheca, a Eslováquia e a Bulgária, podendo incluir parcialmente também a Espanha e Portugal. Esse tipo caracteriza-se pelo fato de que a animação sociocultural atua predominantemente como instrumento de integração social e ativação de grupos, frequentemente no âmbito do trabalho social comunitário. Na Espanha

e em Portugal, a animação desenvolveu-se intensamente no contexto das transformações pós-ditatoriais, com forte ênfase na participação, na aprendizagem ao longo da vida e no trabalho com idosos e minorias. Na República Tcheca e na Eslováquia, a animação não constitui profissão autônoma, mas é aplicada como método em centros comunitários, serviços de baixa exigência e intervenções junto a grupos marginalizados. O contexto búlgaro também destaca integração, participação e identidade, sendo a animação apoiada especialmente nas esferas educativa e comunitária. O traço comum desse modelo é o menor grau de profissionalização e a forte vinculação com o serviço social e estratégias de ativação.

Essa tipologia demonstra que a animação sociocultural na Europa não constitui um conceito homogêneo, mas um conjunto de modelos historicamente e culturalmente condicionados, que diferem quanto ao grau de institucionalização, ao marco valorativo e à orientação metodológica. Enquanto em alguns países a animação configura-se como campo autônomo com identidade profissional consolidada, em outros funciona como método flexível de trabalho comunitário ou pedagógico. A distinção entre esses modelos permite não apenas uma comparação sistemática, mas também uma compreensão mais aprofundada de como diferentes sociedades concebem o papel da cultura, da participação e da comunidade nos processos de integração social e desenvolvimento democrático.

Figura 4.



Fonte (elaboração própria).

Legenda:

- - modelo profissionalizado de democratização;
- - modelo participativo-comunitário;
- - modelo pedagógico-cultural,
- - modelo integrador-ativador.

16.9 Considerações Pontuais para este estudo

A mera descrição dos diferentes enfoques seria insuficiente se não estivesse inserida em uma estrutura comparativa capaz de identificar conexões mais profundas e formular uma tipologia dos modelos europeus. Por essa razão, foi adotado um conjunto de critérios comparativos

que refletem três níveis fundamentais de análise: o histórico-ideológico, o institucional-profissional e o metodológico-prático.

O primeiro critério fundamental diz respeito ao impulso histórico e à base ideológica do surgimento da animação sociocultural em cada país. O desenvolvimento da animação na Europa não ocorreu de forma uniforme nem linear, mas como resposta a situações sociais específicas. Na França, esteve estreitamente vinculada à reconstrução democrática do pós-guerra; na Espanha e em Portugal, respondeu aos processos de transformação pós-ditatoriais; na Finlândia, associou-se a movimentos emancipatórios; e no Reino Unido, desenvolveu-se a partir da tradição do *settlement movement* e do trabalho comunitário. O contexto histórico moldou significativamente a linguagem valorativa da animação, sua legitimidade social e sua relação com o Estado e a sociedade civil. Sem essa dimensão, a comparação permaneceria superficial e careceria de potencial explicativo.

O segundo critério refere-se ao objetivo dominante da animação. Embora em todos os países se trabalhe com conceitos como participação, cultura ou comunidade, seus conteúdos e ênfases diferem. Em alguns contextos, o objetivo central é a democratização da cultura e a cidadania ativa; em outros, a integração social, a emancipação ou a formação pedagógica. O modelo francês, por exemplo, enfatiza a participação democrática e o acesso à cultura, enquanto os contextos tcheco e eslovaco priorizam a ativação de usuários de serviços sociais. A identificação do objetivo predominante permite distinguir modelos que podem ser organizacionalmente semelhantes, mas ideologicamente distintos.

O terceiro critério diz respeito ao estatuto profissional do animador e ao grau de profissionalização do campo. Em alguns países, o animador constitui uma profissão claramente definida, com formação especializada e reconhecimento institucional (como na França e na Suíça). Em outros, a animação sociocultural é concebida sobretudo como método utilizado por assistentes sociais, pedagogos ou trabalhadores comunitários. O grau de profissionalização influencia decisivamente a estabi-

lidade do campo, sua reflexão acadêmica, seu financiamento e seu nível de autonomia em relação a outras profissões de intervenção social. Esse critério permite, portanto, distinguir modelos fortemente institucionalizados daqueles que permanecem como abordagem metodológica sem estatuto profissional próprio.

Relaciona-se a esse aspecto o quarto critério: o enquadramento institucional da animação. Analisa-se se a animação sociocultural está incorporada em estratégias nacionais, legislações específicas, centros comunitários, estruturas religiosas ou programas universitários, ou se funciona predominantemente no âmbito de iniciativas da sociedade civil. O grau de institucionalização determina a continuidade do modelo, sua transferibilidade e a disponibilidade de recursos. As diferenças entre o centro comunitário holandês do tipo Agora, os centros socioculturais suíços e os serviços de baixa exigência na República Tcheca tornam-se evidentes precisamente nesse nível.

O quinto critério refere-se aos grupos-alvo predominantes. Alguns modelos possuem caráter universalista e se dirigem ao conjunto da população; outros concentram-se em grupos específicos, como juventude, idosos ou comunidades marginalizadas. Os contextos espanhol e português, por exemplo, atribuem forte ênfase ao trabalho com idosos; o modelo eslovaco orienta-se marcadamente para comunidades ciganas; enquanto o modelo francês busca uma participação comunitária mais ampla. A definição dos grupos-alvo revela a função social da animação – seja ela preventiva, integradora, educativa ou emancipatória.

O sexto critério diz respeito ao núcleo metodológico da animação. Consideram-se abordagens como o planejamento participativo, projetos comunitários, intervenções artísticas, educação não formal, grupos de ação ou pedagogia do tempo livre. A dimensão metodológica permite analisar a prática concreta da animação sociocultural e seus instrumentos. O modelo britânico utiliza projetos artísticos comunitários; o finlandês trabalha com a distinção entre animação “hot” e “cold”; o português integra fortemente abordagens artísticas; e o alemão fundamenta-se na

pedagogia do tempo livre e no trabalho cultural. Essas diferenças metodológicas complementam as distinções ideológicas e institucionais.

O último critério refere-se à relação entre animação sociocultural e serviço social. Em alguns países, a animação constitui um campo autônomo com identidade própria; em outros, é percebida como método do trabalho social comunitário ou da intervenção pedagógica. Essa distinção é particularmente relevante no contexto da Europa Central e Oriental, onde a animação frequentemente se confunde com o trabalho comunitário e não possui delimitação legislativa explícita.

O conjunto desses critérios possibilita, portanto, uma comparação em múltiplos níveis, que ultrapassa a mera descrição institucional e capta diferenças mais profundas de ordem valorativa e metodológica entre os modelos. Ao mesmo tempo, oferece uma base para a construção de uma tipologia dos enfoques europeus da animação sociocultural e permite analisar esse fenômeno como uma concepção historicamente condicionada e contextualmente variável de trabalho com comunidade, cultura e participação.

16.10 Referências Bibliográficas

ANDER -EGG, E. **La Problemática de l'Animación Sociocultural: Animace Sociocultural**. Buenos Aires, San Pablo Editora, 2012, p. 24–38.

BRUEGGEMANN W. G. **The Practice of Macro Social Work**. 3. ed. Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2006.

BUŽGOVÁ, R. **Paliativní péče ve zdravotnických zařízeních: potřeby, hodnocení, kvalita života**. Praga: Grada, 2015.

DEL MAR, H. M. **La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social**. In Revista de Estudios de Juventud, č. 74, 2006, s. 73–93.

DUDOVÁ, A. **Animace jako model komunitní práce**. Fórum sociální práce. An. 2018, Nr. 2, p. 51–55.

FOTH, M. **Sociocultural Animation**. In Encyclopedia of Developing Regional Communities with Information and Communication Technology. [online]. 2006. Queensland University of Technology. [cit. 26. 2. 2026]. From: <https://www.irma-international.org/viewtitle/11456/?isxn=9781591405757>.

GILLET, J.-C. **Animation et Animateurs: Le sens de l'action**. Paris: L'Harmatan, 1995.

GOJOVÁ, A. **Teorie a modely komunitní práce**. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.

HAJDUK, Ł. **Edukacyjne uwarunkowania rozwoju regionalnego: w świetle badań wsi Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego**. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

HLOUŠEK, J. et al. **Socio-kulturní animace a její uplatnění v komunitní sociální práci**. Hradec Králové: Občanské poradenské středisko, 2020.

HRODKOVÁ, M. **Sociální práce a sociokulturní animace v Aulách třetího věku v Santiagu de Compostela**. [online]. Praga, 2008. Diploma thesis. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce. [cit. 3. 2. 2026]. From <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120106422>.

KALCHEVA, A. **Theoretical and historical aspects of socio -cultural animation**. *Trakia Journal of Sciences* [online]. Trakia University in Bulgaria, 2016, s. 203–206. [cit. 10. 2. 2026]. ISSN 1313-7069. From: <http://www.uni-sz.bg/tsj/Vol.14,%20N%203,%202016/A.Kal4eva.pdf>.

KAPLÁNEK, M. **Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže**. Praga: Portál, 2013.

Col. **Kultur Vermittlung Schweiz (Swiss Cultural Mediation)**. (n.d.). [PDF]. https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-e/TfCM_0_Complete_Publication.pdf?utm_source=chatgpt.com

LOPES, M. S. **Animação Sociocultural em Portugal**. Intervenção: Amarante, 2008.

LORENCOVÁ, J. **K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky**. [online]. Brno, 2017. Thesis. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 13. 2. 2026]. From z: <https://www.muni.cz/inet-doc/828892>.

MOULINIER, P. **The training of cultural animators**. [online]. Paris: Cultural development: documentary dossier, 1980. [cit. 27. 9. 2025]. From: <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000426/042694eb.pdf>.

MUSIL, L., KUBALČÍKOVÁ K., HUBÍKOVÁ O. **Kvalitkační potřeby pracovníků v sociálních službách pro seniory**. Praga: VÚPSV Praha - výzkumné centrum Brno, 2006.

NOBIS, A. **Od emergencji do samoorganizacji: zagadnienie nowości kultury**. Wrocław: Wydawn. Uniwersytetu Wrocławskiego, 1999. Acta Universitatis Wratislaviensis, nr. 2134.

NOTTEN, T. **Sociaal-cultureel werk in Nederland: Geschiedenis en toekomst**. Bussum: Coutinho., 2005

OPASCHOWSKI, H. W. **Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit: Methoden und Modelle der Animation**. Klinkhardt: Bad Heilbronn, 1979.

POPPLE, K. **Analysing Community Work**. Its Theory and Practice. Maidenhead: Open University Press, 2015.

RÖSSEL, J., WEINGARTNER, S. **Opportunities for Cultural Consumption: How is Cultural Participation in Switzerland Shaped by Regional Cultural Infrastructure?** Rationality and Society 28(4): 363-385. DOI: <https://doi.org/10.1177/1043463116658872>

SIOSTRZONEK, J. **Animace kultury: polské inspirace**. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoicko- -přírodovědecká fakulta, Institut tvůrčí fotograie, 2008.

SMITH, M. K. **Animateurs, animation and fostering learning and change, the encylopaedia of informal education**. [online]. London, 2009. [cit. 6. 12. 2025]. From: <https://infed.org/mobi/animateurs-animation-learning-and-change/>.

SOULET, M., H. **Les transformations des métiers du social**. Freiburg, Suisse: Editions universitaires, 1997. ISBN 2827107910.

SPIERTS, M. J. S. **Stille krachten van de verzorgingsstaat: De precaire professionalisering van de sociaal-culturele beroepen**. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam]. [online]. Amsterdam, 2014 . [cit. 6. 1. 2026] From: https://pure.uva.nl/ws/files/4497793/135605_thesis.pdf?utm_source=chatgpt.com

STEBNER, E. **The Settlement House Movement**. In Union Seminary Quarterly Review. 2003, č. 57, s. 57–76.

TRILLA, J. (ed.) **Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos**. Barcelona: Ariel, 1997.

TRINDADE, B., CONDE, M., POCINHO, J. **Estudo Da Importância Da Animação Sociocultural Em Contexto Educativo**. [online]. Universidade de Salamanca, Instituto Politécnico de Coimbra, 2017. [cit. 4. 9. 2025]. From: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Estudo%20da%20iportancia.pdf.

VENTOSA, V. J. **Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa**. Madrid: Editorial CCS, 2002.

VILARDOURO, F. C. **Cultura e Participação: Animação Sociocultural em contextos Iberoamericanos**. Leiria: RIAP - Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – Nodo Português, 2014.

WALLENIOUS, T. **Sociocultural animation in youth work**. Survey of sociocultural animation in the work of the youth coordinators in districts of Finnish Red Cross. [online]. Helsinki, 2009. Thesis. Metropolia, University of Applied Sciences. [cit. 15. 1. 2026]. From: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4679/Sociocultural+animation+in+youth+work.pdf?sequence=1>.

ŻEBROWSKI, J. (ed.) **Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych**. GTN, GWSH: Gdańsk, 2003.

17.

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM PORTUGAL: ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A CIDADANIA DEMOCRÁTICA

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN PORTUGAL: ENTRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Isabel Filipe⁵¹

17.1 Introdução à temática

A Animação Sociocultural (ASC) em Portugal consolidou-se como um modo de intervenção que cruza educação, cultura e ação social, e cuja evolução não se compreende fora das transformações políticas do país e do diálogo com referências europeias. Parte-se da ideia de que a ASC está “entre” a pedagogia social e a cidadania democrática: por um lado, porque trabalha com processos educativos em contextos não formais e informais; por outro lado, porque depende de condições políticas de participação, organização coletiva e disputa do bem comum. Assim, mais do que um conjunto de técnicas, a ASC é aqui tratada como prática social situada/atravesada por tensões recorrentes: emancipação *versus* instrumentalização, participação *versus* mera gestão de “problemas sociais”, cultura como criação coletiva *versus* cultura como oferta. Caride (2015); Lopes (2008); Trilla (2004).

51 Docente no Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Setúbal, Portugal. E-mail: isabel.filipe@ese.ips.pt

Partindo de um enquadramento histórico, descreve-se os antecedentes da ASC em Portugal, os limites impostos pelo Estado Novo e a viragem do pós-25 de Abril, quando a educação popular, a alfabetização e a mobilização comunitária ganharam centralidade. Nesse percurso, tornam-se visíveis influências europeias — com particular relevo para a tradição francófona da *animation socio-culturelle* e da *éducation populaire* — mas também especificidades portuguesas, como a rapidez da institucionalização e as assimetrias territoriais que condicionaram modos de implementação, Lopes, (2008).

Em termos de estrutura, o capítulo organiza-se em cinco secções: (1) A Animação Sociocultural em Portugal; (2) A institucionalização da Animação Sociocultural em Portugal: entre a pedagogia e a política social; (3) Áreas de intervenção em Animação Sociocultural em Portugal; (4) O Animador Sociocultural em Portugal: identidade e prática profissional e (5) Considerações finais.

17.2 A Animação Sociocultural em Portugal

O aparecimento da ASC em Portugal deve ser compreendido como um processo histórico associado a transformações políticas, sociais e culturais, e não somente como o aparecimento de uma profissão. Embora ganhe maior visibilidade na transição democrática e no período pós-25 de abril, assenta também em experiências anteriores de sociabilidade, cultura popular e educação informal, ainda que condicionadas pelo contexto autoritário do Estado Novo.

■ Antecedentes da 1.ª República ao Estado Novo

Lopes (2008) considera que os primeiros “atributos de animação” aparecem na 1.ª República (1910–1926), prolongando-se pela ditadura militar e pelo Estado Novo (1926–1974). Ainda assim, o autor sublinha que não se poderia falar de ASC enquanto prática consolidada e assumida, dadas as restrições próprias de um regime ditatorial.

Na 1.ª República, encontram-se sinais relevantes em iniciativas orientadas para o combate ao analfabetismo, a educação e a cultura popular, bem como em políticas e movimentos com ambição modernizadora. Destacam-se as Universidades Livres (1912), o movimento da Escola Nova ou os movimentos sociais de Educação Popular, que contribuíram para uma visão mais progressista da educação e para práticas comunitárias com intencionalidade formativa. Lopes (2008).

A partir da década de 1950, torna-se possível reconhecer manifestações mais próximas da ASC, embora de modo difuso, e por atividades de animação muito recreativas, sobretudo em atividades teatrais e comunitárias. Já na década de 1960, com a afirmação da ASC na França, intensificam-se influências externas e começam a emergir em Portugal práticas com maior intencionalidade educativa, especialmente na educação de adultos, no desenvolvimento comunitário e na alfabetização.

Durante o Estado Novo, a participação cívica e o espaço público foram fortemente condicionados por mecanismos de vigilância, censura e controlo associativo. Lopes (2008) refere, neste período, a FNAT⁵², com objetivos de “distrair” o povo trabalhador e no enquadramento/propaganda das ações do Estado. Apesar destas limitações, persistiram formas de participação social e cultural em contextos locais, através de coletividades, associações recreativas, grupos culturais, iniciativas paroquiais e redes de ajuda mútua, ainda que frequentemente sob lógicas de tutela política e moral.

Neste quadro, no entanto, outros contributos merecem destaque, aludindo à presença da ASC, antes da Revolução de Abril, nomeadamente de Orlando Garcia, Esaú Dinis e Luís Martins. Para Orlando Garcia,

é possível localizar a Animação Sociocultural antes do 25 de abril, porque a Animação Sociocultural nasceu no terreno dos movimentos e não nasceu no terreno dos sistemas estatais. O seu principal foco foi o movimento associativo, que inventou muitos métodos, nomeadamente os ATL(s) que ainda

52 FNAT – Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho.

estão no sistema, isto é, passaram para o sistema. Falamos de uma animação um pouco difusa, que agia contra a corrente, e, por isso, cumpria a função de *espicaçar* as consciências. Agora, em termos de Animação Sociocultural sistematizada, ela aparece com o 25 de abril [...]. (LOPES,2008, p.138)

Luís Martins reforça que a Animação Sociocultural

surgiu antes do 25 de abril, nos finais dos anos 60, a partir de ações de alfabetização inspiradas no método de Paulo Freire. Este era um meio de consciencialização [...] para as pessoas saberem ler a realidade social, para a transformarem. (LOPES,2008, p.140)

Esaú Dinis citado por Lopes (2008) liga a origem da Animação Sociocultural a uma luta pela dignificação do ser humano.

▪ O 25 de abril de 1974, democratização e institucionalização

Com o 25 de abril de 1974, institui-se a fase da institucionalização da ASC em Portugal, Lopes (2008). A rutura com um regime que negava os direitos humanos fundamentais cria condições políticas e sociais para o alargamento da participação, a reorganização do poder local e a emergência de iniciativas com base comunitária. Trata-se de um período de intensa mobilização, em que a Educação Popular, Cultura e Alfabetização ganham centralidade, frequentemente articuladas com movimentos sociais, associações e projetos locais. Neste contexto, a cidadania passa a ser vivida como prática coletiva: participar, deliberar, organizar, reivindicar e construir respostas no território.

É neste ambiente que a ASC se afirma como prática social e pedagógica orientada para a dinamização de grupos e comunidades, a criação cultural e o reforço de laços sociais. A intervenção passa a privilegiar o trabalho “com” as pessoas e não “sobre” as pessoas, valorizando a participação, o diálogo e o protagonismo comunitário. A proximidade a princípios da Pedagogia Social e da Educação Popular ajuda a compreender a ligação da Animação Sociocultural em Portugal a projetos

educativos não formais, com objetivos de inclusão, emancipação e desenvolvimento local, conforme Azevedo (2020).

A emergência portuguesa não ocorre isoladamente: recebe influências europeias, em particular da tradição francesa da *animation socio-culturelle* e da *éducation populaire*, que enfatiza cultura, lazer, participação e ação associativa como dimensões educativas e políticas. Esta matriz contribui para linguagem, modelos de intervenção e, posteriormente, para processos de formação e profissionalização. No entanto, a apropriação em Portugal é marcada por especificidades: um processo revolucionário recente, fortes assimetrias territoriais e sociais e uma rápida institucionalização de políticas sociais e culturais.

17.3 A institucionalização da Animação Sociocultural em Portugal: entre a pedagogia e a política social

Com a transição do período revolucionário, o regime democrático consolidou-se e a ASC em Portugal começou a ganhar um lugar mais estável e reconhecido. Este percurso de institucionalização teve um impacto muito significativo para o seu desenvolvimento, traduzindo-se na implementação de políticas públicas, em programas institucionais e na intervenção em projetos nacionais. Abriram-se novos horizontes que permitiram o acesso das populações à participação, aos bens culturais e ao ensino. Uma ASC muito ligada à *praxis*, na ação e formação em que a prática insurge como meio de formação de Animadores Socioculturais. Lopes (2008).

As autarquias locais desempenharam um papel fundamental neste processo, uma vez que a ASC se assume como o instrumento privilegiado para a dinamização cultural e intervenção comunitária. Paralelamente, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), os movimentos associativos e as organizações não governamentais passaram a integrar práticas de ASC nos seus projetos, sobretudo em áreas como a

infância, a juventude, o envelhecimento e a inclusão social. Surge, assim, uma ASC relacionada com o desenvolvimento local, entendida como

meio para colocar a população em posição de se expressar, [...] realçando a importância das suas propostas se orientarem por um interesse emancipatório, ético e pedagógico, ativando a democracia participativa – e não apenas representativa. (CARIDE, 2015, p. 32).

Este equilíbrio tem sido procurado pela ASC desde há muito, na medida em que as suas práticas emergem e se consolidam nas sociedades contemporâneas “com um propósito inequívoco: engrandecer os direitos cívicos *na* cultura e *das* culturas, reivindicando o protagonismo das pessoas e das comunidades em novos modos de criar, pensar, atuar e desenvolver-se” (MARTINELL citado por CARIDE, 2015, p.30).

Simultaneamente, assistiu-se a uma institucionalização que, também, contribuiu para a abertura de novos espaços de intervenção sociocultural e para o reconhecimento social da figura do Animador Sociocultural. Contudo foi visível também alguns desafios significativos, nomeadamente: a crescente dependência de financiamentos públicos; programas orientados por lógicas de gestão e avaliação, introduzindo tensões entre a dimensão crítica e emancipatória da ASC; em alguns casos, a ASC passou a ser mobilizada como resposta a problemas sociais específicos, correndo o risco de se afastar da sua vocação participativa e transformadora.

Paralelamente, como já referido, a Revolução de Abril cria condições para o surgimento e consolidação de uma formação de carácter emergente. Esta formação, inicialmente fundamentada na partilha de experiências e desenvolvida a partir de práticas de intervenção militante e voluntária, ancoradas na ASC, evolui progressivamente para uma atividade de natureza profissional.

No plano de formação, verificou-se a criação de cursos de nível superior e profissional na área da Animação Sociocultural. É em 1986 que aparece o primeiro curso superior de Animação Cultural, autorizado

pelo Despacho 129/MEC/86 de 28 de junho de 1986. Ao mesmo tempo, no FAOJ⁵³ surge o Plano Nacional de Formação, a partir de um modelo importado de França, inspirado nos CEMEA⁵⁴. É também nesta década que, através do Decreto-Lei n.º 304/89 de 4 de setembro, surgem os cursos de Animadores de nível secundário, Lopes (2008); Fonte (2012); Campos, *et al.* (2024). Decorrente desta conjuntura, assiste-se a dois cenários bastante evidentes:

[...] por um lado, o associativismo, assim como organismos de apoio às associações, abandonam quase por definitivo a responsabilidade da formação de Animadores Socioculturais, por outro lado, as escolas, quer profissionais, quer superiores, assumem, cada vez mais, o comprometimento de formar Animadores Socioculturais, nos diferentes níveis. (FONTE, 2012, p. 49).

Contudo, este percurso, embora basilar para o reconhecimento da ASC, suscitou igualmente desafios relacionados com a definição da identidade profissional, a precariedade laboral e a diversidade de perfis formativos existentes.

17.4 Áreas de intervenção da Animação Sociocultural em Portugal

Do ponto de vista do conhecimento que mobiliza, a ASC não funciona como disciplina isolada: constrói-se numa constelação de contributos (pedagogia social, psicologia, sociologia, antropologia), e é precisamente essa condição híbrida que explica a diversidade de práticas e de definições. O ponto decisivo, contudo, não é tanto *o que* se faz (conteúdos), mas *como* se faz: a ASC distingue-se pela intencionalidade participativa, pela metodologia de implicação dos sujeitos e pela organização do processo (diagnóstico, codecisão, criação e avaliação), mais do que por um

53 FAOJ – Fundo de Apoio à Organizações Juvenis (Portugal).

54 CEMEA – Centros de Formação em Métodos de Educação Ativa (França).

“catálogo” de atividades, conforme Ventosa, (2015); Antunes citado por Fonte (2016); Ander-Egg (1999 e 2005).

Nesta perspetiva, Antunes, citado por Fonte (2016), reforça que, enquanto estratégia, metodologia ou modelo de intervenção, a ASC distingue-se de outras ações sociais, culturais e educativas sobretudo pela atitude e pelo modo de “fazer”, sendo definida mais “pelos procedimentos e metas que utiliza do que propriamente pelos conteúdos e objetivos que pretende alcançar” (*ibidem*, p. 203). Do mesmo modo, Ander-Egg (1999) sublinha que a maioria das definições de ASC traduz um projeto pedagógico orientado para a consciencialização, a participação e a criatividade social.

Consideramos, assim, que a diversidade de conceções e entendimentos em torno da ASC constitui, sempre, uma mais-valia para a sua compreensão, refletindo a complexidade e a riqueza do fenómeno em estudo. Como salienta Lopes (2008), a adoção de uma definição única revelar-se-ia “necessariamente redutora e parcial, sobretudo quando pretende fixar um conceito que, pela sua natureza dinâmica e contextual, é infixável” (p. 142). Acresce que, conforme refere (DE MIGUEL, 2008, p.42), a dificuldade em delimitar a ASC prende-se com o facto de se tratar de “um fenómeno social muito amplo, que abrange realidades muito diferentes”.

Apesar destas dificuldades conceptuais, é possível identificar um entendimento comum que reconhece a ASC como um conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade social, com o objetivo de estimular a participação dos indivíduos, tornando-os agentes ativos do seu próprio processo de desenvolvimento e das comunidades em que se inserem (APDASC, 2019). Trata-se, assim, de um instrumento decisivo para um desenvolvimento integrado, multidisciplinar e participativo dos indivíduos e dos grupos.

Enquanto forma de ação comunitária, a ASC visa promover atitudes de participação ativa nos processos de desenvolvimento pessoal e coletivo, abrangendo uma ampla e diversificada gama de intervenções,

programas e instituições. Segundo Trilla (2004), constitui uma estratégia de intervenção assente num modelo de desenvolvimento comunitário que procura impulsionar a dinamização social através da responsabilização dos indivíduos na gestão e direção dos seus próprios recursos. Neste sentido, a ASC afirma-se como um instrumento da democracia cultural, mais do que da mera democratização cultural, não se limitando à difusão cultural, mas potenciando a capacidade das comunidades para a sua própria produção e transformação, Trilla (2004).

É neste enquadramento teórico e metodológico que se compreende a diversidade de contextos e domínios da ASC, tendo em conta a multiplicidade de realidades sociais, culturais e educativas. Torna-se, portanto, relevante identificar as suas principais áreas de intervenção, na realidade portuguesa, assim como apresentar exemplos de políticas públicas e projetos desenvolvidos em cada uma delas.

▪ Área Social e Comunitária

É essencial conhecer os territórios, as pessoas, as suas vozes, os seus interesses e necessidades, as suas interrelações, as suas aspirações, para qualquer ação comunitária que tenha como finalidade uma mudança social e a defesa dos Direitos Humanos. A ação comunitária pressupõe participação, envolvimento, compromisso, capacitação e “conscientização”, Freire (2018).

Em Portugal, a ASC afirma-se como uma estratégia central de intervenção no âmbito do desenvolvimento comunitário e da promoção da cidadania ativa e participação social. É possível identificar a sua concretização em projetos de desenvolvimento local promovidos por autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e associações comunitárias. Destacam-se, ainda, programas desenvolvidos em bairros sociais, com apoio de fundos nacionais e europeus, assim como no âmbito da rede social, que promovem a inclusão social, a participação comunitária e a capacitação dos cidadãos na resolução de problemas comuns. Enumeram-se, a título de exemplo, Políticas Públicas em curso:

- ✓ Programa Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS)⁵⁵ – políticas de inclusão social e de combate à pobreza em Portugal.
- ✓ Programa Escolhas⁵⁶ – programa governamental nacional, criado em 2001, que promove a inclusão social e a igualdade de oportunidades, especialmente para crianças e jovens em contextos socioeconómicos vulneráveis.

■ Área Cultural

Segundo Lopes, J.T. (2017) a ASC desempenha um papel fundamental nas conceções e estratégias contemporâneas de desenvolvimento, sobretudo pelo reconhecimento da dimensão cultural. Esta dimensão é considerada um fator que fortalece e enriquece as identidades culturais dos povos, abraçando as suas tradições, modos de vida, comportamentos e representações e formas de pensar e de comunicar.

Na área cultural assiste-se a uma diversidade de iniciativas de dinamização promovidas pelas autarquias (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesias), associações culturais e coletividades locais. Exemplos concretos onde a ASC promove a participação ativa das populações na criação e fruição cultural: museus locais e centros culturais, festivais comunitários⁵⁷, projetos de valorização do património cultural material e imaterial⁵⁸.

55 Programa Contratos Locais de Desenvolvimento Social disponível em: <https://www.seg-social.pt/ptss/pssd/menu/acao-social/fundos-programas-apoio-social/programas-apoio-desenvolvimento-social>

56 Programa Escolhas | Instituto Português do Desporto e Juventude disponível em: <https://ipdj.gov.pt/programa-escolhas>

57 Exemplo disponível em: Tradidanças | Festival de Tradições, Dança, Música e Natureza - Tradidanças | Festival de Tradições, Música, Dança e Natureza - evento participativo que reúne músicos e dançarinos, profissionais e amadores, em torno da música de raiz, portuguesa e do mundo, unindo o património específico do território da serra da Arada e do concelho de S. Pedro do Sul, à riqueza da diversidade trazida de outros lugares.

58 Exemplo disponível em: O "Cant'a3Vozes" é um grupo que surge da vontade de afirmação e valorização da prática do canto a vozes de mulheres. É um dos grupos da Associação de Canto a Vozes - Fala de Mulheres que recentemente contribuiu para a inscrição do "Canto a Vozes de Mulheres" no inventário nacional do Património Cultural Imaterial. Composta por mulheres e homens detentores de um repertório, competências musicais e vocalidades que querem ver salvaguardados e reconhecidos.

Apresentam-se, a título de exemplo, Políticas Públicas em curso:

- ✓ Plano Nacional das Artes (PNA)⁵⁹ – promove o acesso equitativo à fruição artística e à produção cultural, reduzindo desigualdades sociais, económicas e territoriais.
- ✓ Direção-Geral das Artes (DGArtes)⁶⁰ – coordena e executa as políticas públicas de apoio às artes, promovendo a criação artística e garantindo o acesso universal à sua fruição.
- ✓ Apoio ao Associativismo nas autarquias portuguesas – baseia-se na Lei n.º 75/2013, atualizada pelo DL n.º 10/2024, de 08/01, que lhes atribui competências para preservação e afirmação da realidade cultural, assim como na dinamização de um conjunto de ações que em muito têm contribuído para cimentar laços de convivialidade entre associados e população em geral.

▪ Área Educativa

Em Portugal, a ASC é visível em vários projetos educativos e programas de educação não formal, assim como em projetos de combate ao insucesso e abandono escolar. Estes surgem em colaboração com Agrupamentos de Escolas, Câmaras Municipais, bem como em Centros Comunitários e Associações de Pais e Encarregados de Educação, entre outras de cariz educativo que promovem a Aprendizagem ao Longo da Vida. Na área educativa, e segundo Canário (2008), a ASC

é o eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: 1) entre modalidades educativas formais e não formais; 2) entre atividades escolares e não escolares; 3) entre educação das crianças e dos adultos (p. 136).

Plano Nacional das Artes disponível em: <https://www.pna.gov.pt/>

60 DGARTES disponível em: <https://www.dgartes.gov.pt/>

Destacam-se as seguintes Políticas Públicas que são implementadas atualmente:

- ✓ Programa Escola a Tempo Inteiro⁶¹ – garante o apoio à família e à conciliação da vida familiar, pessoal e profissional, promovendo: Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF).
- ✓ Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)⁶² – valoriza a autonomia das comunidades educativas na criação de estratégias escolares para melhorar as aprendizagens dos alunos.
- ✓ Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁶³ – medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar.
- ✓ Plano Nacional de Leitura (PNL)⁶⁴ – promove o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura, formando cidadãos mais críticos, autónomos e participativos.

61 Programa Escola a Tempo Inteiro disponível em: <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7> - enquadrado principalmente pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro (artigo 39.º).

62 Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar disponível em: <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>

63 TEIP disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>

64 Plano Nacional de Leitura disponível em: <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>

- ✓ Programa Qualifica⁶⁵ – visa aumentar as qualificações dos adultos com percursos formativos incompletos, melhorando a empregabilidade e a qualificação da população.

▪ Área da Infância e Juventude

Para Lopes (2008), o desenvolvimento da Animação Infantil foi ganhando ao longo da história da ASC em Portugal, expressão como forma de Animação Socioeducativa tendo como objetivo central o de complementar as funções cometidas, tradicionalmente, à escola, pela via da educação não formal.

Relativamente à Animação Juvenil sublinha que aparece na faixa etária juvenil, e associada a um quadro de referências que contemple: a liberdade, a promoção do associativismo, a participação e o voluntariado. Os seus principais objetivos assentam em: proporcionar aos jovens alternativas para uma animação do tempo livre; fomentar, a partir do tempo livre e do tempo de ócio, aprendizagens diversas; favorecer o interagir e a inter-relação dos jovens, mediante uma metodologia ativa, participada, valorizando a sua autoestima e protagonismo.

A cidadania plena está ao alcance de todos, crianças e jovens, e a ASC encontra-se em políticas públicas minuciosamente pensadas e as dinâmicas adjacentes, criativamente concebidas, que poderão permitir esta participação ativa em todos os aspetos da vida social, política e cultural, criando espaço para a sua emancipação, Filipe (2018). De entre as Políticas Públicas existentes, destacam-se as seguintes:

- ✓ Estratégia Única dos Direitos das Crianças e Jovens (EUDCJ) 2025-2035 – aprovada com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 34/2025⁶⁶ coloca a promoção, proteção e bem-estar das crianças e jovens no centro das políticas públicas.

⁶⁵ Programa Qualifica disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/>

⁶⁶ Estratégia Única dos Direitos das Crianças e Jovens (EUDCJ) 2025-2035 disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/34-2025-909307237>

- ✓ Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ)⁶⁷ – executa políticas integradas e descentralizadas para o desporto e a juventude, em articulação com entidades públicas, privadas e autarquias.
- ✓ Conselhos Municipais da Educação (CME) e Juventude (CMJ) – órgãos consultivos essenciais na promoção da participação cidadã na administração local. O CME (apoiado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro) analisa o sistema educativo, enquanto o CMJ (Lei n.º 8/2009) foca-se na política juvenil, ambos emitindo pareceres e recomendações para melhorar as políticas municipais respetivas.

■ Área da Terceira Idade e Envelhecimento Ativo

Segundo os dados do Infográfico *Envelhecimento e Saúde em Portugal – Quem Somos e Como Envelhecemos*⁶⁸, Portugal é um dos países mais envelhecidos da União Europeia, contando, desde 2022, com mais de 2 milhões e 500 mil pessoas idosas (idade igual ou superior a 65 anos), o que corresponde a cerca de um quarto da população residente em Portugal. O número de idosos é atualmente, na média nacional, quase o dobro do número de jovens (idade inferior a 15 anos), sendo as regiões Centro e Alentejo as mais envelhecidas (INSA, 2025).

Perante o envelhecimento acelerado da população em Portugal, a ASC assume, cada vez mais, um papel determinante, cuja finalidade é aumentar a qualidade de vida das pessoas mediante a sua implicação ativa, participativa e grupal na realização projetos socioculturais que correspondam aos seus interesses e necessidades de ócio e de desenvolvimento pessoal e social. As práticas socioculturais privilegiam a

⁶⁷ IPDJ - Legislação | Juventude disponível em: <https://ipdj.gov.pt/legislacao-juventude>

⁶⁸ Infografia Envelhecimento e Saúde em Portugal disponível em: <https://repositorio.insa.pt/entities/publication/9bdee668-4d2d-445b-a159-f4f108dfa41e>

participação, a valorização da experiência de vida e a criação de espaços de convivência intergeracional.

Segundo o estudo realizado por Filipe (2024) observa-se um crescente reconhecimento da importância do Animador Sociocultural, técnico especializado na área social, em concreto em organizações do Terceiro Setor e especificamente na Terceira Idade. Podem salientar-se as seguintes Políticas Públicas atualmente em vigor:

- ✓ Plano de Ação do Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026 (PAEAS)⁶⁹ – estrutura-se em seis pilares que promovem saúde, autonomia, aprendizagem ao longo da vida, participação social e bem-estar no envelhecimento.
- ✓ Universidades Seniores (US)⁷⁰ – oferecem atividades socioeducativas, culturais e de convívio para pessoas a partir dos 50 anos, promovidas por entidades públicas ou privadas.

17.5 O Animador Sociocultural em Portugal: identidade e prática profissional

O reconhecimento profissional e identitário do Animador Sociocultural em Portugal tem sido, em parte, devido à intervenção sociopolítica da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC)⁷¹.

Uma intervenção que tem decorrido ao longo dos seus vinte anos de existência, mas que nos últimos dez anos se intensificou, de forma

69 Plano de Ação do Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026 disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/01/00900/0003100078.pdf>

70 Exemplo disponível em: RUTIS (Associação Rede de Universidades da Terceira Idade) Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e de Utilidade Pública de apoio à comunidade e aos seniores, de âmbito nacional e internacional, com sede em Almeirim, criada em 2005.

71 APDASC disponível em: https://apdasc.com/?page_id=47

relevante pela proximidade com entidades formativas, escolas, associações, organizações sociais, culturais e educativas, assim como de organismos governamentais e estado português.

O *Estatuto do Animador Sociocultural* de 2010, sofreu uma atualização em 2019, ambos aprovados em Assembleias Gerais da APDASC, surgindo assim um Renovado *Estatuto da Carreira Profissional dos Animadores Socioculturais*⁷² com o principal objetivo de responder às diferentes preocupações por parte dos profissionais de ASC em Portugal, esclarecendo o papel do Animador Sociocultural e o reconhecimento das suas funções (Filipe, 2020). A estreita ligação com as várias comissões parlamentares e respetivos grupos parlamentares através de audiências políticas têm sido determinantes para o debate necessário sobre o documento que deu entrada na Assembleia da República em 2020⁷³. É importante destacar o esforço, o empenho e determinação, por parte dos envolvidos, que trouxe pela primeira vez ao debate político a ASC em Portugal.

É também de sublinhar o trabalho de proximidade com as instituições do ensino superior, em 2019, tendo em conta o esforço realizado, apelando à uniformização das nomenclaturas dos cursos superiores existentes em Portugal para “Animação Sociocultural” (Filipe, 2020).

Apresenta-se, de seguida, um breve apontamento sobre a formação dos Animadores Socioculturais, no âmbito dos cursos superiores e profissionais, com o objetivo de compreender a sua identidade e a sua prática profissional na atualidade.

Presentemente existem seis licenciaturas, cinco com a referida nomenclatura: uma no sistema universitário público, três no sistema politécnico público e uma no sistema universitário privado. Existe, ainda, uma em Animação Socioeducativa, num sistema politécnico público.

72 Estatuto da Carreira Profissional dos/as Animadores/as Socioculturais disponível em: https://apdasc.com/wp-content/uploads/2024/10/Novo-Estatuto-Profissional-Carreira-Animador-Sociocultural_VF_2019.pdf

73 Audiências Políticas sobre o Estatuto do Animador Sociocultural disponíveis em: https://apdasc.com/?page_id=47

Apesar da convergência dos nomes, os perfis de saída, os objetivos a atingir e o conteúdo programático diferem de uma instituição para outra, confere Campos, J. *et al.* (2024).

De acordo com Campos, J. *et al.* (2024) que realizaram um estudo às licenciaturas em Animação Sociocultural atualmente em Portugal, a área de formação mais comum é a CNAEF - Área de Educação e Formação 762 - Trabalho Social e Orientação, sendo que uma se enquadra nas ciências sociais e humanas, com uma componente secundária ligada às artes e à expressão. Apesar dessa diversidade, as licenciaturas apresentam uma base científica comum, predominantemente assente nas ciências sociais e nas ciências da educação, integrando de forma transversal as artes, a educação artística, a comunicação e, em alguns casos, áreas específicas como economia e gestão, turismo e lazer, ou matemática e ciências físicas.

As mesmas autoras referem que os objetivos formativos revelam fortes semelhanças e contribuem para a definição de um perfil profissional comum do Animador Sociocultural licenciado. Estes cursos visam dotar os estudantes de instrumentos sociológicos, psicológicos e antropológicos que lhes permitam analisar contextos sociais diversos e compreender os públicos com quem intervêm ao longo do ciclo de vida. Paralelamente promovem competências em metodologias de projeto, técnicas de facilitação baseadas na expressão artística, cultural, desportiva ou recreativa, bem como uma reflexão crítica sobre os fundamentos éticos e os objetivos da intervenção sociocultural.

Apesar deste núcleo comum, alguns programas evidenciam orientações específicas. Em certas licenciaturas surgem disciplinas associadas ao *marketing*, à organização e planeamento de eventos, à animação turística ou à *ciberanimação*, revelando uma aproximação a lógicas de mercado e à adaptação da ASC a contextos digitais e económicos. Destaca-se ainda a licenciatura em Animação Socioeducativa, que apresenta vertentes diferenciadas — educação de adultos e desenvolvimento local, ou educação e lazer — e se enquadra sobretudo no do-

mínio das ciências da educação, Campos, J. *et al.* (2024).

No que respeita às competências e saídas profissionais, os programas convergem na preparação de técnicos qualificados para intervir nos setores social, cultural e educativo, frequentemente junto de públicos vulneráveis e de diferentes faixas etárias. Contudo, alguns cursos enfatizam um perfil mais próximo do empreendedorismo e da lógica mercantil, preparando profissionais para atuar em empresas, indústrias culturais e criativas ou no setor do turismo, o que se reflete no vocabulário utilizado para descrever as oportunidades de carreira.

Relativamente à formação profissional, a (ANQEP)⁷⁴ é a responsável por desenvolver o quadro de qualificações profissionais de 2008, revisto em 2020 e atualizado em 2025 (ANQEP, 2025). No planeamento da oferta formativa para 2026-2027, o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural integra nova qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), designando-se por Técnico/a de Animação e Mediação Comunitária, no âmbito da Área de Educação e Formação 762 – Trabalho Social e Orientação. Esta alteração resulta de um processo de agregação de qualificações, no qual duas qualificações existentes no CNQ atual — Animador/a Sociocultural e Mediador/a Intercultural — são integradas numa única qualificação. A nova qualificação assume o Código 762RA166 – Técnico/a de Animação e Mediação Comunitária e encontra-se oficialmente publicada no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE) de 22 de dezembro de 2025⁷⁵, passando a enquadrar-se como referência para os cursos de nível 4, de dupla certificação neste domínio, que deverá ser seguido por todas as escolas que ministram este curso.

O CNQ (2025) destaca as seguintes qualificações e missão deste Técnico/a de Animação e Mediação Comunitária: Promover, integrado em equipas de intervenção social e comunitária, a inclusão e o desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades, realizando ativida-

74 ANQEP - Agência Nacional de Qualificações e Educação Profissional

75 Boletim do Trabalho e Emprego de 22 de dezembro de 2025 disponível em <https://www.dgert.gov.pt/bte-n-o-47-de-22-de-dezembro-de-2025>

des de animação (de carácter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo), implementando projetos e atividades de mediação intercultural, tendo em vista a facilitação da comunicação, a negociação em contexto de tensão social, promovendo a cidadania ativa, prevenindo situações de vulnerabilidade, conflito e risco, valorizando o potencial dos diferentes grupos e comunidades e contribuindo para a coesão social. Das atividades principais realça: participar em equipas de intervenção social e comunitária, contribuindo para o diagnóstico das comunidades, identificação de situações de risco social, implementação de projetos sociocomunitários e dinamização de redes de cooperação; desenvolver ações de mediação, facilitação e prevenção de conflitos, promovendo a inclusão, a participação social e o acesso a serviços; organizar atividades de carácter educativo, social e cultural, visando a melhoria da qualidade de vida e da integração social, bem como elaborar relatórios e colaborar na avaliação das intervenções. Para a ASC, o ponto crítico passa por garantir que estas funções são exercidas com intencionalidade participativa e não apenas como execução de procedimentos, preservando a dimensão ética e emancipatória do trabalho no território.

Em guisa de conclusão, da análise realizada aos objetivos dos cursos profissionais e das licenciaturas em Animação Sociocultural em Portugal, é possível evidenciar um perfil profissional comum - orientado para a intervenção social, cultural e educativa, assente na ASC de grupos e comunidades, na promoção da inclusão social, da cidadania ativa e da coesão social. Contudo, distinguem-se dois níveis de formação e de atuação profissional. O ensino profissional privilegia uma lógica prática e operacional, preparando técnicos para a execução direta de atividades de animação e mediação comunitária em contextos de intervenção social. Por sua vez, o ensino superior aprofunda a dimensão teórica, crítica e ética da intervenção, capacitando os animadores socioculturais para a conceção, planeamento, coordenação e avaliação de projetos socioculturais, bem como para a adaptação a contextos institucionais, económicos e digitais mais complexos. Estas diferenças refletem-se no grau

de autonomia, responsabilidade e abrangência das funções assumidas pelos profissionais formados em cada ciclo de estudo.

Presentemente, e sem querer apontar direções, pois não nos é possível, por agora, deter dados mais exaustivos sobre esta matéria, trazemos alguns que julgamos significativos e que nos auxiliam a entender que a diversidade de áreas de intervenção refletida nos planos de estudo e nas competências formativas dos cursos de Animação Sociocultural encontra correspondência nos contextos profissionais analisados.

Importa referir que a inexistência de dados estatísticos sistemáticos sobre a distribuição profissional dos Animadores Socioculturais por setores de atividade dificulta uma caracterização quantitativa da prática, reforçando a importância da análise qualitativa e interpretativa dos contextos onde esta se desenvolve.

Filipe (2024) no seu estudo *Animação Sociocultural: Contributos para o seu posicionamento em Portugal* traz-nos dados consideráveis dos inquiridos, (40,8%), exercem funções profissionais em contexto de intervenção na “Terceira Idade”, seguindo-se “Animação de Escolas” (24%) e a categoria “outra” (26,3%), onde se destaca a “coordenação de projetos”, “educação especial / deficiências”, “formação”, “animação comunitária” e “animação ambiental”.

Verifica-se também por Campos, J. *et al.* (2024), numa análise comparativa sobre os dados relativos aos contextos de estágios de diplomados em Animação Sociocultural na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, dados reveladores:

em 2008-2009 a maioria dos estágios (71%) era realizado com crianças e jovens, em 2023-2024 apenas (41%) eram com essa faixa etária. Já em 2013-2014, o número de idosos com quem os estagiários trabalhavam registou um aumento, passando de 19% em 2008-2009 para 26% (CAMPOS, 2024, p.153).

Podemos estar a incorrer em interpretações facciosas, contudo parece-nos importante realçar, por um lado, a coincidência dos dados apresentados - oriundos de dois estudos diferentes que nos apontam

para uma percentagem significativa de estudantes e profissionais que intervêm/trabalham com idosos – e, por outro lado, a introdução da figura do Animador Sociocultural nas Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI), com a Portaria n.º 67/2012, atualizada pela Portaria n.º 349/2023⁷⁶.

No que se refere à intervenção dos Animadores Socioculturais nas Escolas do Sistema Público de Ensino Português, recorreremos aos dados relativos à implementação do PNPSE, anteriormente enquadrado enquanto política pública educativa. De acordo com o Relatório de Implementação 2023/24, foram contratados 1196 técnicos especializados por 779 escolas aderentes, dos quais apenas 71 são Animadores Socioculturais, evidenciando uma representatividade reduzida deste perfil profissional no conjunto das equipas multidisciplinares, Ministério da Educação (2024). É importante salientar que a contratação de técnicos especializados nas escolas é da responsabilidade dos Agrupamentos de Escolas, no âmbito da sua autonomia em matéria de gestão de recursos humanos.

Em conclusão, os dados analisados permitem identificar uma tendência para a prática dos Animadores Socioculturais em Portugal como predominantemente desenvolvida em organizações do Terceiro Setor, integradas em respostas sociais e projetos comunitários, com particular destaque para a crescente centralidade da intervenção junto da população idosa. Em contraste, embora o contexto escolar continue a representar uma área relevante da Animação Sociocultural, nomeadamente na promoção da inclusão, da participação e do sucesso educativo, a presença dos Animadores Socioculturais revela-se ainda residual, evidenciando que o seu reconhecimento institucional no contexto escolar permanece limitado quando comparado com outros perfis técnicos.

76 Portaria n.º 349/2023 disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/349-2023-224139049>

17.6 Considerações finais

A ASC em Portugal ergueu-se, historicamente, marcada pelo processo de democratização iniciado com o 25 de abril. Uma prática pedagógica situada na convergência entre educação, cultura e ação social, implicada diretamente com a participação, a cidadania e a transformação das comunidades. Ao longo do capítulo foi possível evidenciar-se a sua importância em contextos não formais e informais, sempre como a participação enquanto bússola orientadora do desenvolvimento comunitário e exercício de cidadania democrática, apesar das múltiplas influências teóricas, políticas e institucionais.

O percurso português demonstra uma ASC aportada nos territórios, nas políticas públicas e na ação das autarquias locais, em especial no Terceiro Setor e no movimento associativo, corroborando de um processo de institucionalização e profissionalização que contribui para a sua valorização e reconhecimento social e formativo. As várias áreas de intervenção da ASC constituem-se, atualmente, um dos motores da profissionalização em Portugal.

O Animador Sociocultural é um profissional multifacetado, cuja identidade se constrói na interseção entre educação, cultura e intervenção social. A sua ação é destacada em áreas como o desenvolvimento comunitário, os projetos da infância e juventude, os equipamentos culturais ou as respostas sociais dirigidas a populações vulneráveis, assumindo funções claramente identificadas, integrando equipas técnicas multidisciplinares.

As suas competências incluem a mediação de grupos, a mobilização de processos participativos, o trabalho em rede e a capacidade de leitura crítica dos contextos socioculturais. Para além das competências técnicas, a prática da ASC exige um forte compromisso ético e uma postura reflexiva, orientada para a promoção da autonomia, da participação e da justiça social, potenciador de uma democracia e um caminho para a assunção de uma cidadania plena, Lopes, (2008).

Contudo, é importante realçar que, mesmo passado décadas de intervenção e de muito investimento por parte do Estado português na formação de muitos Animadores Socioculturais e o reconhecimento crescente da profissão, se verificam muitos constrangimentos de ordem crítica e emancipatória da Animação Sociocultural e dos Animadores Socioculturais.

Os Animadores Socioculturais enfrentam desafios significativos, nomeadamente: a precariedade laboral, em que as ofertas de emprego são pouco claras, justas e renumeradas de acordo com as tabelas remuneratórias existentes - mesmo as que existem são instáveis e de organização para organização diferenciadas sem fundamentos; a diversidade de enquadramentos institucionais e a ambiguidade das suas funções são também evidentes, demonstrando, em alguns casos, a preferência na gestão de projetos e cumprimento de indicadores, muito dependentes de financiamentos, assim como na execução de objetivos padronizados e pouco democráticos e participativos, desprovidos de diagnósticos e de projetos com significado para as pessoas com quem são realizados, Filipe (2024).

Acresce todos os desafios emergentes do crescimento do envelhecimento acentuado da população, assim como o aumento da diversidade cultural decorrente das migrações, que poderão evidenciar as desigualdades sociais e o crescente discurso de ódio, colocando em causa a gênese da ASC. Estas condições exigem uma reflexão contínua sobre a identidade profissional e sobre o papel da ASC no contexto das políticas sociais contemporâneas.

Deste modo, e tendo em conta o trabalho que tem vindo a ser realizado em matéria de reconhecimento destes profissionais, nomeadamente *com o atual Estatuto da Carreira de Animador/a Sociocultural* em Portugal, aponta-se como necessidade emergente a criação de mecanismos de ordem política, que reconheçam e validem as competências destes técnicos, não descurando a seriedade da sua intervenção, Filipe (2024).

Da experiência portuguesa, sugere-se a profissionalização da Animação Sociocultural pois pode trazer-lhe a visibilidade e a legitimidade que merece. Contudo é essencial que se cumpra com os seus intentos no que diz respeito à sua finalidade predominantemente educativa a partir de a relação pedagógica, tornando explícitas nas suas metas individuais ou sociais a participação e a democracia cultural, a criatividade coletiva e o desenvolvimento autónomo e integrado, Antunes (2011).

Qualquer que seja o conteúdo das práticas da ASC devem ser um “instrumento impulsionador do processo social, cultural e educativo orientadas para criar formas participativas, tendentes a que o povo se transforme em agente ativo da sua própria história” (ANDER-EGG, 1992, p. 153).

Por fim, e tendo em conta todas as transformações sociais que demonstram a individualidade, em vez do coletivo; a ausência de abraços, de empatia e de espaços e laços afetivos, em vez do diálogo, da experiência cooperativa e comunitária, sugere-se a Animação Sociocultural como impulsionadora de uma pedagogia da dignidade, enfatizando a visibilidade de cada um, criando espaços de aprendizagens cooperantes e de organização democrática de tempos e espaços para a educabilidade, Viche (2021); Madureira, *et al.* (2024).

17.7 Referencias Bibliograficas

ANDER-EGG, E. **Introducción al Trabajo Social**. Madrid: Siglo XXI, 1992.

ANDER-EGG, E. **O léxico do animador**. Galiza: Portugaliza Editora, 1999.

ANDER-EGG, E. **Perfil del animador socio-cultural**. Buenos Aires: Editorial Lumen, 2005.

ANQEP. **Catálogo Nacional das Qualificações**. 2025. Disponível em: <https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesDetalhe/7319>. Acesso em: 6 fev. 2026.

ANTUNES, M. C. P. A animação sociocultural e educação comunitária. In: **AS FRONTEIRAS da animação sociocultural**. Chaves: Intervenção –

Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2011. p. 147-159.

APDASC. **Estatuto da carreira profissional de animador/a sociocultural**. 2019. Disponível em: https://apdasc.com/wp-content/uploads/2024/10/Novo-Estatuto-Profissional-Carreira-Animador-Sociocultural_VF_2019.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

AZEVEDO, M. L.; CARIDE, J. A. A pedagogia social: contextualização e fundamentação teórico-histórica. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 6, n. 3, p. 5-16, set./dez. 2020. ISSN 2446-6220.

CAMPOS, J.; CRUZ, C.; VOHLGEMUTH, L. L'animation socioculturelle au Portugal: vers quel(s) devenir(s)? **Animation, territoires et pratiques socioculturelles (ATPS)**, n. 26, p. 145-158, 2024. ISSN 1923-8541.

CANÁRIO, R. **A educação de adultos: um campo em construção**. Lisboa: Educa, 2008.

CARIDE, J. A. Entre a resistência e a transformação: onde mora a animação e @s animador@s socioculturais? In: PEREIRA, J. D. L.; LOPES, M. S.; MACIEL, M. A. (coords.). **O animador sociocultural no século XXI**. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2015. p. 27-37.

DE MIGUEL, S. **Perfil del animador sociocultural**. Madrid: Narcea, 2008.

DIREÇÃO-GERAL DAS ARTES. **Plano Nacional das Artes**. 2025. Disponível em: <https://www.pna.gov.pt/>. Acesso em: 4 de fev. 2026.

FILIPPE, I. As políticas de juventude na autarquia e o papel do animador sociocultural na sua dinamização. In: **ACT – Atores para a Inclusão Inteligente: reflexões, técnicas, jogos e dinâmicas**. [s.l.]: [s.n.], 2018. p. 47-55.

FILIPPE, I. O estatuto do animador sociocultural: contributos e reflexão para o seu percurso. **Medi@ções**, v. 8, n. 1, p. 5-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.60546/mo.v8i1.253>.

FILIPPE, I. Animação sociocultural: contributos para o seu posicionamento em Portugal. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, n. 39, 2024. Disponível em: <http://quadernsanimacio.net>. Acesso em: 6 fev. 2026. ISSN 1698-4404.

FONTE, R. **A formação de animadores socioculturais**. Canas de Senhorim: Edição de Autor, 2012.

FONTE, R. **Fundação Lapa do Lobo: lugar de educação para a participação, autonomia e cooperação à luz das práticas de animação sociocultural**. Canas de Senhorim: Edição de Autor, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE SAÚDE DOUTOR RICARDO JORGE (INSA). **Infográfico INSA – Envelhecimento e saúde em Portugal – Quem somos e como envelhecemos**. 2025. Disponível em: <https://www.insa.min-saude.pt/infografico-insa-envelhecimento-e-saude-em-portugal-quem-somos-e-como-envelhecemos/>. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E DA JUVENTUDE. **Programa Escolhas**. 2023. Disponível em: <https://ipdj.gov.pt/programa-escolhas>. Acesso em: 6 de fev. 2026.

LOPES, J. T. Animação no espaço escolar urbano: um estudo sobre políticas autárquicas de animação sociocultural. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, n. 3, 2017. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2609/2393>. Acesso em: 6 fev. 2026.

LOPES, M. S. **Animação sociocultural em Portugal**. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2008.

MADUREIRA, C. P.; GONZALEZ, M. V.; AGREDA, N. H. **Pedagogia da dignidade: caminhos para uma sociedade convivencial**. Chaves: Lulu.com, 2024.

MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE E DA SEGURANÇA SOCIAL. **Portaria n.º 67/2012**. Diário da República, 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/67-2012-553657>. Acesso em: 6 fev. 2026.

MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE E DA SEGURANÇA SOCIAL. **Portaria n.º 349/2023**. Diário da República, 2023. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/349-2023-224139049>. Acesso em: 6 fev. 2026.

MINISTÉRIO DO TRABALHO, SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL. **Programa Contratos Locais de Desenvolvimento Social. 2025**. Disponível em <https://www.sg.mtsss.gov.pt/inicio>. Acesso em: 6 de fev. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar**. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>, 2025. Acesso em: 4 de fev. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Programa a Tempo Inteiro**. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>, s.d. Acesso em: 5 de fev. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO. DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/teip>, 2024. Acesso em: 5 de fev. 2026.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR E COESÃO TERRITORIAL. **Plano Nacional de Leitura**. Disponível em: <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>, 2020. Acesso em: 5 de fev. 2026.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro**. *Diário da República*, 1.ª série, 12 set. 2013. Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1228. Acesso em: 8 fev. 2026.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Relatório de Implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar 2023/2024**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2024.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 14/2024**, de 12 de janeiro de 2024. Aprova o Plano de Ação do Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026. *Diário da República*, 1.ª série, n. 9, p. 31-55, 12 jan. 2024. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt>. Acesso em: 6 fev. 2026.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 34/2025**, de 28 de fevereiro de 2025. Aprova a Estratégia Única dos Direitos das Crianças e Jovens 2025-2035. *Diário da República*, 1.ª série, n. 42, 28 fev. 2025. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2023**, de 17 de janeiro de 2023. Aprova o

Plano de Ação da Garantia para a Infância 2022-2030. *Diário da República*, 1.ª série, n. 12, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SILVA, A. da. La formation des animateurs et animatrices au Portugal. **Animation, territoires et pratiques socioculturelles (ATPS)**, n. 4, p. 13-22, 2013.

TRILLA, J. (coord.). **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

VENTOSA, V. J. A identidade do animador sociocultural face a profissões limítrofes. In: PEREIRA, J. D. L.; LOPES, M. S.; MACIEL, M. A. (coords.). **O animador sociocultural no século XXI**. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2015. p. 251-262.

VICHÉ, M. **Metodologia de una educación sociocultural transformadora: de la dialogicidad y la transformación narrativa**. Valência: Lulu.com, 2021.

18.

QUANDO A CULTURA É GOVERNADA EM COMUM – EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO COMUNITÁRIA EM CONTEXTOS URBANOS

CUANDO LA CULTURA SE GOBIERNA EN
COMÚN – EXPERIENCIAS DE GESTIÓN
COMUNITARIA EN CONTEXTOS URBANOS

Antonio Alcántara Alcántara⁷⁷

18.1 Introducción a la temática: de la cultura como recurso a la cultura como bien común

En los últimos años, las políticas culturales y las prácticas de gestión cultural han ido desplazándose progresivamente hacia lógicas orientadas al rendimiento, la eficiencia y la competitividad. Este giro ha reforzado una concepción de la cultura como recurso económico o instrumento de regeneración urbana, relegando a un segundo plano su dimensión relacional, política y de derecho colectivo. En muchos contextos urbanos, este desplazamiento ha tenido efectos visibles sobre quién decide, quién participa y quién queda fuera de los procesos culturales, Monclús (2018); Beirak (2022).

Frente a este escenario, en distintos territorios han persistido, y en algunos casos se han fortalecido, prácticas que entienden la cultura como bien común. Es decir, inseparable de los vínculos sociales, del territorio y de las formas de organización colectiva. Estas prácticas no

⁷⁷ Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Educación y Socioedad. Correo electrónico: antonio.alcantara@ub.edu

emergen en abstracto ni responden a modelos cerrados, sino que se construyen en contextos concretos, a menudo periféricos, atravesados por desigualdades urbanas, déficits históricos de equipamientos y una fuerte tradición de acción comunitaria. Es en estos espacios donde la gestión comunitaria de la cultura se configura como una práctica situada que tensiona las formas convencionales de gobernar lo cultural, conforme Font *et al.* (2015).

Hablar de gestión comunitaria de la cultura implica ir más allá del consumo de actividades o de la participación entendida como consulta. Supone asumir una concepción de la cultura como proceso colectivo de producción de significados, una idea de ciudadanía que se ejerce en la práctica cotidiana y formas de participación que incorporan corresponsabilidad y redistribución del poder. Desde esta perspectiva, la gestión comunitaria no se limita a un modelo organizativo, sino que actúa como un dispositivo político que cuestiona la separación clásica entre Estado y mercado y reabre el debate sobre lo público y su gobernanza, Beirak (2022); Monegal (2018).

No obstante, el uso creciente del término ha generado también ambigüedades. Bajo una retórica participativa, algunas prácticas reproducen lógicas de delegación técnica o formas de participación simbólica que limitan la capacidad real de decisión de las comunidades implicadas, Arnstein (1969); Hart, (1993). De ahí la importancia de analizar la gestión comunitaria de la cultura a partir de experiencias concretas, atendiendo tanto a sus potencialidades como a las tensiones, contradicciones y límites que la atraviesan.

Este artículo aborda estas cuestiones a partir del análisis de dos experiencias desarrolladas en el área metropolitana de Barcelona: el *Ateneu Popular 9 Barris*, un equipamiento cultural de titularidad pública con una trayectoria consolidada de gestión comunitaria. Y, *El Rec es mou!*⁷⁸ una experiencia de acción cultural en el espacio público vinculada

78 La traducción al castellano es ¡El Rec se mueve!

al patrimonio histórico y cultural del Rec Comtal. A través de un enfoque cualitativo y de conocimiento situado, el texto pone en diálogo un marco conceptual centrado en la gestión comunitaria de la cultura con la sistematización y el análisis comparado de estas experiencias, con el objetivo de identificar aprendizajes y criterios útiles para pensar la democratización cultural desde la práctica.

18.2 Aproximaciones a la temática: repensar la cultura desde lo común, ciudadanía, participación y gobernanza

Cultura como bien común y derecho colectivo

La creciente centralidad de la cultura en los discursos sobre desarrollo humano, cohesión social y democracia no ha ido acompañada, necesariamente, de una ampliación efectiva de los derechos culturales, Barbieri,(2024); Beirak (2022). Por el contrario, en muchos contextos este protagonismo se ha producido en paralelo a la expansión de lógicas neoliberales que han tendido a reducir la cultura a un recurso económico, un servicio o incluso a un instrumento de regeneración urbana. Bajo este enfoque, la cultura se incorpora al mercado como bien de consumo, priorizando su valor económico y debilitando su dimensión relacional y política, Monclús (2018); Beirak (2022).

Este proceso de mercantilización no es neutro. Al concebir la cultura como producto, se refuerzan desigualdades estructurales en el acceso y la participación, condicionadas por el capital económico, educativo y territorial. En este marco, amplios sectores sociales ven limitada su capacidad para intervenir activamente en la vida cultural, y la cultura deja de entenderse como un derecho para pasar a configurarse, de facto, como un privilegio distribuido de manera desigual, Barbier (2024); Monclús (2018).

Frente a esta concepción restringida, distintos enfoques contemporáneos proponen entender la cultura como un proceso colectivo de producción de significados y como un bien común. Desde esta perspectiva, la cultura no se reduce a un conjunto de objetos o prácticas legitimadas ni a una oferta institucionalizada, sino que se construye en la interacción cotidiana, en diálogo con las experiencias, memorias y conflictos de los territorios. La cultura aparece, así como una dimensión constitutiva de la vida social, inseparable de los vínculos, las relaciones y las formas de organización comunitaria, Beirak (2022); Monegal (2018).

Concebir la cultura como bien común implica, por tanto, ampliar el foco desde el acceso al consumo hacia la capacidad colectiva de producir, decidir y gestionar los procesos culturales. Desde esta óptica, los derechos culturales no se limitan al disfrute pasivo de bienes culturales, sino que incluyen el derecho a participar activamente en la vida cultural y a intervenir en su definición y gobernanza, tal como recogen los marcos internacionales de derechos humanos. (CONSEJO DE EUROPA, 2005; ONU, 1948; UNESCO, 2007). Esta dimensión colectiva de los derechos culturales sitúa la cultura en el centro de los debates sobre democracia, ciudadanía y construcción de lo común, y la convierte en un terreno inevitablemente político.

Ciudadanía activa y participación como condiciones de la gestión comunitaria

La gestión comunitaria de la cultura plantea, desde el inicio, un desplazamiento respecto a las formas tradicionales de entender la ciudadanía. Tradicionalmente, la ciudadanía se ha definido como un estatus jurídico vinculado al Estado y al reconocimiento formal de derechos y deberes civiles, políticos y sociales materializado a través de un documento de identidad o afiliación, Marshall e Bottomore (1998). Sin embargo, esta concepción resulta insuficiente para explicar las desigualdades reales en el acceso a la participación y a la toma de decisiones,

especialmente en contextos atravesados por la precarización de la vida y la pérdida de capacidad de incidencia democrática. Se ha de tener presente la discriminación que provoca para muchas personas no disponer de un documento de identidad.

Desde enfoques críticos, la ciudadanía se concibe como una práctica situada y dinámica, que se ejerce en los espacios cotidianos donde se producen y se gestionan los asuntos comunes, Fonseca (2018); González e Chacón (2014). Ser ciudadano o ciudadana no implica únicamente poseer derechos reconocidos a través de un documento, sino participar activamente en la construcción, el uso y el cuidado de lo público. En este sentido, la ciudadanía se aprende y se ejerce a través de experiencias concretas de implicación colectiva, especialmente en el ámbito comunitario y socioeducativo.

La participación aparece como el mecanismo fundamental a través del cual la ciudadanía se materializa. No obstante, su uso extensivo ha generado ambigüedades que requieren una lectura crítica. Como ya señalaba Arnstein (1969), no toda participación implica redistribución del poder ni capacidad real de decisión. Existen formas de participación simbólica que, bajo una retórica inclusiva, reproducen relaciones jerárquicas y refuerzan la desafección ciudadana. En la misma línea, Hart (1993) advierte que la participación puede convertirse en una práctica decorativa cuando no se reconocen las capacidades reales de decisión de los sujetos implicados.

Desde una perspectiva transformadora, la participación se entiende como un proceso pedagógico y político que implica aprendizaje, corresponsabilidad y conflicto, Alcántara (2020); Soler *et al.* (2017). Participar supone asumir progresivamente responsabilidades en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos comunes, lo que exige tiempo, información compartida y estructuras que regulen el ejercicio del poder. En este marco, la participación no es un fin en sí mismo, sino una condición necesaria para el empoderamiento individual y colectivo y para la construcción de proyectos comunitarios sostenibles.

La gestión comunitaria de la cultura se apoya, por tanto, en una ciudadanía activa y en formas de participación que superan la lógica de la consulta o la asistencia. Sin estas condiciones, la gestión comunitaria corre el riesgo de diluirse en prácticas participativas superficiales o de convertirse en una delegación técnica que mantiene intactas las relaciones de poder existentes. Font *et al.* (2015).

Gestión comunitaria de la cultura: gobernanza, bienes comunes y transformación social

La gestión comunitaria de la cultura se ha configurado como una respuesta práctica a las limitaciones de los modelos tradicionales de gestión cultural, tanto públicos como mercantiles. Frente a modelos verticales que separan claramente a gestores, productores y públicos, la gestión comunitaria propone una forma de gobernanza basada en el protagonismo colectivo, la corresponsabilidad y la toma de decisiones compartida, já salientam Alcantara (2025); Castro; Rodrigo (2018).

Más que definir quién gestiona formalmente un recurso cultural, la gestión comunitaria se caracteriza por cómo se gobierna, con qué objetivos y desde qué concepción de lo público. Un proyecto cultural puede considerarse comunitario cuando existe una comunidad organizada que identifica necesidades, define prioridades, establece normas de funcionamiento y asume responsabilidades en la gestión, más allá de la titularidad jurídica del recurso, Garriga; Gómez (2024).

Esta concepción se vincula estrechamente con la noción de bienes comunes, entendidos no como recursos en sí mismos, sino como una relación social que articula un bien, una comunidad y un modelo de gobernanza definido colectivamente, Font *et al.* (2015; Garriga; Gómez (2024). Aplicada al ámbito cultural, esta perspectiva permite comprender la cultura como un bien de primera necesidad, cuya gestión no puede quedar exclusivamente en manos del mercado ni del Estado, sino que requiere formas de control y decisión colectiva que facilite el acceso

al conjunto de la población, Beirak (2022); Monegal (2018).

Desde un punto de vista político, la gestión comunitaria cuestiona la dicotomía clásica entre lo público-estatal y lo privado-mercantil. No privatiza lo público, sino que lo redefine a partir de su función social y de su orientación al interés general Castro; Rodrigo (2018). En este sentido, la gestión comunitaria de la cultura implica una redistribución del poder, al reconocer a la comunidad como sujeto político capaz de gobernar procesos culturales.

No obstante, estos procesos no están exentos de tensiones. La institucionalización puede derivar en una pérdida de arraigo social y en una tecnificación de la gestión, mientras que la falta de reconocimiento institucional puede conducir a la precariedad y la marginalización, Font *et al.* (2015). La gestión comunitaria se construye, por tanto, en un equilibrio inestable entre autonomía y relación con la administración, entre profesionalización y participación, y entre estabilidad organizativa y apertura comunitaria.

Lejos de constituir un modelo cerrado o replicable, la gestión comunitaria de la cultura se presenta como un campo de prácticas situadas, atravesadas por conflictos, aprendizajes y disputas. Su potencia transformadora no reside en la ausencia de tensiones, sino en la capacidad colectiva de afrontarlas mediante estructuras democráticas, valores compartidos y una práctica cotidiana de corresponsabilidad.

18.3 Investigar desde la práctica: enfoque metodológico y posicionamiento situado

Enfoque y diseño del estudio

Este estudio se construye desde un enfoque cualitativo y reflexivo, orientado a comprender prácticas de gestión comunitaria de la cultura a partir de los procesos, las relaciones y las tensiones que las atraviesan, segundo Hernández *et al.* (2006) e Sabariego *et al.* (2004). Más que

analizar las experiencias como objetos externos, el trabajo se apoya en la sistematización de experiencias, entendida como una estrategia de producción de conocimiento situada que permite transformar la práctica en reflexión crítica y aprendizaje colectivo. Monje, (2011).

La elección de este enfoque responde a la naturaleza del objeto de estudio. La gestión comunitaria de la cultura no puede abordarse únicamente a partir de indicadores cuantitativos o de análisis descontextualizados, ya que se configura como un proceso relacional, histórico y profundamente arraigado en los territorios. Desde esta perspectiva, el interés del artículo no reside en evaluar las experiencias en términos de éxito o fracaso, sino en comprender cómo se construyen, qué aprendizajes generan y qué tensiones ponen en juego.

El trabajo adopta la forma de un estudio de casos múltiples, como já apuntava Coller (2000); e Sabariego (2010), que permite profundizar en experiencias concretas sin renunciar a una lectura comparativa. Esta estrategia metodológica resulta especialmente adecuada para analizar la diversidad de formas que puede adoptar la gestión comunitaria de la cultura, atendiendo a distintos soportes, trayectorias y grados de institucionalización.

Selección de los casos

Los casos seleccionados no se eligen con criterios de representatividad estadística, sino por su potencial analítico. Ambos se desarrollan en contextos urbanos periféricos del área metropolitana de Barcelona, cuentan con una trayectoria significativa y presentan modelos de gestión comunitaria diferenciados. Se trata de un equipamiento cultural con estructuras estables de gobernanza y una experiencia de acción cultural comunitaria en el espacio público. Esta diversidad permite explorar cómo la gestión comunitaria de la cultura se materializa de maneras distintas en función del contexto, los recursos y la historia colectiva. Las experiencias fueron seleccionadas de manera intencional a partir de

cuatro criterios principales:

1. trayectoria y continuidad en el tiempo;
2. arraigo territorial en contextos urbanos periféricos;
3. presencia explícita de prácticas de gestión comunitaria de la cultura;
4. diversidad de soportes y modelos organizativos.

Fuentes y materiales de análisis

El análisis se apoya en un conjunto de fuentes documentales producidas en el marco de los propios proyectos, como memorias, documentos organizativos, artículos de sistematización y materiales internos de reflexión, Cabrera-Rodríguez (2011). Estas fuentes se complementan con el conocimiento acumulado a partir de la participación continuada del investigador en ambas experiencias, lo que permite contextualizar los documentos, contrastar discursos y prácticas, y profundizar en los procesos descritos.

Estrategia de análisis

La estrategia de análisis se organiza en torno a cuatro ejes analíticos contruidos a partir del marco teórico: cultura, ciudadanía, participación y gestión comunitaria. Estos ejes funcionan como categorías transversales para la sistematización de cada experiencia y para la posterior lectura comparada. El análisis de los materiales se realizó mediante una estrategia de análisis documental de carácter cualitativo e interpretativo, orientada a identificar marcos de sentido, decisiones organizativas, tensiones y aprendizajes presentes en los textos. Los documentos no se abordaron como fuentes neutras, sino como producciones situadas que expresan posiciones, prácticas y relaciones de poder en el marco de los procesos comunitarios analizados. El objetivo no fue aplicar las categorías de forma rígida, sino utilizarlas como her-

ramientas interpretativas que permitieran comprender la complejidad de los procesos y generar aprendizajes transferibles a otros contextos, Monje (2011); Hernández *et al.* (2006).

Posicionamiento situado del investigador y consideraciones éticas

El análisis se realiza desde un conocimiento situado y una posición investigadora implicada, salientou Jociles, (2018). El autor participa activamente en las dos experiencias analizadas, tanto en su impulso como en su desarrollo. Lejos de entender esta implicación como una limitación, el trabajo asume que el conocimiento generado en el ámbito comunitario es necesariamente relacional, contextual y encarnado. La participación prolongada en los proyectos permite acceder a dimensiones que difícilmente serían visibles desde una mirada externa, como los tiempos largos de construcción colectiva, los conflictos internos, los aprendizajes informales y las tensiones cotidianas que sostienen, o ponen en riesgo, los procesos comunitarios.

Desde el punto de vista ético, el trabajo se apoya en principios de transparencia, responsabilidad y cuidado Wood y Smith, 2018; UNIVERSITAT DE BARCELONA (2010). La implicación del investigador en las experiencias analizadas ha requerido una atención especial a no instrumentalizar los procesos ni a las personas que los sostienen, así como a reconocer el carácter colectivo del conocimiento producido. La explicitación del posicionamiento, la incorporación de tensiones y límites, y el uso de materiales generados por los propios proyectos se plantean como estrategias para fortalecer la legitimidad ética del análisis y su utilidad para el campo profesional y comunitario.

Al mismo tiempo, esta cercanía exige un ejercicio constante de reflexividad crítica, orientado a evitar lecturas idealizadas o celebratorias, Jociles, 2018; Coller (2000). La inclusión de contradicciones, fricciones y límites no se concibe como un debilitamiento del análisis, sino como una

condición necesaria para producir un conocimiento honesto y relevante sobre la gestión comunitaria de la cultura.

18.4 Evidencias sobre la temática: la gestión comunitaria de la cultura en la práctica

Esta sección presenta el análisis de dos experiencias de gestión comunitaria de la cultura desarrolladas en contextos urbanos periféricos del área metropolitana de Barcelona (España): *el Ateneu Popular 9 Barris* y el proyecto *El Rec es mou!*. Ambas se analizan desde una lógica situada, atendiendo a cómo se articulan la concepción de la cultura, las formas de participación, los modelos de gobernanza y las tensiones inherentes a la gestión comunitaria. El objetivo no es describir exhaustivamente los proyectos, sino identificar criterios analíticos y aprendizajes relevantes para el campo.

Ateneu Popular 9 Barris

El Ateneu Popular 9 Barris se sitúa en el distrito de Nou Barris de la ciudad de Barcelona, un territorio históricamente marcado por déficits urbanos y una fuerte tradición de movilización vecinal. La experiencia se origina en 1977 a partir de la ocupación vecinal de una antigua planta asfáltica, en el marco de las luchas por el derecho a la ciudad y a la cultura durante la transición democrática. Este origen comunitario constituye un elemento central de su identidad y explica que, décadas después, la gestión comunitaria continúe siendo uno de los ejes vertebradores del proyecto, Rivas, 2007; Bidó de nou Barris (2022). La experiencia se documenta mediante un registro audiovisual accesible a través del código QR (figura 5).

Figura 5.

Código QR de acceso al video “Ateneu Popular 9 Barris”.
Fuente: elaboración propia a partir de BIDÓ DE NOU BARRIS (2022).



En el Ateneu, la cultura se concibe como bien común y derecho colectivo, alejándose explícitamente de lógicas mercantiles. La apuesta por el circo social como lenguaje artístico y pedagógico ejemplifica una práctica cultural que prioriza los procesos creativos, la inclusión y la dimensión socioeducativa por encima del producto final, Bidó de nou Barris (2020). La actividad cultural se integra en un proyecto político-cultural de largo recorrido, con fuerte arraigo territorial y vocación transformadora.

La participación se entiende como un proceso exigente de corresponsabilidad y aprendizaje colectivo. El Ateneu funciona como un espacio cotidiano de ejercicio de ciudadanía activa, donde las personas desarrollan capacidades de deliberación, negociación y compromiso con lo común. Diversos procesos de decisión colectiva a lo largo de los años como el *Decidim Ateneu* en el 2014 o la propia construcción del presupuesto anual del proyecto muestran una participación concebida como recorrido pedagógico de reflexión, decisión y acción, más allá de la consulta, Bidó de nou Barris (2015).

La gestión comunitaria se articula a través de una estructura de gobernanza claramente definida, que combina asamblea, comisiones por áreas, grupos de trabajo y un equipo técnico profesionalizado. Este modelo busca evitar la concentración de poder y favorecer una redistribución efectiva de responsabilidades, situando al equipo técnico en un rol de facilitación y acompañamiento de los procesos participativos, Bidó de nou Barris (2015).

La experiencia pone de relieve tensiones propias de la gestión comunitaria de un equipamiento cultural: la relación con la administración pública, la coexistencia entre voluntariado y profesionalización, y el riesgo de burocratización o desgaste organizativo. Estas tensiones no se interpretan como fallos, sino como dimensiones constitutivas de un proceso democrático vivo, que requiere revisión constante y cuidado colectivo, Bidó de nou Barris (2015, 2020).

El Rec es mou!

El proyecto *El Rec es mou!* se desarrolla en torno al Rec Comtal, una infraestructura hidráulica histórica que atraviesa barrios periféricos de Barcelona y Montcada i Reixac. El tramo entre el barrio de Vallbona (Barcelona) y Can Sant Joan (Montcada i Reixac) constituye un espacio fronterizo marcado por discontinuidades urbanas y desigualdades sociales. Tras décadas de abandono institucional, la recuperación del espacio fue impulsada en el 2013 por la movilización vecinal, que logró resignificarlo como bien común y patrimonio colectivo. Una vez recuperado el lugar se impulsó un proyecto de dinamización cultural comunitaria en el espacio público, Alcántara, *et al.* (2019). El proceso comunitario se documenta también a través del registro audiovisual accesible mediante el código QR (figura 6).

Figura 6.

Código QR de acceso al documental “El Rec Comtal: la lucha vecinal por un bien común”. Fuente: elaboración propia a partir de TARRADELLAS (2021).



En esta experiencia, la cultura se desplaza de los equipamientos convencionales al espacio público, entendido como soporte de relaciones, memorias y prácticas colectivas. El Rec Comtal se concibe como un “equipamiento sin paredes”, donde la acción cultural actúa como mediación para fortalecer el vínculo comunitario y resignificar el territorio desde el uso compartido (AGRUPACIÓN DE VECINOS DE CAN SANT JOAN, 2024).

La participación se articula principalmente a través de dinámicas de colaboración y coproducción cultural. El proyecto prioriza la implicación progresiva del vecindario, entendiendo la participación como proceso educativo y de construcción de ciudadanía situada. El uso, el cuidado y la defensa del espacio común se convierten en prácticas centrales de ejercicio ciudadano, especialmente relevantes en un contexto atravesado por fronteras administrativas (ALCÁNTARA, *et al.*, 2019).

La gestión comunitaria de *El Rec es mou!* se estructura de forma flexible y en red, combinando un grupo motor, espacios asamblearios abiertos, equipos profesionales y la articulación con las tablas comunitarias del territorio. Este modelo permite adaptarse a las condicio-

nes cambiantes del espacio público y a los ritmos del empoderamiento vecinal, reforzando el protagonismo comunitario en la definición y desarrollo del proyecto (AGRUPACIÓN DE VECINOS DE CAN SANT JOAN, 2024; TARRADELLAS, 2021).

La experiencia visibiliza tensiones propias de la gestión comunitaria en el espacio público, como conflictos derivados del uso intensivo del espacio o situaciones de violencia. Estos episodios activaron respuestas comunitarias coordinadas, incorporando una perspectiva de género y reforzando el debate sobre cuidados, corresponsabilidad y control comunitario del espacio, mostrando tanto la fragilidad como la capacidad de reacción colectiva del proyecto, Alcántara, *et al.* (2019); Tarradellas (2021).

Lectura analítica comparada

El análisis comparado de ambas experiencias muestra convergencias claras en la concepción de la cultura como bien común, la centralidad de la participación como proceso pedagógico y la gestión comunitaria como forma de gobernanza democrática. Al mismo tiempo, las diferencias observadas responden al soporte material, a la duración del proyecto y al grado de institucionalización de los proyectos, más que a una jerarquía de modelos.

Mientras el Ateneu Popular 9 Barris evidencia la potencia de estructuras estables para sostener proyectos comunitarios en el tiempo, *El Rec es mou!* muestra la capacidad de modelos flexibles y en red para activar espacios públicos y territorios fragmentados. En conjunto, ambas experiencias confirman que la gestión comunitaria de la cultura no responde a un modelo único ni replicable, sino que se construye de manera situada, en diálogo con las condiciones materiales, históricas y relacionales de cada territorio.

Un aspecto que adquiere especial relevancia en la lectura comparada de ambas experiencias es el papel del tiempo como condición

estructural de la gestión comunitaria de la cultura. Tanto en el Ateneu Popular 9 Barris como en *El Rec es mou!*, la construcción de participación, de ciudadanía activa y de formas compartidas de gobernanza no aparece como un resultado inmediato, sino como un proceso que se despliega a lo largo del tiempo. La confianza, los aprendizajes colectivos, la asunción de responsabilidades y la capacidad de afrontar conflictos se van tejiendo de manera progresiva, a través de la continuidad, la presencia sostenida y la repetición de prácticas. Esta dimensión temporal resulta difícilmente compatible con lógicas de intervención cortoplacistas o con modelos de financiación basados exclusivamente en proyectos puntuales. Leídas desde esta perspectiva, ambas experiencias refuerzan la idea de que la gestión comunitaria de la cultura no puede entenderse como una suma de actividades, sino como un proceso sostenido, que requiere continuidad, cuidados y marcos institucionales capaces de acompañar los ritmos, a menudo irregulares, de los procesos comunitarios.

18.5 Consideraciones finales: gobernar la cultura en común, aprendizajes y criterios desde la práctica

A la luz del objetivo planteado en este estudio, el análisis de las experiencias presentadas permite sostener que la gestión comunitaria de la cultura constituye hoy un campo estratégico para repensar las relaciones entre cultura, ciudadanía y democracia en contextos urbanos atravesados por desigualdades sociales, fragilización de lo público y mercantilización de la vida cultural. Lejos de ofrecer soluciones cerradas o modelos replicables, el análisis pone de relieve que la gestión comunitaria se construye como un proceso situado, relacional y políticamente cargado, cuyo sentido depende del territorio, de la historia colectiva y de las condiciones materiales en las que se desarrolla.

Uno de los principales aportes de este estudio reside en mostrar que la cultura solo puede sostenerse como bien común cuando existe

una comunidad organizada capaz de gobernarla colectivamente. Tanto en el Ateneu Popular 9 Barris como en El Rec es mou!, la cultura deja de ser un servicio o un producto para convertirse en un proceso compartido de producción de significados, vínculos y pertenencia. La participación aparece, así como una condición central para la garantía de los derechos culturales, entendida como acceso, práctica e implicación activa en la definición y gestión de los procesos culturales.

Un segundo aporte relevante es la comprensión de la participación como proceso exigente, y no como un mecanismo instrumental. Las experiencias analizadas muestran que no existe gestión comunitaria sin redistribución del poder, corresponsabilidad y aceptación del conflicto. La participación requiere estructuras claras, tiempos largos y cuidados colectivos, cuestionando visiones idealizadas o meramente retóricas de la horizontalidad. De forma transversal, el análisis pone de relieve que el tiempo constituye una condición estructural de la gestión comunitaria de la cultura, tanto en proyectos consolidados como en experiencias más flexibles, lo que cuestiona lógicas de intervención basadas en resultados inmediatos.

Asimismo, el contraste entre un equipamiento cultural con estructuras estables de gobernanza y una experiencia de acción cultural en el espacio público permite visibilizar la diversidad de configuraciones organizativas que puede adoptar la gestión comunitaria de la cultura. Esta diversidad no remite a una jerarquía de modelos, sino a formas situadas de articular comunidad, recursos y gobernanza en función del contexto, la trayectoria histórica y las condiciones materiales de cada proyecto.

La gestión comunitaria de la cultura implica necesariamente un trabajo constante sobre la gobernanza, entendida como la forma en que se distribuye el poder, se toman decisiones y se asumen responsabilidades colectivas. En ambos casos, la existencia de estructuras, formales o flexibles, aparece como una condición clave para sostener la participación en el tiempo y evitar tanto la concentración del poder como su delegación acrítica.

Al mismo tiempo, las experiencias analizadas evidencian tensiones estructurales que atraviesan los procesos de gestión comunitaria como son la relación con la administración pública, la profesionalización de los equipos, el riesgo de burocratización y el desgaste organizativo. Estas tensiones no deben interpretarse como fallos excepcionales, sino como dimensiones constitutivas de proyectos que buscan democratizar la cultura y redefinir lo público desde el protagonismo comunitario.

Un aprendizaje central derivado del análisis es la necesidad de incorporar de manera explícita los cuidados y el conflicto como dimensiones constitutivas de la gestión comunitaria de la cultura. Los conflictos vinculados al uso del espacio o a las desigualdades internas ponen de relieve que la construcción de lo común no es un proceso armónico, sino un campo atravesado por disputas, negociaciones y responsabilidades compartidas.

La capacidad de las comunidades para afrontar estas situaciones de manera colectiva, generar respuestas coordinadas y revisar sus propias prácticas aparece como un indicador clave de la solidez y legitimidad de los procesos comunitarios. En este sentido, la gestión comunitaria va más allá de producir actividades culturales. Se sitúa como un dispositivo político que incide en las formas de relación, en la producción de vínculos y en la construcción cotidiana de ciudadanía.

En un contexto marcado por la mercantilización de la cultura y la fragilización de las instituciones públicas, las experiencias analizadas muestran que la gestión comunitaria de la cultura no constituye una alternativa marginal, sino un ámbito central para repensar la democratización cultural desde la práctica. En este sentido, los aprendizajes identificados resultan especialmente relevantes para la práctica de la animación sociocultural y la pedagogía social, en tanto refuerzan enfoques de intervención basados en la corresponsabilidad, el arraigo territorial y la construcción colectiva de lo público.

Reconocer y sostener estos procesos implica asumir que la cultura es inseparable de las relaciones sociales que la producen y que de-

mocratizarla supone también redistribuir el poder, aceptar el conflicto y apostar por formas de gobernanza basadas en la corresponsabilidad, el arraigo territorial y el cuidado de los procesos colectivos.

18.6 Referencias bibliográficas

AGRUPACIÓN DE VECINOS DE CAN SANT JOAN. **Organización del proyecto El Rec es Mou**. 2024. Presentación de diapositivas. Documento no publicado.

ALCÁNTARA, Antonio; MORALES, Ernesto; ARANDA, Mercè. **El Rec Comtal: un gran equipamiento invisible**. Quaderns d'Educació Social, Barcelona, n. 21, p. 104–109, 2019. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/375008>. Acceso en: 27 dic. 2025.

ALCÁNTARA, Antonio. **Jóvenes: corresponsabilidad y empoderamiento**. RES: Revista de Educación Social, n. 30, p. 71–82, 2020.

ALCÁNTARA, Antonio. Arte, educación y comunidad: procesos colectivos para la transformación social. En: CORTÉS, M.; CUPEIRO, P. (eds.). **Pegadas no muro: relatos e proyectos de arte urbana**. Santiago de Compostela: Editorial Alvarellos, 2025.

ARNSTEIN, Sherry. **A ladder of citizen participation**. *Journal of the American Institute of Planners*, v. 35, n. 4, p. 216–224, 1969.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. París: Organización de las Naciones Unidas, 1948. Disponible en: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acceso en: 27 dic. 2025.

BARBIERI, Nicolás. Drets culturals: quatre malentesos i algunes evidències per abordar-los. En: **Informe anual. Estat de la cultura i de les arts 2024**. Barcelona, p. 83–91, 2024. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10609/152641>.

BIDÓ DE NOU BARRIS. **Memoria general del proyecto. 2020**. Documento no publicado.

BIDÓ DE NOU BARRIS. **Decidim Ateneu: marco de funcionamiento y espacios de participación y decisión**. Barcelona: Bidó de Nou Barris,

2015. Disponible en: https://ateneu9b.net/storage/app/media/butlletins/Copia%20de%20dossier_compressed.pdf. Acceso en: 27 dic. 2025.

BIDÓ DE NOU BARRIS. **Ateneu Popular 9 Barris** [video]. YouTube, 15 sept. 2022. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hDeZ-RZoXs>. Acceso en: 27 dic. 2025.

CABRERA-RODRÍGUEZ, Flor. Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, v. 4, n. 2, p. 112-124, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428>.

CASTRO, Mauro; RODRIGO, Javier. **Gestión comunitaria de la cultura en Barcelona: valores, retos y propuestas**. Barcelona: Institut de Cultura de Barcelona, 2018.

CONSEJO DE EUROPA. **Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (Convenio de Faro)**. Faro, 2005. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>. Acceso en: 27 dic. 2025.

COLLER, Xavier. **Estudio de casos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.

FONSECA, Janire. Sociedades en transformación: retos para el acceso a la ciudadanía y la participación. En: COLECTIVO JIPS (ed.). **Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2018. p. 99-120.

GARRIGA, M.; GÓMEZ, D. **Guia de gestió comunitària: autogestió veïnal i popular dels béns comuns. Cooperativisme, associacionisme i auto-organització**. [S.l.]: Ateneu Cooperatiu del Barcelonès Nord, 2024.

GONZÁLEZ, Erika; CHACÓN, Helena. Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. **Revista electrónica de Educación y Comunicación en las Sociedades del Conocimiento**, n. 14, p. 288-311, 2014.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. 4. ed. México: McGraw-Hill, 2006.

JOCILES, María Isabel. La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. **Revista Colombiana de**

Antropología, v. 54, n. 1, p. 121–150, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>.

MARSHALL, Thomas; BOTTOMORE, Tom. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998.

MONEGAL, Antonio (dir.). **¿Para qué sirve la cultura?** Barcelona: CCCB – Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 2018. Documental audiovisual. Disponible en: <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/para-que-sirve-la-cultura/228593>. Acceso en: 27 dic. 2025.

MONJE, Carlos. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica**. Neiva: Universidad Surcolombiana, 2011.

RIVAS, Manuel. **El prodigio de Nou Barris**. El País Semanal, Madrid, 2007.

SABARIEGO, Marta; DORIO, Inmaculada; MASSOT, Inés. Estrategias de recogida y análisis de la información. En: BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004. p. 329–366.

SABARIEGO, Marta. Etnografía y estudio de casos. En: NIETO MARTÍN, Santiago (ed.). **Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa**. Madrid: Dykinson, 2010. p. 425–446.

SOLER, Pere; TRILLA, Jaume; JIMÉNEZ-MORALES, Manel; ÚCAR, Xavier. La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 30, p. 19–34, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02.

TARRADELLAS, Inés (dir.). **El Rec Comtal: la lluita veïnal pel bé comú**. Barcelona: La Perifèrica; Òmnium Cultural; Agrupació de Veïns i Veïnes de Can Sant Joan, 2021. Documental audiovisual (14 min 26 s).

UNESCO. *Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales*. Friburgo: Universidad de Friburgo, 2007.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA. **Código de buenas prácticas en investigación**. Barcelona: Agència de Polítiques i de Qualitat, Universidad de Barcelona, 2010. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28543>.

WOOD, Phil; SMITH, Joan. **Investigar en educación**. Madrid: Narcea, 2018.

19.

REINVENTAR A ESCOLA COM OS JOVENS: DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

REINVENTAR LA ESCUELA CON LOS JÓVENES:
DESAFIOS DEL MUNDO CONTEMPORÂNEO
Y PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN Y
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Cristiana Pizarro Madureira⁷⁹

19.1 Introdução

O mundo contemporâneo caracteriza-se por uma complexidade estrutural marcada pela aceleração tecnológica, pela globalização econômica e cultural, pelas migrações e mobilidades humanas, bem como por crises ambientais e sociais que desafiam ocada vez mais os sistemas educativos. A sociedade do conhecimento, profundamente digitalizada, transforma os modos de produção, comunicação e acesso à informação, exigindo novas literacias, pensamento crítico e responsabilidade ética, UNESCO (2016). Simultaneamente, o crescimento de desigualdades, a polarização discursiva e o recrudescimento de nacionalismos excludentes colocam em causa a coesão social e a convivência democrática.

⁷⁹ Docente no Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal; Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Politécnico de Leiria, Portugal

Neste contexto, a educação é convocada a ultrapassar modelos educacionais centrados na transmissão de conteúdos, assumindo uma função formativa integral, orientada para o desenvolvimento humano e para a cidadania global. Os relatórios da UNESCO (2016, 2021) sublinha a necessidade de repensar a educação como bem comum, capaz de promover justiça social, sustentabilidade e diálogo intercultural. Esta perspetiva articula-se com os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, reafirmando a centralidade da convivência e da formação ética num mundo plural e interdependente.

19.2 A Reinvenção da Escola à luz da uma Pedagogia Dialógica e da Dignidade Humana

Em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) concretiza uma visão de educação orientada para o desenvolvimento integral, propondo a articulação de competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas, bem como a promoção da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade e da participação cívica (DGE, 2017). Este referencial assume que a formação escolar deve ultrapassar a fragmentação disciplinar e integrar saber, ser e agir, convocando a escola a afirmar-se como espaço de responsabilidade individual e compromisso comunitário.

É neste quadro que emerge a necessidade de se reinventar a escola com os jovens, reconhecendo-os não apenas como destinatários de políticas educativas, mas como sujeitos de direitos e protagonistas ativos dos seus percursos formativos. Tal reinvenção exige uma rutura com modelos pedagógicos transmissivos e hierarquizados, afirmando uma pedagogia dialógica e emancipatória. Como sustenta Paulo Freire (1970), a educação autêntica constrói-se na relação, na problematização crítica da realidade e na participação ativa dos educandos enquanto sujeitos históricos. Educar não é depositar conteúdos, mas criar condi-

ções para que os sujeitos leiam o mundo, o questionem e nele interve-
nham de forma consciente e transformadora.

Reinventar a escola implica, assim, criar dispositivos que favore-
çam a participação juvenil na definição de projetos, na gestão de con-
flitos e na construção de comunidades educativas mais justas e soli-
dárias. Trata-se de consolidar uma cultura escolar baseada na escuta
ativa, na responsabilização e na aprendizagem colaborativa, onde o
conhecimento se constrói na interação e na experiência partilhada.

Neste contexto, a mediação escolar assume-se como um dispo-
sitivo pedagógico estratégico para a promoção de uma cultura de paz,
de reconhecimento mútuo e de convivência democrática. Ao favorecer
o diálogo intercultural e a resolução construtiva de conflitos, contribui
para prevenir dinâmicas de exclusão e fortalecer o sentido de pertença
à comunidade educativa. A mediação não é apenas técnica de resolução
de conflitos, mas prática formativa que desenvolve empatia, responsa-
bilidade ética e competências socioemocionais.

Paralelamente, a animação sociocultural, enquanto prática educa-
tiva orientada para a participação e a mobilização comunitária, cons-
titui um espaço privilegiado de dinamização do protagonismo juvenil.
Segundo Trilla (2004), a animação sociocultural promove processos
participativos que estimulam a criatividade, a iniciativa e a construção
de projetos coletivos com significado social. Ao articular saberes for-
mais e informais, esta prática aproxima a escola da vida, convertendo-a
em território de aprendizagem experiencial e socialmente situada.

Na linha da Pedagogia da Dignidade, Madureira, Viché e Hernaiz
(2024) defendem uma pedagogia social comprometida com o respeito
pelas diferenças, a valorização das identidades e a construção de cultu-
ras de hospitalidade. Face à emergência de discursos de ódio, desinfor-
mação e exclusão, esta abordagem afirma a dignidade humana como
princípio estruturante da ação educativa. Reinventar a escola com os
jovens significa, assim, consolidar uma cultura pedagógica que trans-
forme a diversidade em oportunidade de aprendizagem e que promova

uma convivência plural, ética e sustentável.

Deste modo, a pedagogia dialógica e emancipatória não constitui apenas uma opção metodológica, mas uma escolha ética e política que reposiciona a escola como espaço de humanização, participação e transformação social. A mediação e a animação sociocultural, integradas numa visão de educação para a dignidade, configuram-se como práticas estruturantes para formar cidadãos críticos, solidários e comprometidos com o bem comum.

Assim, reinventar a escola com os jovens não constitui apenas uma estratégia metodológica, mas uma opção ética e política. Significa afirmar a escola como território de aprendizagem colaborativa, de mediação e de animação sociocultural em ação, onde o conhecimento se articula com a participação, a responsabilidade e a transformação social. Num tempo marcado pela incerteza e pela complexidade, a educação é chamada a formar sujeitos críticos, solidários e criativos, capazes de viver juntos na diversidade e de construir futuros comuns sustentáveis.

O estudante do século XXI deve assim possuir competências cognitivas, digitais e sociais integradas, estando preparado para aprender ao longo da vida, adaptar-se a contextos novos, inovar e resolver problemas complexos. Na obra Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, a UNESCO, sublinha o papel da educação na transformação das pessoas, ou seja, “nossa visão é transformar vidas por meio da educação (...) Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (2016, p. 7). Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4, que sublinha a necessidade de se assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).

A este respeito, já Paulo Freire (1996) sublinhava que a educação deve favorecer libertação e autonomia, promovendo o pensamento crítico, a reflexão ética e a capacidade de agir de forma responsável.

Assim, o estudante contemporâneo não é apenas um recetor de conteúdos, mas um agente ativo da aprendizagem e transformação social, capaz de mobilizar múltiplas literacias para compreender e intervir em realidades complexas.

A escola, enquanto espaço de aprendizagem integral, deve assim oferecer experiências que promovam a inclusão, a valorização da diversidade, a criatividade e a participação cidadã. É através da articulação entre teoria e prática, do estímulo à investigação e ao pensamento crítico, e da valorização das múltiplas literacias que se garante o desenvolvimento pleno dos estudantes. A implementação de metodologias centradas no estudante e a promoção de contextos educativos colaborativos, potenciados pela mediação e animação sociocultural, fortalecem a capacidade dos jovens para agir de forma ética, solidária e inovadora, preparando-os para enfrentar os desafios sociais, culturais e tecnológicos do mundo atual.

Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em 1986, o sistema educativo em Portugal tem procurado equilibrar dois objetivos fundamentais, por um lado, alargar os anos de escolaridade obrigatória, garantindo equidade no acesso à escola; e, por outro, assegurar uma educação de qualidade, oferecendo oportunidades educativas para todos. O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, em 2009, e a expansão da educação pré-escolar evidenciam este compromisso com a inclusão, a equidade e a coesão social (República Portuguesa, 2009). Para alcançar estes objetivos, é imprescindível a definição de referenciais educativos claros, capazes de reconhecer a diversidade de ritmos, interesses e contextos, orientando a formação integral dos estudantes e fortalecendo a responsabilidade individual aliada à participação comunitária.

Neste contexto, a mediação e a animação sociocultural assumem um papel central como estratégias para reinventar a escola com os jovens. Estas práticas promovem a participação ativa, a corresponsabilização e a dinamização social, convertendo a escola num espaço de

aprendizagem experiencial em comunidade, desenvolvendo a cidadania ativa e promovendo a inclusão. Ao articular mediação socioeducativa e animação é possível transformar, com os estudantes, situações de conflito ou desmotivação em oportunidades de aprendizagem significativa, desenvolvimento pessoal e construção coletiva de projetos. Como enfatizam Orzechowski & Machado (2023, p. 9), "(...) não estamos sozinhos e não nos fazemos sozinhos, pois a aprendizagem acontece porque os seres integrados uns aos outros se (des)cobrem", sublinhando a importância da interação, cooperação e reconhecimento mútuo no processo educativo. Esta visão associa-se ao pensamento de Lopes (2008) que entende o conceito de comunidade como um espaço com uma comum unidade, isto é, o termo comunidade deriva do princípio de comum + unidade (comum unidade/comunidade). Um espaço assim entendido requer, como protagonistas pessoas que o habitam e que estabelecem laços e interesses em comum. Reinventar a escola com os jovens implica, portanto, promover uma educação que promova o encontro, valorize a dignidade, a autonomia e a cidadania ativa. A escola contemporânea depara-se com o desafio de formar estudantes capazes de aprender a viver juntos, conscientes dos seus direitos e responsabilidades, críticos, criativos e solidários. Nesse sentido, a integração da mediação interpares e da animação sociocultural transforma o ensino formal num processo de aprendizagem contínua, participativa e comunitária, preparando os jovens para enfrentar os desafios sociais, culturais e tecnológicos do mundo atual.

A animação sociocultural com jovens adquire um papel estruturante na promoção da convivência democrática, da interculturalidade crítica e da valorização da dignidade humana como princípio orientador da ação educativa. Segundo a UNESCO (2021), é necessária uma redefinição profunda do contrato social para a educação, fundamentada em princípios de direitos humanos, justiça social, cuidado e solidariedade, garantindo uma educação inclusiva, participativa e transformadora. Esta perspectiva aproxima-se dos princípios da Pedagogia da Dignidade,

que reconhece cada jovem como sujeito de direitos, portador de história e agente de transformação, conferem Madureira, Viché & Hernaiz (2024).

Projetos concretos, como o Gabinete de Mediação Intercultural, segundo Madureira (2022), implementado numa escola sitiada em Trás-os-Montes, em Portugal, ilustram na prática esta abordagem. Ao capacitar os jovens como mediadores interpares, promove-se a resolução de conflitos, a liderança entre pares e o fortalecimento da cultura escolar de diálogo, corresponsabilidade e inclusão. A animação sociocultural neste contexto deixa de se limitar à dinamização de atividades, tornando-se prática educativa intencional, capaz de fomentar participação ativa, expressão artística, diálogo intercultural e transformação social.

A pedagogia aplicada nestes projetos reconhece o jovem como sujeito histórico e agente de transformação, promovendo competências socioemocionais, cidadania ativa e participação comunitária. As atividades desenvolvidas combinam diálogo, escuta ativa, expressão artística e projetos interculturais, convertendo desafios e conflitos em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral. Tal abordagem contribui não apenas para a prevenção de comportamentos de risco, mas também para a consolidação de uma escola como território de inovação, inclusão e cidadania.

Em suma, reimaginar a escola com os jovens implica reafirmar a centralidade da dignidade humana, consolidar práticas colaborativas e transformar a diversidade em oportunidade educativa. A mediação interpares e a animação sociocultural constituem, assim, instrumentos privilegiados de transformação social, fortalecendo a convivência democrática, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para operacionalizar estes princípios, propõe-se a utilização de cinco eixos estratégicos, organizados de forma a orientar a intervenção pedagógica e socioeducativa em contexto escolar. Cada eixo estabelece objetivos claros e estratégias de ação concretas, permitindo que a escola se configure como espaço inclusivo, participativo e centrado no

protagonismo juvenil. A Tabela 5 sintetiza esta proposta, evidenciando como a mediação interpares e a animação sociocultural podem ser integradas na prática educativa, promovendo aprendizagem experiencial, cidadania ativa e desenvolvimento integral dos estudantes.

Tabela 5.
Eixos para Reinventar a Escola com os Jovens: uma proposta centrada na Mediação e na Animação Sociocultural

Eixo	Objetivo	Estratégias de ação
1. Foco no estudante e proximidade familiar	Colocar o estudante como sujeito central da aprendizagem, reconhecendo sua história, interesses e singularidade, integrando a família como parceira educativa.	■ Atendimento personalizado e acompanhamento individualizado. ■ Envolvimento das famílias em projetos e atividades socioeducativas. ■ Criação de experiências significativas que valorizem a voz e a agência do jovem.
2. Diversificação dos cenários de aprendizagem	Ampliar e flexibilizar os espaços de aprendizagem, combinando ambientes formais, não formais e comunitários para experiências significativas, criativas e interativas.	■ Integração de espaços educativos variados: salas de aula, laboratórios, oficinas, espaços comunitários e digitais. ■ Uso de linguagens artísticas e culturais (teatro, música, artes visuais) como ferramentas pedagógicas. ■ Metodologias ativas, aprendizagem experiencial e projetos colaborativos interdisciplinares.

continua...

...continuação Tabela 5

Eixo	Objetivo	Estratégias de ação
3. Trabalho colaborativo e mediação entre pares	Desenvolver cooperação, corresponsabilidade e aprendizagem horizontal, capacitando estudantes como mediadores e agentes de transformação social.	■ Projetos de educação entre pares e mediação socioeducativa. ■ Dinâmicas de co-criação, resolução de conflitos e participação comunitária. ■ Desenvolvimento de competências de liderança, comunicação e empatia.
4. Pedagogia da dignidade e valores humanos	Promover ética, inclusão, interculturalidade e bem-estar socioemocional, criando ambientes seguros e acolhedores que respeitem a singularidade de cada jovem.	■ Promoção de respeito, justiça, equidade, solidariedade e interculturalidade. ■ Ambientes acolhedores, seguros e livres de violência ■ Fortalecimento da autoestima, autoconfiança, empatia e cidadania ativa.
5. Transformação da escola em território de inovação, cidadania e digitalização ética	Tornar a escola um espaço reflexivo, inovador e conectado à comunidade, integrando competências digitais, socioemocionais e éticas.	■ Implementação de práticas educativas inovadoras, projetos sociais e culturais que conectem escola e comunidade. ■ Promoção de literacia digital crítica, ética tecnológica e humanização do ensino. ■ Desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, criativas e cidadãs.

FONTE: Dados da autora- 2024-2025

O quadro descreve os cinco eixos representando uma proposta de transformação educativa centrada no estudante, protagonista da aprendizagem, integrando práticas de **mediação** e de **animação socio-cultural**. Cada eixo contribui para reinventar a escola como um espaço inclusivo, participativo e formador de cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis. De seguida apresenta-se um esquema cíclico dos diferentes eixos, em que sugerimos alguns caminhos para reinventarmos a escola com os estudantes.

Figura 7.

Caminhos para Reinventar a Escola com os Estudantes



19.3 Foco no estudante e proximidade familiar

Este eixo coloca o jovem no centro da educação, reconhecendo as suas experiências, necessidades e potencialidades, ao mesmo tempo que envolve a família no processo educativo. De acordo com Nóvoa (2009), a escola deve ser um espaço de humanização e desenvolvimento pessoal, capaz de responder às singularidades de cada estudante. Na prática, isso traduz-se em acompanhamento individualizado, atividades que valorizam a voz do jovem e experiências significativas que promovam o seu protagonismo e participação ativa. Viché (1989) sublinha que “hacer animación con los jóvenes es trabajar desde una perspectiva globalizadora de la intervención de los três procesos básicos, asícomo desde um conocimiento profundo del mundo juvenil y contando y partiendo de los jóvenes, de sus inquietudes y sus necesidades, de su problemática y de su forma de hacer y relacionarse” (VICHÉ, 1989, p. 131).

Diversificação dos cenários de aprendizagem

A escola expande-se para além da sala de aula, envolvendo laboratórios, oficinas, espaços culturais e comunitários. As linguagens artísticas e culturais tornam-se instrumentos pedagógicos que favorecem a aprendizagem prática, criativa e interativa. Segundo Nóvoa (2009), a escola contemporânea deve superar a fragmentação curricular e aproximar-se da vida real, promovendo experiências integradoras e significativas. Este eixo exemplifica a animação sociocultural em ação, estimulando reflexão, expressão e participação ativa dos jovens.

Trabalho colaborativo e mediação entre pares

A mediação socioeducativa permite que os jovens atuem como facilitadores e mediadores, transformando conflitos em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Projetos entre pares promo-

vem competências de liderança, empatia, comunicação e resolução de problemas, preparando os estudantes para participar de forma responsável e ética na comunidade escolar e na sociedade em geral.

A aprendizagem é construída coletivamente, sendo o professor e o pedagogo social um mediador e inspirador de processos colaborativos e de co-construção do conhecimento. Nesse contexto, a mediação entre pares fortalece a cultura escolar de diálogo, corresponsabilidade e cidadania ativa, permitindo que os jovens se reconheçam como agentes capazes de transformar o seu ambiente.

Este eixo alinha-se à visão da UNESCO (2021) expressa em *Reimaginar os nossos futuros juntos*, que defende a necessidade de reinventar a educação para preparar cidadãos críticos, solidários e participativos. Através do trabalho colaborativo e da mediação entre pares, a escola torna-se um espaço de aprendizagem experiencial, onde os estudantes desenvolvem competências sociais, éticas e cognitivas, aprendendo a trabalhar juntos para enfrentar os desafios complexos do século XXI e a construir futuros coletivos mais justos, inclusivos e sustentáveis.

Pedagogia da dignidade e valores humanos

Inspirado na Pedagogia da Dignidade, este eixo promove inclusão, respeito, ética e interculturalidade, reconhecendo cada jovem na sua singularidade, como referem Madureira, Viché & Hernaiz (2024). A escola é um espaço de educação ética e formativa, orientando para a construção de sujeitos conscientes, solidários e socialmente responsáveis. Neste sentido, ambientes acolhedores e seguros fortalecem autoestima, sentido de pertença e consciência crítica, promovendo práticas educativas centradas no desenvolvimento integral do estudante.

Transformação da escola em território de inovação, cidadania e literacia digital crítica

A escola torna-se um espaço de inovação educativa e de ligação à comunidade, integrando competências digitais, socioemocionais e éticas. A escola deve preparar os jovens para agir de forma crítica e participativa na sociedade, aproximando teoria e prática e formando cidadãos capazes de transformar contextos sociais. A tecnologia é utilizada como ferramenta pedagógica humanizada, promovendo reflexão crítica, participação cívica e literacia digital responsável.

Integrando mediação e animação sociocultural, a escola passa a ser percebida como um espaço vivo, participativo e inclusivo, no qual os jovens desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e éticas. A animação sociocultural, ao estimular a participação ativa e a corresponsabilidade, reforça o protagonismo juvenil e aproxima a aprendizagem da vida real, Trilla (2004).

Simultaneamente, a mediação escolar transforma conflitos e desafios em oportunidades de aprendizagem significativa, fortalecendo o diálogo intercultural e promovendo valores de inclusão e solidariedade. Deste modo, a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem ética e crítica, onde professores atuam como mediadores e facilitadores, co construindo conhecimento em parceria com os estudantes.

19.4 Conclusão

A reinvenção da escola com os jovens evidencia que a mediação e a animação sociocultural se afirmam como pilares estruturantes da transformação educativa. A animação sociocultural promove a participação ativa dos estudantes, estimulando a sua responsabilização pelo próprio desenvolvimento e pela construção de projetos coletivos significativos, Trilla (2004). Por sua vez, a mediação escolar constitui um instrumento estratégico para a gestão construtiva de conflitos, o fortale-

cimento do diálogo intercultural e a consolidação de relações saudáveis, respeitadas e democráticas.

Quando articuladas, estas práticas transformam a escola numa verdadeira comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual os jovens assumem um papel protagonista e os professores, mediadores e técnicos socioeducativos atuam como facilitadores e cocriadores de processos formativos orientados para o bem comum. A aprendizagem torna-se experiencial, reflexiva e socialmente situada, articulando saberes formais e informais e promovendo uma ligação efetiva entre escola, famílias e comunidade.

Deste modo, a mediação e a animação sociocultural consolidam-se como dispositivos estratégicos para a formação de cidadãos críticos, solidários, criativos e socialmente comprometidos, capazes de enfrentar os desafios sociais, culturais e tecnológicos do século XXI. Reinventar a escola com os jovens implica criar espaços educativos vivos, inclusivos e participativos, onde a corresponsabilidade e a transformação social se assumem como práticas quotidianas, afirmando a escola como território de aprendizagem integral de narrativas de convivência, de cidadania ativa e de desenvolvimento humano pleno.

Em síntese, retoma-se a perspetiva de Madureira e Viché (2026), ao defenderem “uma pedagogia social digna que, face aos nacionalismos excludentes e às culturas de ódio e segregação, se posiciona criticamente contra a desconfiança, os discursos estereotipados, a desinformação e as narrativas de exclusão. Esta pedagogia compromete-se com a construção de uma cultura assente no respeito pela diferença, na valorização das identidades, das línguas e das diversas manifestações culturais, promovendo espaços inclusivos que favoreçam a convivência plural e a sustentabilidade das comunidades multiculturais” (p. 33).

19.5 Referências Bibliográficas

Despacho n.º 6478/2017 - **Perfil dos Estudantes à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620> Acesso em: 12 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986). **Lei nº 46/86**. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418> Acesso em: 8 jan. 2026.

LOPES, Marcelino. ***Animação sociocultural em Portugal***. Amarante: Intervenção, 2008.

MADUREIRA, Cristiana; VICHÉ, Mario. **Educação Hipercultural e Direitos Humanos: Perspetivas para uma pedagogia da dignidade em espaços educativos plurais**. Valência: ACTUEM Llibres, 2026.

MADUREIRA, Cristiana; VICHÉ, Mario; HERNAIZ, Nerea. ***Pedagogia da Dignidade: Caminhos para a Sociedade Convivencial***. Lulu.com, 2024.

MADUREIRA, Cristiana. **Mediar para (trans) formar: Desafios e experiências de mediação socioeducativa em contexto escolar**. *Aprender*, v. 44, p. 95-107, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos filosóficos na Pedagogia Social de Paul Natorp e aproximações com a educação comunitária**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, e21337, p. 1-10, 2023.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 - <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho/6478-2017-107752620> Acesso em: 2 jan. 2026.

TRILLA, Jaume (Coord.). ***Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos***. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

UNESCO. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000379707>. Acesso em: 6 fev. 2026.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000245656>. Acesso em: 3 fev. 2026.

VICHÉ; Mario. **Intervencion Sociocultural**. Valência: Federación Valenciana de Animación Y Cultura Popular, 1989.

20.

SIMBOLOGIA GRUPAL – O MÉTODO PASEC

DAR SIGNIFICADO AO PROTAGONISMO JUVENIL

SIMBOLISMO DE GRUPO: EL
MÉTODO PASEC DAR SENTIDO AL
EMPODERAMIENTO JUVENIL

Abraão Costa⁸⁰

20.1 Introdução: O método de Simbologia Grupal no contexto PASEC

A PASEC – Plataforma de Ação Socioeducativa e Cultural é uma das maiores organizações não governamentais internacionais nas áreas da Educação Não Formal, Educação para a Cidadania Global e Animação Sociocultural. Está presente em Portugal, Brasil, Espanha, Cabo Verde, Itália e Turquia.

Tem como objetivo a promoção do protagonismo cidadão em todas as suas formas, nomeadamente o juvenil. Tem a sua base em Portugal e envolve mais de 10200 participantes, mais de 7700 jovens entre os 12 e os 30 anos.

No centro da sua ação surge o método de Simbologia Grupal, também conhecido como Pedagogia Participativa Simbólica, metodologia de ação e capacitação dos grupos com que opera.

⁸⁰ Especialista em Animação Sociocultural pela Escola Superior de Educação de Coimbra e Mestre em Animação Sociocultural e Associativismo pela Universidade do Minho. Secretário Geral Executivo da PASEC (Plataforma de Ação Socioeducativa e Cultural). E-mail: abraaocosta@yahoo.com.

O método foi considerado projeto inspirador da União Europeia em 2018 e boa prática da União Europeia em 2019, prêmios atribuídos no âmbito do Programa Erasmus +.

O método de Simbologia Grupal foi desenvolvido pela PASEC desde 2003 e encontrasse disseminado por dezenas de países, com destaque para Itália, Espanha, Turquia e Cabo Verde. Existem três manuais sobre o método, sendo o mais atual o livro “Histórias de Mestres e Aprendizés – Manual de Simbologia Grupal” de 2019 da PASEC, produzido no âmbito do projeto Method do programa Erasmus + da União Europeia.

20.2 Simbologia Grupal – As 4 fases do método

A Simbologia Grupal, também denominada Pedagogia Participativa Simbólica, assenta nas sinergias entre a Animação Sociocultural e Educativa, a Educação Formal e Educação Não Formal, com a Pedagogia Participativa e Educação de Pares como pano de fundo, complementada por atividades de mobilidade, projetos de associativismo juvenil e voluntariado e em constante interação com o meio e com a comunidade.

Chama-se Pedagogia Participativa Simbólica porque o ponto de partida do modelo assenta num processo de aprendizagem partilhada (em que os jovens aprendizes são ao mesmo tempo tutores/atores de processos de aprendizagem) que interliga a educação formal e a não formal em processos pedagógicos significativos assentes nas vivências mais simbólicas e representativas do quotidiano dos jovens envolvidos.

A Simbologia Grupal tem como objetivos formar cidadãos protagonistas, envolvidos nas suas comunidades e organizações, ao nível das competências de tomadas de decisão, comunicação, organização, empreendedorismo, gestão das emoções e inteligência emocional e ainda ao nível do envolvimento social consciente voltado para a transformação/mudança social.

Por outro lado, a Simbologia Grupal, dividida em etapas de intervenção, organiza-se nas suas quatro fases a partir dos 4 elementos base da Simbologia: Terra; Água; Ar e Fogo.

Eis as quatro fases do método:

1ª Fase Terra – Fase da Contaminação – Nesta primeira fase o grupo alvo é levado a descobrir, perceber e diagnosticar o que os “contamina” positiva e negativamente, permitindo perceber as prioridades de intervenção a traçar tendo em conta o perfil do grupo tendo por base a sua análise de necessidades e potencialidades.

A definição como fase Terra assenta no princípio de que numa primeira fase devemos atuar junto à “raiz” do problema/situação, nas “camadas de terra” que mais influenciam a progressão positiva ou negativa do objeto sobre o qual estamos a atuar.

Embora em contexto grupal, nesta primeira fase o participante busca perceber as suas “fontes de contaminação” mais pessoais, que o afetam de forma direta, mas que acabam por ser pouco perceptíveis ao mundo exterior.

2ª Fase Água – Fase dos Poderes – Nesta segunda fase o grupo alvo procura perceber os seus talentos, o quadro de competências que congrega, onde as mesmas estão a ser aplicadas, a utilidade e impacto das mesmas e que competências e “poderes” importa adquirir e potenciar.

A definição como fase Água assenta no princípio de que temos todos um conjunto de poderes que usamos de forma positiva e negativa e que alguns deles são visíveis a todos nós e estão à “tona da água” e outras se encontram escondidos e “submersos” à procura de serem desvendados ou ativados.

3ª Fase Ar – Fase do Redirecionamento dos Poderes ou Novos Poderes – Tendo já um diagnóstico das prioridades de intervenção e o quadro de competências global do grupo, este é envolvido num conjunto de dinâmicas grupais estabelecidas e determinadas pelo próprio que lhe permitirá: reorganizar o seu modo de funcionamento; procurar a capacitação ao nível das competências que mais falta fazem aos elementos

do grupo; redesenhar o projeto de vida individual de cada elemento do grupo tendo por base a ação grupal concertada e ao mesmo tempo permitirá ao grupo medir o real impacto do mesmo na comunidade educativa, na comunidade envolvente e na vida de cada um dos elementos que compõem o grupo.

A definição como fase Ar assenta no princípio de que todos, tendo consciência do que os contamina e dos poderes (competências) que dominam, tornam-se mais eficientes e eficazes na sua ação e processo de aprendizagem. Assim, são nesta fase, mais capazes de libertar o “espaço” necessário que lhes permita, saindo da sua zona de conforto, adquirir as aprendizagens que estão em falta, preenchendo os “vazios” que alimentavam e povoavam muitas das suas tensões do dia-a-dia. Na fase Ar deverão ser capazes de “elevar” os seus níveis de consciência sobre si próprios e do seu raio de ação e competências junto do grupo e do meio.

4ª Fase Fogo – Fase do Compromisso – O grupo determina um plano de ação concreto com base nas três fases anteriores perante a aprendizagem, situação ou problema que estão a trabalhar. Este plano de ação é executado de forma integrada, em concertação com o projeto educativo e pedagógico da escola/instituição/organização em que estão integrados, tendo por base o quadro de competências do grupo e os objetivos que o mesmo foi capaz de projetar. O processo embora sempre grupal, partilhado e participado, assume, nesta fase, um caráter mais individual assente num compromisso em que para além das metas que o grupo determina como um todo, cada indivíduo estabelece sobre si mesmo.

A definição como Fase Fogo assenta no princípio de que nesta fase o grupo foi capaz de se “iluminar”, perceber que metas pretende atingir, sendo capaz ao mesmo tempo de monitorizar as mesmas. A fase Fogo assenta também na ideia do “fogo interior” que nos leva à construção de uma “sabedoria maior”.

Estas quatro fases assentam nos modelos de trabalho cooperativo e partilhado em estruturas grupais de modo a facilitar a assimilação das aprendizagens e tornando mais significativas e impactantes as experiências que as mesmas pretendem proporcionar.

Para além dos Mentores/Animadores temos também a figura do Tutor de Pares, em que os membros do próprio grupo, ou jovens com especiais competências de mediação e liderança dentro da mesma faixa etária dos jovens alvo, se assumem como facilitadores dos processos de ação, aprendizagem, planificação ou resolução de acordo com as áreas de interesse ou matérias que mais dominam ou para as quais manifestam mais interesse. Ou seja, um jovem pode ser tutor de pares numa determinada situação para qual revela especial inclinação e não ser no processo seguinte porque, entretanto, outro revelou mais condições para o ser.

O Mentor/Animador é o agente educativo que mediará e dinamizará o processo pedagógico de aprendizagem partilhada a implementar.

Voltando aos Tutores de Pares, são jovens com perfil de liderança e mediação que servem de facilitadores do processo pedagógico de inclusão e capacitação. Normalmente são jovens com especiais competências ao nível da comunicação, gestão de conflitos e ao nível da concertação e gestão de dinâmicas grupais.

20.3 Simbologia Grupal, um processo grupal de promoção do Protagonismo Juvenil

A Simbologia Grupal vista como um método de formação e ação grupal pode ser encarada em inúmeras perspetivas, assimilada de acordo com o contexto em questão ou até mesmo olhada apenas como um erro.

A visão partilhada é centrada numa proposta de trabalho com base nas nossas experiências e trabalho de campo. Como todas as propostas de trabalho tem potencialidades e debilidades inerentes ao próprio contexto em que possa vir a ser aplicada.

A Simbologia Grupal investe claramente em dinâmicas de grupo e técnicas de introspecção, partindo dos métodos participativos e ativos próprios da Pedagogia Participativa. Pode ser também adaptado a processos criativos alicerçados em artes como o Teatro, Dança, Artes Visuais, Música e Escrita Criativa.

A Simbologia Grupal deve ser entendida como um processo que se estende no tempo enquanto método orientado, focalizado e adaptado ao grupo. Visa promover três vetores fundamentais da vida em grupo: a promoção de lideranças democráticas; a materialização de uma organização grupal com uma real distribuição de papéis por todos os elementos constituintes; as tomadas de decisão.

A Simbologia Grupal é um processo grupal, mas assume de forma clara uma dimensão individual de autodescoberta e investigação. O indivíduo não acompanha um processo, ele constrói o seu próprio processo, integrado no processo grupal. Procura perceber o seu potencial, as suas características inatas e adquiridas partindo da sua história de vida e das experiências que mais o marcaram.

Não tendo um esquema definitivo, o método de Simbologia Grupal é já em si flexível e dinâmico, adaptando-se às exigências e potencialidades do grupo alvo, sempre alicerçado nos valores da liberdade, solidariedade, democracia, procurando cimentar o compromisso do indivíduo com o seu grupo.

20.4 As bases do método e o papel do Animador

Importa agora perceber as bases do mesmo e o papel que o Animador desempenha ao longo dos vários momentos. De qualquer forma importa perceber que na elaboração desta proposta tivemos em conta algumas premissas que nos parecem essenciais:

- Que fosse um modelo simples, capaz de ser entendido e analisado por qualquer Animador, independentemente da sua formação de base ou académica;

- Que o modelo de intervenção fosse flexível, capaz de se enquadrar nos mais diversos contextos, mas sem perder a sua raiz identitária (partir das potencialidades dos sujeitos, enquanto indivíduos e enquanto grupo);
- Que não tivesse uma escala de tempo definida, respeitando o ritmo do grupo em questão, tendo por base processos participados e democraticamente orientados;
- Que colocasse no centro os elementos do grupo como atores construtores do seu próprio processo de produção e construção de saber;
- Que se baseasse nas características particulares e únicas de cada grupo privilegiando três vetores fundamentais: a construção da identidade do grupo, a coesão grupal e o processo de tomadas de decisão grupal orientado para a ação;
- Que privilegiasse as vivências e experiências dos elementos da equipa.

20.5 Primeiro Momento – Abordagem centrada no contexto (Fase Terra e Fase Água)

Os processos de interação grupal têm por base as relações que se estabelecem no seio do grupo. São elas que condicionam, potenciam e redimensionam a participação e a ação de um grupo.

Sendo estas bases relacionais o principal sustentáculo da estrutura grupal, mais do que compreendê-las e aceitá-las, o Animador deve fazer parte delas. Ele não só está com o grupo, como é parte integrante do mesmo.

Nesta primeira fase – abordagem centrada no contexto – o Animador procura enquadrar-se e integrar-se na estrutura grupal, respeitando o percurso da própria equipa, sem estabelecer condições ou pré-requisitos.

Mas há um problema. Como é que o fazemos?

Para esta fase não há receitas, técnicas milagrosas. Propomos, antes, uma atitude de predisposição por parte do “Animador pessoa” para estar, ouvir, tentar aprender o que o grupo tem para dar, “sendo mais um no seio do todo”.

O Animador não espera pelo grupo, antecipa-se a este, vai ao seu encontro, procura perceber a “vida em grupo” em todas as suas dimensões. Ele faz uma abordagem centrada no contexto, nas suas especificidades, assumindo uma atitude de Observador Participante.

É importante que o Animador perceba como é determinante esta fase. Sem bases sólidas do ponto de vista relacional, as concretizações futuras serão, no mínimo, obtusas. Não há uma escala de tempo que possamos determinar para esta fase, existem, antes, ritmos que o próprio grupo gere de forma natural e que o Animador absorve e assimila como seus.

Com uma base relacional consolidada, tendo por base o percurso do grupo, o Animador começa a situar a sua área de influência, tendo agora dados para proceder ao seu primeiro diagnóstico e assim evoluir da função de Observador para Ator.

Esta função de Ator deve ser entendida pelo Animador como o momento em que o grupo o reconhece como um membro do próprio grupo, atribuindo-lhe um papel. É o grupo, os seus elementos, quem validam e reconhecem o Animador como parte do contexto e lhe dão a oportunidade de poder intervir perante o mesmo, nunca o contrário.

Nesta fase, o Animador dá particular incidência ao aprofundamento das relações com as lideranças naturais da estrutura grupal, por serem estes os primeiros protagonistas das redes de comunicação interna do grupo. Num processo de abertura do grupo ao exterior, os líderes são os principais facilitadores de uma dinâmica de abertura e expansão do contexto endógeno em relação ao contexto exógeno.

Numa etapa mais avançada, embora ainda inserida neste primeiro momento, o Animador procurará que o grupo, a partir de um processo auto reflexivo, alimente e aprofunde a sua matriz identitária, de modo a potenciar futuros planos de ação.

20.6 Segundo Momento – A Reflexão Simbólica no processo de tomada de decisão (Fase Ar)

Integrado no seio da estrutura grupal, o Animador procura agora que o grupo expanda o seu campo de ação e desenvolva hábitos de reflexão e intervenção conscientes recorrendo a elementos simbólicos.

O Animador procurará desencadear um processo de reflexão simbólica interna que visa reforçar a identidade do grupo, melhorar os canais de comunicação internos, intensificar as relações e desenvolver a organização grupal.

Entre outros momentos que, de forma natural, possam surgir, o Animador propõe três momentos:

- Momentos de introspeção particulares ou em grupo que permitam a cada um perceber em que símbolos se reconhece. Os símbolos podem ser cores, animais, elementos naturais, astros, ícones. Não importa o alinhamento do símbolo, importa que cada um se consiga rever nas qualidades, defeitos e características do símbolo que identifica como sendo o que mais se aproxima da sua personalidade.

Este tipo de momentos incluem um diagnóstico prévio por parte de cada elemento do grupo (com ou sem suporte do animador) partindo de investigações pessoais, conversas com pessoas com quem se identifica, leituras variadas, visionamento de filmes, etc. Cada um deve procurar perceber o símbolo que mais o define aprofundando-o e refletindo-o através de suportes sólidos, com base num processo de investigação coerente e autêntico. Esta investigação, nesta fase, não deve incluir elementos do grupo.

Depois deste processo inicial o Animador alimentará a procura do símbolo com momentos de introspeção recorrendo a técnicas como o Deserto (reflexão pessoal a partir de perguntas chave ou guião pré-determinado em local adequado, de preferência em meio natural apelativo

e silencioso), a Meditação com o suporte de melodias apropriadas, Jogos de Orientação que possam ser executados solitariamente, entre outros.

De acrescentar que neste, como em todos os outros momentos, não existe uma escala temporal predefinida. O ritmo de cada um deve ser respeitado.

- Momento de Recolhimento Grupal em que cada um, consciente da sua orientação simbólica pessoal, partilha com o grupo a sua opção e as motivações e justificações da mesma.

Neste momento, recorrendo a dinâmicas de grupo orientadas pelo animador, cada um partilha todo o caminho que percorreu até escolher o símbolo, as dúvidas que sentiu, as várias fases por que passou, os sentimentos por detrás da escolha. Ver-se-á, entretanto, confrontado com a opinião dos restantes elementos do grupo, as concordâncias e discordâncias face à sua escolha.

- Momento de Interpretação Simbólica é uma fase que passa sobretudo pelo trabalho de esclarecimento do Animador perante os elementos do grupo acerca de cada um dos símbolos propostos. Ele procurará todos os tipos de suporte que lhe permitam ter uma visão mais global aprofundada do símbolo que cada um escolheu, a qual partilhará com o grupo dando a cada um, uma perspectiva “menos apaixonada” sobre as opções simbólicas que tomaram.

Este momento visa estabelecer um equilíbrio entre a visão “sentida” e as características reais do símbolo em questão, para que a perspectiva que cada um assume em relação ao símbolo escolhido seja a mais harmoniosa possível de acordo com as características da personalidade de cada um.

Sugerimos que estes dois últimos momentos que propomos sejam realizados em contexto externo ao ambiente natural do grupo, sobretudo através de atividades como acampamentos, acantonamentos

ou campos de formação realizados apenas com elementos do grupo. É importante que estes sejam momentos de comunhão íntima do grupo, preservando-o ao máximo face às influências exteriores.

Estes três momentos que propomos podem ser complementados por outros, mas eles servem sobretudo para que cada um, no seio do grupo, tome consciência do seu processo de tomada de decisão pessoal e de que forma o grupo pode ter influência neste processo. Mais do que um processo de construção de identidade pessoal e grupal, este é um processo que visa clarificar as potencialidades, debilidades e dons pessoais e de que forma é que estes se podem ver refletidos na ação real do dia-a-dia, fortalecendo e aclarando o papel social de cada um.

Um aspeto relevante a ter em conta é o facto de alguns dos elementos do grupo poderem não acompanhar este processo. Tendo em conta que este é um processo reflexivo livre e sem ritmos predefinidos, devem ser respeitados todos os elementos do grupo que, por um motivo ou por outro, não aderem ao processo ou se limitam a uma observação participante.

Durante esta fase o grupo continua a trabalhar e aprofundar a sua dimensão simbólica global traduzida no nome do grupo, regras internas, organização estrutural, “branding” do grupo, música, entre outras. A Simbologia não se limita à vivência simbólica de cada um dos seus elementos.

É fundamental ter presente que o processo de aprendizagem e maturação do grupo na tomada de consciência em relação às suas próprias potencialidades e qualidades é natural, devendo ser genuíno e validado pelos próprios elementos da equipa.

Sendo assim, deixando o grupo partir dos seus próprios interesses, o Animador deve levar os elementos do grupo a proporem o seu próprio plano de ação com base em todas as reflexões simbólicas elaboradas. Neste sentido, ele tem em conta duas premissas essenciais colocadas sob a forma de questões:

- a) O plano de ação proposto valoriza o papel particular de cada indivíduo, tendo em conta o contributo que um determinado elemento pode e pretende dar para a ação no concreto?
- b) Respeita, no essencial, as decisões do grupo por muito estranhas e desenquadradas que possam ser?

O Animador tem presente que o seu objetivo último, nesta fase, é deixar que sejam os próprios elementos do grupo a perceber o alcance das suas potencialidades, decisões e ações, sejam elas atuações individuais ou em equipa.

Assim, o grupo dá corpo à sua identidade propondo o seu plano de ação.

20.7 Terceiro Momento – A ação transformadora ganha forma (Fase Fogo)

Na fase fogo a ação transformadora do grupo ganha forma. Mais que um momento, personifica a “junção metamórfica” de todos os outros momentos anteriores com base no plano de ação traçado pelo grupo. Esta fase é tudo e nada, é o que o grupo quiser, o que o grupo fizer dele.

Quando o grupo já se encontra em processo de maturação e afirmação da sua identidade, a Simbologia Grupal e os instrumentos reflexivos gerados a partir desta são apenas parte do alimento de regeneração permanente da motivação de estar e viver em grupo. A escolha dos temas, instrumentos e dinâmicas que alimentam essa reflexão são nesta fase uma responsabilidade partilhada por todos. Nesta fase assistimos às ações concretas traduzidas em projetos que valorizam o papel do grupo na sua comunidade. Podem ser, como já referimos, projetos artísticos, ações de voluntariado, campanhas de sensibilização, ações de educação não formal, eventos de animação comunitária, entre outros. O papel do Animador, nesta fase, passa por ser um facilitador de processos pedagógicos.

20.8 Considerações finais

Aqui apresentamos o método PASEC para o desenvolvimento socioeducativo entre os jovens a partir de uma pedagogia participativa. Desde 2003 sua aplicação tem trazido muitas realizações e vem sendo aplicado em muitos países. A PASEC - Plataforma de Ação Socioeducativa e Cultural, plataforma associativa não governamental tem como principais objetivos:

- a) Promover o Protagonismo Juvenil através da Animação Sociocultural e Educativa;
- b) Fomentar a criação de grupos informais de crianças, jovens e adultos privilegiando os contextos sociais desfavorecidos que promovam processos de desenvolvimento local nas suas comunidades;
- c) Promover a Animação Comunitária, Democracia Participativa, Desenvolvimento Local e Inclusão Social no contexto local, nacional, europeu e internacional;
- d) Promover o estudo, investigação e difusão das temáticas que dizem respeito à Inclusão Social, Protagonismo Juvenil, Animação Sociocultural e Educativa e Educação Não Formal.

Neste contexto consideramos adequado o movimento que realizamos dentro do método que vem promovendo o desenvolvimento humano na juventude pela animação sociocultural.

20.9 Referências Bibliográficas

COSTA, A. **Cavaleiros do Poder**. Grupo Cavaleiros, Vila Nova de Famalicão, 2004.

COSTA, A. **Histórias de Mestres e Aprendizizes – Manual de Simbologia Grupal**. PASEC, Programa Erasmus + da União Europeia, Vila Nova de Famalicão, 2015.

COSTA, A. **No País dos Pensadores – Laboratório de Jogos**. AML / Programa Juventude em Ação da União Europeia, Vila Nova de Famalicão, 2006.



Geraldo Caliman

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (1995); Professor da “Università Pontificia Salesiana” (1995-2003) onde atuou como coordenador do Currículo em Pedagogia Social (1998-2000) da Faculdade de Ciências da Educação. Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). Desde 2005 é professor no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília onde é Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Atua na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, principalmente nos seguintes temas: Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Tem cerca de vinte e dois livros publicados.



Jan Hloušek

Ph.D. Doutor em Trabalho Social pela Universidade de Trnava (2014). Licenciado em Direito pela Universidade Carolina (1992-1997). Atua na área dos serviços sociais desde 1999. É professor e pesquisador do Instituto de Trabalho Social da Universidade de Hradec Králové, onde atuou como diretor do Instituto de Trabalho Social da Faculdade de Filosofia e Letras entre 2017 e 2020. É diretor da Občanské poradenské středisko, organização dedicada ao aconselhamento social e ao desenvolvimento comunitário. Atua nas áreas de Trabalho Social Comunitário, Animação Sociocultural, Pedagogia Social, Gestão de Serviços Sociais e aconselhamento para pessoas em situação de endividamento. Coordena, no espaço comunitário Casa Pessoa, atividades de animação sociocultural e experiências de Forum Theatre inspiradas na metodologia de Augusto Boal. Tem experiência na organização de programas internacionais de formação em Trabalho Social e cooperação universitária europeia.



Mario Viché González

Doutor em Educação, Editor da revista digital quadernsanimacio.net, Professor aposentado da Universidade de Valencia, temas de investigação: Pedagogia Social, Animação Sociocultural, Tecnologia educativa. Integra o GETFOP- Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores no Laboratório de Pedagogia Social da Unicentro - Brasil. Tem experiência na Tutoria na UNED- Madrid, foi professor na educação a distância do programa Universidade Aberta do Brasil - Unicentro. Professor visitante na Universidade Católica de Salta- Argentina e na licenciatura de animação sociocultural na universidade Católica do Peru.



Suzete Terezinha Orzechowski

Doutora em Educação-Formação de professores com Bolsa Capes PDSE na PUC/Pr - UNED/ Madrid e pós doutora pela UEPG com estudos na Pedagogia Social e Educação Social. Líder do GETFOP - Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores. Coordenadora do LAPSU- Laboratório de Pedagogia Social da Unicentro. Integrante do FORPPED - Forum Paranaense dos Cursos de Pedagogia. Integra o Movimento Nacional em defesa do curso de Pedagogia- MONAPE. Membro do Grupo de Trabalho da RePPed - Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1987), especialização em Psicologia Educacional e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas em convênio com a UNICENTRO (2000). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de Pedagogia, com ênfase em Educação e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em espaços escolares e não escolares, gestão pedagógica, Pedagogia Social, o trabalho pedagógico escolar e não escolar. Email sorzechowski@unicentro.br

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 16 anos em 2024. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Ativa em eventos, tais como congressos. Publicou inúmeros artigos científicos. Supera a publicação de 70 livros. Tem presença ativa em seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 30 professores, membros pesquisadores associados à rede, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 20 universidades e/ou centros de pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas no site catedra.ucb.br

Geraldo Caliman

Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

No ano de 2025 completamos a maioria: entramos no 18º ano da fundação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Um ano que representa mais um período de consolidação e fortalecimento das ações desenvolvidas pela Cátedra UNESCO sediada na Universidade Católica de Brasília. No dia 13 de agosto de 2025 recebemos a comunicação da sede da UNESCO Paris renovando nossa licença por mais quatro anos (até agosto de 2029); nomeando o Chairholder e sugerindo os procedimentos necessários para nos mantermos atuantes em rede com outros organismos e com a própria UNESCO-Unitwin.

O Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociedade (JUVES), da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, está promovendo uma série de encontros formativos para Educadores Sociais do CESAM. É parte de uma devolutiva voltada a contribuir com os educadores a partir de dados provenientes da Pesquisa "Impactos das Mídias Sociais sobre o Bullying e o Cyberbullying entre Adolescentes – IMSA".

O objetivo é o de auxiliar no processo formativo de Educadores Sociais do CESAM-DF, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas aos temas da (1) cultura de paz, (2) da inclusão social e da (3) cidadania solidária. A série de quatro encontros, de um ao mês, iniciou-se na sexta-feira dia 27 de março, na parte da manhã. Utilizamos uma moderna sala de aula no Campus Dom Bosco da Universidade Católica de Brasília. Participaram 15 educadores do CESAM que atuam nos diferentes áreas tais como administrativa, acompanhamento dos adolescentes e formadores dos mesmos. Na perspectiva de contribuir para a educação junto das juventudes e seus territórios colocamos à disposição dos leitores a obra que publicamos aqui, na qual tratamos da animação sociocultural no Brasil, na América Latina e na Europa.

O ebook conta com um número significativo de autores representando suas instituições, universidades e grupos de pesquisa, vinculados a prática da educação social, que fundamentados na pedagogia social promovem a animação sociocultural entre as pessoas que, ao animar-se, contribuem para um mundo melhor, mais solidário e fraterno. Em tempos difíceis, cheios de tensões geopolíticas, o ebook coloca em evidência esse oásis de humanização onde as trocas e a colaboração promovem a justiça social e a participação comunitária. Dentro de cada contexto identifica-se o movimento da praxis transformadora.

Geraldo Caliman

Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade