

TRANSFERENCIA PARA AS BOAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SOCIAL

Comunicacións do IV Seminario Internacional de Educación Social e IV Convivencia profesional e interuniversitaria da Educación Social

COORDINACIÓN:

Jesús Deibe Fernández Simo Nazaret Blanco Pardo
María Esther Pérez Enríquez María Victoria Carrera Fernández

Este libro é resultado do **IV Seminario Internacional de Educación Social e IV Convivencia profesional e interuniversitaria da Educación Social** celebrado do 26 ao 28 de setembro de 2025 en Lobios (Ourense) e organizado polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, coordinado pola Facultade de Educación e Traballo Social da Universidade de Vigo e patrocinado pola Dirección Xeral de Inclusión Social da Xunta de Galicia.

Transferencia para as boas prácticas en educación social

Coordinación:

Deibe Fernández Simo

Nazaret Blanco Pardo

María Esther Pérez Enríquez

María Victoria Carrera Fernández

ISBN: 978-84-09-78000-6

Edita: CEESG

Apoio técnico: Daniel Longarela Iglesias, Montse Sánchez Barcia



ÍNDICE

BLOQUE I: Capítulos para a transferencia socioeducativa

Análise da profesión da educación social en Galicia e Portugal.....	1
Vozes docentes que se alimentam de transformación educativa.....	11
As artes comunitarias como enfoque de intervención socioeducativa para imaxinar e (re)construír colectivamente futuros desexables e sustentables.....	22
Os materiais didácticos sociocomunitarios como recurso de educación e cohesión territorial.....	31
O potencial do ocio para a intervención socioeducativa.....	41

BLOQUE II: Resumos de boas prácticas para a educación social

A educación social no eido das persoas maiores: retos da profesión.....	51
A educação social e a escola.....	56
O educador social em contexto escolar: horizontes promissores na construção de futuros.....	60
Xdiante: programa de prevención e acompañamento ás adolescencias.....	64
Proyecto impulsa.....	67
Educación para a cultura de paz: experiencia en catro centros de secundaria galegos no marco do proxecto “escolas sen racismo, escolas para a paz e o desenvolvemento”	70
Educación menstrual nos centros educativos: unha experiencia de obradoiros dende a educación social.....	73
Boas prácticas no tránsito entre recursos residenciais do sistema de protección de menores.....	76
Intervenção socioeducativa e solidariedade: construindo a cidadania global através do encontro intercultural.....	80
Estratégias socioeducativas para contextos interculturais.....	84
Educação e diversidade: estratégias para um currículo intercultural inclusivo numa escola moçambicana.....	87

BLOQUE I: Capítulos para a transferencia socioeducativa

ANÁLISE DA PROFESIÓN DA EDUCACIÓN SOCIAL EN GALICIA E PORTUGAL

Laura Varela Crespo¹, Fátima Barros Correia²

(1) Grupo de investigación SEPA-*interea*. Facultade de Ciencias da Educación,
Universidade de Santiago de Compostela.

(2) Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED). Escola Superior de
Educação, Instituto Politécnico do Porto.

Resumo:

No traballo que se presenta realízase unha análise da situación profesional da Educación Social en Galicia e Portugal tendo en consideración as condicións laborais, os sectores e ámbitos de traballo así como a satisfacción profesional. Tómanse como referencia os resultados derivados de dous cuestionarios aplicados a profesionais da Educación Social en Galicia (231 educadoras e educadores sociais) e en Portugal (333 titulados/as en Educación Social). En ambos casos obsérvanse aspectos converxentes referidos á feminización da profesión, á media de idade, ás desigualdades nas condicións salariais en función da entidade contratante, aos ámbitos predominantes de inserción laboral, etc., a pesar de que ambos contextos contan con traxectorias diferenciadas no referido á formación, organización e desenvolvemento da profesión. Co fin de detectar posibles demandas e desafíos de futuro, desenvolveuse unha análise DAFO que permitiu afondar nos factores externos e internos que inciden na Educación Social actualmente.

Introdución:

Tomando como referencia dúas investigacións previas (Barros Correia, 2024; Varela e Barba, 2025), preséntase unha análise do estado actual da profesión en Portugal e en Galicia. O estudo portugués parte da tese doutoramento titulada “*Processos de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal*” e o galego do informe denominado “*EDUSOGAL. Estudo diagnóstico sobre a situación da profesión da Educación Social en Galicia*” elaborado no marco dun convenio de colaboración entre o Colexio de educadoras e educadores sociais de Galicia (CEESG) e as Universidades da Coruña, de Santiago de Compostela e de Vigo.

Método:

O obxectivo principal céntrase en analizar a situación da Educación Social en Galicia e Portugal, tendo en consideración os seguintes aspectos: experiencia profesional, condicións do emprego, salario, sector onde se exerce a profesión, ámbitos predominantes de desempeño laboral e satisfacción profesional.

No estudo desenvolvido en Galicia, levouse a cabo unha investigación multimétodo combinando metodoloxías cuantitativa e cualitativa. Na dimensión cuantitativa desenvolveuse un estudo correlacional de carácter transversal a través dun cuestionario e na cualitativa leváronse a cabo tres grupos de discusión.

No referido ao cuestionario, instrumento obxecto de análise deste traballo, participaron un total de 231 educadoras e educadores sociais colexiados/as no CEESG. Destas o 91,3% identificáronse como mulleres, o 8,3% como homes e o restante 0,4% como persoa non binaria. A media de idade é de 38,4 anos. O cuestionario consta de seis bloques temáticos: datos de identificación, situación laboral, formación inicial e permanente, exercicio profesional, colexio profesional e propostas de mellora. Para a

análise que se presenta, seleccionáronse aspectos referidos á situación laboral: experiencia, contrato, salario, ámbitos de traballo e satisfacción profesional.

En canto á investigación realizada en Portugal, tamén se adoptou un modelo mixto, combinando unha abordaxe cuantitativa e cualitativa. A abordaxe cuantitativa apoiouse na aplicación dun cuestionario. Na dimensión cualitativa, realizáronse nove entrevistas con investigadores/as, coordinadores/as dos programas de grao e máster en Educación Social e membros dos comités de avaliación do grao en Portugal. Do mesmo xeito que no estudo de Galicia, tamén se realizaron dous grupos focais.

O cuestionario foi respondido por 333 educadores/as sociais e incluíu preguntas sobre a súa caracterización sociobiográfica, a formación recibida, os coñecementos e habilidades que os educadores/as sociais consideran fundamentais no seu exercicio profesional, así como cuestións relacionadas co recoñecemento profesional, as prácticas de mobilización colectiva e as expectativas con respecto ao futuro da profesión.

Co fin de delimitar algúns dos desafíos de futuro, tras a exposición dos resultados de ambos estudos, levouse a cabo unha análise DAFO cun grupo de 15 persoas participantes na *IV Convivencia interuniversitaria e profesional da Educación Social* (3 educadores/as sociais en formación, 9 educadoras sociais en exercicio e 3 docentes do Grao en Educación Social). Para a realización da dinámica, conformáronse catro grupos de traballo, centrándose cada un deles en dar resposta a un dos tópicos do esquema DAFO: DEBILIDADES (nivel interno): Que podemos mellorar como profesión?; AMEAZAS (nivel externo): Que factores (sociais, políticos, etc.) dificultan o desenvolvemento da profesión?; FORTALEZAS (nivel interno): Que estamos facendo ben como colectivo profesional?; OPORTUNIDADES (nivel externo): Que factores (sociais, políticos, etc.) poden favorecer desenvolvemento da profesión?.

Resultados:

No tocante á situación laboral das/dos profesionais da Educación Social en Galicia e Portugal (táboa 1), obsérvanse aspectos converxentes referidos á: feminización da profesión (máis do 90% das persoas participantes en ambas mostras son mulleres); a media de idade (arredor dos 35 anos), tendo en conta que as primeiras educadoras/es tituladas en Galicia finalizaron os seus estudos no curso 1996-1997, e en Portugal en 2000-2001, do que pode derivarse a menor representación das persoas de máis de 50 anos en ambos estudos. No caso de Galicia, o 74,3% percibe un salario bruto superior a 1400 euros pero un 24% cobra cantidades próximas ao salario mínimo (1134 euros), constatándose importantes diferenzas en función da entidade contratante (Administración pública vs. terceiro sector/empresas). En Portugal, semella que a metade dos educadores/as sociais participantes gañan menos que o salario medio mensual dun traballador non licenciado. De feito, o 50 % reciben un salario que non supera os 1057 euros. Os salarios máis altos rexístranse no sector público/estatal. Existe unha maior dispersión salarial no sector privado. En canto ao terceiro sector, semella ser o que leva á maior descualificación financeira do exercicio profesional.

Táboa 1. Situación laboral da Educación Social en Galicia e Portugal (I)

Categoría	Galicia	Portugal
Xénero	91,3% das participantes son mulleres.	94,59% das participantes son mulleres.
Idade	38,4 anos (Media).	35 anos (Media; Mediana).
Experiencia profesional	Diferentes niveis de experiencia: 55,8% ata 10 anos de experiencia; 44,3% 11 ou máis anos.	Diferentes niveis de experiencia: 16,82% con menos de 1 ano de experiencia; 48,65% ata 10 anos; 34,54% con 11 ou máis anos.
Condicións do emprego	78,2 tempo completo; 21,8% tempo parcial. Un 46,3% o contrato é de educador/a social; un 34,7% axústase a outras denominacións.	91,60 % están empregadas, na súa maioría con contratos a tempo completo (83 %), pero sen estabilidade laboral (só 26 % ten un contrato estable). Homes maior estabilidade.
Salario	O 74,3% percibe un salario bruto superior aos 1400 euros. Un 24% cobra cantidades próximas ao salario mínimo (1134 euros). Administración local (maioría supera os 1400 euros; un 44% >1700 euros); terceiro sector e empresa privada (máis do 50% non supera os 1400 euros).	O salario bruto do 50 % dos educadores/as sociais enquisados non supera os 1057 euros. Os salarios máis altos rexístranse no sector público/estatal. O sector das institucións de solidariedade social, é o que parece supoñer a maior inhabilitación financeira para o exercicio profesional.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

A satisfacción profesional é elevada, superando en ambos contextos o 78%. No caso galego non se observan diferenzas en función do xénero e idade, pero si segundo o tipo de contrato, de forma que as persoas con contrato a tempo completo están máis satisfeitas. Os resultados son coincidentes cos recollidos no territorio portugués dado que a precariedade laboral (tempo parcial) afecta en maior medida ás persoas máis novas. Tamén, en ambos contextos, o sector maioritario de desempeño profesional é o denominado terceiro sector de acción social, seguido da Administración pública e o sector privado. Situando o foco nos ámbitos de intervención, en Galicia continúa tendo unha presenza central o de infancia e adolescencia, así como o referido aos servizos sociais comunitarios e especializados. En Portugal, cómpre salientar a presenza de educadores/as sociais no traballo con persoas maiores, nas escolas e nos centros de atención á infancia e á xuventude. Tamén se integraron nos servizos de atención e apoio social, no sector público e no terceiro sector.

Táboa 2. Situación laboral da Educación Social en Galicia e Portugal (II)

Categoría	Galicia	Portugal
Satisfacción profesional	78,8% satisfacción aceptable, alta ou moi alta. Diferenzas segundo tipo de contrato.	78 % traballa en Educación Social. Maior inseguridade profesional ao comezo das súas carreiras. Os contratos laborais tenden a ser máis estables con experiencia profesional.
Sector onde exerce a profesión	37,7% terceiro sector; o 36,8% sector público e o 28,2% sector privado.	36,54 % traballa no sector das organizacións e colectivos de fins sociais sen ánimo de lucro; o 33,85 % no sector público; e o 29,62 % no sector privado.
Ámbitos predominantes	<i>Colectivos:</i> Infancia e adolescencia (35,2%); Familias (22,6%); Mocidade (21,3%). <i>Contextos:</i> Servizos sociais comunitarios (22,6%). <i>Temas transversais:</i> Igualdade (12,2%) e Saúde mental (11,7%).	<i>Sector privado con fins lucrativos:</i> residencias para persoas maiores, formación, desenvolvemento cultural e comunitario. <i>Sector público:</i> grupos escolares, concellos e outros da administración local. <i>Sector das organizacións e colectivos de finalidade social:</i> na infancia e adolescencia; poboación adulta e familiar/comunitario.

Conclusións:

A situación da Educación Social en Galicia e Portugal ten seguido traxectorias diferentes no referido ao exercicio profesional e á consolidación da profesión nas últimas décadas. Porén, o colectivo profesional comparte demandas converxentes no referido á mellora das condicións de emprego, á consolidación dos sectores de exercicio profesional e á satisfacción co desempeño laboral nos diversos ámbitos de intervención.

Tras a análise DAFO levada a cabo, as principais *debilidades* identificadas refírense á carencia de vocación, á asunción de roles que non corresponden ao perfil profesional, ao sentimento de súper heroes/heroínas (“podemos con todo”), e á falta de análise sistematizada dos contextos (“acción pola acción”). En canto ás *fortalezas* destacan o desenvolvemento das asociacións e colexios profesionais, a mellora da oferta formativa e do ensino universitario (maior vinculación coa práctica), o maior recoñecemento da profesión noutros ámbitos (por exemplo, saúde) e o incremento de programas desenvolvidos por educadores/as en escenarios diversos. No referido ás *ameazas*, sublíñase o pouco investimento en políticas sociais e na mellora das condicións laborais (contratos temporais, baixos salarios, sobrecarga, intrusismo, etc.). Tamén destacan o descoñecemento da profesión na sociedade, o incremento dos prexuízos e estigmas, así como a desvinculación entre a teoría e a práctica. E, por último, como *oportunidades* de futuro, alúdese ao recoñecemento social e político da profesión, á emerxencia de novos xacementos de emprego, a valoración da profesión no ámbito escolar, así como á consolidación da profesión a nivel estatal e internacional.

Referencias Bibliográficas:

- Barros Correia, M.F. (2024). *Processos de construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Santiago de Compostela].
- Varela, L. e Barba, M. (coords.) (2025). *Edusogal. Estudo diagnóstico da situação da Educação Social en Galicia*. CEESG, Universidade da Coruña, Santiago de Compostela e Vigo.

VOZES DOCENTES QUE SE ALIMENTAM DE TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA

Carla Oliveira¹, Fernanda Teixeira², Luciana Praça³

(1) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

(2) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

(3) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Resumo:

A presente investigação aborda as experiências de docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto protagonistas de processos de transformação educativa. Através de uma abordagem qualitativa, analisam-se narrativas, práticas inovadoras, desafios institucionais e colaborativos, fundamentando a discussão em literatura recente nacional e internacional. O estudo evidencia a centralidade da voz docente para a promoção de mudanças no quotidiano escolar, sublinhando a importância da formação contínua, da reflexão crítica e da colaboração entre pares para a construção de uma escola inclusiva, democrática e alinhada com os desafios do século XXI. Salienta-se a necessidade de se estabelecer um novo modelo social para a educação, revelando, em particular, solidariedade global e a cooperação, relevando a importância dos professores enquanto produtores de conhecimento e elementos decisivos na transformação educacional e social.

Palavras-chave: Voz docente, transformação educativa, inovação pedagógica, identidade profissional, formação contínua.

1. Introdução:

Nas últimas décadas, a educação tem atravessado “um processo contínuo de metamorfose, impulsionado não só por mudanças sociais e tecnológicas, mas também por novas exigências éticas e pedagógicas” (Simão, 2005, p.349). Esta mutação manifesta-se de forma particularmente intensa no papel do professor, que deixou de ser apenas “transmissor de conhecimentos para assumir-se enquanto agente de transformação e construtor de sentidos” (Freire, 2020, p.34). Giroux (1997) sublinha que “os professores, ao darem voz à sua experiência, tornam-se intelectuais transformadores, questionando práticas hegemónicas e criando espaços para a emancipação dos alunos” (p.23).

No contexto português, este desafio adquire contornos próprios: a profissionalização docente, os processos de autonomia das escolas e as dinâmicas de inovação pedagógica têm vindo a exigir uma (re)construção constante da identidade profissional dos educadores (Oliveira Pureza et al., 2018, p.212). No dizer de Moran (2020), “o educador contemporâneo é chamado a reinventar-se frente às incertezas do presente e à necessidade de preparar os estudantes para futuros imprevisíveis” (p.25).

É neste cenário que emergem as chamadas vozes docentes, compreendidas como “expressão das experiências, inquietações, resistências e aspirações dos professores” (Wenger, 2022, p.45). Essas vozes são, simultaneamente, alimentadas pela transformação educativa e fonte de novas dinâmicas de mudança, uma vez que “os docentes, ao partilharem práticas inovadoras e colaborativas, contribuem ativamente para a (re)construção do tecido escolar” (Frangella, 2020, p.18).

Em suma, este artigo pretende “dar visibilidade ao modo como os professores se alimentam — e alimentam — processos de transformação no contexto das suas práticas quotidianas, problematizando não só as potencialidades, mas também os limites e resistências que caracterizam a inovação educativa no século XXI” (Simão, 2005, p.350; Moran, 2020, p.26). Acredita-se que a valorização crítica dessas vozes constitui uma condição fundamental para a promoção de uma escola mais inclusiva, reflexiva e democrática.

2. Referencial teórico:

O aprofundamento do conceito de vozes docentes como motor de transformação educativa exige mobilizar múltiplos referenciais — identidade profissional, processos formativos contínuos, redes colaborativas e desafios do contexto contemporâneo.

2.1. Construção e Transformação da Identidade Docente:

A identidade profissional docente é um processo dinâmico, “permanentemente negociado entre diferentes espaços pessoais, institucionais e sociais” (Dubar, 2005, p.135). Segundo Silva de Souza e Santos (2022), está marcada por “rupturas, tensões e adaptações às mudanças curriculares, tecnológicas e políticas” (p.2). Beja (2014) nota: “o docente vê-se obrigado a conciliar o seu percurso individual com o coletivo, num exercício onde o tradicional e o inovador se confrontam e complementam” (p.62). Carrasco (2022) evidencia que, a cada reestruturação curricular, surge um novo perfil do professor — por vezes alvo de precarização, mas também de oportunidades para reinvenção pedagógica. Nóvoa (2019) enfatiza que “a identidade docente só se consolida pela capacidade de os professores se posicionarem de modo crítico e reflexivo nas transformações em curso” (p.34).

Gonçalves (2015) realça a “importância da reflexão e aprendizagem colaborativa horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a (auto)regulação e a (auto)aprendizagem”, no sentido de ser criado conhecimento

partilhado em ambientes promotores de desenvolvimento profissional, destacando, ainda, a dicotomia entre a atividade supervisiva e a ação educativa. Segundo a autora, são indissociáveis, pois é pela relação entre ambas que teremos acesso à promoção de reflexões críticas, capazes e incentivadoras de ações de melhoria. A autora defende um modelo supervisivo “de natureza transformadora e orientação emancipatória”, onde todos progridem na mesma direção no sentido do que deve ser a educação.

2.2. Narrativas, reflexividade e construção de sentidos:

O papel das narrativas docentes como instrumento formativo tem sido realçado por diversos estudos (Silva et al., 2021; Nascimento, 2010). Partilhar histórias de vida “funciona como ferramenta de autoformação e de reconstrução de significados”, permitindo ressignificar experiências perante desafios atuais (Vasconcellos, 2021, p.49). Para Schön (2000), a prática reflexiva é condição para o protagonismo do professor e reconstrução de crenças (p.33). Zeichner (2008) defende que “só a consciência crítica pode alimentar práticas comprometidas com a transformação social e educativa” (p.6).

2.3. Inovação pedagógica, comunidades de prática e mudança sustentada:

A inovação pedagógica ultrapassa a adoção pontual de tecnologias: é “um compromisso ético e político que obriga à constante reinvenção dos papéis e das relações em sala de aula” (Dias, 2013, p.16). Em Portugal e noutros contextos, o trabalho por projetos, a aprendizagem ativa e a organização flexível do ensino ganham destaque (Ferreira et al., 2024; Moran, 2020; Paniagua & Istance, 2018). Para Ferreira et al. (2024), “a eficácia das metodologias inovadoras depende do envolvimento dos docentes no desenho colaborativo dos projetos” (p.294). Segundo Wenger (2022), as comunidades de prática são “redes de partilha crítica de saberes que potenciam o desenvolvimento profissional e a sustentabilidade da inovação” (p.47). Gonçalves (2015), “uma comunidade constituída com fins específicos (construir determinadas aprendizagens), sendo que a sua própria constituição é determinada por esses mesmo

objetivos e esgota-se, regra geral, com o *terminus* das atividades formativas (p.44) Contudo, por vezes, estas comunidades continuam e criam novas roupagens perante novos desafios, tornando-se Comunidades de Práticas, que são “que são promotoras da atividade reflexiva, porque analisam práticas educativas concretas, pressupondo encontrar propostas de ação, mesmo que transitórias, numa lógica de trabalho em equipa/colegial” (Gonçalves, 2015, p.45). Projetos-piloto como o MAIA em Portugal evidenciam a importância do trabalho colaborativo e da disseminação de boas práticas.

2.4. Formação continuada e desenvolvimento profissional:

A formação continuada, mais do que atualização técnica, “implica reflexão crítica sobre a prática, reconstrução identitária e compromisso ético-político com a ação docente” (Narciso & Santana, 2025, p.21; Nóvoa, 2019). Souza (2023) destaca a necessidade de combinação de modelos — comunidades de prática, mentoria, grupos reflexivos e formação-ação (p.2250). Para Wenger (2022), “é nas relações colaborativas e na troca de experiências que reside o desenvolvimento profissional de qualidade” (p.52).

2.5. Desafios persistentes e limites institucionais:

Persistem entraves: “pressão burocrática, sobrecarga de trabalho, ausência de tempo para formação e reflexão colaborativa, resistências organizacionais” (Frangella, 2020, p.17). Simão (2005) refere que “a valorização e inclusão da voz docente nos processos decisórios ainda é, muitas vezes, residual e simbólica” (p.355). A superação destes obstáculos requer políticas participativas e promoção do diálogo crítico (Narciso & Santana, 2025, p.23).

3. Metodologia:

A investigação segue uma abordagem qualitativa, adequada ao objetivo de compreender em profundidade percepções, práticas e experiências de docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo (Lüdke & André, 2001; Bogdan & Biklen, 1994).

3.1. Desenho do estudo:

O estudo decorreu numa escola do norte de Portugal, envolvendo cinco docentes, duas educadoras de infância e três professoras do 1.º ciclo — com 7 a 25 anos de experiência. As educadoras atuam em jardim de infância público; as professoras lecionam turmas do 1.º ao 4.º ano, em regime de monodocência.

Perfil dos participantes:

- Educadora A: Mulher, 40 anos, 18 anos de experiência em expressão artística.
- Educadora B: Mulher, 34 anos, 9 anos de experiência, integra projetos de
- Professora C: Mulher, 49 anos, 25 anos, experiência em coordenação pedagógica.
- Professora D: Mulher, 38 anos, 13 anos, foco em metodologias ativas.
- Professora E: Homem, 30 anos, 7 anos, formação em tecnologias educativas.

3.2. Técnicas de recolha de dados:

Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental (Bardin, 2016). O anonimato foi garantido.

3.3. Justificação metodológica:

A metodologia qualitativa permite “interpretar significados, resgatar saberes e valorizar a voz dos sujeitos” (Lüdke & André, 2001), proporcionando compreensão holística — justificada pelo valor das interações no ensino pré-escolar e de 1.º ciclo (Silva, 2005; Lopes, 2021).

4. Resultados e discussão:

4.1. Compromisso com a inovação pedagógica:

Todos manifestam compromisso com práticas inovadoras.

As educadoras focam-se na aprendizagem lúdica e articulação com o 1.º ciclo, em linha com Stephen & Cope (2022). As professoras do 1.º ciclo referem metodologias ativas e trabalho por projetos (Ferreira et al., 2024). A experiência influencia a adoção de estratégias: a professora mais sénior prefere mudanças graduais (Nóvoa, 2019), enquanto o mais jovem aposta nas tecnologias educativas.

4.2. Reflexividade e desenvolvimento profissional:

Há consciência sobre a importância da reflexão sobre a prática. Todos participam em formações e comunidades de prática (Wenger, 2022). A colaboração presencial e virtual sustenta inovação contínua (Paniagua & Istance, 2018).

4.3. Desafios e barreiras:

Persistem: sobrecarga burocrática, escassez de recursos, resistências organizacionais (Frangella, 2020; Simão, 2005). Os docentes sentem falta de apoio institucional para sustentar mudanças efetivas.

4.4. Voz docente como motor de transformação:

Apesar dos desafios, registam-se práticas reflexivas, partilha e experimentação, conforme a visão de Giroux (1997): a agência e voz profissional são essenciais para alimentar ciclos de inovação.

5. Considerações finais e perspetivas futuras:

A investigação evidencia que docentes do pré-escolar e 1.º ciclo, ao valorizarem as suas vozes profissionais, afirmam-se como agentes ativos de transformação. O protagonismo docente é fortalecido pela reflexividade, formação contínua e colaboração, permitindo

não só adaptação, mas criação de alternativas pedagógicas e potenciando o envolvimento dos alunos.

Persistem obstáculos (burocracia, recursos, resistências), mas destaca-se a necessidade de:

- Valorizar institucionalmente a participação docente.
- Apoiar comunidades de prática.
- Assegurar tempo e condições para formação e inovação.
- Fomentar políticas educativas co-construídas.

5.1. Perspetivas futuras:

Recomenda-se:

- Ampliar a amostra para estudar contextos distintos.
- Investigar longitudinalmente o impacto da inovação pedagógica.
- Integrar métodos mistos para cruzar dados quantitativos e qualitativos.
- Analisar efeitos das políticas públicas na voz docente.

Investir em redes colaborativas e mentoria, estimulando aprendizagem intergeracional, será estratégico para uma escola democrática e inovadora, onde a voz docente seja central.

Referências bibliográficas:

Beja, M. J. (2014). Identidade profissional dos docentes: Tensões e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 59–73.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

- Carrasco, C. (2022). *Cotidiano docente e o Novo Ensino Médio: Entre a esperança e os riscos de precarização*. *Práxis Educativa*, 17, e232113.
- Dias, R. S. (2013). *Inovação e prática pedagógica: Caminhos e desafios para a escola do século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A., Martins, C., & Santos, A. (2024). Metodologias inovadoras e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 58(1), 287–301.
- Frangella, S. D. (2020). Modelos inovadores na formação continuada de professores: Uma análise comparativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(9), 01–21.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do Oprimido*. Lisboa: Afrontamento.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, D. (2015). *Competências profissionais e desenvolvimento docente*. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 42-52). Porto: UCP. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557
- Lopes, T. R. C. (2021). *Metodologias ativas aplicadas à aprendizagem do conhecimento do mundo na educação pré-escolar e 1.º ciclo*. IPBeja.
- Lüdke, M., & André, M. (2001). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moran, J. (2020). *Transformações na educação impulsionadas pela crise*. São Paulo: ECA-USP.
- Narciso, F., & Santana, M. (2025). *Formação contínua e desenvolvimento profissional docente: Desafios do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

- Nascimento, M. L. (2010). *Pesquisa narrativa e formação de professores*. Cadernos Cedes, 30(80), 171–184.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Identidade, formação e profissão*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2019). *O mundo dos professores: Ensaio sobre profissão e formação*. Lisboa: Porto Editora.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. M. R. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Por entre características e soluções*. Universidade do Minho.
- Silva de Souza, U., & Santos, L. F. (2022). Identidade docente e desenvolvimento profissional. *Revista Educação em Debate*, 10(20), 1–15.
- Silva, A. S., Costa, K., & Argnani, A. A. (2021). A narrativa como instrumento de formação do professor reflexivo. *Educação e Pesquisa*, 47, e235646.
- Simão, A. M. V. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 347–365.
- Souza, A. T. (2023). Formação contínua de professores: Perspectivas para o desenvolvimento profissional. *Educação e Pesquisa*, 49, e240356.
- Stephen, C., & Cope, P. (2022). *Transitions from Early Childhood Education to Primary School: International Perspectives*. *Early Years*, 42(2), 123–137.
- Vasconcellos, M. J. (2021). Narrativas docentes e práticas reflexivas. *Educação e Sociedade*, 42, e210235.
- Wenger, E. (2022). *Comunidades de prática: Aprendizagem, significado e identidade*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (2008). *O pensamento reflexivo no ensino e na formação de professores*. Lisboa: Nova Vega.

**AS ARTES COMUNITARIAS COMO ENFOQUE DE INTERVENCIÓN
SOCIOEDUCATIVA PARA IMAXINAR E (RE)CONSTRUÍR COLECTIVAMENTE
FUTUROS DESEXABLES E SUSTENTABLES**

Álex Rey Álvarez e Kylyan Marc Bisquert i Pérez

Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental SEPA-interea -
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

A reflexión exposta neste texto, que xorde da converxencia entre as liñas de investigación dos seus autores, experimentouse de xeito compartido no obradoiro homónimo desenvolvido durante a IV Convivencia Profesional e Interuniversitaria do Xurés, onde exploramos o potencial das Artes Comunitarias (AC) como enfoque socioeducativo para promover perspectivas relacionais e ecotópicas e para construír futuros desexables ante o actual contexto de crise ecosocial. Partindo da idea de que o relato e a creación artística son poderosos vectores de configuración dos nosos imaxinarios e maneiras de comprender e situarnos no mundo, preguntámonos como este enfoque pode contribuír a repensar as relacións humanas e co resto do mundo vivo nun contexto marcado polo individualismo, o pensamento neoliberal e a mercantilización da cultura. As AC enténdense así como procesos de futurización, capaces de contrarrestar os relatos distópicos e tecno-optimistas imperantes e de inspirar accións colectivas orientadas a modos de vida sustentables e cooperativos, afastados do

crecemento ilimitado propio do actual sistema económico. O obradoiro proposto, baseado no método freireano de redución, codificación e decodificación, pechouse – malia certas limitacións– coa apertura de reflexións e posibilidades de intervención colectiva arredor do potencial das AC para a Educación Social.

Introdución:

O relato, como unidade dialóxica e simbólica, ten unha inmensa capacidade para definir, construír e acoutar os imaxinarios colectivos. As maneiras como nomeamos as cousas que existen e que suceden, como as explicamos e definimos, conforman os nosos marcos de pensamento, e polo tanto tamén de acción e relación. Neste sentido, as artes sempre xogaron un papel transcendental para os seres humanos á hora de interpretar e explicar a realidade e a composición do mundo, de xerar relatos e construír imaxinarios compartidos, dende as pinturas rupestres dos incipientes grupos humanos do Paleolítico ata as actuais industrias do audiovisual, o dixital e o virtual. As artes non só nos permiten estimular a nosa sensibilidade en múltiples aspectos, tamén son importantes xeradoras de representacións do mundo, de como entendemos quen somos e como nos situamos e atuamos con respecto ás nosas concepcións da realidade. Neste sentido, o conxunto de dinámicas e procesos de creación e representación artística colectiva agrupadas baixo a noción de Artes Comunitarias (AC) presentan un grande potencial tanto para a (re)interpretación da realidade como para a súa (re)construción.

As Artes comunitarias na construción colectiva de futuros ecotópicos:

Antes de presentar conceptualmente as AC como enfoque de intervención socioeducativa, cómpre situar a súa pertinencia no contexto socioambiental actual. Atopámonos nun escenario global marcado pola hexemonía do individualismo e das lóxicas neoliberais, polo tecno-optimismo distópico e pola mercantilización dos tempos e dos espazos sociais e educativos, así como pola erosión do pensamento crítico e dos

vínculos comunitarios, territoriais e co resto de seres vivos con quen compartimos o mundo. Un contexto no que pertenza e participación son supeditadas á capacidade de consumir e producir ao ritmo que marca o mercado, e no que a creatividade e a cultura se reducen a unha mera elección entre unha serie de opcións de consumo.

Ante este escenario, resulta oportuno considerar a reflexión ontolóxica de Descola (2005) sobre a división artificial e problemática entre *natureza* e *cultura*, para evidenciar como a modernidade occidental nos situou nunha dicotomía xerárquica e radical entre ambas supostas dimensións da realidade humana, propiciando e lexitimando o dominio e a explotación sen límite da primeira para acadar unha sorte de desenvolvemento infinito da segunda. Os relatos distópicos que impregnan a creación cultural hexemónica e de masas do noso tempo, con especial proliferación nas industrias do audiovisual e dos videoxogos, reflicten, reafirman e consolidan relatos e imaxinarios congruentes con esta escisión, promovendo unha distancia e xerarquización crecente entre humanidade e natureza, até chegar a propoñer o abandono total do planeta e a conquista doutros mundos como única solución posible a unha deriva de degradación ineludible das condicións necesarias para a vida, nunha tendencia nada inxenua cara o escapismo e o solucionismo tecnolóxico.

Neste escenario, vólvese cada vez máis urxente e necesario recuperar enfoques relacionais que comprenden a realidade e os seres que a conformamos como un *continuum* en permanente interacción, repensando e reorientando a investigación e a práctica socioeducativa, para retecer e reparar, para reunir aquilo que foi artificialmente dividido e reinventar formas alternativas de habitar o mundo e de (re)construír comunidade(s) (Escobar, 2017).

Neste punto resulta pertinente considerar tamén a reflexión de Fry (2015) sobre a noción de *desfuturización*, entendida como a destrución sistémica e sistemática dos futuros posibles provocada pola insustentabilidade inherente ao modelo neoliberal

occidental, e reafirmada e alimentada pola distopía imperante na cultura popular de masas. En contraposición, o mesmo autor expón a necesidade de *futurización*, comprendida como un proceso con capacidade de proxectar novos imaxinarios colectivos orientados á acción colaborativa e creativa, que permita facer posibles e viables futuros alternativos e situados. Estes procesos futurizadores procuran contrarrestar os efectos e os imaxinarios destrutivos das economías e institucións contemporáneas –dependentes do crecemento económico ilimitado–, inspirando prácticas socioeducativas que promovan o pensamento crítico, a autonomía e a autoxestión, orientadas cara á imaxinación e a construción colectiva de formas de co-habitar o mundo, que non só deixen de reproducir os modelos de explotación e degradación, senón que fomenten a (re)creación de modos de vida desexables, sustentables e relacionais, tanto para os seres humanos como co resto do mundo vivo mediante o restablecemento da sensibilidade e a convivencia con outras formas de vida e coas redes de relacións que configuran a nosa ecodependencia (Giraldo e Toro, 2020; Morizot, 2020). Foi neste sentido que, ante os relatos distópicos imperantes, xorden alternativas en clave ecotópica, dende a proposta literaria pioneira de Callembach (1975) até obras colectivas de banda deseñada máis recentes (VV.AA., 2024), do mesmo xeito que correntes de expresión estética como o *solarpunk* emerxen como resposta a visións distópicas e hipertecnoloxizadas como o *cyberpunk*.

Neste mesmo sentido, perante o escenario fragmentado, alienado e normalizador do colapso social e ambiental, as AC constitúen un espazo futurizador e relacional privilexiado. Dentro do paradigma da creación artística colectiva existe todo un abano de posibilidades para a intervención socioeducativa en función do grao de xerarquización e do modo de articulación das súas metodoloxías, dende perspectivas máis directivas –as máis estendidas– que emerxen ao amparo de programas ou plans socioeducativos –tanto públicos como do terceiro sector– e que instrumentalizan a creación cultural para dar resposta aos obxectivos concretos das súas propostas,

mediando entre administracións, iniciativas artísticas profesionalizadas e comunidades (Adams e Goldbard, 2002; Casacuberta, 2011), até aquelas que avogan pola autoxestión e a cultura de base, comprendendo os procesos de creación cultural como intrínsecos á vida comunitaria, que emerxen da propia cidadanía e dos seu propios intereses e necesidades, como parte dos seus propios procesos de desenvolvemento comunitario (Pitts e Watt, 2001; Williams, 1997). Estas últimas poden contar ou non con profesionais socioeducativas e/ou do mundo das artes, pero de ser o caso, o seu rol contraponse co asumido no modelo anterior, xa que neste encárnanse como facilitadoras de procesos colectivos autónomos e intrínsecos e non como artífices dunha intervención epicéntrica e potencialmente coactiva.

Se ben estas dúas perspectivas son modelos ideais contrapostos, a creación artística colectiva non entende de brancos e negros, existindo entre ambos toda unha gama de grises pola que a nosa práctica educativa pode transitar, en función dos recursos, condicionantes, necesidades, aspiracións, etc. Atendendo a este gradiente, dende unha perspectiva sociocrítica entendemos que cómpre camiñar cara á autoorganización e á cultura de base para falar de AC, xa que o primeiro modelo, tendo as súas bondades e beneficios, tende a caer na trampa de confundir a metodoloxía co fin último da intervención e de substituír procesos culturais vivos por modelos máis ou menos ríxidos. Dende este posicionamento, podemos definir as AC como aquelas prácticas culturais que emerxen das propias dinámicas das comunidades ou grupos, e que requiren de dinamización -espontánea ou sistematizada-, de compromiso e de participación, de creación compartida e de recoñecemento da capacidade creativa de tódalas persoas.

Seguindo o pensamento de Almendra (2017), os procesos intrínsecos de desenvolvemento comunitario que conseguen afastarse dos dogmas hexemónicos – institucionais, capitalistas, neoliberais, dualistas en termos de cultura/natureza– e que se vinculan á reflexión, á palabra e á acción, como o son as prácticas de AC nos termos

propostos, eríxense como unha fonte de pensamento crítico que, a través do diálogo comunitario e artístico, consegue situarnos momentaneamente á marxe das conviccións dominantes da sociedade, nun tempo e nun espazo liminais¹, posibilitando así a análise interna das regras e hábitos da vida dunha comunidade, a súa reflexión crítica e colectiva e exploración de posibilidade de cambialas. Estaríamos polo tanto ante unha vivencia baseada no propio contexto, subversiva, crítica coas estruturas sociais e culturais, capaz de reconstruír as identidades individuais e comunitarias, sendo quen de imaxinar e xera modelos de vida utópicos, situados e alternativos (Rojek, 2000).

Dende a perspectiva ecotópica que formulamos como alternativa necesaria á hexemonía distópica neste contexto de crise ecosocial, e tendo en conta o posicionamento presentado, afirmamos que comprender as AC como vivencias liminais nos permite concibilas como prácticas de futurización: procesos imaxinativos e colectivos que recuperan e rexeneran os futuros espoliados polo sistema e abren a posibilidade dunha acción transformadora –nun proceso espiralado e dinámico de acción-reflexión-acción– orientada ao restablecemento de porvires desexables e viables en comunidades máis xustas e sustentables.

Conclusións:

Para abordar o enfoque socioeducativo aquí presentado e reflexionar sobre o seu potencial dende a teoría e a práctica da Educación Social no espazo privilexiado de convivencia da IV Convivencia Profesional e Interunivesitaria do Xurés, propúxose a realización dun obradoiro baseado no método da *reducción, codificación e decodificación* (Freire, 2002), mediante o que as participantes puidesen bosquejar colectivamente unha proposta situada de AC que proxectase outros modos de ser e de estar nun contexto específico en clave ecotópica. A grande afluencia de participantes e a

¹ Termo comprendido baixo a tradición de Victor Turner (1969), que fai referencia a aqueles fenómenos sociais críticos e reflexivos que emerxen á marxe do sistema hexemónico e que teñen a capacidade de situar a quen as vivencia, momentaneamente fora das súas normas e xerarquías.

disposición de tempos para a realización do obradoiro dificultaron o seu desenvolvemento e non permitiron a realización dunha reflexión final conxunta e en profundidade sobre as implicacións das AC para o quefacer socioeducativo fronte a actual crise ecosocial; evidenciando tamén, como a intervención en termos relacionais e de construción colectiva precisa dun deseño vinculado intrinsecamente aos tempos comunitarios e non suxeitas a unha temporalidade restrinxida que acelera os ritmos das propostas e dificultan a xeración de vínculos comunitarios profundos e sustentables. Con todo, a presentación teórica e a exposición de experiencias de creación artística colectiva como preámbulo do devandito obradoiro posibilitaron un espazo para achegar este tipo de propostas e repensar as nosas accións como profesionais nestes termos, ilustrando as posibilidades dun enfoque creativo e innovador a explorar dende a investigación e a intervención socioeducativa, e no que sen dúbida afondaremos en novas oportunidades de encontro.

Referencias Bibliográficas:

- Adams, D. e Goldbard, A. (2002). *Community, Culture and Globalization*. The Rockefeller Foundation.
- Almendra, V. (2017). Una mirada del pensamiento crítico desde el hacer comunitario. En J. Regalado (Coord.). *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía* (61-75). Cátedra Jorge Alonso.
- Callembach, E. (1975). *Ecotopia: The Notebooks and Reports of William Weston*. Bayan Tree Books.
- Casacuberta, J. (2011). Aproximación histórica y conceptual al desarrollo cultural comunitario. En D. Casacuberta, N. Rubio e L. Serra (Coords.). *Acción cultural y desarrollo comunitario* (pp. 15-26). Graó.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI. (Traballo orixinal publicado en 1967).

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

- Fry, T. (2015). *City Futures in the Age of a Changing Climate*. Routledge.
- Giraldo, O.F. e Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. ECOSUR e Universidad Veracruzana.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant*. Actes Sud.
- Pitts, G. e Watt, D. (2001). The imaginary conference. *Artwork Magazine*, (50), 7-14.
- Rojek, C. (2000). *Leisure and Culture*. Palgrave Macmillan.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Aldine Publishing Company
- VV.AA. (2024). *Ecotopías. Imaginar el futuro para cambiar el presente*. Greenpeace e Astiberri.
- Williams, D. (1997). *How the arts measure up*. Australian research into social impact. Comedia.

OS MATERIAIS DIDÁCTICOS SOCIOCOMUNITARIOS COMO RECURSO DE EDUCACIÓN E COHESIÓN TERRITORIAL

Denébola Álvarez-Seoane¹, Jesús Rodríguez Rodríguez²

(1) Universidade de Santiago de Compostela

(2) Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

Os materiais didácticos sociocomunitarios (MDC) constitúen un recurso clave para promover a educación social e o desenvolvemento local dende unha perspectiva participativa e contextualizada. Estes materiais, elaborados por institucións, entidades ou colectivos con apoio da administración local, teñen como finalidade principal fortalecer a identidade territorial, favorecer a aprendizaxe significativa e fomentar a cohesión social. A súa natureza integradora permite combinar o valor educativo coa posta en valor do patrimonio material e inmaterial dun territorio, converténdose nun instrumento de acción comunitaria. O presente artigo analiza as características esenciais dos MDC, a súa relevancia na práctica socioeducativa e o seu potencial transformador na sociedade actual. A través dunha aproximación teórico-práctica, propoñemos entender estes materiais non só como produtos didácticos, senón como procesos colaborativos que impulsan a participación cidadá, a democratización do coñecemento e o sentido de pertenza.

Introdución:

A educación social, entendida como un proceso permanente de transformación individual e colectiva, require de recursos que permitan conectar o coñecemento coa realidade máis próxima. Nese contexto, os materiais didácticos sociocomunitarios xorden como instrumentos que integran educación, territorio e participación, promovendo aprendizaxes significativas e contextualizadas. Esta realidade foi estudada na tese de doutoramento 'Materiais didácticos en soporte impreso e dixital elaborados con apoio da administración local. Estudo prospectivo e descritivo na provincia da Coruña' (Álvarez-Seoane, 2019).

Os MDC diferéncianse doutros recursos educativos polo seu carácter local, pola súa orientación comunitaria e pola implicación de múltiples axentes na súa elaboración. Non son produtos alleos ao territorio, senón expresións da cultura, da memoria e das experiencias das persoas que o habitan. Así, converten a educación nun espazo compartido, aberto e comprometido coa diversidade e coa identidade.

Nunha sociedade marcada pola globalización e pola homoxeneización cultural, recuperar o valor do local e do comunitario na educación supón unha estratexia fundamental para fortalecer o tecido social. Os MDC contribúen a este obxectivo, ofrecendo unha vía para integrar contidos sociais, culturais e históricos que doutro modo poderían quedar invisibilizados.

Desenvolvemento:

Definición e características dos MDC

Os materiais didácticos sociocomunitarios poden definirse como recursos impresos ou dixitais elaborados con finalidade socioeducativa, impulsados desde o ámbito local e vinculados ao contexto cultural e territorial no que se insiren. Trátase de materiais que combinan o valor pedagóxico coa utilidade social, ofrecendo contidos que responden ás necesidades e intereses da cidadanía. A súa elaboración implica tanto un proceso técnico como un proceso comunitario, no que participan profesionais diversos, como especialistas da educación, persoal técnico municipal e colectivos sociais, o que lles confire un carácter plural e participativo (Álvarez-Seoane, 2019).

A natureza dos MDC é, polo tanto, híbrida e integradora: son ao mesmo tempo produtos educativos e procesos culturais. Nacen dunha realidade próxima e están deseñados para interpretala, poñendo en diálogo saberes académicos e saberes populares. Esta dupla dimensión permite que cumpran funcións formativas, de divulgación e de sensibilización, actuando como instrumentos de mediación educativa na comunidade. Ademais, responden a principios de accesibilidade, inclusión e defensa da diversidade lingüística e patrimonial, contribuíndo á visibilización da lingua galega como vehículo de aprendizaxe e identidade.

Entre as súas características fundamentais destacan: a proximidade e vinculación co territorio; a participación comunitaria no seu deseño e desenvolvemento; o compromiso coa lingua, a cultura e o patrimonio locais; a finalidade formativa, divulgativa e inclusiva; a accesibilidade e o uso social aberto dos recursos. A súa elaboración adoita contar coa colaboración de concellos, asociacións culturais, museos, bibliotecas ou centros educativos, reforzando o carácter interinstitucional e colaborativo

destes procesos. Segundo a investigación de Álvarez Seoane, esta cooperación é clave para garantir a pertinencia dos contidos e a sustentabilidade dos proxectos no tempo.

Valor educativo e social dos MDC

O valor educativo dos MDC radica na súa capacidade para conectar os contidos de aprendizaxe coa experiencia vital das persoas participantes. Ao integrar saberes populares, memoria colectiva e prácticas locais, posibilitan unha educación máis próxima, inclusiva e crítica. Estes materiais sitúan o coñecemento nun marco de aprendizaxe situada, onde o territorio non é só escenario senón tamén fonte de coñecemento.

Desde o punto de vista social, os MDC actúan como medios de cohesión comunitaria, ao favorecer o recoñecemento mutuo e o sentido de pertenza. A súa difusión contribúe á democratización do coñecemento e á posta en valor do patrimonio material e inmaterial, fomentando o diálogo interxeracional e a corresponsabilidade cidadá. Ao implicar á administración local, estes materiais tamén reconfiguran o papel do concello como axente educativo activo, facendo efectivo o principio de “cidade educadora”.

Ademais, os MDC permiten reinterpretar o papel das administracións locais como espazos de produción cultural e mediación social. Os concellos que promoven este tipo de recursos non só elaboran materiais, senón que xeran redes, establecen alianzas e abren espazos de participación cidadá. Así, os MDC son tamén instrumentos de empoderamento comunitario e desenvolvemento local sostible, integrando educación, cultura e cidadanía (Álvarez-Seoane, 2019).

Aplicacións prácticas e exemplos

A nivel práctico, os MDC poden adoptar múltiples formas: guías didácticas, exposicións, roteiros patrimoniais, publicacións divulgativas, recursos dixitais, ou proxectos interxeneracionais de memoria oral. A clave reside en que todos estes materiais naceron para a comunidade e desde a comunidade, xerando un impacto real no tecido social.

O estudo prospectivo sobre os materiais didácticos elaborados con apoio da administración local (Álvarez-Seoane, 2019) pon de manifesto a riqueza e diversidade de experiencias existentes na provincia da Coruña, reflectindo o potencial educativo que posúen os concellos como axentes dinamizadores da aprendizaxe. Un dos achados máis salientables da investigación é a constatación de que as localidades con maior entidade poboacional adoitan concentrar tamén un volume máis elevado de materiais didácticos catalogados, ben por unha maior capacidade produtiva, ben pola existencia de sistemas de conservación estruturados (arquivos, bibliotecas, museos municipais). Así, A Coruña, Santiago de Compostela e Narón figuran entre os concellos con maior número de publicacións localizadas.

Porén, a tese amosa tamén que a dimensión demográfica non é un factor determinante, xa que se identifican municipios pequenos cunha actividade editorial educativa moi destacada. Tal é o caso de Cabana de Bergantiños, con 139 materiais didácticos rexistrados, e de San Sadurniño, con 87, ambos con menos de 5.000 habitantes. No grupo de concellos medianos salientan As Pontes de García Rodríguez (28), Camariñas (44), Ordes (33), Vedra (20) e Boiro (22). Esta realidade evidencia que o número de habitantes non é o principal predictor da produción de materiais didácticos, senón o compromiso e a visión educativa dos equipos técnicos e dos gobernos locais que apostaron pola creación e difusión de recursos propios contextualizados.

Unha aspecto a mellorar é a salvagarda e difusión dos MDC elaborados. Na maior parte dos concellos non existen repositorios estruturados para conservar e difundir estes materiais, e cando existen, non sempre son accesibles. Nalgúns casos, como o de Santiago de Compostela, os materiais están referenciados en memorias anuais pero non dispoñibles ao público; noutros, como o da Coruña, a información atópase moi compartimentada en distintos repositorios (museos científicos, medio ambiente, patrimonio). Destaca especialmente o caso de Cabana de Bergantiños, que chegara a dispor dun repositorio dixital completo e aberto ao público —o proxecto EduCabana—, retirado temporalmente e posteriormente recuperado, converténdose nun exemplo paradigmático de xestión local do coñecemento e de posta en valor dos recursos educativos municipais.

Outro dos ámbitos que Álvarez-Seoane (2019) identifica como clave é o papel dos museos e entidades culturais como mediadores da aprendizaxe no territorio. Os Museos Científicos Coruñeses, o Centro Arqueolóxico do Barbanza, o Museo Etnográfico Monte Caxado, o Museo Etnográfico da Capela e a Aula da Natureza e Museo Etnográfico de Mesía constitúen exemplos de institucións que, en colaboración coas administracións locais, promoven materiais didácticos de gran valor pedagóxico e patrimonial.

Tamén cómpre mencionar a acción doutras entidades de carácter asociativo que contribúen á produción de recursos educativos desde o ámbito local. A Asociación Cultural Obradoiro da Historia, activa na área de Ordes e Oroso, destaca pola súa ampla colección de publicacións dedicadas á recuperación da memoria local, a persoeiros e sucesos históricos da contorna, constituíndo un referente de participación cidadá e de vinculación entre patrimonio e educación.

Outros exemplos relevantes son o traballo desenvolvido dende a Biblioteca Municipal de Oleiros, que destaca pola súa programación cultural e pola edición de materiais de apoio á lectura e á educación patrimonial; as iniciativas de San Sadurniño, fortemente orientadas á educación ambiental e á igualdade; e as accións promovidas en Narón, centradas na posta en valor da historia e da identidade da comarca.

En conxunto, todos estes proxectos exemplifican como a administración local pode actuar como motor de innovación educativa, xerando aprendizaxes significativas a partir da realidade próxima e facendo dos materiais didácticos municipais algo máis que simples soportes: verdadeiros espazos de encontro entre persoas, institucións e saberes. A tese de Álvarez-Seoane (2019) demostra que a escala municipal non só é un ámbito de xestión, senón tamén un laboratorio educativo privilexiado no que se articula a relación entre comunidade, cultura e educación, favorecendo o desenvolvemento dunha cidadanía crítica, comprometida e participativa, e facendo da educación un proceso vivo e transformador.

Conclusiones:

Os materiais didácticos sociocomunitarios representan unha oportunidade para repensar a relación entre educación e territorio, recoñecendo o papel da comunidade como protagonista activa do proceso educativo. A súa forza reside en combinar o coñecemento pedagóxico coa experiencia social, converténdose en ferramentas de empoderamento, identidade e cambio.

A análise dos estudos recollidos por Álvarez Seoane (2019) pon de manifesto que os MDC non son só produtos educativos, senón procesos de construción colectiva nos que se entrelazan dimensións pedagóxicas, culturais e políticas. A súa elaboración implica a creación de espazos de diálogo entre administración local, profesorado,

entidades culturais e cidadanía, facendo emerxer a concepción de educación baseada na corresponsabilidade e na participación.

Unha das conclusións máis relevantes é que a administración local actúa como mediadora educativa e como promotora de innovación. Os concellos que desenvolven políticas activas de creación e difusión de materiais didácticos consolidan un modelo de gobernanza cultural que supera a simple prestación de servizos, asumindo funcións de dinamización e cohesión social. Este enfoque, asociado á filosofía das “cidades educadoras”, permite que a educación traspase os límites da escola e se converta nun proxecto de comunidade.

Os MDC demostran tamén un alto potencial para o desenvolvemento local sostible, ao vincular aprendizaxe e territorio. Ao recuperar e poñer en valor o patrimonio material e inmaterial, fortalecen a identidade colectiva e contribúen á conservación da memoria, o que repercute na autoestima comunitaria e na capacidade de acción social. En moitos casos o coñecemento do entorno converteuse nun punto de partida para a creación de redes interxeracionais, fomentando a transmisión de saberes e o sentimento de pertenza.

A nivel educativo, os MDC amplían a noción de recurso didáctico tradicional, incorporando valores de inclusión, accesibilidade e participación cidadá. A súa presenza nos contextos locais permite contextualizar o currículo, integrar perspectivas críticas e promover aprendizaxes significativas. Deste xeito, convértense en instrumentos útiles tanto para a educación formal como para a non formal, ofrecendo pontes entre o sistema educativo e a realidade social.

Por outra banda, a investigación evidencia que o desenvolvemento destes materiais require apoio institucional estable, recursos económicos e formación especializada do persoal técnico e educativo. As políticas locais deberían, por tanto,

reforzar a cooperación entre concellos, universidades e entidades sociais para garantir a continuidade e a calidade das propostas. O investimento nos MDC non só xera beneficios culturais e educativos, senón que tamén potencia a innovación social e a cohesión territorial.

A educación social, apoiada nestes recursos, pode avanzar cara a modelos máis participativos e contextualizados, nos que o acto de aprender sexa tamén un acto de construír comunidade. Os MDC revelan que é posible unha educación arraigada, inclusiva e transformadora, na que cada territorio se converta en aula e cada cidadán en suxeito activo do coñecemento. Promover políticas locais que impulsen a creación e difusión de MDC é, por tanto, unha aposta pola equidade, pola cultura e pola cohesión social, pero tamén pola democracia e pola sustentabilidade do desenvolvemento humano.

Referencias Bibliográficas:

Álvarez-Seoane, D. (2019). *Materiais didácticos en soporte impreso e dixital elaborados con apoio da administración local. Estudo prospectivo e descritivo na provincia da Coruña* [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva.
<https://hdl.handle.net/10347/19121>

O POTENCIAL DO OCIO PARA A INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

María Aguión Lamas, Inés Merayo Fernández e Leo Parra Rodríguez

Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (*SEPA-interea*)

Departamento de Pedagogía e Didáctica – Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

O lecer, lonxe de reducirse a un tempo residual ou liberado, constitúese como un fenómeno complexo e multidimensional, de natureza histórica, cultural e pedagóxica con gran transcendencia tanto no desenvolvemento persoal como no da comunidade. Desde Educación Social o lecer sitúase como unha ferramenta imprescindible para a intervención socioeducativa. Neste contexto, desenvólvese o obradoiro *Participación, lecer e mocidade*, ao abeiro do *IV Seminario Internacional de Educación Social* no Xurés, un espazo de visibilización da Educación Social, organizado polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galiza. Con esta proposta e partindo dun proceso de construción colectiva, buscouse reflexionar e sistematizar os beneficios que o lecer pode reportar na Educación Social, co fin de evidenciar que é prioritaria a promoción dun lecer accesible, significativo e transformador que favoreza o desenvolvemento persoal e comunitario.

Introdución:

O ocio é un fenómeno complexo e pluriforme que está presente desde os inicios da humanidade e que foi transformándose en función do momento histórico, desde o seu significado até a forma de vivencialo (Lazcano e Madariaga, 2016). Neste senso, é posíbel afirmar que o lecer é máis que a simple disposición de tempo libre, senón que, en palabras de Cuenca (2011) é unha experiencia humana (persoal e social), intencional, comprendida como área de desenvolvemento e dereito humano, que se acada a través da formación e de natureza autotélica. Isto último fai referencia á vivencia dun ocio que se realiza sen unha finalidade utilitaria, de modo libre, satisfactorio e por si mesma, que serve á persoa como canle de desenvolvemento (Cuenca, 2000).

Nas últimas décadas, as transformacións experimentadas nas sociedades industriais brindaron a oportunidade de dispor de máis tempos libres (Caballo et al., 2024), considerando o lecer como unha das experiencias vitais máis desexadas e representativas. Estes tempos asóciase a actividades vencelladas ao desfrute e diversión, as cales non implican unha obrigatoriedade e se afastan das responsabilidades laborais, familiares ou académicas. Desde unha perspectiva xeral, a importancia que a cidadanía española lle outorga aos tempos de lecer ocupa a cuarta posición, por diante de ámbitos como a política ou a relixión (Doistua et al., 2020), o que evidencia unha revolarización dos tempos de lecer e unha diminución do peso dos tempos de traballo. Estase a transitar dunha cultura focalizada no traballo, onde o lecer se albiscaba case como un premio ou recoñecemento social pola labor realizada, cara unha cultura do lecer ligado ao desenvolvemento e crecemento persoal (Doistua et al., 2020).

O lecer que interesa á Educación Social non se limita ao simple entretemento, senón o que constitúe un medio para o desenvolvemento humano e facilita tanto ás persoas como ás comunidades maiores niveis de humanización, cohesión e participación (Cuenca, 2011).

Ocio e ámbitos de actuación desde a Educación Social:

Seguindo a renomeadas autoras como Lazcano e Madariaga (2016), o lecer como ámbito da vida social estivo latente tanto historicamente como antropoloxicamente dende as orixes da humanidade. Como non pode ser doutro xeito, o lecer pensado dende a Educación Social invita ás persoas a ser suxeitos de acción e xeración de experiencias transformadoras. Subsecuentemente, o lecer como experiencia pode clasificarse de múltiples formas, neste caso versarase acerca do lecer segundo as dimensións ou os ámbitos nos que se poden dar ditas vivencias, sempre dende a óptica da Educación Social.

Primeiramente, Cuenca (2000) establece cinco dimensións que configuran o lecer como unha experiencia; lúdica, sendo o caso das actividades que denominamos como *hobbies*. O mesmo autor delimita unha dimensión creativa, vinculada ao capital cultural dunha comunidade. A dimensión ecolóxica fai fincapé na importancia da sostenibilidade ambiental. Outra das dimensións é a festiva, que dialoga acerca do potencial das festas propias. A derradeira, denominada como dimensión solidaria, pon en valor a actividade de lecer como desinteresada e altruísta. A segunda clasificación comprende diversos ámbitos dende os cales se pode vivenciar o ocio. Por unha banda, están aqueles non específicos como poden ser a escola, a familia, a comunidade, os medios de comunicación de masas, institucións como centros de menores e industrias que se dedican a xerar experiencias de lecer (moda, turismo etc.). Por outra banda, e seguindo o Manual de Ocio e Tempo Libre (Galán Villarán, 2013), atópanse os ámbitos máis específicos vinculados a institucións e equipamentos de tempo libre (asociacións, ludotecas etc.) e/ou a programas e servizos de lecer (servizos ou programas específicos).

A configuración das diferentes dimensións/ámbitos inciden nas características do ocio que afectan ao desenvolvemento, mais non é o único factor a ter en conta. Outro dos factores relevantes é o rango de idade das persoas que viven o ocio, que pode dar

lugar a experiencias radicalmente diferentes. Neste caso, centrámonos no caso da xuventude, resultando imprescindible mencionar a Tonucci (2016), que expón a idea de que xa dende esta etapa vital se priva de autonomía debido á sobreprotección que experimenta, o que se traduce nun obstáculo para ir madurando como persoa. Isto conecta co ocio, pois a autonomía e a capacidade de decisión responsable son elementos intrínsecos a el. O lecer é un espazo de desenvolvemento integral e unha oportunidade para lograr que as persoas se convertan en axentes activos do seu propio desenvolvemento. Isto último dificúltase en gran medida na sociedade actual por dous motivos, o primeiro deles refírese a que é o sistema capitalista o que centra todo o sistema social dos tempos en base aos seus requirimentos (Caride, 2018). Por outra banda e de forma consecuenta, seguindo por exemplo o estudo de Formoso et al. (2023), isto tradúcese nunha sobrecarga da axenda da xuventude, convertendo as responsabilidades escolares e familiares nun eixo central das súas vidas, reducindo o tempo libre a un tempo prescindible. Baixo este contexto e seguindo o Informe de Xuventude sobre o ano 2020 (Instituto Nacional de Xuventude, 2021) e a Fraguera et al. (2018), as actividades de carácter deportivo teñen grande predominancia na xuventude. Así mesmo, tamén adquieren un grande peso aquelas referentes ao ocio nocivo (Cuenca, 2023) como consumos nocivos en contexto de ocio festivo ou uso excesivo das tecnoloxías, perdendo en ambos casos a posibilidade de experimentar un ocio valioso.

Como ben se pode apreciar, os tempos de lecer non se reflexan de acordo á súa importancia nos tempos vitais da xuventude, o cal deixa en evidencia a necesidade de potenciar dende a Educación Social políticas e actuacións con perspectiva comunitaria, promovendo así un ocio valioso e transformador.

Lecer como ferramenta para a Educación Social:

O lecer, desde unha perspectiva profesional da Educación Social e pola súa natureza autotélica constitúe un recurso pedagóxico esencial que permite interiorizar contidos axiolóxicos máis significativamente ca noutros espazos (Cuenca, 2000), converténdoo nun ámbito estratéxico de intervención socioeducativa. Ao producirse en contextos non obrigatorios, ofrece marxes de autonomía e creatividade que favorecen tanto a práctica de habilidades sociais como a transferencia a outros ámbitos da vida. Nun plano estrutural, o lecer representa tamén unha aposta ética e política xa que combate a mercantilización do tempo e promove inclusión, cohesión comunitaria e sustentabilidade (Caballo et al., 2024).

O obradoiro celebrado no IV Seminario Internacional de Educación Social ilustrou de maneira práctica este potencial do lecer como ferramenta socioeducativa. A través dun proceso de construción colectiva do saber, participantes de diferentes perfís reflexionaron e sistematizaron os efectos que o lecer pode ter en distintos horizontes temporais: curto, medio e longo prazo (táboa 1).

Táboa 1*Resultados-conclusións colectivas do obradoiro “Participación, lecer e mocidade”*

Prazo	Categorías principais	Elementos incluídos
C/p	Benestar emocional inmediato	Pracer, Desfrutar, Relaxarse, Tranquilidade, Diversión
	Saúde e equilibrio persoal	Diminución do estrés, Ben cunha mesma, Saúde mental, Descanso
	Evasión e desconexión	Evasión/desconexión de tempos de traballo
	Relacións sociais	Socialización
	Desenvolvemento persoal inmediato	Aprendizaxe, Satisfacción
M/p	Relacións sociais e comunidade	Socializar, Creación de proxectos colectivos, Facer comunidade
	Crecemento e realización persoal	Realización, Desenvolvemento da personalidade, Creatividade
	Saúde e prevención	Saúde mental, Prevención do burnout
	Dimensión laboral e produtiva	Traballo, Ingresos
L/p	Comunidade e redes sociais	Xeración de redes comunitarias, Socialización
	Benestar e calidade de vida	Calidade de vida, Saúde mental, Felicidade
	Autonomía e autorrealización	Liberdade, Autorrealización, Empoderamento
	Desenvolvemento persoal continuado	Aprendizaxe

Os resultados deste obradoiro están aliñados cos contidos do corpus teórico da pedagogía do lecer, aínda que un dos aspectos máis salientables que emerxeu no obradoiro foi a importancia reiterada da saúde mental e da posibilidade de evasión. A mención constante destes termos non é casual: nun sistema capitalista que impón ritmos de vida acelerados, produtivos e rendíbeis, o tempo de lecer convértese nun contrapeso fundamental. O acceso a espazos de descanso, desconexión e disfrute abre a porta a un coidado integral do benestar psicosocial. O lecer adquire así unha dimensión socioeducativa central, pois permite ás persoas reequilibrar as súas vidas, aprender a coidarse e, ao mesmo tempo, cuestionar criticamente os modelos de vida que lles son impostos. Recoñecer e potenciar as dimensións persoal, social e política

do lecer (Cuenca, 2011) implica asumir que é un dereito e un recurso educativo de primeira orde.

Conclusións e reflexións finais:

Os tempos de ocio, entendéndoos máis que a simple disposición de tempo libre, implican unha educación desde a que poder escoller de forma libre as opcións de ocio, sen reduci-lo a unha finalidade utilitaria e priorizando a consecución dunha vivencia que produza satisfacción e pracer (Cuenca, 2000; Lazcano e Madariaga, 2016). A partir da análise realizada faise evidente que os tempos de lecer se manifestan desde diferentes dimensións as cales se interrelacionan e brindan oportunidades educativas e de participación en diversos ámbitos, contextos e etapas da vida (Cuenca, 2000). Ademais, as prácticas de ocio compartidas fortalecen o sentido de pertenza e contribúen á construción de vínculos e comunidades. Cómpre, porén, reflexionar sobre factores que atravesan as experiencias de lecer como o xénero, a clase social, o lugar de residencia ou as condicións laborais que condicionan e ,mesmo determinan, o acceso e a calidade deste ocio.

Para a disciplina da Educación Social, o lecer é unha ferramenta socioeducativa desde a que se fomenta a inclusión, o respecto á diversidade e a creación de vínculos sociais, articulándose como peza clave de cohesión e equidade social. Neste senso, as experiencias recollidas no obradoiro *Participación, lecer e mocidade*, puxeron de manifesto a perspectiva teórica, desde a cal se evidencia que as vivencias do lecer van transformándose e modificándose en función do nivel de autonomía do suxeito, dos seus intereses, inquedanzas ou os niveis de participación (Kleiber et al., 2017). En consecuencia, desde a Educación Social é prioritario entender o lecer como unha estratexia e/ou ferramenta de intervención. Isto implica unha educación *para e dende* o ocio a través de políticas e accións que ofrezan garantías de igualdade de oportunidades, situando estes tempos como un elemento máis da aprendizaxe das persoas.

Referencias bibliográficas:

- Caballo, M. B., Gradaílle Pernas, R., & Formoso Silva, M. (2024). El ocio de la adolescencia: la compleja gestión y armonización de sus tiempos. Cauriensia. *Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 19, 1191–1214.
<https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1191>
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la Pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17–29.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/140002>
- Cuenca Cabeza, M. (2000). Ocio humanista. *Documentos de Estudio de Ocio*, 16.
http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/ocio/pdfs_ocio/ocio16.pdf
- Cuenca Cabeza, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 47, 25-40.
- Cuenca Cabeza, M. (2023). *Sentido del ocio a lo largo de la vida*. Universidad de Deusto.
- Doistua, J., Lazcano, I., & Madariaga, A. (2020). El valor del ocio: significado y evolución. En M. Silvestre Cabrera (Coord.), *Valores en la era de la incertidumbre: individualismos y solidaridades*. Quinta encuesta europea de valores en su aplicación a España (pp. 86-112). ISBN 978-84-1352-016-2.
- Formoso, M., Escobar, D., & Esparís, J. (2023). Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de una investigación-acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 43, 75–89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9057438>
- Fraguela, R., Varela, L., & Sanz, E. (2016). Ocio deportivo, imagen corporal y satisfacción vital en jóvenes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 33–38.
<https://www.redalyc.org/pdf/2351/235149102006.pdf>
- Galán Villarán, D. (s. f.). *Manual de ocio y tiempo libre* [Unidad didáctica]. Scribd.
<https://es.scribd.com/document/540016854/Manual-de-Ocio-y-Tiempo-Libre>

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Instituto Nacional de la Juventud. (2021). *Informe de Juventud 2020*. Instituto de la Juventud.

<https://goo.su/cwBqzrc>

Kleiber, D. A, Lazcano, I., Madariaga, A. & Muriel, D. (2017) Satisfacción de las personas jóvenes con las actividades de ocio entre pares. *OBETS*. Revista de Ciencias Sociales, 12, 103-120.

Lazcano, I., & Madariaga, A. (2016). *El valor del ocio en la sociedad actual. En La marcha nocturna: ¿Un rito exclusivamente español?* (pp. 15–33). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud; Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6149004>

Tonucci, F. (2016). *Ser padres e hijos en un período difícil*. Aula de Infantil, (87), 28.

<https://goo.su/KC4Se>

BLOQUE II: Resumos de boas prácticas para a educación social

A EDUCACIÓN SOCIAL NO EIDO DAS PERSOAS MAIORES: RETOS DA PROFESIÓN

María Esther Pérez Enríquez, Nazaret Blanco Pardo, Deibe Fernández Simo e

María Victoria Carrera Fernández

Universidade de Vigo

Resumo:

Nun momento no que a Educación Social se atopa en plena expansión e se percibe como unha acción necesaria no estado de benestar, e tendo en conta que as persoas maiores representan un colectivo cada máis latente na sociedade actual, o acompañamento socioeducativo con persoas maiores convértese en fundamental para lograr un envellecemento óptimo que posibilite ás persoas maiores levar unha vida plena, saudable e satisfactoria. Resultando esencial comezar por visibilizar e recoñecer o lugar que lle corresponde a este ámbito laboral emerxente (Cid e Pérez, 2016; Dapía et al., 2023; Varela e Barba, 2025).

Pero a pesares de tódalas oportunidades que se lle presentan á profesión, aínda son grandes os retos futuros aos que vai ter que facer fronte (Álvarez, 2017; Álvarez e Herrero-Martín, 2021; Benítez e Navarro, 2017; Dapía et al., 2023; Eslava et al., 2018a, 2018b; Menacho e Gonzalvez, 2023; Vilar, 2018):

Dende a Universidade:

- Aumentar a formación especializada no ámbito das persoas maiores e o número de prácticas nas institucións durante a formación inicial.
- Promover a investigación e difusión da documentación científica sobre esta acción socioeducativa.
- Ofrecer diferentes posibilidades de formación continua e especializada.
- Participar e cooperar en espazos de diálogo e intercambio cos axentes sociais, coas asociacións e colexios profesionais.

Dende a Administración:

- Abandonar o modelo de intervención asistencialista e impulsar o da atención centrado na persoa.
- Regular no eido laboral a profesión e recollela nos convenios colectivos do sector, onde na actualidade aínda non está incorporada.

Dende a Profesión e Colexios Profesionais:

- Delimitar cales son as funcións específicas que estes profesionais exercen.
- Continuar formándose no acompañamento socioeducativo ás persoas maiores.
- Adaptar continuamente os apoios proporcionados ás características, necesidades e intereses cambiantes das persoas destinatarias.
- Visibilizar a súa labor profesional, a través de accións investigadoras, formativas, de sensibilización, difusión do coñecemento e visualización das boas prácticas.

Todos estes retos corroboran, unha vez máis, que a formación e a profesionalización teñen que ir unidas e nunha mesma dirección.

Palabras chave: educación social, persoas maiores, profesionalización.

Referencias Bibliográficas:

- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tese de Doutoramento). Universidad Autónoma de Madrid.
<http://hdl.handle.net/10486/678291>
- Álvarez, A. e Herrero-Martín, J. (2021). Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 131 – 153. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id371256>
- Benítez, M. C. e Navarro, S. (2017). El educador/a social en la promoción de la autonomía personal desde el envejecimiento activo. *RES, Revista de Educación Social*, (24), 586-593.
<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/988.pdf>
- Cid, X. M. e Pérez, M. E. (2016). *Gerontología educativa e intergeneracionalidad*. Perspectivas sociales, 18(1), 93-125.
- Dapía, M. D., Failde, J. M., Ruíz, L. e Vázquez, M. A. (2023). Ámbitos emergentes en educación social: intervención socioeducativa con personas afectadas por la enfermedad de alzheimer y otros trastornos neurocognitivos mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (43), 133-147.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.09
- Eslava, M. D., González, I. e de León, C. (2018a). *La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial*. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76.
<https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Eslava, M. D., González, I. e de León, C. (2018b). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (70), 59-82.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/333027/442128>

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Menacho, L. e Gozávez, N. (2023). La Educación Social hoy: retos y perspectiva de futuro de la profesión. *RES*, Revista de Educación Social, (36), 6-10. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res_36.pdf

Varela, L. e Barba, M. (Coords.) (2025). Edusogal. *Estudio diagnóstico sobre a situación da profesión da educación social en Galicia*. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo.
https://ceesg.gal/wp-content/uploads/2025/01/INFORME_EDUSOGAL_2025.pdf

Vilar, J. (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. *Educació Social*. Revista d'Intervenció Socioeducativa, (70), 17-38.
<https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn70id347362>

A EDUCAÇÃO SOCIAL E A ESCOLA

Dário Gomes¹, Deibe Fernández-Simo², Cátia Vaz³ e Helena Carvalho⁴

(1, 3, 4) Universidade de Vigo; ISCE Douro

(2) Universidade de Vigo

A educação social, no contexto educativo, assume-se, hodiernamente, como uma área de intervenção especializada que visa, essencialmente, a promoção da inclusão, do desenvolvimento integral de cada estudante, o acompanhamento sociofamiliar e o incremento da equidade e da coesão social, através de uma articulação integrada de práticas pedagógicas e socioeducativas. A intervenção sociocomunitária salienta a ideia de que a escola deve estar na comunidade, tal como a comunidade deve vir à escola, numa perspetiva metafórica, em que se derrubam os muros e constroem-se pontes e elos entre todos os agentes educativos, que compõem o contexto escolar. Na prática socioeducativa subjaz a adoção de um modelo preventivo, que atua antes da existência dos próprios problemas; um modelo participativo, que dá voz aos alunos e às famílias, na defesa e informação dos seus direitos e deveres.

A presença dos profissionais da educação social nas escolas potencializa uma mediação essencial entre os alunos, as famílias, o pessoal docente e não docente e a comunidade, o que fomenta a prevenção de fenómenos de exclusão, de abandono e de insucesso escolar. Na sua prática diária, estes profissionais desenvolvem um trabalho socioeducativo individualizado, assim como, integram e incrementam projetos em grupos que objetivam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nas áreas da cidadania, da saúde mental e da convivência intercultural. Numa perspetiva mais ampla, o trabalho da educação social pauta-se por uma grande capacidade de escuta

ativa, da construção de vínculos significativos e num olhar criterioso sobre a realidade onde atuam.

Nesta senda, reconhece-se que a educação social, enquanto área do saber especializada, e, numa perspetiva multi e pluridisciplinar agrega um valor fundamental na construção de uma escola efetivamente humana e relacional, que responde aos reptos e às especificidades dos estudantes do século XXI.

Palavras-chave: Educação social; Escola; Inclusão; Mediação socioeducativa.

Referencias Bibliográficas:

Caride, J. A. (2017). *La educación social y la escuela: Horizontes de un necesario encuentro*. Gedisa.

Carvalho, A. D. (2018). *Educação social em contextos educativos*. Porto Editora.

Costa, A. F., & Silva, A. S. (2017). *Educação, cidadania e inclusão social*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernández, A., & Úcar, X. (2019). *Pedagogía social: Perspectivas internacionales*. Narcea.

Gomes, D. F., Magalhães, C., Cabral, A., & Deíbe Fernández Simo, J. (2024). Partilha de experiências no acolhimento de migrantes em contexto escolar: o contributo da Educação Social. In Vieira, R. et al (Orgs.), *Territórios, Municípios, Redes e Parcerias: Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 219-233). Edições Afrontamento.

Gomes, D. F., Magalhães, C., Cabral, A., & Ferreira, J. (2024). A Promoção e Desenvolvimento de Competências na Prevenção de Comportamentos Aditivos na Adolescência: O Papel do Educador Social. In *Modelos e Práticas nos Comportamentos Aditivos e Dependências: Da Prevenção à Reinserção Social*. Edições Esgotadas.

Gomes, F., Cabral, A. M., & Gomes, D. F. (2025). A disciplina de “Sonhar a Escola”: Uma resposta pedagógica inovadora para os desafios na educação. In F. César (Coord.), *Escola, Democracia e Mudança / Escuela, Democracia y cambio: Livro de Atas do V*

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Congresso Internacional de Liderança e Melhoria da Educação / 5º Congresso Internacional sobre Liderazgo e Mejora en Educación (pp. 116-131). CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Machado, R., & Baptista, I. (2023). Cultura ético-deontológica dos educadores sociais – desafios de formação. *Revista Lusófona De Educação*, 60(60).

<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.05>

Marchioni, M. (2019). *Comunidade, participação e desenvolvimento: Teoria e prática da intervenção comunitária*. Piaget.

O EDUCADOR SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR: HORIZONTES PROMISSORES NA CONSTRUÇÃO DE FUTUROS

Alberto Rocha¹, Cátia Vaz^{1/3}, Diana Pinto¹, Ramón García Perales²

(1) Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro) - CI-ISCE – ISCE
Douro, Penafiel, Portugal

(2) Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

(3) Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal - Centro de Pesquisa
Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (IPB)

Resumo:

Este trabalho empírico foi desenvolvido em contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação-intervenção realizado no Agrupamento de Escolas de Airões, em Felgueiras (Portugal), durante o ano letivo 2023/2024. O objetivo consistiu em identificar fatores que interferem com a construção de um projeto de vida e com a ambição nos jovens em idade escolar, e conceber uma resposta socioeducativa adequada. A metodologia utilizada foi de natureza quantitativa, com aplicação de dois questionários de autoperceção a uma amostra de 370 estudantes, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (regular e profissional), com idades entre os 9 e os 20 anos. Os instrumentos, compostos por 41 itens, avaliaram três dimensões: pessoal, escolar e profissional. Os resultados revelaram médias mais elevadas no ensino básico ($M = 26,33$) do que no ensino secundário ($M = 22,56$), com diferenças estatisticamente significativas nas dimensões escolar ($p = .023$) e profissional ($p = .004$) em função do sexo, com médias mais elevadas registadas pelas raparigas.

A intervenção implementada – Horizontes Promissores: Expandir Futuros – privilegiou o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o reforço da motivação e a promoção de expectativas realistas, através de oficinas temáticas e projetos participativos. Os dados permitem concluir que a presença do Educador Social no contexto escolar contribui significativamente para a construção de projetos de vida consistentes, promovendo a inclusão e o sucesso pessoal e académico dos jovens.

Palavras-chave: Educação Social; Projeto de Vida; Intervenção Escolar; Juventude; Motivação.

Referências Bibliográficas:

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bronk, K. C., Riches, B. R., & Mangan, S. A. (2018). Claremont Purpose Scale: A measure that assesses the three dimensions of purpose among adolescents. *Research in Human Development*, 15(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/15427609.2018.1441577>
- Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental Psychology*, 47(4), 1196–1206.
<https://doi.org/10.1037/a0023818>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science of Learning*, 8, Article 26. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00154-9>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science of Learning*, 8, Article 26.
- Sharma, G., & Yukhymenko-Lescroart, M. (2022). A framework for cultivating purpose as a pedagogy of care. *Italian Journal of Educational Technology*, 30(1), 1–20.
<https://doi.org/10.17471/2499-4324/1234>

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Wardani, A. D., Arifin, I., Wibowo, A., & Astutik, Y. (2020). Student learning motivation: A conceptual paper. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 487, 35–39. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.249>

XDIANTE: PROGRAMA DE PREVENCIÓN E ACOMPAÑAMENTO ÁS ADOLESCENCIAS

Noelia Darriba García e Raquel Veiga Teijeiro

AtalaiAS Cooperativa Galega

Resumo:

O programa *Xdiante* nace como complemento ao proxecto *Vai x Diante* que forma parte da carteira de servizos básicos que ofrece o Plan de Galicia de Drogas no ámbito da prevención. O *Vai x diante* trátase dun programa de prevención universal do consumo de drogas no ámbito educativo que se desenvolve en numerosos centros de ensino galegos.

Neste caso, a experiencia que queremos compartir é a que levamos traballando máis de 15 anos nos centros educativos dos Concellos de Pontedeume e Cabanas.

O ir “Xdiante” tratouse dunha proposta que reforza e amplía o traballado nos obradoiros en aula co alumnado, sumando outras actividades e recursos tanto para profesorado como para familias.

Por unha banda, traballase co alumando de 6º de primaria e dos catro niveis da ESO, tanto as competencias conductuais, sociais e cognitivas como as emocionais, que permiten que rapaces e rapazas poidan mostrarse máis competentes para establecer vínculos prosociais e para facer fronte ás presións do ambiente favorables ao desenvolvemento de condutas de risco para a saúde.

Mediante unha metodoloxía participativa e activa, baseada na aprendizaxe significativa e nas técnicas socioafectivas, búscase que o alumnado coñeza ferramentas e habilidades que lle faciliten as relacións sociais e afectivas idóneas e practique estratexias que reduzan os riscos nos contextos sociais susceptibles de consumos e adiccións.

Tras este traballo de abordar a autoestima, o autocoñecemento, as habilidades sociais, a convivencia e a provención dos conflitos, así como estratexias para previr factores de risco no benestar e a saúde da mocidade; e despois de escoitar e acompañar as diversas realidades, cambios e necesidades das adolescencias, foron agromando novas propostas de acompañamento, como foron, materiais de axuda para familias, formación para o profesorado en metodoloxías restaurativas e a formación do grupo C.A.S.A (Compromiso de Acompañamento á Saúde Adolescente).

Palabras chave: prevención, acompañamento adolescencias, adiccións, educación emocional.

Referencias Bibliográficas:

Abab, Juan de Vicente (2021). *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. Ediciones SM.

Al Azem, Diana. (2023). *AdollescenteZ de la A a la Z: Aprende a vivir y a disfrutar la adolescencia positiva*. Plataforma Actual.

Bisquerra, Rafael (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Bueno, David. (2022). *El cerebro del adolescente. Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.

Duque, Isabel e Jódar, Fran (2024). *Acompañando a las nuevas generaciones en la era de las pantallas*. Nube de tinta.

PROYECTO IMPULSA

Miguel Tortajada del Pilar
Fundación Ayuda en Acción

Resumen:

El proyecto Impulsa, de Ayuda en Acción, acompaña a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional en su transición entre etapas educativas o hacia el empleo. Su enfoque integral combina la identificación vocacional, la mejora competencial, la orientación socio-laboral y el relacionamiento con el entorno, con el objetivo de reducir el abandono escolar, la desmotivación y las dificultades de acceso al mercado laboral.

Impulsa promueve el desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado, fortaleciendo su capacidad para tomar decisiones informadas, conscientes y realistas sobre su futuro. Para ello, ofrece itinerarios personalizados que abordan áreas clave como la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, la comunicación, las competencias digitales y la toma de decisiones.

Las actividades se integran en el día a día del centro a través de sesiones grupales en el aula, acompañamientos individuales en contextos formales e informales y experiencias prácticas como visitas y talleres con profesionales en activo de empresas, entidades y agentes sociolaborales. Realizando un trabajo en estrecha colaboración con la comunidad educativa, adaptándose a cada nivel formativo y familia profesional, complementando las iniciativas ya existentes.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Impulsa se ha implementado con éxito en comunidades como Andalucía, Asturias, Galicia, Comunidad Valenciana, Extremadura y Canarias, logrando mejoras significativas en la continuidad educativa y el compromiso del alumnado con la mejora de su empleabilidad.

Su metodología se basa en el aprendizaje activo y significativo, siempre centrado en el apoyo de las necesidades de cada estudiante y en su contexto social. Gracias a este enfoque, Impulsa no solo orienta, sino que transforma trayectorias educativas, abriendo nuevas oportunidades para construir un futuro con una igualdad de oportunidades efectiva.

Palabras clave: Transición educativa y laboral, Orientación vocacional, Desarrollo competencial, Prevención del abandono escolar.

**EDUCACIÓN PARA A CULTURA DE PAZ: EXPERIENCIA EN CATRO CENTROS
DE SECUNDARIA GALEGOS NO MARCO DO PROXECTO “ESCOLAS SEN
RACISMO, ESCOLAS PARA A PAZ E O DESENVOLVEMENTO”**

Raquel López Fernández

Educadora social e técnica de proxectos en Asemblea de Cooperación pola Paz en
Galicia.

No curso 2024/2025, desenvolveuse o proxecto “Escolas Sen Racismo, Escolas para a Paz e ou Desenvolvemento (ESR-EpD)” con grupos de 1º da ESO xunto co seu profesorado-titor nos centros IES Chano Piñeiro de Forcarei, IES Plurilingüe Antón Losada da Estrada, IES de Brión e IES Xulián Magariños de Negreira.

A proposta articulouse ao redor de catro talleres. O primeiro taller, “*Que me dá paz?*”, deu lugar a resultados interesantes pois, de maneira xeral, o alumnado e profesorado participante relaciona a paz con conceptos como a tranquilidade e a calma, aínda que non deixa de estar presente a paz concibida como ausencia de conflitos ou guerras, vinculándoa co respecto e a igualdade. A maioría identifican as súas familias e amizades como elementos necesarios para a súa paz.

Dando continuidade aos elementos e debates xurdidos nesta primeira sesión, o segundo taller consistiu nun círculo de diálogo facilitado por Noelia, educadora social de *Ás do Social*, S.Coop.Gal no que se profundou nos aspectos que dificultan ou impiden

que as súas aulas e centros escolares sexan percibidos como “de paz”. Despois da palabra, deuse espazo ao corpo a través de dinámicas propias de teatro foro para seguir indagando en que elementos ou situacións concretas son limitantes. Esta proposta foi facilitada por Ángela, Aida e Rebeca de *Feitoría Verde*, S. Coop.Gal.

Finalmente, o último taller nomeado “Que nos dá paz?” tivo unha clave máis propositiva xa que se reflexionou sobre aspectos nos que se podería incidir para contribuír a que os centros escolares e as aulas, efectivamente, sexan de paz.

Tamén se realizou un encontro co profesorado coordinador do proxecto e as asistencias técnicas participantes. Nesta xornada, reflexionouse sobre a convivencia nos centros e pensouse en como articular propostas desde o proxecto que repercutan na mellora da convivencia escolar.

Palabras Chave: paz, educación, escolas, educación para a transformación social.

Referencias bibliográficas:

- Amézquita, Luisa y Trimiño, Celina (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista historia de la educación latinoamericana* (22), 65-86.
- Barbeito, Cécile y Caireta, Marina (2009). *Juegos de paz: caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Calderón Concha, Percy (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos* (2), 60-81.
- Cascón, Paco (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.
- Fisas, Vicenç (2003). *La paz es posible*. Barcelona: Plaza & Janés
- Jares, Xesús (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular
- Muñoz Muñoz, Francisco (2000). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.

EDUCACIÓN MENSTRUAL NOS CENTROS EDUCATIVOS: UNHA EXPERIENCIA DE OBRADOIROS DENDE A EDUCACIÓN SOCIAL

Noelia Darriba García e Raquel Veiga Teijeiro

AtalaiAS Cooperativa Galega

Resumo:

A educación menstrual é unha ferramenta esencial para promover a saúde, o benestar emocional e a igualdade entre os sexos. A través da experiencia de *Pingas Coloradas*, un proxecto educativo baseado en obradoiros participativos con alumnado de primaria e secundaria, abordamos a menstruación desde unha perspectiva integral: fisiolóxica, emocional, cultural e social.

A nosa proposta busca visibilizar a necesidade urxente de incorporar a educación menstrual no ámbito escolar como un dereito fundamental, unha medida preventiva e unha estratexia para a transformación social. Apostamos por crear espazos seguros e respectuosos onde o alumnado poida preguntar, compartir e reflexionar libremente, contribuíndo así á desmitificación, ao coñecemento do corpo e á construción de relacións máis empáticas e igualitarias.

Este enfoque baséase nun marco legal sólido que avala a educación sexual, a saúde e a igualdade de oportunidades. Leis como a 1/2023 e diversos plans autonómicos de saúde reprodutiva recoñecen a educación menstrual como parte dos

dereitos sexuais e reprodutivos, e polo tanto, vinculada aos dereitos á educación, á saúde e á igualdade.

A escola, como espazo universal e diverso, é o contexto idóneo para garantir que todo o alumnado —menstrúe ou non— adquira coñecementos, desenvolva actitudes de respecto e comprenda a menstruación sen tabús nin estigmas. Coidar da educación menstrual é, en definitiva, coidar da saúde, da dignidade e da liberdade de todas as persoas.

Palabras chave: educación menstrual, dereitos menstruais, igualdade de oportunidades, saúde.

Referencias Bibliográficas:

Briden, Lara (2019). *Cómo mejorar tu ciclo menstrual*. Ediciones GreenPeak

Gobierno de España. (2023). *Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. Boletín Oficial del Estado, nº 51, de 1 de marzo de 2023.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/02/28/1>

Reimóndez, María (2019). *Bárbaras, unha achega desenfadada á menstruación para adolescentes diversxs (e non só)*. Xerais.

Salvia, Ana e Torrón, Cristina.. (2020). *La regla mola (si sabes cómo funciona)*. Montena.

Salvia, Anna (2021). *Viaje al ciclo menstrual*. Penguin Random.

Sanz, Xuxa (2021). *La revolución de la menstruación. Todo lo que debes saber sobre la salud hormonal y el ciclo*. Editorial Planeta.

Strömquist, Liv (2018). *El fruto prohibido*. Reservoir Books.

Valls-Llobet, Carme (2006). *Mujeres invisibles para la Medicina. Desvelando nuestra salud*. Capitán Swing Ediciones.

BOAS PRÁCTICAS NO TRÁNSITO ENTRE RECURSOS RESIDENCIAIS DO SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES

Pilar Ramallal Fernández. Nazaret Blanco Pardo. Jesús Deibe Fernández Simo.

Palabras chave: boas prácticas, acollemento residencial, vinculación emocional.

Resumo:

En Galicia, segundo a Estatística de Protección de Menores (Xunta de Galicia, 2023), 1.784 nenas, nenos e adolescentes (NNA) estaban tutelados pola administración autonómica, e 778 vivían en centros residenciais, todos eles regulados polo Decreto 329/2005. Estes dispositivos buscan ofrecer unha atención integral e adaptada ás necesidades das NNA en situación de desprotección, reproducindo na medida do posible unha contorna familiar.

A calidade da atención depende da capacidade dos centros para crear ambientes afectivos e protectores (Fernández del Valle & Fuertes Zurita, 2000). Segundo Horno (2017), o afecto é unha necesidade básica, especialmente en contextos de afectación traumática. Así pois, o acompañamento socioeducativo debe permitir a creación de vínculos seguros.

Os estándares EQUAR defenden boas prácticas en relación á permanencia das NNA nos dispositivos residenciais. Pero, ¿que sucede cando unha NNA muda de residencia?

Na miña tese de doutoramento entrevistáanse trece educadoras sociais con máis de dez anos de experiencia no acollemento residencial. Coinciden en que cada mudanza implica ruptura de vínculos, perda de referentes e adaptación a novas normas e espazos. Este tránsito debería tratarse como un proceso de dó, con preparación previa, información adaptada e acompañamento emocional acorde ás necesidades e madurez da NNA. Ademais, cómpre incorporar unha coordinación efectiva cos referentes familiares. Tamén, establecer un diálogo coas propias NNA desde os Equipos Técnicos de Menores (ETM), e garantir a colaboración entre os diferentes axentes implicados. A temporalización do proceso tamén é clave: debe realizarse de xeito progresivo e respectuoso cos ritmos individuais. Tamén é fundamental ter en conta ás NNA dos centros de acollida como parte activa da transición. Esta visión conecta co enfoque de Fernández Simo (2023), quen defende un acompañamento ético e adaptado aos itinerarios vitais de cada NNA.

Referencias bibliográficas:

EQUAR (Equipo de Evaluación de la Calidad del Acogimiento Residencial). (2021). *Informe sobre la calidad del acogimiento residencial en España*. Observatorio de la Infancia.

Fernández Simo D., Carrera-Fernández M. V., Cid-Fernández X. M. y Correia-Campos E. (2023). Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 583-592. <https://doi.org/10.5209/rced.7970>

Fernández del Valle, J. & Fuertes Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Horno Goicoechea, P., Echeverría Cañabate, A., & Juanas Barragaño, A. (2017). *La mirada consciente en los centros de protección: Cómo transformar la intervención con niños, niñas y adolescentes*. Editorial CCS.

Xunta de Galicia (2005). Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 156, 16 de agosto de 2005.

Xunta de Galicia. Consellería de Política Social e Xuventude. Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica. (2023). *Estatística de protección de menores 2022*.

INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA E SOLIDARIEDADE: CONSTRUINDO A CIDADANIA GLOBAL ATRAVÉS DO ENCONTRO INTERCULTURAL

Cristiana Madureira¹, Maria Lopes de Azevedo², Evangelina Bonifácio³

(1) Universidade da Beira Interior, Portugal; CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria,
Portugal.

(2) CARE- Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais/Instituto Politécnico
de Portalegre, Portugal.

(3) CITED – Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento,
Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

Resumo:

Este projeto de intervenção socioeducativa solidária emergiu do desejo de promover o encontro entre culturas e afetos, envolvendo jovens de contextos distintos, um português e outro moçambicano, numa experiência educativa transformadora. A proposta baseou-se na criação colaborativa de contos de Natal, centrando-se na valorização da interculturalidade, da empatia e da solidariedade como pilares fundamentais da cidadania global.

Inspirado na pedagogia de Paulo Freire (1987), que defende a educação como prática da liberdade, este processo valorizou o diálogo, o afeto e a escuta como caminhos para reconhecer o outro como sujeito da sua história. A escrita tornou-se um espaço de partilha e reconstrução simbólica do mundo, permitindo o exercício da leitura do mundo antes da leitura da palavra (Freire, 1987).

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Entre os objetivos, destacam-se: promover o diálogo intercultural, fomentar a consciência solidária, valorizar saberes culturais diversos e desenvolver pensamento crítico. A metodologia adotada foi qualitativa, participativa e centrada na experiência vivida, desenvolvida ao longo de um semestre letivo, por meio de encontros virtuais. Cerca de 80 jovens partilharam histórias, afetos e reflexões sobre o Natal, coconstruindo três contos, dois moçambicanos, também traduzidos para uma língua local e um português.

O processo foi tecido à luz da pedagogia da dignidade (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024) e da ética relacional sustentada pelo princípio da hospitalidade (Bonifácio & Baptista, 2020), onde o outro é acolhido como sujeito de relação, não como objeto de intervenção.

Os resultados revelaram impactos relevantes: desenvolvimento de competências interculturais, empatia e valorização da diferença; construção de narrativas inclusivas; e apoio concreto a crianças em situação de vulnerabilidade social, por meio da venda solidária dos livros. A educação, neste contexto, reafirma-se como espaço de escuta, cuidado e justiça social.

Palavras-chave: Cidadania global; Interculturalidade; Solidariedade; Educação transformadora; pedagogia da dignidade.

Referencias Bibliográficas:

Bonifácio, E.; Baptista. (2020). "Ética e deliberação prática. As narrativas dos educadores sociais". *Aula 26 0* (2020): 217 - 224.

<http://dx.doi.org/10.14201/aula202026217224>.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Madureira, C.; Viché, M. & Hernaiz, N. (2024) *Pedagogía de la dignidad: caminos para una sociedad convivencial*. Actuem Libres

Madureira, C. (2024). *(Con)viver com a Multiculturalidade: concretizando utopias para a Interculturalidade e a Inclusão*. Educação Inclusiva, 15(1 e 2), 29-33.

Madureira, C. (2021). *Laços entre nós: contos para um Natal solidário*. NITCE/ISCE Douro.

Organização das Nações Unidas (2015). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*.

<https://ods.pt/>

UNESCO (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO

ESTRATÉGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA CONTEXTOS INTERCULTURAIS

Maria Lopes de Azevedo¹. Cristiana Madureira²

(1) CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais- Instituto Politécnico de Portalegre, maria.azevedo@ipportalegre.pt

(2) Instituto Politécnico de Leria, cristiana.madureira@ipleiria.pt

As estratégias socioeducativas constituem um conjunto de práticas pedagógicas e relacionais que visam promover a inclusão, a comunicação e a cooperação entre pessoas de diferentes origens culturais, sociais e linguísticas. Estas estratégias permitem desenvolver competências interculturais, estimular a empatia e valorizar a diversidade como fonte de aprendizagem e enriquecimento mútuo. A oficina “Estratégias Socioeducativas para Contextos Interculturais” tem como objetivo proporcionar aos participantes um espaço de reflexão e experimentação de dinâmicas que favoreçam o diálogo intercultural, a coesão de grupo e a construção de ambientes educativos mais equitativos e colaborativos.

Durante a oficina serão implementadas algumas atividades práticas, nomeadamente: “Quebra-gelo”, destinada à criação de um clima de confiança e descontração entre os participantes; “Desenho às cegas”, que promove a comunicação não verbal e a importância da escuta ativa; “Protege o teu sonho”, focada na valorização da identidade e dos projetos pessoais; e “A Teia”, que simboliza a interligação e a interdependência entre todos os membros do grupo. No entanto, a seleção e adaptação

das estratégias dependerão do perfil e das necessidades do público presente, permitindo ajustar as dinâmicas de forma participativa e contextualizada.

Esta proposta baseia-se numa perspetiva socioeducativa e intercultural que entende a educação como processo dialógico e transformador, em consonância com autores como Freire (1996), Canário (2005) e Santos (2002). Assim, a oficina pretende não só sensibilizar para a importância das práticas interculturais, mas também fornecer ferramentas concretas para a sua aplicação em contextos educativos formais e não formais.

Palavras-chave: interculturalidade; educação; estratégias socioeducativas; inclusão.

Referências bibliográficas:

Canário, R. (2005). *Educação e formação: Novos desafios, novas respostas*. Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Santos, B. de S. (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Afrontamento.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA UM CURRÍCULO INTERCULTURAL INCLUSIVO NUMA ESCOLA MOÇAMBICANA

Cristiana Madureira¹, Aissa Firoza², Laurina Guacha³

(1) Universidade da Beira Interior, Portugal; CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria

(2) Universidade Licungo, Moçambique

(3) Universidade Licungo, Moçambique

Resumo:

Este estudo propõe uma reflexão sobre estratégias de currículo intercultural no contexto escolar moçambicano, à luz da rica diversidade étnica, linguística e cultural que caracteriza o país. A cultura moçambicana, profundamente enraizada em saberes comunitários, práticas tradicionais e línguas nacionais, continua, muitas vezes, sub-representada nos currículos escolares formais, baseados em modelos uniformizadores. Nesse sentido, discute-se o papel dos educadores e dos professores na promoção de práticas pedagógicas que valorizem e integrem os saberes locais, contribuindo para uma educação mais equitativa, plural e dialogante no sentido da consolidação de uma sociedade convivencial (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024).

A partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso, numa escola básica do distrito de Dondo, em Moçambique, com recurso a entrevistas a professores e à observação participante, analisam-se experiências que

procuram romper com a lógica do currículo prescritivo, “pronto-a-vestir, de tamanho único” (Formosinho, 2007), promovendo a inserção de elementos da cultura moçambicana nos conteúdos e no processo pedagógico. Destaca-se a valorização da pedagogia da dignidade (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024), desenvolvida através da pedagogia do laço e da convivência. Entre as estratégias identificadas estão a inclusão de línguas nacionais no processo pedagógico, o uso de contos, músicas e jogos tradicionais como ferramentas didáticas e o envolvimento de educadores e líderes comunitários nos processos educativos.

Os resultados revelam que o reconhecimento da cultura local como recurso pedagógico, através de uma relação de proximidade humana, contribui para o fortalecimento da identidade dos alunos, o aumento da sua participação ativa na aprendizagem, no sentido da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O currículo intercultural, quando articulado com a ação dos educadores, torna-se uma via de mediação entre a escola e a comunidade, promovendo a dignidade, a justiça educativa e respeito pela diversidade.

Palavras-chave: cultura moçambicana; currículo intercultural; educação inclusiva; diversidade cultural; pedagogia da dignidade.

Referencias Bibliográficas:

Baptista, I. (2000). Educador Social – Especialistas de Mãos Vazias. *A Página da Educação*.

<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8139&mid=2>

Baptista, I. (2005) Redes, parcerias e compromissos. Segredos de uma cidadania capaz. *A*

Página da Educação, 145, 28.

<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10832&mid=2>

Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Cadernos de*

Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.

IV Seminario Internacional de Educación Social - Xurés 2025

Edição inicial in J. Formosinho (org) (1987). O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Madureira, C.; Viché, M. & Hernaiz, N. (2024) *Pedagogía de la dignidad: caminos para una sociedad convivencial*. Actuem Libres.

Madureira, C. (2024). (Con)viver com a Multiculturalidade: concretizando utopias para a Interculturalidade e a Inclusão. *Educação Inclusiva*, 15(1 e 2), 29-33.

Madureira, C. (2022). Desafios de ser Mediadora Socioeducativa – experiências e vivências de educação intercultural. In A. S. Junior (Ed.), *Criatividade e Educação: Inovação, Presente e Futuro* (pp. 107-122). Editora V&V.

Organização das Nações Unidas (2015). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*.

<https://ods.pt/>

UNESCO (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO.