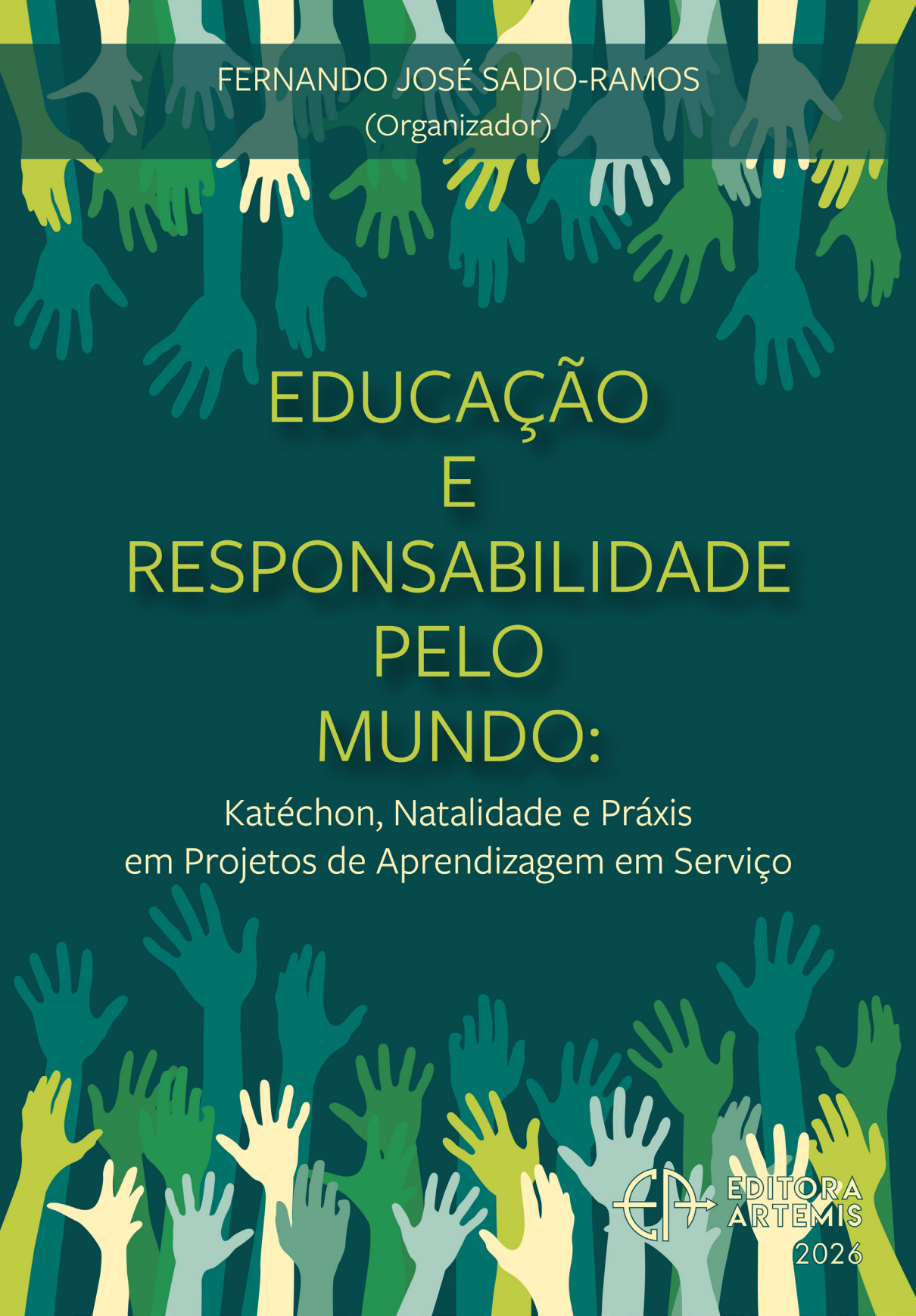




FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS
(Organizador)

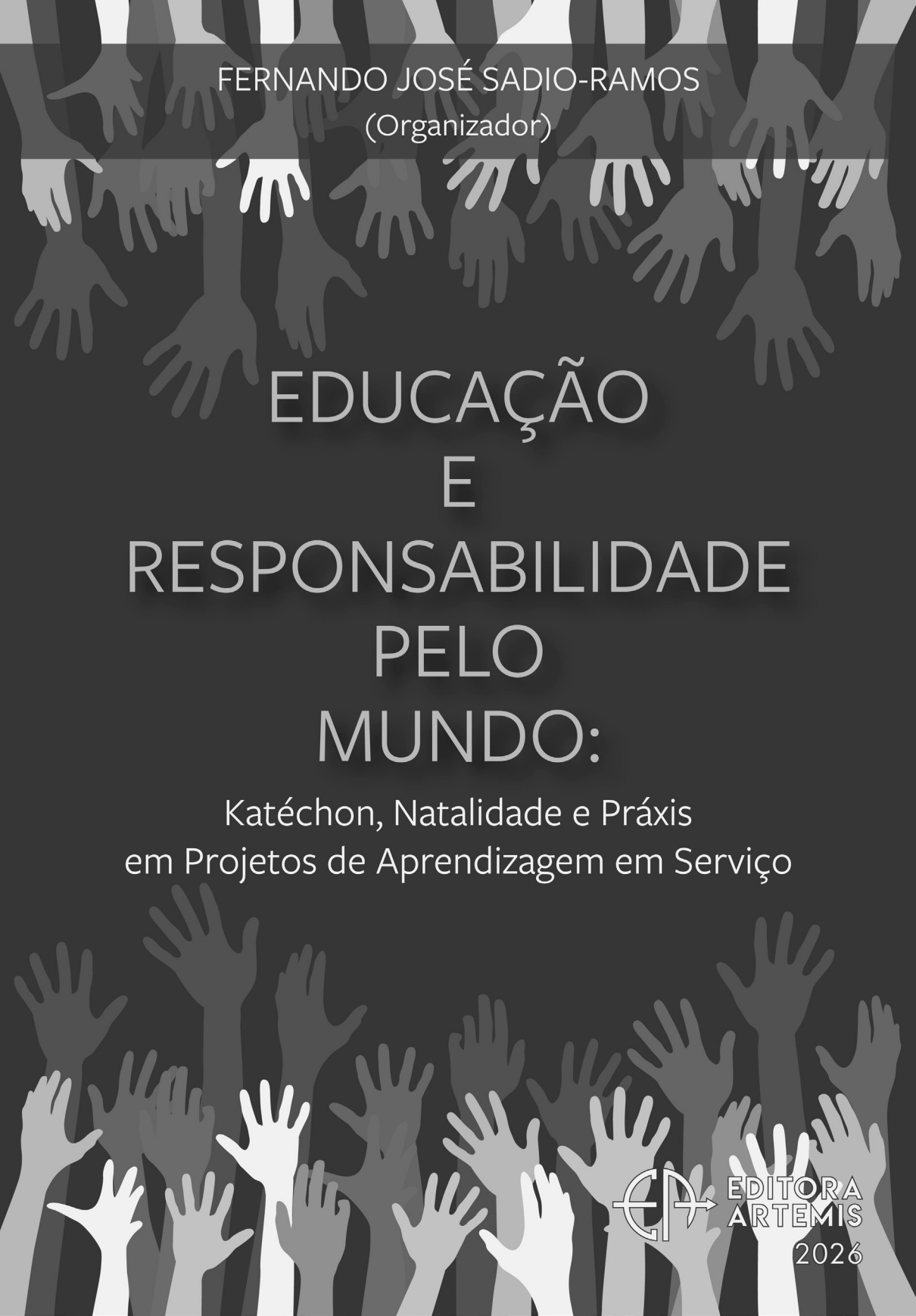
EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO:

Katéchon, Natalidade e Práxis
em Projetos de Aprendizagem em Serviço



EDITORA
ARTEMIS

2026



FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS
(Organizador)

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO:

Katéchon, Natalidade e Práxis
em Projetos de Aprendizagem em Serviço



EDITORA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Dr. Fernando José Sadio-Ramos
Imagem da Capa	pauljune/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação e responsabilidade pelo mundo [livro eletrônico] :
Katéchon, natalidade e práxis em projetos de
aprendizagem em serviço / organizador Fernando José
Sadio-Ramos. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis,
2026.
il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-21-5

DOI 10.37572/EdArt_030926215

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Sadio-
Ramos, Fernando José.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante
para assumirmos a responsabilidade por ele.”

Hannah Arendt

PRÓLOGO

A educação encontra-se atualmente diante de um de seus maiores desafios: superar a mera transmissão de conhecimentos e recuperar seu sentido mais profundo como espaço de formação humana, responsabilidade ética e compromisso com o mundo comum. Em uma sociedade marcada pela aceleração tecnológica, pela fragmentação dos vínculos comunitários e pela crescente complexidade dos desafios sociais, educar implica muito mais do que desenvolver competências; implica formar sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

É nesse horizonte que se situa a presente obra, ***Educação e Responsabilidade pelo Mundo: Katéchon, Natalidade e Práxis em Projetos de Aprendizagem-Serviço***, que reúne reflexões e experiências orientadas por uma compreensão da educação como prática de responsabilidade, encontro e construção de sentido. Os quatro capítulos que compõem este livro, embora diferentes em seus objetos e contextos, articulam-se em torno de uma questão comum: de que maneira a educação pode contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com o mundo que habitam e com as relações humanas que o sustentam?

O primeiro capítulo estabelece a fundamentação filosófica deste percurso a partir dos conceitos de *katéchon* e natalidade, refletindo sobre a relação entre conhecimento técnico, ação humana e responsabilidade ontológica pelo mundo. A educação aparece aqui não apenas como transmissão de saberes, mas como possibilidade de renovação, cuidado e abertura para o futuro. A formação humana implica, portanto, assumir a responsabilidade de preservar e transformar um mundo compartilhado entre gerações.

A partir dessa base teórica, o segundo capítulo desloca a reflexão para o âmbito da práxis curricular, apresentando a trajetória do Projeto SeCapS – Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem-Serviço – desenvolvido ao longo de onze anos. Essa experiência evidencia como a articulação entre universidade e comunidade pode transformar os processos formativos, aproximando o conhecimento acadêmico, a responsabilidade social e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O terceiro capítulo aprofunda essa relação entre educação e intervenção social por meio da experiência do projeto *Perto de Nós*, desenvolvido no âmbito do SeCapS. Por meio do teatro e do audiovisual, os estudantes mobilizam conhecimentos artísticos e técnicos diante de uma problemática social concreta, relacionada ao tráfico de seres humanos e à exploração laboral. A experiência revela o potencial educativo da criação coletiva, da sensibilidade ética e da participação cidadã como formas de aprendizagem significativa e compromisso com a realidade social.

Por fim, o quarto capítulo amplia esse olhar para o envelhecimento, a memória e a transmissão intergeracional por meio do projeto ExeDraSen. O teatro apresenta-se como um espaço de expressão, reconstrução identitária e salvaguarda da experiência humana, questionando perspectivas que reduzem o envelhecimento à passividade e reafirmando o papel das pessoas idosas como portadoras de memória, história e sentido.

Em conjunto, os capítulos desta obra apresentam um percurso que parte da reflexão filosófica e alcança a práxis educativa, transitando da formação individual para a construção comunitária. Mais do que oferecer respostas fechadas, esses estudos convidam o leitor a repensar o papel da educação em uma sociedade que necessita de novas formas de relação, cuidado e responsabilidade.

A educação proposta nestas páginas é, em última instância, uma prática de presença: presença diante do outro, diante da comunidade e diante do próprio mundo que recebemos e que somos chamados a renovar continuamente. Educar significa, assim, assumir a responsabilidade por aquilo que herdamos e por aquilo que deixaremos às gerações futuras.

Fernando José Sadio-Ramos

SUMÁRIO

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO COMO *KATÉCHON* E NATALIDADE: ENTRE O SABER TÉCNICO E A RESPONSABILIDADE ONTOLÓGICA PELO MUNDO

Fernando José Sadio-Ramos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0309262151

DA FUNDAMENTAÇÃO À PRÁXIS CURRICULAR

CAPÍTULO 2..... 29

SUSTENTABILIDADE CURRICULAR E APRENDIZAGEM EM SERVIÇO: 11 ANOS DE PRÁXIS E ENCONTROS NO PROJETO SECAPS

Fernando José Sadio-Ramos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0309262152

TEATRO, AUDIOVISUAL E INTERVENÇÃO SOCIAL

CAPÍTULO 3..... 67

PROJECTO SECAPS: SUSTENTABILIDADE CURRICULAR, APRENDIZAGEM EM SERVIÇO E INTERVENÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DO TEATRO E DO AUDIOVISUAL

Fernando José Sadio-Ramos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0309262153

TEATRO, MEMÓRIA E ENVELHECIMENTO

CAPÍTULO 4..... 90

EXEDRASSEN: O TEATRO DA RESPONSABILIDADE. ANTROPOLOGIA DA CENA, GUARDIÕES DO TEMPO E PEDAGOGIA DA MEMÓRIA NA VELHICE

Fernando José Sadio-Ramos

María Angustias Ortiz-Molina

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0309262154

SOBRE O ORGANIZADOR.....123

ÍNDICE REMISSIVO124

CAPÍTULO 2

SUSTENTABILIDADE CURRICULAR E APRENDIZAGEM EM SERVIÇO: 11 ANOS DE PRÁXIS E ENCONTROS NO PROJETO SECAPS

Data de submissão: 03/08/2026

Data de aceite: 21/08/2026

Fernando José Sadio-Ramos

Instituto de Estudos Filosóficos

Universidade de Coimbra

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Escola Superior de Educação

Universidade Politécnica de Coimbra

Coimbra, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-7654-5638>

RESUMO: Este trabalho sistematiza e analisa a trajetória longitudinal do Projeto SeCApS – Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem-Serviço – desenvolvido na educação superior entre 2015 e 2026. O projeto articula três eixos fundamentais: a educação como *katéchon*, o princípio arendtiano da natalidade e a práxis curricular, integrando conhecimento acadêmico, intervenção comunitária e responsabilidade ética. A partir de diferentes projetos socioculturais desenvolvidos pelos estudantes, analisa-se o impacto formativo da Aprendizagem-Serviço por meio das autoavaliações e experiências registradas no *Caderno de Experiências ApS™*. O corpus foi abordado a partir de uma perspectiva qualitativa, fenomenológica e hermenêutica, mediante análise indutiva e dedutiva de conteúdo. Os resultados evidenciam o

fortalecimento dos vínculos intersubjetivos, a capacidade de adaptação diante da imprevisibilidade dos contextos reais, a transformação do saber técnico em sabedoria prática (*phronesis*), o desenvolvimento metacognitivo e uma maior consciência ética e cívica. Conclui-se que a Aprendizagem-Serviço permite articular rigor acadêmico, cuidado, compromisso comunitário e transformação pessoal, convertendo a práxis curricular em um espaço de responsabilidade pelo mundo e de formação integral do estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade Curricular; Aprendizagem-Serviço; *katéchon*; natalidade; *phronesis*; Educação Superior.

SOSTENIBILIDAD CURRICULAR Y APRENDIZAJE-SERVICIO: 11 AÑOS DE PRAXIS Y ENCUENTROS EN EL PROYECTO SECAPS

RESUMEN: Este trabajo sistematiza y analiza el recorrido longitudinal del Proyecto SeCApS – Sustentabilidad Curricular y Aprendizaje-Servicio – desarrollado en la educación superior entre 2015 y 2026. El proyecto articula tres ejes fundamentales: la educación como *katéchon*, el principio arendtiano de natalidad y la praxis curricular, integrando conocimiento académico, intervención comunitaria y responsabilidad ética. A partir de diferentes proyectos socioculturales desarrollados por los estudiantes, se analiza el impacto formativo de la Aprendizaje-Servicio

mediante las autoevaluaciones y experiencias registradas en el *Caderno de Experiências ApS™*. El corpus fue abordado desde una perspectiva cualitativa, fenomenológica y hermenéutica, mediante análisis inductivo y deductivo de contenido. Los resultados evidencian el fortalecimiento de los vínculos intersubjetivos, la capacidad de adaptación ante la imprevisibilidad de los contextos reales, la transformación del saber técnico en sabiduría práctica (*phronesis*), el desarrollo metacognitivo y una mayor conciencia ética y cívica. Se concluye que la Aprendizaje-Servicio permite articular rigor académico, cuidado, compromiso comunitario y transformación personal, convirtiendo la praxis curricular en un espacio de responsabilidad por el mundo y de formación integral del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Sustentabilidad Curricular; Aprendizaje-Servicio; *katéchon*; natalidad; *phronesis*; Educación Superior.

CURRICULAR SUSTAINABILITY AND SERVICE-LEARNING: 11 YEARS OF PRAXIS AND ENCOUNTERS IN THE SECAPS PROJECT

ABSTRACT: This study systematizes and analyzes the longitudinal trajectory of the SeCApS Project – Curricular Sustainability and Service-Learning – developed in higher education between 2015 and 2026. The project is structured around three fundamental axes: education as *katéchon*, the Arendtian principle of natality, and curricular praxis, integrating academic knowledge, community intervention, and ethical responsibility. Drawing on different sociocultural projects developed by students, the study examines the formative impact of Service-Learning through self-assessments and experiences recorded in the *Caderno de Experiências ApS™*. The corpus was approached from a qualitative, phenomenological, and hermeneutic perspective, using inductive and deductive content analysis. The findings reveal stronger intersubjective relationships, greater adaptability in unpredictable real-world contexts, the transformation of technical knowledge into practical wisdom (*phronesis*), metacognitive development, and increased ethical and civic awareness. The study concludes that Service-Learning enables the integration of academic rigor, care, community engagement, and personal transformation, turning curricular praxis into a space of responsibility for the world and comprehensive student development.

KEYWORDS: Curricular Sustainability; Service-Learning; *katéchon*; natality; *phronesis*; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui a sistematização e a memória crítica de um percurso longitudinal de onze anos (2015-2026) edificado no seio do Ensino Superior. No horizonte da metafísica da educação que aqui se inscreve, o ato educativo é resgatado da mera instrução utilitária ou da tecnocracia estéril para ser elevado à categoria de cuidado, atenção e responsabilidade pelo destino humano no mundo. Perante uma contemporaneidade marcada pela aceleração tecnológica e pelo risco latente de desumanização, esta abordagem conceptual e prática recusa a dicotomia tradicional

entre o “saber” e o “fazer”. Pelo contrário, propõe uma transmutação da técnica em sabedoria prática (phronesis), onde a inteligência se torna mão e o coração se transmuta em método pedagógico.

O Projeto SeCApS (2015-2026) emerge não apenas como uma resposta empírica ou metodológica aos desafios do ensino contemporâneo, mas como uma verdadeira reconfiguração ontológica e política do ato de educar. Ao longo de mais de uma década de implementação, o projeto consolidou-se como um espaço de resistência e de reinvenção pedagógica, alicerçado numa tríade conceitual profunda: a Educação como katéchon, o princípio arendtiano da natalidade e a práxis curricular.

Numa época marcada pela aceleração tecnológica, pela mercantilização do saber e pela erosão dos laços comunitários, o SeCApS propõe uma paragem reflexiva. Não se trata de um recuo saudosista, mas sim de um resgate da dignidade da escola (σχολή, scholé) enquanto guardiã do mundo comum e impulsionadora do novo. Este enquadramento visa desvelar as camadas filosóficas que sustentam as práticas curriculares desenvolvidas entre 2015 e 2026, oferecendo uma grelha de leitura crítica sobre o impacto do projeto na comunidade educativa.

O referencial que sustenta esta arquitetura pedagógica não se esgota na eficiência didática; radica, sim, numa matriz antropológica profunda orientada pelo personalismo dialógico e intersubjetivo. Assume-se a Pessoa como uma realidade ontológica, relacional, histórica e dotada de uma eticidade radical (Ramos, 2018), cujo desenvolvimento integral exige metodologias capazes de convocar a sua responsabilidade social perante a alteridade. É a partir deste compromisso ético e ontológico com o mundo que a educação se afirma, em simultâneo, como katéchon e como celebração da natalidade.

2. ALICERCE METAFÍSICO E PEDAGÓGICO: A EDUCAÇÃO COMO KATÉCHON, NATALIDADE E PRÁXIS CURRICULAR NO PROJETO SECAPS (2015-2026)

2.1. A CRISE ONTOLÓGICA, A TÉCNICA E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

A contemporaneidade no Ensino Superior enfrenta o desafio fulcral de resgatar a formação académica da mera instrução utilitária e da tecnocracia instrumentalizada. Na metafísica da educação que norteia este trabalho, desenvolve-se um esforço epistemológico para elevar a **técnica** à categoria de **cuidado** e a **aprendizagem** à categoria de **destino humano de responsabilidade pelo mundo**. Pensar a educação na sua dimensão ontológica implica analisar o compromisso ético que se joga na relação pedagógica interpretada como **atenção** e **serviço** genuínos, dirigidos ao mundo e a outrem.

O mundo atual – exposto à aceleração tecnológica e à fragmentação de sentidos – carece, mais do que nunca, de educadores e cidadãos que se assumam sob a figura do **Mestre** e do **Discípulo retentores** (Sadio-Ramos, 2026a). Sob as figuras conceptuais do **Mestre** e do **Discípulo**, a relação pedagógica passa a ser guiada por uma pedagogia da natalidade, do cuidado, da atenção e do serviço. A metodologia da Aprendizagem em Serviço (ApS) surge, portanto, como a perspectiva pedagógica ideal para a concretização prática deste desígnio: a assunção voluntária do mundo e a sua preservação.

2.2. O CONCEITO DE *KATÉCHON* E A PEDAGOGIA DA NATALIDADE

A arquitetura conceptual do projeto SeCApS ancora-se em dois conceitos fundamentais que funcionam como as vigas mestras da ação educativa: o *katéchon* e a *phronesis*.

- **O *katéchon* pedagógico:** resgatado da tradição teológica paulina (II Tessalonicenses) e da filosofia política, o *katéchon* (do grego τὸ κατέχον, aquilo que retém ou detém) define-se como a força que impede a chegada do caos, da dissolução e do niilismo. Transposto para a pedagogia, o Mestre atua como um *katéchon* ao “deter” a pressão alienante da atualidade imediata, do consumo rápido e do descarte, garantindo ao Discípulo o tempo e o espaço necessários para aceder ao que é perene e duradouro. Invoca-se aqui a necessidade dos “muros da escola” (σχολή, *scholé*) como espaço de suspensão (*epokhé*) da pressão mundana (Reboul, 1982; 1992), transformando a conservação do património, da cultura e da civilização numa condição de possibilidade para a verdadeira libertação e inovação.
- **A pedagogia da natalidade:** Inspirada no pensamento de Hannah Arendt (1961), reconhece que o nascimento representa a irrupção do inédito na história humana e no mundo. Cada estudante que ingressa no Ensino Superior é um **nascituro ontológico**, portador da capacidade de iniciar o inesperado. Todavia, este nascimento gera um estranhamento (o espanto aristotélico) perante um mundo “já aí”, pré-existente e envelhecido¹. O papel do Mestre (outrora **também** nascituro ontológico) consiste em apresentar este mundo com rigor e amor, assumindo a responsabilidade por ele, para que o Discípulo saia da sua clausura solipsista e aprenda a tecer os fios

¹ Em próximo ensaio, desenvolveremos esta dimensão da consciência necessária da contingência e precariedade da vida, tornando-a uma constante retenção face ao caos niilista emergente em cada item mundano. Remetemos, igualmente, para a notável leitura que Gabriel Albiac faz do conto “A Rainha das Neves”, de Hans-Christian Andersen (Albiac, 2025).

da realidade social e mundana, transitando da passividade discente para a agência cívico-profissional.

2.3. DO SABER EM AÇÃO À ALTERIDADE: O TECIDO METODOLÓGICO

A transição da crise ontológica para a **vita activa** realiza-se através da **Sustentabilidade Curricular (SC)** e da **Aprendizagem em Serviço (ApS)**. Enquanto a SC rejeita visões parciais e resgata o equilíbrio ecossistémico do currículo através de sequências pedagógicas planeadas (*scaffolding*), a ApS valida o conhecimento na ação intencional e situada. Cientificamente, este modelo cruza a sabedoria prática aristotélica (*phronesis*) – o saber agir ético perante o caso singular – com a competência situada contemporânea e o pragmatismo de John Dewey (*learning by doing*) (Dewey, 1938), onde o saber se prova na materialidade e no atrito do real.

Este movimento imersivo convoca a Ética da Alteridade de Emmanuel Levinas (1965, 1972, 1974): o projeto comunitário não é uma prática caritativa ou assistencialista, mas uma resposta ética ao “rosto” de Outrem que nos interpela.

Sob o prisma de Martin Buber, o currículo transforma-se num espaço de diálogo genuíno. O modelo recusa a relação utilitária e coisificadora do **Eu-Isso** (onde a comunidade seria mero objeto de estudo) e consagra a relação **Eu-Tu**, assente na reciprocidade, na totalidade e no encontro intersubjetivo que se gera no espaço do “entre” (*Zwischen*). Para o Filósofo (Buber, 1969), a **relação Eu-Tu** constitui o núcleo da educação. É uma relação de total reciprocidade, abertura, e respeito mútuo. O educador aceita o educando como uma pessoa legítima e singular, e não como um objeto a ser moldado. O educador deve ter a capacidade de alcançar uma perspetiva da educação marcada pela **inclusão**, vivendo a situação educativa de forma dupla: ele deve experienciar o ato pedagógico a partir do seu próprio lado e, simultaneamente, sentir e ver o mundo a partir da perspetiva do estudante, sem perder a sua própria identidade. Neste sentido, há que recusar dois modelos extremos, a pedagogia tradicional, focada na imposição autoritária de conteúdos, e a pedagogia moderna, focada na total liberdade do aluno, que ignora a necessidade de limites e de comunhão com o mundo. A liberdade é um **meio, não um fim absoluto**: a liberdade do estudante é indispensável para o desenvolvimento, mas é apenas o ponto de partida. O fim da educação é a responsabilidade e a capacidade de entrar em comunhão com o outro. O educador atua como um selecionador e mediador do mundo: o professor não impõe uma verdade absoluta, mas atua como um filtro; recolhendo as forças dispersas do mundo, apresenta-as ao aluno de forma construtiva e integrada. Daqui, decorre o objetivo último da educação, a formação do carácter: não se

trata de ensinar regras morais rígidas, mas de formar um indivíduo capaz de responder com responsabilidade pessoal a cada situação concreta da vida (*phronesis*).

Instrumentalizando esta reflexividade narrativa, o **Caderno de Experiências ApS™** (Ramos, 2024) atua como o memorial dos encontros e o regulador metacognitivo das aprendizagens, onde o Discípulo se assume como autor da sua própria biografia e guardião da *pólis*.

2.4. O CONCEITO DE *KATÉCHON* APLICADO À EDUCAÇÃO: A FORÇA QUE RETÉM O COLAPSO

O esteio metafísico desta proposta ancora-se na reconfiguração filosófica do conceito de *katéchon* aplicado ao fenómeno educativo. Num tempo em que o mundo comum se encontra permanentemente ameaçado pela erosão dos laços intersubjetivos, pela fragmentação cultural e pela instrumentalização técnica do humano, a educação assume o estatuto de força retentora. Não se trata de uma postura conservadora cega ou de um imobilismo reacionário, mas sim do ato supremo de conservação e renovação daquilo que confere dignidade à existência humana.

A escola (*σχολή*, *scholé*) não deve ser um mero reflexo passivo das exigências do mercado, das modas tecnológicas efêmeras ou de ideologias manipuladoras ao serviço de projetos totalitários. Pelo contrário, ela tem um papel *katechónico*, atuando como uma barreira protetora – um freio deliberado – contra as forças da desumanização, da atomização social e do esquecimento histórico.

Sob esta perspetiva, o currículo do SeCApS foi desenhado para:

- **Reter a barbárie:** proteger o espaço da sala de aula como um lugar de desaceleração, onde o pensamento profundo, o debate ético e a contemplação escrita ainda são possíveis.
- **Preservar a memória:** garantir o acesso à herança cultural e histórica, impedindo que o presente contínuo das redes digitais apague a densidade do passado.
- **Resistir à mercantilização e à coisificação:** afirmar que o estudante, na sua pessoa, é um cidadão em formação e um fim em si mesmo, rejeitando a sua redução a mero “capital humano”, cliente ou fundo disponível (*Bestand*) (Heidegger, 1958a).

A ação *katechónica* do SeCApS traduz-se numa “resistência criativa”. Ao travar a dissolução dos vínculos sociais, a pedagogia do projeto cria o tempo e o espaço necessários para que a reflexão aconteça, transformando a escola num porto seguro de humanidade.

Sob esta perspectiva, o Professor e o Aluno – reinterpretados nas figuras arquetípicas do **Mestre** e do **Discípulo** – constituem-se como agentes ativos de retenção. O educador, enquanto *katéchon*, é aquele que se coloca como barreira face ao desmoronamento do sentido e à barbárie do esquecimento; é quem introduz o jovem na espessura histórica e cultural da civilização, protegendo-o da volatilidade do imediato. A educação como *katéchon* é, fundamentalmente, um ato de amor pelo mundo e pela continuidade da nossa condição humana e civilizacional.

2.5. A PEDAGOGIA DA NATALIDADE E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

Em perfeita tensão dialética com o conceito de *katéchon*, a base pedagógica deste modelo reclama a **pedagogia da natalidade**, inspirada no pensamento de Hannah Arendt. O nascimento – a natalidade – representa a fratura ontológica pela qual o novo, o inesperado e a radical singularidade irrompem na história humana. Cada novo ser que chega ao mundo traz consigo a capacidade de iniciar algo que nunca existiu – ou de destruir o que existe, iniciando o caos –.

A educação surge como a instância institucional e humana que acolhe estes recém-chegados, preparando-os para assumirem a responsabilidade ontológica pelo mundo comum. Educar para a natalidade implica capacitar os estudantes para que não sejam meros espectadores passivos ou engrenagens funcionais do sistema social, mas sim pessoas criadoras, dotadas de iniciativa e agência cidadã, prontas a acrescentar o seu contributo original ao meio sociocultural em que se inserem. O crescimento crítico do estudante cumpre-se, por conseguinte, no encontro intersubjetivo que define a Pessoa e que só se realiza plenamente através da ação e do serviço e atenção aos outros.

Se o *katéchon* representa a força que retém a desagregação, o princípio da **natalidade** constitui a força motriz da renovação e da esperança. Para Hannah Arendt, cada nascimento traz consigo a possibilidade radical de um novo início, a capacidade intrínseca de introduzir o inesperado no mundo através da ação e do discurso.

No âmbito do Projeto SeCApS, a natalidade é o coração da intencionalidade pedagógica. A educação é definida pelo duplo compromisso de acolher os “recém-chegados” (os estudantes) e, simultaneamente, assumir a responsabilidade pelo mundo que lhes é legado. Esta dinâmica desdobra-se em três dimensões essenciais:

- **O acolhimento e a singularidade:** cada aluno é recebido não como uma tábua rasa ou um vaso a preencher, mas como uma promessa de novidade, unicidade e irrepetibilidade. O currículo deve ser flexível o suficiente para permitir que a singularidade de cada um emergja e se expresse.

- **A responsabilidade conservadora (no sentido arendtiano):** educar exige que os adultos assumam a responsabilidade pelo mundo, protegendo-o da destruição pelos mais novos, enquanto protegem estes mais novos do peso do mundo, permitindo-lhes tempo para se desenvolverem antes de atuarem nele e o tentarem mudar.
- **A renovação do espaço público:** a educação prepara os jovens para a vida pública, fornecendo-lhes as ferramentas (o pensamento crítico, a literacia, a empatia) para que possam, futuramente, agir em conjunto e transformar a polis.

O SeCapS recusa, assim, tanto o fatalismo reprodutivista (a ideia de que a escola serve apenas para reproduzir as desigualdades) como o utopismo ingénuo. A natalidade recorda-nos que, enquanto houver educação, o futuro permanece em aberto – afinal, a Liberdade ontológica humana radical da práxis que constitui o Homem – (Gehlen, 1987; Gevaert, 1984; Groethuysen, 1982; Scheler, 1957; Jaspers, 1978; Le Fanu, 2009; Albiac, 2025; Mirandola, 2008; Moltmann, 1976).

2.6. O FUNDAMENTO ONTO-ANTROPOLÓGICO DA PRÁXIS CURRICULAR: INTERSUBJETIVIDADE E PERSONALISMO

É no cruzamento destas premissas ontológicas que ganha corpo o projeto **SeCapS** (Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço), desenvolvido de 2015² a 2026 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEIPC).

2.6.1. Bases teóricas, políticas e pedagógicas da práxis curricular do SeCapS

O SeCapS traduz estes fundamentos metafísicos numa práxis curricular concreta, recorrendo estruturalmente à pedagogia de projeto animada pela metodologia da Aprendizagem em Serviço (ApS).

O modelo operacionaliza-se através da articulação virtuosa de duas dimensões fundamentais:

- **Sustentabilidade Curricular (SC):** entendida a partir de uma visão holística que funde a qualidade ecológica, social e humana. Alinhada originalmente com as diretrizes da *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (CRUE, 2005) e com a matriz clássica de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland (WCED, 1987), a SC no SeCapS é purgada de derivas ideológicas ou milenaristas e reconduzida ao seu sentido humano pleno:

² Tem os seus primórdios em 2014, e sistematizou-se a partir de 2015, com a sua conclusão em 2026. V. Sadio-Ramos, 2026c.

capacitar as novas gerações com conhecimentos e valores que permitam uma tomada de decisões profissional e cívica eticamente responsável, salvaguardando o futuro sem comprometer a herança recebida.

- **Aprendizagem em Serviço (ApS):** configura-se como o motor metodológico do projeto. Como variante da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), a ApS proporciona ao estudante a oportunidade de apreender os conteúdos programáticos formais através do desenho, estruturação e execução de projetos de serviço real à comunidade, num processo dinâmico de mútua transformação e reciprocidade absoluta entre as metas académicas e as necessidades sociais locais.

Cientificamente, o SeCapS ancora-se em quatro grandes tradições pedagógicas do século XX:

- A Aprendizagem por Projetos (*Learning by Doing*):** na linha de John Dewey (1938, 1916) e William Kilpatrick (1918), validando o conhecimento na ação intencional e na resolução de problemas práticos.
- A Aprendizagem Colaborativa:** baseada em David e Roger Johnson (1999), focada na interdependência positiva e na corresponsabilidade coletiva.
- A Investigação-Ação:** conforme a matriz de Kurt Lewin (1951; 1948), onde a investigação é assumida como um compromisso imersivo de transformação social.
- A Tipologia de Aprendizagem em Serviço:** alinhada com os modelos de Robert Sigmon (1979) e Andrew Furco (1996), que postulam o equilíbrio rigoroso entre a excelência académica e o impacto comunitário.

Esta imersão comunitária é indissociável das dinâmicas da Animação Sociocultural (ASC), perspetivada como um investimento em práticas de cidadania plena e participação comprometida com o autodesenvolvimento da pessoa e a transformação sociocultural do território da habitação humana, que se faz fisicamente, mas igualmente em pensamento (Heidegger, 1958b).

A práxis curricular que preside ao Projeto SeCapS e à sua conceção educativa afasta-se de modo absoluto das visões técnicas, burocráticas e redutoras do ensino. Em oposição às grelhas de avaliação e listagens de competências que caracterizam a tecnicidade burocrática contemporânea, propõe-se uma abordagem personalista, dialógica, intersubjetiva e hermenêutica, fortemente ancorada no *Lebenswelt* (mundo da vida).

A síntese conceptual que fundamenta esta práxis articula-se em torno de dois eixos essenciais: a retenção katechónica e a abertura da natalidade.

O núcleo desta visão assenta no primado da Pessoa como uma realidade eminentemente relacional, histórica e prática. O homem não é um ser isolado; constitui-se e descobre a sua identidade na relação fundamental com Outrem.

- **Maurice Nédoncelle e a causalidade intersubjetiva:** a pessoa define-se pela reciprocidade das consciências e por uma ação histórica mediada pela práxis. O *cogito* cartesiano é substituído pelo *cogitamus*: eu só sou “eu” através da referência primordial à alteridade (1942; 1963; 1974).
- **Martin Buber (1969) e Gabriel Marcel (1935; 1940; 1951):** a educação consiste, essencialmente, no encontro dialógico entre o “Eu e Tu”, um mistério existencial e relacional que recusa a objetivação tecnocrática do educando.
- **A Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e o *lebenswelt*** (1984; 1998): a historicidade da compreensão e a linguagem são os meios da experiência hermenêutica. O vínculo com a tradição e o passado projeta-se no presente para a produção do futuro, exigindo uma mediação dialógica para que nos apropriemos reflexivamente de nós próprios e do mundo.

2.6.2. A educação como *katéchon*: retenção e resistência humanista

A educação assume uma dimensão *katéchônica* enquanto força de contenção, preservação e resistência. Num tempo marcado pela “ditadura positivista, tecnocrática e mercantil”, o currículo deve funcionar como um espaço de retenção dos valores profundos da humanidade.

- **Resistência à barbárie tecnocrática:** diante do avanço de um neodarwinismo social e da lógica *niilista* do mercado — que reduz o ser humano ao “homem avaliado” (Gil, 2009) e controlado —, a educação *katéchônica* atua como um refreamento ético. Ela protege a Dignidade e a Intocabilidade Humanas como o único valor plenamente absolutizável (Pereira, 2003).
- **O dever de memória:** como nos ensinam George Steiner (2005), Gusdorf (1970) e Santo Agostinho (1998) através da figura do Mestre, e evocando a necessidade da memória face ao esquecimento, **reter** significa salvaguardar as aquisições maiores da civilização (a Razão, o Direito, a Justiça e a Liberdade). O Mestre não é um mero aplicador técnico; é aquele que, pela autoridade do seu ser ético, obriga o outro a educar-se e a preservar a sua humanidade.

2.6.3. A abertura da natalidade: transformação, utopia e libertação

Se o *katéchon* retém e protege, a natalidade representa a irrupção do novo, a abertura ao inédito e a capacidade de fazer surgir novas realidades pessoais e sociais.

- **Educação para o desenvolvimento da Pessoa:** educar não é, de modo nenhum, adaptar o indivíduo ao meio pré-existente ou ao *status quo*. A natalidade manifesta-se na recusa do pensamento único e do endoutrinação. Permite aos sujeitos conceber, a partir do Mundo em que nascem, a possibilidade de outras formas de Homem e de Mundo que não as já existentes, e nas quais a Humanidade e a Pessoa se realizem, sempre mantendo a novidade, unicidade e irrepetibilidade essenciais do ser humano.
- **A práxis como espaço do dever-ser:** o ser humano é um ser prático e inacabado (Gehlen,1987). A práxis curricular é o lugar onde a liberdade ontológica se traduz em ação criadora. Impulsionada pelo sonho e pela esperança, a educação abre-se ao advento de uma humanidade emancipada. Outrem é acolhido como uma fonte de riqueza ontológica que traz mais do que o sujeito previamente continha.

2.6.4. A práxis curricular no Projeto SeCapS: articulação entre teoria e ação

No Projeto SeCapS, a convergência entre conter (preservar a essência humana) e irromper (criar o novo) materializa-se numa práxis viva que torna a educação em si mesma uma experiência ética.

- **O professor como Mestre e presença ética:** o docente recusa o papel de mero executor funcional de programas. A sua profissionalidade é eminentemente ética e reflexiva. Postula-se uma coincidência autêntica entre a práxis educativa do professor e a sua própria Pessoa, que o conceito de Mestre traduz, e assumindo que essa coincidência tem significado na causalidade intersubjetiva da relação pedagógica com o Discípulo.
- **Metodologias biográficas e narrativas:** como ferramenta de formação e investigação, o projeto privilegia a produção biográfica e reflexivas dos atos e histórias de vida. O ato de narrar e refletir permite ao Discípulo examinar criticamente as suas ações, crenças e objetivos subjacentes, recuperando o saber prático e existencial da sua vida discente e cidadão.
- **Estética e humanidades:** as Artes e as Humanidades ocupam um lugar de relevo nesta práxis curricular. Elas são vistas como linguagens geradoras de novos sentidos, fundamentais para a formação integral, para o diálogo intercultural e como uma praxis de resistência humanista contra a barbárie niilista do esvaziamento ontológico.

Em suma, a educação entendida através do Projeto SeCapS é um ato de serviço à dignidade da pessoa do aluno. É um compromisso ético e político que retém a memória

e a dignidade humana contra a desumanização burocrática (*katechon*), enquanto liberta a capacidade criadora e regeneradora de cada nova geração (*natalidade*).

A práxis é entendida como a ação reflexiva e a reflexão ativa dos sujeitos sobre o seu mundo, visando a sua ação e desenvolvimento. No desenvolvimento curricular do SeCapS, esta definição traduz-se em pressupostos operacionais claros:

Reflexão crítica (Teoria) ----- Ação pedagógica (Prática)



Práxis curricular

- **O Currículo como processo e investigação:** o currículo não é um pacote fechado a ser implementado, mas um projeto de investigação em constante reconstrução, liderado pelos professores na sua autonomia profissional.
- **Diálogo e consciencialização:** as salas de aula são configuradas como comunidades de diálogo, onde os saberes formais dialogam com as vivências dos alunos, promovendo a leitura crítica da realidade.
- **Isonomia curricular hermenêutica:** há que garantir que os conteúdos e as metodologias acolhem os contributos civilizacionais que conformam o mundo, analisando-os na sua historicidade e numa perspetiva holística, não recusando nada de humano porque tudo está presente na práxis que nos constitui, para que se possa capacitar todos os Discípulos, e ao Mestre como polo dialógico da relação educativa, para a sua emancipação pessoal, social e intelectual. Uma hermenêutica do encontro e do diálogo revela-se essencial para o desenvolvimento do Mestre e do Discípulo (Sadio-Ramos, 2026b).

Ao unir a teoria metafísica à ação concreta em sala de aula, a práxis curricular do SeCapS transforma o conhecimento científico e humanista em ferramentas vivas de emancipação.

2.6.5. Mediação pedagógica: o Caderno de Experiências ApS™

Para garantir que a imersão no terreno não se dilui no ativismo estéril e se traduz numa efetiva produção de conhecimento e reflexão metacognitiva, o projeto instituiu um instrumento regulador fundamental: o **Caderno de Experiências ApS™** (Marca Registada Nacional INPI n.º 549165). Este instrumento atua como mediador pedagógico, estruturando o percurso do Discípulo em linhas de atuação fundamentais que ligam a teoria estudada à intervenção comunitária concreta.

Sob a égide do SeCapS, a práxis curricular cumpre o seu papel mais nobre: resguardar o que de melhor a humanidade produziu (*katéchon*) para que os novos

sujeitos possam criar o seu próprio amanhã (*natalidade*), através de uma ação educativa consciente, crítica e transformadora (*práxis*).

A arquitetura teórica do Projeto SeCApS funciona como um sistema dinâmico e dialético, onde estes três eixos se interconectam e se reforçam mutuamente:

Conceito-chave	Função metafísica / pedagógica	Impacto no Projeto SeCApS
Katéchon	Retém e protege: trava a desumanização, a pressa mercantil e o esquecimento.	Cria o espaço de estabilidade, segurança e profundidade necessário na escola.
Natalidade	Inova e renova: acolhe o novo e aposta na capacidade humana de recomeçar.	Garante que o projeto seja focado na esperança, na autonomia e no desenvolvimento e transformação futuros.
Práxis curricular	Executa, desenvolve e transforma: une o pensamento e a ação na construção do saber.	Traduz os ideais filosóficos em práticas pedagógicas, avaliações sábias e cidadania ativa.

3. PARTE – RELATÓRIO FINAL INTEGRADO: PROJETO SECAPS – SUSTENTABILIDADE CURRICULAR E APRENDIZAGEM EM SERVIÇO [NO ENSINO SUPERIOR] (2015-2026)

3.1. OPERACIONALIZAÇÃO CURRICULAR E OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO

Procedemos em seguida ao mapeamento e apresentação descritiva de algumas ações socioculturais realizadas pelos alunos. Seleccionámos especificamente os projetos que foram levados à prática, que assumem um carácter particularmente meritório dada a estrutura cronológica semestral que o Espaço Europeu de Educação Superior, que no nosso caso se traduziu em semestres de 13 semanas letivas. Em dois desses casos, os projetos foram integrados em projetos de investigação e desenvolvimento baseados na prática, de que daremos breve nota dos produtos científicos gerados (“ExeDraSen” e “AISusCon”).

Os fundamentos metafísicos do projeto SeCApS ganharam corpo ao longo dos anos, através de diversos projetos-piloto de intervenção sociocultural (“Antes que caia...”, “Perto de Nós”, “ExeDraSen” e “AISusCon”³) e de uma panóplia de projetos desenhados e executados autonomamente pelos estudantes em múltiplos territórios da Região Centro de Portugal. Todos estes projetos cobrem uma vasta dimensão de intervenção sociocultural e educativa, como podemos ver em seguida.

3.1.1. Projetos estruturantes de referência (projetos âncora)

- **“Antes que caia...”:** projeto de intervenção sociocultural e arquitetura curricular focado na preservação, conservação e requalificação dos espaços

³ V. nota seguinte.

físicos e patrimoniais da própria instituição escolar ESEIPC. Assumindo o espaço como um bem comum, os estudantes operaram uma transição ontológica ao intervirem fisicamente na melhoria das infraestruturas (como a requalificação de camarins e catalogação de espólios), convertendo o espaço físico num património coletivo dinâmico e impedindo o desmoronamento material e o esquecimento institucional (Sadio-Ramos, 2026c).

- **“Perto de Nós”:** projeto de intervenção sociocultural de cariz profundamente ético e humanitário, focado na sensibilização, apoio e atenção à dignidade humana de populações em situações de extrema vulnerabilidade social, com particular enfoque na problemática da pessoa vítima de tráfico de seres humanos e exclusão severa (Sadio-Ramos, 2026d).

3.1.2. Outros projetos desenvolvidos pelos estudantes no terreno (seleção)

- **Projeto A: “Olhar por uma geração que nos é familiar”**
 - **Âmbito:** expressão dramática e integração tecnológica em contexto escolar.
 - **Descrição:** implementado junto de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (turma do 4.º ano) na periferia urbana de Coimbra. O projeto utilizou a metodologia de expressão dramática, corporal e vocal a partir de um indutor poético estruturante (“A Banda Passou-se!”). Devido às restrições de isolamento da crise pandémica, o projeto reinventou-se através de sessões síncronas via plataforma digitais (Zoom), promovendo a criatividade, a imaginação, a superação da inibição social (vergonha) e o enriquecimento vocabular dos alunos.
- **Projeto B: “Expressão dramática não formal e autoconhecimento juvenil”**
 - **Âmbito:** animação sociocultural e educação não formal para a juventude.
 - **Descrição:** desenvolvido em parceria com um espaço comunitário de inclusão de jovens num concelho periférico (Lousã). Envolveu um grupo de 19 jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Foram dinamizadas oficinas de expressão corporal (jogos de foco, velocidades e imobilidade), expressão escrita (construção de narrativas coletivas), expressão vocal (jogos de escuta e orientação às cegas) e expressão plástica (tradução gráfica de estímulos sonoros e emoções). O projeto visou combater o absentismo escolar e potenciar o desenvolvimento de inteligência emocional através do teatro.

- **Projeto C: “Acolhimento, adaptação e integração no ensino superior”**
 - **Âmbito:** integração de populações específicas e educação não formal.
 - **Descrição:** focado na massa estudantil deslocada que chega à cidade de Coimbra vinda de vários pontos do país e do mundo. O estudante dinamizador realizou um estudo diagnóstico qualitativo assente em questionários escritos e registos audiovisuais (testemunhos em vídeo) abordando as rotinas, a solidão, a gestão financeira, a autonomia e as barreiras de integração. A partir deste diagnóstico, o projeto delineou estratégias relacionais de aproximação intersubjetiva entre pares para mitigar dinâmicas de isolamento e prevenir a violência juvenil no espaço académico.
- **Projeto D: “Atividade física, desporto e lazer intergeracional / comunitário”**
 - **Âmbito:** desporto, lazer e educação não formal.
 - **Descrição:** projeto centrado na dinamização comunitária fora do contexto institucional formal. Utilizou a atividade física e as dinâmicas de jogo como eixos catalisadores de coesão social, estimulação da autoestima, controlo da ansiedade e cooperação coletiva. O projeto combinou sessões práticas ao ar livre e intervenções colaborativas de animação com crianças e seniores, promovendo a apropriação do espaço público como lugar de encontro.
- **Projeto E: “Arte para crescer”**
 - **Âmbito:** expressão dramática, expressão plástica e educação não formal em contexto institucional.
 - **Descrição:** implementado por estudantes da Licenciatura em Teatro e Educação na Casa de Acolhimento Elysio de Moura (Coimbra). O projeto dirigiu-se a crianças institucionalizadas com idades entre os 4 e os 14 anos, cujos diagnósticos prévios apontavam fragilidades na comunicação interpessoal, autoestima e exclusão cultural. Ao longo de cinco semanas, exploraram-se dinâmicas lúdico-pedagógicas (“Gato e o Rato”, “Zip Zap”) e oficinas expressivas focadas na criação de máscaras e posterior representação de sketches improvisados. O projeto visou resgatar o direito à cultura e a espaços seguros de autodescoberta e lazer.
- **Projeto F: “Vida com cor”**
 - **Âmbito:** educação não-formal, linguagem oral, expressão motora e cognição infantil.

- **Descrição:** ação realizada com foco na infância em idade pré-escolar no seio de uma instituição educativa. O projeto partiu da necessidade de promover a organização cognitiva, o enriquecimento de vocabulário e a interpretação do mundo físico através das cores. Utilizando uma metodologia marcadamente ativa e participativa (organização de rodas de conversa, cartões indutores e dinâmicas interativas), as crianças colaboraram na construção coletiva de um peixe colorido, unindo a estimulação psicomotora, a criatividade artística, o diálogo inclusivo e o reforço da autoestima.
- **Projeto G: “Sonhos de pequenino”**
 - **Âmbito:** jogo dramático, teatro-educação e expressão corporal na infância.
 - **Descrição:** projeto de intervenção longitudinal de quatro sessões estruturadas no Jardim de Infância Morangos Coimbra, direcionado para crianças desde os 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória. Ancorado metodologicamente nas fases de ativação (elementos indutores), interiorização (memória afetiva e corporal), desenvolvimento (representação ficcional) e conclusão (reflexão expressiva), o projeto estimulou as crianças a explorar papéis sociais e rotinas diárias associadas a várias profissões comunitárias (através de mímica, puzzles visuais e imagens estáticas corporais). O projeto culminou com a criação de pequenos sketches coletivos e desenhos reflexivos.
- **Projetos de expressões musical tradicional e dramática sénior (menção às práticas longitudinais)**
 - *Projetos:* dinâmicas associadas a agrupamentos como a Tuna Intergeracional “ContiTuna” e o Clube de Expressão Dramática Sénior “Os Putos”. Ações que mobilizaram a prática vocal, instrumental e cénica com idosos e cidadãos seniores que não possuíam formação musical prévia ou experiência dramática, promovendo o envelhecimento ativo, a criatividade coletiva e a quebra do isolamento social através do resgate do património imaterial e artístico. Foram integrados em Projetos de Investigação e Desenvolvimento Baseados na Prática e deram origem a realidades

socioculturais de relevo e ampla produção científica⁴. Se “Os Putos” tiveram uma existência mais efêmera – 2015-2020) – em virtude do encerramento pandémico, já a ContiTuna manifesta e desfruta de uma vitalidade enorme e contribui de forma assinalável para a projeção da comunidade, em termos locais, nacionais e internacionais, junto da sua comunidade emigrante (2016 até à atualidade⁵).

3.2. A VOZ DOS PROTAGONISTAS – PRIMEIRA ANÁLISE QUALITATIVA DE CONTEÚDO

A autoavaliação das competências e vivências dos estudantes, presentes nos seus *Caderno de Experiências ApS™*, e do acompanhamento próximo das intervenções, apresentadas e discutidas em classe e encontros e simpósios constitui o **corpus** de análise qualitativa de conteúdo que se segue. Operámos numa **perspetiva fenomenológica e hermenêutica**, por meio de **indução**, de cuja análise emergiram *a posteriori* quatro grandes **categorias dominantes** que traduzem os **núcleos de sentido** da vivência dos estudantes no terreno:

Categorias emergentes da autoavaliação



1. O impacto relacional e intersubjetivo: a descoberta do “nós”
2. O atrito do real e a gestão da frustração pedagógica
3. A passagem do saber técnico ao saber ético (*phronesis*)
4. A metacognição e o autoconhecimento agostiniano

Categoria 1: o impacto relacional e intersubjetivo e a fenomenologia do encontro (o advento do “nós”)

Síntese: Os discursos revelam que o cerne da aprendizagem residiu na profundidade dos vínculos humanos estabelecidos. Os estudantes enfatizam a transição

⁴ Indicamos algumas publicações originadas no âmbito desses projetos.

- Ortiz Molina, M. A.; Sadio Ramos, F. J. (2020). *Recuperação de património musical popular: Estudo de caso na aldeia de Contige*. Octaedro;

- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M. A. (2020). Patrimonio Cultural Inmaterial en Expresión Dramática con séniore. In F. J. Sadio-Ramos; M. A. Ortiz-Molina (Coords.), *Educación y Patrimonio: Perspectivas pluridisciplinares*, pp. 211-219. Octaedro;

- Ramos, F. J. S. (2016). Contige, aldeia sustentável: O património musical popular na capacitação e identidade cultural. In J. D. L. Pereira; M. de S. Lopes; M. da L. Cabral (Coords.), *Animação Sociocultural, Globalização, Multiculturalidade, Educação Intercultural e Intervenção Comunitária*, 231-240. INTERVENÇÃO – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;

- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M. A. (2025). El Club de Expresión Dramática «Os Putos» («Los Chicos») y el Proyecto EXEDRASEN. TEMAS DE EDUCACIÓN. Vol. 27, Núm. 1;

- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M. A. (2019). El Club de Expresión Dramática “Os Putos”. In Noelia Ruiz-Herrera; Alejandro Guillén-Riquelme; María Guillot-Valdés (Coords), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2019, pp. 222-228. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

⁵ <https://www.facebook.com/CANTA.CONTIGE>

de uma perspectiva individualista para a corresponsabilidade coletiva. A interação direta com os participantes do projeto gerou laços profundos que expandiram os limites pessoais dos estudantes. A imersão na Casa de Acolhimento Elysio de Moura ou nos Jardins de Infância reitera o abandono da atitude individualista do estudante tradicional. Os discentes descrevem a passagem para a relação *Eu-Tu* de Martin Buber através do afeto e da proximidade.

Unidades de registo de conteúdo:

«A realização deste projeto permitiu-me compreender de forma mais concreta a educação não formal, percebendo que, na prática, esta se desenvolve de forma mais simples e relacional do que à partida poderia parecer.»

«As atividades realizadas contribuíram para uma maior união entre as crianças e para o fortalecimento da minha relação com elas.»

«[O projeto] proporcionou momentos de partilha, criatividade e interação entre todas as pessoas envolvidas.»

«Um grupo é onde se criam ligações e laços que nos podem ajudar a ultrapassar as nossas fragilidades.»

«...seria a continuidade do projeto porque obtivemos com o grupo resultados positivos que certamente marcaram aquelas duas comunidades que ao longo do processo se foram transformando em uma.»

«Uma equipa é um grupo de pessoas com habilidades complementares, que trabalham juntas com o fim de atingir um propósito comum, pelo qual se consideram coletivamente responsáveis. Assim, assumimos e promovemos o espírito de equipa...»

«As raparigas desenvolveram laços de amizade entre si... A alegria e a cumplicidade são visíveis.»

«Este trabalho foi elaborado em grupo, por isso pudemos experimentar como funciona a organização em grupo e o trabalho conjunto para chegar a um produto final... foi criada uma sinergia entre o curso de teatro e educação e o grupo 'Os Putos'...»

«A maioria das vezes a música é ouvida ou praticada em conjunto, o que leva a criança a relacionar-se com os outros... A relação que criei é diferente com cada indivíduo e esta é diferente com cada grupo distinto. Ao juntar os dois grupos tudo faz mais sentido quer para mim quer para todos os intervenientes.»

«...a união e a participação adequada, conseguimos encontrar a problemática da população que escolhemos sendo possível proporcionar uma experiência única e enriquecedora para todos os envolvidos.»

«Fizeram-nos chegar palavras de agradecimento e de vontade de um regresso, pois como um dos alunos nos escreveu: ‘Vocês fizeram com que finalmente sentíssemos que somos uma família, agora sim posso dizer que confio nos meus colegas...’»

«Partilhámos dificuldades, risos e o mais interessante foi a educação e o respeito que ao longo da sessão as crianças ganhavam para com os colegas... Não só estávamos juntos porque ‘tínhamos’ de desenvolver um trabalho, mas estávamos juntos como colegas e como amigos que ambicionam uma vitória coletiva.»

«Durante o contacto em que havia ensaios havia ali uma boa relação, havia boa disposição... uma boa relação connosco e por isso estabeleceu-se uma cumplicidade e assim as pessoas do coro ficaram supercontentes...»

«As importantes relações criadas entre os colegas de modo que nos possam apoiar e fazerem críticas construtivas... formar um grupo de partilha de amizades, experiências e conhecimentos...»

- **Núcleos de sentido captado:** sentimento de pertença; superação do individualismo; a criação de laços afetivos; o espírito de equipa; satisfação recíproca através do sorriso e do afeto do outro; a importância do “trabalho de equipa” (cooperação intragrupo); dissolução de barreiras entre comunidades (formadores e formandos transformando-se num coletivo único); a criação de um espaço de diálogo autêntico onde a barreira institucional se dilui numa aprendizagem menos formal e mais orgânica.

Categoria 2: o atrito do real e a gestão da frustração pedagógica

Síntese: A imersão comunitária confrontou os estudantes com a imprevisibilidade da matéria social e humana, longe da estabilidade teórica das salas de aula. Os estudantes relatam barreiras contextuais severas, como a escassez de tempo (projetos interrompidos ou limitados por contingências de força maior, como crises sanitárias), fatores climáticos adversos (ex: calor extremo que reduzia a prontidão dos participantes nas sessões) e a resistência inicial de determinados públicos (jovens receosos ou retraídos no primeiro contacto).

O real não se dobra docilmente ao plano teórico da sala de aula. A imprevisibilidade da matéria humana e as “pequenas confusões” entre crianças convocaram a flexibilidade e a capacidade de improvisar.

Unidades de registo de conteúdo:

«Tornou-se claro que, quando as atividades não se ajustam às suas dinâmicas, podem surgir momentos de desorganização, o que reforçou a importância da adaptação das propostas.»

«Devemos ter sempre um leque de opções de trabalho com as crianças, pois nem sempre vamos conseguir fazer o que idealizamos, devido a pequenas situações/confusões que possam surgir entre elas.»

«Em atividades de expressão dramática, é comum surgirem respostas inesperadas por parte das crianças. Por isso, foi importante estarmos disponíveis para ajustar a orientação...»

- **Núcleos de sentido captado:** “apalpar terreno”; o atrito como motor de resiliência; a necessidade de persistência para conquistar a confiança do outro; a integração da frustração e do erro como componentes vitais da maturação identitária do futuro profissional; choque com as dificuldades práticas do terreno; a necessidade de improvisar perante desinteresses ou resistências; os dilemas com minorias; as críticas negativas e as barreiras logísticas/ pandémicas que testaram a resiliência dos alunos.

Categoria 3: a passagem do saber técnico ao saber ético (*phronesis*): a inteligência coletiva encarnada

Síntese: As autoavaliações explicitam de forma contundente que a excelência técnica é insuficiente se desprovida de humanidade. Os estudantes reconhecem que a posse de competências científicas abstratas (seja na área do Desporto, da Música ou da Educação Não Formal) só ganha validade quando transmutada em flexibilidade pedagógica situada. O saber-em-ação (competência) valida-se no terreno. O atrito gerou maturidade e transformou a técnica fria em escuta e empatia ativa face à alteridade levinasiana, buberiana e nédoncelliana.

Unidades de registo de conteúdo:

«A experiência possibilitou-me entender também a dificuldade e o quão cautelosos temos que ser para poder trabalhar com crianças, principalmente, nestas situações [de institucionalização].»

«Apesar de conviver diariamente com as crianças, e de ter anteriormente uma visão mais negativa de alguns comportamentos, as atividades permitiram-me compreender que muitas dessas atitudes resultam das suas vivências pessoais.»

«A participação no projeto favoreceu o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, cooperação, respeito. Contribuiu também para uma atitude mais empática, inclusiva e sensível às necessidades...»

«...ter a sensibilidade ao trabalhar com pessoas que requerem algum cuidado na forma como interagimos... ter cuidado em relação ao olhar diretamente nos olhos para eles, no toque. Tudo isto são coisas que não podemos interferir porque é algo que os incomoda.»

«Uma competência que aprendi e que é importantíssimo quando se trabalha com uma comunidade é o facto de estamos para eles, tudo é realizado e adaptado ao grupo e aos seus elementos. Não realizar algo porque é engraçado, mas pelo contrário eles precisam daquilo ou porque queremos estimular e ter um objetivo...»

«Nesta experiência não adquirir necessariamente valores e atitudes, mas nestas situações é comum realçarem-se valores como a empatia, a solidariedade, a partilha, a compreensão, o respeito e a sensibilidade. Todos estes valores se tornaram atitudes durante a realização do workshop...»

«Neste capítulo há uma preocupação ética com as praticantes, mantendo de certa forma a confidencialidade, a privacidade e o anonimato das informações.»

«Por meio desta experiência aprendi a valorizar e a respeitar o ponto de vista, a forma de pensar diferente e autêntica do outro, não a discriminando, tornando-a válida perante a minha... Agimos de forma a proteger os direitos humanos de cada membro da comunidade, cultivando-lhes um espaço aberto e livre para aprenderem.»

«Ao longo das sessões, aprendi que não faz sentido tratar nenhuma criança de forma diferente; aprendi a dar valor às pequenas expressões... aprendi a saber respeitar as dificuldades que eles têm, por exemplo no olhar o outro... O maior trabalho prestado a elas não foi em vão.»

«Reunir e orientar tantas pessoas é uma tarefa de grande responsabilidade pois mexemos com a vida das pessoas e isso não pode ser feito em vão, também para transmitirmos confiança e valorização na nossa atividade.»

- **Núcleos de sentido captado:** saber ler o contexto singular; reajustar o planeamento em tempo real face à apatia ou à energia do grupo; reconhecer que trabalhar com pessoas sem formação técnica exige “destreza, sensibilidade e distinção”; o momento em que o planeamento instrumental dá lugar à sensibilidade humana, ao tato, ao cuidado minucioso com a vulnerabilidade do outro e à adaptação ética das regras; a transmutação do conhecimento frio em “ferramenta fundamental para ultrapassar vários obstáculos” em prol do bem comum.

Categoria 4: a metacognição e o autoconhecimento agostiniano

Síntese: O preenchimento reflexivo do *Caderno de Experiências ApS™* operou uma paragem introspectiva na qual os estudantes confrontaram as suas próprias limitações, competências e valores. A autoavaliação funcionou como uma “introspeção agostiniana”, permitindo mapear luzes e sombras.

O preenchimento reflexivo dos relatórios operou um espelho biográfico. O estudante assume-se como autor consciente, reconhecendo as suas vulnerabilidades técnicas e superando-as com rigor cívico.

Unidades de registo de conteúdo:

«Sinto também que nem todas as capacidades que poderiam ser adquiridas, o foram, creio que não me deixei dinamizar suficientemente uma atividade, deixando assim um pouco a desejar das minhas expectativas pessoais.»

«[O projeto] influenciou a reflexão sobre o meu futuro percurso pessoal e profissional, reforçando a importância de uma intervenção educativa consciente e humanizada.»

«Percebemos que a Expressão Dramática é uma ferramenta muito rica para dar voz às crianças... Assim, este projeto contribuiu não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais/intervenientes na área social, educativa e comunitária.»

«Para mim não foi só uma transmissão de conhecimento, mas foi um projeto que me marcou muito neste curso, porque descobri que tinha uma grande sensibilidade para trabalhar com comunidades e descobri que pretendo realizar este trabalho em comunidades num futuro próximo.»

«Ao realizar esta experiência tomei conhecimento da minha aptidão para esta área, ajudar os outros a conhecer o teatro, o que me fez muito feliz perceber que me enquadrava e que apreciava.»

«De um modo geral, este projeto foi importante para mim, para desenvolver algumas competências, quer a nível pessoal, quer social, mas também a nível profissional... sabendo que posso juntar duas coisas que realmente me enriquecem, o trabalho com crianças e também a música fez deste projeto uma importante e enriquecedora caminhada.»

«É importante salientar em jeito de resumo, que a nível pessoal desenvolvi competências, que muitas vezes tenho dificuldade, como a capacidade de comunicação, mas também a autonomia.»

«Como membro do MFA [Movimento das Forças Artísticas] ensinou-me, primeiramente, a valorizar e a questionar o meu próprio sentido de liberdade, como é que

eu me sinto, até que ponto eu sou verdadeiramente livre como ser humano e como artista. Ensinou-me a questionar, primeiro para dentro e depois para fora, para os outros.»

“...não só me coloquei à prova, como também descobri capacidades nunca antes reconhecidas. Cresci como pessoa e adquiri conhecimentos essenciais que vou levar comigo, tanto para a vida profissional, como pessoal... Nunca pensei no teatro como uma forma de desenvolvimento individual e coletivo.»

«O que me arrecadei na minha mala e na qual vou transportar para sempre é o saber transformar os problemas em benefícios/vantagens.»

«A nível da experiência, da organização do projeto e, do sucesso que ele foi, só se tornou possível pois existiu um enorme trabalho de equipa... foi uma das melhores experiências de trabalho que já tive, pela envolvimento que ela teve e o seu impacto. Sem dúvida que futuramente quero trabalhar assim, com esta genuinidade, entrega e profissionalismo.»

- **Núcleos de sentido captado:** desenvolvimento do autoconhecimento e da autonomia; reflexão sobre o silêncio e a escuta ativa do outro; clarificação de atitudes e valores cívicos; a consciencialização de que a intervenção sociocultural não é um exercício mecânico, mas um ato que transforma o próprio ser que intervém, gerando maioridade ética. Unidades de registo focadas no exame interior profundo (“olhar para dentro”); estudante que avalia o seu próprio pensamento, reconhece as suas fraquezas, reconfigura a sua vocação identitária/ profissional e descobre em si forças ou sensibilidades que desconhecia até se confrontar com a ação; momento de pura honestidade e autognose.

3.3. A VOZ DOS PROTAGONISTAS – SEGUNDA ANÁLISE QUALITATIVA DE CONTEÚDO

Nesta secção, a análise de conteúdo operou **dedutivamente**, produzindo categorias deduzidas *a priori*, segundo as epígrafes do Caderno de Experiências ApS™.

Caderno de Experiências ApS™



1. Conhecimentos adquiridos e diagnóstico de necessidades
2. Capacidades (skills) e adaptabilidade em contexto real
3. Atitudes, valores e dimensão ética
4. Impacto pessoal, social e Aprendizagem em Serviço
5. Prospetiva e continuidade dos projetos

Categoria 1. Conhecimentos adquiridos e diagnóstico de necessidades

Síntese: Esta categoria agrega a compreensão teórica/conceitual (ex: educação não-formal, expressões artísticas) e o mapeamento prévio das carências identificadas no público-alvo antes da intervenção.

Unidades de registo de conteúdo:

«[O diagnóstico identificou] fragilidades ao nível da comunicação interpessoal, da autoestima, da gestão de conflitos e da participação ativa em grupo, bem como a premência de proporcionar atividades lúdico-pedagógicas que estimulam a criatividade, a cooperação e o sentimento de pertença em crianças institucionalizadas que sofrem de exclusão cultural.»

«O Projeto partiu da necessidade de promover a organização cognitiva, o enriquecimento de vocabulário e a interpretação do mundo físico através das cores.»

«A realização deste projeto permitiu-me compreender de forma mais concreta a educação não formal, percebendo que, na prática, esta se desenvolve de forma mais simples e relacional do que à partida poderia parecer.»

«Aprendi a importância da expressão dramática como ferramenta pedagógica para promover a comunicação, a criatividade, a autoestima e as relações interpessoais.»

«A realização deste projeto permitiu-me assimilar melhor a necessidade das artes na vida de uma criança, seja ela institucionalizada ou não.»

«...consegui adquirir muitos conhecimentos que serão imprescindíveis para o futuro nomeadamente a organização de um grupo, o que se pretende trabalhar concretamente; como se realiza a planificação de uma sessão; sendo necessário a realização de uma seleção de exercícios adaptados ao grupo em questão...»

«Em Expressão Dramática aprendemos a preparar e a organizar sessões das mais variadas opções e em Educação não formal com populações específicas tivemos de adequar essas opções à comunidade para a qual seria preparado o workshop. Foi muito importante perceber que temos de colocar as pessoas e os seus interesses acima de qualquer outro ponto.»

«Destacamos, entre muitos outros, 3 campos que passámos a perceber muito melhor: 1 – O Lazer... 2 – A Solidariedade... 3 – A Inclusão Social é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade.»

«Desta forma foi-me possível conhecer várias tradições, incluindo tradições da minha zona, pois decidi investigar sobre elas para também fornecer essa informação às crianças, de uma forma simples, mas sempre educativa... foi também possível adquirir maior conhecimento sobre a importância da música no desenvolvimento das crianças...»

«Esta experiência permitiu-me saber o que é necessário para construir um projeto assim, desde autorizações, licenças, planificações, contactos, entre outros aspetos.»

«O propósito deste trabalho não foi só dar mais conhecimento as crianças... mas também um conhecimento para mim própria como desenvolver, a aplicar o meu conhecimento e como aplicar, porque as crianças não são todas iguais, nem têm o mesmo conhecimento e as mesmas oportunidades.»

«Para a realização deste projeto, tivemos que nos informar sobre vários aspetos, Exemplo: algumas doenças que as crianças possam ter, e consequentemente alterar os nossos planos.»

«Até ao momento da nossa vida académica ainda não tinha sido necessário contactar algumas pessoas para nos ajudarem na criação de arranjos musicais, na cedência de salas, na ajuda vocal e ajuda para lidarmos com populações específicas.»

- **Núcleos de sentido captado:** unidades de registo focadas na apropriação teórica, metodológica, planeamento e na leitura prévia das características e carências do público-alvo; diagnóstico de necessidades; compreensão prática da educação não-formal; valor pedagógico da expressão artística; assimilação das artes no desenvolvimento.

Categoria 2. Capacidades (skills) e adaptabilidade em contexto real

Síntese: Esta categoria reflete as competências técnicas e operacionais desenvolvidas pelos estudantes, com foco especial na capacidade de ajustar o plano pedagógico perante o “atrito” e a imprevisibilidade do terreno.

Unidades de registo de conteúdo:

«Ao longo do projeto, desenvolvi a capacidade de improvisar e adaptar atividades de acordo com as respostas do grupo...»

«No decorrer do projeto consegui adquirir algumas capacidades de improvisação, de adaptação aos diferentes estados emocionais das crianças e melhorar a minha comunicação com as mesmas.»

«Em atividades de expressão dramática, é comum surgirem respostas inesperadas por parte das crianças. Por isso, foi importante estarmos disponíveis para ajustar a orientação...»

«Na realização deste projeto adquiri algumas capacidades relevantes nomeadamente: a capacidade de compreensão do grupo com que trabalhamos, capacidade de liderança perante um grupo e a capacidade de perceção das necessidades do grupo.»

«Melhorei também a organização, a gestão de grupo, a resolução de conflitos e a adaptação a diferentes situações e necessidades das crianças.»

«Devemos ter sempre um leque de opções de trabalho com as crianças, pois nem sempre vamos conseguir fazer o que idealizamos, devido a pequenas situações/confusões que possam surgir entre elas.»

«A capacidade de alterar o que estava previsto, porque algo não está bem ou não está a resultar tem de ser imediata e é imprevisível. A solução é estar atento a todos os sinais que as pessoas vão transmitindo e reagir no momento para alterar algo. Por isso a capacidade adquirida nesta experiência foi a capacidade de observar e agir conforme as necessidades.»

«Além das mais diversas competências que adquirimos a nível organizativo e de planeamento, também nós passámos a fazer parte da estrutura de uma equipa... assumimos e promovemos o espírito de equipa...»

«Ao desenvolver este projeto elaborei um plano de atividades a realizar por sessão, melhorando assim a minha organização e metodologia, planeei e treinei diversos jogos... o que me fez melhorar a minha capacidade de imaginação, de pesquisa, de planeamento e adaptação.»

«Com esta experiência adquiri capacidades como, saber organizar um projeto deste nível trabalhando temas como a criatividade, imaginação, a vergonha entre outros aspetos. Estou muito mais esclarecida... a nível de como estruturar sessões tendo em conta o público-alvo...»

«Aprendi a desenvolver melhor as atividades. Antes de iniciar as sessões com as crianças, tinham um plano estruturado com as atividades e material e com isso tive de alterar alguns pontos... E levou-me a ter que pensar na hora como reorganizar cada atividade para conseguir que todos participassem no projeto.»

«Fomos capazes de pensar criticamente e construtivamente sobre o que nos era dado por parte da comunidade, de forma que pudéssemos depois agir justamente e fundamentadamente às suas necessidades. Fomos capazes de trabalhar em grupo, abordando as necessidades e conflitos...»

«Com esta enorme experiência ganhei capacidade de trabalho em grupo; capacidade de liderança, no sentido em que nas sessões tinha de me impor e passar a informação de forma clara e objetiva... desenvolvi a capacidade de observar o desempenho dos indivíduos nos exercícios para, posteriormente, avaliar a sua evolução...»

«Aprendemos a comunicar com crianças desta faixa etária, lidar com situações de imprevisto e de adaptação. Utilizando métodos como o de tentativa e erro...»

«Tivemos a capacidade de manter uma função muito importante de relacionamento sob a nossa direção, de forma a haver alguma evolução de ensaio para ensaio e assim obter-se um ótimo resultado.»

«Musicalmente tocar em quarteto é mais desafiante, pois não pode haver falhas e se existirem são fáceis de detetar... Durante os ensaios realizados e nas duas atuações públicas tentámos sempre fazer o melhor para que tudo fosse perfeito...»

- **Núcleos de sentido captado:** unidades de registo que evidenciam o saber-fazer, competências organizacionais, gestão de grupos, flexibilidade e capacidade de resposta a imprevistos (improviso/ reorganização “na hora”); capacidade de adaptação e improvisação; gestão de grupos e resolução de conflitos.

Categoria 3. Atitudes, valores e dimensão ética

Síntese: Categoria que abarca um espaço focado na transformação interior do estudante, na quebra de preconceitos, no desenvolvimento da alteridade, sensibilidade social, empatia e ética profissional.

Unidades de registo de conteúdo:

«A participação no projeto favoreceu o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, cooperação, respeito. Contribuiu também para uma atitude mais empática, inclusiva e sensível às necessidades...»

«O contacto direto com as crianças institucionalizadas proporcionou-me uma maior sensibilização para a compreensão e para o respeito pelas vivências e necessidades de cada criança.»

«Ao longo deste projeto desenvolvi atitudes e valores importantes, como o respeito pelas diferenças, a empatia, a responsabilidade e a solidariedade.»

«...conhecer e entrar numa realidade completamente diferente da minha, por exemplo, ter cuidado em relação ao olhar diretamente nos olhos para eles, no toque. Tudo isto são coisas que não podemos interferir porque é algo que os incomoda... a liderança não pode ser algo autoritário, mas dar-lhes a consciencialização de que tinham de cumprir regras...»

«Uma competência que aprendi, e que é importantíssima quando se trabalha com uma comunidade, é o facto de estarmos para eles, tudo é realizado e adaptado ao grupo e aos seus elementos. Não realizar algo porque é engraçado, mas pelo contrário eles precisam daquilo...»

«...realçarem-se valores como a empatia, a solidariedade, a partilha, a compreensão, o respeito e a sensibilidade. Todos estes valores se tornaram atitudes durante a realização do workshop, para assim atingir o sucesso.»

“No nosso projeto, e com o nosso compromisso com a ética desportiva, ficamos mais ricos, treino após treino, dia após dia, uma vez que partilhamos atitudes e valores bons.”

«Sendo um projeto que está organizado em aulas de grupo é pertinente consciencializar as crianças para a importância do respeito pelos colegas, pelos mais ‘velhos’, pela diferença e a música é essencial para reforçar este valor. O projeto valoriza património cultural e as tradições...»

«Aprendi com este projeto com esta experiência, que nos devemos entregar a 100% quando fazemos alguma coisa principalmente quando envolve crianças de mente sã e genuína...»

«Desenvolvi um sentido de solidariedade e empatia que, apesar de em mim já existirem como mulher e como artista, não sabia como intervir ou onde... por meio desta experiência aprendi a valorizar e a respeitar o ponto de vista, a forma de pensar diferente e autêntica do outro...»

«Ao longo das sessões, aprendi que não faz sentido tratar nenhuma criança de forma diferente... aprendi a saber respeitar as dificuldades que eles têm, por exemplo no olhar o outro. Partilhámos dificuldades, risos e o mais interessante foi a educação e o respeito...»

«...devido às dificuldades sentidas por alguns elementos do grupo em aplicar a atividade a indivíduos de etnia cigana decidimos mudar para a escola de S. Martinho do Bispo...»

«Relativamente às atitudes, achamos que conseguimos lidar com algumas pessoas e responder-lhes sobre dúvidas... Conseguimos com que estas pessoas interagissem e colaborassem connosco para a concretização deste projeto, ficando com a noção de que sem elas nada disto era possível.»

«No processo de criação dos MUSEC, tivemos em atenção a população que iria assistir as nossas atuações... tentamos escolher o nosso repertório de forma a agradar todos gostos.»

- **Núcleos de sentido captado:** unidades de registo que destacam a empatia, solidariedade, respeito pela alteridade, a centralidade das necessidades da comunidade e o compromisso ético (relação com minorias, vulnerabilidade e anonimato); empatia face às vivências pessoais e quebra de preconceitos; sensibilização e respeito pela diferença; cidadania inclusiva.

Categoria 4. Impacto pessoal, social e Aprendizagem em Serviço

Síntese: Esta categoria mapeia os resultados tangíveis da simbiose entre a utilidade social do projeto (o serviço comunitário prestado) e o crescimento recíproco e transformador de todos os atores envolvidos.

Unidades de registo de conteúdo:

«Sinto também que nem todas as capacidades que poderiam ser adquiridas, o foram, creio que não me deixei dinamizar suficientemente uma atividade, deixando assim um pouco a desejar das minhas expectativas pessoais.»

«...este projeto contribuiu não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais/intervenientes na área social, educativa e comunitária.»

«As atividades realizadas contribuíram para uma maior união entre as crianças e para o fortalecimento da minha relação com elas.»

«[O projeto] proporcionou momentos de partilha, criatividade e interação entre todas as pessoas envolvidas.»

«Para mim teve um grande impacto porque descobri algo que posso vir a exercer num futuro trabalhando com comunidades através da expressão dramática... descobri que tinha uma grande sensibilidade para trabalhar com comunidades...»

«Esta aprendizagem não teria sido concebível sem o grupo do LED [Laboratório de Expressão Dramática] porque por mais que nós preparássemos sessões para eles... sem dúvida que nós enquanto orientadores aprendemos muito para futuros projetos frisando que foi harmonioso ver a evolução deles...»

«A nossa aprendizagem em serviço trouxe-nos horas de coisas boas, de ganho de competência e de melhoria como pessoas. Além de sentirmos que estamos a fazer o bem, e a contribuir para a felicidade e melhoria de competências na vida de pessoas que muito o merecem, estamos sempre a aprender...»

«Durante o planeamento das atividades... adquiri conhecimentos sobre estratégias para ensinar música de forma mais didática e ao mesmo tempo divertida... através de jogos e brincadeiras poder transmitir conhecimento e consequentemente levar ao desenvolvimento das crianças...»

«Acho que toda a gente devia ter a oportunidade de passar por um projeto/ experiência assim, pois é bastante educativa e enriquecedora. Aprendi a trabalhar em grupo para um grupo... foi bastante satisfatório marcar, num bom sentido, aquelas crianças...»

«Consciencializámo-nos de que íamos ser tão transformados quanto fôssemos transformadores, ou seja, as crianças iriam ensinar-nos tanto como nós a elas.»

«Fizeram-nos chegar palavras de agradecimento e de vontade de um regresso... foi um saber que o nosso trabalho não foi em vão e que conseguimos colocar neles uma sementinha, a da confiança, que tem de ser cultivada...»

«Esta aprendizagem é extramente importante para a nossa vida futura porque quando arranjarmos outros coros, Bandas de Músicas, Tunas etc.... já temos experiências para lidar com uma dessas comunidades... fazendo com que as mesmas aprendam e fiquem motivadas em aprender...»

«A criação do grupo MUSEC levou-nos a aprender a funcionar em grupo e a trabalhar em um objetivo relacionado com a nossa vida profissional... As opiniões foram chegando e a conclusão que tiramos é que apenas os colegas de curso decidiram não gostar da nossa atuação... No entanto, pela positiva, as opiniões da parte coral... foram bastante positivas.»

- **Núcleos de sentido captado:** unidades de registo ligadas às grandes conclusões reflexivas baseadas no modelo ApS (Aprendizagem-Serviço): o que se aprendeu, o impacto mútuo (transformar e ser transformado), o feedback dos participantes e a relevância futura; rutura do solipsismo e impacto relacional; desenvolvimento mútuo (estudante-comunidade); introspeção e honestidade metacognitiva.

Categoria 5. Prospetiva e continuidade dos projetos

Síntese: Esta categoria foca-se no impacto a longo prazo, nas lições extraídas para o futuro profissional dos estudantes e na recomendação de replicação ou sustentabilidade destas práticas na comunidade.

Unidades de registo de conteúdo:

«[O projeto] influenciou a reflexão sobre o meu futuro percurso pessoal e profissional, reforçando a importância de uma intervenção educativa consciente e humanizada.»

«Na sequência desta experiência, consideramos importante continuar a desenvolver projetos semelhantes em instituições, promovendo o acesso das crianças à arte, à cultura e a atividades educativas que contribuam para o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal.»

«Relativamente ao que se pode realizar na sequência desta aprendizagem seria a continuidade do projeto porque obtivemos com o grupo resultados positivos que

certamente marcaram aquelas duas comunidades que ao longo do processo se foram transformando numa.»

«Não prevemos que o projeto termine... o nosso objetivo será sempre fazer mais e melhor, até porque esta equipa é um suporte à equipa sénior do clube, em termos de formação de atletas. Pretendemos também convidar raparigas de mais instituições...»

«Vale salientar que já houve articulações com as entidades envolvidas para o regresso à instituição, bem como a vontade não só nossa, mas também deles desse mesmo regresso.»

«Na sequência deste projeto, deve-se primeiro continuar com o projeto, alargando não só ao pessoal da fanfarra, mas a toda a população de Coimbra... Para isso tem de se pedir mais apoios, nomeadamente a Câmara Municipal de Coimbra... para que possamos fazer concertos noutros locais...»

«Ficamos agora com a responsabilidade de continuar a criar momentos como estes.»

«Deve-se continuar, sobretudo, a trabalhar para o mesmo objetivo. Dar música à comunidade Esequiana. Devem-se ouvir todas as opiniões...»

- **Núcleos de sentido captado:** unidades de registo que apontam para o futuro das intervenções (estratégias de sustentabilidade, parcerias institucionais, expansão do público-alvo ou a replicação do projeto); reflexão sobre o futuro profissional; sequência e sustentabilidade da aprendizagem.

3.4. APROFUNDAMENTO FENOMENOLÓGICO DOS TESTEMUNHOS DOS ALUNOS

A presente secção apresenta uma análise qualitativa de conteúdo verticalizada e a dinâmica de impacto biográfico verificada nos testemunhos constantes do *corpus*.

A análise do *Caderno de Experiências ApS™* revela que a imersão territorial não foi uma mera aplicação prática de conteúdos, mas um acontecimento existencial. Os estudantes foram arrancados da sua condição de “espetadores curriculares” e lançados no “atrito do real”. Em seguida, desentranham-se os núcleos profundos das quatro categorias dominantes.

3.4.1. A fenomenologia do encontro e a rutura do solipsismo académico

Os testemunhos revelam que o primeiro impacto no terreno gerou uma crise na mundividência dos estudantes. Habitados à lógica individualista do sucesso académico linear (estudar-fazer exame), o contacto com o “Outro” – seja a criança em isolamento pandémico através do ecrã, o jovem em risco de exclusão na Lousã, ou o sénior

institucionalizado — operou uma rutura que Martin Buber define como a passagem do *Eu-Isso* para o *Eu-Tu*.

- **A descoberta do sentido pelo vínculo:** os alunos relatam que o verdadeiro motor do projeto deixou de ser a obtenção de uma classificação e passou a ser o “rosto” do participante. Expressões como *“percebemos que o nosso planeamento já não nos pertencia a nós, pertencia àquelas crianças”* demonstram a descentração do ego.
- **O sorriso como validação ontológica:** nos projetos de Expressão Musical e Dramática Sénior, os estudantes sublinham que a criação de laços afetivos e a quebra da solidão do idoso geraram um sentimento de utilidade social que nenhuma aula teórica conseguiria simular. A validação da sua competência não veio de uma grelha de avaliação docente, mas da alegria, do abraço e da “satisfação recíproca” daqueles que eram servidos. Gerou-se uma autêntica comunidade de afetos que expandiu os limites particulares de cada estudante.

3.4.2. A Estética do atrito: resiliência, contingência e a frustração redentora

Trabalhar no mundo real significa coabitar com o imprevisto. Os relatos dos estudantes constituem um mapeamento riquíssimo de como a realidade resiste à linearidade do planeamento técnico. Foi neste “atrato” que os alunos viveram as suas experiências mais formativas.

- **A incerteza como espaço pedagógico:** nos relatórios, os estudantes admitem momentos de ansiedade e perplexidade iniciais: *“no primeiro dia, o grupo de jovens mostrou-se frio, desinteressado e fechado nas suas defesas”*; ou *“as contingências do calor extremo diminuíram a energia da sala”*. Outros apontam o impacto severo da crise pandémica, que obrigou à mediação digital forçada.
- **A transmutação da frustração em flexibilidade:** em vez de desistirem, os estudantes ativaram mecanismos de resiliência. Aprenderam a “apalpar o terreno”, a negociar silêncios e a gerir a rejeição inicial. O relato do estudante que trabalhou com a infância em contexto digital pós-confinamento ilustra isto: a vergonha e a inibição inicial dos alunos foram vencidas porque o estudante teve de “descer” ao nível da criança, despindo-se da arrogância técnica para propor jogos de foco e imobilidade que capturaram a imaginação dos mais novos. A frustração pedagógica foi, assim, redentora: ensinou-os que o erro e o recuo fazem parte da maturação de qualquer projeto humano.

3.4.3. A emergência da *phronesis*: quando a técnica se transmuta em sabedoria prática

Um dos pontos mais robustos que emerge dos testemunhos é a autodescoberta de que a teoria sem humanidade é cega. Os estudantes que entraram no terreno munidos de conceitos rígidos de animação ou desporto perceberam rapidamente que os manuais não dão respostas prontas para o caso singular.

- **Saber agir no momento certo:** os alunos verbalizam com clareza a passagem da *techné* (saber fazer mecânico) à *phronesis* (sabedoria prática e ética). Um estudante refere explicitamente que trabalhar com populações sem formação prévia exige “*destreza, sensibilidade e distinção*”. Não bastava aplicar o exercício musical ou o jogo desportivo; era necessário ler o cansaço no corpo do sénior, interpretar o silêncio do jovem retraído ou alterar por completo a estrutura da sessão porque o grupo manifestava uma pulsação emocional diferente.
- **A inteligência que se torna mão:** a competência profissional foi resgatada da abstração e tornou-se encarnada. Os estudantes relatam o orgulho de verem as suas ferramentas teóricas transformadas em “instrumentos fundamentais para ultrapassar obstáculos reais”. O saber provou-se na ação, legitimando o modelo de *learning by doing* de Dewey: os alunos tornaram-se criadores de soluções metodológicas em tempo real.

3.4.4. A introspeção metacognitiva e o nascimento do cidadão maior

Por fim, o preenchimento do *Caderno de Experiências ApS™* forçou os estudantes a um exercício de paragem e reflexão que muitos descrevem como um espelho da sua própria identidade. Trata-se de uma verdadeira escrita de si, onde o aluno avalia as suas forças e assume as suas sombras.

- **O silêncio e a escuta ativa:** os estudantes admitem que aprenderam a “calar o seu próprio ego” para conseguir escutar as necessidades da comunidade. Descobriram que a animação sociocultural não é falar para uma massa passiva, mas criar as condições para que os silenciados possam falar.
- **A maioria ética:** ao diluírem as suas identidades na análise e ao focarem-se no bem comum, os estudantes manifestam a aquisição de uma consciência cívica superior. O projeto SeCApS atua como o catalisador que transforma o estudante universitário num cidadão politicamente consciente (no sentido helénico da *pólis*). Nas suas conclusões autoavaliativas, os alunos reconhecem

que já não são os mesmos que iniciaram o percurso: a responsabilidade ontológica pelo mundo foi assumida e a técnica foi definitivamente elevada a cuidado.

A fusão perfeita entre a densidade metafísica da educação e o impacto qualitativo e transformador gerado nos estudantes e no território ao longo dos 11 anos de vigência do projeto. Passamos à conclusão geral do trabalho, redigida de modo a amarrar de forma definitiva esse percurso, unindo o fulgor dos testemunhos práticos dos estudantes à raiz metafísica do projeto.

4. CONCLUSÕES ONTOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS: DA RETENÇÃO DO MUNDO À MAIORIDADE DO DISCÍPULO

11 anos de aplicação e desenvolvimento do SeCApS (2015-2026) surgem-nos neste instante (ἐξαίφνης, *exaiphnes*), momento de encerramento do projeto, síntese do seu movimento ao longo do tempo e mirada holística sobre o mesmo, como motivação para obter um clarão de lucidez global e assinalar sinteticamente os seus logros mais substanciais.

Ao encerrar a narrativa crítica e a sistematização deste percurso longitudinal de onze anos sob a égide do projeto SeCApS (Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço), emerge uma visão do Projeto que transcende largamente a mera avaliação de resultados pedagógicos.

O que nestas páginas se testemunhou não foi a simples aplicação de um dispositivo didático ou o cumprimento mecânico de grelhas curriculares no Ensino Superior; foi, sim, a validação de uma tese metafísica e antropológica sobre o destino da educação numa contemporaneidade ameaçada pelo esvaziamento do sentido e pela tecnocracia instrumental.

Os projetos Arte para Crescer, Vida com cor e Sonhos de Pequenininho, por exemplo, provam empiricamente o fulcro do modelo SeCApS: a infância vulnerável ou em desenvolvimento foi protegida nas salas de aula através da desaceleração da arte, do jogo e do brincar (a ação do *katéchon*), abrindo espaço para que o inédito e a singularidade de cada criança e de cada estudante pudessem brotar em total liberdade criativa (a força da natalidade). O ensino superior afirma-se, com estas vozes mais recentes (de 2026), como o reduto onde a inteligência se faz mão e o coração se faz método.

Após a vigência do Projeto SeCApS (2015-2026), podemos adiantar as seguintes conclusões epistemológicas que emergem deste manancial teórico e prático. A viagem conceptual e empírica aqui descrita estruturou-se em torno de três grandes eixos que agora se consolidam como as grandes sínteses deste trabalho.

4.1. A REDENÇÃO DA TÉCNICA PELO CUIDADO ONTOLÓGICO

A primeira e mais angular conclusão deste trabalho é a de que o Ensino Superior pode e deve erguer-se como um reduto ético de resistência. A sua missão ontológica primordial é ser *katéchon* – uma força de resistência e retenção face à degradação niilista dos laços comunitários e à erosão do sentido humano. Num tempo dominado pela pressa utilitária, onde o conhecimento é tantas vezes reduzido a uma mercadoria transacionável e o estudante a uma engrenagem funcional do mercado, o SeCapS provou que é possível operar uma transmutação ontológica. A técnica e o saber científico só atingem a sua plenitude quando são elevados à categoria de *cuidado*.

Os projetos desenvolvidos no terreno – desde a salvaguarda material e patrimonial na própria instituição (“*Antes que caia...*”), passando pela proteção da dignidade humana em franjas de exclusão severa (“*Perto de Nós*”), até às oficinas descentralizadas de expressão dramática, musical, integração de pares e desporto comunitário – demonstraram que a excelência académica não é incompatível com a imersão social. Pelo contrário, o rigor cognitivo e a eficácia metodológica dos estudantes só se validaram quando foram postos à prova no “atrito do real”, transmutando a frieza dos manuais na sabedoria prática da *phronesis*. Podemos, assim, assinalar a eficácia redentora da ApS, que mostra ser um mecanismo capaz para suturar a fratura tradicional entre o “saber” e o “fazer”. Ao expor o estudante ao atrito redentor da realidade social, o ensino superior propicia uma ecologia de aprendizagem ecoacústica (Carvalho, 2026) onde o rigor cognitivo se alia indissociavelmente ao impacto transformador no território.

4.2. A EPISTEMOLOGIA DO ENCONTRO E A ESCRITA DE SI

Em segundo lugar, a análise aprofundada das autoavaliações inscritas no *Caderno de Experiências ApS™* revelou que a metodologia da Aprendizagem em Serviço funciona como um poderoso catalisador biográfico. Os estudantes não limitaram as suas ações a “fazer coisas” na comunidade; eles foram transformados pelas coisas que fizeram e pelas pessoas que encontraram.

A passagem do solipsismo individualista do sucesso escolar para a intersubjetividade do “*Nós*” – inspirada na ética da alteridade de Emmanuel Levinas, no diálogo autêntico de Martin Buber e na causalidade intersubjetiva de Maurice Nédondelle – demonstrou que o crescimento crítico do estudante se cumpre na responsabilidade partilhada. Ao gerirem a frustração, ao adaptarem os seus planos à imprevisibilidade da matéria humana e ao escutarem ativamente os silêncios do território, os alunos viveram uma autêntica introspeção metacognitiva. O *Caderno de Experiências ApS™* afirmou-se,

assim, não como um relatório burocrático, mas como um memorial dos encontros e um documento de emancipação e autoconhecimento.

4.3. O PARADOXO DO *KATÉCHON* E A ORFANDE NECESSÁRIA

Por fim, a mais profunda lição metafísica destes 11 anos cumpre-se no paradoxo da mediação pedagógica. O Professor, assumido na figura arquetípica do Mestre, atua inicialmente como o *katéchon* – aquela força que retém o colapso, que protege o “nascituro ontológico” da dispersão do mundo e que garante o tempo da escola (*σχολή*, *scholé*) como um espaço sagrado de suspensão (*epokhé*) e transmissão cultural. O Mestre introduz o Discípulo na espessura da história, do património e do saber, responsabilizando-se pelo mundo diante dele.

Todavia, o zénite do ato educativo não reside na dependência, mas na libertação. O verdadeiro *katéchon* pedagógico cumpre-se no seu próprio sacrifício voluntário. O Mestre retém o mundo para que o Discípulo se possa fundar a si mesmo; e, no momento exato em que o Discípulo interioriza a estrutura ética, a competência técnica e a responsabilidade pelo bem comum, o Mestre retira-se.

Esta “orfandade necessária” é o maior elogio à práxis do SeCapS. Ao saírem das margens protegidas da instituição para se tornarem autores das suas próprias intervenções socioculturais, os estudantes alcançaram a maioria kantiana. Deixaram de ser apenas sujeitos cuidados para passarem a ser, eles próprios, novos guardiões autónomos da *pólis* e retentores do porvir.

Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço não são, portanto, meros conceitos de vanguarda pedagógica. São as ferramentas com as quais, ao longo de mais de uma década, se provou que educar é, na sua raiz mais pura, um ato supremo de amor pelo mundo comum e pela continuidade do humano.

Como tal, encontramos-nos perante o paradoxo libertador da mediação (o sacrifício do *katéchon*): o culminar do percurso pedagógico do SeCapS cumpre-se no paradoxo da orfandade necessária. O Mestre atua como retentor e protetor da estrutura e do mundo comum, mas sacrifica voluntariamente a sua presença e autoridade direta, tornando-se “inútil” para que o Discípulo conquiste a sua plena maioria kantiana. A expulsão ou retirada do Mestre é o maior elogio à sua função: significa que ele fundou um mundo ético e autónomo no interior do Discípulo, capacitando-o para passar de sujeito cuidado a guardião ativo e autónomo da *pólis*.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, S. (1998). *O Mestre*. Lisboa Editora.
- Albiac, G. (2025). *El eclipse del padre. Una crítica de la razón woke*. La esfera de los libros.
- Arendt, H. (1961). *The Crisis in Education*. In *Between Past and Future* (pp. 172-196). The Viking Press.
- WCED – World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Buber, M. (1969). *Je et Tu*. Aubier, Éditions Montaigne.
- Carvalho, M. S. de (2026). *Ecoacústica e Metafísica da Fragilidade. Um trecho filosófico-musical*. IEF – Instituto de Estudos Filosóficos.
- CRUE (2005). *Directrizes para la Sostenibilización Curricular*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. Corporation for National Service.
- Gadamer, H.-G. (1998). *O Problema da Consciência Histórica*. Estratégias Criativas.
- Gadamer, H.-G. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Gehlen, A. (1987). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Ediciones Sígueme.
- Gevaert, J. (1984). *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Relógio d'Água.
- Groethuysen, B. (1982). *Antropologia filosófica*. Editorial Presença.
- Gusdorf, G. (1970). *Professores, para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. Moraes Editores.
- Heidegger, M. (1958a). La question de la technique. In *Essais et Conférences*, pp. 9-48. Gallimard.
- Heidegger, M. (1958b). ... L'homme habite en poète ... In *Essais et conférences*, pp. 224-245. Gallimard.
- Jaspers, K. (1978). *Iniciação Filosófica*. Guimarães Editores.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, v. 38, n. 2, p. 67-73, 1999
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. Teachers College Record.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Le Fanu, J. (2009). *Porquê nós? O mistério da nossa existência*. Civilização Editora.

- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Fata Morgana.
- Levinas, E. (1965). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Harper.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Harper & Row.
- Marcel, G. (1935). *Être et Avoir*. Aubier.
- Marcel, G. (1940). *Essai de philosophie concrète*. Gallimard.
- Marcel, G. (1951). *Le Mystère de l'être* (2 vols.). Aubier.
- Mirandola, P. d. (2008). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Edições 70.
- Moltmann, J. (1976). *O Homem. Mistério a desvendar. Ensaio de Antropologia*. Edições Paulistas.
- Nédoncelle, M. (1974). *Intersubjectivité et ontologie. Le défi personnaliste*. Béatrice Nauwelaerts/Nauwelaerts.
- Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature*. Étude logique et métaphysique. Aubier-Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences : essai sur la nature de la personne*. Aubier.
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, linguagem e globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 12, n.º 23 (2003), pp. 3-37.
- Ramos, F. J. S. (2018). *Intersubjetividad y eticidad en biografías educativas de profesores*. Vol. 1 e 2. Editorial Académica Española.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Livraria Almedina.
- Sadio-Ramos, F. J. (2026a). *A educação como katéchon e natalidade: entre o saber técnico e a responsabilidade ontológica pelo mundo*. Fernando Ramos (Editor)®.
- Sadio-Ramos, F. J. (2026b). *Memoria en movimiento: del museo a la ciudadanía a través del legado Nyau*. Fernando Ramos (Editor)®.
- Sadio-Ramos, F. J. (Coord.) (2026c). *Antes que caia....* Fernando Ramos (Editor)®.
- Sadio-Ramos, F. J. (Coord.) (2026d). *Projecto SeCApS: Sustentabilidade Curricular, Aprendizagem em Serviço e Intervenção Social através do Teatro e do Audiovisual*. Fernando Ramos (Editor)®.
- Sadio-Ramos, F. J. (2024). *CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)* (9.ª ed.). Marca Registada INPI n.º 549165. Fernando Ramos (Editor)®.
- Scheler, M. (1957). *El puesto del Hombre en el Cosmos*. Editorial Losada.
- Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist*, n.º 8, pp. 9-11 (1979).
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Gradiva.

SOBRE O ORGANIZADOR

Fernando José Sadio-Ramos é professor e investigador da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, Portugal. Doutor, com menção Doctor Europeus, em Currículo, Professorado e Instituições Educativas pela Universidade de Granada, possui ainda Diploma de Estudos Avançados em Didática e Organização Escolar pela mesma universidade, mestrado em Filosofia Contemporânea e licenciatura em Filosofia pela Universidade de Coimbra.

Sua trajetória acadêmica situa-se no encontro entre Educação e Humanidades, articulando reflexão filosófica, formação humana e intervenção educativa e sociocultural. Ao longo de sua atividade docente e investigativa, tem desenvolvido trabalhos relacionados à educação, à formação de professores, à cidadania, aos direitos humanos, às práticas artísticas e culturais e à construção de experiências educativas comprometidas com a dignidade humana e com a vida em comunidade.

Sua produção científica evidencia especial interesse por abordagens que aproximam teoria e práxis, valorizando a experiência, a memória, a participação e a responsabilidade social como dimensões constitutivas dos processos educativos. Essa perspectiva encontra expressão em projetos de investigação e intervenção sociocultural desenvolvidos no contexto da educação superior, incluindo iniciativas que articulam aprendizagem, práticas artísticas, relações intergeracionais e participação comunitária. É também atuante no campo da edição científica em Educação e Humanidades, participando do desenvolvimento da DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, projeto editorial de trajetória internacional dedicado à divulgação da investigação científica e pedagógica nessas áreas.

Na presente obra, sua formação filosófica e educacional converge com uma concepção da educação como responsabilidade pelo mundo, na qual conhecimento, cuidado, experiência e ação se articulam na formação de sujeitos capazes de participar de maneira consciente e transformadora da realidade que compartilham.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7654-5638>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem reflexiva 67, 80, 81

Aprendizagem-Serviço 1, 29, 58, 67, 73, 90, 100

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 56, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 101, 102, 107, 122

Educação Artística 67

Educação Superior 1, 29, 41, 86

Envelhecimento ativo 44, 90, 107, 108, 111, 112

I

Intergeracionalidade 90, 111

Investigação Baseada na Prática 90

K

Katéchon 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 40, 41, 62, 63, 64, 66, 69, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 116, 118, 119, 122

M

Memória narrativa 90, 91, 98

N

Natalidade 1, 2, 6, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 62, 66, 78, 88, 90, 97, 98, 118, 119, 122

P

Phronesis 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 45, 48, 61, 63

R

Responsabilidade 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 49, 55, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 90, 92, 93, 94, 118, 120, 122

Responsabilidade cívica 67, 68

S

Sustentabilidade Curricular 29, 33, 36, 41, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 78, 86, 112, 122

T

Teatro sénior 90, 91, 106, 108, 110, 112, 115, 122

Tráfico de Seres Humanos 42, 67, 69, 70, 76, 78, 79, 85, 86, 88



EDITORIA
ARTEMIS
2026