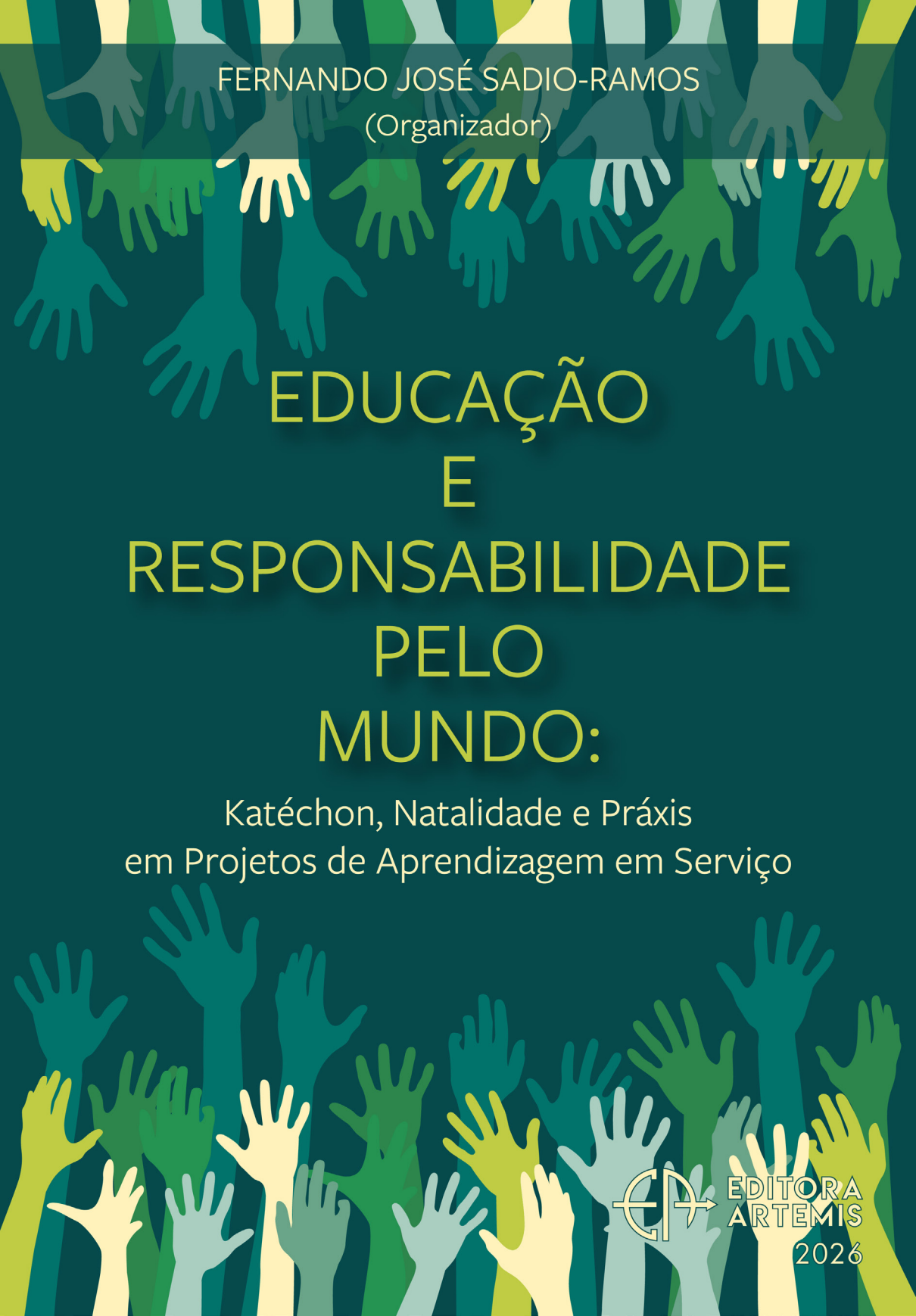




FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS
(Organizador)

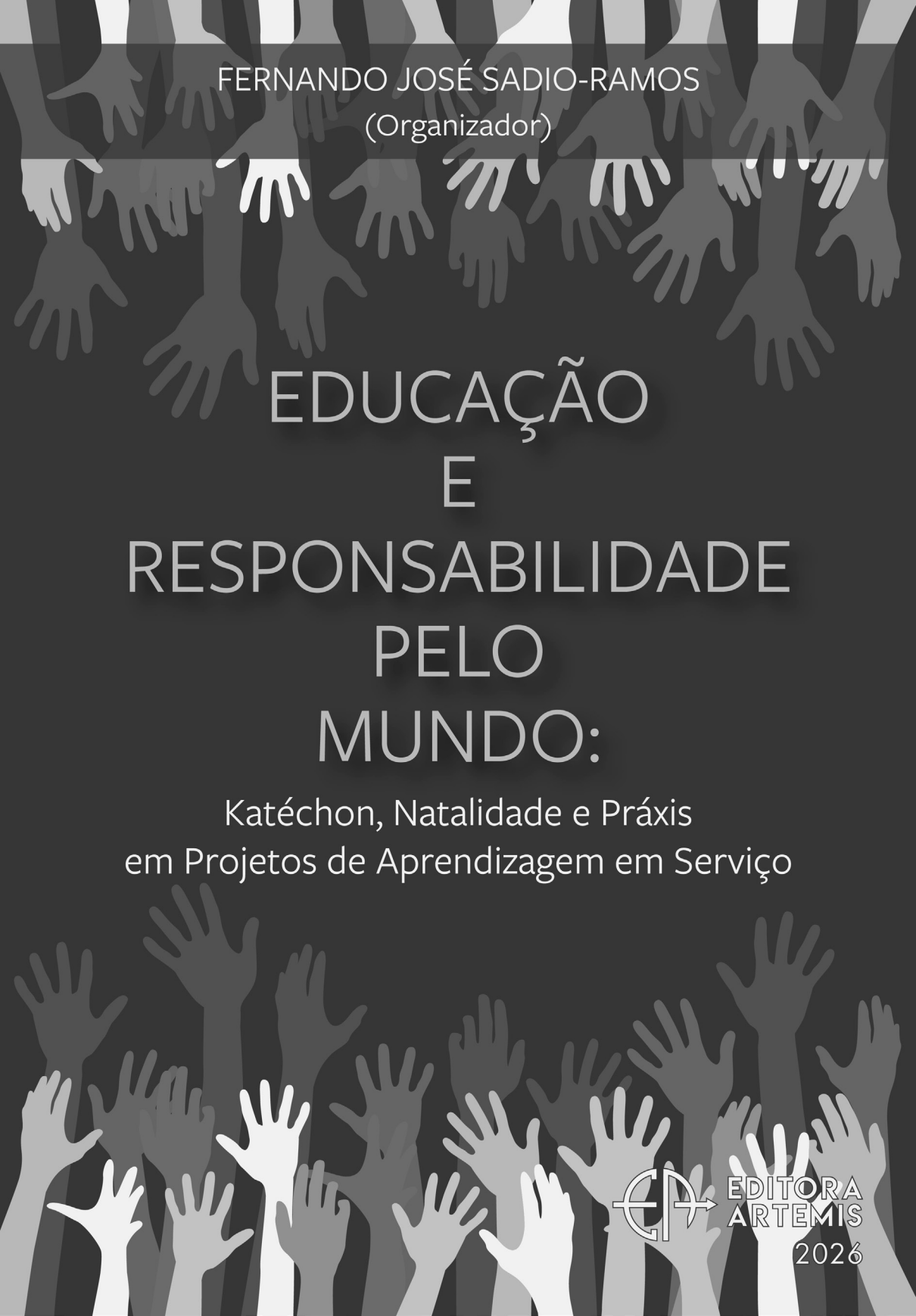
EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO:

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



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

“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 1

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

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>

se como uma práxis ética de conservação e renovação do mundo. Nesse contexto, a Aprendizagem-Serviço permite vincular conhecimento, experiência e responsabilidade, transformando o Discípulo em agente de cuidado e transformação da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação; *katéchon*; natalidade; Aprendizagem-Serviço; *phronesis*; responsabilidade.

LA EDUCACIÓN COMO *KATÉCHON* Y NATALIDAD: ENTRE EL SABER TÉCNICO Y LA RESPONSABILIDAD ONTOLÓGICA POR EL MUNDO

RESUMO: Este ensaio propõe uma compreensão ontológica e metafísica da educação a partir das noções de *katéchon*, natalidade, *phronesis* e cuidado, articulando-as com a Aprendizagem-Serviço na educação superior. A educação é concebida como uma responsabilidade pelo mundo, na qual o Mestre assume a função de apresentar, preservar e transmitir uma herança cultural que permita ao Discípulo desenvolver sua autonomia e capacidade de intervenção. A partir do diálogo com autores como Hannah Arendt, Martin Heidegger, Aristóteles, Emmanuel Levinas, Martin Buber, George Steiner, Olivier Reboul e Georges Gusdorf, analisa-se a relação entre saber técnico, sabedoria prática, alteridade, cuidado e liberdade. Sustenta-se que a educação não deve se reduzir à aquisição de competências técnicas, mas constituir-

RESUMEN: Este ensayo propone una comprensión ontológica y metafísica de la educación a partir de las nociones de *katéchon*, natalidad, *phronesis* y cuidado, articulándolas con el Aprendizaje-Servicio en la educación superior. La educación se concibe como una responsabilidad por el mundo, en la que el Maestro asume la función de presentar, preservar y transmitir una herencia cultural que permita al Discípulo desarrollar su autonomía y capacidad de intervención. A partir del diálogo con autores como Hannah Arendt, Martin Heidegger, Aristóteles, Emmanuel Levinas, Martin Buber, George Steiner, Olivier Reboul y Georges Gusdorf, se analiza la relación entre saber técnico, sabiduría práctica, alteridad, cuidado y libertad. Se sostiene que la educación no debe reducirse a la adquisición de

competências técnicas, sino constituir-se como uma práxis ética de conservação e renovação do mundo. Neste âmbito, o Aprendizagem-Serviço permite vincular conhecimento, experiência e responsabilidade, convertendo o Discípulo em agente de cuidado e transformação da realidade.

PALAVRAS CHAVE: educação; *katéchon*; natalidade; Aprendizagem-Serviço; *phronesis*; responsabilidade.

EDUCATION AS KATÉCHON AND NATALITY: BETWEEN TECHNICAL KNOWLEDGE AND ONTOLOGICAL RESPONSIBILITY FOR THE WORLD

ABSTRACT: This essay proposes an ontological and metaphysical understanding of education based on the notions of *katéchon*, natality, *phronesis*, and care, articulating them with Service-Learning in higher education. Education is conceived as a responsibility for the world, in which the Master assumes the role of presenting, preserving, and transmitting a cultural heritage that enables the Disciple to develop autonomy and the capacity for intervention. Drawing on authors such as Hannah Arendt, Martin Heidegger, Aristotle, Emmanuel Levinas, Martin Buber, George Steiner, Olivier Reboul, and Georges Gusdorf, the essay examines the relationship between technical knowledge, practical wisdom, alterity, care, and freedom. It argues that education should not be reduced to the acquisition of technical competencies but should constitute an ethical praxis of preserving and renewing the world. Within this framework, Service-Learning connects knowledge, experience, and responsibility, enabling the Disciple to become an agent of care and transformation of reality.

KEYWORDS: education; *katéchon*; natality; Service-Learning; *phronesis*; responsibility.

1. INTRODUÇÃO

Na metafísica da educação que definimos neste ensaio, desenvolvemos um esforço para elevar a técnica à categoria de cuidado e a aprendizagem à categoria de destino humano de responsabilidade pelo mundo. Neste ensaio pensamos a educação na sua dimensão ontológica e metafísica, analisando a responsabilidade ética e ontológica que se joga na relação pedagógica como *serviço*. Os fundamentos metafísicos e ontológicos são projectados para a prática pedagógica, desenvolvida a partir da metodologia de projecto e da aprendizagem em serviço, sobre o fundamento do mundo no qual somos pelo nascimento para o ser.

Com estes fundamentos, estabelece-se que o mundo precisa, se calhar mais do que nunca nestes tempos de ameaça tecnológica ao humano, de educadores e cidadãos – aqui, pensados sob a figura do *Discípulo* – que se assumam como *retentores* (*katéchon*). Vemos o professor e o aluno, sob as figuras do *Mestre* e do *Discípulo*, como *retentores*, guiados por uma pedagogia da natalidade, do cuidado e do serviço no ensino superior (*e na educação em geral*). Adequada a esta visão, a Aprendizagem em Serviço é

assumida como perspectiva educativa conveniente para a realização da educação como assumpção de mundo e sua retenção.

A secção 2 define a base metafísica de todo o trabalho: a educação como um ato de amor pelo mundo e pela continuidade da espécie e da civilização humana, explorando a tensão entre o “ser” e o “mundo”, e fundamentando por que razão a educação é o acto supremo de conservação e renovação.

Na secção 3, a teoria torna-se carne e a técnica transmuta-se em sabedoria prática, com o foco na superação da dicotomia entre “saber” e “fazer”.

A secção 4 encara o ensino superior como o lugar onde a inteligência se torna mão e o coração se torna método, um santuário da relação humana, a verdadeira alma da pedagogia: o *encontro intersubjectivo* que define a Pessoa. Aqui, um instrumento pedagógico regulador das aprendizagens, o *Caderno de Experiências ApS – Aprendizagem em Serviço* (Ramos, 2024), deixa de ser um registo de factos para se tornar um memorial de encontros. Os projetos enraízam-se na comunidade: não são próteses externas, mas partos de relações autênticas.

Com a secção 5, focamo-nos na estética da intervenção, no *cuidado* (Sorge/Cura) e na figura do Discípulo como retentor da cultura e do ser. Estamos no cume onde a intervenção se torna beleza e o currículo se torna um acto de amor e preservação do mundo; a técnica e a ética fundem-se na estética da existência.

Com esta secção, fechamos o ciclo presente no ensaio: a crise ontológica da secção 2 é resolvida na secção 5 através do cuidado e da intervenção estética. O Discípulo já não estranha o mundo: passa a ser o seu guardião, levando à sua plenitude o seu ser.

A secção 6, O sacrifício do *katéchon*: da presença real à orfandade necessária, aborda a questão paradoxal da educação, a inutilização do Mestre para que o Discípulo se autonomize e seja pessoa plena. É o maior elogio que se pode fazer a um Mestre, a prova de que ele não apenas transmitiu um conteúdo, mas fundou um mundo no interior do Discípulo.

A secção 7, conclusão, supera a tragédia humana da educação e permite-nos sintetizar a liberdade como compromisso e a maioridade Kantiana, fechando esta abóbada filosófica. Se o percurso foi de densidade e entrega, a conclusão é o clarão de lucidez que justifica todo o esforço: a transformação da liberdade individual em autoridade ética.

2. A CRISE ONTOLÓGICA E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

Neste contexto, o ensino superior não pode limitar-se à técnica. Ele deve ser o exercício do *katéchon* (referido por S. Paulo em II, 6-7 Tessalonicenses¹ e resgatado na

¹ E agora vós sabeis o que o detém (ho katechon), para que a seu próprio tempo seja manifestado. Porque já o mistério da injustiça opera; somente há um que agora o retém (to katechon) até que do meio seja tirado.

filosofia política): aquela força que retém a dissolução, que conserva o que é humano perante o niilismo da mecanização. Ao aprender através da intervenção na realidade social, Mestre e Discípulo assumem o seu papel de retentores da ordem e da cultura, impedindo que o mundo se desmorone por negligência ou falta de amor. Na passagem paulina, fala-se de uma força restritiva que detém a manifestação plena do “mistério da injustiça”, o Anticristo, até ao tempo estabelecido por Deus. S. Paulo refere que os crentes conhecem o *quê* ou *quem detém* este mal (amiúde interpretado como o Espírito Santo ou a proclamação do Evangelho) até que o mesmo seja expurgado do mundo.

Quatro pontos-chave haveria a referir nesse texto: 1) *A restrição*: existe um poder que impede a revelação prematura do Iníquo; 2) *o tempo de Deus*: a revelação do Anticristo ocorrerá só no seu devido tempo; 3) *o mistério da iniquidade*, que já estava operando nos tempos de S. Paulo, mas de modo limitado; 4) *a remoção*: o agente restritivo será eventualmente excluído, permitindo a manifestação do mal antes do Juízo final. Neste particular, o ensino paulino acerca do dia do Senhor, anima a firmeza dos crentes e a que não se deixem enganar sobre a imediatez desse dia.

A presente secção propõe um percurso reflexivo sobre a natureza do acto educativo, compreendido, não como mera instrução, mas como um gesto existencial e político de alta responsabilidade: a educação como acolhimento e salvaguarda.

Este itinerário, fenomenologicamente, inicia-se na raiz da existência: o *nascimento* (Arendt, 1961) Entendido como uma irrupção ou projecção (Heidegger, 1964), o acto de nascer é o primeiro encontro com o estranhamento (o espanto aristotélico), exigindo de quem educa uma postura de mediação, no sentido de ligar a estranheza inicial de quem chega ao mundo até ao compromisso ético da liberdade.

Para guiar esta exploração, estruturámos a análise em torno de quatro eixos fundamentais:

- *A mediação do real*: analisamos como o educador assume a responsabilidade de apresentar o mundo ao recém-chegado, equilibrando a proteção do sujeito e a preservação do real. Aqui, recuperamos, teologicamente, a figura do *katéchon* – aquela força que conserva e contém – para discutir a importância de sustentar as estruturas que impedem a dissolução do sentido pedagógico.
- *A práxis e o saber*: transitamos da teoria para o “saber em acção”, convocando a ética aristotélica através da investigação da evolução do conceito clássico de *phronesis* (sabedoria prática) até à sua manifestação contemporânea como competência situada, onde o conhecimento se prova na eficácia do agir ético.

- *A estética do cuidado*: através das categorias de *Sorge* (preocupação) e *Cura* (cuidado) exploramos a intervenção educativa como uma forma de arte – uma estética que não se limita à aparência, mas que se fundamenta no zelo e na atenção meticulosa ao outro (Pessoa e mundo).
- *O horizonte da liberdade*: finalmente, o percurso culmina na redefinição da liberdade. Longe de ser uma autonomia isolada, a liberdade na educação é apresentada como um *compromisso*: a capacidade de agir responsabilmente num mundo que partilhamos com os outros.

Este é, em suma, um convite a pensar a educação como o lugar onde a conservação do que é valioso permite a eclosão do novo.

Os dois conceitos – *katéchon* e *phronesis* – funcionam como as vigas mestras da secção: um focado na *proteção* da estrutura educativa e o outro na *excelência* da ação no terreno.

2.1. A FIGURA DO KATÉCHON: CONSERVAR PARA NÃO SUCUMBIR

O conceito de *katéchon* (do grego *to/ ho katechon*, “aquilo/ aquele que detém”) tem uma origem teológica e política, referindo-se à força que impede a chegada do caos ou do fim dos tempos. Transposto para a pedagogia, este conceito torna-se uma metáfora poderosa para a função *conservadora* (no sentido de *preservação*) da escola e da educação em todas as suas formas, já que a educação se diz de muitas maneiras.

- *A educação como resistência*: num mundo marcado pela obsolescência rápida e pela fluidez extrema, o Mestre actua como um *katéchon*. Ele “detém” a pressão da atualidade imediata para permitir que o Discípulo tenha tempo e espaço para conhecer o que é perene. Neste ponto, cobra toda a sua pertinência a exigência de Olivier Reboul (1982) relativa à necessidade dos muros da escola, que efectuem a *epokhé* da pressão mundana.
- *Conservar para libertar*: a conservação não é o oposto da inovação, mas a sua condição de possibilidade. Sem uma base sólida de mundo (o real), o “novo” não tem contra o que se bater ou o que transformar. Educamos para que o mundo não sucumba à barbárie do esquecimento.

Neste ponto, a fundamentação pedagógica eleva-se ao estatuto de resistência. Se a modernidade líquida tende a dissolver todos os laços e a transformar o mundo num fluxo constante de consumo e descarte, a educação deve atuar como o *katéchon*.

Pensamos a Pedagogia sob a ideia do *katéchon* na medida em que vemos a educação como a força que “retém” o caos. Não se trata de um conservadorismo

estático, mas de uma conservação vital. Para que algo novo possa nascer, o mundo deve ser preservado do desmoronamento.

Ao envolver o Discípulo em projetos que criam “realidades culturais duradouras” (como a ContiTuna, o Clube de Expressão Dramática “Os Putos”, o cuidado dos edifícios escolares do Projecto “Antes que caia...”, ou a atenção à pessoa traficada em “Perto de Nós”), a prática pedagógica ensina o Discípulo a ser um retentor da humanidade. Ele aprende que a sua liberdade não é apenas a licença para criar do nada, mas a responsabilidade de dar continuidade e cuidado ao que merece durar. O Discípulo torna-se, assim, um guardião da pólis.

2.2. O NASCIMENTO COMO IRRUPÇÃO E ESTRANHAMENTO

A educação não é um processo de simples transmissão de dados, mas sim o palco de uma crise ontológica. A educação inicia-se num paradoxo que Hannah Arendt (1961) designa como a condição da natalidade. Cada novo ser que chega ao mundo através do nascimento representa uma promessa de recomeço. Contudo, esse nascituro vai ingressar num mundo que já está aí, pré-existente e envelhecido. Cada novo indivíduo que ingressa no ensino superior (ou em qualquer nível educativo) não é apenas um “recurso humano” em formação, mas um *nascituro* ontológico – alguém que traz consigo a capacidade de iniciar o inédito. No entanto, este nascimento lança o sujeito numa crise: o mundo em que ele entra já está plenamente constituído, carregado de tradições, instituições, falhas e linguagens que ele não escolheu e com que se vai confrontar para construir a sua mundanidade.

A crise ontológica da educação reside na assimetria entre a subjetividade do Discípulo e a objetividade do mundo. Educar, nesta perspetiva, não é fornecer ferramentas para a sobrevivência individualista, mas mediar o encontro entre o “eu” e o “já aí”. É um convite para que o Discípulo saia da sua clausura solipsista e reconheça que a sua existência está indelevelmente ligada à tessitura do tempo e da história. O papel do Mestre é o de apresentar este mundo, assumindo a responsabilidade por ele, para que o Discípulo possa, no tempo certo, decidir se o quer conservar ou transformar.

2.3. A RESPONSABILIDADE DO MESTRE COMO APRESENTAÇÃO DO REAL

Nesta dialética, o Mestre assume uma postura de autoridade que não se confunde com autoritarismo. A responsabilidade do Mestre, para Hannah Arendt, é a de quem assume o mundo perante o jovem Discípulo. Ao ensinar os saberes específicos das ciências e das técnicas, o Mestre está, na verdade, a dizer: *Eis o nosso mundo. É assim que ele funciona, é assim que ele foi construído e é assim que ele se tem mantido.*

Sem esta apresentação amorosa e rigorosa da realidade, o Discípulo permanece um estrangeiro na sua própria época. A Aprendizagem em Serviço e por projetos surge aqui como o antídoto à alienação: ela retira o Discípulo da abstração das salas de aula e coloca-o diante da materialidade da comunidade. É no contacto com a organização social, com os grupos de participantes ou com as instituições locais que a “apresentação do mundo” se torna concreta. O Discípulo deixa de ler sobre a realidade para ser introduzido nela.

2.4. O SABER EM ACÇÃO: DA *PHRONESIS* À COMPETÊNCIA SITUADA

A crise ontológica resolve-se na acção (*Vita Activa*). Ao assumir a responsabilidade por um projeto que serve a outrem, o Discípulo supera o estranhamento inicial. Ele deixa de ser alguém que “recebe” o mundo para ser alguém que “assume” o mundo.

Esta assunção é o objetivo último da Aprendizagem em Serviço: transformar a crise de “quem sou eu neste mundo?” na afirmação ética de “eu sou aquele que cuida deste mundo”. É a passagem da passividade do discente para a agência do cidadão-profissional que, ao aplicar o conteúdo programático, está, na verdade, a tecer novamente os fios da realidade social.

Se o *katéchon* garante a estabilidade, a *phronesis* garante a qualidade do movimento. Aristóteles distinguia a *sophia* (sabedoria teórica) da *phronesis* (sabedoria prática ou prudência).

- A *Ética do “aqui e agora”*: a *phronesis* é o saber de quem decide perante o singular. Na educação, não existem “receitas” universais que funcionem para todos os Discípulos. O Mestre *phronético* é aquele que, munido de teoria, sabe ler o contexto e ajustar a sua intervenção à necessidade específica daquele momento e daquele Discípulo.
- A *competência situada*: este é o desdobramento moderno da *phronesis*. Ser competente não é apenas “saber fazer”, mas “saber agir” com inteligência e sensibilidade num cenário imprevisível. É a passagem do saber técnico (frio e mecânico) para o saber ético (comprometido com o humano).

O Mestre deve ser, simultaneamente, *katéchon* (ao salvaguardar o espaço de estudo e a tradição) e *phronétikos* (ao agir com sabedoria prática sobre o imprevisível que emerge em cada sala de aula ou espaço educativo).

A técnica isolada é, como diria Heidegger (1958), uma forma de “desocultamento” que corre o risco de transformar todo o ser em “reserva disponível”. Para evitar que o Discípulo veja a realidade apenas como um objeto de exploração, a aprendizagem deve ser pautada pelo *Dasein* (ser-no-mundo) (Heidegger, 1964): o Discípulo não estuda «sobre» o mundo; ele aprende «no» mundo.

Esta visão recupera a *phronesis* (sabedoria prática) de Aristóteles (1985), em que o conhecimento só atinge a sua plenitude quando aplicado ao bem comum (na *Polis*). A definição de competência como um saber em ação – que mobiliza conhecimentos, capacidades e valores para resolver problemas situados – é um eco do pragmatismo de John Dewey (1963), para quem a experiência é o centro da reconstrução do saber. Não há saber significativo sem a prova do real.

2.5. A ALTERIDADE E O DIÁLOGO: O CADERNO DE EXPERIÊNCIAS APS COMO NARRATIVA

A estrutura do *Caderno de Experiências ApS* (Ramos, 2024) não é um mero relatório burocrático; é uma ferramenta de reflexividade narrativa. Ao escrever o seu percurso, o Discípulo deixa de ser um espectador para se tornar um autor da sua própria biografia, onde se conjugam:

- *O encontro com a Alteridade*: na definição canónica de “projecto” (fundamentação e contexto), manifesta-se a Ética da Alteridade de Emmanuel Levinas (1965, 1972, 1974). Ao escolher um contexto comunitário, o Discípulo responde ao “rosto” de outrem, que o convoca à responsabilidade. Não é uma ajuda caritativa, mas um compromisso ético e ontológico.
- *O diálogo intersubjectivo*: como propõe Martin Buber (1969), a relação *Eu-Tu* é o fundamento da existência. Quer na relação com a comunidade, quer na inter-avaliação (nos trabalhos de grupo), o Discípulo descobre que a sua identidade se constrói na intersecção com o outro. Maurice Nédoncelle (1942) e Gabriel Marcel (1940) reforçam esta ideia: o “eu” só se reconhece plenamente no “nós” e no compromisso da fidelidade criativa e da reciprocidade das consciências.

Eu e Tu (originalmente publicado em 1923), de Martin Buber, é uma obra filosófica fundamental que propõe que a existência humana se define por duas atitudes relacionais básicas: *Eu-Tu* (relação, diálogo, encontro autêntico) e *Eu-Isso* (experiência, objetivação, utilidade). O *Eu* só se torna um “eu” através do encontro recíproco com o *Tu*.

Na obra, encontramos as seguintes figuras filosóficas mediante as quais pensar a existência humana e as suas dimensões:

- 1) *Relação Eu-Tu (Ich-Du)*: é o encontro direto, presente e de reciprocidade com a alteridade (pessoa, natureza ou Deus – o “Tu Eterno”). Não é um objeto de análise, mas uma experiência partilhada com todo o ser;

- 2) a relação *Eu-Isso* (*Ich-Es*): é uma atitude objectivante, onde o mundo e outrem são vistos como um conjunto de objetos para usar, analisar ou experimentar, uma relação impessoal e utilitária;
- 3) o *entre* (*Zwischen*): o encontro autêntico não acontece dentro de uma pessoa, mas no espaço “entre” elas;
- 4) o “Tu Eterno”: Buber sugere que toda relação Eu-Tu é um vislumbre da relação suprema com Deus, chamado de “Tu Eterno”. A obra convida a superar a “coisificação” de outrem e do mundo e a priorizar encontros genuínos, manifestando um lugar fundamental para o diálogo.

O ponto de partida de *Eu e Tu*, estabelece a dualidade da existência humana. O mundo não é uma realidade única, mas sim uma percepção moldada pela forma como o ser humano se relaciona com o que o rodeia. Essa relação é definida por duas palavras-princípio:

1. O par “Eu-Tu” (relação de encontro), que supõe:
 - A totalidade: Só pode ser proferida quando o ser se envolve por inteiro.
 - A conexão: não é sobre observar um objeto, mas sobre um encontro genuíno, direto e recíproco.
 - O “Eu” transformado: O “Eu” que diz “Tu” é subjectivo e relacional; constitui-se na presença de outrem.
2. O par “Eu-Isso” (relação de experiência), que implica:
 - A parcialidade: O ser não se entrega totalmente; ele observa, analisa e utiliza.
 - A objetivação: o “Isso” (ou “Ele/ Ela”) é tratado como um objecto, uma coisa limitada e catalogável.
 - O “Eu” distante: o “Eu” que diz “Isso” é um sujeito que separa, mede e controla a realidade ao seu redor.

A realidade do homem é, assim, determinada pela palavra relacional que profere. O ser humano não possui um “Eu” estático; torna-se um tipo diferente de “Eu” dependendo de como escolhe relacionar-se: se de forma total e profunda (Tu) ou de forma utilitária e fragmentada (Isso) (Buber, 1969).

2.6. A ESTÉTICA DA INTERVENÇÃO E O CUIDADO (*SORGE, CURA*)

A criação de realidades a partir de projectos elaborados por alunos (como a Tuna intergeracional “ContiTuna”, o clube de expressão dramática com pessoas

maiores de 55 anos “Os Putos”, e “Antes que caia...” e “Perto de Nós”) demonstra que a Aprendizagem em Serviço atinge uma dimensão estética e hermenêutica. Seguindo Hans-Georg Gadamer (1977), a compreensão não é um acto puramente intelectual, mas um *acontecimento*. Ao intervir, o Discípulo interpreta o mundo e, ao interpretá-lo, transforma-o.

O conceito de Cuidado (*Sorge, Cura*) de Heidegger (1964) e a Atenção de Nicolás Malebranche (1910), que influenciou em pensadores como Gabriel Albiac ou David Boder, são aqui vitais. Ter atenção ao contexto, cuidar da planificação e avaliar os resultados é um acto de amor ao mundo. A auto-avaliação das competências é o momento em que o Discípulo, numa introspecção quase agostiniana, reconhece as suas luzes e sombras, as suas capacidades e as suas faltas (*Confissões*, 2000).

2.7. A LIBERDADE COMO COMPROMISSO

A metodologia de projecto, apoiada na dinâmica de grupos de Kurt Lewin (1951), permite que a liberdade individual se transforme em acção colectiva. Como ensinou Immanuel Kant (1988), a menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem o guia de outrem. O desiderato deste modelo pedagógico é a maioridade: capacitar o Discípulo para que ele não apenas “saiba coisas”, mas para que ele “saiba ser” um agente de conservação e criação, i. é, *katéchon*.

Ao integrar os saberes técnicos com o serviço comunitário e o estágio, o ensino superior cumpre a sua missão mais nobre: formar pessoas que, conscientes do seu poder de agir e intervir, escolhem ser o *katéchon* de uma civilização que urge ser cuidada, narrada e amada.

3. O SABER EM ACÇÃO: DA *PHRONESIS* À COMPETÊNCIA SITUADA

3.1. A SUPERAÇÃO DA TÉCNICA COMO DOMINAÇÃO: O CONTRIBUTO DE MARTIN HEIDEGGER

Para fundamentar uma pedagogia que não seja meramente utilitarista, devemos confrontar a essência da técnica. Martin Heidegger (1954), na sua reflexão sobre a técnica moderna, alerta para o perigo de vermos o mundo apenas como *Gestell* (armação ou dispositivo), onde tudo – inclusive o ser humano – é reduzido a “reserva disponível” (*Bestand*). No ensino superior tradicional, corre-se o risco de ensinar as ciências como meros manuais de exploração da realidade.

A proposta da Aprendizagem em Serviço (ApS) inverte esta lógica. Ao situar o saber no contexto do serviço e do projeto, o Discípulo não «usa» a comunidade como

um laboratório inerte: ele *habita* o mundo e cuida dele. O saber técnico deixa de ser uma ferramenta de dominação para se tornar uma forma de Cuidado (*Sorge, Cura*). O Discípulo aprende que a técnica, quando desprovida de uma raiz ética e ontológica, é cega. A técnica deve estar ao serviço do *Dasein* (ser-no-mundo), reconhecendo a dignidade do contexto em que intervém.

3.2. A REABILITAÇÃO DA *PHRONESIS* ARISTOTÉLICA

O conceito de “competência” que adoptamos e defendemos – como um saber em acção dirigido à resolução de problemas concretos através da síntese de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores – encontra a sua génese na *phronesis* de Aristóteles. Ao contrário da *sophia* (sabedoria teórica) ou da *techné* (habilidade técnica pura), a *phronesis* é a sabedoria prática: a capacidade de deliberar correctamente sobre o que é bom e conveniente para o ser humano em situações contingentes.

No modelo pedagógico proposto, o Discípulo é convocado a exercer esta sabedoria. Quando ele desenha o seu projecto (fundamentação, objectivos, recursos, actividades, avaliação), ele não está a preencher um formulário; está a realizar um exercício de prudência política e ética. Ele tem de avaliar o que aquele contexto específico exige. A competência, assim, não é um *stock* de conhecimentos acumulados, mas a virtude de saber mobilizar esses conhecimentos perante o imprevisto da vida social.

3.3. DEWEY E A RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Apoiamos esta visão no pragmatismo de John Dewey (1969). Para o autor, a aprendizagem não é uma preparação para a vida; a aprendizagem é a *própria vida*. A “aprendizagem experiencial” e “significativa” ocorre quando há uma transacção contínua entre o indivíduo e o seu ambiente.

O projecto de intervenção sociocultural funciona como o centro de gravidade onde a teoria encontra a sua resistência e a sua prova. Ao aplicar conteúdos programáticos, por exemplo na criação de uma tuna intergeracional ou num clube sénior de expressão dramática, ou cuidando do mundo – um edifício escolar em ruína (*Antes que caia...*) – e de outrem – *Perto de Nós* –, o Discípulo experimenta o que John Dewey chama de “reconstrução da experiência”. O conhecimento deixa de ser algo “dado” pelo Mestre e passa a ser algo “conquistado” pela acção dialógica que articula aquele com o Discípulo. A dificuldade encontrada na comunidade obriga o Discípulo a pensar; e o pensamento, segundo o autor, é o instrumento para restaurar o equilíbrio de um mundo em crise.

3.4. A COMPETÊNCIA COMO COMPROMISSO ÉTICO E SITUADO

Finalmente, a definição de competência que estrutura a auto-avaliação do Discípulo no *Caderno de Experiências ApS* – envolvendo conhecimentos, capacidades, atitudes e valores – reflecte a integridade da pessoa humana. Não se pode separar o “saber-fazer” do “saber-ser” ou do “saber-estar”.

Como propõe Immanuel Kant (2014), a acção deve ser regida por princípios que possam ser universalizados, mas aqui, essa universalidade encarna no particular. A competência situada exige que o Discípulo se questione: “*Como pode a minha técnica (seja ela musical, social ou organizacional) elevar a dignidade deste contexto?*” É nesta intersecção que o Discípulo descobre o seu poder e a sua liberdade: ele não é apenas um técnico certificado, mas um agente moral cuja acção produz efeitos reais, duradouros e sustentados na vida dos outros.

4. A ALTERIDADE E O DIÁLOGO: O CADERNO DE EXPERIÊNCIAS APS COMO NARRATIVA INTERSUBJECTIVA

4.1. O ROSTO DO OUTRO COMO EPIFANIA ÉTICA: O CONTRIBUTO DE EMMANUEL LEVINAS

A escolha de um contexto comunitário para a intervenção não é uma decisão administrativa; é um evento ético. Para Emmanuel Levinas (1965, 1972, 1974), a ética nasce quando sou interpelado pelo rosto de outrem. Esse rosto, na sua vulnerabilidade e nudez, impõe-me um mandamento anterior a qualquer contrato social: “Não matarás”, que positivamente significa “Cuidarás”.

Ao entrar numa organização sénior ou numa comunidade de origem, o Discípulo é “tomado como refém” pela necessidade de outrem. A sua liberdade, antes absoluta e talvez egoísta, descobre-se como responsabilidade. O projeto de Aprendizagem em Serviço é a resposta formal a essa interpelação. Não se trata de “fazer o bem”, mas de responder a uma dívida ontológica que temos para com os nossos semelhantes.

4.2. A ONTOLOGIA DO NÓS: MARTIN BUBER, MAURICE NÉDONCELLE E GABRIEL MARCEL

A aprendizagem significativa ocorre na passagem do *Eu-Isso* para o *Eu-Tu*. Martin Buber (1969) ensina que “toda a vida verdadeira é encontro”. Se o Discípulo olha para a comunidade como um objeto de estudo (Isso), ele permanece estéril. Mas, ao criar a tuna intergeracional ou o clube sénior de expressão dramática, por exemplo, ele entra numa relação de reciprocidade.

Esta “comunhão” é aprofundada pelo personalismo de Maurice Nédoncelle (1942), para quem a consciência do “eu” é fruto da reciprocidade das consciências. É o “Nós” que funda o “Eu”. Gabriel Marcel (1935) reforça esta ideia através da “disponibilidade” (*disponibilité*): o Discípulo não está apenas «presente» fisicamente, mas está espiritualmente aberto ao mistério do outro. O sucesso de projetos duradouros, sustentáveis, deve-se a esta fidelidade criativa – um compromisso que resiste ao tempo e às dificuldades porque se baseia no laço humano, não apenas no cumprimento curricular ou organizacional.

4.3. A NARRATIVA E A HERMENÊUTICA: HANS-GEORG GADAMER E A FUSÃO DE HORIZONTES

O *Caderno de Experiências ApS* cumpre uma função hermenêutica vital. Segundo Hans-Georg Gadamer (1977), compreender é sempre um processo de “fusão de horizontes”. O Discípulo traz o seu horizonte técnico e científico; a comunidade traz o seu horizonte de vida e tradição. O encontro gera um terceiro horizonte: o projeto.

A exigência narrativa e reflexiva do relatório – as notas de campo, a auto-avaliação, o Caderno em si – obriga o Discípulo a interpretar essa fusão. Ao narrar a sua experiência, o Discípulo realiza o que Paul Ricoeur chamaria de “identidade narrativa” (1985, 1990): ele compreende-se a si mesmo ao contar a história da sua intervenção. A escrita não é apenas o fim do processo; é o momento em que a experiência se torna consciência. O Discípulo deixa de ter apenas “feito” algo e passa a “ser” alguém que compreende o que fez.

4.4. A AUTO-AVALIAÇÃO COMO EXAME DE CONSCIÊNCIA E INTERAVALIAÇÃO

Nesta secção do caderno relativa às competências desenvolvidas, o Discípulo confronta-se com a sua própria evolução. Inspirados pela tradição de S. Agostinho (2000), a auto-avaliação é um momento de verdade interior. Não se avalia apenas a nota obtida, mas a transformação das atitudes e valores.

Quando o trabalho é em grupo, a inter-avaliação espelha a intersubjectividade prática. O grupo torna-se uma micro-comunidade onde a alteridade deve ser gerida. Aprende-se que a eficácia técnica é indissociável da qualidade do diálogo. A avaliação curricular continua de ser uma pressão externa para ser um ritmo interno de crescimento, onde o Discípulo se descobre como um criador de realidades, plenamente consciente do seu poder e da sua liberdade situada.

5. A ESTÉTICA DA INTERVENÇÃO E O CUIDADO (*SORGE, CURA*) COMO PRESERVAÇÃO

5.1. A INTERVENÇÃO COMO OBRA DE ARTE SOCIAL: A DIMENSÃO ESTÉTICA

A intervenção na comunidade não deve ser apenas “útil”; ela deve aspirar a ser “bela” no sentido grego de *Kalos*: aquilo que é bom e radiante. Quando os Discípulos criam uma tuna intergeracional ou um clube de expressão dramática, ou reformam um edifício ruinoso e cuidam de pessoas traficadas, eles não estão apenas a aplicar conteúdos; estão a realizar um gesto estético que reorganiza o tecido social.

Segundo Hans-Georg Gadamer (1977), a arte não é algo que se contempla à distância, mas algo em que se participa. Ao criar realidades culturais duradouras e sustentáveis, o Discípulo exerce a sua liberdade de criar e intervir. Essa criação é o auge da aprendizagem experiencial: o mundo, que parecia um dado imutável e cinzento, revela-se plástico e transformável. A estética aqui é a prova da liberdade: o Discípulo descobre que pode “dar seguimento” ao que já existe, mas imprimindo-lhe uma nova forma, uma nova harmonia.

5.2. O CUIDADO (*SORGE, CURA*) COMO ESTRUTURA DA EXISTÊNCIA

O suporte filosófico de Martin Heidegger é aqui fundamental. O Ser-no-mundo não é uma presença passiva; o ser humano é, na sua essência, Cuidado (*Sorge, Cura*). O cuidado não é apenas uma “atitude fofinha”, mas a estrutura ontológica que nos liga às coisas e às pessoas.

No *Caderno de Experiências ApS*, o cuidado manifesta-se no rigor:

- Cuidado com outrem: na identificação da população e do contexto.
- Cuidado com a verdade: na narração fiel das notas de campo e observações participantes e naturalistas efectuadas.
- Cuidado com o futuro: na planificação que visa a sustentabilidade (como os projectos que se enraízam desde 2015).

Quando o Discípulo cuida do seu projecto, ele está a cuidar de si mesmo e da sua própria aprendizagem. O relatório deixa de ser um “trabalho para o Mestre” e passa a ser o registo do seu cuidado com o mundo.

5.3. O DISCÍPULO COMO *KATÉCHON*: RETENTOR DA HUMANIDADE

Retomamos a figura paulina do *katéchon*. Num mundo dominado pela pressa, pelo descarte e pela obsolescência programada (inclusive das relações humanas), a pedagogia do serviço propõe o Discípulo como aquele que retém.

Ao implicarem-se em contextos comunitários – muitas vezes os seus contextos de origem – os Discípulos assumem o estatuto de retentores da memória e da dignidade. Quando um jovem ensaia com um sénior num clube de expressão dramática, ele está a impedir que a solidão e o esquecimento avancem. Ele está a “conservar o mundo” – a retê-lo. Esta consciência de ser um retentor é o que dá ao Discípulo uma autoridade moral que nenhum exame teórico poderia conferir. Ele sente-se responsável pela manutenção da civilização no seu pequeno grande círculo de intervenção.

5.4. A ATENÇÃO COMO ORAÇÃO DO PENSAMENTO

Recuperamos aqui o conceito de Atenção (tão caro a Gabriel Albiac e à tradição que remonta a Nicolás Malebranche). A atenção é a forma mais pura de generosidade. O modelo de relatório, com o seu detalhe e reflexividade, obriga a uma paragem; obriga a olhar com atenção para os resultados obtidos e as transformações pessoais sofridas.

Esta atenção impede a intervenção superficial. O Discípulo aprende a ver as nuances, as resistências do real e os pequenos sucessos. Como diria David Boder (1949; Rosen, 2010), a atenção ao detalhe biográfico e à narração da experiência transforma o “caso social” em “pessoa humana”. O projeto deixa de ser um item no currículo para ser um marco na biografia do Discípulo e da comunidade.

6. O SACRIFÍCIO DO *KATÉCHON*: DA PRESENÇA REAL À ORFANDADE NECESSÁRIA

6.1. O MESTRE COMO *KATÉCHON*: A RESISTÊNCIA DA TRANSMISSÃO

Para compreender a relação pedagógica como um ato de retenção – um *katéchon* que impede o colapso da memória e da civilização frente ao imediatismo – devemos convocar a tríade composta por George Steiner, Olivier Reboul e Georges Gusdorf. Neles, o Mestre não é um mero facilitador, mas o guardião de uma chama que o tempo insiste em apagar.

6.2. GEORGE STEINER: O MESTRE COMO PRESENÇA REAL

Em *As Lições dos Mestres* (2005), George Steiner apresenta a relação pedagógica como algo carregado de uma “perigosidade” quase sagrada. O Mestre atua como *katéchon* ao recusar a banalização do saber.

- *A retenção do sentido*: Para George Steiner, o mestre retém a erosão da transcendência. Num mundo de ruído, ele impõe o silêncio e a atenção necessários para que o discípulo “ouça” a tradição.

- *O poder de vida e morte*: A transmissão é um ato de eros, uma força que sustenta o mundo. Sem o Mestre, o passado torna-se uma língua morta; com ele, o passado é retido no presente como força ativa.

6.3. OLIVIER REBOUL: A DEFESA DA HUMANIDADE

Em *O que é aprender?* (1982), Olivier Reboul afasta-se do tecnicismo pedagógico para resgatar a aprendizagem como um ato de libertação que exige, paradoxalmente, um vínculo de autoridade.

- *O katéchon contra o efêmero*: Olivier Reboul argumenta que aprender não é apenas adquirir competências, mas integrar-se numa cultura. O Mestre retém a queda do Discípulo no “utilitarismo cego”.
- *A tradição como libertação*: o autor defende que só se inova a partir do que se recebeu. O Mestre é quem impede que o fio da história se quebre, garantindo que o discípulo não tenha de “reinventar a roda” na solidão do niilismo.

6.4. GEORGES GUSDORF: O SACRIFÍCIO DO MESTRE

No seu fundamental *Para quê Professores?* (1963), Georges Gusdorf vê a pedagogia como uma ontologia. O mestre não ensina “coisas”, comunica um “ser”.

- A mediação necessária: o Mestre é o *katéchon* que se coloca entre o caos do mundo e a fragilidade do Discípulo. Ele retém a desumanização ao afirmar que a verdade é inseparável da presença humana.
- *O encontro dialógico*: para o autor, o Mestre resiste à mecanização do ensino. Ele é o obstáculo vivo contra a ideia de que o saber pode ser puramente algorítmico. A sua presença “retém” a dignidade do espírito humano contra a técnica desprovida de alma.

6.5. DIÁLOGO E TRANSMISSÃO: GEORGES GUSDORF E OLIVIER REBOUL

Se o *katéchon* retém a destruição, fá-lo através da palavra e do exemplo.

- *Georges Gusdorf e a Palavra*: Em *La Parole* (1977), Georges Gusdorf argumenta que o mestre não transmite apenas dados, mas um horizonte de sentido. A educação dialógica é retentora porque impede que a linguagem se torne mera técnica ou ruído. O Mestre “retém” a humanidade do discípulo ao exigir que este habite a Palavra.
- *Olivier Reboul e a Tradição*: Olivier Reboul (1982) enfatiza que “educar é aprender a ser livre”, mas essa liberdade é impossível sem a aprendizagem de

uma herança. Para o filósofo, o Mestre retém a barbárie ao defender o *valor* contra a mera *utilidade*. Sem o retentor, a educação vira treino, adestramento; com ele, torna-se cultura (*Bildung*).

6.6. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A convergência destes autores revela que o Mestre como *katéchon* exerce uma função de *resistência ativa*. Ele não trava o tempo, mas impede que o tempo destrua o que é essencial. Como veremos a seguir, com Gabriel Albiac, essa retenção assume o seu contorno mais dramático na figura do Pai, cujo “eclipse” ameaça deixar o discípulo órfão de qualquer bússola ética ou ontológica.

Na transição desta secção para a análise de Gabriel Albiac (2025), a tentação de ver o “eclipse” do Pai como a falha do *katéchon* resulta enganadora: é, antes, a sua derradeira transformação. Esta transição não é uma falha, é a plenitude do desenvolvimento do Discípulo que supera o Mestre quando se autonomiza. O paradoxo ontológico da educação é o de o Mestre ter que se apagar e desaparecer, tornar-se inútil, para que o Discípulo seja plenamente homem. O Pai-Mestre é metaforicamente morto pelo Filho-Discípulo. O sucesso da educação é tornarmo-nos, tragicamente, órfãos. Esta situação antropológica radical é, no nosso tempo, niilismo, vazio de instâncias que guiem o discípulo e que retenham o mundo. A defesa do estatuto de *katéchon* do humano, Mestre e Discípulo, é essencial para que o mundo seja conservado e não aniquilado.

É uma leitura profundamente agostiniana e, ao mesmo tempo, trágica, da pedagogia. O Mestre é o *katéchon* que trabalha para a sua própria extinção; ele retém o caos enquanto prepara o Discípulo para o vir a suportar sozinho. O sucesso do Mestre é o seu aniquilamento funcional. A visão da *autonomia como orfandade necessária* manifesta o paradoxo do “apagamento”.

6.7. O SACRIFÍCIO DO KATÉCHON: A ORFANDADE COMO TELOS

A natureza do Mestre como *katéchon* encerra em si um paradoxo trágico: a sua missão é reter a dissolução do mundo até ao momento exato em que o Discípulo possui a ténpera para enfrentar o vazio por si próprio. Como sugerem George Steiner, Olivier Reboul e Georges Gusdorf, a autoridade pedagógica não é um fim, mas uma *barragem provisória*.

6.8. A DIALÉTICA DO DESAPARECIMENTO

Se o Mestre se recusa a desaparecer, torna-se um tirano; se desaparece cedo demais, deixa o Discípulo à mercê do niilismo. O “sucesso” da educação é, portanto, a produção de uma orfandade madura.

Em Olivier Reboul, o aprender culmina quando o método do Mestre se torna a autonomia do Discípulo.

Em Georges Gusdorf, o Mestre é o “parteiro” socrático que, após o nascimento do espírito, deve retirar-se para que a vida de outrem comece.

O Mestre exerce, então, a função de *katéchon*, não para imobilizar o tempo, mas para garantir que, quando o Pai for metaforicamente morto, o Filho não herde apenas o nada, mas a estrutura necessária para conservar o humano.

6.9. O RISCO DO NOSSO TEMPO: O NIILISMO DA ORFANDADE PRECOCE

A crise contemporânea que Gabriel Albiac diagnostica em *O Eclipse do Pai* (2025) não é a morte do Mestre – que é natural e necessária –, mas a sua ausência prévia. Quando o Mestre não assume o seu papel de retentor, o Discípulo é lançado num vazio sem ter tido a oportunidade de se autonomizar. Não há “morte do Pai” porque o Pai já não estava lá; há apenas o abandono, como já havia preconizado Hannah Arendt (1961). Para a autora, que pensa a educação sob o signo da *crise* aberta pela chegada da nova geração ao mundo velho em que nasce, confrontando a geração que o habita, a educação moderna vive uma tragédia, originada, não na rebeldia contra o Mestre, mas na terrível solidão de um Discípulo que não encontra nada contra o qual se rebelar, ninguém que retenha o mundo tempo suficiente para que ele possa aprender a habitá-lo, pois a geração que o recebeu demitiu-se da sua assunção do mundo e da sua transmissão.

Esta ideia, na qual ecoa o pensamento de educadores e filósofos críticos como George Steiner, toca na ferida do relativismo niilista e da ausência de autoridade intelectual na modernidade.

Nela, podemos apontar os seguintes pontos fundamentais que essa reflexão propõe:

1. *A rebeldia como acto de reconhecimento*: tradicionalmente, a rebeldia do Discípulo contra o Mestre era um sinal de vitalidade. Para se rebelar, o Discípulo precisava, primeiro, de entender a visão de mundo do Mestre. A rebeldia era uma forma de diálogo; o Discípulo rejeitava a autoridade porque a considerava suficientemente sólida para ser enfrentada.
2. *A “terrível solidão”*: quando o Mestre não defende valores, verdades ou tradições, ele torna-se apenas um “facilitador”, “curador” e outras figuras,

nas quais se disfarça um “igual” – o *maître camarade* da escola de Hamburgo nos anos 20 do século passado –. Sem um referencial (o “nada contra o qual se rebelar”), o Discípulo fica à deriva. A educação deixa de ser um embate criativo e torna-se um vazio. O Discípulo não tem nada para contestar, logo, não tem nada para superar ou sobre o qual construir.

3. *O mundo como lugar habitável*: o papel do Mestre, sendo o de “reter o mundo tempo suficiente”, implica:

- *Transmitir uma herança*: mostrar o que foi construído antes.
- *Dar sentido*: ajudar o Discípulo a entender a complexidade da realidade.
- *Criar raízes*: sem o conhecimento do passado e a solidez dos princípios, o Discípulo não sabe como «habitar» o mundo – ele apenas o consome ou passa por ele sem sentido –.

A falha na retenção roça a tragédia. A tragédia reside no facto de que, ao tentarmos tornar a educação mais “livre” e “descentralizada”, acabamos por privar o Discípulo de obstáculos necessários. Sem resistência (intelectual ou moral), não há crescimento. O Discípulo moderno é um órfão de Mestres, deixado sozinho num mundo que parece não ter forma, história ou profundidade, e em que o Mestre desistiu de impor uma visão de mundo sólida.

6.10. CONSERVAR PARA NÃO ANIQUILAR

Defender o estatuto de *katéchon* para o par Mestre-Discípulo é, no fundo, um acto de resistência antropológica. Mesmo que o Mestre tenha de se tornar inútil, a sua passagem é o que impede que a história se transforme num eterno presente sem memória. O Mestre retém a barbárie até que o Discípulo se torne, ele próprio, um novo elo de retenção. A orfandade pedagógica só é plena se for o resultado de uma transmissão, e não de uma rutura.

Tal torna-se particularmente visível no pensamento de Gabriel Albiac, que é particularmente incisivo na ideia de que, sem a figura que ordena (o Pai/ Mestre), o que resta não é a liberdade, mas o desamparo total perante o mercado e a pulsão. O mundo actual caracteriza-se pelo abandono da retenção, pelo que a tragédia necessária da morte do Mestre não encontra condições para acontecer.

6.11. A DIFERENÇA ENTRE “AUTORIDADE” E “PODER”

É vital clarificar que o *katéchon* pedagógico exerce autoridade (auctoritas, aquilo que faz crescer) e não poder (potestas). O Mestre retém o mundo através da sua

autoridade. O niilismo atual confunde estas duas esferas: ao tentar destruir o “poder” (visto como opressão), a modernidade destruiu a “autoridade” (que é a protecção). Sem a autoridade que retém, o Discípulo não tem um “solo” onde se apoiar para saltar para a autonomia.

6.12. O MESTRE COMO “LUGAR-TENENTE” DO PASSADO

O Mestre não retém o mundo em seu próprio nome, mas em nome de uma herança. George Steiner enfatiza que o Mestre é um “servidor” do texto, da música ou do pensamento. O mestre atua como *katéchon* porque ele é a barreira física que impede que a corrente da história passe por cima do Discípulo antes de ele saber nadar. Ele “ganha tempo” para o espírito. Ao tornar-se órfão, o Discípulo não fica vazio; ele fica na posse da herança que o mestre protegeu.

6.13. A MORTE RITUAL VS. O ABANDONO NIILISTA

Gabriel Albiac (2025) abre aqui a possibilidade de confrontar a morte ritual e simbólica do Mestre, desejável ao serviço da retenção, e o eclipse wokista do Pai, que implica uma morte ontológica do Mestre como *katéchon* e o consequente esboroamento do Mundo e o seu afundamento na barbárie. Existe uma diferença radical entre a morte simbólica do Mestre (o parricídio intelectual que liberta o discípulo) e o eclipse do Pai. No primeiro caso (o sucesso pedagógico), o Mestre morre para que a Obra viva no Discípulo. No segundo caso (o eclipse), o Mestre retira-se antes de cumprir a sua função de retenção, deixando o Discípulo num vazio de referências. O niilismo não é o resultado de termos “Mestres a mais”, mas de não termos tido Mestres suficientemente fortes para serem dignos de superação e de estimular o desejo de retenção.

6.14. DO EROS DE GEORGE STEINER AO LUTO DE GABRIEL ALBIAC: A ALQUIMIA DA TRANSMISSÃO

A missão do Mestre, como *katéchon* é, em última análise, a de ser um obstáculo fecundo. Ele detém a pressa do tempo para permitir a maturação da alma. A tragédia da orfandade que Gabriel Albiac descreve não reside no fim da tutela, mas na impossibilidade de uma sucessão: quando o eclipse é total, o Discípulo não sucede ao Mestre; ele simplesmente flutua no vazio, sem nada que o retenha, nem nada que o sustente.

O eros (de George Steiner) transforma-se em luto (em Gabriel Albiac) nesta transição. Essa transição entre o eros (o desejo de transmitir e o amor ao conhecimento) e o luto (a perda necessária e a orfandade) coloca-nos numa dimensão existencial

profunda, um movimento da “Presença” para a “Ausência” que, paradoxalmente, torna o Discípulo um homem, como passamos a detalhar.

A relação pedagógica inicia-se sob o signo de eros. George Steiner recorda-nos que toda a grande pedagogia é um acto de amor: um investimento emocional e intelectual onde o Mestre “seduz” o Discípulo para a verdade. Este eros é a força motriz do *katéchon*; é o que torna a retenção do mundo uma tarefa apaixonada e não um fardo burocrático. O Mestre retém a barbárie porque ama o que transmite e ama aquele a quem transmite.

No entanto, para que a educação cumpra o seu telos (fim), o eros tem de transmutar-se. A plenitude do Discípulo exige a “morte” daquele que o guiou.

- *O luto como sucesso*: ao contrário do luto patológico pela perda de algo inacabado, o luto pedagógico é o sinal de uma missão cumprida. O Discípulo “mata” o Mestre para internalizar a sua voz. O que era uma presença externa (o *katéchon* físico) torna-se uma estrutura interna (o *katéchon* da consciência).
- *O eclipse e o vazio*: O problema que Gabriel Albiac levanta – o eclipse do Pai – é a interrupção deste processo. Se o eros do Mestre falha, não há nada a internalizar. O luto transforma-se em desamparo. Sem ter tido um “Pai” ou “Mestre” forte que retivesse o mundo, o Discípulo não tem quem “matar” para se tornar adulto. Fica preso numa infância eterna, num niilismo onde nada é sagrado e nada merece ser conservado.
- *A orfandade ética*: O sucesso trágico é tornarmo-nos órfãos capazes de suportar o vazio. O *katéchon* humano – Mestre e Discípulo – é a última linha de defesa contra a aniquilação. O Mestre aceita o seu apagamento (o seu eclipse pessoal) para que a luz da transmissão continue a iluminar o caminho do agora homem-Discípulo.

Podemos definir, então, a seguinte trajetória de coerência circular neste ensaio:

- *A retenção* (George Steiner/ Olivier Reboul/ Georges Gusdorf): o Mestre como a barreira necessária contra o caos.
- *A transmissão* (eros): o vínculo que permite a passagem do saber.
- *A autonomia* (a morte do Mestre): o sacrifício do *katéchon* em prol da liberdade de outrem.
- *A conservação* (o combate ao niilismo): o Discípulo, agora órfão, assume o papel de *katéchon* para a geração seguinte, impedindo que o mundo seja aniquilado pelo esquecimento.

Gabriel Albiac, em *O Eclipse do Pai*, oferece o contraponto sombrio e necessário à vitalidade de George Steiner ou Georges Gusdorf. Se nos autores anteriores, o Mestre

é uma “presença real”, em Gabriel Albiac enfrentamos a *ausência* – não a ausência fruto de uma partida natural, mas o desmoronamento da própria função simbólica que sustenta a civilização.

6.15. O VAZIO E A RESISTÊNCIA: GABRIEL ALBIAC

Gabriel Albiac traz a dimensão política e trágica dessa “orfandade essencial”. Ao analisar a perda de referências, ecoa nele a preocupação de que estamos a viver num tempo de “mestres ausentes”.

- *O niilismo concreto*: Gabriel Albiac observa a mutação do cidadão em consumidor e do aluno em cliente. Aqui, o *katéchon* é aquele que diz “não” à fluidez absoluta.
- *A orfandade*: a recusa dos Pais/ Mestres em serem “muros” (retentores) condena o Discípulo a um desamparo metafísico. Sem o confronto com o retentor, o Discípulo não tem contra o que se apoiar para crescer.

6.16. A ORFANDEDE SEM HERANÇA

Três dimensões fundamentais caracterizam o conceito de orfandade sem herança:

O fim da verticalidade: para Gabriel Albiac, o “Pai” (ou o Mestre) é a figura que impõe a *Lei* e o *Limite*. O *katéchon*, para o autor, não é apenas quem ensina a ler, mas quem impede que o sujeito seja devorado pelas suas próprias pulsões e pelo imediatismo do consumo. O eclipse ocorre quando a sociedade horizontaliza todas as relações. Sem a verticalidade do Mestre, não há transmissão, há apenas “comunicação”. O mundo deixa de ser retido e passa a ser apenas consumido.

A solidão do Discípulo “sem Pai”: diferentemente da tese de que o sucesso da educação é a orfandade trágica (onde o Filho mata o Pai para herdar o mundo), Gabriel Albiac descreve uma *orfandade precocemente vazia*. No niilismo contemporâneo, o Discípulo não tem quem “matar” porque o Mestre/ Pai demitiu-se das suas funções antes do tempo, tentando ser “amigo” ou “igual”. Como consequência, temos que, sem o embate com o *katéchon* (o obstáculo), o Discípulo não forja um carácter. Ele não se torna autónomo; torna-se apenas um átomo isolado num vazio de sentido.

A memória contra o nada: Gabriel Albiac, como bom leitor de Espinosa e da tradição materialista, vê na cultura o único refúgio contra a barbárie, que o preocupa na Espanha actual, na qual proliferam os bárbaros no «significado literal do termo. Aquele

que o uso comum da língua grega forja: o exótico ou alheio. Isto é, aquele que se mostra incapaz de fazer sua a rede de convenções verbais que convertem uma besta em homem» (2026).

O eclipse do Pai é, no fundo, o eclipse da memória histórica. Quando a figura que retém (o Mestre) desaparece, o tempo torna-se uma sucessão de instantes sem nexos. O papel do Mestre como *katéchon* é, portanto, o de ser o guardião da gramática do mundo; sem essa gramática, o discípulo é incapaz de ler a realidade, ficando à mercê de tiranos mais invisíveis e cruéis do que qualquer Mestre severo.

6.17. A CRISE DA EDUCAÇÃO E O ABANDONO CONTEMPORÂNEO DA RESPONSABILIDADE PELO MUNDO EM HANNAH ARENDT

Neste ensaio sobre a educação como natalidade e retenção, passamos a referir explicitamente o pensamento de Hannah Arendt. As figuras metafísicas do Mestre e do Discípulo, vinculadas indissolavelmente na educação dialógica como *katéchon*, retenção, são os actores principais do texto *A crise da Educação*, de Hannah Arendt (1961), o qual aborda a educação como crise metafísica. Nele, defende a natalidade no mundo, a chegada ao mundo já ocupado pelos que estão e que são responsáveis por ele face aos nascidos – retentores –. Estes, por sua vez, têm que assumir o mundo – e tornar-se retentores então –, e neste trabalho educativo confrontam-se ambos, de onde deriva a crise essencial e metafísica da educação. O mundo actual agrava esta crise, maioritariamente pelo abandono dos responsáveis pelo mundo face aos nascidos, pelo que a situação ôntica e concreta é de uma crise derivada profunda e na qual o mundo corre risco de soçobrar; isto é, os retentores demitem-se da sua tarefa e os futuros retentores não tomam consciência da sua orfandade essencial e do vazio niilista sobre o qual pairam.

A leitura do Mestre como *katéchon* – aquele que retém, que adia a dissolução ou o “fim dos tempos” (neste caso, o fim do mundo comum) – encontra em Hannah Arendt um solo fértil, ainda que ela use terminologia distinta. A proximidade da visão metafísica da educação de Hannah Arendt e de Gabriel Albiac, Georges Gusdorf e Olivier Reboul permite-nos delinear uma arquitetura da resistência pedagógica contra o niilismo contemporâneo.

- *A autoridade como retenção (katéchon)*: para Hannah Arendt, a educação é o ponto em que decidimos se amamos suficientemente o mundo para assumir a responsabilidade por ele. O Mestre actua como um *retentor* ao interpor-se entre o novo (a criança-Discípulo) e o mundo pré-existente.

- *A natalidade e a crise*: a chegada dos “novos” é uma ameaça constante de caos se não houver mediação. O Mestre retém a força disruptiva da natalidade tempo suficiente para que o jovem Discípulo conheça o mundo, antes de tentar mudá-lo.
- *A responsabilidade*: a crise atual é a da *demissão dos retentores*. Quando o adulto recusa a autoridade, ele lança a criança num “vazio niilista”, pois não há mundo para ser herdado, apenas um presente amorfo.

6.18. A EDUCAÇÃO COMO DIQUE METAFÍSICO

A educação não é apenas pedagógica, mas uma barreira estrutural que impede o colapso do sentido e da própria humanidade.

Se a realidade contemporânea se caracteriza por uma fluidez que ameaça dissolver as referências éticas e existenciais, a educação deve ser compreendida como um *dique metafísico*. Esta metáfora não evoca uma estagnação, mas sim uma contenção necessária; o dique não anula o rio, mas impede que a força desenfreada das águas destrua as margens onde a vida humana se organiza, criando a calma necessária para que algo possa ser construído.

Nestas páginas, exploramos a função da educação enquanto estrutura de sustentação perante o niilismo e a fragmentação do saber. Pensar a educação como dique implica reconhecer três dimensões fundamentais:

- *A contenção do imediatismo*: num tempo de aceleração tecnológica e consumo efêmero, a educação ergue-se como uma barreira que preserva o tempo da reflexão e do amadurecimento, impedindo que a interioridade do sujeito seja inundada pelo ruído exterior.
- *A proteção da herança*: recuperando a figura do *katéchon*, o dique metafísico protege o legado cultural e histórico. Ele garante que a “irrupção” do novo (o nascimento) não ocorra num vácuo, mas num terreno sólido onde o real foi previamente salvaguardado.
- *A criação de um espaço de sentido*: ao travar a erosão dos valores, o dique permite a formação de um “reservatório” de sentido. É neste espaço protegido que a *phronesis* pode ser exercida e a liberdade pode ser forjada como um compromisso ético e não como um capricho individualista.

Desta forma, a educação como dique metafísico revela-se um ato de resistência: conservamos as estruturas do humano para que a intervenção e o cuidado possam, enfim, florescer sem o risco de sucumbirem ao caos. O dique não é um muro que encarcera, mas

a margem que permite ao rio ter um leito. Educar como dique metafísico é, portanto, o maior ato de liberdade: é garantir que o futuro tenha um solo onde aterrar e uma estrutura para desafiar.

Conceito	Papel do Mestre (<i>katéchon</i>)	Consequência da Demissão
Natalidade (Hannah Arendt)	Proteger o mundo da invasão dos novos e os novos do impacto do mundo.	O mundo soçobra; a novidade torna-se destruição pura.
Encontro (Georges Gusdorf)	Garantir que a comunicação não seja apenas técnica, mas presença.	Solidão ontológica e vazio comunicativo.
Cultura (Olivier Reboul)	Preservar a memória e os clássicos contra o esquecimento.	Nilismo; o presente torna-se uma prisão sem janelas.
Desilusão (Gabriel Albiac)	Confrontar o discípulo com a dureza do real e da finitude.	Narcisismo infantil e incapacidade de assumir o mundo.

6.19. A CRISE DERIVADA: O RISCO DO FIM DO MUNDO

A tese de Hannah Arendt toca no nervo exposto da pós-modernidade: a *educação tornou-se um lugar de abandono*. O educador-*katéchon* não é um censor, mas um *conservador no sentido arendtiano*: ele conserva o mundo para que o mundo possa ser renovado. Quando o retentor se demite, não há “renovação”, há apenas o consumo do que resta. A “orfandade essencial” é o resultado de uma geração de adultos que, por medo de exercer a autoridade, deixou de amar o mundo o suficiente para apresentá-lo aos seus sucessores. A educação ocorre mediante a decisão de os adultos amarem suficientemente o mundo para assumirem a responsabilidade por ele e o salvarem da ruína, à qual está condenado se não chegam os novos e os jovens ao mundo (Arendt, 1961).

O Mestre é o *katéchon* que se sacrifica. O diagnóstico de Gabriel Albiac serve de *alerta*: para que o Discípulo possa atingir a “orfandade plena” e a autonomia, ele precisa, primeiro, que o Mestre tenha tido a coragem de ser Mestre (de ser Pai, de ser Lei). O autor coloca-nos face a um paradoxo: só pode haver uma «morte do Mestre» libertadora se houver, primeiro, uma “presença do Mestre” disciplinadora. O eclipse é a negação dessa possibilidade. Gabriel Albiac traz essa nota de “realismo trágico” que dá urgência

à defesa da figura do educador como retentor do humano. A “orfandade necessária” é, talvez, o maior elogio que se pode fazer a um Mestre. É a prova de que ele não apenas transmitiu um conteúdo, mas fundou um mundo no interior do Discípulo.

7. CONCLUSÃO: A LIBERDADE COMO COMPROMISSO E A CONQUISTA DA MAIORIDADE

7.1. DA MENORIDADE À AUTONOMIA KANTIANA

O itinerário pedagógico traçado através do *Caderno de Experiências ApS* é, em última análise, um caminho de libertação. Immanuel Kant, no seu célebre ensaio sobre o *Iluminismo* (1988), definia a menoridade como a incapacidade de se servir do próprio entendimento sem a guia de outrem. No ensino superior tradicional, o Discípulo corre o risco de permanecer “menor”, dependente das fórmulas e da aprovação do Mestre.

Em *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (1988), Immanuel Kant define o Iluminismo (*Aufklärung*) como a saída do homem da sua “menoridade” culpada, caracterizada pela incapacidade de usar o próprio entendimento sem o guia de outrem. O lema do Iluminismo é *Sapere aude* (Ousa saber!), incentivando a coragem de pensar autonomamente.

O texto de Immanuel Kant implica as seguintes teses essenciais:

- *Menoridade culpada*: não resulta de falta de inteligência, mas de falta de coragem e decisão para pensar por si mesmo.
- *Preguiça e covardia*: são as razões pelas quais a maioria dos homens permanece na menoridade, permitindo que outros (tutores) decidam por eles.
- *Uso público da razão*: Immanuel Kant defende que o uso público da razão deve ser sempre livre, sendo o único caminho para a ilustração. Isso significa expressar opiniões críticas livremente enquanto especialista (letrado) para o público.
- *Uso privado da razão*: Pode ser limitado (por exemplo, cumprir ordens no trabalho ou funções públicas), sem impedir o progresso do esclarecimento racional.
- *Liberdade*: É o pré-requisito fundamental para o Iluminismo, permitindo que os homens se tornem críticos e rompam com dogmas.

O filósofo conclui que vivemos numa “época de esclarecimento” ou numa “época de Frederico” (referindo-se a Frederico II da Prússia), onde a liberdade para usar a própria razão em assuntos de religião e ciência começa a expandir-se.

A metodologia de projecto associada à aprendizagem em serviço rompe com esta tutela. Ao assumir a responsabilidade por uma intervenção real – onde o erro tem consequências sociais e o sucesso cria realidades culturais – o Discípulo atinge a sua maioridade. Ele deixa de ser um “discipulus” (aquele que apenas aprende) para se tornar

um “actor” no sentido arendtiano. A liberdade que lhe é conferida não é a ausência de amarras, mas a capacidade de se auto-vincular a um projecto, a uma comunidade e a uma ética de serviço.

7.2. A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO COMO VONTADE DE CRIAR

Ao longo deste ensaio, vimos que a educação é a resposta à crise do nascimento. Concluimos que a verdadeira capacitação dos Discípulos reside na consciência do seu poder. Como defendia Gabriel Marcel (1951), a liberdade não é um fim em si mesma, mas um meio para o compromisso (*engagement*).

Os projectos enraizados na comunidade – como a tuna intergeracional iniciada em 2016 – são provas vivas de que a educação pode gerar o duradouro. O Discípulo, ao dar seguimento ao que já existe ou ao criar o novo, descobre que o seu poder não é destrutivo, mas conservador e restaurador. Ele assume a sua quota-parte na manutenção do tecido do mundo, exercendo o papel de *katéchon* contra o esquecimento e a indiferença.

7.3. A PEDAGOGIA COMO MISSÃO ONTOLÓGICA

Portanto, a união entre os saberes específicos das ciências e das técnicas com o desenvolvimento da pessoa não é uma opção metodológica entre outras; é uma exigência da própria condição humana. O Mestre, ao introduzir os novos neste mundo, não lhes entrega apenas um diploma, mas as chaves de uma casa que precisa de reparação e amor.

O *Caderno de Experiências ApS* encerra em si a biografia dessa passagem: do estranhamento inicial à intervenção consciente. Através da narrativa e da reflexão, o Discípulo reconhece que a sua competência (o seu saber em acção) é a forma mais elevada de servir os outros. Educar para o serviço é, pois, ensinar o ser humano a ser plenamente pessoa: um ser de relação, de diálogo e, acima de tudo, um ser que assume a responsabilidade de não deixar o mundo desmoronar-se, de ser o *katéchon*.

REFERÊNCIAS

Agostinho, S.^{to} (2000). *Confissões*. 9.^a ed. Porto: Liv. Apostolado da Imprensa.

Albiac, G. (2025). El Eclipse del Padre: Una crítica de la razón woke. Madrid: La Esfera de los Libros.

Albiac, G. (2026). Un bárbaro. El que cuenta las sílabas, in *El Debate*, 17 de abril de 2026, 01h30. https://www.eldebate.com/opinion/20260417/barbaro_407678.html

Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. In *Between Past and Future*, pp. 172-196. New York: The Viking Press.

- Aristóteles (1985). *Ética Nicomachea. Ética Eudemia*. Madrid: Editorial Gredos.
- Boder, D. (1949). *I Did Not Interview the Dead*. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Buber, M. (1969). *Je et Tu*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gusdorf, G. (1977). *La Parole*. Paris: PUF.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* Paris: Payot.
- Heidegger, M. (1964). *L'Être et le Temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1958). La question de la technique. In *Essais et Conférences*, pp. 9-48. Paris: Gallimard.
- Kant, I. (2014). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1988). Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo? In *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, 11-19. Lisboa: Edições 70.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Fata Morgana.
- Levinas, E. (1965). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. New York: Harper.
- Malebranche, N. (1910). *De la Recherche de la vérité*. Paris: Garnier.
- Marcel, G. (1951). *Le Mystère de l'Être*. 2 vols. Paris: Aubier.
- Marcel, G. (1940). *Essai de philosophie concrète*. Paris: Gallimard.
- Marcel, G. (1935). *Être et Avoir*. Paris: Aubier.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences: essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier.
- Ramos, F. S. (2024). *CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)*TM. 9.ª edição. Coimbra: Fernando Ramos (Editor)TM.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Almedina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit. III*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rosen, A. (2010). *The Wonder of Their Voices*. New York: Oxford University Press.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

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 katechónica 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 katechónica 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.

CAPÍTULO 3

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

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>

atitudes/valores. Os testemunhos revelam o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, a ampliação da identidade artística, o fortalecimento do trabalho colaborativo e uma maior consciência sobre a responsabilidade social da arte. A experiência demonstra, assim, o potencial da Aprendizagem-Serviço para articular saber técnico, formação pessoal, compromisso comunitário e transformação ética.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem-Serviço; Sustentabilidade Curricular; Tráfico de Seres Humanos; Educação Artística; Aprendizagem Reflexiva; Responsabilidade Cívica.

RESUMO: Este trabalho analisa uma experiência desenvolvida no âmbito do Projeto SeCapS – Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem-Serviço – a partir da criação do filme e do trailer *Perto de Nós*, centrados na problemática do tráfico de seres humanos e da exploração laboral. A experiência integrou formação artística e audiovisual, intervenção social e reflexão ética, permitindo às estudantes de Teatro e Educação aplicar conhecimentos técnicos em um contexto de responsabilidade cívica e compromisso com a dignidade humana. O *Caderno de Experiências ApS™* constituiu um dispositivo fundamental de autoformação, reflexividade e construção narrativa da experiência. A análise qualitativa e hermenêutica das autoavaliações das estudantes evidencia transformações em três dimensões formativas: conhecimentos, capacidades e

PROYECTO SECAPS: SOSTENIBILIDAD CURRICULAR, APRENDIZAJE-SERVICIO E INTERVENCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL TEATRO Y DEL AUDIOVISUAL

RESUMEN: Este trabajo analiza una experiencia desarrollada en el marco del Proyecto SeCapS –Sustentabilidad Curricular y Aprendizaje-Servicio– a partir de la creación de la película y el tráiler *Perto de Nós*, centrados en la problemática de la trata de seres humanos y la explotación laboral. La experiencia integró formación artística y audiovisual, intervención social y reflexión ética, permitiendo a las estudiantes de Teatro y Educación aplicar conocimientos técnicos en un contexto de responsabilidad cívica y compromiso con la dignidad humana. El *Caderno de Experiências ApS™* constituyó un dispositivo fundamental de autoformación,

reflexividade y construcción narrativa de la experiencia. El análisis cualitativo y hermenéutico de las autoevaluaciones de las estudiantes evidencia transformaciones en tres dimensiones formativas: conocimientos, capacidades y actitudes/valores. Los testimonios revelan el desarrollo de competencias técnicas y profesionales, la ampliación de la identidad artística, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y una mayor conciencia sobre la responsabilidad social del arte. La experiencia muestra así el potencial de la Aprendizaje-Servicio para articular saber técnico, formación personal, compromiso comunitario y transformación ética.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio; Sustentabilidad Curricular; Trata de Seres Humanos; Educación Artística; Aprendizaje Reflexivo; Responsabilidad Cívica.

SECAPS PROJECT: CURRICULAR SUSTAINABILITY, SERVICE-LEARNING, AND SOCIAL INTERVENTION THROUGH THEATRE AND AUDIOVISUAL MEDIA

ABSTRACT: This study analyzes an experience developed within the SeCapS Project – Curricular Sustainability and Service-Learning – through the creation of the film and trailer *Perto de Nós*, focused on human trafficking and labor exploitation. The experience integrated artistic and audiovisual education, social intervention, and ethical reflection, enabling Theatre and Education students to apply technical knowledge within a context of civic responsibility and commitment to human dignity. The *Caderno de Experiências ApS™* served as a fundamental tool for self-formation, reflexivity, and the narrative construction of experience. A qualitative and hermeneutic analysis of the students' self-assessments reveals transformations across three formative dimensions: knowledge, skills, and attitudes/values. Their accounts demonstrate the development of technical and professional competencies, the broadening of artistic identity, the strengthening of collaborative work, and increased awareness of the social responsibility of art. The experience thus demonstrates the potential of Service-Learning to integrate technical knowledge, personal development, community engagement, and ethical transformation.

KEYWORDS: Service-Learning; Curricular Sustainability; Human Trafficking; Arts Education; Reflective Learning; Civic Responsibility.

1. INTRODUÇÃO AO PROJETO SECAPS E À CURTA-METRAGEM E TRAILER “PERTO DE NÓS”

O projeto **SeCapS (Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço)** corporiza uma resposta pedagógica e social contemporânea aos desafios de transição e responsabilidade cívica no Ensino Superior.

O presente ensaio sistematiza a experiência pedagógica desenvolvida com as alunas do 2.º ano da Licenciatura em *Teatro e Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC)*, no âmbito da Unidade Curricular de *Concepção de Projectos de Intervenção Comunitária*.

A acção centralizou-se na concepção, produção, edição e divulgação de uma curta-metragem e de um *trailer* de ficção real documental intitulada “**Perto de Nós**”,

focada na denúncia e sensibilização sobre o fenómeno do tráfico de seres humanos (TSH) para fins de exploração laboral em Portugal. O indutor do guião da peça corresponde a um caso real de uma vítima atendida pela Rede Regional do Centro de Apoio e Protecção a Vítimas de Tráfico de Seres Humanos (RTSH).

O projeto operacionalizou-se através de uma rede de parcerias institucionais robusta, articulando o ecossistema académico e científico com instâncias de intervenção social direta no terreno:

- a) **Âmbito académico e de investigação:** ESEC-IPC; Grupo de Investigação *IEF* (*Instituto de Estudos Filosóficos*) da Universidade de Coimbra/FCT.
- b) **Âmbito social e de protecção:** Rede Regional do Centro de Apoio e Protecção a Vítimas de Tráfico de Seres Humanos (RTSH); Equipas Multidisciplinares Especializadas de Assistência a Vítimas de Tráfico de Seres Humanos (EME); e a Associação para o Planeamento Familiar (APF – Centro).

O percurso metodológico abrangeu desde a auscultação e pesquisa temática inicial – ancorada em dados reais fornecidos pela RTSH – até à execução técnica de estúdio no Centro de Informática e Meios Audiovisuais (CIMAV) da ESEC, e à criação de materiais derivados (cartaz técnico e *trailer* promocional), visando três públicos-alvo fundamentais: potenciais vítimas em situação de vulnerabilidade, vítimas actuais em busca de canais de denúncia (como a linha de apoio +351 912 955 184) e a sociedade portuguesa em geral.

2. SUSTENTABILIDADE CURRICULAR E APRENDIZAGEM EM SERVIÇO: IMPLICAÇÃO CÍVICA E A RETENÇÃO DO MUNDO

A articulação entre a Sustentabilidade Curricular (SC) e a Aprendizagem em Serviço (ApS) redefine o papel do Ensino Superior na contemporaneidade. Longe de uma concepção puramente mercantilista ou tecnocrática da educação, a ApS propõe uma ecologia de saberes onde o currículo se torna permeável à sociedade e suas questões, vistas numa perspectiva holística e orientadas para a promoção integral da pessoa do aluno (Sadio-Ramos, 2026a; 2026b; 2026c). A associação com os modelos conceptuais de Robert Sigmon (1979; 1994) e Andrew Furco (1996), defende o equilíbrio absoluto e a reciprocidade entre os objectivos de aprendizagem académica e as metas de serviço à comunidade e às pessoas.

A SC não se esgota na introdução ecológica de conteúdos, mas sim na capacidade de o currículo sustentar práticas que combatam a desumanização e promovam a pessoa e o mundo (*Katéchon*).

Ao envolver as estudantes de Teatro e Educação numa problemática tão severa como o Tráfico de Seres Humanos, o projeto SeCApS ativou o que Hannah Arendt (1961) designou como a **responsabilidade pelo mundo**. Para a autora, a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumirmos a responsabilidade por ele, salvando-o da ruína e da fragmentação. Quando as alunas utilizam a sua matriz artística para traduzir dados estatísticos frios em narrativas corpóreas e éticas, elas operam a retenção do mundo – impedem que a dor de Outrem seja invisibilizada pela indiferença social –.

A ApS atua aqui como uma metodologia atrevida e reconstrutiva (Tapia, 2013). Ao saírem do espaço potencialmente endogâmico da sala de aula para colaborar com redes de apoio social (RTSH/ APF), as alunas convertem o conhecimento técnico cinematográfico e cénico num bem público.

Há uma clara transição de uma “pedagogia do espectáculo” para uma **pedagogia da implicação**, na qual os estudantes se descobrem codetentores do destino da sua comunidade.

3. O CADERNO DE EXPERIÊNCIAS APS™ COMO DISPOSITIVO DE AUTOFORMAÇÃO E REFLEXIVIDADE: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICA

O cerne avaliativo e metacognitivo do projeto SeCApS fixou-se na elaboração do *Caderno de Experiências ApS™* (Ramos, 2015), um dispositivo de cariz reflexivo e narrativo. A utilização de cadernos de bordo e narrativas biográficas na formação superior baseia-se no pressuposto de que a experiência pura não gera conhecimento por si só; é a reflexão crítica sobre a experiência que a transforma em matriz de aprendizagem (Alarcão, 2011; Schön, 1992).

A escrita narrativa permite às alunas mapear os seus mapas mentais, os seus sobressaltos estéticos e as suas crises de alteridade. O acto de narrar o processo de gravação, as dificuldades na captação de som ou a densidade emocional de encarnar uma vítima de exploração laboral retira o estudante da posição de receptor passivo.

Através dos cadernos, as alunas operaram dinâmicas de:

- a) **Autoscopia:** o olhar clínico e reflexivo sobre o próprio desempenho, os seus limites técnicos (como manusear a câmara JVC ou Panasonic) e emocionais.
- b) **Heteroscopia:** a observação cruzada e empática do trabalho das colegas, compreendendo que a arte e a intervenção comunitária são construções intrinsecamente dialógicas e colectivas.

A metodologia narrativa reconecta a razão e a emoção. Ao documentarem as suas tomadas de decisão em tempo real, as alunas criam uma cartografia da sua própria emancipação intelectual e profissional, legitimando o erro e a reconfiguração técnica como partes vitais do acto de aprender (Josso, 1991).

A prática da ApS desafia as fronteiras tradicionais da educação formal ao colocar o sujeito no centro de uma práxis que alia o compromisso social ao desenvolvimento pessoal e profissional. Longe de se configurar como um mero relatório de actividades ou um registo burocrático de acções comunitárias, o presente Caderno de Experiências ApS™ assume-se, intencionalmente, como um dispositivo dinâmico de autoformação, reflexividade e produção de saber. Esta postura metodológica e existencial encontra a sua sustentação teórica na convergência entre as correntes da formação experiencial, da prática reflexiva e da abordagem narrativa.

3.1. A EXPERIÊNCIA EM APS E A EMERGÊNCIA DA AUTOFORMAÇÃO

A imersão na realidade social proposta pela ApS constitui o motor de uma aprendizagem que ultrapassa a mera instrução. Como defende Joffre Dumazedier (2002), a sociedade contemporânea exige uma leitura das práticas de autoformação que liberte o sujeito de um papel puramente passivo ou receptivo na sua educação. A formação acontece ao longo da vida e através da vivência. No entanto, a experiência por si só não gera conhecimento automático; ela carece de uma paragem biográfica. É neste ponto que a perspectiva de Marie-Christine Josso se torna fulcral: a autoformação consolida-se quando o indivíduo é convidado a debruçar-se sobre a sua própria história e sobre os seus “**projectos de si**”, transformando a vivência empírica em consciência formativa através das narrativas de vida.

Esta perspectiva ganha uma densidade ontológica e existencial com os contributos de Bernard Honoré (1980, 1990, 1992). Ao propor uma abertura à existência, o autor afasta a formação de uma visão puramente técnica ou instrumental. Formar-se é um acto de **vir-a-ser**, um processo de permanente abertura ao mundo e ao outro, o que se sintoniza perfeitamente com a essência da ApS, onde o contacto com as carências e potencialidades da comunidade convoca a totalidade do ser do estudante.

3.2. O MECANISMO REFLEXIVO: PENSAR A PRÁTICA PARA A PROBLEMATIZAR

Para que a ação comunitária se traduza em desenvolvimento conceptual, é accionado o ecossistema da prática reflexiva. O paradigma do “profissional reflexivo” cunhado por Daniel Schön oferece a estrutura cognitiva necessária para este processo,

ao distinguir a **reflexão na ação** (ajuste imediato durante a prática) da **reflexão sobre a ação** (o distanciamento retrospectivo). No contexto deste Caderno, a escrita funciona como esse espaço-tempo de suspensão onde o vivido é dissecado. Esta abordagem é enriquecida por Isabel Alarcão, que expande a reflexividade individual para a dimensão colectiva e institucional, sublinhando a importância de construir comunidades reflexivas. A reflexão gerada pelo Caderno de Experiências serve, assim, para dialogar com a comunidade académica e social, legitimando o conhecimento nascido da prática.

Complementarmente, Michel Fabre (1990) recorda-nos a urgência de “pensar a formação” através da problematização. Aprender implica aprender a formular problemas e não apenas a replicar soluções pré-fabricadas. A ApS confronta o estudante com situações complexas e mal-estruturadas; o Caderno de Experiências torna-se o laboratório onde essas situações são problematizadas. Como reitera Bernard Honoré, a reflexão sobre as práticas é o antídoto contra a alienação técnica, garantindo que o estudante compreenda a intencionalidade e o sentido de cada gesto e decisão no terreno.

3.3. A ESCRITA NARRATIVA COMO CAMINHO FENOMENOLÓGICO E EXISTENCIAL

A articulação do pensamento destes autores culmina na própria natureza da escrita deste caderno, que se desenha como um caminho (*chemin*) de autodescoberta e edificação, numa clara ressonância com a matriz heideggeriana explorada por Bernard Honoré. Em diálogo com o pensamento de Martin Heidegger, o autor interroga o sentido da formação associando-o intrinsecamente ao sentido do ser. O Caderno de Experiências, enquanto prática narrativa da formação, passa a ser o registo desta caminhada existencial, permitindo que Bernard Honoré, inspirado na filosofia heideggeriana, conceba **a formação como um caminho (*chemin*) que se faz caminhando**, uma busca constante de compreensão do nosso lugar no mundo e da nossa relação com a alteridade.

A materialização do percurso teórico e prático das alunas faz-se, então, através da escrita objectivadora da formação. Em *Sens de la formation, sens de l'être. En chemin avec Heidegger*, Bernard Honoré propõe uma incursão interpretativa e existencial da formação, argumentando que esta se confunde com o próprio sentido do ser.

Em suma, a partir da fusão das perspectivas teóricas que adiantámos, podemos justificar e validar o Caderno, não como um acessório da ApS, mas como o seu próprio **núcleo formativo**. Ao articular perspectivas como as Joffre Dumazedier e Marie-Christinne Josso na fundação da autonomia, Daniel Schön, Isabel Alarcão e Michel Fabre no rigor da

análise crítica, e Bernard Honoré na profundidade existencial da escrita, este instrumento assume-se como o espaço onde a acção social se transforma em emancipação, e onde o estudante se descobre como autor da sua própria formação.

O Caderno de Experiências assume-se como a tradução física e narrativa desse caminho. A escrita diária ou periódica não é um exercício estático; é um **acto fenomenológico** onde o estudante regressa às coisas mesmas (**Lebenswelt**), depondo as suas impressões, os seus choques de realidade e as suas transformações internas, pelo que a escrita se converte num **exercício de emancipação através da retenção responsável do mundo, recebido pelo nascimento das mãos de Outrem**.

Deste modo, o Caderno de Experiências não apoia apenas o projecto de Aprendizagem-Serviço – ele é o próprio lugar onde a fusão entre o serviço à comunidade e a formação académica ganham sentido humano, transformando o estudante no autor e no texto da sua própria **história e biografia de formação, de recepção e transmissão do mundo através dessa praxis** –.

3.4. O PARADIGMA DA AUTOFORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA VIVENCIAL EM APS

A ApS assenta na premissa de que o conhecimento se constrói na intersecção entre a ação comunitária e a conceptualização académica. Todavia, para que a imersão na realidade social se converta em desenvolvimento efetivo do sujeito, torna-se necessário convocar o conceito de autoformação. Joffre Dumazedier, ao analisar a sociedade contemporânea e as práticas de autoformação, lembra-nos que o acto de aprender não se circunscreve aos espaços formais de instrução nem a tempos rigidamente predeterminados. A autoformação emerge como uma conquista de autonomia, onde o sujeito assume o controlo do seu próprio processo formativo a partir das experiências que colhe no mundo.

No contexto da ApS, esta visão ganha contornos metodológicos precisos através do pensamento de Marie-Christine Josso. Para a autora, a formação orientada para a autoformação exige uma **“paragem biográfica”**, um momento em que o indivíduo se debruça sobre as suas próprias experiências para nelas encontrar sentido. Ao registar as vivências no Caderno de Experiências, o estudante acciona o que ela define como a **tomada de consciência das suas dinâmicas de aprendizagem**. A narrativa das experiências na comunidade deixa de ser um relato descritivo e passa a ser o registo de um **“projecto de si”**, onde o sujeito se compreende enquanto actor da sua própria evolução.

Esta perspectiva encontra a sua máxima amplitude ontológica na obra de Bernard Honoré, especificamente, em *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. O autor

recusa categoricamente uma visão puramente instrumental ou técnica da formação. Formar-se é um acto de **abertura à existência** – um processo global que envolve a totalidade do ser, as suas inquietações, valores e a sua relação com outrem –. Na ApS, o contacto direto com as vulnerabilidades e dinâmicas sociais da comunidade convoca precisamente essa abertura existencial. O Caderno, portanto, mapeia não apenas a aquisição de competências, mas o próprio processo de **vir-a-ser** do estudante enquanto cidadão e profissional.

3.5. O ECOSSISTEMA DA PRÁTICA REFLEXIVA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO VIVIDO

O mecanismo que transforma a matéria bruta da experiência em conhecimento estruturado é a **reflexividade**. Donald Schön definiu as bases deste processo ao propor o paradigma do profissional reflexivo, introduzindo conceitos fundamentais como a **reflexão na acção** – que ocorre simultaneamente à execução, permitindo reajustes imediatos face ao imprevisto – e a **reflexão sobre a acção**. Esta última constitui a essência do Caderno de Experiências: um espaço-tempo de suspensão onde o estudante reconstrói retrospectivamente o que viveu, analisando os dilemas, os sucessos e os impasses da sua intervenção na comunidade.

Isabel Alarcão expande a matriz individual de Daniel Schön para uma dimensão social e institucional, sublinhando a premência de desenvolver “**comunidades reflexivas**”. A autora defende que a reflexão não deve ser um acto isolado e solipsista, mas sim partilhado, capaz de gerar um diálogo crítico entre os pares, os supervisores e os actores comunitários. O Caderno de Experiências funciona, assim, como uma **ferramenta de mediação**: ao externalizar o pensamento através da escrita, o estudante valida e legitima o saber nascido da prática, integrando-o num ecossistema de partilha e co-construção de conhecimento.

Esta análise crítica é complementada pela urgência do **pensar a formação** preconizada por Michel Fabre. O autor argumenta que a verdadeira formação exige a **capacidade de problematizar**. Em vez de aplicar soluções técnicas predefinidas a problemas lineares, o estudante em ApS enfrenta situações complexas, ambíguas e eticamente desafiantes. Problematizar, na acepção de Michel Fabre, significa aprender a formular os problemas da realidade antes de tentar resolvê-los.

O Caderno torna-se o laboratório ideal para essa problematização, um imperativo que Bernard Honoré reforça em *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. A reflexão sistemática sobre a ação é o único antídoto contra a alienação e a rotina cega. Reflectir sobre a prática garante que cada gesto realizado no projeto de ApS seja dotado de intencionalidade, ética e consciência crítica.

3.6. O CADERNO DE EXPERIÊNCIAS APS™ COMO CALEIDOSCÓPIO DA PRÁXIS E DO SER

A articulação teórica e epistemológica convocada ao longo deste trabalho resgata o Caderno de Experiências da sua aparente simplicidade instrumental, consagrando-o como o verdadeiro coração metodológico da Aprendizagem em Serviço. Longe de ser um mero depósito de memórias ou uma cronologia burocrática de intervenções sociais, este dispositivo configura-se como um caleidoscópio onde a teoria académica, a acção comunitária e a subjectividade do estudante se fundem numa práxis transformadora.

Em primeiro lugar, ao cruzar as perspectivas de Joffre Dumazedier e Marie-Christine Josso, compreende-se que o Caderno é o veículo por excelência da **autoformação**. É no acto de parar e narrar que o estudante transita de um papel de receptor passivo para o de autor da sua própria aprendizagem, conferindo legibilidade e estrutura à matéria interpretativa das suas vivências na comunidade. Esta conquista de autonomia ganha uma dimensão ética e humana através da “abertura à existência” proposta por Bernard Honoré, garantindo que o impacto gerado no terreno transforme não apenas a realidade social servida, mas também a identidade do sujeito que serve.

Em segundo lugar, o Caderno ancora-se como o laboratório da **prática reflexiva** e da **problematização**. Sob a égide de Daniel Schön e Isabel Alarcão, a escrita retrospectiva permite ao estudante dissecar a acção, dialogar com os seus impasses e abrir caminho para a construção de saberes partilhados em comunidades reflexivas. Esta análise, refinada pela exigência crítica de Michel Fabre e pelo rigor metodológico de Bernard Honoré, impede que a ApS se degenere num activismo cego ou num assistencialismo mecânico, forçando o estudante a formular perguntas difíceis e a habitar a complexidade do real.

Finalmente, sob a matriz fenomenológica de inspiração heideggeriana trazida por Bernard Honoré, a escrita deste Caderno assume o seu estatuto mais profundo: o de um **caminho (chemin) existencial**. Escrever sobre a ApS é um exercício de mapeamento do sentido do ser, onde o futuro profissional e cidadão se descobre na sua relação com a alteridade e com o compromisso social.

Em suma, o Caderno de Experiências cumpre a promessa mais ambiciosa da ApS: a de que não há verdadeiro serviço sem aprendizagem, e não há verdadeira aprendizagem sem uma profunda, crítica e emancipatória reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo.

4. O FENÓMENO DO TRÁFICO DE SERES HUMANOS: CONTEXTO, MECANISMOS DE COISIFICAÇÃO E A REALIDADE LABORAL EM PORTUGAL

O TSH constitui uma das mais violentas e persistentes manifestações de barbárie na contemporaneidade, representando o que a doutrina internacional define como a **escravatura do século XXI** (OTSH, 2024). Longe de ser um problema circunscrito a geografias remotas ou a cenários de guerra declarada, o TSH coexiste de forma silenciosa e capilarizada nas fracturas das sociedades desenvolvidas, alimentando-se de fluxos migratórios desregulados, de assimetrias económicas globais e da vulnerabilidade jurídica de cidadãos transnacionais.

No contexto português, a gravidade e o crescimento deste fenómeno ganharam uma tradução estatística inequívoca no Relatório Anual do Observatório do Tráfico de Seres Humanos (OTSH). Os dados oficiais referentes a 2023 revelaram um cenário alarmante: foram registadas 650 presumíveis vítimas de TSH em Portugal, o que representou um aumento drástico de 72% em comparação com o ano anterior. Esse valor fixou-se como o registo mais elevado desde 2019.

Este crescimento reflecte uma complexificação das redes criminosas e das rotas migratórias, encontrando no sector laboral (nomeadamente na agricultura intensiva, construção civil e restauração) um terreno fértil para a exploração de cidadãos transnacionais e nacionais em situação de extrema vulnerabilidade geopolítica e socioeconómica.

A análise do TSH não pode ser feita à margem do rigor analítico das suas três componentes fundamentais, estabelecidas internacionalmente pelo Protocolo de Palermo (2000):

1. **A acção:** o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas.
2. **Os meios:** o recurso à ameaça, ao uso da força, à coação, ao rapto, à fraude, ao engano ou, com particular incidência na realidade atual, ao **abuso de uma situação de vulnerabilidade**.
3. **O propósito:** a exploração, que pode assumir contornos de exploração sexual, mendicidade forçada, extracção de órgãos ou, no caso central estudado pelo projeto SeCApS, a **exploração laboral**.

Partindo dos pressupostos humanistas e na necessidade de dar uma resposta vertical à violência contemporânea, passamos a enquadrar o fenómeno do Tráfico de Seres Humanos (TSH) em Portugal, assumindo os dados empíricos do Observatório (OTSH) que as alunas recolheram, e conferindo-lhe uma leitura assente no rigor conceitual da perda da dignidade jurídica e existencial.

A partir dos dados recolhidos pelo OTSH, podemos delinear a tipologia do crime de TSH em Portugal:

- **Prevalência laboral:** A esmagadora maioria das sinalizações em solo nacional – cerca de 82,7% dos casos – destinou-se explicitamente a fins de exploração laboral.
- **Perfil das vítimas:** Homens adultos, em idade ativa, maioritariamente oriundos de geografias como o Brasil, Colômbia, Timor-Leste e Nepal.
- **Geografia da exploração:** Sectores de mão-de-obra intensiva, com destaque para a agricultura industrial e sazonal (nomeadamente nas regiões do Alentejo, Oeste e Norte), a construção civil e a restauração.

Esta realidade demonstra que Portugal se consolidou predominantemente como um **país de destino** para redes criminosas que operam através do engodo de promessas de inserção contratual e de condições dignas de vida. Ao chegarem ao território nacional, os cidadãos vêem-se privados dos seus documentos de identidade, retidos por dívidas de transporte fictícias ou exorbitantes, e sujeitos a jornadas de trabalho extenuantes sob condições habitacionais insalubres, desprovidos de qualquer proteção social ou jurídica.

Filosoficamente, o tráfico laboral opera uma inversão ontológica radical: a **coisificação da pessoa**. O ser humano deixa de ser reconhecido como um sujeito de direitos – um igual no espaço público – para ser reduzido à condição de mero instrumento de produção, uma mercadoria descartável na engrenagem de cadeias de abastecimento económica. Como advertia Hannah Arendt, a maior violação que se pode impor a um indivíduo é a perda do **direito a ter direitos**, isto é, a privação de um lugar no mundo onde a sua palavra e a sua ação tenham eficácia e dignidade reconhecidas.

A curta-metragem e o *trailer* “Perto de Nós” focam-se precisamente no desocultamento do **mito da distância e do alheamento** e rompendo com a invisibilidade deste processo. O tráfico não ocorre apenas além-fronteiras; ele coexiste nos tecidos periurbanos e rurais contíguos aos centros académicos, aos bairros residenciais, etc., exigindo dispositivos artísticos que funcionem como espelhos críticos para a comunidade envolvente (Candeias, 2021). A intervenção cénica e audiovisual cumpre, assim, uma função de denúncia e de fricção cívica, alertando a população em geral e as comunidades vulneráveis para os sinais subtis de coerção e violência que se manifestam nas periferias rurais e urbanas do país. O conhecimento destas dinâmicas, aliado à divulgação de mecanismos formais de denúncia e apoio (como a linha telefónica da RTSH), constitui o primeiro passo para resgatar estas vidas da condição de invisibilidade jurídica e existencial à qual foram submetidas.

5. SUSTENTABILIDADE CURRICULAR E APRENDIZAGEM EM SERVIÇO: IMPLICAÇÃO CÍVICA, TRANSMISSÃO E A RETENÇÃO DO MUNDO

A SC, quando intersectada com a metodologia de ApS no projeto SeCApS, transcende as leituras tecnocráticas e burocráticas da pedagogia contemporânea. Não se trata de uma mera reconfiguração utilitária de conteúdos programáticos ou do cumprimento mecânico de grelhas de competências. Em vez disso, esta articulação convoca uma reflexão profunda sobre o sentido existencial, ético e ontológico da educação na sua relação direta com a *pólis* e com a integridade da condição humana.

Ao convocar os estudantes a agirem sobre uma fractura social tão violenta e desumanizadora como o Tráfico de Seres Humanos (TSH), a ApS activa a essência daquilo que Hannah Arendt (1961) definiu como a essência da crise e do propósito da educação: a **responsabilidade pelo mundo**. Para Hannah Arendt, o mundo é uma construção artificial humana, um espaço comum que nos precede e que nos deve sobreviver. A educação surge como o momento crítico em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, salvando-o da ruína inexorável que decorreria se não houvesse a chegada dos novos (a **natalidade**) e a sua subsequente implicação na sua conservação e renovação (Arendt, 1961). Quando as estudantes de Teatro e Educação recusam a indiferença e utilizam a sua matriz artística para fixar a realidade do sofrimento humano numa curta-metragem, elas realizam um acto arendtiano de resistência contra o deserto social; operam a retenção do mundo, protegendo-o da erosão do esquecimento e da banalidade do mal.

Esta responsabilidade implica um processo de transmissão que não seja cego nem neutro. Como sublinha Olivier Reboul (1992; 1980), educar é, por definição, um acto axiológico: consiste em introduzir o jovem naquilo que humaniza o homem, distinguindo o que tem valor daquilo que é meramente útil ou, pior, degradante. Para Olivier Reboul, uma educação que se demita de ensinar a indignação e o valor absoluto da dignidade humana falha na sua missão fundacional. O currículo sustentável do SeCApS cumpre esta premissa ao recusar a neutralidade descomprometida; ele assume-se como um veículo de valores em que a técnica audiovisual e cénica se subordina à exigência ética de libertação e denúncia de Outrem coisificado pelo tráfico laboral.

Esta humanização através da acção comunitária exige, contudo, que o estudante se descubra a si mesmo no espelho da alteridade. É aqui que o pensamento de Georges Gusdorf (1963, 1977, 1991) se torna estruturante. O filósofo recorda-nos que o verdadeiro mestre não ensina um saber abstracto, mas ajuda o discípulo a nascer para a sua própria verdade existencial através do **encontro com a realidade**. A aprendizagem

não é uma acumulação de dados (as estatísticas frias dos relatórios de TSH), mas uma **conversão do olhar**. Ao confrontarem-se com as narrativas de dor partilhadas pela RTSH, as estudantes operam o que Georges Gusdorf identifica como a passagem do “indivíduo” isolado à “pessoa” comunitária – um ser cuja afirmação existencial passa necessariamente pelo reconhecimento do valor e do sofrimento do próximo –. O espaço público e a intervenção comunitária transformam-se, assim, no palco onde a consciência se descobre responsável e implicada no destino colectivo.

Contudo, este compromisso pedagógico e artístico ocorre num tempo histórico de profunda crise de sentido, o que nos obriga a dialogar com as advertências sombrias de George Steiner (1991, 2002). O autor, ao longo da sua vasta obra sobre a linguagem, a cultura e a barbárie (particularmente em *In Bluebeard's Castle* e *Lessons of the Masters*), confronta-nos com o paradoxo terrível do século XX: as humanidades, a alta cultura e a técnica sofisticada não serviram de blindagem contra a crueldade organizada; homens podiam ler Goethe ou ouvir Bach de manhã e torturar à tarde. Para George Steiner, a educação e a transmissão cultural perderam a sua “presença real” e a sua capacidade de conversão moral, tornando-se frequentemente um jogo de salão académico desprovido de consequências.

O projeto SeCApS, ao retirar o Teatro e o Audiovisual do conforto potencialmente endogâmico da academia e ao arremessá-los para a denúncia do tráfico de seres humanos, responde directamente à angústia de George Steiner. A arte aqui deixa de ser mero ornamento estético ou exercício de virtuosismo técnico para recuperar a sua gravidade ética e o seu peso ontológico: o de ser uma resposta corpórea, vulnerável e vertical à barbárie que acontece **perto de nós**.

Em suma, a SC materializada na ApS constitui um manifesto em acto que honra esta linhagem humanista: educar é assumir o risco da transmissão (George Steiner), é orientar a técnica para aquilo que dignifica o humano (Olivier Reboul), é promover o nascimento da pessoa através do serviço (Georges Gusdorf) e é, fundamentalmente, amar o mundo o suficiente para não o deixar colapsar na barbárie da indiferença (Hannah Arendt). Somos confrontados com um tremendo desafio à dignidade e intocabilidade humanas (Pereira, 2003), presente na tensão do paradoxo que George Steiner traz (o facto de a cultura por si só não travar a barbárie se não houver implicação ética) e na responsabilidade de retenção de Hannah Arendt, o que justifica perfeitamente o porquê de usarmos a ApS em vez de ficarmos “apenas” a ler textos sobre o Tráfico Humano na sala de aula.

6. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM REFLEXIVA E NARRATIVA: O CADERNO DE EXPERIÊNCIAS APS™ COMO DISPOSITIVO DE CONVERSÃO EXISTENCIAL

Articulamos esta secção com a anterior no sentido de manter a coerência e a densidade filosófica, pelo que vamos estruturá-la ligando a prática dos Cadernos à matriz conceptual de Georges Gusdorf (a escrita como tomada de consciência e o nascimento da pessoa), cruzando-a com os contributos clássicos de Donald Schön (o profissional reflexivo) e as perspectivas de Marie-Christine Josso e Isabel Alarcão sobre a formação experiencial e reflexiva.

A avaliação e a monitorização do projeto SeCApS não se cingiram aos tradicionais parâmetros exógenos de aferição de resultados quantitativos.

O verdadeiro motor de regulação metacognitiva e de ancoragem dos saberes residiu na elaboração do *Caderno de Experiências ApS™*. Este dispositivo de cariz reflexivo, autobiográfico e narrativo constitui, em si mesmo, uma opção metodológica e epistemológica que assume a subjectividade das estudantes como matéria-prima do conhecimento e da transformação cívica.

No Ensino Superior, o primado da racionalidade técnica tendeu, historicamente, a cindir o sujeito que conhece da realidade que é conhecida. Contra esta fragmentação, a utilização de cadernos de bordo, de portefolios e de escritas narrativas assenta no pressuposto de que a mera exposição à experiência de intervenção comunitária ou ao manuseamento de equipamentos cinematográficos não gera, por si só, sabedoria ou competência ética. Como postula Donald Schön (1992), o desenvolvimento de um profissional de excelência – neste caso, no limiar entre o Teatro, a Educação e a Intervenção Social – faz-se através da **reflexão na acção** e da **reflexão sobre a acção**. É no acto de suspender o fluxo imediato dos acontecimentos para os registar textualmente que a estudante opera a transição de um “fazer mecânico” para uma práxis consciente, onde o erro, o ruído de fundo na sonoplastia ou a hesitação estética se convertem em oportunidades de reconfiguração do saber.

Esta perspectiva ganha uma densidade ontológica quando iluminada pelo pensamento de Georges Gusdorf (1963, 1977, 1991). Para o autor, a escrita autobiográfica e o diário reflexivo não são meros exercícios de estilo ou de registo cronológico; são o espaço por excelência onde se opera a passagem do “indivíduo” (a unidade estatística anónima na sala de aula) à “pessoa” (o sujeito consciente da sua presença singular e responsável no mundo). Escrever sobre a experiência é um acto de **reconquista de si**. No contexto do projeto SeCApS, quando a estudante escreve no seu Caderno sobre a perturbação emocional de encarnar o corpo de uma vítima de exploração laboral ou

sobre a exigência focal de estar atrás da câmara, ela está, na acepção de Georges Gusdorf, a dar forma à sua própria verdade existencial. A palavra escrita actua como um espelho que permite a conversão do olhar: o estudante confronta as suas próprias resistências, preconceitos e limites técnicos, convertendo a vivência crua numa narrativa de emancipação pessoal e profissional.

Nesta cartografia do vivido, os cadernos individuais das alunas propiciaram a activação de duas dinâmicas avaliativas cruciais que desafiam a linearidade pedagógica (Alarcão, 2011):

- a) **A autoscopia reflexiva:** o exercício vertical de olhar para si mesma em ação, escrutinando os desvios entre a intenção e o gesto técnico (como a gestão da iluminação ou a direção de atores).
- b) **A heteroscopia dialógica:** o olhar cruzado, sensível e atento sobre as práticas das colegas. Uma vez que o projeto exigia uma criação coletiva e partilhada, os Cadernos funcionaram como um registo das tensões, negociações e consensos do grupo. A heteroscopia, assim registada, permitiu compreender que o trabalho comunitário através da arte é uma construção coral, onde o eu se valida na eficácia e no respeito por Outrem.

Esta dimensão narrativa da formação aproxima-nos das premissas de Marie-Christine Josso (2010) sobre a centralidade das histórias de vida e dos relatos de formação. Para a autora, a consciência da aprendizagem realiza-se quando o sujeito consegue articular o nexo causal entre a sua experiência corpórea, a sua evolução cognitiva e o seu sistema de valores. O *Caderno de Experiências ApS™* impede que o conhecimento se evapore após o termo do semestre letivo. Ao registarem o processo – desde a angústia inicial perante o desconhecido até ao orgulho colectivo na renderização final da curta-metragem no CIMAV –, as estudantes fixam uma memória biográfica de competência.

Em última análise, a aprendizagem reflexiva e narrativa promovida pelo projeto SeCApS devolve à educação o seu carácter humano e relacional. O Caderno não é um repositório de conteúdos académicos, mas o diário de bordo de uma metamorfose: o registo fiel do momento em que estudantes de Teatro e Educação compreenderam que a técnica audiovisual só ganha pleno sentido quando se torna o suporte físico da palavra e da dignidade dos invisíveis. O Caderno ApS não foi apenas um trabalho burocrático para ter uma classificação, mas sim um laboratório de autodescoberta e de crescimento ético (na linha de Georges Gusdorf).

7. ANÁLISE DETALHADA DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ALUNAS: A PRÁXIS ARTÍSTICA COMO REVELAÇÃO BIOGRÁFICA E PROFISSIONAL

A análise qualitativa do material extraído dos Cadernos reflexivos revela que o projeto SeCApS gerou um impacto profundo em três dimensões de competências: **Conhecimentos (Saber), Capacidades (Saber-Fazer) e Atitudes/ Valores (Saber-Ser)**. Uma leitura hermenêutica – isto é, a interpretação aprofundada do sentido – dos registros narrativos e reflexivos extraídos do *Caderno de Experiências ApS™* das alunas do curso de Teatro e Educação permite cartografar os impactos subjectivos, epistemológicos e práticos do projeto SeCApS. Uma análise de conteúdo qualitativa permite destacar nas suas autoavaliações muito mais do que os meros e aparentes relatos de desempenho académico para passarem a ser compreendidas como documentos de uma autêntica metamorfose identitária.

A experiência de conceber a curta-metragem e o trailer “*Perto de Nós*” gerou uma fricção pedagógica que pode ser decomposta em três eixos categoriais axiais originados na leitura cruzada das vozes das alunas.

Eixo I: A despolarização identitária e a consciência técnica do olhar (de atriz a realizadora)

O primeiro impacto profundo prende-se com a fractura e subsequente alargamento da identidade profissional das estudantes. Uma das alunas, cuja matriz de formação a ancorava predominantemente no espaço cénico da representação, verbaliza o choque e o fascínio da inversão de papéis promovida pelo dispositivo audiovisual:

“Being an acting student, I am used to being the one performing. Although I had experience of working in front of the camera, I had never had the opportunity to work behind it. (...) By taking this class, I was able to immerse myself in the world I observe happening around me while performing and take on a new responsibility as well as perspective.”

Esta passagem da frente da câmara para a retaguarda técnica não constitui um mero ganho aditivo de competências utilitárias (saber carregar nos botões ou regular os tripés Manfrotto); representa aquilo que Georges Gusdorf (1977) designa como uma **reconfiguração da perspectiva existencial**. Ao assumir a câmara, a estudante assume o poder e a responsabilidade de dirigir o olhar do Outro. A técnica deixa de ser uma barreira opaca e converte-se num canal de mediação ética. A estudante passa a interrogar o dispositivo técnico a partir de uma intencionalidade axiológica e empática:

“What would be the right lighting settings to set the appropriate mood? Which framework should I use to guide the viewer in the right direction and ensure that the message is understood? How can I trigger empathy in the viewer?”

Estas interrogações provam que, no projeto SeCApS, a técnica não se autonomizou como um fim em si mesma – o que George Steiner (1991) tanto temia na deriva formalista da cultura contemporânea –. Pelo contrário, o domínio da máquina (estudar os manuais das câmaras JVC GY-HM600E ou Panasonic HC 1200 4K) foi imediatamente submetido a uma teleologia humanista: a urgência de capturar a emoção autêntica (*“capture the actress’s emotions in the right way”*) para resgatar a invisibilidade da vítima de tráfico laboral. A descrição da atenção concentrada por trás da lente – *“focusing intently like a hawk hunting its prey from above, taking in every detail of the picture”* – ilustra a passagem de uma postura passiva ou ingénua para uma **vigilância epistemológica e estética** rigorosa.

Uma das estudantes (proveniente da área de interpretação/ actuação) manifesta uma despolarização identitária de extrema relevância pedagógica. Habituada a estar à frente da câmara, o projecto exigiu-lhe assumir a responsabilidade pela retaguarda técnica:

“I was used to being the one performing... I had never actually stood behind the camera and filmed a professional video before... By taking this class, I was able to immerse myself in the world I observe happening around me while performing and take on a new responsibility as well as perspective.”

Esta mudança de perspectiva obrigou à activação de perguntas de pendor estético-ético:

“Como posso desencadear a empatia no espectador? Como capturar as emoções da atriz de forma correta?”.

Revela-se aqui que o domínio técnico (estudo dos manuais das câmaras JVC GY-HM600E e Panasonic HC 1200 4K, microfones Wireless GO II) não foi um fim em si mesmo, mas um canal para guiar o olhar do espectador em direcção à urgência da mensagem humana. A atenção minuciosa – descrita poeticamente como *“focusing intently like a hawk hunting its prey”* – ilustra a transição de um fazer ingénuo para uma práxis artística consciente.

Eixo II: O coletivo coral como matriz do nascimento da pessoa e do profissional e superação do narcisismo artístico

O segundo vector analítico emerge da superação do individualismo que frequentemente assombra a formação artística. A ApS, pela sua exigência de eficácia

social, obriga à edificação de uma comunidade de trabalho onde o sucesso do produto final (a curta-metragem) depende estritamente da coesão relacional. Uma das estudantes traduz esta dimensão coletiva através de uma gramática de profunda gratidão e pertença:

“Sinto que devo muito ao grupo e ao processo de trabalho e aprendizagem conjunta que todos fomos atravessando, ao longo do tempo. Por isso mesmo me sinto verdadeiramente grata, e aconchegada por dentro. Não seria tão enriquecedor individualmente, senão o fosse, acima de tudo, colectivamente.”

O uso da expressão *“aconchegada por dentro”* revela que a ApS opera ao nível da afetividade e da segurança ontológica. Numa época marcada pelo declínio das solidariedades institucionais, o grupo de trabalho do SeCApS constituiu-se como um espaço de intersubjectividade protectora. As competências profissionais listadas pela aluna – *“ouvi e respeitei as ideias dos outros, sem nenhuma análise crítica ou julgadora”, “confiei no processo de criação coletivo”* – demonstram que a SC atinge o seu zénite quando desenvolve a capacidade de **descentração do ego**.

A estudante relata a sua implicação integral na obra ao afirmar que participou na gravação *“dando o meu corpo, voz e pensamento como contributo à história”*. Este dar o corpo e a voz não visa a autoglorificação do intérprete; é um acto de deposição solidária na narrativa coletiva. A colaboração com os colegas da tecnologia de som e com os técnicos do CIMAV evidenciou o desenvolvimento de uma virtude moral essencial à intervenção comunitária: **a paciência na adversidade**. O confronto com os limites técnicos e os imprevistos sonoros (*“how frustrating background noise can be. Patience was a very necessary skill”*) funcionou como uma escola de resiliência, provando que o trabalho em equipa é um exercício de negociação permanente da palavra (Gusdorf, 1977).

O registo escrito de outra estudante enfatiza a dimensão colaborativa como o motor principal da aquisição de competências:

“Sinto que devo muito ao grupo e ao processo de trabalho e aprendizagem conjunta... Não seria tão enriquecedor individualmente, senão o fosse, acima de tudo, colectivamente.”

A aluna reporta capacidades avançadas de descentração do ego: ouvir e respeitar ideias sem julgamento moral, confiar no processo criativo colectivo, e converter debates conceptuais num guião técnico viável. A gestão da sonoplastia, o enfrentamento dos ruídos de fundo e a necessidade de exercer a paciência partilhada demonstram que a ApS gera competências de resiliência e adaptabilidade laboral cruciais para o futuro perfil profissional destas educadoras e artistas.

Eixo III: A conversão cívica do olhar e a incorporação da responsabilidade arendtiana

Finalmente, a análise revela que o projeto SeCApS cumpriu a sua missão mais ambiciosa: transformar a consciência cívica das estudantes através do cruzamento entre a arte e o sofrimento social. A imersão nos dados dramáticos do Tráfico de Seres Humanos em Portugal produziu uma alteração duradoura na forma como as estudantes habitam e interpretam o espaço público, assumindo uma transformação pessoal profunda, validando as premissas ecológicas do SeCApS:

“Acabei por me tornar numa pessoa mais consciente, receptiva e empática sobre o próprio tema do Tráfico Humano, compreendendo, dessa maneira, de que formas é que ele se pode praticar, e que métodos e instituições estão à nossa disposição...”

Esta declaração ilustra a eficácia da ApS face ao diagnóstico sombrio de George Steiner (2002), que já referimos. O autor lembrava-nos que a erudição académica e o virtuosismo técnico podem coexistir perfeitamente com a cegueira moral perante a barbárie. O projeto SeCApS contorna este perigo ao arremessar as alunas para fora da redoma académica, obrigando-as a dialogar com as profissionais da EME e da RTSH. O resultado não foi apenas um acréscimo de informação cognitiva, mas uma **incorporação da empatia**.

A avaliação final formulada pelas alunas reconhece que, acima de qualquer “resultado estético” (o filme, o trailer ou o cartaz realizado no Canva), o que permanece como legado duradouro é a estrutura de valores adquirida:

“Ainda que a considerar, acima de qualquer resultado estético, a experiência continua o aprendizado ao longo do semestre, em especial as competências de trabalho colaborativo que vamos levar para os próximos anos...”

Cumpre-se, assim, a promessa de Olivier Reboul (1992): a boa educação avalia-se pelo que liberta e pelo que permanece no sujeito quando tudo o resto é esquecido. As alunas não se limitaram a cumprir um requisito de avaliação de uma Unidade Curricular; elas assumiram, no sentido pleno de Hannah Arendt, a sua quota-parte de responsabilidade pelo estado do mundo, utilizando o Teatro e o Cinema como ferramentas verticais de restituição da dignidade humana.

A arte dramática, combinada com a metodologia ApS, permitiu passar do conhecimento nocional sobre o crime à incorporação ética da dor do outro (*“dando o meu corpo, voz e pensamento como contributo à história”*). Há um reconhecimento explícito da relevância social do produto audiovisual final (curta, cartaz e *trailer*), superando o mero

cumprimento estético da avaliação académica para abraçar a retenção cultural do mundo ao qual chegámos e que vamos assumir.

O projecto SeCApS, corporizado na produção da curta-metragem e do *trailer* “Perto de Nós”, valida a eficácia pedagógica da ApS na refundação ética da Educação Superior.

Ao cruzar o Teatro, o Audiovisual e a Intervenção Comunitária, as alunas da ESEC não apenas adquiriram competências técnicas e relacionais de alto nível, como também exerceram o seu direito e dever de cidadania activa face a uma das realidades mais violentas do Portugal contemporâneo: o tráfico de seres humanos.

Os Cadernos reflexivos provaram ser um recurso insubstituível para capturar a densidade desta aprendizagem, demonstrando que a formação de artistas-educadores deve passar pela fricção constante (*constructive friction*) com a realidade social (Watkins, 2024; WestEd, 2025/ 2026).

O papel do docente, enquanto facilitador e arquitecto de pontes institucionais (Watkins, 2024), e a receptividade das alunas em assumirem a **responsabilidade pelo mundo** consolidam o SeCApS como um modelo de sustentabilidade curricular a replicar, onde a Academia **transcende** os seus muros para se fundir com o clamor por justiça e retenção da sociedade que a acolhe. Temos, assim, uma base humanista sobre o que significa, verdadeiramente, o acto de educar, a transmissão cultural e a responsabilidade ética perante a barbárie e a dissolução do mundo (Sadio-Ramos, 2026a).

8. CONCLUSÃO

O percurso analítico e reflexivo aqui sistematizado em torno do projeto SeCApS (Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço) e da produção da curta-metragem e do *trailer* “Perto de Nós” oferece uma evidência empírica e conceptual de como o Ensino Superior pode – e deve – fundar uma nova aliança com a sociedade. Ao recusar fechar-se num dogmatismo puramente teórico, a Licenciatura em Teatro e Educação da ESEC-IPC demonstrou que o currículo académico atinge a sua verdadeira sustentabilidade quando se torna permeável e responsivo às dores estruturais do seu tempo e do seu território.

A abordagem a uma problemática de extrema gravidade humanitária como o TSH para fins de exploração laboral em Portugal impôs às estudantes um imperativo que ultrapassa as exigências burocráticas de uma grelha de avaliação.

À luz do pensamento de Hannah Arendt, o projeto constituiu um manifesto em acto de amor e responsabilidade pelo mundo comum, desafiando a anestesia moral e a indiferença que tantas vezes caracterizam as dinâmicas sociais contemporâneas. A

arte dramática e o dispositivo audiovisual emergiram, nesta práxis, não como adornos formalistas ou jogos de salão acadêmico – a cuja esterilidade George Steiner tantas vezes aludiu –, mas como ferramentas verticais de denúncia, resgate da memória e restituição ontológica da dignidade de Outrem coisificado pelo crime.

Por sua vez, a centralidade metodológica atribuída ao *Caderno de Experiências ApS™* validou a premissa de Georges Gusdorf e Marie-Christine Josso de que a formação humana e profissional indissociavelmente passa por uma hermenêutica da subjectividade. Através da escrita narrativa e das dinâmicas cruzadas de autoscopia e heteroscopia, as alunas puderam converter a vivência técnica e a perplexidade ética em sabedoria incorporada. Os seus registos testemunham que a aprendizagem mais profunda não residiu na mera mestria dos equipamentos cinematográficos ou do *software* de edição, mas sim na despolarização do olhar, no acolhimento tolerante e coral do coletivo, e no nascimento de uma consciência cívica alargada e empática.

Ao estabelecer uma rede capilarizada e virtuosa com instâncias de investigação científica (IEF) e com organizações de intervenção direta no terreno (RTSH, EME, APF), o projeto SeCApS cumpre a mais nobre teleologia da educação proposta por Olivier Reboul: a de orientar a técnica para aquilo que efetivamente humaniza o homem.

Em última análise, “*Perto de Nós*” é o testemunho indelével de que, quando o ensino superior transcende os seus muros e coloca o saber ao serviço da *pólis*, os estudantes deixam de ser meros consumidores de conteúdos para se erguerem como guardiões e reconstrutores de um mundo comum mais pleno, vertical e radicalmente humano.

TOPOGRAFIA DOS TRABALHOS REALIZADOS – CURTA-METRAGEM E TRAILER

1) Curta-metragem:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20553380>

2) *Trailer* em Português, sem extras de comunicação

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20555452>

3) *Trailer* com dobragem em LGP

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20555557>

4) *Trailer* legendado em Inglês

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20555614>

5) *Trailer* com legendas em Português

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20555612>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Arendt, Hannah (1961). The Crisis in Education. In *Between Past and Future*, pp. 172-196. The Viking Press.
- Candeias, A. (2021). *Arte, Comunidade e Direitos Humanos: O cinema como ferramenta de intervenção*. Editora Modo de Ler.
- Dumazedier, J. (2002). *Société d'aujourd'hui et pratiques de'autoformation*. Chronique Sociale.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi*. Odile Jacob.
- Gusdorf, G. (1963). *Signification humaine de la liberté*. Payot.
- Gusdorf, G. (1977). *La parole*. Presses Universitaires de France.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. L'Harmattan.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation. Sens de l'être. En chemin avec Heidegger*. L'Harmattan.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation. La reflexión sur les pratiques*. Payot.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. L'Âge d'Homme.
- Nações Unidas. (2000). *Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra a Criminalidade Organizada Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, Especialmente Mulheres e Crianças* [Protocolo de Palermo]. ONU.
- Observatório do Tráfico de Seres Humanos (OTS). (2024). *Relatório Anual de Segurança Interna 2023: Análise do Fenómeno do Tráfico de Seres Humanos em Portugal*. Ministério da Administração Interna, República Portuguesa.
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, linguagem e globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 12, n.º 23, 3-37, 2003.
- Ramos, F. J. S. (2015). *Caderno de Experiências ApS (Aprendizagem em Serviço)™*. Registo INPI n.º 549165. Coimbra. Renovado em 2025.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- 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. (2026c). Fernando José Sadio-Ramos (2026). *Património imaterial popular: lendas da região do Louriçal – uma recolha pedagógica*. Fernando Ramos Editor ®.

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Dom Quixote.

Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist*, 8(1), 9-11, 1979.

Sigmon, R. (1994). *Linking Service with Learning*. Council of Independent Colleges Report.

Steiner, G. (2002). *Lessons of the Masters*. Harvard University Press.

Steiner, G. (1991). *In Bluebeard's Castle: Some Notes Towards the Redefinition of Culture*. Faber & Faber.

Tapia, M. N. (2013). *Aprendizagem e Serviço Solidário no Ensino Superior*. Universidade Católica Editora.

Watkins, M, (2024). *Learning is Friction*. Rhetorica Substack.

WestEd (2025/ 2026). *Friction by Design: A Framework for Intentional AI Integration in Learning*. WestEd Digital Fluency.

CAPÍTULO 4

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

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>

María Angustias Ortiz-Molina

Universidad de Granada

Granada, Andalucía, España

<https://orcid.org/0000-0003-2857-5992>

RESUMO: Este capítulo apresenta o projeto ExeDraSen (Expressão Dramática com Pessoas Idosas) como uma proposta de intervenção e investigação baseada na prática que articula teatro, memória, envelhecimento ativo e responsabilidade social. A partir do laboratório de expressão dramática “Os Putos”, desenvolvido na Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Coimbra entre 2016 e 2020, analisa-se o papel do teatro sênior como espaço de construção identitária, transmissão intergeracional e salvaguarda da memória coletiva. O estudo fundamenta-se em uma perspectiva teórico-hermenêutica que integra os conceitos de *katéchon*, natalidade, corpo vivido (Leib), memória

narrativa e responsabilidade pelo mundo. Metodologicamente, a investigação combina Aprendizagem-Serviço (ApS) e Investigação e Desenvolvimento Baseado na Prática (I+D+BP), utilizando o Caderno de Investigação-Reflexão como instrumento de auto-observação e análise das experiências dos participantes. Os resultados evidenciam que a prática teatral favorece dimensões cognitivas, corporais, socioafetivas, hermenêuticas, cidadãs e éticas, promovendo a ressignificação de experiências pessoais, o fortalecimento dos vínculos comunitários e uma participação ativa das pessoas idosas na sociedade. O ExeDraSen demonstra, assim, o potencial do teatro como dispositivo pedagógico, biográfico e político para a construção de um envelhecimento participativo e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: teatro sênior; envelhecimento ativo; memória narrativa; Aprendizagem-Serviço; Investigação Baseada na Prática; intergeracionalidade.

EXEDRASEN: EL TEATRO DE LA RESPONSABILIDAD. ANTROPOLOGÍA DE LA ESCENA, GUARDIANES DEL TIEMPO Y PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA VEJEZ

RESUMEN: Este capítulo presenta el proyecto ExeDraSen (Expresión Dramática con Personas Mayores) como una propuesta de intervención e investigación basada en la práctica que articula teatro, memoria, envejecimiento activo y responsabilidad social. A partir del laboratorio de expresión dramática

“Os Putos”, desenvolvido na Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Coimbra entre 2016 e 2020, analisa o papel do teatro sénior como espaço de construção identitária, transmissão intergeracional e salvaguarda da memória colectiva. O estudo fundamenta-se numa perspectiva teórico-hermenéutica que integra os conceitos de *katéchon*, natalidade, corpo vivido (*Leib*), memória narrativa e responsabilidade pelo mundo. Metodologicamente, a investigação combina Aprendizagem-Serviço (ApS) e Investigação e Desenvolvimento Baseado na Prática (I+D+BP), utilizando o Caderno de Investigação-Reflexão como instrumento de autoobservação e análise das experiências dos participantes. Os resultados evidenciam que a prática teatral favorece dimensões cognitivas, corporais, socioafectivas, hermenéuticas, cidadãs e éticas, promovendo a resignificação de experiências pessoais, o fortalecimento de vínculos comunitários e uma participação activa das pessoas maiores na sociedade. O ExeDraSen demonstra assim o potencial do teatro como dispositivo pedagógico, biográfico e político para a construção de uma vejez participativa e significativa.

PALAVRAS CHAVE: teatro sénior; envelhecimento activo; memória narrativa; Aprendizagem-Serviço; Investigação Baseada na Prática; intergeracionalidade.

EXEDRASEN: THE THEATRE OF RESPONSIBILITY. ANTHROPOLOGY OF THE SCENE, GUARDIANS OF TIME, AND THE PEDAGOGY OF MEMORY IN OLD AGE

ABSTRACT: This chapter presents the ExeDraSen project (Dramatic Expression with Older Adults) as a practice-based research and intervention proposal that articulates theatre, memory, active ageing, and social responsibility. Based on the dramatic expression laboratory “Os Putos”, developed at the School of Education of the Polytechnic University of Coimbra between 2016 and 2020, the study analyzes the role of senior theatre as a space for identity construction, intergenerational transmission, and the preservation of collective memory. The research adopts a theoretical-hermeneutic perspective integrating the concepts of *katéchon*, natality, lived body (*Leib*), narrative memory, and responsibility for the world. Methodologically, the project combines Service-Learning (ApS) and Practice-Based Research and Development (PBR&D), using the Research-Reflection Notebook as a self-observation instrument and as a basis for analyzing participants’ experiences. The results show that theatrical practice contributes to cognitive, bodily, socio-affective, hermeneutic, civic, and ethical dimensions, promoting the reinterpretation of personal experiences, the strengthening of community bonds, and the active participation of older adults in society. ExeDraSen therefore demonstrates the potential of theatre as a pedagogical, biographical, and political device for the construction of meaningful and participatory ageing.

KEYWORDS: senior theatre; active ageing; narrative memory; Service-Learning; Practice-Based Research; intergenerationality.

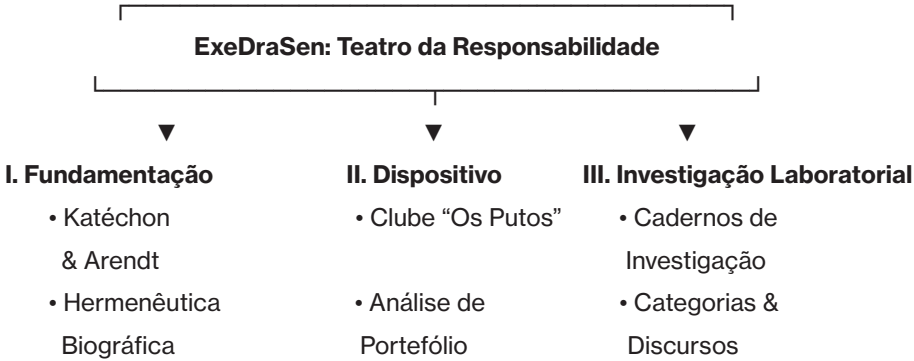
1. INTRODUÇÃO: A CENA SUSTENTADA – DO APRENDIZADO À SALVAGUARDA DO MUNDO

A contemporaneidade defronta-se com uma crise silenciosa, mas profunda: a rutura das teias intergeracionais de transmissão e o consequente esvaziamento

da autoridade existencial da velhice. Numa cultura dominada pelo imediatismo e pela obsolescência programada da experiência, o idoso é frequentemente remetido para as margens da vida comunitária, confinado a uma gerontologia puramente assistencialista ou biomédica.

Esta obra nasce no epicentro de uma reação contra essa erosão do humano. O projeto de Investigação e Desenvolvimento baseado na Prática (I+D+BP) intitulado **ExeDraSen (Expressão Dramática com Seniores)** e o seu laboratório vivo – o clube de expressão dramática “Os Putos”, sediado na Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Coimbra – constituem uma afirmação ontológica, ética e pedagógica. Entre 2016 e 2020, o palco e o caderno de investigação não funcionaram como simples espaços de entretenimento, mas como instâncias de resistência e reordenamento da existência.

Trata-se de reconfigurar o ato dramático na terceira idade: a cena teatral não é um adereço recreativo, mas um **dever de salvaguarda do mundo**. Ao subir ao palco, a pessoa sénior não atua apenas para si; atua como **custódio do sentido**, reconfigurando o passado e oferecendo às novas gerações uma presença viva, densa e insubstituível.



(Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020)

Parte I – Arquitetura Epistemológica e Teórica

2: O KATÉCHON E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO NO ENVELHECIMENTO

2.1. GENEALOGIA TEOLÓGICO-POLÍTICA DO KATÉCHON: DE SCHMITT A AGAMBEN

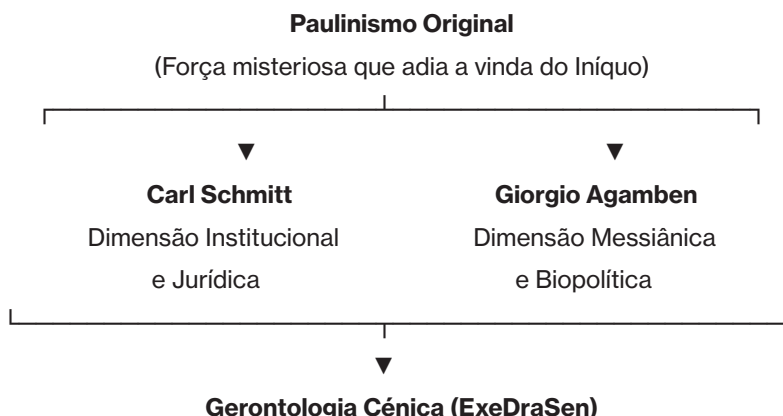
A fundamentação da prática dramática gerontológica exige uma rutura epistemológica radical com as visões reducionistas da modernidade tardia, que persistem em encarar o envelhecimento sob o prisma do declínio biológico inevitável ou de uma fase

de repouso passivo e descomprometido (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2020, 2021, 2025). O enquadramento concetual do projeto ExeDraSen rebela-se contra esta “estética da inutilidade”, assentando na categoria filosófica e teológico-política do **Katéchon** (Schmitt, 2006, 1998; 2 Tessalonicenses 2:6-7; Sadio-Ramos, 2026a; López de Lizaga, 2026: 280-293) – a força ou o agente que retém, restringe ou adia o colapso e o caos do mundo –, entrelaçada com uma ética da responsabilidade ontológica pela preservação da memória e da dignidade do espaço comum (Sadio-Ramos, 2026b).

A categoria surge na Segunda Epístola de Paulo aos Tessalonicenses (2 Tessalonicenses 2:6-7), onde o apóstolo evoca a presença de algo – ou alguém – que «retém» ou «adia» a manifestação plena da anomia e do caos escatológico (Agamben, 2000).

A Leitura Schmittiana (A Ordem contra o Caos): Em *Der Nomos der Erde* (trad. inglesa, 2006) e *Politische Theologie II* (trad. espanhola, 1998), Schmitt converte o Katéchon no conceito central da sua filosofia do direito. Para Schmitt, a história da civilização assenta na existência de instâncias katechónicas capazes de adiar a desagregação e travar a queda na anomia absoluta.

A Reinterpretação Agambeniana (O Tempo que Resta): Em *Il tempo che resta* (2000), Agamben desconstrói a tese de Schmitt, lendo o Katéchon paulino não como um poder estatal, mas como um operador messiânico do tempo. Na sua opinião, o Katéchon funciona como um travão na marcha contínua da história, transformando a simples espera do fim num espaço decisivo para a ação e para o compromisso moral absoluto; em vez de deixar o tempo correr em linha reta rumo ao inevitável, o Katéchon interrompe essa rotina cronológica pelo que o tempo ganho com esse “atraso” deixa de ser uma mera perda de tempo ou um adiamento passivo, tornando-se o momento exato em que somos chamados a agir com a máxima responsabilidade ética. O Katéchon, como força teológico-política que “retém” ou adia o fim do mundo / o Apocalipse, quebra a ideia de que a história é só uma linha contínua que nos arrasta do passado para o futuro sem paragens e, em consequência, encontramos-nos perante uma unidade ética, em que o presente ganho com essa “pausa” não deve ser vivido em piloto automático, mas sim como a oportunidade perfeita para decisões morais conscientes e urgentes (Agamben, 2000).



O Idoso como Katéchon Vivo: Resistência à Anomia, ao Descarte e ao Esquecimento.

2.2. TRANSPOSIÇÃO GERONTOLÓGICA E ANTROPOLOGIA DA CENA: O ATOR SÉNIOR COMO KATÉCHON

No contexto da hipermodernidade – caracterizada por Byung-Chul Han (2015) como a “sociedade do cansaço” e do “tempo atomizado” –, a força de desagregação manifesta-se sob a forma de esquecimento coletivo, diluição das narrativas fundacionais e erosão do diálogo intergeracional (Han, 2015; Sadio-Ramos, 2026a). O envelhecimento assume uma instância katechônica no momento exato em que a pessoa idosa recusa o apagamento existencial a que é remetida e assume a responsabilidade histórica de reter o sentido humano (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020).

A ação dramática no ExeDraSen converte-se num ato deliberado de contenção ontológica (Sadio-Ramos, 2026a; 2026b). Como ensinava Arendt (2007) em *A Condição Humana*, o *amor mundi* (o amor pelo mundo) exige uma atitude de conservação moral: o mundo, sendo sujeito à deterioração pelo tempo, exige que os guardiões da sua história o protejam da ruína (Arendt, 2007; 1961).

Como pertinentemente referiu Ricoeur em *A Memória, a História, o Esquecimento* (2000), a nossa perspetiva sobre a memória necessita de ser convertida: em vez de ser vista como algo **estático** (um baú de recordações), devemos encará-la como uma **ação com propósito** (proteger as próximas gerações para não repetirmos erros). Assim, a memória não funciona como um simples arquivo de factos passados, mas sim como uma responsabilidade ética voltada para o futuro. Guardamos a história para assegurar a sobrevivência e a humanidade do nosso mundo. Lembrar o passado não é apenas guardar memórias; é um compromisso moral com o amanhã. Recordamos para garantir que a vida humana continue a ter

lugar no futuro. Recordar não é guardar o passado, é proteger o futuro. É através da memória que mantemos o mundo vivo e habitável.

Ao encarnar a sua narrativa no palco, o idoso interrompe a ditadura do tempo produtivo (Han, 2015). Ele reativa o valor do testemunho (*martyria*), convertendo a vulnerabilidade do corpo envelhecido num vetor de autoridade ética e estética, realizando o que Albiac (2011) e Steiner (1997) chamam de assunção sintática do mundo.

2.3. ANTROPOLOGIA DA CENA: A FENOMENOLOGIA DO CORPO-VIVIDO (LEIB) NA VELHICE

A constituição de uma Antropologia da Cena no projeto ExeDraSen exige o abandono definitivo da perspetiva cartesiana e do paradigma biomédico (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020). Na fenomenologia de Husserl (1993, 1985, 1982) e Merleau-Ponty (1945), estabelece-se a distinção concetual decisiva entre **Körper** (o corpo físico, anátomo-fisiológico, medido e patologizado) e **Leib** (o corpo-vivido, encarnado enquanto centro de experiência, intencionalidade e abertura ao mundo) (Husserl, 1993, 1985, 1982; Merleau-Ponty, 1945; Waldenfels, 2018).

Quando o ator sénior habita o palco, as suas marcas biológicas – o caminhar lentificado, a ruga proeminente ou o tremor leve – deixam de ser “sintomas” de envelhecimento para se converterem na própria matéria poética do espetáculo (Barba & Savarese, 1991). O tempo torna-se **carne** (σὰρξ, *Sarx*)¹ (Steiner, 1989; Sadio-Ramos, 2026a).

Inspirando-se em Barba (1991) e Grotowski (1968), a dimensão pré-expressiva do ator sénior adquire uma autenticidade inimitável através do **equilíbrio em crise**:

1. **O Gesto Denso**: Cada movimento possui um peso histórico, económico e imbuído de intenção ética (Barba & Savarese, 1991).
2. **A Rítmica da Demora**: O corpo sénior impõe em palco a **pedagogia da lentidão**, forçando a plateia a uma rítmica contemplativa (Han, 2015).

¹ Segundo o grego bíblico/teológico (o grego do Novo Testamento). No contexto do Cristianismo, a palavra **sarx** tem um significado profundo e vários matizes: (1) A **Encarnação**: É a palavra usada no versículo do Evangelho de São João (1:14): “E o Verbo se fez carne” (Kai ho Logos sarx egeneto); (2) A **Condição Humana**: Representa a natureza mortal, frágil e física do ser humano; (3) O **Contraste Teológico**: Nas cartas de São Paulo, **sarx** é frequentemente contrastada com **pneuma** (Espírito), representando a inclinação humana para a fraqueza ou o pecado em oposição à vida guiada pelo Espírito.

Podemos ainda relacionar o conceito com o termo **Soma** (σῶμα, **Corpo**), que implica na Teologia cristã a distinção entre **sarx** enquanto **carne** (a natureza humana física e material), e **soma** como **corpo** (o **Corpo de Cristo**).

Ou ainda **Kreas** (κρέας), que se aplica no sentido alimentar da carne (a carne que se come), fora de uso nos conceitos teológicos.

No contexto do nosso projeto, o termo reveste-se de uma importância crucial pois estamos numa fase da vida em que a labilidade da vida humana, patente na panóplia de fenómenos contidos no envelhecimento, é suprema e fonte de discriminação das pessoas seniores em sociedades como as ocidentais presentes.

3. A Fenomenologia da Ruga e o Rosto de Levinas: O corpo sénior em palco interpela moralmente o espectador (Levinas, 1961). Na ética da alteridade de Levinas (1961), a epifania do Rosto (Visage) de Outrem interpela-nos na sua nudez e fragilidade. Ao expor o seu rosto sem máscaras cosméticas, o idoso realiza um ato de profanação política contra a ditadura da juventude eterna (Sadio-Ramos, 2026a).

Dimensão | Paradigma Biomédico / Funcional



Antropologia da Cena no ExeDraSen



Estatuto do Corpo



Körper (Objeto
(em declínio)
Movimento / Gesto
Limitação motora
a compensar

Tempo Cénico
Aceleração exterior;
simulação de vigor

Estética do Rosto
Estigma do envelhecimento;
Decadência

Função da Cena
Passatempo recreativo
ou terapia



Leib (Corpo-vivido, repositório
de memória e presença)
Poética da retenção, economia
do gesto e densidade
pré-expressiva

Kairos: rítmica da pausa,
valor da demora e
gravidade existencial

Rosto levinasiano:
monumento ético e
interpelação da alteridade

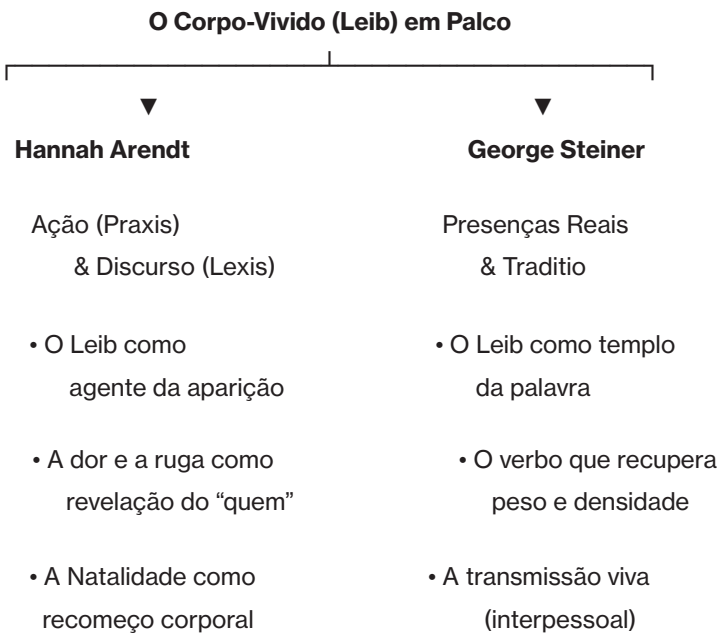
Afirmação ontológica,
ato biopolítico e
salvaguarda da memória

(Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020)

3. ARENDT E STEINER: A PALAVRA RESTAURADA, A TRADIÇÃO E A CONDIÇÃO HUMANA

3.1. O LEIB NA ESFERA DA APARIÇÃO: ARENDT, A AÇÃO (PRAXIS) E O DISCURSO (LEXIS)

Na arquitetura filosófica de Arendt, a condição humana manifesta-se na esfera pública através de duas atividades da **vita activa**: a **ação** (praxis) e o **discurso** (lexis) (Arendt, 2007). O espaço político é o **espaço de aparição** (space of appearance), onde os indivíduos revelam reativamente **quem são** (identidade singular) em contraposição a **o que são** (qualificação biológica, a mera **zoé**) (Arendt, 2007).



Quando o idoso entra no espaço cénico, ele rompe a invisibilidade doméstica (Arendt, 2007; Sadio-Ramos, 2026a). Articulado com a **praxis**, Arendt introduz o conceito de **natalidade**: a capacidade de dar início ao novo pelo facto ontológico de ter nascido (Arendt, 2007; 1961). O ator sénior é um agente do recomeço; cada processo cénico constitui um ato de natalidade e de **amor mundi** (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020).

3.2. O VERBO FEITO CARNE: STEINER, O LEIB E AS PRESENÇAS REAIS

Se em Arendt o **Leib** sénior é a condição da aparição política, em Steiner (*Real Presences*, 1989; *Grammars of Creation*, 2001) o corpo-vivido torna-se o ressonador

metafísico do verbo restaurado (Steiner, 1989, 2001). Perante a conversão da linguagem em ruído informativo e consumo efêmero, Steiner clama pela urgência de restaurar as **Presenças Reais** na arte (Steiner, 1989).

A palavra dita pelo **Leib** sénior possui gravidade ontológica: atravessa o aparelho fonador envelhecido, ganhando rugosidade, pausa, hesitação e calor (Steiner, 1989; Sadio-Ramos, 2026a). O ator idoso assume o papel de **Guardião da Tradição Viva** (Traditio), provando que a memória cultural sobrevive na transmissão interpessoal viva (Steiner, 1997).

3.3. DISPOSITIVOS DRAMATÚRGICOS PRÁTICOS DO EXEDRASEN

Para traduzir a matriz filosófica em práticas cénicas laboratoriais recorremos a diversos dispositivos dramatúrgicos ao longo do período de funcionamento do projeto ExeDraSen e do clube **Os Putos**.

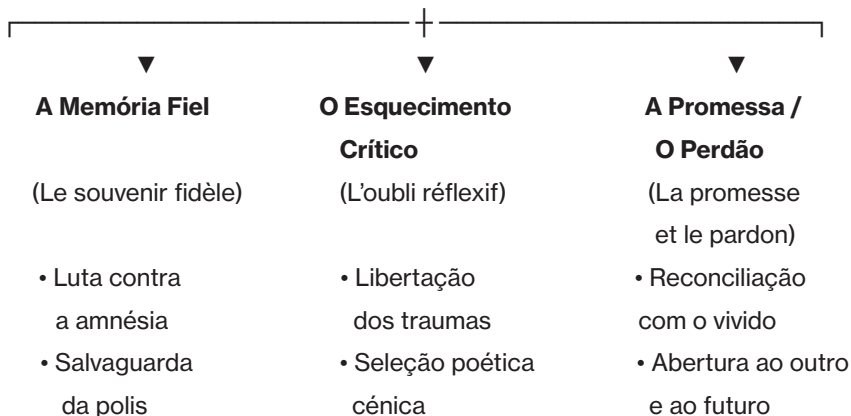
1. **O Cânone Invertido** (Foco: Steiner): Confronta o texto clássico (Shakespeare, Eurípides, Sophia de Mello Breyner, Pessoa) com o arquivo vivo do ator sénior (Steiner, 1989). O texto é dito sem pressa, integrando o ritmo respiratório do **Leib** e intercalado com frases autobiográficas.
2. **Cartografia da Pele e da Memória** (Foco: **Leib**): Micro-partitura gestual baseada nos gestos do passado laboral ou doméstico dos atores (Barba & Savarese, 1991). A iluminação rasante e o valor do silêncio afirmam o corpo idoso como monumento estético.
3. **O Coro da Polis / A Mesa da Natalidade** (Foco: Arendt): Manifesto na primeira pessoa dirigido diretamente ao público a partir de uma mesa de assembleia, fundando um recomeço político (Arendt, 2007; 1961).

4. PEDAGOGIA DA MEMÓRIA NA VELHICE: A HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR E A REAUTORIZAÇÃO DO SUJEITO

4.1. A MEMÓRIA NARRATIVA E A TRÍADE HERMENÊUTICA DE RICOEUR

A Pedagogia da Memória do projeto ExeDraSen assenta na tese de que **lembrar é um trabalho ético e hermenêutico** (travail de mémoire) (Ricoeur, 2000). Na obra de Ricoeur (1983-1985, 2000), o sujeito constitui a sua **identidade narrativa** através da capacidade de narrar a sua própria vida.

A Tríade Hermenêutica De Ricoeur



O projeto ExeDraSen opera a transição da mera vivência fragmentada (**Erlebnis**) para a experiência comunicável (**Erfahrung**) através da dialética das três mimeses de Ricoeur (1983-1985; Benjamin, 2002):

Mimese I (Pré-compreensão): Acesso ao arquivo somático e afetivo no **Leib** (Ricoeur, 1983-1985).

Mimese II (Configuração Dramatúrgica): Edição e composição poética da história (Ricoeur, 1983-1985).

Mimese III (Reconfiguração): Oferecimento da narrativa à **polis** para reinterpretação (Ricoeur, 1983-1985).

O **esquecimento reflexivo** e o **perdão** funcionam como cúpula da **memória reconciliada**, desatando o sujeito das feridas do passado para que possa recomeçar (Ricoeur, 2000). Esta pedagogia opera a síntese entre a hermenêutica ricoeuriana e a **pedagogia emancipatória, dialógica e personalista**, de Platão, de que Steiner e Albiac constituem testemunhos maiores: o idoso aprende a **ler a sua própria memória** para reescrever a sua presença no mundo (Albiac, 2011; Steiner, 1989; Josso, 2004; Pineau, 1983).

5. OS GUARDIÕES DO TEMPO E A DRAMATURGIA INTERGERACIONAL

5.1. A CATEGORIA ONTOLÓGICA DOS GUARDIÕES DO TEMPO

Perante o **tempo atomizado** (Han, 2015), o idoso sénior deixa de ser um arquivo morto para assumir a **custódia ética da experiência** (Erfahrung) (Benjamin, 2002). Como **Guardião do Tempo**, ele interpela o presente e garante a **Traditio** interpessoal (Steiner, 1989).

5.2. TÉCNICAS LABORATORIAIS DE CO-CRIAÇÃO INTERGERACIONAL

Técnica 1 – O Palimpsesto da Palavra: Colisão entre o léxico tradicional/poético do idoso e a linguagem urbana/digital do jovem (Brandão et al., 2006).

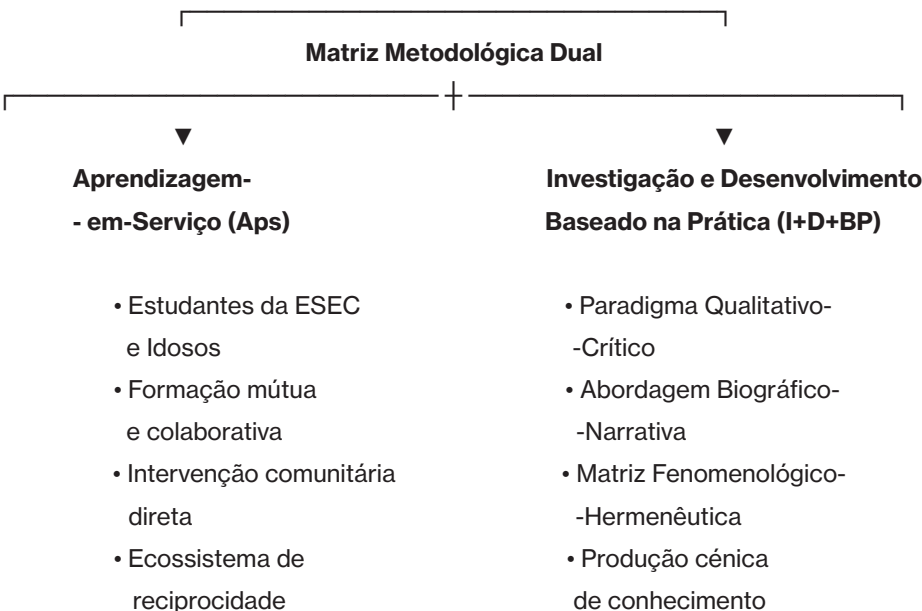
Técnica 2 – A Escrita do Gesto Herdado: Transmissão tátil e réplica de micro-gestos laborais do idoso pelo jovem (Barba & Savarese, 1991).

Técnica 3 – O Tribunal do Futuro: Estrutura dramática de julgamento e confronto dialético sobre o esquecimento entre o Coro Sênior e o Coro Jovem (Brecht, 2002).

Técnica 4 – O Caderno dos Dois Tempos: Fusão de relatos de rutura vividos aos 18 anos pelo idoso e pelo jovem num único monólogo polifónico (Bakhtin, 1981).

6. APS (APRENDIZAGEM-SERVIÇO) E I+D+BP: DA AÇÃO SOCIOCULTURAL À INVESTIGAÇÃO-AÇÃO FENOMENOLÓGICA - A ARQUITETURA METODOLÓGICA DUAL

A sustentação científica do ExeDraSen assenta na articulação simbiótica entre a **Aprendizagem-Serviço (ApS)** (Furco, 1996; Opazo et al., 2019) e a **Investigação e Desenvolvimento Baseado na Prática (I+D+BP)** (Practice-Based Research & Development) (Haseman, 2006; Nelson, 2013).



Estamos perante duas linhas de produção de conhecimento e ação que explicitamos em seguida:

Ecossistema Bidirecional (ApS): Os estudantes da Licenciatura em Teatro e Educação da ESEC aplicam técnicas de mediação e direção cénica, enquanto os idosos atuam como mentores informais partilhando o seu património existencial (Erfahrung) (Furco, 1996; Opazo et al., 2019).

Conhecimento Incorporado (Embodied Knowledge) (I+D+BP): A ação dramática é o motor de produção de conhecimento (Smith & Dean, 2009). O saber tácito (Polanyi, 1966) inscrito no corpo é revelado em ciclos de Investigação-Ação (Schön, 1983; Elliott, 1991).

7. O DISPOSITIVO LABORATORIAL: O CLUBE “OS PUTOS” (2016–2020) - GÉNESE E FUNCIONAMENTO DO CLUBE NA ESEC

O clube de expressão dramática “Os Putos” foi constituído em 2016 no seio da valência da Escola Sénior da Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Coimbra (ESEC), mantendo a sua atividade até 2020 (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020). O nome provocatório reativa o arquétipo do **Puer** (espontaneidade, jogo) no seio do **Senex** (sabedoria, tempo acumulado) (Silva, 2016).

Parâmetro: Descrição Operacional e Institucional



Instituição Sede: Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Coimbra (ESEC)

Período de Atividade – 2016 – 2020 (Interrompido pela emergência sanitária de COVID-19)

Participantes – Idosos da Escola Sénior e alunos da Licenciatura em Teatro e Educação

Regime de Sessões semanais de 90/ 120 min + ensaios intensivos pré-apresentação

Dimensão Laboratorial – Prática dramática, voz, corpo, escrita, luminotecnica e caderno de auto-observação

(Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020)

8. A PRÁXIS PEDAGÓGICA INTERGERACIONAL E A FORMAÇÃO DE FORMADORES

A convivência semanal entre idosos e estudantes gerou uma formação sem hierarquias rígidas (Opazo et al., 2019). Os estudantes adaptaram ritmos, prevenindo a fadiga e respeitando limitações corporais, enquanto os seniores desmistificaram a autoridade académica e dominaram o vocabulário cénico (marcação, projeção vocal, intenção dramática) (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020).

Portefólio, Relações Comunitárias e Académicas

Durante quatro anos, o clube construiu um denso portefólio:

1. **Peças de Teatro de Sala:** v. g., Montagens originais (“M(un)dificado Miguel”, “Inquietações”, “Sonhos entrelaçados” [adaptação de Sonho de uma noite de Verão, de Shakespeare], “A Herança perdida”, “Um dia no Mercado”) (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020).
2. **Conferências-Performance:** Demonstração viva de I+D+BP em congressos científicos internacionais de Educação, Artes e Humanidades: v.g., “Há-de passar” (Haseman, 2006).
3. **Intervenções Itinerantes:** Espetáculos em escolas e centros sociais focados na contação de histórias e no combate a estereótipos etaristas, v.g., “Ontem, Hoje e Amanhã”, “A Herança perdida” e a **preparação aberta** da peça com intervenção de alunos exteriores ao Clube “Prolongando memórias... Uma memória de Coimbra e de Raul Solnado” (suspensa a sua posta em cena devido ao confinamento da Covid19) (Brandão et al., 2006).

9. METODOLOGIA BIOGRÁFICO-NARRATIVA-REFLEXIVA

Instrumento de Auto-Observação

A recolha de dados apoiou-se no Caderno de Investigação-Reflexão, uma ferramenta de auto-observação guiada (Josso, 2004; Pineau, 1983). Após cada ciclo cénico, os participantes respondiam a guiões sobre alterações no corpo/voz, impacto cognitivo, integração afetiva e reconfiguração de histórias de vida.

Sessão de Jogo Dramático —► Auto-Observação —► Registo no Caderno —► (Análise de Conteúdo) Categorização das Unidades —► Análise Hermenêutica —► Relatório

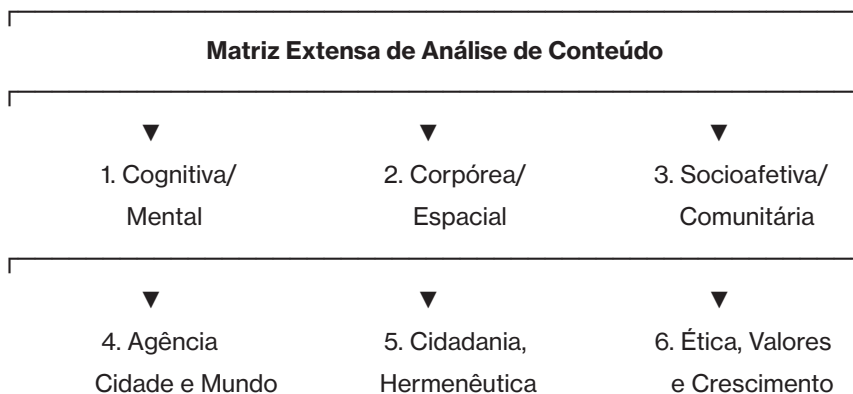
A aplicação do Caderno ocorreu em duas passagens temporais:

Passagem I (Fase Inicial / Diagnóstico): Caracterizada por timidez, medo de falha mnémica, rigidez corporal e dependência do formador.

Passagem II (Fase Avançada / Consolidação): Consolidação da autonomia cénica, apropriação da voz projetada, orgulho no domínio do espaço e afirmação de cidadania.

10. CATEGORIZAÇÃO DE CONTEÚDO

Os dados dos cadernos foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), fatiados em Unidades de Registo (UR) agrupadas em quatro categorias analíticas:



11. ANÁLISE EXAUSTIVA DOS DISCURSOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

11.1. DIMENSÃO COGNITIVA, ESTIMULAÇÃO E AGILIDADE MENTAL

Foco: Memória de trabalho, atenção, estudo de texto, agilidade expressiva e superação de falhas. A dimensão Cognição revela a integração do estudo ativo do texto em casa como elemento estruturador da rotina e promotor de plasticidade mental.

- **Estudo do Texto e Memória:**
 - [UR-A04]: “É tempo de estudarmos os papéis decorando-os, se possível, para mais rapidamente nos libertarmos de hesitações.”
- **Dicção, Mímica e Fluidez de Resposta:**
 - [UR-A05]: “Sinto que há que melhorar o fluir da dicção, bem como a mímica visando a construção da naturalidade.”
 - [UR-A06]: “As palavras fluem nas horas certas, sendo uma mais valia para a cena que se está a passar.”
 - [UR-A07]: “O texto desenvolve-se mais naturalmente.”

11.2. DIMENSÃO CORPÓREA, ESPACIAL E PREVENÇÃO DE PERDAS

Foco: Postura, desinibição cênica, superação do medo do palco e expressão física. A atenção dada ao Corpo e ao Espaço mostra o enriquecimento com os relatos da ultrapassagem do “medo do palco”, da conquista de uma atitude desinibida e do sentimento de libertação física (ex: “voar, gritar, rebolar”).

- **Desinibição e Atitude Cênica:**
 - [UR-B03]: “Melhoramos na desinibição -com falhas, claro-, mas sempre de forma a divertir e a divertir-nos.”

- [UR-B04]: “A ter uma postura em palco e não ter preconceitos, nem temer ao que possam dizer ou comentar...”
- [UR-B05]: “Sinto-me mais a vontade para estar no palco.”
- [UR-B06]: “Falar em público, subir a um palco (o que não podia fazer por medo e por vergonha).”
- [UR-B07]: “Ainda fica muito por fazer para que nos sentamos plenamente confiantes na representação: melhorar a postura, nos tempos da deixa, na ordem de entrada.”
- **Libertação Corporal e Expressividade:**
 - [UR-B08]: “Me expressar por gestos ou por palavras, mas muito mais a vontade.”
 - [UR-B09]: “Ao fazer a expressão dramática sinto-me capaz de voar, gritar, rebolar na relva, um sem número de coisas que me façam ficar livre e feliz.”
 - [UR-B10]: “Fenomenal: é entrar no palco e passados 2 segundos já me esqueci do medo, porque o palco é a minha vida.”

11.3. DIMENSÃO SOCIOAFETIVA, PERTENÇA E COMBATE AO ISOLAMENTO

Foco: Sentimento de família, amizade, coesão, mediação intergeracional e dinâmicas de grupo. A dimensão socioafetiva mostra como se ganha maior profundidade com a análise da resiliência do grupo perante divergências interpessoais e com o impacto transformador dos ensaios conjuntos com os estudantes universitários da ESEC.

- **Pertença, Família e Amizade:**
 - [UR-C04]: “A gostar muito deles, são ‘reguilas’ para a idade que já temos, mas corre sempre tudo bem.”
 - [UR-C05]: “Camaradagem de todos os putos intervenientes.”
 - [UR-C06]: “Sinto-me protegido pelos companheiros.”
 - [UR-C07]: “Cresci e comecei a valorizar – ainda mais – o valor da amizade, da partilha, da cumplicidade e do ‘Um por todos, todos por um’.”
 - [UR-C08]: “Aquela hora e meia de convívio semanal é, muitas vezes, o que me ajuda a ultrapassar e esquecer [...] coisas mais problemáticas da vida.”
 - [UR-C09]: “Sinto que Os Putos são para mim uma família amiga. Coisas que se sentem entre irmãos.”

- **Coesão, Gestão de Conflitos e Desafios de Grupo:**

- [UR-C10]: “Acho estarmos bastante coesos, e queremos por acreditar.”
- [UR-C11]: “O grupo está unido, embora às vezes haja umas pequenas divergências.”
- [UR-C12]: “Quando algum dos membros tem que se afastar por motivos pessoais, todo o grupo fica triste. Isto revela a coesão que reina em todos.”
- [UR-C13]: “Sinto que falta liderança nos ensaios, pois não seria descabido que houvesse um pouco mais de ordem.”
- [UR-C14]: “Notava que os colegas estão a ficar sem motivação [...] O episódio que protagonizei [...] o gelo que se abriu veio repor tudo como dantes [...] por vezes têm que acontecer destas coisas para pôr as pessoas a refletir.” (Tema Livre - Sr. C.)

- **Relação Intergeracional e Parceria com a ESEC:**

- [UR-C15]: “O contacto com os colegas mais jovens das licenciaturas [...] foram experiências excelentes, frutuoso apesar das nossas limitações.”
- [UR-C16]: “Ao colaborar com os alunos do 3º ano do Curso de Teatro, obtivemos úteis conhecimentos. O último ensaio [...] foi de bastantes ensinamentos cénicos.”
- [UR-C17]: “Gostei de estar com a juventude e notei que eles gostaram do nosso desempenho.” (Tema Livre - Sr. A.)
- [UR-C18]: “A última experiência com os alunos de licenciatura foi para mim impressionante [...] passar da nossa dimensão humana para a dimensão do imaginário...” (Tema Livre - Sra. X)

11.4. DIMENSÃO HERMENÊUTICA: REVISÃO BIOGRÁFICA, IDENTIDADE E AGÊNCIA

Foco: Descentralização do Eu/ Personagem, autorrealização, superação de crises pessoais e catarse. A dimensão hermenêutica incorpora a importante distinção conceptual feita pelos praticantes entre o “Eu-Pessoa” e a “Personagem-Ator” como mecanismo de proteção e libertação expressiva.

- **Descentração Identitária (Ator vs. Personagem):**

- [UR-D03]: “Não sou eu quem está no palco, mas sim um ator que está a representar uma personagem. Assim posso ficar focado na personagem e no ator que o representa.”

- [UR-D04]: “É muito agradável transformamo-nos noutras personagens.”
- [UR-D05]: “N’Os Putos sei que posso ser eu em corpo e alma.”
- **Ressignificação Pessoal e Superação de Crises:**
 - [UR-D06]: “Comecei a frequentar as aulas depois de passar por um período difícil na saúde [...] A disposição melhorou, a ponto de me esquecer, por vezes, dessas dificuldades.”
 - [UR-D07]: “Devo aos Putos esta libertação e o enfrentar situações com mais naturalidade.”
 - [UR-D08]: “Sinto-me capaz de me afirmar como alternativa desde que seja ensinado a melhorar...”
 - [UR-D09]: “Na nossa idade é muito gratificante esta ligação humana, porque nos torna mais dinâmicos.”
 - [UR-D10]: “É um sol que aquece, um tempo não perdido, é viver com prazer, é mostrar que somos capazes...” (Tema Livre - Sr. A.)

11.5. DIMENSÃO DA CIDADANIA, CONSCIÊNCIA SOCIAL E LEITURA DO MUNDO

Justificação da Categoria: A secção “3. Como vejo a Cidade, o País e o Mundo...” revelou uma forte necessidade dos participantes de expressarem a sua agência sociopolítica, intervenção comunitária e visão crítica sobre a velhice, poluição, guerras e políticas locais. A dimensão Cidadania e Agência Sociopolítica explora o teatro sénior não como evasão passiva, mas como tribuna de cidadania ativa e voz crítica perante os problemas locais e globais.

- **O Teatro como Espaço de Denúncia e Intervenção:**
 - [UR-E01]: “A cidade e o país deveriam aprender muito com Os Putos, nomeadamente a serem mais solidários...”
 - [UR-E02]: “É de vital importância nossa aproximação à cidade de forma pedagógica e devidamente conduzida.”
 - [UR-E03]: “Os Putos desde a Expressão Dramática podemos ter um papel importante e medida construtiva dando a conhecer os problemas...”
 - [UR-E04]: “Somos uma pequena parcela da cidade e precisamos realçar e denunciar alguns pontos.”
 - [UR-E05]: (Tema Livre: O Sr. B. trata sobre a Violência Doméstica).

- **Consciência Crítica da Cidade, País e Crise Global:**

- [UR-E06]: “As pessoas deviam ser mais civilizadas [...] conspiram o espaço que é de todos.”
- [UR-E07]: “Perturba-me muito a situação das pessoas deslocadas dos seus países [...] sobre tudo às crianças.”
- [UR-E08]: “Me preocupa o como pode-se gastar tanto dinheiro em armamento para matar seres humanos.”
- [UR-E09]: “A cidade já não me é indiferente e passei a dar a minha opinião sobre diversas coisas e algumas delas já foram executadas com a minha interferência, e isso orgulha-me.”
- [UR-E10]: “Assuntos a melhorar seriam: jovens sem trabalho, drogas, ajuda aos idosos, melhorar a saúde, a educação. Melhorar a política e os políticos.”

11.6. DIMENSÃO ÉTICA, HUMANÍSTICA, VALORES E CRESCIMENTO HUMANO

Justificação da Categoria: As respostas focadas em “Os meus valores...” e “O que aprendi...” ultrapassam a mera sociabilidade. Focam-se na elevação moral, alteridade, escuta ativa, aceitação e superação de preconceitos. A dimensão Ética e Humanística sistematiza o impacto no envelhecimento ativo enquanto processo pedagógico de desenvolvimento contínuo de valores morais e tolerância interpessoal.

- **Alteridade, Tolerância e Escuta Ativa:**

- [UR-F01]: “A lidar com colegas de aula idosos, com feitios diversos, mas cooperantes.”
- [UR-F02]: “Cada um é aceite pelo que vale como pessoa humana, e não por idade, condição social ou aspeto físico.”
- [UR-F03]: “Tornei-me uma pessoa mais tolerante. Aprendi a ouvir mais e falar menos.”
- [UR-F04]: “Partilhar ideias, respeitando e aceitando as ideias dos outros colegas...”
- [UR-F05]: “Quanto mais tempo passar [...] mais se toleram uns aos outros. As pessoas são críticas. Mas ao mesmo tempo tolerantes e compreensivas.”

- **Sublimação de Valores Morais e Humanização:**

- [UR-F06]: “Todos os meus valores sublimaram-se, estão melhores.”

- [UR-F07]: “Tenho consciência de que os meus valores pessoais foram acrescentados...”
- [UR-F08]: “Amizade, confiança, unidade, tolerância, coesão, trabalho de equipa, o reconhecimento da competência de quem nos dirige...”
- [UR-F09]: “A pertença aos Putos fez de mim uma pessoa mais humana, procuro conhecer pessoas para podê-lo demonstrar.”
- [UR-F10]: “Tudo o que faço e o que tenho feito é pelo muito respeito que tenho pelo público, pelos colegas e pelo amor que tenho ao teatro.”

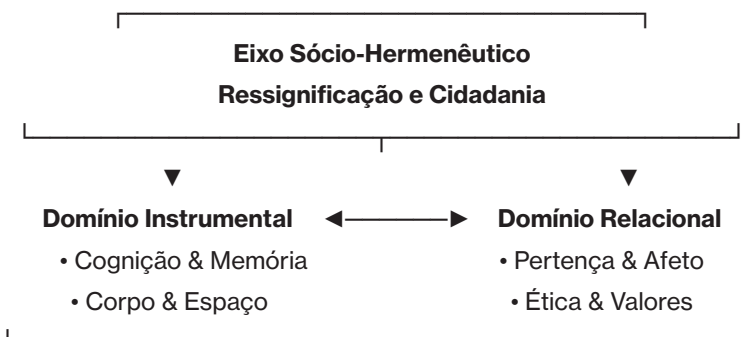
12. SÍNTESE ANALÍTICA DO DISCURSO: O TEATRO SÊNIOR ENQUANTO DISPOSITIVO BIOGRÁFICO, ÉTICO E POLÍTICO

A partir da análise efetuada anteriormente, apresentamos uma síntese analítica integrada organizada dar ao **corpus** empírico (as Unidades de Registo – UR) um carácter científico denso, fluído e teoricamente fundamentado.

Articulamos nesta síntese as seis dimensões emergentes e procedemos ao desenvolvimento concetual do tema surgente **a Ressignificação da Dor e a Dramaturgia da Existência**, conectando a prática teatral no envelhecimento ativo aos referenciais do *Playback Theatre*, da *Drama Therapy* e da *Realidade Suplementar*.

12.1. INTRODUÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

A análise exaustiva dos discursos revela que a prática da Expressão Dramática na população sénior – consubstanciada no grupo “Os Putos” – extrapola largamente a mera ocupação dos tempos livres ou o entretenimento passivo. Trata-se de uma **praxis holística de reconfiguração do Eu**, articulada em seis dimensões interligadas que operam sobre o funcionamento cognitivo, a expressividade somática, os laços afetivos, a reconstrução identitária, a intervenção cidadã e a maturação ética.



12.2. ARTICULAÇÃO INTEGRADA DAS DIMENSÕES

A. O Continuum Somato-Cognitivo: Agilidade Mental e Desinibição Corporal (Dimensões 1 e 2)

A dimensão **Cognitiva** e a dimensão **Corpórea** funcionam como os pilares de sustentação neuropsicológica do participante. O esforço deliberado de **decorar papéis** e articular a **dicção** (UR-A04, UR-A05) não é apenas um exercício de memória de trabalho; é um estímulo à **neuroplasticidade tardia**.

Esta agilidade mental traduz-se imediatamente no plano somático: o domínio da palavra liberta o corpo. A superação do “medo do palco” (UR-B06, UR-B10) permite a transição de um corpo inibido e estigmatizado pelo envelhecimento para um **corpo poético e pulsional** capaz de “voar, gritar, rebolar na relva” (UR-B09). O palco converte-se num espaço de segurança ontológica onde a fragilidade física é superada pela expressividade cénica.

B. A Matriz Socioafetiva e Ética: Da Coesão de Grupo à Alteridade Radical (Dimensões 3 e 6)

No plano interpessoal, o grupo drama-terapêutico reconstrói a rede de apoio social, frequentemente fragilizada nesta fase da vida. O grupo é significado como uma “família amiga” (UR-C09) que provê proteção ontológica (UR-C06). Esta coesão não é idílica: assimila a divergência e o conflito (UR-C11, UR-C14) como momentos necessários de maturidade grupal.

Esta vivência comunitária desagua diretamente na **Dimensão Ética e Humanística**. A convivência cénica força o exercício da **alteridade** (UR-F01, UR-F03): no palco e nos ensaios, o indivíduo é despido de marcadores sociais ou de idade (UR-F02), aprendendo a escutar o outro. A prática teatral opera, assim, como um laboratório moral onde os valores humanos se “sublimam” (UR-F06), convertendo o envelhecer num processo de contínuo aperfeiçoamento ético.

Especial Relevância – O Encontro Intergeracional:

A parceria com os alunos de Teatro da ESEC (UR-C15 a UR-C18) revelou-se um catalisador socioafetivo central. A intersecção entre a sabedoria biográfica dos seniores e a técnica/ frescura dos jovens estudantes promoveu um **espelho de validação mútua**. Esta transição da “dimensão humana para a dimensão do imaginário” (UR-C18) quebrou estereótipos etários de parte a parte, provando que a arte cénica é uma linguagem transgeracional de partilha existencial.

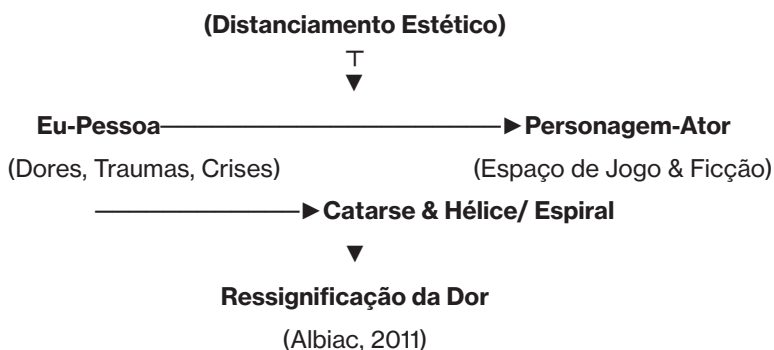
C. A Dimensão Política: A Tribuna da Cidadania Ativa (Dimensão 5)

Recusando a infantilização ou o apagamento social, associados, preconceituosamente, à velhice, os participantes utilizam o teatro como **ferramenta de intervenção comunitária e denúncia social** (UR-E03, UR-E04). Os discursos revelam uma consciência crítica agudizada sobre problemáticas locais (limpeza urbana, solidariedade municipal) e globais (guerras, deslocados, despesismo militar; UR-E07, UR-E08).

O teatro sénior assume-se, assim, como uma **tribuna de cidadania**: o idoso deixa de ser um espectador passivo do mundo para se reassumir como um agente político cujas opiniões têm impacto real na cidade (UR-E09).

12.3. APROFUNDAMENTO TEÓRICO: A DIMENSÃO HERMENÊUTICA, A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOR E A DRAMATURGIA DO EU (DIMENSÃO 4)

A **Dimensão Hermenêutica** constitui o núcleo transformador de toda a atividade dramática. Ela assenta no mecanismo chave da **Descentração Identitária**: a fronteira dialética entre o “Eu-Pessoa” e a “Personagem-Ator”.



O Distanciamento Estético e a Realidade Suplementar

Ao verbalizar “Não sou eu quem está no palco, mas sim um ator...” (UR-D03), o participante estabelece um **distanciamento estético** libertador. Este espaço intermédio entre a realidade biográfica e a ficção cénica corresponde ao conceito de **Realidade Suplementar** (*Surreality*) formulado por Moreno e desenvolvido no âmbito do psicodrama e da drama-terapia (Jones, 2007).

A realidade suplementar permite ao sujeito vivenciar, em ambiente protegido, dimensões da sua existência que foram bloqueadas, traumatizadas ou silenciadas ao longo da vida. Representar o outro torna-se a forma mais autêntica de se re-conhecer a si mesmo (UR-D05: “N’Os Putos sei que posso ser eu em corpo e alma”).

A Ressignificação da Dor via *Playback Theatre* e Drama-Terapia

A transição de episódios de sofrimento, doença ou luto (UR-D06) para a criação artística encontra o seu paralelo epistemológico nos princípios do ***Playback Theatre*** (Salas, 1993) e nos modelos de dramatização terapêutica de Emunah (2013), Castro et al. (2018) e Salas (1993).

- **Metamorfose do Trauma:** No *Playback Theatre*, a dor individual é devolvida ao grupo sob a forma de narrativa estética. Ao ver o seu sofrimento encenado e simbolizado, o indivíduo exterioriza o trauma. A dor deixa de ser uma ferida privada e paralisante para se tornar **massa crítica de criação artística**.
- **Elaboração Catártica:** A interpretação cênica funciona como um **mecanismo de purga e resignificação**. O participante que relata esquecer as dificuldades de saúde ao atuar (UR-D06) não está simplesmente a praticar a “evasão” ou o esquecimento; está a operar uma **reestruturação cognitiva e afetiva da dor**.
- **Agência Biográfica:** O palco oferece a oportunidade de rescrever o final das próprias tragédias pessoais. A vulnerabilidade do envelhecimento e da doença é convertida em força expressiva, preenchendo a vida com “um sol que aquece... mostrar que somos capazes” (UR-D10).

12.4. QUADRO CONCEPTUAL DE SÍNTESE

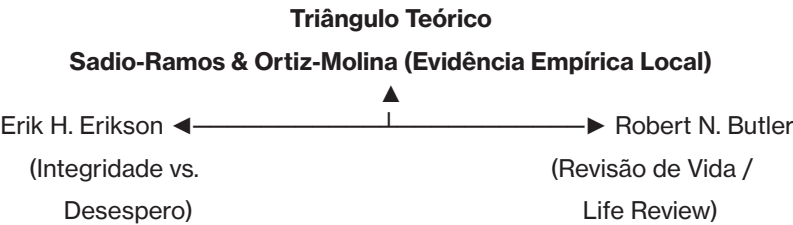
Dimensão Discursiva	Mecanismo Teórico Central	Impacto no Envelhecimento Ativo	Referencial Principal
1. Cognitiva	Plasticidade Neural & Estudo Ativo	Preservação da memória e fluidez expressiva	Neuropsicologia do Envelhecimento
2. Corpórea	Desinibição Somática & “Surreality”	Libertação do movimento, superação do medo	Expressão Dramática/ Corpo Poético
3. Socioafetiva	Coesão Grupal & Intergeracionalidade	Combate ao isolamento, validação entre pares e jovens	Psicologia Social / ESEC
4. Hermenêutica	Descentração Identitária & Catharsis	Ressignificação da Dor e Reconstrução da Identidade	Emunah (2013); Jones (2007); Castro et al. (2018); Salas, 1993)
5. Cidadania	Agência Sociopolítica	Empowerment comunitário e voz crítica	Pedagogia Crítica / Cidadania Ativa

Dimensão Discursiva	Mecanismo Teórico Central	Impacto no Envelhecimento Ativo	Referencial Principal
6. Ética	Alteridade & Sublimação Moral	Tolerância, escuta ativa e crescimento humano	Humanismo / Ética da Solitude

13. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS

A análise dos discursos demonstra de forma incontestável que o Teatro Sênior analisado não é um mero paliativo para a solidão na velhice, mas sim um **dispositivo pedagógico, terapêutico e político de emancipação humana**. “Através da dialética entre o corpo que se move, a mente que recorda, o grupo que protege e a personagem que liberta, estes **atores-cidadãos** provam que o envelhecimento pode ser uma fase de **intensa reinvenção, agência e transcendência poética da dor**. Os **Atores-cidadãos** traduzem o conceito de compromisso social e papéis ativos na comunidade, assumindo a sua **Agência**, a capacidade do indivíduo agir de forma autônoma, fazer escolhas e exercer poder sobre a sua própria vida, aqui sob a forma da **Personagem** teatral representada, que atua como catalisador de libertação. (Castro et al., 2018; Emunah, 2013; Jones, 2007; Salas, 1993; Albiac, 2011).

14. DISCUSSÃO DE RESULTADOS



1. Investigações do Projeto ExeDraSen: Os dados validam outras pesquisas de Sadio-Ramos & Ortiz-Molina (v.g., 2025, 2021, 2020), provando que o jogo dramático é um vetor de sustentabilidade curricular e saúde cognitiva.
2. Robert N. Butler (1963) – **Life Review**: A cena oferece o dispositivo metodológico ideal para a Revisão de Vida, reorganizando a narrativa temporal do idoso.
3. Erik H. Erikson (1998) – Integridade vs. Desespero: O trabalho cênico impulsiona a resolução positiva da oitava crise psicossocial, promovendo a Integridade do Ego e a Sabedoria frente ao desespero.

O cruzamento de resultados (ou triangulação), focado no aprofundamento no Eixo Hermenêutico-Terapêutico, onde ocorre a verdadeira “magia” da transformação colocou-nos perante a dialética do Eu-Ator, a Realidade Suplementar e a Ressignificação da Dor (desenvolvendo a articulação com Castro et al., 2018; Emunah, 2013; Jones, 2007; Salas, 1993).

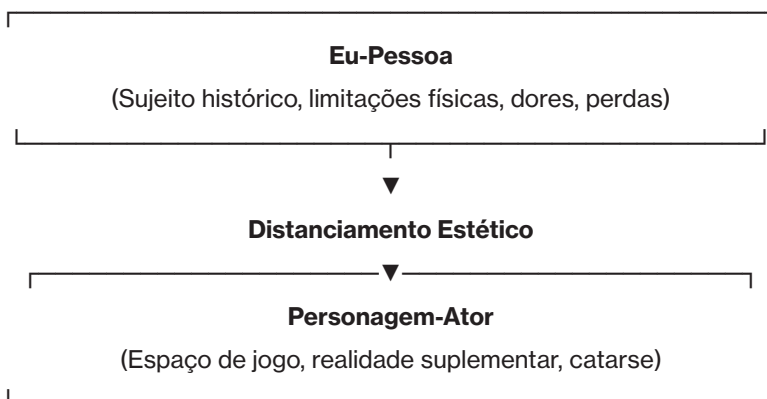
14.1. A DIMENSÃO HERMENÊUTICA: DESCENTRAÇÃO IDENTITÁRIA, REALIDADE SUPLEMENTAR E RESSIGNIFICAÇÃO DA DOR

A análise hermenêutica dos discursos dos participantes revela que a vivência no grupo Os Putos opera como um dispositivo ontológico de reconfiguração do Eu. Distanciando-se de uma visão puramente assistencialista ou recreativa do teatro na velhice, os relatos empíricos evidenciam o palco como um espaço de emancipação biográfica e de elaboração simbólica do sofrimento.

14.1.1. A Dialética do Eu-Pessoa e da Personagem-Ator: O Distanciamento Estético

Um dos achados mais expressivos do corpus reside na distinção concetual espontaneamente formulada pelos participantes entre o “Eu-Pessoa” e a “Personagem-Ator”. Conforme verbalizado na Unidade de Registo [UR-D03] (“Não sou eu quem está no palco, mas sim um ator que está a representar uma personagem...”), o sujeito idoso constrói uma clivagem operacional que funciona, simultaneamente, como mecanismo de proteção psíquica e desbloqueador expressivo.

Esta descontinuidade do Eu encontra sustentação no conceito de Distanciamento Estético teorizado por Landy (1993) e aprofundado por Jones (2007) no âmbito da Drama Therapy. Ao colocar uma “máscara” cénica, o indivíduo não se anula; pelo contrário, cria a distância de segurança necessária para explorar afetos, conflitos e papéis sociais que a vida quotidiana – amiúde constrangida pelos estigmas da velhice – tende a interditar. A personagem torna-se, assim, um veículo de libertação ontológica: ao afirmar que “n’Os Putos sei que posso ser eu em corpo e alma” [UR-D05], o participante paradoxalmente atinge a sua máxima autenticidade através do jogo da ficção.



14.1.2. A Realidade Suplementar e a Reestruturação da Existência

Ao adentrar a cena cénica, o participante penetra naquilo que Jacob Levy Moreno designou por **Realidade Suplementar** (Surreality) – um domínio da experiência onde os limites da realidade objetiva são ultrapassados pela imaginação dramática (Jones, 2007).

Nesta dimensão suplementar, a perda de papéis sociais decorrente da reforma ou do isolamento é contrariada pela plasticidade da representação ([UR-D04]: “É muito agradável transformamo-nos noutras personagens”). A realidade suplementar faculta ao idoso a oportunidade de vivenciar “vidas não vividas”, de reescrever desfechos e de ensaiar novas respostas para velhos conflitos existenciais. O palco deixa de ser uma plataforma de exibição para se converter num laboratório de re-agência existencial, onde o tempo não é perdido, mas plenamente vivido ([UR-D10]).

14.1.3. A Ressignificação da Dor e a Dramaturgia do Trauma

A interseção entre a vulnerabilidade biográfica e a criação artística atinge o seu apogeu na forma como os sujeitos ressignificam os episódios de doença, perda e crise pessoal. O relato contido na [UR-D06] – no qual a adesão ao grupo ocorre após um período crítico de saúde, culminando na atenuação simbólica da própria dor – espelha o potencial transformador da arte dramática validado por Castro et al. (2018), Emunah (2013), Salas (1993) e Albiac (2011).

Trauma / Dor Biográfica



(Expressão Dramática)



- └─▶ Exteriorização e Simbolização
- └─▶ Validação pelo Grupo (Playback Theatre)
- └─▶ Elaboração Catártica (Emunah, 2013)



Metamorfose Estética da Dor

Esta metamorfose do sofrimento privado em matéria poética aproxima-se dos fundamentos epistemológicos do **Playback Theatre** (Salas, 1993). Neste dispositivo:

A dor deixa de ser patologia isolada: Ao ser partilhada, encenada e testemunhada pelos pares, a narrativa de sofrimento é devolvida ao sujeito dotada de uma nova ordem de sentido.

A catarse opera por integração: Como aponta Emunah (2013) no seu modelo integrativo de **Drama Therapy**, a dramatização permite a transição do patamar do “trauma paralisante” para a “expressão estética”.

O corpo que sofria converte-se em corpo que cria: Conforme documentado no corpus ([UR-D07], [UR-D10]), a prática cénica atua como um “sol que aquece”, onde a dor deixa de ser a identidade do sujeito para passar a ser apenas um capítulo da sua dramaturgia pessoal.

Em suma, a Dimensão Hermenêutica demonstra que o teatro sénior não apaga a dor nem nega a finitude; dota, sim, os participantes dos instrumentos poéticos e relacionais necessários para ressignificar o sofrimento, transformando a fragilidade da velhice numa celebração da dignidade e da agência humana.

15. MATRIZ PEDAGÓGICA, GUIA DE DINÂMICAS E INSTRUMENTOS – A SUSPENSÃO PANDÉMICA E A RESILIÊNCIA DA MEMÓRIA

A interrupção presencial em 2020 devido à COVID-19 demonstrou a resiliência do processo (Sadio-Ramos, 2026b). Os cadernos reflexivos e arquivos videográficos funcionaram como repositórios de memória, provando que a voz projetada e os laços tecidos atuaram como escudo psíquico durante o confinamento.

Guia Prático de Dinâmicas Pedagógicas

Esta secção – **Guia Prático de Dinâmicas Pedagógicas** – constitui a dimensão aplicada e metodológica de todo o trabalho conceptual desenvolvido anteriormente. Trata-se de um dispositivo prático e reflexivo concebido para operacionalizar o teatro, a memória autobiográfica e a presença corpóreo-vocal como ferramentas de agência, emancipação e reinvenção no envelhecimento.

A secção organiza-se em três eixos complementares que estruturam a transição da teoria para a praxis laboratorial:

1. A Arquitetura da Sessão Pedagógica

Apresenta-se uma **progressão ritual e metodológica em 5 fases** – *Acolhimento, Consciência Corpórea/Vocal, Improvisação e Jogo, Criação Narrativa e Caderno-Reflexão*. Esta estrutura assegura um espaço seguro e rigoroso de trabalho, articulando a preparação pré-expressiva com a elaboração dramática e a meta-cognição individual.

2. Dinâmicas Laboratoriais Ilustrativas

Conjunto exemplificativo de exercícios práticos que cobrem os vetores centrais da intervenção:

- **Dimensão Corpórea e Empática:** Exercícios de espelhamento e propriocepção (fundamentados na antropologia teatral);
- **Dimensão Vocal e Biográfica:** Jogos de improvisação a partir de objetos-estímulo para o resgate da agência narrativa;
- **Dimensão Coletiva e Egrégora:** Práticas de sustentação vocal comunitária e multiplicação do testemunho individual.

3. Anexos de Avaliação e Exemplos Dramáticos

A secção encerra com as ferramentas de validação e consolidação do processo teatral:

- **Matriz de Avaliação Multidimensional (EGM-ExeDraSen):** Um instrumento fenomenológico e quantitativo que cruza as dimensões teóricas do ator (*Leib e Presença, Lexis e Traditio, Katéchon e Aparição*);
- **Exemplos Dramáticos Laboratoriais:** Monólogos e textos de coro resultantes do processo com os atores-cidadãos, demonstrando a conversão da memória biográfica e da dor histórica em testemunho poético e intervenção política na cidade.

O texto que se segue apresenta a concretização detalhada deste guia prático, dos seus exercícios e dos respetivos instrumentos de análise e criação.

Fase 1: Acolhimento—► Fase 2: Consciência Corpórea/Vocal—► Fase 3: Improvisação e Jogo—► Fase 4: Criação Narrativa—► Caderno-Reflexão

Dinâmica 1: O Espelho da Memória Corporal

Objetivos: Consciência corporal, equilíbrio, proprioção e empatia (Barba & Savarese, 1991).

Desenvolvimento: Em duplas frente a frente (1m). Um é o “Ator-Guia” e o outro o “Espelho”, executando movimentos lentos e fluidos com troca de papéis ao sinal.

Incorporação final de micro-expressões faciais.

Caderno: “Como senti o meu corpo enquanto era observado?”

Dinâmica 2: A Palavra Passada e Presente (Improvisação Biográfica)

Objetivos: Agilidade mental, memória de trabalho e agência vocal (Silva, 2016; Sanches, 2024).

Desenvolvimento: Circulação de um objeto antigo (Sanches, 2024). Atribuição de função fictícia ou memória real. Criação de cenas dialogadas em duplas (máx. 3 min) focando na projeção e clareza vocal.

Caderno: “Como me senti ao ver a minha lembrança transformada numa cena de teatro?”

Dinâmica 3: O Coro das Vozes Guardiãs

Objetivos: Apoio diafragmático, ressonância, pertença e egrégora (Steiner, 1989).

Desenvolvimento: Emissão de nota vocal sustentada conjunta. Cada participante avança ao centro e projeta uma “palavra de força” (“Presença!”, “Resistência!”), acolhida e multiplicada pelo coro.

Caderno: “Que força senti ao ouvir a minha palavra ser multiplicada pelo grupo?”

Anexos: Instrumentos de Avaliação e Exemplos Dramatúrgicos

1. Instrumento de Avaliação Multidimensional (Matriz EGM-ExeDraSen)

Estrutura: Escala Likert (1 a 5) triangulada com registo de evidências fenomenológicas e escuta da audiência no Fórum Comunitário.

Dimensões do Ator:

1. Leib e Presença (Habitação corpórea, densidade pré-expressiva, economia do gesto) (Husserl, 1993, 1985, 1982; Barba & Savarese, 1991).

2. Lexis e Traditio (Gravidade vocal, acolhimento do texto, ressignificação autobiográfica) (Arendt, 2007; Steiner, 1989).
3. Katéchon e Aparição (Responsabilidade histórica, natalidade, cidadania) (Schmitt, 2006, 1998; Agamben, 2000; Arendt, 2007, 1961).

2. Exemplos Dramatúrgicos Laboratoriais

Cena 1: A Geografia do Martelo e do Frio

(Personagem: António, 81 anos. Luz rasante focando as mãos e o tronco. Segura um martelo de sapateiro)

ANTÓNIO: (Voz grave, pausada) Eu era um homem de ferro. Quarenta e dois anos na fábrica da sola... O meu corpo não era meu. Era o ritmo da prensa. Bate. Puxa. Bate. Puxa... Aconteceu que o tempo mudou. A fábrica fechou numa terça-feira de nevoeiro. Disseram-nos: "A máquina agora faz tudo num segundo. Os senhores podem ir para casa repousar." Repousar... Colocaram-nos uma reforma na conta e um silêncio na boca... Hoje... hoje sei que a máquina faz o sapato, mas não sabe o peso do pé que o calça. Este martelo já não serve para bater a sola de um patrão; serve para marcar o ritmo da minha história aqui em cima. O meu tempo não acabou. A minha palavra começou agora.

Cena 2: O Coro da Promessa perante a Cidade

(Personagens: Constança, 76 anos; Joaquim, 84 anos; Maria da Luz, 79 anos. Luz branca integral de assembleia)

CONSTANÇA: Eu vi. E porque vi, recuso esquecer. Vi a minha mãe lavar a roupa no rio com as mãos geladas pelo inverno. Trago essa memória guardada na pele para garantir que nenhuma filha minha volte a habitar a escuridão.

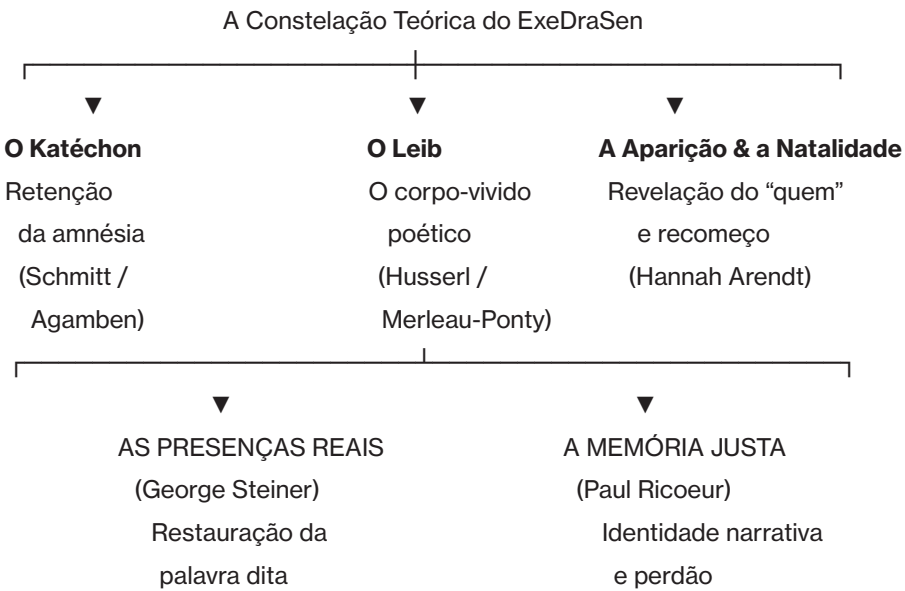
JOAQUIM: Eu recuso guardar a pedra da dor. Durante trinta anos carreguei o ressentimento da pobreza. Hoje largo a pedra. Desato o nó. Eu não sou a injustiça que me fizeram; sou o homem livre que decide perdoar à vida.

MARIA DA LUZ: Aos que vêm depois de nós, entregamos este testemunho. Não vos deixamos dinheiro, nem impérios que desmoronam. Deixamos-vos a gravidade da palavra dita, o valor da pausa e a certeza de que uma cidade que abandona os seus velhos é uma cidade sem amanhã.

CORO (Em uníssono): Nós somos o Katéchon. Nós retemos a memória para que a barbárie do esquecimento não devore o vosso futuro. Aqui estamos. Aqui falamos. O mundo continua em nossas mãos.

16. CONCLUSÃO GERAL: O IMPERATIVO ONTOLÓGICO DO EXEDRASEN E A REDENÇÃO DA POLIS

A investigação e a práxis consolidadas demonstraram que a expressão dramática na velhice ergueu-se como uma rutura epistemológica radical contra o paradigma biomédico do “declínio funcional” e a estética do descarte (Sadio-Ramos, 2026a; Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020).

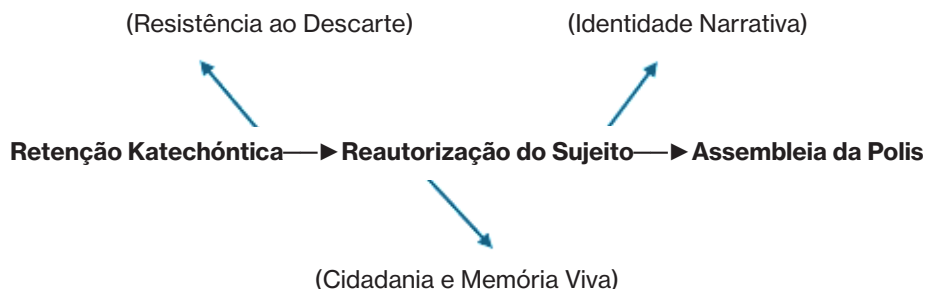


A Tripla Missão do ExeDraSen:

Pedagógica (Emancipação dialógica): Inspirada nos diálogos de Platão e nas propostas dialógicas de Albiac e Steiner, capacita o idoso a ler a sua própria memória para reescrever a sua presença (Albiac, 2011; Steiner, 1989).

Estética (Vanguarda da Lentidão): Afirmar a poética da pausa, a densidade do silêncio e a autenticidade da carne em palco (Barba & Savarese, 1991; Han, 2015).

Política (Espaço de Aparição): Transforma o teatro numa assembleia onde o idoso afirma a sua cidadania ativa perante a **polis** (Arendt, 2007).



Envelhecer não é retirar-se da história; é assumir nela a responsabilidade suprema de salvaguardar o sentido do humano (Sadio-Ramos, 2026a). Quando a pessoa idosa sobe ao palco, projeta a sua voz e sustenta o seu olhar, ela salva o presente do abismo da amnésia e oferece ao futuro a única âncora capaz de impedir a derrocada da nossa humanidade comum (Sadio-Ramos & Ortiz-Molina, 2025, 2021, 2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2000). *Il tempo che resta: un commento alla Lettera ai Romani*. Bollati Boringhieri.
- Albiac, G. (2011). *Elogio de la Filosofía*. La Esfera de los Libros.
- Arendt, H. (2007). *A Condição Humana*. Relógio D'Água.
- Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. In *Between Past and Future*, pp. 172-196. The Viking Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Barba, E., & Savarese, N. (1991). *A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral*. Hucitec.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Benjamin, W. (2002). *Le Conteur: Réflexions sur l'œuvre de Nicolas Leskov*. In *Œuvres III* (pp. 114-151). Gallimard.
- Brandão, A., et al. (2006). Narrativas intergeracionais e desenvolvimento humano. *Jornal de Psicologia do Desenvolvimento*, 14(2), 78–92.
- Brecht, B. (2002). *A Antígona de Sófocles* (Adaptação baseada na tradução de F. Hölderlin). Paz e Terra.
- Butler, R. N. (1963). The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, 26(1), 65–76.
- Castro, M., et al. (2018). O Teatro Espontâneo e o Playback Theatre em Instituições de Longa Permanência. *Revista Brasileira de Sociologia*, 26(1), 45–58.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

- Emunah, R. (2013). *Acting for Real: Drama Therapy Process, Technique, and Performance*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Artmed.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. Corporation for National and Community Service.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a Poor Theatre*. Simon and Schuster.
- Han, B.-C. (2015). *O Aroma do Tempo: Um Ensaio Filosófico sobre a Arte de Demorar*. Relógio D'Água.
- Haseman, B. (2006). A Manifest for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106.
- Husserl, E. (1993). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures. Livre troisième: La phénoménologie et les fondements des sciences*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.
- Husserl, E. (1982). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures. Livre second: Recherches phénoménologiques pour la constitution*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Jones, P. (2007). *Drama as Therapy: Theory and Practice*. Routledge.
- Josso, C. (2004). *Experiência de Vida e Formação*. Cortez Editora.
- Landy, R. J. (1993). *Persona and Performance: The Meaning of Role in Drama, Therapy, and Everyday Life*. Guilford Press.
- Lemos, C., et al. (2011). Oficinas de Arte-terapia na Terceira Idade. *Revista Portuguesa de Terapias Expressivas*, 9(2), 101-115.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- López de Lizaga, J. L. (2026). *Carl Schmitt. Lucidez y ceguera*. Alianza Editorial.
- Marcel, G. (1951). *Le Mystère de l'Être* (2 vols.) Aubier.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts*. Palgrave Macmillan.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Garcia-Peinado, R. (2019). *Service-Learning in Higher Education*. Springer / Routledge.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Ed. Saint-Martin.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Graó.
- Ribeiro, C. C. G. (2015). *O Impacto da Representação Dramática na Percepção do Bem-Estar e nas Funções Cognitivas numa População Idosa* [Dissertação de Mestrado, UBI].

Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et Récit* (Tomes I-III). Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Éditions du Seuil.

Sadio-Ramos, F. J. (2026a). *A educação como katéchon e natalidade: entre o saber técnico e a responsabilidade ontológica pelo mundo*. Fernando Ramos (Editor)TM. DOI: <https://zenodo.org/records/19795751>

Sadio-Ramos, F. J. (2026b). *Projecto SeCApS: Sustentabilidade Curricular, Aprendizagem em Serviço e Intervenção Social através do Teatro e do Audiovisual*. Fernando Ramos (Editor)TM. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20598361>

Sadio-Ramos, Fernando José; Ortiz-Molina, María Angustias (2025). El Club de Expresión Dramática «Os Putos» («Los Chicos») y el Proyecto EXEDRASEN. *TEMAS DE EDUCACIÓN*. Vol. 27, Núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.15443/tde20242590>

Sadio-Ramos, F. J. & Ortiz-Molina, M^a A. (2021). Património Cultural Imaterial en Expresión Dramática con Sêiores. In Fabiano Eloy Atilio Batista (Org.), *Arte: Multiculturalismo e diversidade cultural*, 2, pp. 35-43. Atena Editora. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.3172104104>

Sadio-Ramos, F. J. & Ortiz-Molina, M^a A. (2020). Património Cultural Imaterial en Expresión Dramática con sêiores. In F. J. Sadio-Ramos & M^a A. Ortiz-Molina (Coords.), *Educación y Patrimonio: Perspectivas pluridisciplinares*, pp. 211-219. Octaedro.

Sanches, R. (2024). *Objetos afetivos, estímulos sensoriais e o brincar coletivo na velhice*. Editora Artes e Ciências.

Salas, J. (1993). *Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre*. Tusitala Publishing.

Schmitt, C. (2006). *The Nomos of the Earth in the International Law of the Jus Publicum Europaeum*. Telos Press Publishing.

Schmitt, C. (1998). *Teología política II: La ley sobre la liquidación de toda teología política*. Editorial Trotta.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Silva, J. (2016). *Dramaturgia de Pertencimento: Arquétipos e Memória no Teatro Sênior*. Edições Cena e Vida.

Smith, H., & Dean, R. T. (Eds.). (2009). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.

Steiner, G. (1989). *Real Presences*. University of Chicago Press.

Steiner, G. (1997). *Errata: An Examined Life*. Yale University Press.

Steiner, G. (2001). *Grammars of Creation*. Yale University Press.

Waldenfels, B. (2018). *El sí mismo corporal: Lecciones de fenomenología del cuerpo*. Ediciones Sígueme.

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