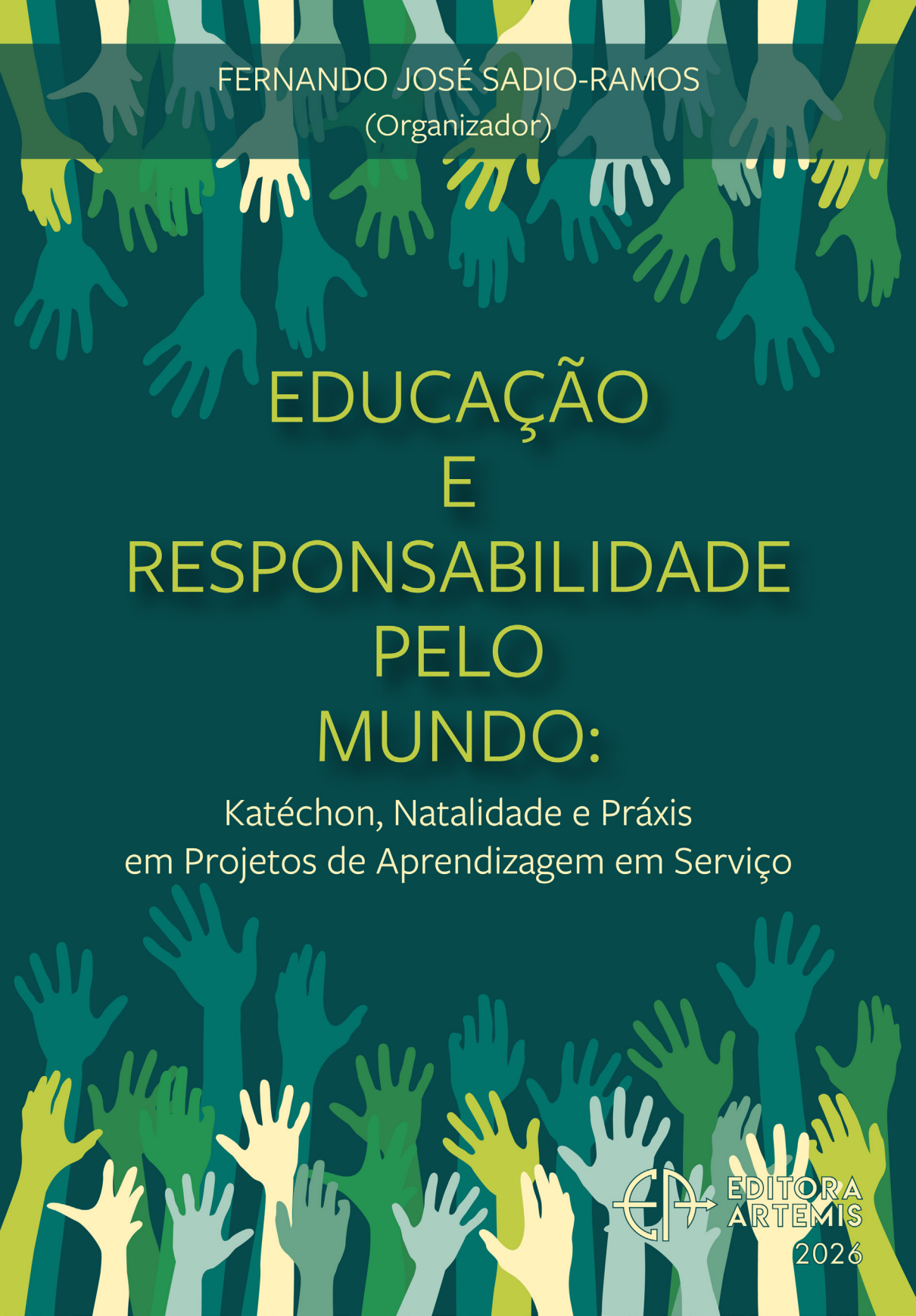




FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS
(Organizador)

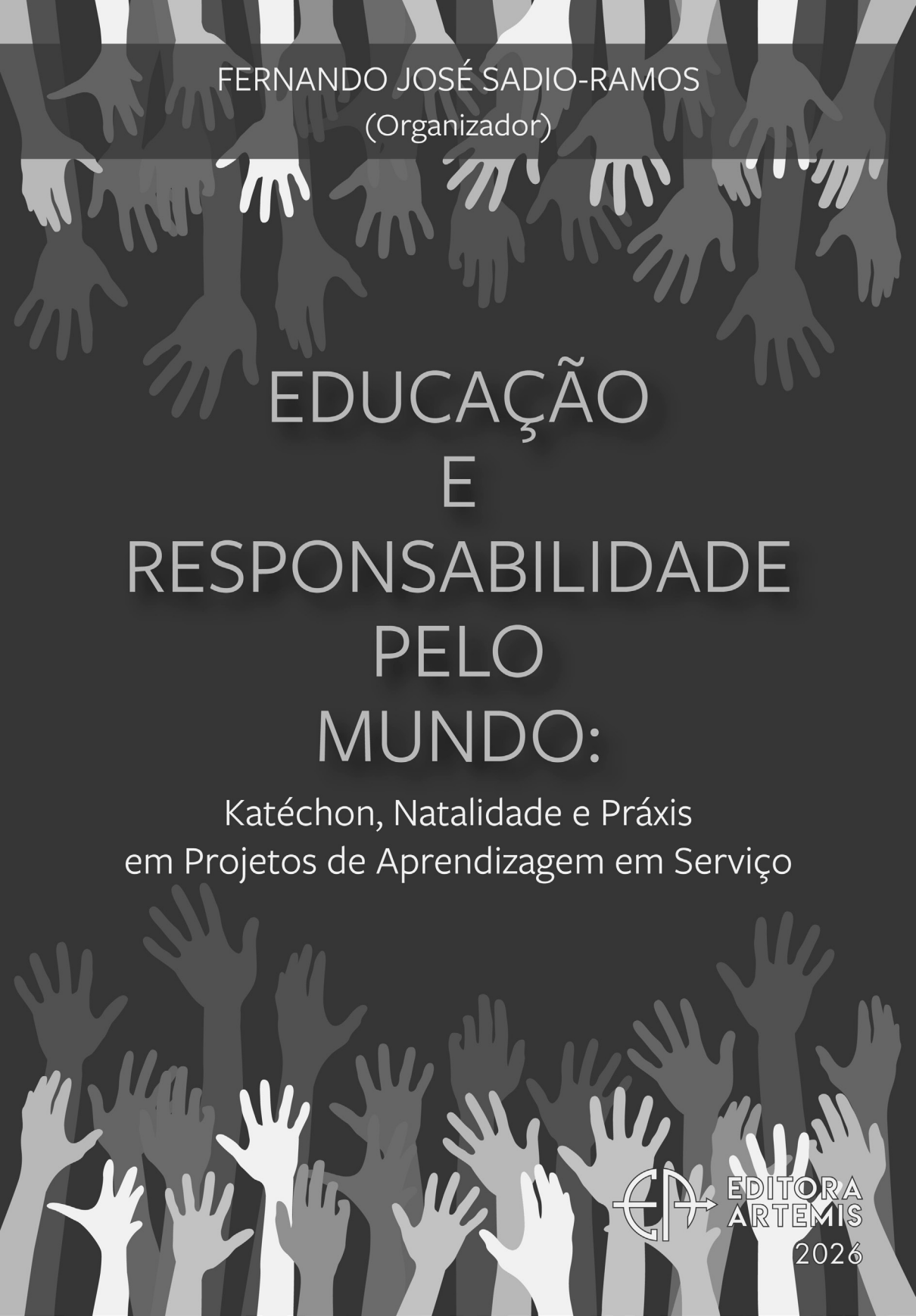
EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO:

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 Emilas 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 Godinez, 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 responsavelmente 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 seção 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 têmpera 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 indissolivelmente 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 Nicomaquea. 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.

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