



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO SACERDOTAL

Centralidade da Relação Pedagógica

Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

– Especialização em Pedagogia Social –

António Afonso Rodrigues

Porto, outubro 2021



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO SACERDOTAL

Centralidade da Relação Pedagógica

Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

– Especialização em Pedagogia Social –

António Afonso Rodrigues

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Isabel Baptista

Porto, outubro 2021

*Aos formandos e formadores
dos Seminários de Angola e São Tomé e Príncipe!*

ÍNDICE GERAL

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
AGRADECIMENTOS.....	VIII
SIGLÁRIO.....	X
INTRODUÇÃO GERAL.....	- 11 -
PRIMEIRA PARTE	- 16 -
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 16 -
Introdução	- 17 -
Capítulo I.....	- 19 -
Educação e Desenvolvimento Humano	- 19 -
1. Fundamentação Ontoantropológica da Educação	- 19 -
2. Pilares e Metas da Educação no Século XXI.....	- 25 -
3. Pedagogia Social e Desenvolvimento Humano	- 32 -
Capítulo II.....	- 40 -
Formação Sacerdotal à Luz da Nova <i>Ratio Fundamentalis</i>	- 40 -
1. Pressupostos e Objetivos da Formação Sacerdotal	- 40 -
2. Diversidade de Sujeitos numa Comunidade de Aprendentes	- 47 -
3. Valores, Conteúdos e Práticas Educativas	- 52 -
Capítulo III.....	- 59 -
Relação Pedagógica e Formação Sacerdotal	- 59 -
1. A Relação Pedagógica como Encontro Interpessoal	- 59 -
2. Do Perfil do Formador	- 66 -
3. Do Perfil do Formando	- 73 -
Conclusão.....	- 79 -
SEGUNDA PARTE	- 81 -
ESTUDO EMPÍRICO	- 81 -
Introdução	- 82 -
Capítulo I – Justificação da Opção Metodológica.....	- 84 -
1. Questões e Objetivos de Investigação.....	- 84 -
2. Estratégia de Desenvolvimento	- 85 -
3. Critérios de Análise e de Apresentação dos Resultados	- 90 -

Capítulo II – Contextualização da Pesquisa.....	- 92 -
1. Retrato Institucional.....	- 92 -
2. Especificidades das Comunidades em estudo	- 96 -
3. Missão e Filosofia de Formação Sacerdotal	- 99 -
Capítulo III – Descrição e Análise dos Resultados	- 102 -
1. Espaços Privilegiados de Relação Pedagógica	- 102 -
2. Percepção dos Atores sobre Práticas Pedagógicas Vivenciadas	- 107 -
3. Percepção dos Atores sobre Expectativas Formativas e Pastorais	- 114 -
Conclusão.....	- 119 -
BIBLIOGRAFIA	- 130 -
ANEXO I – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	- 135 -
ANEXO II – CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO	- 137 -
ANEXO III – GUIÃO PARA RECOLHA DE TESTEMUNHOS	- 139 -

RESUMO

É uma constante na solicitude da Igreja a formação dos futuros sacerdotes. É uma preocupação sempre atual a qualidade da formação e do ministério destes sacerdotes. A relação pedagógica é, em grande medida, responsável por essa missão essencialmente dialógica (*Pastores dabo vobis*, 1992; *Ratio fundamentalis*, 2016). Desta convicção e inquietação, nasceu o presente Trabalho de Investigação, voltado para responder à questão fundamental do impacto da relação pedagógica (entre formando e formador) na formação e na vida sacerdotal.

Vem a propósito a Pedagogia Social na medida em que esta confere aportes pertinentes para a construção de caminhos socioeducativos humanistas e acolhedores que, partindo do valor “pessoa” e dos pressupostos da educabilidade e do diálogo formativo, possibilitam o acesso e o sucesso de uma missão sacerdotal conseguida na sua mais genuína identidade e finalidade, realizando o ideal da salvação – o mais autêntico desenvolvimento humano. O estudo parte de uma revisão de literatura, com a análise de documentos e textos sobre a formação sacerdotal e sobre a relação pedagógica, e avança para um estudo de caso inspirado na nossa experiência direta de formação sacerdotal.

Palavras-chave: *Pedagogia Social, Formação Sacerdotal, Relação Pedagógica, Perfil do Formador, Desenvolvimento Humano.*

ABSTRACT

The formation of future priests is a constant in the Church's concern. The quality of the formation and ministry of these priests is always a concern. The pedagogical relationship is largely responsible for this essentially dialogical mission (*Pastores dabo vobis*, 1992; *Ratio fundamentalis*, 2016). From this conviction and restlessness, the present Research Work was born, aimed at answering the fundamental question of the impact of the pedagogical relationship (between forming and training) on formation and priestly life.

Social Pedagogy comes about to the extent that it provides relevant contributions to the construction of humanistic and welcoming socio-educational paths that, starting from the value "person" and the assumptions of education and formative dialogue, enable the access and success of a priestly mission achieved in its most genuine identity and purpose, fulfilling the ideal of salvation – the most authentic human development. The study is based on a literature review, with the analysis of documents and texts on priestly education and the pedagogical relationship, and advances to a case study inspired by our direct experience of priestly education.

Keywords: *Social Pedagogy, Priestly Formation, Pedagogical Relationship, Trainer Profile, Human Development.*

AGRADECIMENTOS

Como agradecerei ao Senhor tudo quanto Ele me deu?

Elevarei o cálice da salvação, invocando o nome do Senhor.

Cumprirei as minhas promessas ao Senhor na presença de todo o povo.

Salmo 115

Viver agradecidos é tomar consciência, antes de mais, de que dependemos dos outros..., que nada somos! Tornar cada tarefa, cada missão como uma resposta gratuita ao que a própria vida nos pede e nos dá. Dar é consequência do pedido. Dar e receber andam de mãos dadas... Agradecer é acolher, é oferecer.

Eis o sentimento sincero que nutrimos *ad immo cordis*, ao escrevermos estas linhas de agradecimentos, tão pobres na fórmula, mas tão ricas no imaginário espiritual e na densidade da vida sentida. Trata-se, efetivamente, de caminhos num caminho, de histórias numa história, de vidas numa vida, enfim, de pessoas numa pessoa agradecida!

Abraçamos, eternamente agradecidos, o Arcebispo de Luanda, mentor e condutor do nosso ano sabático, com quem pensámos, dialogámos, programámos e lançámos desafios também de *aggiornamento* cultural, ora na Itália, ora no Reino Unido, ora em Portugal. Por ele foi possível trilhar os caminhos acolhedores da Diocese do Porto, com o seu Bispo e seu Clero, particularmente o Prior de Mafamude e a Comunidade Sacerdotal do Cristo Rei, em Vila Nova de Gaia, os quais abraçamos igualmente na gratidão. *Deo gratias!*

Estávamos nós no discernimento do que fazer realmente, quando, por um estudante doutorando da Faculdade de Educação e Psicologia, UCP, Porto, e nosso condiocesano, acedemos a essa energia inexplicável, mas determinante, de frequentar o Curso de Pedagogia Social. Emergiu, imediatamente, o *proprium* da Pedagogia Social: a hospitalidade solidária, o crescer juntos, rostos no rosto, valores, regras, compromisso, ação... Por isso, sentimos tremura de alegria e de dívida, de gratidão e de reconhecimento à admirável Professora Doutora Isabel Baptista, nossa Orientadora de

Tese de Mestrado, e, com ela, a todos os Exímios Professores e Professoras e ao incansável Corpo Administrativo do referido Curso. Quanta atenção! Quantos ensinamentos! Quanta riqueza humana! Quanta competência na simplicidade! Muitas saudades! Obrigado de coração! À volta deles fizemos uma família – família com as nossas Colegas de Curso, diante de quem nos curvamos agradecidos, porque juntos lutámos, conquistámos e ganhámos, mesmo em sombrio contexto pandémico da covid-19. Ganhámos, sobretudo, o sermos família – a Família da Pedagogia Social 2019-2021, entre Brasil, Portugal e Angola, para o mundo sem fronteiras! *Laudetur Jesus Christus!*

Outro conceito-chave da Pedagogia Social é o pensar em rede, o agir em rede, o fazer em rede, o existir em rede, o viver problemas e o buscar soluções em rede...; uma rede nem sempre visível, mas presente e real. Na verdade, quando o confinamento imposto pela prevenção e combate à pandemia da covid parecia reinar, com a sua nota de isolamento, sobre a alma da socialidade humana, fraterna, familiar e de amizade, eis que não deixamos de sentir a força espiritual da presença de todos: nossos familiares, particularmente, Mãe, Irmãos e Irmãs, Sobrinhos e Sobrinhas; nossos Colegas Sacerdotes, Amigos e Benfeitores, de longe e de perto, de Lisboa, Braga, Évora, Espanha, França, Alemanha, Suíça, Itália, Angola..., com destaque a Cabinda e a Luanda; especialmente, nossos Formandos, por quem acreditamos no esforço que fazemos de aprender sempre mais e ao longo da vida. A todos, gratidão sem fim.

Ad Deum omnis honor et gloria!

SIGLÁRIO

FEP	Faculdade de Educação e Psicologia
GE	<i>Gravissimum Educationis</i>
GEM	<i>Global Education Meeting</i>
GS	<i>Gaudium et Spes</i>
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ODS	Objetivos de desenvolvimento sustentável 2030
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	<i>Optatam Totius</i>
PDV	<i>Pastores Dabo Vobis</i>
PS	Pedagogia Social
RFIS	<i>Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis</i>
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO GERAL

O presente trabalho corresponde a uma dissertação intitulada «Pedagogia Social e Formação Sacerdotal – *Impacto da Relação Pedagógica na Formação Sacerdotal – Um Estudo de Caso*», tendo sido realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na área de aprofundamento da Pedagogia Social na Universidade Católica Portuguesa, no Porto.

O interesse em estudar esta problemática surgiu da nossa vontade inquieta e avaliativa de compreender o impacto que a relação entre duas pessoas, duas vontades, duas liberdades, tem na qualidade dos resultados educativos que se obtêm no curso de um processo, de um projeto de vida e de uma missão, tão árdua quanto nobre, a missão sacerdotal. Sabe-se, de facto, que o sacerdote é *presbyter*, isto é, um *ancião* da (na, com e para) a comunidade (humana), constituindo-se em «mestre da Palavra, ministro dos Sacramentos e guia da Comunidade» (Congregação para o Clero, 1999). Por conseguinte, dele se espera mestria, testemunho e modelo de laços humanos e espirituais autênticos, para que os homens estejam tão próximos de Deus quanto dos outros homens, seus irmãos e irmãs.

Entretanto, nos cerca de 39 anos de experiência de formação em várias instituições de formação sacerdotal (Seminários), primeiro como formando, depois como formador, em Angola e fora de Angola, fomos percebendo uma crescente inquietação relativa à qualidade da relação direta entre dois sujeitos-protagonistas da formação sacerdotal, identificados como formando e formador. Os documentos da Igreja, a começar pelos mais recentes (*Ratio fundamentalis*, 2016; *Pastores dabo vobis*, 1992), assim como estudos vários e experiências afins, relevam a importância da relação que se estabelece entre os atores da formação sacerdotal. E também não são de menos consideração as constantes perguntas que a comunidade de fiéis (católicos) e os próprios formandos e formadores colocam sobre o perfil do sacerdote nos tempos atuais, onde a questão da relação é matricial, implicando atitudes de acolhimento, hospitalidade, doação ao outro..., mas também fortemente ameaçada pelo egoísmo e pela indiferença (Papa Francisco, 2013, 2020).

Aliás, a pandemia da covid-19, em que, inesperadamente, em 2020, a humanidade se viu mergulhada, destapou a fragilidade dos «esquemas formais ou meramente mecânicos» das relações entre pessoas, entre grupos humanos situados em espaços diferentes, sejam eles territoriais, nacionais, regionais ou continentais, ou de natureza mais humana, mais social, mais económica. Mas, paradoxalmente, esta nova realidade puxou e densificou a nossa consciência para o essencial das relações humanas – o outro, simplesmente o outro; relações que devem partir de dentro, dentro de nós mesmos, da nossa casa, da família, dos vizinhos que transcendem ao espaço geográfico e abraçam o humano, dando valores aos pequenos detalhes, ao significado de coisas simples outrora despercebido, ora com lições de privações (como o não poder cumprimentar dando a mão, abraço), ora com testemunhos corajosos de arriscar a vida cuidando dos outros, dos que mais precisam, fazendo exatamente o contrário, o aparentemente proibido: tocar com as mãos, mas tocar mais com o olhar, com o coração, com a esperança de mais uma vida ganha. É a vivência da abertura ao outro preconizada pelas «filosofias da alteridade e do cuidado» (Baptista, 2005).

A esse propósito, são pertinentes os ensinamentos da recente Carta Encíclica do Papa Francisco (2020), *Fratelli Tutti*. Eles aplicam-se perfeitamente, não só ao momento presente da humanidade, mas a qualquer relação humana, com realce especial à relação pedagógica. Na verdade, «digamos que crescemos em muitos aspetos, mas somos analfabetos no acompanhar, cuidar e sustentar os mais frágeis e vulneráveis das nossas sociedades desenvolvidas. Habitámo-nos a olhar para o outro lado, passar à margem, ignorar as situações até elas nos caírem diretamente em cima» (n. 64) – afirma Francisco. Por isso, devemos compreender, com gestos concretos, que «a existência de cada um de nós está ligada à dos outros: a vida não é tempo que passa, mas tempo de encontro» (n. 66).

Importa, pois, «aproximar-se, expressar-se, ouvir-se, olhar-se, conhecer-se, esforçar-se por entender-se, procurar pontos de contacto». (n. 198). «Assim, já não digo que tenho “próximos” a quem devo ajudar, mas que me sinto chamado a tornar-me eu um próximo dos outros» (n. 81).

Todo este contexto histórico e vivencial, ministerial e missionário, intelectual e académico, no âmbito do nosso ano sabático, constitui o pano de fundo da nossa

inquietação e motivação para o presente estudo, que reputamos extremamente atual e pertinente. De facto, a nossa dinâmica de investigação é «compreender para melhorar», esperando colher frutos concretos e melhores na ação educativa. E, neste sentido, o contato com a Pedagogia Social, enquanto «saber e arte educativos sobre o humano e o social», ou, no dizer de Isabel Baptista (2008), «uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação», suscitou em nós interrogações e, ao mesmo tempo, respostas que refletem, complementam e explicitam abordagens formativas e pedagógicas indicadas no mais recente documento da Igreja sobre a formação sacerdotal – a nova *Ratio Fundamentalis*.

A nossa questão de investigação está formulada nos seguintes termos: Como compreender a centralidade da relação pedagógica na qualidade da formação sacerdotal? Ela colocou-nos diante de dois desafios: um direto (objeto de estudo), plasmado na convicção de que a relação pedagógica, desenvolvida entre formando e formador, joga um papel fundamental na qualidade formativa dos futuros sacerdotes; e um indireto, que é uma ousadia intelectual de realizar uma «espécie de conúbio» entre a Pedagogia Social e a Formação Sacerdotal. O

Neste sentido, o objetivo é procurar saber que contribuição a Pedagogia Social pode dar no processo de formação sacerdotal e, vice-versa, que perspectivas pode ela incarnar e desenvolver no seu tecido científico e prático, graças à marca humanista, cristã e espiritual da formação sacerdotal.

Para responder a esta questão, em termos teóricos, optámos por um processo de revisão de literatura baseado quer nos documentos oficiais da Igreja (Católica) sobre a Formação Sacerdotal, com referência particular aos mais recentes e a autores, como Vitorio (2008), de estudos a que tivemos acesso; quer nas Ciências da Educação, em particular na Pedagogia Social enquanto ciência da educação que pretende enquadrar a práxis socioeducativa na pluralidade das suas dimensões e num contexto de formação ao longo da vida (Baptista, 2008). Partimos da premissa sobre a conexão essencial da educação com o desenvolvimento humano, onde se conjugam os princípios da perfeitibilidade humana e da educação como direito fundamental, do acesso universal à educação e da educabilidade, e procurámos cavar inspirações filosóficas e teológicas, para encontrar a sua fundamentação ontoantropológica. Para o mesmo efeito,

analisámos os vários posicionamentos da UNESCO, nos últimos 30 anos, e identificámos, com autores, como Edgar Faure (1972), Jacques Delors (1998) e Edgar Morin (2000), pilares e metas da educação no século XXI. O enquadramento teórico termina com uma abordagem vasta sobre a relação pedagógica, cerne do nosso estudo, onde nos esforçámos por explorar a riqueza de conteúdos oriundos de contribuições valiosas, como as de Pedro D'Orey Cunha (1996), Isabel Baptista (2005, 2012) e Joaquim Azevedo (2007, 2017), e os aportes da nova *Ratio*.

Em termos empíricos, optámos por um estudo de caso, enquadrado numa metodologia qualitativa, tendo por referência uma comunidade formativa heterogénea, constituída por educandos do primeiro período da Formação Sacerdotal inicial (Curso Médio), educandos finalistas do 4º ano de Teologia e por um grupo de formadores, no intuito de colher testemunhos e perceções sobre o impacto da relação pedagógica na formação sacerdotal.

Assim sendo, o presente texto está estruturado em duas partes, constando cada uma de três capítulos e sendo iniciadas com uma introdução e finalizadas com uma conclusão. A primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico, começa por advogar a convicção de que o direito à educação se funda não em declarações ou normas, em políticas ou estudos, mas no próprio ser humano, cuja dignidade, igual para todos, deve ser simplesmente reconhecida, respeitada, defendida e promovida (primeiro capítulo). Só nesta hermenêutica radicada na ontologia do homem, será possível fazer uma projeção mais assertiva e realmente exequível dos pilares e metas da educação no século XXI, conforme se expõe no segundo capítulo.

Neste processo de formação, a relação pedagógica desempenha um papel crucial, podendo dela resultar atitudes novas, em conceitos e dinâmicas, com valor exímio para a Pedagogia Social e para a Formação Sacerdotal.

A segunda parte do trabalho, dedicada ao estudo empírico, apresenta, no primeiro capítulo, a nossa opção metodológica, começando pela referência às questões de estudo e aos objetivos de investigação, às estratégias de desenvolvimento e aos critérios de análise e apresentação dos resultados. De seguida, fazemos a contextualização da pesquisa, caracterizando, em moldes gerais, os diferentes atores

ouvidos (segundo capítulo). Por fim, procedemos à análise e discussão dos resultados, enunciadas em conformidade com os objetivos previamente traçados (terceiro capítulo).

O trabalho termina com considerações finais sobre todo o percurso investigativo, onde estão sublinhadas as principais conclusões relativas ao impacto da relação pedagógica na formação sacerdotal, com consequências de necessário entrosamento entre a Pedagogia Social e a Formação Sacerdotal.

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

«Não podemos deixar ninguém caído “nas margens da vida”».

Papa Francisco, 2020

O hoje existencial não cessa de colocar questões fundamentais, que implicam um processo dinâmico de busca de respostas, de um progredir e de um começar de novo, ou seja, de um aprender sempre e ao longo da vida. De facto, como afirma Joaquim Azevedo (2007), «numa sociedade envolta em profundas transições sociais e culturais, a aprendizagem de todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida (e na sua vida, com a sua vida), do nascimento à velhice, tornou-se aquilo que a UNESCO chamou a porta de entrada no século XXI (UNESCO, 1996)» (p. 7). A educação, «atributo próprio da natureza humana» (Caride, Freitas & Callejas, 2007), tem uma relação radical com o desenvolvimento, particularmente em ordem à formação da consciência humana, à satisfação das necessidades fundamentais e à construção social de um determinado modelo de vida (*ibidem*: 160).

Neste saber humano necessário, social e solidário, coloca-se privilegiadamente a Pedagogia Social. Esta, na sua rica valência epistemológica como ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação (Baptista, 2008), «representa justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspetiva de formação ao longo da vida» (Baptista, 2012: 5). Mais ainda: a Pedagogia Social assenta na educação e mira ao desenvolvimento humano e à cidadania solidária (Baptista, 2008).

Por outro lado, a Igreja (Católica), não só não está alheia a toda essa dinâmica da humana existência e de exercício científico, como também, e profundamente impregnada de todos os seus processos históricos, tem a educação como dimensão essencial e tarefa primigénia da sua missão (*Código de Direito Canónico*, cc. 747 e 794). Especial atenção presta à formação sacerdotal (*Pastores Dabo Vobis*, 2), isto é, aos futuros educadores de consciências. Ela, com efeito, sente as vicissitudes dos tempos

que correm e mudam rapidamente (*Pastores Dabo Vobis*, 3), questionando modelos formativos tradicionais e desafiando-a a uma abertura permanente, fiel à sua identidade e inovativa ante *saeculum*. Reconhece, pois, que a tarefa educativa exige uma contínua renovação (*ibidem*: 61).

Queremos, portanto, olhar para a Pedagogia Social e para a Formação Sacerdotal, não como áreas estranhas uma à outra, e muito menos opostas, mas como saberes-experiências aliados, com soberanas oportunidades de partilharem reciprocamente as suas muitas riquezas. Em linha com autores como Baptista (2005) e Azevedo (2007), reconhecemos a Pedagogia Social como um saber subordinado a uma visão ampla da educação, pautada por valores de humanismo relacional.

Neste «conúbio» entre a Pedagogia Social e a Formação Sacerdotal, a relação pedagógica assume um significado pioneiro e orientador. Por conseguinte, parece inevitável a alusão às figuras do formando (educando) e do formador (educador), cujo entrelaçar-se determina o sucesso de todo o processo pedagógico-formativo: «Os elos entre formadores e formandos, e entre os próprios formandos, devem ser marcados pela paternidade e fraternidade» (*Ratio Fundamentalis*, 52). Aqui residem a necessidade e a prioridade de investir no impacto positivo da relação pedagógica entre formandos e formadores, para uma formação sacerdotal de qualidade, cujos frutos beneficiam sobremaneira o desenvolvimento humano, num presente local aberto à eternidade universal.

Neste sentido, os três capítulos desta primeira parte debruçam-se sobre: 1. Educação e Desenvolvimento Humano; 2. Formação Sacerdotal à Luz da Nova *Ratio Fundamentalis*; 3. Relação Pedagógica e Formação Sacerdotal.

Capítulo I

Educação e Desenvolvimento Humano

A crise da COVID19 não pode ser reduzida a uma emergência de saúde pública, pois colocou em risco direitos humanos fundamentais, incluindo o direito à educação. [Ela] exacerbou as desigualdades pré-existentes e afetou de forma desproporcional as comunidades e os estudantes vulneráveis...

GEM, 2020

1. Fundamentação Ontoantropológica da Educação

Uma observação simples e direta da realidade mundial sobre a educação, entendida na sua dupla valência ontoantropológica (ou seja, fundada no ser humano enquanto tal), tanto como direito fundamental quanto como exercício e vivência universal deste direito, destapa uma situação paradoxal, ao mesmo tempo, conseguida e dramática, promissora e cada vez mais desafiadora, dignificante e envergonhadora da família humana; uma situação que, no dizer de Bernard Mayer (2015), representa verdadeiramente *the conflict paradox*. Neste labirinto de lutas e esforços para vencer, emerge uma atitude confusa, que afeta pessoas, famílias, instituições, governos. Ou seja: se, por um lado, o direito à educação deve ser garantido e traduzido para todos os homens em verdadeira literacia existencial para o desenvolvimento individual, particular e universal, por outro lado, fica a sensação de um conformismo e de um aplaudir tácito das enormes desigualdades e injustiças que o (in)acesso e o (in)sucesso da educação vivem em várias geografias humanas (Rodrigues, 2020). Sejamos mais claros: parece ser *normal*, aos olhos de tantos, que haja pessoas ignorantes da sua própria humanidade e outras realmente protagonistas do brilho humano plasmado numa dignidade original e comum.

Neste contexto, faz todo o sentido a Declaração da *Global Education Meeting* (2020), organizada pela UNESCO e coorganizada pelos governos de Gana, da Noruega e do Reino Unido, que confirma, como acima exposto: «A crise [covid-19] exacerbou as

desigualdades pré-existentes e afetou de forma desproporcional as comunidades e os estudantes vulneráveis, especialmente aqueles que vivem na pobreza...» (n. 2). São problemas antigos, desigualdades e injustiças permanentemente constatadas e denunciadas. Nesta senda, colocam-se os mais variados Relatórios produzidos pela UNESCO, seja nos âmbitos nacional dos governos, regional ou mundial, sobre os compromissos de desenvolvimento sustentável, que vêm sendo pronunciados e discutidos desde 1992, tendo eles assumido uma gravidade maior na conferência de Dakar (2000) e nas sucessivas (Rio de Janeiro 2012, Incheon 2016, Buenos Aires 2017, para citar algumas). Na sequência do *meeting* de Rio de Janeiro (2012), a Assembleia Geral da ONU adotou, em setembro de 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNITED NATIONS, 2015). No centro da Agenda 2030 estão os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), caracterizados como sendo universais, transformadores e inclusivos. Eles descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade, onde a educação é definida como sendo «tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS» (Qian Tang, 2017: 1).

Nos passos da humanidade em solo educacional, está uma pegada indelével e definitiva de outras, consignada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Uma voz marcante para a educação ficou registada no Art. 26º, onde se lê:

1. Todo o ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

(ONU, *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948)

Importa lembrar que o Artigo 26º desta Declaração deve ser compreendido como combinado específico dos Artigos 1º e 2º da mesma Declaração, para que goze da sua suficiente fundamentação, ou seja: «Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (Art. 1º)». Por conseguinte, «todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Art. 2º)».

Doravante, as Cartas Magnas ou Constituições de variadíssimos países e Convenções internacionais ou regionais foram ajustadas a este postulado normativo e diretor. Citamos, a título de exemplo, as Constituições das Repúblicas de Angola (Artigos 79º, 80º, 81º, 82º, 83º e 22º, 23º da CRA 2010) e de Portugal (Artigos 73º, 74º e 12º, 13º da CRP 1976/2005), e a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1981), a Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança (1990) e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000).

No plano normativo e legal, o direito à educação e o exercício do mesmo estão formulados em enunciados inequívocos e aparecem, teoricamente, garantidos. Neste mesmo sentido, alinham também intenções e discursos políticos; e não faltam explanações de sabor científico, sempre na ordem teórica, ora em perspetivas sociológicas e culturais, ora na orla do ético e do histórico. No fim do dia, porém, a “geografia da ignorância” continua a vitimar boa parte da população mundial, como afirmara Edgar Faure (1972). A prática e a verdade educativas esbatem contra orçamentos magros e investimentos tímidos (Relatório *Eurydice*¹, Comissão Europeia,

¹ O documento está baseado em informação recolhida pela Rede *Eurydice* em abril e maio de 2014. A recolha de dados apoiou-se num questionário detalhado preparado conjuntamente pelo Erasmus+:

2015). Ou seja, continua a inexistir a necessária harmonia da educação entendida como direito, como igualdade de oportunidades e como possibilidade efetiva de realização para todos (Rodrigues, 2020).

Por outro lado, a compreensão mesma da educação como conceito, organização e prática aliada a dinâmicas bem-sucedidas cai na constante do pensamento dos profissionais do setor. Exemplo disso, estão os estudos reportados no texto *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa. Caminhos de uma inclusão sucedida*, coordenado por Cristina Palmeirão e José Matias Alves, onde se pode ler: «Este é um livro que procura ir além do formalismo das igualdades de oportunidades: da igualdade de oportunidades de acesso à escolarização, da igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo, da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, da igualdade de oportunidades no usufruto dos bens educacionais, da igualdade de oportunidades de acesso ao mundo do trabalho. A escola está ainda longe de cumprir este desiderato normativo, ético e sociomoral da igualdade de oportunidades. Mesmo no mais básico – a igualdade de oportunidades de acesso para todos os cidadãos – a escola não cumpre este desiderato. Em larga medida, a escola está ainda organizada para produzir o insucesso educativo como denunciou João Formosinho em texto antológico de 1988. As escolas e os contextos são diferentes e desiguais e muitas vezes as práticas de escolarização contribuem para consagrar e reforçar as desigualdades pessoais e sociais» (Palmeirão e Alves, 2019:6).

A propósito dos direitos humanos e da igual dignidade de todos, diz o Papa Francisco na encíclica *Fratelli Tutti*, número 22: «Muitas vezes constata-se que, de facto, os direitos humanos não são iguais para todos. O respeito destes direitos «é condição preliminar para o próprio progresso económico e social de um país. Quando a dignidade do homem é respeitada e os seus direitos são reconhecidos e garantidos, florescem também a criatividade e a audácia, podendo a pessoa humana explicar suas inúmeras iniciativas a favor do bem comum».[18] Mas, «observando com atenção as nossas sociedades contemporâneas, deparamos com numerosas contradições que induzem a

Análise das Políticas de Educação e de Juventude – uma unidade da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA), e pelas Unidades Nacionais da Rede. Envolveu 35 Unidades Nacionais *Eurydice*, em representação de 32 países (Comissão Europeia 2015: 16).

perguntar-nos se deveras a igual dignidade de todos os seres humanos, solenemente proclamada há 70 anos, é reconhecida, respeitada, protegida e promovida em todas as circunstâncias. Persistem hoje no mundo inúmeras formas de injustiça, alimentadas por visões antropológicas redutivas e por um modelo económico fundado no lucro, que não hesita em explorar, descartar e até matar o homem. Enquanto uma parte da humanidade vive na opulência, outra parte vê a própria dignidade não reconhecida, desprezada ou espezinhada e os seus direitos fundamentais ignorados ou violados».

Os argumentos acima referidos, assim como tantas outras reflexões (de inquietação e de busca de caminhos para o “certo”), reclamam e exigem uma fundamentação ontoantropológica da educação. A antropologia filosófica faz-nos compreender como o homem constitui o ponto de partida e de chegada de todos os problemas que, por sinal, a ele gravitam. O ser humano é o mistério que inquieta (S. Agostinho), explica e confere sentido a todos os problemas existentes (GS, 26). Por conseguinte, as crises históricas resumem-se, ultimamente, numa única crise, a antropológica (Imbamba, 2003). Impõe-se conhecer o homem, conhecê-lo em todas as suas expressões, com destaque à sua dimensão de socialidade, alteridade e de transcendência (Lévinas, 1988). Importa redescobrir, com a mente desarmada, a sua ontologia, uma ontologia distante de teorias conflituosas que a questionaram sob capa de combate ao dogmatismo, ou mesmo continuam a negá-la para erguer a “ditadura do relativismo” (Bento XVI, 2005), terreno fértil para se *criar o homem que se quiser*. José Manuel Imbamba (2003) fala de uma “nova antropologia”, geradora de “nova cultura”, que faz e é feita por mulheres e homens novos.

Efetivamente, a noção antropológica define as demais, incluindo o conceito de direitos humanos e o da educação enquanto direito fundamental. Com efeito, qualquer política saudável, mormente na esfera social e educativa, tem a perspetiva antropológica como seu fundamento necessário e seu fim natural (Carvalho, 2008). Não pode, por isso, prescindir da dignidade da pessoa humana, do bem comum e de tantos outros princípios e valores intrínsecos, com destaque à equidade e à justiça (Bolívar, 2017).

Isabel Baptista busca o pensamento de Pierre Rosanvallon (1998) e, ao referir-se à necessária transformação dos modelos de intervenção pública no campo

socioeducativo, fala de “refundação antropológica e ética” do Estado e alude a «um regresso ao ponto de origem, lá onde o laço social e o laço cívico se confundem e onde a justiça descobre que, afinal, é bem mais antiga do que o regime de direitos que a serve. Isto não significa que se procure substituir o Estado providência por “comunidades providência” ou ainda muito menos por “indivíduos providência”, como por vezes se sugere. O que se deseja é que a um “Estado social” forte e iluminado correspondam dinâmicas de “cidadania social” apoiadas na implicação dos próprios cidadãos enquanto “sujeitos capazes” (Ricoeur, 1988), que o mesmo é dizer enquanto cidadãos aptos a actualizar os seus direitos/deveres no espaço de vida comum, na convicção de que só aí é que eles ganham forma de “poderes”» (Baptista, 2008: 9).

Desta fundamentação ontoantropológica nasce aquela *relação simples e pacífica* com os princípios da dignidade humana, universal e intangível, dos direitos/deveres fundamentais, e, conseqüentemente, elaboram-se mais coerentemente os pressupostos da educação de todos e para todos, onde as práticas e dinâmicas educativas de inovação e renovação, de reforma e transformação se tornam realmente inclusivas, abrangentes e envolventes, sob o ritmo do binómio equidade e desenvolvimento. Intrinsecamente ligados à estrutura ontoexistencial do homem, os postulados da perfeitibilidade do humano, da educabilidade, do negativo da educabilidade e da *lifelong education* (educação para todos ao longo da vida), tão essenciais à ação pedagógica (Baptista, 2005; Azevedo, 2007), passam da esfera teórica e meramente subjetiva, para um compromisso real e permanente, singular e comum, local e universal, que não deixa ninguém, nem de fora, nem para atrás. A identidade de todos os seres humanos e de cada pessoa, na sua originalidade e irrepetibilidade, assume o protagonismo ímpar do seu percurso histórico votado unicamente ao pleno desenvolvimento pessoal e de todos, qual destino universal comum recordado pelo Papa Francisco nas encíclicas *Laudato si* (2015) e *Fratelli tutti* (2020).

Vale aqui concentrar o nosso olhar na obra *Dar rosto ao futuro*, para evidenciarmos, com Isabel Baptista (2005: 59-65), uma sequência de verdades: a construção de uma sociedade educativa que, muito além da escolarização da mesma, «se torne capaz de responder às exigências de uma dinâmica de aprendizagem permanente, protagonizada por todas as pessoas nos diferentes espaços e tempos do

seu viver»; valorizar «a pluralidade de redes que ligam os actores sociais e atender a uma diversidade de contextos e modalidades de formação»; redescobrir o valor da escola na sua identidade, autoridade e organização, enquanto espaço de vida, de testemunhos, de modelos, de encontros, de vida vivida no tempo da paciência e do dar-se reciprocamente; perceber que «o que está verdadeiramente em causa é uma nova forma de encarar a ligação entre o tempo humano e a aprendizagem. Isto é, não se pretende apenas alargar a outras etapas de vida as oportunidades que tradicionalmente eram proporcionadas à infância e à juventude. É uma nova concepção da própria vida, de educação, de relação entre ambas, que está em jogo»; por conseguinte, «a educação é agora valorizada como dimensão da própria vida, tanto quanto o acto de aprender é encarado como responsabilidade pessoal, como dever de cada um no sentido de honrar a sua presença no mundo».

Muda, deste modo, tanto o horizonte conceitual do direito à educação, que passa a ter que ser equacionado numa lógica absolutamente nova, quanto a atitude humana perante tal direito, o que implica uma outra organização social e uma consciência lúcida das responsabilidades, tarefas e prioridades inerentes à educação. Neste contexto, os objetivos do desenvolvimento sustentável assumem a educação como sendo «a melhor aposta» no desenvolvimento permanente de cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, na e com a sua comunidade (Baptista, 2005). Para tal, propomo-nos identificar os pilares e as metas da educação no século XXI.

2. Pilares e Metas da Educação no Século XXI

O tema dos pilares e metas da educação no século XXI implica, *prima facie*, a leitura analítica e crítica de uma realidade educacional arrastada no tempo, particularmente na segunda metade do século passado, cujos tentáculos continuaram portentosos nos dias de hoje. Trata-se de um longo caminho que se foi fazendo, mas cada vez mais atual e premente, tanto na esfera da reflexão multidisciplinar de autores e profissionais da educação quanto na das políticas públicas sobre este setor motor das

sociedades e do desenvolvimento, ficando assaz destacados os esforços da UNESCO na expectativa do pensar juntos para a adoção de metas e estratégias de ação conjuntas, com base em compromissos comuns. Neste sentido, colocam-se os avanços e recuos dos sistemas de educação, das reformas educativas e das leis de bases desenvolvidos por países (Tavares, 1991; Azevedo, 1991; Liberato, 2014; Wethein & Cunha, 2000), assim como conferências, declarações e relatórios produzidos ao nível da *Global Education Meeting* e nos diferentes contextos regionais ou continentais (por exemplo, Relatório *Eurydice*, 2015, 2020).

Metas e pilares jogam o mesmo papel. Por conseguinte, as metas da educação no século XXI assentam em pilares de fundamentação ontoantropológica, como referimos no ponto anterior, na continuidade histórica de conquistas alcançadas e de lições auferidas dos fracassos consentidos, na postura adequada e contextualizada ante uma sociedade em rápidas mudanças, na inovação ditada pelo axioma da desconstrução e da construção de paradigmas educacionais, em políticas públicas assertivas, onde seja coerentemente visível a prioridade da educação e sejam suficientemente articulados quer os modelos de gestão escolar, que não excluem a dimensão sociocomunitária e os espaços educativos extraescolares, quer a intervenção e a participação dos diferentes atores do processo educativo (sujeitos singulares e pessoas coletivas), quer as questões da sustentabilidade e da empregabilidade, visando sempre o desenvolvimento humano.

Persegue-nos a convicção de que o homem, no seu «ser e existir», constitui o ponto fundante, o centro de gravitação e o fim explicador de todo o processo educativo. Existe, pois, uma matriz antropológica *como que* objetiva, isto é, enraizada na ontologia, sem a qual todos os esforços de nova educação não conseguirão produzir frutos de humanidade plena e universal. Edgar Morin (2000), em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, indica o «ensinar a condição humana» como objeto essencial de todo o ensino. Há que se ter, com a congregação de conhecimentos dispersos nas ciências, uma visão integrada da condição humana, da sua unidade complexa e da comum identidade de todos os seres humanos. Morin fala, depois, de «ética do género humano», ou seja, a educação deve conduzir à «antropoética» e, conseqüentemente, à «cidadania terrestre». No mesmo pensar, Joaquim Azevedo (2007) reforça a pertinência de se assumir uma consciência humanística e ética de pertença à mesma espécie

humana, priorizando a ideia da «interdependência entre todos os seres humanos do planeta» e a de uma história tecida em processos civilizacionais, que evidenciam «uma humanidade que partilha solidariamente um destino comum». Portanto, para que a educação seja espaço e veículo novos de solidariedade global, é necessário que ela mesma pressuponha e incarne uma espécie de refundação antropológica. *Nemo datur quod non habet* – disseram os Romanos!

O desenvolvimento de uma cultura de paz e solidariedade humana por meio de amplo acesso ao conhecimento, ideais projetados como ápice dos objetivos do milênio (ONU, 2000, 2015), só poderá ser atingido mediante um processo educacional que valorize a pessoa na sua totalidade. Esta valorização implica, por sua vez, o reconhecimento do outro, que não pode ser concebido *a priori* como objeto. O outro é reconhecido como sujeito produtor de conhecimento, o que significa um profundo respeito aos saberes, à inteligência e à cultura do povo. Jorge Werthein e Célio da Cunha (2000: 11-12) afirmam que «a ideia de democratização de conhecimentos defendida pela UNESCO está vinculada à emancipação das pessoas e ao autodesenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo». Segundo os mesmos autores, a opção da UNESCO por impregnar continuamente as suas políticas educativas de um profundo respeito pelo ser humano, «um respeito não-colonialista», justifica-se pela enorme desigualdade entre as nações, aos elevados índices de violência e à persistência de diferentes formas de discriminação.

Evidenciam-se aqui duas atitudes fundamentais: por um lado, a crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro; e, por outro, a inevitabilidade do «diálogo das diversidades» como peça-chave para a construção de uma «democracia da diversidade». Neste processo, à educação incumbe o ónus vital de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativos, exprimindo a capacidade de cada um de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Cabe-lhe também desenvolver o «ensino dos laços que unem as pessoas» em ordem à construção de uma nova solidariedade, rompendo as barreiras do autofechamento individual ou grupal (Werthein & Cunha, 2000; Delors, 1998). Nessa perspectiva, como afirma Jacques Delors (1998: 55), «a educação pode colocar-se como fator de coesão,

procurando ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social. Afinal, para além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade».

A par disso, era e é imperioso partir sempre da realidade histórica, com seus sucessos e insucessos. Afinal, estamos perante um processo que não começou hoje. Então, como projetar o futuro da educação ou a educação do futuro, sem a devida verificação do que antes foi feito e do que produziu? Vale, aqui, a observação crítica de Joaquim Azevedo (2020), para quem urge fundamentar as inovações nas evidências, ou seja, saber o que é que foi feito numa determinada área do ensino e que resultados obteve. Referindo-se mais concretamente às escolas, o autor afirma que, muitas vezes, estas fazem coisas muito esforçadamente, mas sem sucesso, porque «estas coisas, já se sabe que são erradas», continuam a fazer-se pois «as pessoas não estudam o que já foi feito». Impõe-se o voluntarismo: «vamos fazer, depois logo se vê». Quando as inovações são meramente voluntaristas, menos *evidence based*, há esforços enormes, mas feitos erradamente; repetem-se os mesmos erros, e assim não se avança. A educação, no presente século, volta-se para o passado, não para nele permanecer reproduzindo modelos pedagógicos rígidos e falidos, mas para melhor olhar o futuro, porque sabe parar hoje e «contemplar o novo desafiador» de forma interdisciplinar, interinstitucional e interprofissional. Trata-se de olhar de maneira nova, com outros olhos, todos participando, e nunca sozinhos, para a construção de um novo horizonte, na convicção de que «não se caminha, se não se sabe para onde se quer ir». É um caminhar, e não um dado estático, com qualidade nas coisas que se fazem, numa mudança que se sustenta no tempo, dentro de uma articulação coerente.

Entretanto, constitui campo de convergência e de enormes desafios a constatação de uma sociedade, a sociedade em que nos encontramos, em constantes e rápidas mudanças, que exigem da própria educação, não só a não ancoragem a dogmatismos asfixiantes de modelos de ensino e, por conseguinte, a sua necessária e contextualizada adaptabilidade e flexibilidade, mas sobretudo o desempenho do seu papel como vanguarda de respostas a estas mudanças, conferindo-lhes rumo e desenvolvimento verdadeiramente humanos. Os tempos do século que corre são

caracterizados por variadíssimas notas de que a velocidade emerge como elemento dominador aliado à imprevisibilidade, à incerteza e à instabilidade. Delors (1998: 47) fala de um «mundo turbulento e em mudança que nasce cada dia perante nossos olhos». O historiador inglês do século XX, Eric Hobsbawm (1995: 562), alude a uma era de extremos e afirma «que não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto»; pelo que, adverte o autor, «se a humanidade quer ter um outro futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nesta base, vamos fracassar».

É neste planalto existencial que a educação, no pensar da UNESCO, embora não devendo ser vista como “estratégia salvadora”, pode, no entanto, «dar a sua contribuição para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais que estão em curso e dominar a incerteza que existe em todos nós. Ela pode facilitar uma compreensão verdadeira dos acontecimentos» (Werthein & Cunha, 2000: 20). A hermenêutica é um referencial histórico fundamental; é da objetividade dos seus critérios que brota a confirmação da verdade dos factos e a possibilidade de construir o “novo positivo”. Entretanto, inspirados em Azevedo (2020), interrogamo-nos: estará a educação, “de casa, da rua... e da escola”, a mudar com os tempos que mudam?

As mudanças em educação implicam pessoas, instituições, contextos, instrumentos, estratégias, práticas, conteúdos e, sobretudo, *modus cogitandi*, *voluntas et modus facendi*, de forma a criar percursos, resultados e competências. A literatura bíblico-espiritual fala de “conversão da mente e do coração” como foco da mudança, precisamente para explicitar a profundidade e a abrangência da mesma. De facto, o ponto de partida reside nos paradigmas de compreensão da educação no século XXI, paradigmas esses inspirados e impregnados de postura humanista universal, forjadora e influenciadora de uma pauta axiológica baseada no valor vida, uma vida inclusiva, de qualidade e como palco de aprendizagem permanente. Esta educação, «agora, mais do que nunca, [...] tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica» (Irina Bokova, 2016).

A Agenda 2030 (UNESCO, 2015) realça o papel fundamental da educação na consecução dos objetivos do desenvolvimento sustentável e proporciona um ambiente

fecundo em abordagens sobre o “repensar a educação”, delineando objetivos e metas, e em experiências e práticas de inovação educacional, centradas em quatro eixos que interagem (Pedró, 2019), a saber: «reformulações curriculares, introdução de novas tecnologias, adoção de novos processos educativos (como a personalização do currículo ou a aprendizagem por projetos interdisciplinares) e organização e liderança das escolas» (Azevedo, 2020: 8).

A Declaração de Incheon (2015) para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, é acompanhada de um Marco de Ação “rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”. Nestes importantes documentos, aparecem claramente delineados o objetivo, as abordagens estratégicas, as metas e os indicadores do novo programa para a educação, incluindo as modalidades da sua implementação (UNESCO, 2015: 5-36). No compromisso dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, configura-se o quarto dedicado à educação, onde se lê: «Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos» (*ibidem*). Logo a seguir, são apresentadas as suas metas correspondentes, designadamente:

Meta 4.1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Meta 4.2: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.

Meta 4.3: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.

Meta 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.

Meta 4.5: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Meta 4.6: Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.

Meta 4.7: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

(UNESCO, *Declaração de Incheon*, 2015)

Como já temos vindo a referir, uma educação para o século XXI assenta, em definitivo, nos pressupostos da educação entendida como um direito humano fundamental, como um direito catalisador de toda a dinâmica existencial humana e como um bem público essencial, e da igualdade do gênero, com a inclusão de todas as idades da vida, pois tanto crianças como adultos participam de um único processo de desenvolvimento humano, embora em etapas diferenciadas e em experiências específicas contextualizadas. Daí que a inclusão, a equidade, a qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos compõem as notas essenciais do efetivo e bem-sucedido acesso à educação, uma “melodia polifónica” almejada para a humanidade do presente milénio. Este feito vem de nova postura na governança, na responsabilização e nas parcerias público-privadas, fortalecendo políticas, planos, legislação e sistemas de execução a vários níveis, em que se note uma coordenação efetiva entre todos, governos, instituições e organizações da sociedade civil, professores e educadores, com destaque à comunidade de pesquisa, jovens, adultos e crianças. Neste processo que é de todos para todos, estarão presentes os vários mecanismos de avaliação, monitoramento e relançamento de metas e objetivos,

tendo o único propósito de atingir a “melhor estatura possível de humanidade”, garantindo e cuidando da educação mesmo em situações de emergência, como as atuais feitas de covid.

Trata-se, ao fim e ao cabo, de reinterpretar e proteger os quatro pilares da educação (Relatório Delors de 1996), nomeadamente: «aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos», reafirmando a abordagem humanista do desenvolvimento e da educação. Uma abordagem que olhe de frente para os novos horizontes de conhecimento, a pluralidade e a mobilidade em clave local e global, as vulnerabilidades e as desigualdades ainda existentes, as questões do ambiente e a sustentabilidade do planeta, a problemática da empregabilidade, de forma a combater e a superar a “geografia da ignorância”, mediante a adoção desta “educação permanente” e da “cidade educativa” (Faure, 1972), numa relação de proximidade e de construção do outro e do “nós”. Efetivamente, nesta educação está bem identificado o papel da Pedagogia Social.

3. Pedagogia Social e Desenvolvimento Humano

Definida como uma ciência da educação, vocacionada para o enquadramento dos processos de formação ao longo da vida, a Pedagogia Social surge-nos como um saber relevante e específico. Assim, na sua relação com o desenvolvimento humano, a Pedagogia Social insere-se no amplo “jardim” das ciências de educação como uma “flor de fragância própria”, mas sempre em intrínseca sintonia com as demais, porque é da sua natureza e finalidade criar laços e ser uma “teia de laços”, o mesmo que dizer “ser e agir em rede” numa vida de relações.

Neste âmbito, identificámos dois pressupostos estruturantes na relação “Pedagogia Social e Desenvolvimento Humano”: primeiro, o binómio “educação e desenvolvimento”; segundo, o estatuto identitário da Pedagogia Social. E, deste seu *proprium*, conseguimos descobrir e descrever vivências, dinâmicas de relação, valores e ideais, compromissos e ações, saberes e perspectivas, e tantas outras notas que fazem

dela “uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação” (Baptista, 2008). É, por isso, nosso propósito percorrer as pegadas de uma Pedagogia Social que aproxima o desenvolvimento à formação integral do ser humano, a existência a uma vida social de pertença à comunidade (dimensão sociocomunitária), com o selo da vinculação intersubjetiva, do laço social e do cuidado...

Abordemos o primeiro pressuposto. O binómio “educação e desenvolvimento” é simplesmente inseparável, «porquanto a finalidade de ambas na sociedade é alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização» (Caride, De Freitas, Callejas, 2007: 178). Na verdade, a educação é parceira do desenvolvimento (Azevedo, 1994). O direito à educação interliga-se ao direito ao desenvolvimento humano, à qualidade de vida, pois educação e desenvolvimento são fenómenos intrinsecamente ligados através de uma única realidade (Caride, De Freitas, Callejas, 2007).

Por parte da educação, todos sabemos que ela é uma prática social inerente à existência humana; pelo que, não se pode sustentar uma vida humana sem educação; ela tem uma relação fundamental com os processos de socialização e de desenvolvimento humano. Obviamente, prescindimos aqui de abordar a complexidade semântica da educação, quer no mundo conceitual, quer na esfera prática de experiências humanas e pedagógicas. Mas certo é que as práticas educativas acontecem conformemente a cada situação e cosmovisão, respondem a diferentes experiências dos sujeitos e das sociedades. Por isso, em todo o processo educativo será sempre de capital importância o contexto educativo, o espaço sociocomunitário e humano, incluindo o tempo educativo, os meios ou instrumentos e as dinâmicas a adotar.

Pelo lado do desenvolvimento, remetemo-nos a três grandes Encíclicas pontifícias, designadamente, *Populorum Progressio* (Paulo VI, 1967), *Caritas in Veritate* (Bento XVI, 2009) e *Fratelli Tutti* (Francisco, 2020), onde, longe de toda a discussão conceitual e seu correspondente percurso evolutivo (Caride, De Freitas, Callejas, 2007), ele é entendido como um processo intrínseco e extrínseco, de e para todas as pessoas, e da e para a pessoa toda, na lógica da universalidade, que abrange também a natureza, nossa “casa comum” (Francisco, 2015), e da totalidade do ser humano. A sua autenticidade reside no seu nexos e comprometimento com a humanidade: se não é humano, não é autêntico; se não serve ao ser humano, para nada serve. A matriz

humanista enche de qualidade o conteúdo do desenvolvimento, avalia a sua credibilidade e sustentabilidade e oferece a direção certa a todos os seus esforços, tanto teóricos como práticos. Neste sentido, vêm à memória as célebres palavras do Papa João Paulo II aos jovens em Santiago de Chile (2 de abril de 1987): «... Está en juego la suerte de la humanidad. El hombre puede construir un mundo sin Dios. Pero este mundo acabará por volverse contra el hombre, contra el hombre...». Olhamos para o desenvolvimento como um percurso da humanidade pelo interior da sua dignidade até ao reencontro da sua plenitude em Deus.

Via dicendo, segundo Caride (2000), presentemente existem duas vertentes no modo de entender a relação “educação e desenvolvimento”: a primeira apresenta a educação como consequência, efeito ou benefício do desenvolvimento; a segunda tem-na como fator decisivo para o desenvolvimento. Entretanto, há uma terceira linha, a de síntese, defendida por Malassis (1975), segundo a qual a educação é simultaneamente causa e consequência do desenvolvimento, o mesmo se podendo dizer do desenvolvimento que é causa e também consequência da educação.

No fundo, advogamos a perspectiva holística da relação “educação e desenvolvimento”, que implica a superação da conceção do processo educativo como algo exclusivo da organização escolar institucional, para passar a compreendê-lo como um processo sociocomunitário para o desenvolvimento pessoal e coletivo, local e global, tendo como tarefa principal a formação da consciência humana sobre as mais variadas dimensões da vida, social e económica, política e ecológica, ambiental e para a saúde, intercultural e para a paz, psíquica e espiritual. De facto, como afirma ainda Caride (1983: 303), «a educação não é um simples sector do desenvolvimento, paralelo, por exemplo, à indústria ou à agricultura. É mais um elemento omnipresente com capacidade de estar integrado horizontal e verticalmente em todos os esforços do desenvolvimento». Ou seja, «o próprio processo de desenvolvimento é educação; a educação é uma parte orgânica do processo de desenvolvimento» (Carnoy, 1990: 97-98).

O segundo pressuposto – “estatuto identitário da Pedagogia Social” – está mergulhado nas raízes da abordagem anterior, donde emerge com aquilo que lhe é próprio, isto é, com a sua natureza epistemológica de ciência da educação que intervém

no humano numa perspectiva eminentemente relacional, dialógica e interativa, através do caminho pedagógico de transformação do social e de construção da humanidade melhor. Cruzam-se aqui princípios e referências fundamentais, práticas e dinâmicas sociopedagógicas, com realce à mediação sociocomunitária, visando criar laços novos, vivências e saberes hospitaleiros, que consolidam a valorização do outro e, conseqüentemente, promovem humanidade em clave de desenvolvimento pessoal e coletivo, local e global, harmonizado pelos valores matriciais da liberdade e responsabilidade, da solidariedade e hospitalidade, da bondade e do compromisso ético, numa só palavra, da cidadania ativa e solidária.

O quadro referencial inicial da Pedagogia Social é o das ciências humanas, o das ciências sociais, partindo da nota marcante de uma educação que significa «intervenção intencional», dentro e fora da escola, no «projeto antropológico» e no «processo do desenvolvimento humano» (Baptista, 2008: 10), provocando transformação e melhoramento; uma prática antropológica, porquanto trabalha no humano efetivando a sua perfeitibilidade; um processo de intervenção no desenvolvimento de outros seres humanos, ao mesmo tempo que todos os intervenientes do mesmo processo se vão edificando a si próprios. Emergem, com efeito, os princípios circulares do direito e do acesso à educação, assim como a aprendizagem para todos ao longo da vida; do valor social relevante da educação, da educabilidade, do aprender a viver com e para os outros, no respeito e na promoção mútua e múltipla, com vista a alcançar aquela qualidade de vida, que expressa a transcendência da dignidade humana e honra a própria existência neste mundo (Baptista, 2005).

Porque de pedagogia e de social se trata, evidencia-se a ideia de ser um caminho (método) de aprendizagem, um caminho não solitário nem desligado, mas envolvente e solidário, onde cada sujeito deve ser acolhido na sua identidade distinta e contextual, com a tarefa de participação não delegada, embora assumindo papéis diferenciados. Cria-se a multiplicidade de relações e de laços, numa consciência de pertença recíproca, vinculada responsabilmente, em ambos os sentidos, à comunidade pequena ou local e, finalmente, à humanidade universal. Isto, porém, não é algo de automático no ser humano. Aprende-se, ensina-se, compartilha-se com saberes e vivências. Ademais, a cicatriz da vulnerabilidade está indelevelmente presente na condição humana,

produzindo desigualdades sociais, experiências duras de caducidade e de carência, situações e casos de pobreza, às mais vezes, incompreensíveis à lógica e à verdade da inteligência. É aquilo que a Teologia chama de *mysterium iniquitatis* (o mistério das trevas) e a Filosofia identificou na animalidade ou “superioridade” do homem, com expressões várias, como as Thomas Hobbes (1588-1679) e de Friedrich Nietzsche (1844-1900), respetivamente: *homo homini lupus* (homem, lobo do próprio homem), *übermensch* (super-homem). Como sanar isso? Nunca será, obviamente, na linha do assistencialismo, que não só fere a solidariedade humana, enquanto conceito ligado à justiça e à equidade, como também despreza e esvazia a riqueza presente na pessoa “assistida”, anulando-a no seu valor e dignidade originais.

Neste campo concreto jogam saberes, profissões, pedagogias e ações. Levantam-se também debates e reflexões, trabalhos árduos de pesquisa e conclusões inéditas, ora com o resultado conseguido de um estatuto antropológico e de uma identidade epistemológica inconfundíveis de cada pedagogia ou de cada ciência do aprender-ensinar (educação), num reconhecimento enriquecedor e numa valorização benéfica da complementaridade natural, ora com aproximações teóricas ou práticas em conflito ou em construção, no esforço de cada um se reconhecer em lugar seu específico não visitado nem invadido por outros.

A Pedagogia Social não está fora deste “caminho reflexivo” em busca de uma identidade em construção, sobretudo na sua relação com a educação social (Carvalho, 2008; Azevedo & Baptista, 2008). No entanto, dentro daquilo que aqui importa, sugerimos uma linha de compreensão que apresenta a Pedagogia Social como «teoria da educação social» (Carvalho, 2008: 38) ou, como afirma José Ortega (1999), «ciência e tecnologia do fenómeno e da intervenção socioeducativa». Logicamente, esta «intervenção socioeducativa não é redutível a uma pedagogia de socorro» (Baptista, 2008: 19), reflexo de antigos postulados de ligação entre a educação e a solidariedade, associada às práticas de beneficência e de ajuda. Parafraseando Isabel Baptista (2008: 21-25), em sentido construtivo, que não desconhece a história, a Pedagogia Social afirma-se como uma ciência da educação, tendo como objeto de estudo a aprendizagem social; como uma disciplina académica inserida particularmente nos cursos vocacionados para a intervenção pedagógica, escolar ou social; como um saber técnico-

profissional, que funcione como matricial para uma pluralidade de atores sociais (educação social e animação sociocultural); como uma filosofia de ação, tendente à promoção de laços sociais significativos entre pessoas, instituições e comunidades, uma espécie de antropologia prática associada a valores de humanismo relacional, ou seja, uma pedagogia de proximidade humana ou pedagogia de hospitalidade social, tendo em conta vários domínios e áreas de ação, como sejam: a educação social; educação, trabalho e emprego; educação e formação de adultos; educação e ambiente; educação e cidadania; educação e políticas públicas.

Em atenção às respostas públicas que a “questão social” exige, respostas estas que devem ser coordenadas e complementares, surge a pertinência do processo de construção solidária do conhecimento, apoiado em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional, graças ao qual será possível gerar leituras adequadas à multidimensionalidade dos fenómenos educativos e sociais. Importa, por isso, incorporar uma correta ligação da Pedagogia Social a outras pedagogias e a outros domínios de intervenção socioeducativa. Mais importante será ainda o modo concreto como os diferentes atores e profissionais sociais se posicionarão diante das pessoas e das situações, e entre si (Baptista, 2008: 16-17).

Como se pode compreender, os diferentes domínios e áreas da Pedagogia Social manifestam o seu impacto cimeiro no desenvolvimento humano dentro dos ideais de humanidade desenhados pelo anélito universal da modernidade do século XXI. A força motriz, que define e identifica a ação da Pedagogia no humano, com suas dinâmicas socioeducativas e sociocomunitárias, remete a nossa atenção para os fundamentos evocados anteriormente, que, aliás, representam o foco principal de todo o pensar e agir do pedagogo social, cuja base será sempre a ação educativa. Uma educação entendida como espaço de encontro, de relação, de hospitalidade, de valorização do outro, do primado da alteridade, em ordem à formação integral.

Tais fundamentos, como refere Joaquim Azevedo (2007: 7-14), têm que ver com o «aprender sempre» e com o «aprender juntos» dentro de uma construção social que compromete todas as pessoas para o desenvolvimento da humanidade, ou seja, de cada homem. O pedagogo social tem consciência disso, e sabe que é dali que deve partir para atingir e explorar os tesouros do interior das pessoas e das comunidades com quem está

existencialmente entrelaçado, embora, mais visivelmente, na condição de profissional do humano, de educador e de condutor de sentido.

Mas o ensinar e o aprender, longe se serem uma mera transmissão de conhecimentos codificados, tornam-se espaços e tempos qualificados de partilha de aprendizagens significativas para todos os membros da comunidade ou para todos os cidadãos. Todos dão, todos recebem. Não se trata apenas de levar de fora para quem nada tem, mas, sim, de «valorizar as pessoas, as suas relações, a sua história», fomentando, muito além da aquisição de saberes, «o desenvolvimento de competências, a aquisição de novas atitudes, de novos comportamentos, de novos modos de vida em comum», como frisa o autor em referência. O objetivo será, pois, «a construção lenta e quotidiana, responsabilidade de todos, de formas superiores de vida em comum». São as cidades entendidas como comunidades de aprendizagem no ideal da humanização.

Nesta mesma linha, coloca-se a missão da Pedagogia Social, em particular, de contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, com sentido crescido de pertencer a uma comunidade, que o interpela a ser solidário e responsável. Ela [a Pedagogia Social] constitui, com efeito, «um instrumento privilegiado para garantir o acesso de todos a estas oportunidades de humanização da vida social, sobretudo dos que se encontram em situação de maior risco» (*ibidem*). É preciso, neste complexo processo socioeducativo, aprender a acolher o outro, aprender a conhecê-lo e a conhecer-se, «aprender a desenhar e fortalecer os laços humanos que, por mais débeis que sejam, são os espaços e tempos que podem dar sentido à vida» (*ibidem*). Porque a Pedagogia Social funda-se nesta antropologia relacional (Gonçalves, 2004) que tem no centro o reconhecimento do outro na sua radical alteridade (Lévinas, 1988) e a indispensabilidade do destino comum de uma humanidade de irmãos – *fratelli tutti* (todos irmãos), como exortou o Papa Francisco (2020).

Os laços humanos, a intersubjetividade vinculativa, a arte do cuidado do outro, de nós e de todos, mostram-se ser, neste tempo de covid-19, manifestações da qualidade do desenvolvimento humano, presente ou ausente, nas sociedades modernas, de que a Pedagogia Social deve ser garante, com saberes e práticas de

solidariedade hospitaleira. Afinal, a vida humana precisa de cuidados, que as máquinas não garantem!

Sem nunca perder a sua âncora original, a Pedagogia Social desloca-nos da responsabilidade sobre mim para a responsabilidade sobre nós, do cuidado de mim para o cuidado do outro e de todos, na firme convicção de que, ao fim do dia, as consequências do nosso modo de viver, sejam elas positivas ou negativas, nunca serão solitárias, mas sempre e necessariamente solidárias.

Capítulo II

Formação Sacerdotal à Luz da Nova *Ratio Fundamentalis*

«Jesus subiu a um monte e chamou os que Ele quis. E foram ter com Ele. Elegeu doze para andarem com Ele e para os enviar a pregar, com o poder de expulsar demónios».

Mc 3: 13-15

1. Pressupostos e Objetivos da Formação Sacerdotal

O ministério e a vida sacerdotal obedecem a um dinamismo complexo não totalmente compreensível numa perspetiva meramente antropológica, o mesmo que dizer, na lógica apenas humana, sociológica, científica e profissional. Há um misterioso entrelaçar-se dialógico e comunal de elementos humanos e divinos (*Lumen gentium*, 1965: 1), que fazem do «ser padre» um «modo de ser» comprometido e comprometente, à imagem de Jesus Cristo, Sumo e Eterno Sacerdote, em Quem se inspira todo o seu «estar», «agir», «fazer», «viver» (*Presbyterorum Ordinis*, 1965: 2,13; Congregação para o Clero, 2013). O ministério sacerdotal vai além de uma profissão e, escapando-se ao cálculo da provisoriedade temporal e das limitações espaciais, assume-se como uma opção fundamental de vida que configura e confere identidade própria à pessoa do sacerdote (RFIS, 2016: 30-34). Na verdade, o sacramento da Ordem imprime caráter indelével (Catecismo da Igreja Católica, 1992: 1582), pois, como diz o salmista, «tu és sacerdote para sempre segundo a ordem de Melquisedek» (Salmo 2).

Trata-se de uma vocação (chamamento) e de um dom, de livre iniciativa divina – apenas explicável pelo amor misericordioso de Deus e nunca baseada em méritos ou exigências pessoais –, a que se responde com a generosidade de um «sim» que se vai discernindo, construindo e tornando-se total no tempo, a partir de uma disposição inequívoca e definitiva de «doação total» de si (PdV, 1992: 36). Diz o autor da Carta aos Hebreus: «Todo o sumo sacerdote, escolhido de entre os homens, é constituído a favor dos homens nas coisas que dizem respeito a Deus» (Heb 5: 1). Para a compreensão da identidade e missão sacerdotal, impõe-se uma abordagem, não só científico-

antropológica, mas também, e sobretudo, teológica, que, obviamente, não pretendemos aqui aprofundar.

No entanto, é de se dizer que a vocação sacerdotal (chamamento divino a ser padre), pela sua natureza, segue um percurso específico de desenvolvimento que começa em forma de semente (*semen, ĩnis*) lançada e, depois, acolhida pela pessoa chamada na sua vida, na família e na comunidade cristã; é particularmente cuidada e amadurecida no seminário (*seminarius*), para, como árvore constituída, dar frutos de bem e de salvação às pessoas e às comunidades com quem se exerce e se vive o ministério (serviço e missão), ao mesmo tempo que o próprio sacerdote nele se santifica (Congregação para o Clero, 2013). Na dinâmica e estrutura católicas, é missão da Igreja «cuidar do nascimento, discernimento e acompanhamento das vocações» (RFIS, 2016: 13). Reza o Código de Direito Canónico (1983: cân. 232): «A Igreja tem o dever e o direito próprio e exclusivo de formar aqueles que hão-de dedicar-se aos ministérios sagrados».

Neste seu cuidado, solícita às contingências humanas e históricas, mas sempre fiel ao rosto identitário daquele sacerdócio querido por Cristo (PdV, 1992: 3-5), a Igreja propôs-se fazer uma revisão e atualização da sua reflexão-ação sobre a formação sacerdotal, que culminou na publicação, a 8 de dezembro de 2016, de uma nova *Ratio Fundamental Institutionis sacerdotalis* (Norma Fundamental de Formação Sacerdotal). Este é um documento de natureza jurídico-canónica, com normas e orientações educativas, em linhas gerais, as quais precisam de ser compreendidas e aplicadas contextualmente, conservando perfeitamente articulados os princípios da unidade e universalidade com os da diversidade e particularidade. Impondo-se este esforço de ir ao encontro das especificidades que a formação sacerdotal comporta em cada contexto territorial, nacional ou regional, é exigida a subsequente elaboração da *Ratio Nationalis* ou Norma Fundamental Nacional, à luz da qual se compõem o projeto formativo e o regulamento de cada casa de formação (RFIS, 2016: 3-5). Com base nesta norma universal, não dissociada de todo o magistério conciliar e pós-conciliar em tal matéria, identificamos pressupostos e objetivos da formação sacerdotal, advertindo sempre da ligação ambivalente destes termos.

A base e o objetivo da formação sacerdotal é a identidade presbiteral (RFIS, 2016; Congregação para o Clero, 2013). Ser padre é imitar a Cristo, Bom Pastor, colaborando no projeto salvífico de Deus: «Dar-vos-ei pastores segundo o Meu coração» (Jer 3: 15).

Esta identidade presbiteral, de natureza teológica com incidências antropológicas, encontra a sua fonte na Santíssima Trindade, desenvolve-se no «interior do mistério da Igreja como comunhão trinitária em tensão missionária», mantém uma «relação fundamental com Cristo Cabeça e Pastor» e está essencialmente marcada pelo serviço à Igreja e ao mundo (PdV, 1992), fazendo do sacerdote guia da comunidade, mestre da Palavra e ministro dos sacramentos (Congregação para o Clero, 1999). Uma identidade, como se vê, essencialmente relacional, ou seja, definida por múltipla e rica trama de relações animadas pela vivência da caridade pastoral que faz da autoridade sacerdotal, recebida de Cristo mediante a Ordenação sacramental, um serviço, e do seu serviço um *amoris officium*, segundo as suas próprias palavras: «O Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar a própria vida em resgate por todos» (Mc 10: 45). De facto, o serviço de Jesus atinge a plenitude com a morte na cruz, isto é, com o dom total de si mesmo, na humildade e no amor (PdV, 1992).

Alcança-se tal identidade por meio de um caminho formativo apresentado como um contínuo discipulado e um processo progressivo de configuração a Cristo, até que o presbítero assuma «em si os sentimentos e as atitudes de Cristo em relação à Igreja, amada ternamente através do ministério». Portanto, do presbítero «se pede que seja capaz de amar a gente com um coração novo, grande e puro, com um autêntico esquecimento de si, com dedicação plena, contínua e fiel, juntamente com uma espécie de ciúme divino, com uma ternura que reveste inclusivamente os matizes do afeto materno» (RFIS, 2016: 39; PdV, 1992: 22). Seguir e configurar-se significam «aprender a ser como» e, por isso, vão além de simples aprendizado teórico segmentado ou descontextualizado e definem a pessoa do sacerdote como simultaneamente vinculado a Deus e ao homem, com a missão de «anunciar o Evangelho e tornar-se instrumento da misericórdia de Deus; guiar e corrigir; interceder e ter a seu cuidado a vida espiritual dos fiéis que lhe são confiados; escutar e acolher, correspondendo às exigências e às questões profundas do nosso tempo» (RFIS, 2016: 40).

A nova *Ratio* tem, por isso, o cuidado de propor um projeto educativo para futuros sacerdotes alicerçado em quatro características distintivas, designadamente: uma formação única, integral, comunitária e missionária. São pressupostos formativos à luz dos quais se desenvolverão os conteúdos fundamentais de um processo que vai desde os anos do Seminário, amadurece e acompanha toda a vida do presbítero

consumada no ministério. Convém fazer notar, de imediato, esta novidade da *Ratio* que, comparativamente a um passado recente, representa um claro esforço de inovação pedagógica, não tendo com relação aos fundamentos da formação em si, quanto às opções de método e de perspectivas, tornadas possíveis a partir da consciência da permanente mutação histórica e do olhar para experiências acumuladas bem-sucedidas e para as novas evidências científicas na arte de educar (Azevedo, 2020).

Nesta linha de abordagem, a formação sacerdotal deve ser entendida como «um único caminho» de discipulado em busca de uma configuração cada vez maior a Cristo. Um caminho que começa com o nascimento espiritual pelo sacramento do Batismo, cujo sentido de entrada para uma nova realidade identitária (cristológica e eclesial) é deveras radical (Catecismo da Igreja Católica, 1992: 1213); um caminho que prossegue para a maturidade da fé através dos demais sacramentos da iniciação cristã (Catecismo da Igreja Católica, 1992: 1285), base profícua de acolhimento da semente vocacional em ordem a um projeto de vida, que o ambiente educativo do seminário terá a tarefa de discernir e de fazer desenvolver até que, sendo assim, o futuro sacerdote o consolide por toda a sua vida, sob a modalidade de formação permanente. Esta, a formação permanente, embora distinta quanto ao tempo, modo e finalidades específicas, constitui, com a formação inicial (do seminário) uma unicidade e progressividade do caminho (projeto educativo), do caminhar (ação educativa) e do caminheiro (sujeito/ator da educação). Trata-se, para usar as palavras da *Ratio*, de «uma única formação progressiva – aquela que se realiza na vida do discípulo sacerdote, o qual, permanecendo sempre na escola do Mestre, não cessa de buscar a configuração a Ele» (RFIS, 2016: 8). A profundidade de uma tal abordagem, enquanto atinge o âmago da transformação e do desenvolvimento da personalidade do educando, futuro presbítero e já presbítero, harmoniza-se eminentemente com a exigência de uma educação na e para a vida (Baptista, 2005; Azevedo, 2007), que supera toda a fragmentação de etapas (Bauman, 2007), cujo hiato existencial provoca demasiados dissabores num agir pastoral dicotômico do presbítero.

A segunda nota distintiva da formação fixa-se precisamente nesta necessidade de se entender «sob um prisma integral», criando anéis intercomunicadores de diálogo, de continuidade e de complementaridade, não só numa sequência intrínseca de etapas, mas sobretudo numa compaginação natural (não violenta nem sobreposta) de todas as

dimensões formativas, pois que, elas juntas «compõem e estruturam a identidade do seminarista e do presbítero, tornando-o capaz de realizar o “dom de si para a Igreja”, que é o conteúdo da caridade pastoral» (RFIS, 2016: 8-9). Pois que um processo educativo com dinâmicas pedagógicas desestruturadas e desconexas compromete o ideal da formação de personalidades íntegras e equilibradas (PdV, 1992: 43-44). A atenção às inteligências múltiplas (Gardner, 1993, 1994; Buzan, 2002) joga um papel preponderante no descobrimento e despertar de talentos e valências que serão de maior riqueza na ação pastoral e na alegria de uma vida sacerdotal valorizada na diversidade e unidade de carismas. Tal «atenção e cuidado a cada passo» já antes terão sido muito fecundos em resultados positivos de discernimento e de superação de dificuldades ou impasses, com o auxílio também de avaliações mais formativas que sumativas (Fernandes, 2005a, 2020), pois, como afirmou o Papa Francisco (2014: 8): «[As vocações] constituem um “diamante bruto” que deve ser trabalhado com habilidade, respeito pela consciência das pessoas e paciência, para que resplandeçam no meio do povo de Deus». A harmonização das dimensões formativas em sede do processo educativo para a vida sacerdotal não anula, como se verá mais adiante, a orientação hierárquica das mesmas, dentro da compreensão antropológico-teológica da existência.

Por outro lado, o ministério ordenado tem uma radical «forma comunitária» e pode apenas ser assumido como «obra coletiva» (João Paulo II, 1990). Esta nota tão essencial da «relação antropológica» (Lévinas, 1988) com, na e para a comunidade impregna todo o percurso formativo e existencial do presbítero. Tal como não se compreende o ser humano fora da sociedade e o cristão fora da comunhão eclesial, com maior razão ainda não se entenderá uma vocação, uma formação e uma vida sacerdotal sem a comunidade de pertença e universal. A *Ratio* esclarece que a característica «eminente comunitária» da formação sacerdotal está presente desde a sua origem, sendo a vocação ao sacerdócio «um dom que Deus concede à Igreja e ao mundo, uma via para santificar-se e santificar os outros»; ela é acolhida no interior de uma comunidade local, é formada no Seminário, que se assume como comunidade educadora composta por sujeitos vários e de diferentes tarefas; deputa o candidato a fazer parte da família do presbitério, ao serviço de uma comunidade de fiéis. Por isso, não se percorre o caminho formativo de maneira individualista, pois que, em altura

alguma, será a comunidade, que pode variar segundo momentos e lugares, dispensada deste projeto que não é apenas humano (RFIS, 2016: 9). Hoje mais do que nunca, a formação humana insiste assaz na educação à vida comunitária e social (PdV, 1992; RFIS, 2016: 95), a saber estar com e para os outros, reconhecendo-os no seu valor pessoal único num enredado simplesmente rico e enriquecedor numa diversidade que só sabe içar a bandeira da fraternidade universal alicerçada na mesma dignidade e na sorte comum (Francisco, 2020, 2015).

É da consciência desta pertença universal, como já nos recordou o filósofo Sócrates (470-399 a.C.) – «sou cidadão do mundo» –, que se configura a formação sacerdotal como sendo naturalmente missionária (RFIS, 2016: 9). Aliás, tal exigência é acrescida interiormente pela natureza mesma da Igreja e pela identidade do cristão, assinaladas por uma tensão *ad dexteram*, em «saída» ao encontro dos outros (Francisco, 2013). De facto, o «discípulo sacerdote» sai da sua comunidade e para ela retorna, não com espírito exclusivista e fechado, mas aberto e partícipe da única missão que Cristo confiou à sua Igreja: «Ide por todo o mundo e anunciai a Boa Nova a toda a criatura» (Mc 16: 15). A universalidade, que não anula a localidade nem as exigências específicas do seu contexto, incute no futuro sacerdote uma postura identitária, por um lado, transcendente às limitações de uma visão redutora e discriminatória das relações humanas e, por outro, muito compreensiva dessas lacunas, que são assumidas como desafio e como compromisso capazes de impulsionar a criação da nova humanidade (Apoc 21: 1). Claro está que este é um exercício que passa por vias ora tortuosas ora frutuosas. A pedagogia dos laços humanos e da hospitalidade solidária (Baptista, 2005, 2008) é de extrema pertinência. É “feliz-bela” a ideia de se ser e se exercer o ministério ordenado em qualquer parte do mundo, quando cargos, ofícios e profissões são, por regra, limitativamente territoriais.

Importa ainda referir, embora sucintamente, dois outros pressupostos da formação sacerdotal, hoje muito recomendados *mutatis mutandis* na ação educativa *in genere*. Primeiro, há que se formar à interioridade e à comunhão. De facto, só uma sólida formação e maturidade interior tornam possível o fecundo cuidado pastoral dos fiéis. Tal formação escapa-se ao «simple revestimento de hábitos virtuosos», a uma «mera obediência exterior e formalista aos princípios abstratos» e leva o futuro sacerdote a «agir com uma grande liberdade interior», com «serenidade de fundo,

humana e espiritual» (Francisco, 2015), superando toda a forma de protagonismo ou dependência afetiva, para ser «homem da comunhão, da missão e do diálogo, capaz de consumir-se com generosidade e sacrifício pelo povo de Deus» (RFIS, 2016: 41; PdV, 1992: 18). Isto exige do futuro presbítero um exercício contínuo de autocultivo, «de pessoal e constante relação de amizade com Cristo, até chegar a compartilhar os seus sentimentos e atitudes». Sublinhem-se aqui todos aqueles meios humanos e espirituais, naturais e sobrenaturais colocados à disposição do itinerário formativo. De notar que este itinerário é transformativo, renova o coração e a mente da pessoa, a fim de que ela possa «discernir qual é a vontade de Deus» e seja «capaz de interpretar a realidade da vida humana à luz do Espírito e, assim, escolher, decidir e agir de acordo com a vontade divina» (PdV, 1992: 43). É um discernimento que atua primeiramente no âmbito da vida pessoal e «consiste no integrar a própria história e a própria realidade na vida espiritual», para que a vocação ao sacerdócio não enferme de excessos nem de defeitos substanciais, como sejam o aprisionar-se a uma «abstração ideal» ou à redução da vida sacerdotal a uma «simples atividade prático-organizativa, externa à consciência da pessoa». É, enfim, um trabalho humilde e constante sobre si mesmo, que leva ao autogoverno, à autodisciplina interior, à reta intenção, ao agir prudente e à correta e positiva administração das próprias energias, para o bem próprio e dos outros (PdV, 1992).

Por fim, sempre no contexto dos fundamentos da formação sacerdotal, não se deve descurar tanto o protagonismo central do candidato ao sacerdócio quanto a sua humanidade. Começando pelo último aspeto, um percurso formativo eficaz adota uma pedagogia que vai ao encontro da realidade concreta e complexa do educando (Formosinho, 2019). Aliás, «o seminarista apresenta-se como um “mistério para si mesmo”, no qual se entrelaçam e coexistem dois aspetos da sua humanidade, a serem integrados reciprocamente: por um lado, ela é caracterizada por dons e riquezas, plasmada pela graça; por outro lado, é marcada por limites e fragilidades» (RFIS, 2016: 28). O desafio formativo será o de harmonizar todos os aspetos da personalidade do educando, evitando fragmentação, polarizações, excessos, superficialidade ou parcialidade, para que este os torne «conscientemente livres para Deus e para os outros» (Congregação para a Educação Católica, 1974, 2008). Neste sentido, o tempo de formação sacerdotal é «um tempo de prova, de amadurecimento e de discernimento

por parte do seminarista e da instituição formativa» (RFIS, 2016: 28). O segundo aspeto, que desenvolveremos logo a seguir, destaca quer a centralidade do sujeito mor da formação e a sua responsabilidade insubstituível e progressiva, quer o envolvimento da comunidade diversificada, mas articulada e participativa de um processo de aprendizagem para todos.

2. Diversidade de Sujeitos numa Comunidade de Aprendentes

Talvez pelas suas características ímpares, o caminho formativo ao sacerdócio ministerial representa uma experiência única de comunhão, de comunidade, de participação, de envolvimento de sujeitos tão diversos nos “seres” e nas tarefas quanto convergentes na razão do agir para o mesmo escopo, de que todos sairão aprendentes.

E mais, como se referiu no ponto anterior, a vocação sacerdotal tem uma origem divina. Pelo que, entre os sujeitos da formação, não se pode olvidar nem prescindir a referência fontal a um Deus que ama em primeiro lugar e, por isso, chama: «Deus nos amou primeiro» (1 Jo 4: 19). «Não fostes vós que Me escolhestes, diz o Senhor. Fui Eu que vos escolhi e vos destinei para que deis fruto e o vosso fruto permaneça» (Jo 15: 16-17). O Divino Espírito está presente e operante no princípio da vocação e ao longo do seu percurso de desenvolvimento. O presbítero recebe, mediante a Ordenação sacramental, a graça do Espírito Santo, como dom totalmente gratuito e como tarefa responsabilizadora. A consciência do dom infunde e sustém a inabalável confiança do sacerdote nas dificuldades, nas tentações, nas fraquezas que se encontram no seu caminho ministerial. Sendo «o grande protagonista da vida espiritual» de qualquer cristão, o Espírito do Senhor atua particularmente, não só na pessoa do chamado, como também em todos os atores e ambientes da sua formação, animando, guiando, iluminando a realização completa desta obra começada (PdV, 1992: 33; Congregação para o Culto Divino, 1984).

Longe, porém, de ser um determinismo imposto por uma vontade superior, «a história de cada vocação sacerdotal, como aliás de qualquer outra vocação cristã, é a história de um inefável diálogo entre Deus e o homem, entre o amor de Deus que chama e a liberdade do homem que no amor responde a Deus» (PdV, 1992: 36). São dois

aspectos indissociáveis da vocação – o dom gratuito de Deus e a liberdade responsável do homem –, que «emergem de modo tão extraordinário quanto eficaz das brevíssimas palavras com as quais o evangelista Marcos apresenta a vocação dos Doze: Jesus "subiu depois ao monte, chamou a Si aqueles que quis e eles foram ter com Ele" (Mc 3: 13). De um lado está a decisão absolutamente livre de Jesus, do outro o "ir" dos doze, ou seja, o "seguir" Jesus» (PdV, 1992: 36).

Por outro lado, porque toda a vocação cristã vem de Deus, ela é dom divino nunca oferecido fora ou independentemente da Igreja, mas passa sempre na e mediante a Igreja. Aliás, esta é «vocação em si mesma» e, como *mysterium vocationis*, é geradora e educadora de vocações. É-o tanto no seu ser de «sacramento», isto é, como sinal e instrumento no qual acontece e se realiza cada vocação cristã, quanto no seu operar, enquanto desempenha o seu ministério de anúncio da Palavra, de celebração dos Sacramentos e de serviço e testemunho da Caridade (PdV, 1992: 35). Uma pergunta se nos coloca: que é, ou melhor, quem é a Igreja? A Constituição conciliar *Lumen gentium* (1964) sobre a natureza e missão da Igreja descreve-a, entre outras figuras e imagens, como «povo de Deus», uma «comunidade de fiéis» hierarquicamente organizada, que tem Cristo como sua Cabeça; um «único povo de Deus» que se estende a todos os povos da terra, aos quais vai buscar os seus membros, «cidadãos dum reino de natureza celeste e não terrena», e que se «constitui para toda a humanidade um germe fecundíssimo de unidade, de esperança e de salvação» (9-38).

A consequência de uma tal visão definitiva permite-nos identificar, no processo da formação sacerdotal, uma variedade de atores convergentes numa vasta comunidade de aprendentes, ou seja, de peregrinos da verdade para o «Reino celeste». Razão pela qual se afirma, já no início, que «todos são responsáveis pelas vocações sacerdotais»; entenda-se aqui a comunidade cristã enquanto tal, nas suas diversas expressões: da Igreja universal à Igreja particular, e, analogamente, desta à paróquia e a todos os componentes do Povo de Deus. Portanto, são todos os fiéis batizados, tidos individualmente ou constituídos em coletividades, que têm o dever irrecusável de zelar, direta ou indiretamente, pelo nascimento, discernimento, acompanhamento, cuidado e desenvolvimento das vocações ao sacerdócio (*Optatam totius*: 2; PdV, 1992: 41).

Lógico é que a esta variedade de sujeitos corresponde uma justa classificação de intervenções no processo educativo, a partir mesmo do nível diferenciado de

responsabilidades. Assim, havemos de encontrar comunidades educativas específicas num movimento amplo de interação pedagógica que acompanha toda a vida vocacional e ministerial do sacerdote. Dito doutra maneira, educar para e no sacerdócio ministerial obedece a dois ritmos que atuam sincronizadamente, a saber: o envolvimento responsável de toda a comunidade cristã, visível na oração, na palavra de conselho ou de orientação, no apoio material, que inclui o técnico-pedagógico e profissional, na linha de quanto afirmara o Papa Paulo VI (1975): «evangelização é promoção humana», promoção dos mais autênticos valores humanos; e, por outro lado, a ação pedagógica de quem recebeu o múnus de formar (formadores *in stricto sensu*), individualmente ou em equipas educativas, ou de tornar efetiva essa formação (formandos).

Por isso, e em termos mais eclesiais, aparece imediatamente a figura do Bispo diocesano, Pastor e Guia de um rebanho concreto, sobre quem incumbe a tarefa primeira de promover e de cuidar das vocações todas, particularmente as sacerdotais (*Christus Dominus*: 15). A *Ratio* descreve detalhadamente as linhas pedagógicas do conteúdo da responsabilidade episcopal em tal matéria. Elas vão desde a escolha criteriosa do reitor e dos demais membros da comunidade dos formadores, a elaboração e aprovação dos estatutos, do projeto educativo e do regulamento do Seminário, à necessidade de instaurar um diálogo confiante com os seminaristas, suscitando neles uma sincera abertura, através de visitas regulares, de celebrações litúrgicas presididas pelo Bispo, de vigilância paterna e libertadora sobre o tipo de formação que efetivamente está a ser implementado e do conhecimento informado sobre o crescimento de cada um, uma vez que é da sua responsabilidade admiti-los às ordens sagradas. A ação do Bispo relaciona-se também com a confiança e o respeito para com os formadores, nunca os desautorizando, mas, pelo contrário, mantendo com eles frequentes contatos pessoais e animando-os no seu ministério (RFIS, 2016: 128; CDC, 1983: cann. 237-259).

Seguidamente, e ao lado do Bispo, dentro da compreensão teológica de uma Igreja particular, está a colaboração do seu presbitério, pois todos os sacerdotes são e devem agir como «educadores da fé», mediante a sua vida, a sua dedicação incondicional e o seu testemunho de serviço amoroso, alinhado com a concórdia fraterna e com o zelo pela evangelização (*Presbyterorum Ordinis*: 6,11). Destacam-se outros gestos educativos muito pertinentes, como a oração, o afeto sincero, o amparo

e as visitas ao Seminário, num espírito de verdadeira colaboração. A responsabilidade dos párocos e dos sacerdotes que acolhem seminaristas em tirocínio pastoral exige destes maior atenção e diálogo franco com os formadores do Seminário (RFIS, 2016: 129).

Ainda neste âmbito mais comunitário, configuram-se como atores da formação sacerdotal a família, a paróquia e outras realidades eclesiais (grupos, movimentos e associações de fiéis e inteiras comunidades cristãs), onde o candidato ao sacerdócio, como sujeito central deste processo, vai formando a sua personalidade, em virtude da fé, da Igreja e da vocação (PdV, 1992: 41). De facto, como faz notar a *Ratio*, «habitualmente, a vocação surge no interior de um contexto comunitário»; pelo que «a formação sacerdotal inicial deve ter em conta tal interlocutor» (RFIS, 2016: 148). Neste sentido, destaca-se a família cristã em seu lugar próprio e insubstituível. Como «igreja doméstica» (*Lumen gentium*: 11), ela tem a responsabilidade particularíssima de gerar para a vida e para a fé, proporcionando condições favoráveis para o desabrochar e amadurecer das vocações, participe como é da «missão educativa da Igreja mestra e mãe» (PdV, 1992: 41; *Gravissimum educationis*: 3). É extremamente importante que as famílias acompanhem todo o processo do Seminário e do sacerdócio (Francisco, 2016), ao mesmo tempo que sobre elas se vai exercendo uma fecunda ação pastoral (RFIS, 2016: 149).

Já no sentido mais restrito, aparece a comunidade educativa constituída por formandos e formadores, a qual pode receber o nome de Seminário ou de Casa de formação ou um outro equivalente, respeitando o nível e a tipologia de caminhada formativa (CDC, 1983: Cann. 232-264). A *Ratio* menciona imediatamente os seminaristas, recordando que eles são os protagonistas principais da sua própria formação; uma formação a acolher e a desenvolver como caminho de constante crescimento humano, espiritual, intelectual e pastoral, «levando em consideração a própria história pessoal e familiar» (RFIS, 2016: 130) e interiorizando progressivamente «um estilo de vida autenticamente sacerdotal» (RFIS, 2016: 131), graças também ao clima formativo coerente com os valores evangélicos de que eles são responsáveis.

Entre os formadores, há que distinguir os que têm uma responsabilidade mais direta no acompanhamento e cuidado dos seminaristas daqueles que, embora presentes e influentes, não participam de determinadas ações e âmbitos de decisão. Os

primeiros referem-se fundamentalmente ao reitor e ao diretor ou padre espiritual, assim como a outros membros (vice-reitor, prefeito de estudos, prefeito de disciplina, coordenador de pastoral, ecónomo) requeridos pelas necessidades do contexto, tanto no número como nas competências, devendo cada qual agir como e com a equipa, no seu fórum próprio. Estes têm a obrigação de residir num espaço comum e de levar vida comunitária entre si e com os seminaristas, construindo uma verdadeira comunidade educadora, onde o testemunho de coerência de vida e de fraternidade é fulcral (RFIS, 2016: 132-139). Os últimos alargam-se aos corpos docente e administrativo, que inclui também a presença de especialistas, no âmbito médico, pedagógico, artístico, ecológico, administrativo, de uso dos meios de comunicação... (RFIS, 2016: 145-147).

A ação educativa dos formadores está impregnada de particulares exigências pedagógicas, que vão desde um olhar humanista, que acolhe o outro na riqueza e na fragilidade do seu ser, a atitudes de autênticos modelos de crescimento e de superação, incarnando valores e práticas de compromisso coletivo e de responsabilização individual diante do projeto sacerdotal no seio da missão da Igreja. A equipa formativa não se fecha em si mesma, mas abre-se às sugestões externas, no tempo da Igreja e do mundo, devendo contar com todos, particularmente com os próprios formandos, para a verificação salutar e promotora do crescimento destes (Congregação para a Educação Católica, 1996).

Na abordagem dos sujeitos da formação sacerdotal, várias são as notas que chamam a nossa atenção. Realçamos algumas, que, com outras, ainda vão merecer ulteriores reflexões. Referimo-nos à pertinência do contacto pessoal, gerando conhecimento e confiança, e o domínio dos contextos vivenciais, num autêntico exercício da pedagogia da proximidade; ao protagonismo do formando, chamado a ser agente participativo de todo o seu percurso educativo; ao princípio da responsabilidade e da responsabilização; e ao respeito pela autonomia local da ação pedagógica harmonizada com a estrutura superior, cimentando o envolvimento comunitário e o trabalho em rede, em ordem à afirmação da sociedade educativa, onde todos aprendem com todos. São «perspetivas de ser e de agir», feitas de valores que orientarão para as mais adequadas práticas educativas e determinarão a eficácia dos conteúdos formativos.

3. Valores, Conteúdos e Práticas Educativas

O ideal sacerdotal é tão transcendente e divino quanto profundamente humano. O “segue-me” do Divino Mestre aponta Jesus Cristo, Bom Pastor, como «a meta» a alcançar, auge e plenitude de um processo de configuração crescente, mas também como “o caminho” e “o modelo” para se progredir em tal objetivo. Santo Agostinho (...), comentando as palavras de Jesus: «Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida» (...), explicita que «Jesus Cristo é o Caminho da Verdade para a Vida» (João Paulo II, 1993; Congregação para a Doutrina da Fé, 2000). Os valores e os conteúdos da formação sacerdotal estão em consonância com o Ideal e Modelo, Jesus Cristo, e consubstanciam-se na sua mensagem (Evangelho). Os valores evangélicos, que não anulam, mas antes pressupõem e animam todos os outros valores (humanos), constituem referência inspiradora e critério interpretativo de qualquer conteúdo formativo para o sacerdócio, embora este “deva adaptar-se” ao tempo e ao lugar, às pessoas e aos contextos. Torna-se, por isso, obrigatório evocar, como que em linha de continuidade lógica, os pressupostos e objetivos supra abordados. Ou seja, valores e conteúdos da formação sacerdotal são expressão, prolongamento e aprofundamento desses pressupostos e objetivos.

Neste seguimento, convém também frisar o caráter intrínseco da dinâmica sacerdotal (RFIS) – assim como de qualquer processo educativo eficaz –, visando à transformação para o desenvolvimento integral da pessoa e das pessoas, naquele exercício que a linguagem bíblico-espiritual designa de “conversão”. Um exercício que abrange a totalidade do ser desde o interior da sua consciência, da sua mente e do seu coração às ações do seu comportamento, do fazer as coisas e do estar com os outros. Um exercício que é permanente, buscando simplesmente santificar-se e santificar os outros. O imperativo de santidade (*Presbyterorum Ordinis*, 1965: 12), outra coisa não é senão a necessidade de ser autêntico e feliz, ser boa pessoa, gozar da “vida eterna” em Deus, já a partir desta humana existência. Não se trata, como é dado perceber, de valores meramente exteriores, ditados por “ventos fortes ou fracos” de índole ideológica e acomodativa, e que se endossam a um corpo distante da consciência.

Valores, conteúdos e práticas educativas prosseguem “numa única estrada de cores e sons compenetrados”, onde se evidencia um movimento cadenciado de

intensidades combinadas, ponto de equilíbrio dum processo educativo com resultados conseguidos na vida. É o “mistério” (grandeza) da arte de educar. É a complexidade do aprender e formar. Mais ainda na vida e no ministério sacerdotal. Portanto, os conteúdos encerram e manifestam valores que, através de práticas *ad hoc* vocacionadas, extraem das pessoas o melhor de si, edificando-as. O nosso esforço seguinte vai no sentido de apresentar resumidamente as linhas formativas da *Ratio*.

A *Pastores dabo Vobis* tornou-se referência na abordagem dos conteúdos formativos ao evidenciar as quatro dimensões pilares da formação sacerdotal, nomeadamente: a dimensão humana, a espiritual, a intelectual e a pastoral. A *Ratio* sublinha a integração das mesmas para a unidade da formação, pois que elas «interagem simultaneamente no processo formativo e na vida dos ministros ordenados» e cada uma delas «é dirigida à transformação ou assimilação do coração, à imagem do próprio coração de Cristo», Bom Pastor, comungando da sua caridade (RFIS, 2016: 89; *Optatam totius*: 4; PdV, 1992: 57).

Na verdade, há que se buscar uma formação integral. Esta «reveste a máxima importância, porquanto é a mesma pessoa na sua totalidade, com tudo o que é e com tudo o que possui, que se encontra ao serviço do Senhor e da comunidade cristã» (RFIS, 2016: 92). Mais ainda, o candidato ou o presbítero é um “sujeito integral” em busca constante de uma sólida interioridade, sem cisões ou dicotomias, o que implica a adoção de um modelo pedagógico integrado.

Concorrem na garantia do justo equilíbrio entre as diversas dimensões da formação, inúmeros instrumentos e ambientes educativos, com destaque a dois fios condutores fundamentais: a comunidade, “*húmus* da vocação e do ministério sacerdotal”, âmbito natural onde se desenvolvem e interagem tais dimensões, harmonizando-as e integrando-as reciprocamente; e a missão, a “alegria do Evangelho” (Francisco, 2013), que as une e fecunda, «e permite que o sacerdote, uma vez formado, humana, espiritual, intelectual e pastoralmente, possa viver plenamente seu ministério» (RFIS, 2016: 91; Congregação para o Clero, 2013).

A dimensão humana configura-se como fundamento de toda a formação sacerdotal, fundamento sem o qual o projeto educativo ficaria simplesmente comprometido (PdV, 1992: 43), pois que «uma reta e harmoniosa espiritualidade requer uma humanidade bem estruturada» (RFIS, 2016: 93) e «o anúncio do Evangelho passa

pela pessoa e é mediado por sua humanidade» (RFIS, 2016: 96). Essa dimensão interpela e envolve o ser humano concreto e visa desenvolver a sua personalidade, tendo como modelo e fonte Cristo, o Homem perfeito (Ef 4: 13-15). Compreende todos os âmbitos do humano, desde o físico (a saúde, a alimentação, a atividade motora, o descanso, o cuidado de si, as urbanidades), o psicológico (personalidade estável, equilíbrio afetivo, domínio de si, sexualidade bem integrada), o moral (consciência formada, pessoa responsável de decisões justas, reto juízo e percepção objetiva das pessoas e dos acontecimentos), o estético (educação para o sentido do belo), o social (capacidade relacional madura). Neste sentido, a *Ratio*, na linha de continuidade com o conteúdo da *Pastores dabo Vobis* (1992: 43), fixa particular atenção em três notas: o conhecimento positivo e a partilha franca, por parte do educando, da sua história de vida, dos seus talentos e fraqueza, com vista a um crescimento assumido; a capacidade relacional com homens e mulheres de todas as idades e de qualquer condição social, tanto na esfera da vida pessoal quanto na perspectiva da futura atividade pastoral; e o justo posicionamento no mundo digital, para uma autêntica cultura do encontro, tendo em conta os “novos lugares” e as “periferias digitais” (Bento XVI, 2013; Francisco, 2014; RFIS, 2016: 94-99).

Na dimensão espiritual, alma (*anima, ae*) da vida cristã e sacerdotal, o percurso formativo visa alimentar e sustentar a comunhão com Deus e com os irmãos, na amizade com Jesus Bom Pastor. Desta relação pessoal, vai-se moldando o coração do futuro presbítero para aquele amor generoso e de oblação expresso na caridade pastoral. (RFIS, 2016: 101; PdV, 1992: 45-46). Vários são os conteúdos neste domínio. Estes vão desde o conhecimento da Palavra de Deus, da qual se alcança a sabedoria do coração (1Reis 3: 5-15), da Tradição e do Magistério da Igreja às vivências e formas de espiritualidade comuns a todos os cristãos, e também específicos aos ministros ordenados, concernentes à oração, à escuta da Palavra, à celebração dos sacramentos (particularmente a Eucaristia e a Penitência), na liturgia e na vida comunitária, à direção espiritual, aos exercícios espirituais anuais e aos retiros periódicos, à meditação e conhecimento dos Padres da Igreja e às várias práticas devocionais também da religiosidade e piedade populares (*Presbyterorum Ordinis*: 12; Congregação para o Clero, 2013; Congregação para a Educação Católica, 1980). São meios, conteúdos e práticas concorrentes na construção do “espiritual”, “pessoal”, “vivencial” e “ministerial” do sacerdote, cujo núcleo orientador para Jesus Cristo se resume nos

conselhos evangélicos da obediência, da castidade, na forma de continência perfeita e perpétua ou celibatária, e da pobreza (RFIS, 2016: 109-111; Congregação para a Educação Católica, 1974).

Os estudos compõem a dimensão intelectual e configuram-se como «inteligência da fé» (PdV, 1992: 51). Eles são organizados em conformidade com cada etapa da formação sacerdotal, inicial e permanente. Pressupondo o percurso escolar primário e secundário, a *Ratio* debruça-se mais especificamente sobre as etapas propedêutica, filosófica ou do discipulado, teológica ou da configuração, pastoral ou de síntese vocacional e, para os já presbíteros, a formação permanente (RFIS, 2016: 54-88). Cada etapa tem o seu *curriculum* próprio ou *ratio studiorum*. No nosso texto de referência, está um título dedicado inteiramente à organização dos estudos, onde são identificadas as matérias científicas e ministeriais, assim como os objetivos e os métodos de ensino a adotar em adaptação a cada contexto formativo (RFIS, 2016: 153-187). Importa aqui destacar os estudos filosóficos, teológicos e de especialização. Mais importante ainda é ter em conta a natureza pastoral da dimensão intelectual, a qual, no processo formativo do candidato ao sacerdócio, não deve ser tomada como critério único de avaliação (RFIS, 2016: 118; PdV, 1992: 51).

Na verdade, a formação intelectual «destina-se a levar os seminaristas a alcançarem uma sólida competência no âmbito filosófico e teológico, mas também uma preparação cultural de caráter geral, de tal maneira que lhes permita anunciar, de modo credível e compreensível aos homens de hoje, a mensagem evangélica, estabelecer um diálogo profícuo com o mundo contemporâneo, e sustentar, com o lume da razão, a verdade da fé, mostrando a sua beleza» (RFIS, 2016: 116). Trata-se de adquirir aquela *forma mentis* de veneração amorosa à verdade sobre Deus, sobre o Homem e sobre o Mundo e seus acontecimentos, que acompanha os presbíteros em toda a sua vida e os dispõe «a escutar com profundidade a Palavra, mas também a própria comunidade eclesial, para assim aprenderem a perscrutar os sinais dos tempos» (RFIS, 2016: 117).

Tudo isto em vista do seu “ser pastores” e do seu “ministério pastoral”. A finalidade do Seminário é formar pastores à imagem de Cristo, isto é, ministros (servos) que comungam da caridade de Cristo Bom Pastor (PdV, 1992: 57; RFIS, 2016: 119). A dimensão pastoral desempenha a função de finalidade, porque para ela se orienta e se anima a vida educativa do seminarista e do presbítero, mas constitui também o espaço

de exercitação e de implementação ministerial de uma vocação e missão voltada para a salvação da Humanidade, desde a pessoal à universal. Reside aqui o específico da formação sacerdotal, para não se terem nem “contabilistas do espírito” nem “funcionários do sagrado” (Francisco, 2013; Congregação para o Clero, 2013).

Este ideal do discipulado para a configuração com Cristo, Pastor e Mestre, torna-se possível mediante a intervenção de vários atores, como vimos anteriormente, e a adoção de uma pluralidade de práticas educativas, com recurso às ciências humanas e sagradas, incluindo a própria experiência multissecular da Igreja, mãe e mestra, cheia de sabedoria e rica na sua mensagem.

Dentre as práticas educativas, e sem a preocupação de uma descrição lógica *in crescendo*, emerge extraordinariamente a centralidade da pessoa no seu valor real, em qualquer etapa da vida, porque, afinal, a salvação de Deus, razão da vocação e do ministério sacerdotal, é para o homem concreto. A atenção à pessoa está presente desde a animação vocacional, com o envolvimento direto da comunidade cristã, da família e dos agentes de pastoral vocacional, ao momento do discernimento formativo no Seminário, com os diferentes intervenientes e membros da respetiva comunidade educativa, onde se destacam os formadores *stricto sensu*, e, finalmente, à dinâmica existencial e eclesial de serviço missionário e de partilha na fé com homens e mulheres, acolhidos como irmãos e irmãs, colocando-se – *cor unum et anima una* – todos como cristãos peregrinos para a “Casa do Pai”.

O foco no sujeito aprendente segue duas direções complementares. A obra educativa tende, por um lado, a levar o formando (pedagogia) ao seu papel de protagonista principal, despertando as suas potencialidades e consolidando competências, no respeito pelo seu “tempo de aprender”, pela sua intimidade de consciência e pela sua dignidade, mas com apelo exigente à liberdade responsável e ao compromisso de vida, implicando a necessária abertura aos outros, a quem se destina a sua existência ministerial e com quem também ele encontra o sentido da vida. Isso requer envolvimento, participação, autonomia, diante de atitudes de acolhimento, diálogo, confiança, paciência e valorização. Por outro lado, o referido protagonismo deve partir do conhecimento de si próprio, dos dons e riquezas, fragilidades e imperfeições da humanidade do formando e dos contextos históricos por onde o seu viver foi e vai palmeando conquistas e derrotas. Experiências estas que devem ser

partilhadas com franqueza e abertura de espírito, para que as dificuldades se transformem em oportunidades de crescimento. No dizer da *Ratio* (2016: 96), «os formadores, os confessores, os diretores espirituais e os próprios seminaristas devem estar conscientes de que os momentos de crise, se adequadamente compreendidos e tratados, com disponibilidade de aprender com a vida, podem e devem ser ocasião de conversão e de renovação, levando a pessoa a perguntar-se criticamente sobre o caminho percorrido, sobre a própria condição atual, sobre as próprias escolhas e sobre o próprio futuro».

O perfil do formador e de todo o ambiente educativo desempenha, como veremos mais à frente, um papel, não só de acolhimento e acompanhamento mais ou menos genérico, como também influenciador de positivities, um papel de guia (pedagogo) com a atenção, solicitude e cuidado que se devem a cada etapa e a cada sujeito aprendente, graças à dinâmica de coerência entre as palavras sábias e científicas que se dizem com os gestos e atitudes de experiências e testemunhos alinhados com a vida concreta pedida pelo ideal sacerdotal. Repare-se que aqui estão envolvidos os formadores imediatos, singular e comunitariamente, e todos os demais intervenientes no processo formativo, com destaque à família e à comunidade específica, paroquial e diocesana ou religiosa.

Nesse exercício pedagógico, a *Ratio* aponta dois instrumentos imprescindíveis e interligados: o acompanhamento pessoal e o acompanhamento comunitário. O primeiro responde melhor à exigência de uma formação personalizada, onde o seminarista e, *mutatis mutandis*, o presbítero, sem se excluírem da comunidade e dos outros, progridem individualmente no seu caminho de discernimento vocacional e na formação em si do “discípulo missionário”. O objetivo é conhecer-se e deixar-se conhecer, é tomar maior conhecimento da sua condição, dos talentos e também das próprias fragilidades, para viver mais adequadamente aquela *docibilitas* ao Espírito Santo, o grande formador do coração sacerdotal. Para isso, serão necessários colóquios regulares e frequentes com os formadores, conscientes estes de exercer uma verdadeira “paternidade espiritual”. Os encontros de direção espiritual e a vivência do sacramento da Penitência, com a conseqüente participação na Eucaristia diária e na escuta da Palavra, tornam-se exigências intrínsecas de um coração livre e sedento (RFIS, 2016: 44-49).

Este caminho, por um certo sentido, solitário, é completado pelo acompanhamento comunitário, com recurso a experiências e dinâmicas de grupo, respeitando as idades e os níveis de caminhada. Em todo o caso, a vida comunitária deve marcar cada indivíduo, «purificando-lhe as intenções e transformando-lhe a conduta em vista a uma progressiva conformidade a Cristo» (RFIS, 2016: 50). Devem, por isso, alargar-se as relações interpessoais, cultivando momentos de encontro com os colegas de caminhada, momentos de partilha e de confronto, mas também os espaços de interação com a família e com a comunidade cristã, nunca se fechando às solicitações mais amplas da sociedade e do tempo. O objetivo é formar e ser realmente família, a família da Igreja, «casa e escola de comunhão» (João Paulo II, 2001), a família humana, marcada por relações fraternas autênticas. Aliás, o presbítero é chamado a ser «homem de comunhão» (PdV, 1992: 18).

As práticas educativas, incluindo as avaliações periódicas decisórias (RFIS, 2016: 189-210), resultam e procuram manifestar aquele necessário clima de confiança recíproca, de proximidade fraterna, empatia, compreensão, capacidade de escuta e de partilha e, sobretudo, coerente testemunho de vida, onde não valem somente as ferramentas humanas, mas também, e sobretudo, os auxílios da graça divina. Valores, conteúdos e práticas educativas reclamam e declaram a centralidade da relação pedagógica em todo o processo formativo, seminarístico e ministerial.

Capítulo III

Relação Pedagógica e Formação Sacerdotal

Que relação é esta em que os parceiros não se escolhendo se encontram implicados, onde o vínculo existente não é da ordem familiar, mas pressupõe uma finalidade educativa...?

Maria João Couto, 1999 (citado por André, 2007: 9)

A obra educativa, por natureza, é o acompanhamento de pessoas históricas concretas, que caminham para a escolha e adesão a determinados ideais de vida.

PdV, 1992: 61

1. A Relação Pedagógica como Encontro Interpessoal

Não se pode *pensar* a formação, sem a relação humana; não se pode *fazer* educação, sem o encontro entre pessoas. Efetivamente, no centro da reflexão e da ação educativa, está o ser humano, que é também seu princípio e fim, tal como referimos nos capítulos anteriores. E, sendo o homem um ser relacional por natureza (Lévinas, 1988), da sua intrínseca intersubjetividade estão impregnadas direta ou indiretamente as diferentes atividades que desenvolve e o desenvolvem, tendo maior ênfase aquelas que se desenrolam no tapete da socialidade, como é o caso da educação. Vem, por isso, a propósito perscrutar a densa realidade da relação pedagógica, mas focando-a mais na sua perspectiva de encontro interpessoal, que a autentica como expressão clara da sua centralidade tanto no âmbito da Pedagogia Social quanto no da Formação Sacerdotal.

A leitura das últimas décadas acusa o testemunho crescente de um interesse cada vez maior pela importância fulcral da relação pedagógica em campo educativo, acabando ela por estar no centro de análise do discurso sobre as questões educativas.

Entretanto, colhe-se também uma tendência inicial e primária muito limitativa, que fixa a sua compreensão no estabelecimento e desenvolvimento das relações interpessoais professor-aluno-turma (André, 2007). De facto, como referem João Amado *et alia* (2009: 76), o modelo de relação pedagógica dominante “nos tempos modernos abafou”, durante muito tempo, tão importantes e múltiplas expressões da mesma, como a afetividade e – acrescentamos nós – a espiritualidade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno.

Maria André (2007: 16) reconhece, antes de tudo, à relação pedagógica uma complexa teia de relações devida «à polissemia conceptual inerente às suas múltiplas dimensões e às diferentes perspectivas em que poderá ser abordada». E, logo a seguir, optando por abordar a relação pedagógica circunscrevendo-a apenas à relação professor-aluno, consciente de que esta possa ser uma perspectiva fragmentada, fala da necessidade de se passar da pedagogia da Escola Tradicional de relação professor-aluno-saber, uma relação denunciada como sendo impositiva, transmissiva, autoritária e demasiado intelectualista, ou seja, de dominação-submissão, para uma nova visão pedagógica que privilegie uma relação interativa, autónoma e construtiva, isto é, verdadeiramente democrática (2007: 18-23), muito advogada nos dias de hoje.

Está fora de dúvida que «o saber é, portanto, o primeiro condicionante da relação pedagógica» (Estrela, 2002:36). Mas, mesmo no âmbito estritamente do ensino-aprendizagem, não basta que a escola assegure a transmissão do saber; pelo contrário, deve ser ela a incentivar a recriação-criação do saber. Deste ponto de vista, «o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tomar o de organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno» (Estrela, 2002:39; André, 2007: 23).

Há quem distingue a relação pedagógica da relação educativa (Amado *et al.*, 2009: 77), definindo aquela como uma das concretizações desta. Dito doutra maneira, a relação educativa «ocorre sempre que se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita»; ao passo que a relação pedagógica *stricto*

sensu «consiste no contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “acto pedagógico” (portanto, num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados)».

Postic (1990) e, na mesma linha, outros autores, como Estrela (2002) e André (2007), identificam, por conseguinte, duas perspetivas fundamentais no conceito de relação pedagógica. Há o sentido restrito que fixa a relação pedagógica na relação professor-aluno e aluno-aluno dentro das situações pedagógicas; e há o sentido lato que projeta a relação pedagógica para uma abrangência maior, envolvendo todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico, a saber: alunos, professores, funcionários, pais, comunidade, sociedade. Neste último sentido, a relação pedagógica é vista como interação entre pessoas tendo como fim alguns objetivos educativos e, por isso, não se apresenta apenas como uma relação exclusiva entre professor e aluno. Ela envolve, portanto, um processo muito mais amplo. Estrela (2002: 36) a define como «o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos».

O espaço «escola» ou os personagens «professor e aluno», embora constituam a nota dominante da pauta conceitual da relação pedagógica, não conseguem nem completá-la internamente nem dispensar as inúmeras expressões humanas e naturais que eles próprios encerram. Com razão defende Postic que, mesmo num sentido mais restrito, a relação pedagógica é «um conjunto de relações interpessoais que se vão estabelecendo entre o professor e o aluno para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história» (1990: 12). Mais incisiva é a posição de Fernandes (1990: 131) e de André (2007: 17) que, ainda no âmbito restrito do campo pedagógico, salientam que «a relação pedagógica implica uma dimensão humana e social onde se deve, sobretudo, ensinar a estar, a viver, a trabalhar em conjunto e a fazer da sociedade uma comunidade autêntica, e não um simples agregado de indivíduos».

O nosso entendimento procura respeitar as distinções teóricas que vários autores fazem, mas quer priorizar, quiçá, algo mais «ab initio» do ser humano, mais na essência da sua identidade, que permite desvelar a sequência construtiva e implicativa

da relação pedagógica com a educativa e com a humana. Quer isto dizer duas coisas: por um lado, o nexó necessário entre as referidas distinções e, por outro lado, o pressuposto de que, no cerne de tudo, está a relação antropológica, o ser humano existente com e para os outros. Com efeito, a qualidade da relação antropológica e a sua aceitação definirão a «medida de alcance» da profundidade que os atores do processo educativo significam e orientarão qualquer relação pedagógica para uma perspectiva de totalidade, que sabe explorar cada valência das pessoas, enquanto educando e educador, e das estruturas sociais, institucionais e informais, em que elas estão inseridas.

Não se trata, por conseguinte, do intento de relevar alguma dimensão da relação pedagógica, como pode ser a afetividade (André, 2007; Amado *et al.*, 2009) ou a espiritualidade (Fonseca, 2015), ou até mesmo de a salvar, porque esquecida ou transcurada durante muito tempo; facto muito reconhecido e que encerra uma particular importância no progresso compreensivo da relação pedagógica. O que aqui se pretende é provocar o pensamento pedagógico para uma verdadeira refundação antropológica (Baptista, 2008), em virtude da qual será possível ver o «ser humano», a «pessoa» em toda a sua complexidade e riqueza, *antes* do «ser ator educativo» e *durante* o seu itinerário existencial enquanto percurso de aprendizagem, com todas as exigências e desafios educativos que a sua condição implicar.

Referimo-nos, no nosso esforço de dizer o pensamento, aos pilares evocados por Isabel Baptista (2016: 203-214) «para uma fundamentação antropológica e ética da educação». Trata-se de partir do homem e dos seus valores intrínsecos e universais para colher a excelência de uma relação pedagógica identificada como encontro interpessoal eminentemente vocacionado para a abertura à alteridade e à transcendência. Esta abertura, enquanto qualidade ínsita na natureza relacional do ser humano, leva ao reconhecimento, à valorização e ao acolhimento do outro como outro, tanto na perspectiva de compreender o diferente, quanto no imperativo de uma cumplicidade necessária a uma vida comum rica e sustentada. Por isso, seja qual seja o seu prisma circunstancial, o educando e o educador têm, em si, a possibilidade de tornar real e primaz o «encontro humano», o «encontro entre rostos», o «encontro rosto a rosto», como ama qualificá-lo Isabel Baptista (2005, 2007, 2016). Vinque, para tal, a consciência

de que «a questão antropológica fundamental, aquela que justifica e anima a racionalidade pedagógica, seja qual for a dimensão prática que tivermos em referência, diz respeito à experiência de relação com a novidade do novo, com o desconhecido e o transcendente» (Baptista, 2016: 205).

Deve a experiência educativa, qualquer que seja, converter-se efetivamente em lugar antropológico por excelência, desenvolvendo dinâmicas de relação positiva com o outro, dentro do humanismo relacional e solidário sustentado pela antropologia da alteridade (Lévinas, 1988; Derrida, 1999; Baptista, 2016). Num contexto assim de atenção ao testemunho de alteridade de cada um, enquanto ser humano absolutamente único, contam e concorrem os valores da hospitalidade, do respeito, da solidariedade, do cuidado, da simplicidade, da honestidade, entre outros, responsáveis por consolidar os laços humanos dos vários atores educativos, singulares e coletivos, e de criar as «condições de autoria e de realização pessoal» para todos (Baptista, 2016: 209).

Não nos convém esquecer, porém, que as possibilidades e as potencialidades do «encontro interpessoal» também se esbatem contra limites nascidos de diversos fatores antropológico-históricos. Deste modo, a relação, que deveria ser de encontro, vê-se impedida e prejudicada pela hostilidade e pela repelência. Dá-se lugar ao «scontro²», à ausência de identidade e à crise de autoridade, em suma, à perda progressiva da qualidade antropológica dos lugares *a priori* pedagógicos (Augé, 1992). Há medos e desconfianças, complexos, mentalidades e atitudes, deterioração de visões e de papéis (como o modo de entender e de exercer a autoridade), e até mesmo concepções e práticas *supostamente* educativas que não fazem o encontro humano acontecer. Pior ainda, vivenciamos uma sociedade que padece de «uma certa perda do “sentido do outro”, manifesta na fragilização dos laços sociais e no desenvolvimento de isolamento, indiferença e exclusão» (Baptista, 2016: 204). Surpreendente é constatar estes e outros fenômenos similares em lugares íntimos e privilegiadamente antropológicos como a

² A palavra italiana «scontro» vai além do sentido de desencontro, para significar ausência de entendimento, de harmonia, chegando mesmo a se tratar de «choque violento».

família, a comunidade, a escola e outros revestidos do dever de formar, com realce aos ambientes eclesiais.

Preme-nos o apelo constante do Papa Francisco (2013, 2015, 2020) no sentido da fraternidade humana autêntica e do destino universal, onde ninguém é deixado para trás e todos valem por aquilo que são; onde o cuidado do outro é primordial tanto como imperativo ético quanto como prioridade educacional. De facto, como afirma Isabel Baptista (2016: 212), «o receio do desconhecido, sendo compreensível e legítimo, não poderá servir para justificar lógicas de fechamento e de indiferença, conducentes à afirmação de identidades narcísicas e à emergência de culturas sociais, organizacionais e profissionais mixofóbicas». Não se compreende, por exemplo, que a escola ou outro espaço educativo se transforme em ambiente hostil, onde as pessoas não se acolhem como pessoas, na afirmação identitária, mas sempre com o sentido de abertura e de pertença.

Vemos, por conseguinte, a intervenção decisiva da Pedagogia Social e da Formação Sacerdotal enquanto experiências educativas de sensibilidade particular voltadas a formar «profissionais do humano e da relação». Os pedagogos sociais, quais educadores com a marca de permanentes sujeitos aprendentes, agem no humano e no social, impulsionam a visibilidade de uma humana existência nobre, baseada na qualidade da «relação-encontro entre rostos», capaz de construir laços sociais sólidos e positivos, porque justos e inclusivos. Neste mesmo diapasão, os sacerdotes, na missão que lhes é específica, com o toque de uma espiritualidade própria, são formados e constituídos ministros (servos) da ação para a santidade (salvação) dos homens. Esta santidade consiste, precisamente, na relação perfeita (harmoniosa) do ser humano com Deus, seu Criador, e com os seus semelhantes (*Lumen gentium*, 1965: 1).

Estes dois campos educativos, distintos mas complementares, evidenciam a centralidade da relação pedagógica e, devendo concebê-la mais na perspectiva do encontro interpessoal que não deixa de fora nenhuma dimensão da vida humana, apontam-na como caminho e prática pedagógicos necessários à educação inclusiva, valorizadora e promotora da dignidade de todos, a começar pelos assinalados em periferias humanas ou em posição de desvantagem. Impõem-se, sim, dinâmicas pedagógicas da relação e para a relação. E, sendo este um tema a merecer um outro

nível de aprofundamento, ousamos apenas enunciar poucas linhas de referência e reflexão.

O «conhece-te a ti mesmo» do filósofo Sócrates (399 a. C.), por nós entendido como imperativo e como processo, deve ser o ponto de partida e o referencial permanente de toda a experiência educativa. Associado ao pressuposto da perfeitibilidade, este princípio responsabiliza e emancipa, torna interpelativos o acesso à educação e o seu (in) sucesso, assim como o aprender ao longo da vida. O saber, enquanto ciência e enquanto objetivo educativo ligado à construção de competências visando ao desenvolvimento humano, ocupa um vastíssimo campo da ação pedagógica. Aqui joga-se a eficácia das mais variadas estratégias da relação-encontro. Esta chama em cena múltiplos valores humanos e espirituais, e exige o conhecimento e a interação dos contextos históricos e sociais subjacentes à ação educativa. O perfil de cada ator, como veremos na reflexão sucessiva, alinhado às metas previamente traçadas e em construção, joga um papel fundamental. Ou seja, o *modo de ser, de estar e de fazer* desenha o futuro do trabalho pedagógico que se empreende. Neste sentido, destacamos, como exemplo, o modo como se entende e se exerce a autoridade; o modo como se lida com as experiências negativas ou adversas; a interpretação e o recurso às inteligências múltiplas; o lugar da transcendência, da espiritualidade e da atitude humanista; a vivência das lideranças que devem traduzir-se em lideranças pedagógicas, sustentadas, relacionais, carismáticas, espirituais (Antunes & Silva, 2019).

Aliás, tal como referimos no início deste capítulo, pese embora em contexto estritamente da formação sacerdotal, «a obra educativa, por natureza, é o acompanhamento de pessoas históricas concretas, que caminham para a escolha e adesão a determinados ideais de vida. Precisamente por isso, a obra educativa deve saber harmonicamente conciliar a proposta clara da meta a atingir, a exigência de caminhar com seriedade em direção a essa meta, a atenção ao "caminhante", ou seja, ao sujeito concreto empenhado nesta aventura, e depois a uma série de situações, de problemas e de dificuldades, de ritmos diversificados de caminho e de crescimento. Isto exige uma sábia elasticidade, que não significa, de facto, transigência sobre os valores nem sobre o empenhamento consciente e livre, mas amor verdadeiro e respeito sincero por quem, nas suas condições pessoais, está caminhando para o sacerdócio. Isto

vale não só relativamente à pessoa singular, mas também relativamente aos diversos contextos sociais e culturais onde se encontram os seminários e à diferente história que tem cada um deles» (PdV, 1992: 61).

Pedro D'Orey da Cunha (1996) indica importantes passos e características relevantes da relação pedagógica, fundamentada na dignidade do outro e no encontro com o outro, com quem é possível estabelecer relações construtivas, positivas e de confiança. Há que se olhar, por isso, para o perfil dos atores principais da relação educativa, o formando e o formador.

2. Do Perfil do Formador

Dissemos, atrás, que a qualidade da relação pedagógica exige e é definida por determinadas condições e características dos sujeitos da mesma – um perfil próprio entendido, simultaneamente, como pressuposto inspirador da relação e como meta ou resultado de um processo de busca permanente. Neste sentido, não podemos olvidar, mas antes chamar inevitavelmente para o «palco relacional», todos os pressupostos que têm vindo a sustentar a nossa reflexão sobre o edifício da obra educativa, observado em um campo epistemológico eminentemente de Pedagogia Social e de Formação Sacerdotal. Não pretendemos sair desta perspetiva, embora fosse de todo o interesse desenvolver outros domínios, talvez mais abertos e claramente sonantes, como o campo da educação escolar. Esta chamada de atenção é importante, para não se «creditar» ou «autenticar» um «desenho de perfil» de formador ou de formando, acusado de empobrecido e limitado.

Na construção ou leitura desses perfis, há tantos outros pressupostos e implicações a considerar, os quais vale a pena descrever sempre na linha de um introito. Está, em primeiro lugar, o risco da idealização, que pode cair em suspeitas de algo inalcançável, porque de um «otimismo surrealista e infantil» se trataria. Isto conta tanto para o suposto formador perfeito quanto para o suposto formando ideal. Contra isto, tendemos a progredir para um realismo prático e positivo, convencidos de que a

improvisação, o subjetivismo e a arbitrariedade nunca são bons aliados da educação verdadeira. Obviamente que, ao delinear os traços construtivos do perfil do formador e do formando, não pretendemos, nesta cátedra, esgotar a insondável riqueza pessoal e relacional de que o «rosto» é manifestação eloquente no ritmo de um mistério a desvelar incessantemente. Já será gratificante identificar e sublinhar aqueles valores proeminentes de âmbito intrinsecamente relacional.

De seguida, a destriça reflexiva sobre, primeiro, o formador e, segundo, o formando não quer defender alguma bipolaridade ou supremacia, como se pudéssemos olhar para um ignorando totalmente o outro, ou como se um fosse mais importante que o outro. Formando e formador são identidades únicas e específicas, mas essencialmente comprometidas uma com a outra em relações necessárias e propositivas, uma vez que ambos estão vocacionados a constituírem-se em comunidades aprendentes para a (auto)realização. De facto, sem confundir papéis nem identidades nem liberdades, o formador assume-se também como um sujeito aprendente, ou seja, como «formando», como alguém que pode tirar muito proveito no trato com os formandos, no sentido de deixar-se formar por eles. O formando, por seu turno, consciente do seu protagonismo insubstituível, e quando realmente responsável e adulto, desempenha um papel ativo que o transforma em «formando formador» para si próprio e para os outros, seus companheiros, podendo inclusivamente ter uma saudável influência em relação aos seus formadores. Jaldemir Vitório (2008: 126-127) diz que «a formação é um caminho de mão dupla, indo do formador ao formando e do formando ao formador».

É fundamental no formador a ideia de ele próprio estar em processo de formação, não apenas quando acede ou realiza cursos de *aggiornamento*, mas em qualquer circunstância decorrente da relação educativa. O formador nunca se deve considerar um ser humano acabado, completo e perfeito; mas, antes, um ser humano em construção, inacabado. «O exercício do papel de formador, por conseguinte, pode ter um forte efeito formativo para ele mesmo» (Vitório, 2008: 71). Já diziam os antigos: «*fabricando fit faber*» (fabricando se torna fabricante). E confirma a sabedoria popular: «é nadando que se aprende a nadar».

Cingindo-se à esfera da formação sacerdotal, mas com similitudes recomendáveis para outras áreas da educação, afirmam os documentos do Magistério

Católico que «uma grande parte da eficácia formativa depende da personalidade madura e forte dos formadores, tanto sob o aspeto humano como evangélico» (PdV, 1992: 66). Na sequência da leitura e construção do perfil do formador, importa referir a mais três fatores determinantes: a escolha criteriosa dos educadores, a necessária preparação específica e a consciência de que «ser formador é dom e arte».

O gravissimum educationis munus exige da Igreja, na particular esfera sacerdotal, escolher os superiores e os professores dos seminários «entre os elementos melhores» (*Optatam totius*: 5). O que significa dizer que «se deve considerar o problema dos formadores como uma das prioridades pastorais mais importantes. A nada se devem poupar as dioceses para poderem dar aos seminários o pessoal dirigente e docente de que têm necessidade» (Congregação da Educação Católica, 1993: 12).

A escolha cuidadosa dos educadores deve desembocar na coerente solicitude por uma sólida preparação para as tarefas formativas a desempenhar. Neste sentido, a *Pastores da Vobis* (1992: 66) sublinha a necessidade de uma «preparação especial dos formadores que seja verdadeiramente técnica, pedagógica, espiritual, humana e teológica». Tal preparação, alinhada a todo o percurso do desenvolvimento humano e sacerdotal da pessoa do formador, inclui uma fase inicial, possivelmente prévia ao cargo, e uma fase sucessiva de atualização periódica, ou seja, a formação permanente (Congregação da Educação Católica, 1993: 23-33).

Percebe-se, então, que «ser formador» é «dom e arte». Isto pode ser visto desde uma perspetiva mais natural a uma outra mais sobrenatural. Ou seja, qualquer ser humano está dotado de capacidades e qualidades, mas também de limitações e incapacidades. Tal dualidade evidencia-se no trabalho formativo. Por isso, o formador há de evitar os extremos da superestima e da subestima de si, pois ambas as atitudes prejudicam o processo de formação. Quem se superestima, por exemplo, «tende a ser arrogante, sem respeito pelas potencialidades dos formandos, e impositivo. Quem se subestima, ao se considerar um nada, torna-se incapaz de oferecer uma ajuda válida ao formando» (Vitório, 2008: 72). Pelo lado sobrenatural, reconhece-se às pessoas a posse de dons e aptidões como que inscritos no seu «jeito existencial». Fala-se, por conseguinte, de talentos (Mt 25: 14-30) e de vocação. Nas duas situações, não basta possuir – dom; impõe-se o itinerário da conquista, do trabalho, do esforço e dedicação,

do tornar efetivo e produtivo – arte. Será, pois, a conjunção de dom e arte a possibilitar ao formador desempenhar a sua tarefa com senso de profissionalismo, isto é, com bom nível de competência. Em contrapartida, a ausência de profissionalismo pode levar o formador a envolver-se emotivamente com o formando ou a enredar-se em processos inconscientes de transferência ou, mesmo, de frustrações (Vitório, 2008: 74).

Uma outra combinação necessária ao perfil do formador e aos mecanismos de transformação e construção educativas tem que ver, por um lado, com a «apresentação fiel do projeto formativo» (Vitório, 2008: 101-104) e, por outro, com os «processos da formação personalizada» (Vitório, 2008: 84-89). Ao primeiro momento, pede-se a presença nítida de objetivos, metas, programas, métodos, conteúdos, provavelmente desenhados por todos e a todos desafiados. Caberá ao segundo momento provocar o diálogo contextualizado e crítico com cada ator educativo, respeitando tempos, lugares, situações, ritmos diferentes do mesmo caminho, em ordem ao desenvolvimento pessoal e comunitário. A pedagogia do encontro e do laço humano e a didática atenta à pessoa requerem sabedoria, prudência e discernimento; requerem maturidade para superar preconceitos e antipatias, «complexos de paternidade ou de maternidade» com suas transferências e projeções, comparações entre os formandos como se todos tivessem a mesma história e evoluíssem com os mesmos processos educativos. Cultivar-se-á, deste modo, uma extrema paciência para com cada formando, acompanhando-o na sua história específica e comunitária, apontando-lhe com «verdade e caridade» os pontos positivos e negativos do seu itinerário, prestando atenção a cada pormenor da sua formação e olhando sempre para além do imediato, em busca «do que é mais, maior e melhor nas várias dimensões da vida».

Um formador que se doa aos formandos e ao processo da sua formação faz-se um auxílio inspirador para futuras decisões e compromissos e não consente deixar ninguém para atrás (Francisco, 2020), senão orientar cada um no seu caminho certo, mesmo que tenha de mudar de direção, chegando a forjar pessoas verdadeiramente oblativas e solidárias, dentro e fora do ministério sacerdotal. Aqui as situações difíceis e complicadas e os «formandos especiais» terão, seguramente, o seu enquadramento adequado.

Neste âmbito muito humano, relacional e pedagógico, existem, infelizmente, atitudes que nunca deveriam fazer parte do perfil do formador, pois que elas bloqueiam o processo formativo, prejudicado como fica o desenvolvimento de relações sadias, serenas e transparentes entre os atores da formação. São, por conseguinte, posturas a evitar, de que a experiência prática em campo educativo denuncia como sendo de frequente acontecer. Verifiquemos, brevemente, algumas dessas posturas, seguindo a ordem de pensamento sugerida por Jaldemir Vitório (2008: 89-94).

O «personalismo», o «paternalismo/maternalismo», e o «exemplarismo» levam o formador a ser «referência de tudo», esvaziando a identidade e o espaço do formando, que passa para um comportamento de submissão, subserviência, bajulação, o que cria um clima de falsidade e simulação. De facto, neste autorreferenciar-se exclusivo em que quase nada «sobra» para o formando, este é convertido em «objeto» – “filho amado” – de superproteção, de excesso de afeto, com a conseqüente contemporização das suas falhas. E, porque a intenção é transformar o formando numa súplica de virtudes, esforça-se o formador, e quase de forma abusiva, por dar «o bom exemplo», agindo de maneira «artificial e inautêntica», uma vez que o seu proceder não brota de convicções profundas claramente assumidas com uma vida coerente. A «obrigação de não escandalizar» os formandos leva-o a cultivar uma vida em dois movimentos antagónicos, quando está dentro do rigor do ambiente educativo e na «hora do espairecer existencial». Ganham lugar «a hipocrisia e o moralismo», onde se chega a cobrar dos formandos aquilo que os próprios formadores não assimilaram. Desencadeia-se, assim, um estranho mecanismo psicológico de se usar rigor e severidade para com os formandos, quando, sem o mínimo de equilíbrio e de equivalência, se assiste ao laxismo e à permissividade nas questões pessoais dos formadores. O preço dessa dicotomia pode ser pago com o descrédito da formação e a insubordinação silenciosa dos formandos.

Há ainda um outro grupo de posturas que perigam a relação pedagógica em instituições educativas, particularmente as de formação sacerdotal. Referimo-nos ao «policimento», ao «intrometimento» e ao «absenteísmo». Repare-se que estamos a falar de comportamentos do excesso ou de extremismo, pois que o «ministério da presença» em campo formativo exige algum controlo, um certo «intro-meter» e uma

doseada ausência potenciadora. O que prejudica à formação é o exercício de um controlo tal (policiamento) sobre a vida dos formandos, que estes veem negado o seu espaço de privacidade – o formador sente-se na obrigação de saber tudo o que os formandos pensam e fazem; outrossim, o formador intrometido que, sem o menor respeito, julga-se no direito de bisbilhotar a vida do formando, chegando, inclusive, a vasculhar espaços e coisas de intimidade. Noutra margem do problema, está o formador absenteísta, aquele, sempre ausente, que considera os formandos tão adultos que dispensam o contacto e a proximidade; este formador assume inúmeros compromissos fora de casa, limita-se a contactos esporádicos com os formandos, e tudo num tempo *calculisticamente* determinado (Vitório, 2008: 91).

Com um tom áspero, chegando a «expressões de agressividade», figuram outras posturas a evitar, nomeadamente a «irritabilidade», a «suscetibilidade», as «indiretas e ironias» e uma espécie de «terrorismo». Formadores explosivos e de pavio curto criam instabilidade, distanciam os formandos que, ao invés de se focarem nos ideais da formação das suas personalidades, desenvolvem mecanismos de defesa às eventuais «agressões e grosserias» dos formadores, cujas reações se tornam suspeitas e imprevisíveis. Há, inclusive, formadores que desencadeiam um clima de terror através de contínuas «ameaças de expulsão» ou «promessas de punição». A confiança, a transparência, a serena confrontação de ideias e de situações ficam gravemente comprometidas, porque se deu espaço a linguagens ambíguas, entre ironias e indiretas, e a discriminações que preferem uns tantos «formandos amiguinhos e protegidos», elogiados e com todas as permissões, àqueles que só recebem censuras e controlos rigorosos, porque são os «últimos da cauda» (Vitório, 2008: 92-93).

Entendamos que o resultado dessas atitudes negativas afeta sobremaneira a identidade do formador, que fica marcada pela insegurança, sem a devida capacidade de tomar decisões serenas, pelo medo de enfrentar situações conflituosas, recorrendo, às vezes, à omissão e à fuga, e pelo complexo de inferioridade, amiúde encoberto com a capa do autoritarismo, da severidade e da dureza no trato com os formandos. Estaríamos perante um verdadeiro desequilíbrio psicológico com consequências graves de desnorteio nos formandos.

Por isso, nesta leitura do perfil do formador, em construção, importa dar ênfase às posturas a cultivar, que se consubstanciam na «proximidade dos formandos», numa «profunda humanidade», na «transparência para facilitar a abertura», na «confiança radical», na permanente «busca educativa da verdade», sem perder de vista a «globalidade e a processualidade da obra educativa», eliminando barreiras, valorizando os momentos informais, acreditando na corresponsabilidade, descobrindo e apreciando os dons dos formandos (Vitório, 2008: 94-101). Fica aqui evidenciada a «primazia do humano», qual base de todo o edifício formativo (PdV, 1992: 43) e caminho pedagógico incontornável para se «trabalhar com habilidade o diamante bruto», que são os formandos (RFIS, 2016: 5).

O formador consome a sua identidade no perfil de uma missão que é eminentemente oblativa. Nesta, sobressai a gratuidade do convívio com os formandos, o encontro entre rostos e entre histórias de vida, o interesse e a dedicação solidária, gerando confiança recíproca, aproximação sinodal e amizade missionária. O ponto referencial disto é a profunda humanidade do formador, feita dos mais nobres valores da bondade, do acolhimento, do diálogo e da compreensão, entre outros. A experiência ensina que as grandes marcas deixadas na alma agradecida de uma pessoa, no decurso da sua formação, têm que ver com os formadores que a trataram com humanidade. As competências científicas necessitam sempre de uma humanidade rica, para que o processo formativo não vá em contramão, acabando por produzir «homens desumanizados». Bebemos da convicção de que «nenhum formador incorrerá em erro, se for humano no trato com o formando» (Vitório, 2008: 96).

Garantida a base, far-se-á um percurso pedagógico de transparência para a abertura, *condicio sine qua non* para a construção de personalidades autênticas, pressupondo claramente o papel do formador em criar espaços relacionais favoráveis, com a devida correspondência dos formandos, em que deve ele depositar total confiança, até prova em contrário. As desconfianças *a priori* não edificam. Com efeito, o formador esforçar-se-á por ser verdadeiro e evitará todo o tipo de aparência e de simulação, assumindo-se na sua humana contingência. Tal realismo humilde ajudará a eliminar barreiras, até naturais, como as culturais, geracionais, intelectuais, que só criam distâncias; acreditar-se-á na corresponsabilidade do processo educativo, sem isentar

ninguém do esforço conjunto, na globalidade e na gradualidade, evitando isolar aspetos, ainda que sejam positivos, e desrespeitar o tempo da formação. Estará criado um ambiente benéfico, que sabe valorizar todos os momentos, incluindo os informais (em que os comportamentos são mais espontâneos e naturais), conhecer e apreciar o valor e o talento de cada um, levando o formando a ser protagonista na construção do seu perfil em prol da missão que lhe espera.

3. Do Perfil do Formando

O começo da nossa reflexão sobre o perfil do formando está exatamente na necessidade de superar qualquer tentação de identificar um «caixote de virtudes e valores» a vestir forçosamente na pessoa do formando, como se este fosse um mero «elemento passivo», uma «tabula rasa», uma «espécie de encarnação da inocência». Não, e pelo contrário! Logo à partida, os formandos (referimo-nos a adolescentes, jovens e adultos) trazem para a casa de formação uma imagem do percurso a empreender e das pessoas com as quais viverão doravante. E mais: eles avaliam os formadores e colocam questionamentos. São uma «inteligência ativa» e uma «presença viva». Mas, de certa maneira, «são aquilo que têm», riqueza e pobreza, qualidades e limitações, passado complexo «doce e amargo», sonhos do futuro.

Sem subterfúgios, sem complexos nem ilusões, o projeto formativo acolhe seres humanos perfeíveis e cria o ambiente necessário ao seu desenvolvimento integral, onde cada lugar e cada momento se tornam verdadeiramente educativos. Deste modo, os formandos despertam imediatamente para a sua condição de formandos, de sujeitos aprendentes (Azevedo, 2008), e vivem a humildade de receber, de precisar dos outros para caminhar, de se deixar conduzir e de colaborar maximamente numa responsabilidade que é de todos, em que os próprios são os primeiros beneficiários. A consciência disso preside a todo o processo, deve motivar-se na partida e incrementar-se ao longo de toda a caminhada formativa.

Tal perspectiva minimiza e pode neutralizar as causas produtoras de posturas nocivas ao perfil do formador, posturas estas a evitar energicamente. Alistamos algumas das mais recorrentes. Trata-se de falsas atitudes desenvolvidas pelos formandos no seu trato com os formadores; atitudes equivocadas que impedem a caminhada do formando, obstaculizam a ajuda oportuna de que o também formador precisa no seu processo de amadurecimento e inviabilizam o efetivo esplendor da relação pedagógica. Por isso, fica, de imediato, a provocação de não olhar para essas posturas negativas em si mesmas, como «produto inalterável», mas de as colocar no horizonte de desafios a superar e a vencer pelo candidato e por toda a comunidade educativa.

A autossuficiência, como se lê em Jaldemir Vitório (2008: 117-120), figura entre as primeiras e pode ser considerada, na linha da soberba, a *mater omnium malum*. Aqui, o formando não percebe a presença, o papel e o valor do formador. Sente não precisar de ninguém, da ajuda dos outros, e interpreta a presença do formador como uma intromissão desnecessária na sua vida, já que ele pode caminhar sozinho, bastando recorrer a ele apenas em caso de necessidades especiais. Esta é uma falsa postura humana e educativa, que fecha totalmente o formando, cria atitudes da «pior espécie» e esteriliza a fecundidade do processo pedagógico.

Seguem-se, como que numa ramificação cancerosa, o «isolacionismo», o «igualitarismo», a «adulter precoce», a «suspeição» e a «hostilidade». O formando autossuficiente facilmente cria relações conflituosas com os demais, fecha-se no seu mundo particular, mantendo distância e exigindo respeito à sua privacidade entendida como direito intocável; não se deixa conhecer e dificulta o diálogo existencial e formativo. No trato específico com o formador, ele reivindica, às vezes inconscientemente, um certo igualitarismo, insurgindo-se e denunciando tudo quanto perceba como privilégio ou como «atentado aos direitos humanos», de que ele julga ser o sujeito mais importante. Ainda nos estádios incipientes da sua formação, ele já vive o passo seguinte, o «já feito e concluído», ostentando uma adulter que gera posturas artificiais. Tal carente humildade veta qualquer ajuda e estagna o formando numa verdadeira «queima de etapas». E pequenos sinais de não correspondência a essa sua pretensa maturidade favorecem o clima de suspeição que já leva consigo. Na verdade, um formando assim tende a colocar tudo sob suspeita, a começar pelo formador; a sua

desconfiança rejeita, ora notoriamente, ora interiormente, as orientações formativas, olhando-as pelo avesso e intuindo erradamente intenções de o formador o prejudicar. «Os formandos suspicazes têm sempre um motivo para estar em conflito com o formador» (Vitório, 2008: 119). Pior ainda é a hostilidade que levanta contra o formador, fruto de transferências de uma figura paterna ou materna mal-aceite.

Por outro lado, quase que em sentido contrário, figuram as posturas de formandos mergulhados na «competição», na «dependência», no «complexo de inferioridade», no «indiferentismo» e no «desinteresse». Na verdade, identificam-se aqui duas categorias de formandos: a daqueles que, não acreditando nas qualidades e potencialidades que possuem, vivem um tremendo complexo de inferioridade, não podendo relacionar-se com o formador de maneira adulta e impossibilitando, assim, o desejado diálogo formativo, sadio, maduro e construtivo; desenvolvem uma excessiva dependência do parecer e da ordem do formador, cuja ausência os deixa praticamente bloqueados; entram em competição entre si para granjear a atenção e o louvor dos formadores, procuram impressionar e, no meio de falsidades e guerras, são capazes de gerar inimizades e facções, enrolando nelas formadores incautos.

Há uma segunda categoria, a dos formandos que usam o seu «estado psicológico de inferiores» para desenvolver comportamentos de medo e de fuga do formador e, até mesmo, de colegas vistos como brilhantes e destacados. Estes, como os primeiros, quase que nunca têm opinião própria, muito menos uma clara identidade de si mesmos e do prosperar frutuoso do seu processo formativo; eles aceitam tudo, estão de acordo com tudo o que é proposto; aliás, tanto faz, que as coisas sejam desta ou daquela maneira – são indiferentes, porque incapazes de julgar as propostas do formador e de as criticar. O indiferentismo pode desembocar em desinteresse diante do dever e das exigências da formação, criando um clima penoso tanto para os próprios quanto para os colegas e os formadores. Delineiam-se aqui dois caminhos: uns enveredam pelo *yes-man* que roga por uma «bênção seca» de «formadores propositadamente cegos», com o objetivo final de chegar às Ordens sagradas e dali produzirem-se em «seja o que Deus quiser»; outros acabam por *annoiarsi* e desistem do projeto formativo (sacerdotal) e/ou, realmente infeliz, do projeto antropológico. Este último caso deve empenhar mais ainda as habilidades de todos os agentes educativos na senda da reflexão feita no capítulo

anterior do nosso trabalho, para que ninguém fique para atrás (Francisco, 2020), porque a ninguém satisfaz esbater-se em «projeto humano abortado».

A reta intenção, apoiada em motivações vocacionais positivas ou simplesmente marcada pela abertura à descoberta dócil da «novidade do bom», encaminha para atitudes que o formando deve buscar e cultivar. Em primeiro lugar, o ambiente pedagógico do diálogo e da confiança mútua possibilita a «interatividade», uma vez que formando e formador acolhem-se como companheiros da mesma caminhada (no caso sacerdotal, para Deus). A colaboração entre ambos suscita uma sincera exposição de si, um deixar-se conhecer e um deixar-se conduzir, sem medo de errar, ao mesmo tempo que se mantém a serenidade de receber a correção nascida do reconhecimento do próprio erro. Uma qualidade do género requer um suficiente «senso de responsabilidade», palpável no grau de interesse e de dedicação com que o formando assume o protagonismo do seu percurso educativo e no modo como se lança para as relações saudáveis e fecundas com o formador. Obviamente, o sucesso dessa obra depende da maturidade de ambos. Tudo isso prepara o necessário terreno da transparência, sem a qual não se dá nenhuma formação autêntica. De facto, constitui a transparência aquele fator robusto e sensível que abre *naturalmente* ao conhecimento e ao acompanhamento do sujeito que caminha e do caminho que se faz, podendo o formador ter condições para adaptar o processo formativo às necessidades do formando, enquanto vai percecionando os seus avanços e recuos e relançando novas estratégias de superação.

As pessoas, os meios e instrumentos, os conteúdos e valores formativos são assumidos pelo formando na dinâmica de um exercício de introspeção e de interiorização (RFIS), embora devamos reconhecer, porém, o seu carácter processual. Na verdade, quando se pratica o fim da formação e se lhe dá interesse, nasce espontânea a atitude de «valorizar as estruturas de apoio» e todas as mediações humanas e sobrenaturais, sobre as quais nos debruçámos anteriormente (PdV). Também transluz maiormente a beleza de uma comunidade realmente educativa. Tudo resulta facilitado, porque assume o seu ritmo natural, humano e espiritual.

É como se costuma dizer: «para aprender, é preciso querer aprender». A tão positiva postura de transparência leva o formando a não prescindir da assistência do

formador e de outras instâncias, precisamente porque ele tem a consciência de nunca poder fazer o caminho sozinho. Isto não belisca, de maneira nenhuma, o seu ser adulto e responsável; antes pelo contrário, estas suas competências humanas abrem-no ao fundamento da alteridade e da solidariedade. O formando autêntico «nunca deixa de se deixar ajudar».

É paradoxalmente a «humildade de crescer sempre mais». O formando não é de identidade estática, assim como dinâmica é a formação da sua personalidade, o seu projeto de vida, todo o seu aprendizado. No campo sacerdotal e divino, a pessoa, a vocação e sua missão são um «mistério» a desvendar continuamente (RFIS). O formando sente, por isso, a necessidade de crescer nas diversas dimensões da sua personalidade, tanto humanas como espirituais. Qualquer atitude de estagnação pode comprometer o que já foi conquistado e alcançado. Neste particular, impõe-se o olhar atento do formador, que estimule nele esse crescimento, o ajude a ultrapassar limitações, lhe aponte horizontes e novas perspectivas e, notando nele «paragem crónica», o confronte seriamente para a mudança.

Os exercícios da autoavaliação auxiliam, sobremaneira, o formando a tomar nas mãos a dinâmica do processo formativo. Na mesma linha, aparece a prática da correção fraterna, ou seja, da «criticidade com caridade», quer com relação ao formador e à formação, quer no trato com os colegas. Existem, pois, várias dinâmicas de se pôr isso em prática, dependendo das opções educativas mais consonantes com as sensibilidades humanas e culturais em que a instituição de formação está inserida. Tudo, no entanto, pode resumir-se no acompanhamento pessoal e comunitário de que nos fala a *Ratio Fundamentalís* (RFIS, 2016: 44-52).

Uma breve nota há de se dar à importância dos referenciais, imediatamente identificados nos formadores e nas demais pessoas influentes no processo educativo. «Cursos, livros, seminários são insuficientes, se falta o exemplo de quem foi incumbido de guiar os formandos na sua trajetória» rumo ao ideal sacerdotal (e outros ideais). Está claro que «as palavras comovem, os exemplos arrastam» (autor desconhecido). E, como disse o Papa Paulo VI (1975), «o homem contemporâneo escuta com melhor boa vontade as testemunhas do que os mestres». Por isso, entra no perfil do formando a consciência de influenciar positivamente os outros, podendo, inclusive, em determinado

momento ou situação, ser muito mais valioso que o formador. Normalmente, as situações de crise são mais livremente partilhadas entre formandos. Sobressai, por conseguinte, o valor da figura do formando formador.

Uma ulterior nota, para a formação sacerdotal, deve ser dada à condição de batizado que faz do formando uma «nova criatura» (2 Cor 5: 17), com uma força ontológica de configuração a Cristo, numa dinâmica do discipulado permanente para e na missão. Esta identidade única, com raiz cristológica e eclesiológica, imprime no formando um ritmo de vida que lhe permite dar passos em frente e recomeçar sempre que necessário, com a firme esperança de nunca perder de vista o farol da sua meta e de sempre caminhar em comunidade, com a comunidade e para a comunidade, numa perspectiva pedagógico-mistagógica para a salvação. Este não é um simples elemento a mais do processo da Formação Sacerdotal, mas a alma do olhar profundo de uma Pedagogia Social aberta à transcendência e de uma educação que não se esgota na temporalidade contingente dos valores humanos.

Conclusão

O processo de revisão bibliográfica desenvolvido nesta primeira parte permitiu-nos concluir que a educação no século XXI privilegia uma concepção antropológica de cariz relacional assente na prioridade do outro e inserida necessariamente na dinâmica existencial da comunidade chamada a ocupar o seu lugar ativo e interativo de sujeito educativo. Mas, para a sua efetivação exitosa, vislumbra-se o «grito humano e social» por uma fundamentação ontoantropológica da própria educação, na medida em que se redescobre nesta fundamentação a objetividade de um pressuposto que, transcendendo às contingências de tempos e lugares, sustenta e justifica os demais princípios inspiradores de uma educação para todos e ao longo da vida, seja se trate de educação no contexto escolar, seja se compreenda no âmbito sociocomunitário.

Tal perspetiva de problematização dos fundamentos da educação vai de encontro às conclusões e recomendações da UNESCO que, há décadas, trabalha, nos vários continentes, pela afirmação de pilares e metas duma educação em mudança e para a mudança. Neste particular, e de acordo com a Declaração Universal do Direitos Humanos (1948) e com as reflexões hodiernas em ciências de educação, o «valor pessoa» ou, simplesmente, o «ser humano» ocupa o centro de todo o processo educativo e constitui critério de avaliação da sua autenticidade e eficácia.

Na mesma esteira, assume identidade própria e empresta uma contribuição específica a Pedagogia Social, «enquanto ciência do humano e dos laços sociais». O seu prisma inclinado essencialmente para a pessoa e, sobretudo, para as periferias humanas, como refere amiúde o Papa Francisco (2020), confere uma atenção e um cuidado para com o desenvolvimento integral de cada pessoa e para com a realização de todos, fazendo reconhecer o «lugar perdido ou usurpado» dos mais desfavorecidos.

O contexto humano da educação encontra um terreno fértil e agradecido no processo de formação sacerdotal, para o qual a nova *Ratio Fundamentalis* (2016) trouxe visões e modelos pedagógicos assaz pertinentes. É aqui que a nossa reflexão buscou reconhecer e dar a conhecer a essência da formação sacerdotal, vista nos pressupostos e objetivos, fazendo notar a mística que circula no seu modo de *fazer aprender*, de *aprender a fazer*, de *aprender a estar*, de *aprender a ser*. Mas, por outro lado, a mesma

reflexão pretendeu abrir o «estilo clássico de formar padres» à novidade pedagógica e técnica sugerida hoje pelas ciências de educação, e, às vezes, «ausente dos seus corredores». Tomámos, como exemplo, o conceito de comunidade de aprendentes, que imprime nos seus sujeitos membros uma nova maneira de estar e de fazer educação.

No intuito do diálogo profícuo entre a Formação Sacerdotal e a Pedagogia Social, a fundamentação teórica do nosso estudo viu no «conceito de relação pedagógica entendido como encontro interpessoal» a chave interpretativa e realizadora daquela harmonia que se deseja numa caminhada formativa, feita *sinodalmente*, ou seja, não fechada numa pessoa, mas assumida por várias pessoas concorrentes para o mesmo fim. O específico e enobrecedor de tudo isto é a «natureza sobrenatural» desse fim, que se faz uma missão na história para a eternidade. É a missão do sacerdote, para cuja formação (inicial e permanente) a comunidade inteira é chama à responsabilidade participativa.

Percebemos, por conseguinte, que a relação pedagógica exige e faz o perfil, neste caso em estudo, do formador e do formando, e tende a extrair deles ou a inculcar neles uma série de qualidades indispensáveis à sã convivência humana e ao cumprimento do mandato missionário de Jesus Cristo – «*Ide e anunciai a Boa Nova*» (Mt 28: 20), pelo qual se afirma o sacerdócio ministerial e a sua necessária formação. A relação pedagógica ajuda a construir o perfil do formador e o perfil do formando. Por isso, importa confrontar a sua pretensa centralidade dentro do contexto de uma realidade concreta, ouvindo a voz de vivências partilhadas em testemunhos – eis o *moto* do estudo empírico, que se segue.

SEGUNDA PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Em alinhamento com o enquadramento teórico, esta segunda parte prende-se com a descrição e fundamentação do estudo empírico, centrado na análise da realidade de uma comunidade educativa em concreto, correspondendo assim, em termos metodológicos, a um estudo de caso.

Recordando a questão norteadora desta investigação, o nosso estudo empírico pretendeu averiguar sobre a centralidade da relação pedagógica na formação sacerdotal, colhendo testemunhos de formandos e de formadores a respeito de suas vivências nesta esfera.

Nesse sentido, e porque a realidade a estudar faz parte do nosso percurso de formação, na dupla vertente de formando e de formador, convidamos as duas turmas finalistas dos cursos superiores administrados naquela instituição educativa e, num clima de cordialidade e de cumplicidade, procedemos à partilha de questões abertas finalizadas à recolha de testemunhos tecidos com a máxima liberdade possível.

Assim, esta segunda parte é composta por três capítulos, o primeiro dos quais descreve a fundamentação metodológica em todas as suas componentes, desde os objetivos da investigação, à estratégia do seu desenvolvimento até aos critérios de análise e apresentação dos dados.

Procedeu-se, de seguida, à contextualização da pesquisa, onde julgámos pertinente fazer o retrato institucional possível da realidade em estudo, vista a sua complexidade; colocámos em enfoque as especificidades da mesma realidade, considerando o impacto que elas exercem nas vivências das práticas pedagógicas adotadas; e concluímos o segundo capítulo com uma abordagem prática sobre a missão e filosofia de formação sacerdotal.

O terceiro capítulo foi dedicado à apresentação e análise dos dados recolhidos, designadamente através da consulta dos documentos oficiais da instituição, da inquirição dos atores, distribuídos em dois grupos (formandos e formadores), e da nossa observação participante. Esta análise converge para um conjunto de conclusões que, conforme se sustentará, permitem reforçar a ideia de que a relação pedagógica tem um

papel central em qualquer experiência educativa, mas mais ainda no âmbito da formação sacerdotal.

Capítulo I – Justificação da Opção Metodológica

1. Questões e Objetivos de Investigação

As práticas da formação sacerdotal e do exercício do ministério ordenado são eminentemente relacionais, quer na perspetiva horizontal da relação do homem com o seu semelhante, quer na perspetiva vertical da relação do homem com Deus, ambas devendo realizar-se num contexto indispensável de comunidade. Os nossos não poucos anos de vivência formativa, na dupla condição de formando e de formador, confirmam tanto as vozes católicas (e não só) que reclamam por uma presença sacerdotal mais habilitada à pastoral da relação, com todos os valores humanos e espirituais que lhe são inerentes, quanto a insistência dos documentos da Igreja (Católica) na primazia da dimensão humana em contexto de formação e de vivência sacerdotais.

Esta constatação justificou a formulação da seguinte questão, oportunamente alimentada e alinhada com os fundamentos da Pedagogia Social:

Como compreender a centralidade da relação pedagógica na formação sacerdotal?

Esta interrogação matricial, que levantou outras questões, tal como ficou demonstrado no quadro teórico deste estudo, vai de encontro à nossa profunda convicção de que os bons frutos educativos, para um exercício sacerdotal fecundo, têm muito que ver com o tipo de relação que se estabelece entre os atores da formação, onde a humanidade verdadeira apenas se constitui em expressão autêntica de uma missão, que é divina, em favor dos homens. Em resposta a esta inquietação, e para efeitos de estudo empírico, elegemos os seguintes objetivos fundamentais:

- I. Identificar e analisar espaços de relação pedagógica nos processos de formação sacerdotal, partindo da realidade concreta do caso em estudo.

- II. Identificar e analisar as percepções dos atores sobre práticas pedagógicas vivenciadas à volta da relação.

- III. Identificar e analisar as percepções dos atores sobre expectativas formativas e pastorais, tendo em conta o perfil do sacerdote requerido para o nosso tempo.

Conforme será realçado posteriormente, os objetivos acima descritos assumem, para efeitos de análise e discussão dos dados, um papel orientador de categorias principais, à volta das quais identificamos valores e práticas que manifestam e revelam a centralidade da relação pedagógica no processo de formação sacerdotal. Estes valores e práticas foram emergindo do processo de inquirição.

2. Estratégia de Desenvolvimento

Três fatores importantes estão na base da estratégia de desenvolvimento da nossa pesquisa, na lógica fundamental de *compreender para mudar, compreender para melhorar*: primeiro, a eleição de uma realidade que, embora imbuída de especificidades próprias com um caráter notoriamente subjetivo, pode servir de representação de uma vivência comum a outras instituições similares num contexto determinado, como o de Angola; segundo, a envolvimento do investigador na realidade a estudar, com grandes vantagens decorrentes da sua observação participante, mas também com os perigos que tal tipo de pesquisa acarreta; e, finalmente, as limitações impostas pela pandemia da covid-19, que se juntaram à escassez de tempo para não permitir aquele contato, aquela interação reveladora de dados muito mais interessantes e, quiçá, completos.

Nesta conformidade, e de acordo com os objetivos que elegemos, tendo em conta toda a base doutrinal e conceitual desenvolvida anteriormente no húmus de reciprocidade entre a Pedagogia Social e a Formação Sacerdotal, optámos por aplicar ao nosso estudo uma abordagem metodológica de natureza qualitativa com a aproximação a um estudo de caso.

O recurso à investigação qualitativa fez-se-nos pertinente, tendo em conta que «o próprio discurso doutrinal em que assenta a visão do ensino, no qual nos movemos, nos leva claramente a partir de abordagens extensivas e dinâmicas que só são possíveis na esfera das metodologias qualitativas» (Zabalza, 1994: 18; André, 2007: 79). Por outro lado, como refere ainda Maria João André (2007: 79), citando Huberman e Miles (1991: 22), «a adopção duma abordagem qualitativa está relacionada com as suas potencialidades. [...] Os dados qualitativos são sedutores. Eles permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto local».

Neste modelo de investigação, segundo Almeida e Freire (2003: 28), «a realidade psico-educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações. A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa».

Fica, desde já, esclarecido que o investigador, enquanto pertencente à comunidade em estudo, pôde beneficiar de uma estratégia de proximidade, porém, devidamente equilibrada com procedimentos de rigor e no recurso a diferentes técnicas de recolha de dados. Teve, portanto, o cuidado de observar a «distância ótima», conjugando a objetividade, a sensibilidade relacional, o respeito pela pessoa e a postura ética necessária, como se lê no Artigo 11º, n.1, do Código de Ética da UCP:

O investigador deve assumir uma conduta responsável, de forma a garantir a produção da ciência como um empreendimento de alto prestígio social.

Neste mesmo sentido haviam advertido Bogdan e Biklen: «Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora» (1994: 68).

No seguimento desta opção metodológica, recorreremos às seguintes técnicas de pesquisa:

- I. Análise documental, com o intuito de identificar e analisar espaços privilegiados de relação pedagógica, com particular incidência nos textos formativos fornecidos pela instituição em estudo.
- II. Inquirição dos atores, através da recolha de testemunhos/narrativas, tendo como objetivos os já enunciados anteriormente; ou seja, identificar e analisar as perceções dos atores relativamente às práticas pedagógicas de relação e às expectativas formativas e pastorais, em atenção ao perfil do sacerdote nos tempos de hoje.
- III. Observação semi-participante, como instrumento auxiliar e catalisador dos dados recolhidos.

Quanto à análise documental, recorreremos a quatro textos normativos, que a seguir apresentamos:

- *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis* (2016), enquanto documento regulador de qualquer *Ratio nationalis* e do Projeto formativo de cada seminário, como se lê no primeiro capítulo do mesmo documento.
- *Regra de Vida* (2006) do SML, que corresponde ao Projeto educativo da instituição em estudo.
- *Regulamento Escolar* (2016), que, embora se refira mais especificamente à organização da dimensão intelectual e académica do SML, contém interessantes espaços de relação pedagógica.

- *Horário Ordinário* (2020), que descreve e normativa a organização das atividades de cada dia, entre momentos comunitários e pessoais.

Convém referir a três esclarecimentos pertinentes: primeiro, o facto de a *Ratio Fundamentalis* ser, ao mesmo tempo, um texto de carácter doutrinal, com a enunciação de princípios teológicos sobre a formação sacerdotal, como foi visto na parte teórica deste trabalho, e um documento jurídico, com normas práticas gerais de enquadramento contextual obrigatório; segundo, a não indicação, para a nossa análise, de uma *Ratio nationalis* específica (relativa, portanto, a Angola), pelo o facto de a mesma estar num processo de atualização; terceiro, o recurso que reputamos oportuno, para efeitos de comparação, tanto a esta *Ratio nationalis* em atualização como ao Projeto Educativo Pastoral (1997-1998) de uma Casa de formação pertencente a um Instituto Religioso e ao Projeto de formação (1998-1999) de um Seminário diocesano, ambos inseridos no contexto particular de Angola.

No que diz respeito à inquirição de atores, socorremo-nos de um único instrumento: recolha de testemunhos, porquanto, para a natureza do nosso estudo, julgámos ser o que maior liberdade de expressão podia conferir aos atores inquiridos, garantindo a necessária espontaneidade. E também permitiu ao investigador organizar, com critérios mais amplos, mas claramente direcionados, a riqueza de dados recolhidos.

Assim sendo, com questões (três) muito simples e práticas (isto é, ligadas à experiência formativa de cada um), alinhadas com os objetivos da investigação, escolhemos, como sujeitos-chave, os formandos de um Seminário Maior, mais concretamente os alunos que estão a terminar os cursos de Filosofia e de Teologia, assim como um número representativo de formadores da instituição em estudo.

Importa dizer que a escolha dessas duas “turmas finalistas” obedeceu ao critério de se tratar de alunos, não só com suficientes anos de caminhada formativa, como também de transição, pressupondo neles maior liberdade de falar da etapa que estão a “deixar para atrás”. Ambas as turmas são numerosas, graças ao florescimento vocacional registado no território em estudo, contando a de Filosofia com 57 alunos e a de Teologia com 33 alunos. Entretanto, trabalhamos somente com 21 Testemunhos,

considerando a disponibilidade manifestada pelos seus atores e a facilidade de acesso à internet, para o envio dos referidos testemunhos.

Os F correspondem aos testemunhos dados pelos formandos, ou seja, os seminaristas de Filosofia e de Teologia inquiridos, cujas idades oscilam entre os 18 e os 35 anos; uns são pertencentes a dioceses (diocesanos) e outros candidatos a uma congregação religiosa (religiosos). Os diocesanos são formandos internos, isto é, residem na instituição em que estudam, ao passo que os religiosos deslocam-se de suas casas de formação para o seminário, que é apenas, para eles, uma instituição de ensino.

Os T são formadores da instituição, todos sacerdotes diocesanos: o T1 é sacerdote há 6 anos e formador desde 2014, tem a formação polivalente de notório pragmatismo; o T2 é sacerdote há 26 anos e formador desde 1994, tem formação especialidade em Direito Canónico e em Ciências da Educação; o T3 é sacerdote há 15 anos e formador há 7 anos, tem formação especializada em História da Igreja.

Procedemos à recolha dos testemunhos dos formandos com uma prévia autorização do responsável da instituição, de quem recebemos diálogo e uma profícua colaboração; este convocou os numerosos formandos que, reunidos numa sala da instituição e recebidas todas as explicações sobre os objetivos da pesquisa e a garantia do compromisso plasmado no Consentimento informado, manifestaram satisfação e vontade de corresponder à solicitação feita. De seguida, mas já em menor número, pelas razões acima descritas, uns enviaram os seus testemunhos via email e outros ainda foram a tempo de os entregar pessoalmente, uma vez que iniciava a etapa das férias anuais. Para os formadores, a recolha foi feita posteriormente, por email, usando o mesmo questionário, embora, obviamente, em perspetiva diferente.

Pela envolvência do investigador na realidade a estudar, achou-se pertinente seguir a técnica da observação semi-participante. O tempo, demasiado escasso, não permitiu o recurso ao importante instrumento do diário de bordo (Bogdan e Biklen, 1994). Valeu-nos, entretanto, a nossa experiência direta na e com a instituição, estabelecendo uma espécie de observação avaliativa entre um antes e um depois da nossa intervenção direta de muitos anos.

Mas também há de se dizer que a estratégia de observação foi entendida como complementar às outras técnicas enunciadas, «de modo a prevenir o excesso de “contaminação” do investigador» (Da Fonseca, 2015: 65). E não podíamos deixar de ter em conta que, na esfera científica da Pedagogia Social, «se reconhece a importância de uma investigação prudentemente implicada, orientada no sentido de tentar compreender para intervir e mudar» (Da Fonseca, 2015: 65; Baptista, 2008).

3. Critérios de Análise e de Apresentação dos Resultados

Para efeitos de análise dos dados, e com o intuito de realizar os objetivos de investigação, respeitando sempre a opção metodológica escolhida, seguimos um paradigma interpretativo e crítico, ancorado ao sentido das palavras dos atores, colhidas no texto e no seu contexto.

Tivemos em conta a complexidade, o cuidado e a importância de tal exercício, como referem Robert Dogdan & Sari Biklen (1994: 205), para quem «a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou».

Organizámos e analisámos a informação recolhida identificando valores matriciais de relação destacados pelos atores, em que se pode perceber práticas pedagógicas bem ou malsucedidas, a partir da vivência concreta de cada um, e vislumbrar expectativas formativas e pastorais para a construção do perfil do sacerdote idealizável nos tempos de hoje. Tais valores constituíram-se em subcategorias alinhadas com os objetivos de investigação, também para compreender melhor os fundamentos da própria relação pedagógica, onde se destacam o acolhimento, o diálogo e a confiança.

Demos, por conseguinte, destaque a fragmentos do discurso dos inquiridos, em coerência com as intenções de estudo e a estratégia de recolha de dados adotada; fragmentos esses articulados numa reflexão *in crescendo*, com vista a permitir conclusões ou propostas concretas, que fundamentam a nossa convicção sobre a centralidade da relação pedagógica na qualidade da formação sacerdotal.

Importante notar que, para efeitos de anonimização dos dados e respeito pela individualidade de cada ator/formando/formador, foram seguidos todos os procedimentos previsto na Carta Ética da SPCE (2020).

Outrossim, os dados apresentados resultam também dos elementos recolhidos nos documentos diretivos da instituição em estudo, embora conscientes do seu carácter ou universal (como a *Ratio Fundamentalis*) ou transitório (como os textos específicos do SML, que carecem de atualização, como recomendado pela nova *Ratio*). Não é demais lembrar que, na leitura destes textos, para o estudo empírico, interessámo-nos mais por aqueles espaços que favorecem a relação pedagógica.

Capítulo II – Contextualização da Pesquisa

1. Retrato Institucional

A nossa pesquisa circunscreve-se a uma realidade educacional – SML – com um retrato institucional bastante complexo, mas rico em história, em experiências humanas e educativas, com um impacto notório nos largos anos da sua presença na vida da sociedade e da Igreja em Angola (e além fronteiras). Na verdade, ela situa-se no centro de Angola. A sua posição geográfica e a importância que representou no passado fizeram dela epicentro de multiculturalidade e de pluralidade de pessoas e de práticas educativas, ora na vertente genuína da formação sacerdotal, ora na linha da urgência imposta pela dignidade humana abrindo-se ao acolhimento de crianças e jovens órfãos e ao abrigo de refugiados.

SML nasceu como uma instituição educativa vocacionada à formação de jovens para o sacerdócio ministerial; uma instituição fundada no ano de 1861 e que teve como primeiros alunos doze jovens oriundos de Portugal. Foi até às primeiras décadas do século XX a única instituição de formação sacerdotal para Angola e Congo. De facto, é assim mesmo que se chamava.

Em termos de localização e de instalações físicas, SML passou por várias vicissitudes semelhantes à sua própria história como instituição. Do centro do país (Angola), fora transferido para o sul, donde sairia na primeira década do século XX, novamente, para o centro. Aqui, conheceu diferentes sedes, desde o paço episcopal a casas religiosas e a paróquias, até se instalar no lugar e nas estruturas em que se encontra atualmente, cuja inauguração, nos seus dois pavilhões iniciais, aconteceu no ano de 1959.

Outros factos a realçar da história acidentada desta instituição, em vista do melhor conhecimento da sua caracterização, prendem-se com a sua fixação no paço episcopal, entre os anos 1907 e 1935, onde funcionou, simultaneamente, como seminário, orfanato e asilo, particularmente para os “mestiços abandonados”. Também, em fins de abril de 1961, por causa da guerra da Independência de Angola que eclodiu

a 4 de fevereiro e a 15 de março, o Comando militar do exército português deu ordens para a desocupação das recentes instalações do SML, tendo-as transformado num quartel militar, situação esta que durou um ano. E, por ocasião da Independência, em 1975, SML foi encerrado e serviu de asilo aos refugiados cabo-verdianos expulsos dos musseques ou bairros periféricos. A instituição reabriu em 1977, mas, um ano depois, a 3 de maio, o governo marxista reinante na nova Angola ocupou as suas instalações e decretou o envio dos seus alunos para Cuba; facto que não se efetivou graças a estratégias internas. Sobrevivendo a tantas outras vicissitudes e em lugares diferentes, SML não desistiu da sua finalidade original: a formação sacerdotal, até que, em 1991, reganhou as suas antigas instalações transformadas, desde os finais dos anos setenta, em escola e internato, com cariz político e ideológico.

Na perspetiva das pessoas, observa-se um SML ricamente diversificado já desde os tempos da sua fundação, onde se foram cruzando sensibilidades culturais e humanas muito variadas, mas profundamente marcadas por um ideal educativo voltado para o humano. As experiências de vida e contextuais eram, não só heterogéneas, mas também muito desafiadoras. Refiramo-nos ao contexto colonial e à precariedade de meios de deslocação a longas distâncias; às lutas de libertação e à implantação do regime marxista e leninista; às implicações da guerra civil terminada apenas em 2002.

Nesta mesma linha, saliente-se a riqueza humana de uma missão educativa eclesial que reunia pessoas oriundas de vários países, com destaque a Portugal, México, São Tomé e Príncipe, Cabo-Verde, além do encontro na interculturalidade dos autóctones de várias zonas do país, desde o norte ao sul, do litoral ao interior de Angola.

SML é, portanto, uma instituição de formação sacerdotal, que acolhe no seu seio formandos e formadores internos e externos. Os formandos internos são aqueles que estudam e moram dentro das estruturas do SML; ou seja, realizam as suas atividades quotidianas, desde as académicas e culturais às desportivas e espirituais, ali mesmo onde residem, desenvolvendo uma verdadeira vida de comunidade; a saída para fora das instalações é pontual, tendo em conta necessidades pessoais, ou trabalhos pastorais, ou visitas familiares e culturais.

Esses formandos são, tradicionalmente, oriundos de várias dioceses de Angola, tendo chegado, nos anos mais difíceis do encrudescer da guerra civil, a cobrir praticamente 90% do território eclesiástico angolano. Os formandos externos pertencem, grosso modo, a institutos religiosos ou a sociedades de vida apostólica, excetuando casos específicos de poucos seminaristas diocesanos. Eles participam fundamentalmente da vida académica da instituição. Mas também marcam a sua presença nos atos solenes institucionais, sobretudo de cariz religioso e cultural, incluindo atividades desportivas que estabelecem uma admirável irmandade. Anualmente, SML compõe-se de uma média de 210 formandos internos, e cerca de 350 alunos, quando se incluem os externos.

Os formadores dividem-se em: equipa diretiva interna, composta entre 7 a 10 sacerdotes (e diáconos estagiários); equipa religiosa interna, com presença permanente nos vários setores da vida da instituição, rondando o número de 3 a 4 membros; corpo de trabalhadores, homens e mulheres, que se ocupam dos mais variados serviços administrativos da instituição (esses funcionários são leigos e leigas de paróquias católicas, mas também de outras confissões religiosas e, como é óbvio, não residentes na instituição; no passado, chegavam a cerca de 33 trabalhadores; hoje, rondam os 16); e corpo docente, deveras diversificado, que vai desde professoras leigas e religiosas a leigos, sacerdotes diocesanos e religiosos, internos e externos, e a bispos (tratam-se de professores formados em diferentes áreas do saber filosófico e teológico, e em outros campos da ciência como a economia, a psicologia, a pedagogia, línguas...; também incluem-se aqueles que, sem uma formação especializada, demonstram competências formativas dignas de realce ou, simplesmente, são desafiados para os encargos de uma Igreja local muito necessitada – os frutos desta experiência têm sido, em linhas gerais, positivos; o número de professores varia entre os 33 e os 50).

O ano formativo 2020/2021, contou com 141 seminaristas internos, 169 seminaristas externos, fazendo um total de 310 alunos; 50 professores; 16 trabalhadores, 4 religiosas e 8 membros da equipa diretiva (Calendário Escolar, 2020/2021). A pandemia da covid-19 limitou o número de novos ingressos e excluiu da estatística os formandos internos do curso médio.

A vida no SML desenrola-se à volta de dois conceitos estruturantes derivados dos verbos «ser» e «agir». O «ser do SML» manifesta a sua identidade, a sua natureza e a sua finalidade – é uma casa, no sentido de lar, de família, de comunidade; é uma comunidade eclesial, inspirada na Palavra de Deus, fortalecida na vivência dos sacramentos e animada na caridade (amor); é uma comunidade inserida na Igreja (corpo de batizados), que a acompanha e assiste; é uma comunidade educativa, com características de processo contínuo, unitário, progressivo, abrangente e inclusivo, humano e humanizante, espiritual e transcendente. O «ser do SML», a par de todas as instituições congéneres, pauta por princípios, valores e metodologias inequívocos, como ficou suficientemente afirmado na nossa fundamentação teórica.

O «agir» diz respeito ao «fazer», ao «estar» e ao modo como o SML organiza o seu dia-a-dia, vivendo os princípios e concretizando os ideais do seu «ser». É o desenrolar do rosto institucional do SML, com os passos e as etapas do seu crescimento em ordem aos objetivos que o definem. É o entrelaçar de todas as dimensões da formação, constituindo-se numa unidade coesa e coerente, impulsionadora de maturação e de realização. Salta imediatamente à vista o envolvimento de cada membro da comunidade no «fazer a comunidade», onde se notam talentos, funções e responsabilidades, tudo funcionando através de estruturas organizacionais que dão movimento e vida à instituição. Todos estão, pois, integrados em comissões de trabalho, a funcionarem ao longo do ano, e de acordo com as expressões e as dimensões da formação, quer se trate de atividades espirituais, litúrgicas e pastorais, quer se mergulhe nas ocupações académicas, de trabalhos manuais e serviços práticos, e de atividades desportivas e culturais, cuidando a quotidianidade da relação com o outro, com a comunidade e com a missão.

Merece destaque, nesta sede, a organização da vida académica, a qual dita um movimento relacional de sentido humano muito profundo. Há dois cursos superiores: o de Filosofia com 3 anos e o de Teologia com 4 anos, fazendo, normalmente, 7 turmas. As aulas são ministradas no período matinal. Promovem-se, periodicamente, conferências e espaços de reflexão mais abertos. A assembleia académica é o momento de encontro e de diálogo entre alunos, professores e Direção de estudos para tratar dos problemas e desafios concernentes ao setor. Há também reuniões periódicas com

professores, formadores e superiores das diferentes casas de formação, presididas pela autoridade episcopal, com a moderação da reitoria e da direção de estudos da instituição.

É evidente que a formação no SML não se limita à esfera escolar. Há, pois, um programa de atividades complementares de grande relevo, que cada casa de formação leva avante. Também o SML realiza encontros periódicos de formação extraescolar. Tais encontros são semanais ou quinzenais, focando-se nas áreas da formação humana, litúrgica e espiritual e reservando um espaço mensal para avaliação comunitária ou por cursos, com a consequente atualização do calendário de atividades. Os encontros comunitários (ou por cursos ou por turmas) são de notória interação participativa e estimulam propostas de novos caminhos ou, simplesmente, corrigem tendências negativas do «agir individual, grupal ou comunitário».

Sempre no âmbito da formação, desempenham também um papel fundamental os encontros ou colóquios individuais, de vária índole. É aqui onde se sente melhor o tato da relação formando e formador.

Uma outra nota a evidenciar tem que ver com a relação que os formadores e formandos estabelecem com as famílias destes e com as diferentes comunidades cristãs, que sentem também o dever de participar na missão educativa, como se confirma no ponto a seguir.

2. Especificidades das Comunidades em estudo

Falamos em «comunidades em estudo», porque nos debruçamos sobre dois grupos distintos (formandos e formadores) e, portanto, com características próprias, embora se complementem e formem um todo único centrado na relação pedagógica, objeto da nossa pesquisa.

Falamos em «especificidades» na medida em que queremos fazer notar determinados traços humanos e experienciais que nos ajudam a compreender a razão

de fundo das respostas existenciais dadas tanto aos desafios da formação sacerdotal como às exigências da relação pedagógica com o «outro» e com o «nós». Queremos, por conseguinte, caracterizar os atores da pesquisa, tomando em conta algum elemento, mais ou menos, relevante para seu modo de ser e de estar em comunidade e com os outros. Podem ser fatores facilitadores ou desafiadores da relação pedagógica e do seu impacto positivo na qualidade da formação sacerdotal.

Há que se considerar, em primeiro lugar, a diversidade assaz acentuada das pessoas que compõem a realidade em estudo; diversidade em função das proveniências quanto ao do local de nascimento e de residência, como à tipologia familiar, ao contexto cultural, social e económico, às vezes, com diferenças muito visíveis, sobretudo quando se faz a distinção entre o ambiente urbano, periurbano e rural; diversidade em virtude das idades, dos processos educativos vividos, dos caminhos de fé e de engajamento cristão empreendidos já a partir do seio familiar; diversidade explicável pela pertença a uma diocese, a esta diocese e não àquela, a um instituto religioso; diversidade, enfim, inerente à unicidade e singularidade de cada pessoa, inconfundível no seu carácter e na sua personalidade, com a sua história existencial e com os ritmos próprios do seu estar no mundo.

Desta diversidade, tiram-se explicações e conclusões que iluminam procedimentos e condutas, reações e pontos de vista, numa só palavra, sensibilidades diferentes, às vezes, diante dos mesmos acontecimentos e dos mesmos desafios e objetivos de futuro. Percebe-se aqui, por exemplo, a necessidade de compreender e de colher o significado do ser e do agir de cada sujeito, membro da comunidade educativa, dentro do seu mundo semântico e dos seus gestos comportamentais, que não são *a priori* opostos aos ideais da formação, embora, às vezes, precisem de um redimensionamento pedagógico. Referimo-nos concretamente a pessoas mais extrovertidas ou mais introvertidas, mais frontais ou de respeito reverencial, mais entregues ou mais recuadas. Isto é palpável no dia-a-dia das relações humanas e nos compromissos da relação pedagógica dentro e fora do âmbito académico.

Não se pode olvidar o tecido histórico de Angola, as suas conquistas e as suas vulnerabilidades, com extremos êxodos humanos, com expressões de profunda pobreza, com famílias desestruturadas, com agressiva perda do poder de compra, com

um ensino e educação duramente provados, com ciclos de crise moral, com proliferação de seitas e conseqüente desorientação espiritual e fracas convicções religioso-cristãs...; mas também com muita capacidade de resistência e resiliência, com mobilidade humana no sentido de maior abertura ao conhecimento, com franco crescimento populacional incidindo no aumento das vocações, com uma juventude cada vez mais inquieta e preocupada com o futuro, buscando mais e mais o sentido de Deus... Tudo isto constitui, do ponto de vista prático e pedagógico, um vasto campo de possibilidades e de limitações, onde a excelência admirável do respeito pelo outro, pelo «mais velho», pelo formador pode entrar em linha de colisão com o perigo da autoafirmação indiferentista, da autoridade subserviente, da formalidade e superficialidade dos laços humanos e comunitários.

Nesta onda de ideias, flutua a paciência necessária a ter para com jovens de ritmos de aprendizagem bastante «lentos e lacunosos», tanto na aquisição de conhecimentos científicos quanto na apreensão de valores básicos de relação com as coisas e com as pessoas, «pecando-se» inclusivamente nas boas maneiras. Isto dita conceitos e estratégias na prática relacional, para que se efetivem as aprendizagens significativas em ordem ao ideal sacerdotal.

As idades dos alunos têm também o seu destaque: parte-se da complexidade da fase adolescencial, em que se encontram os alunos do curso inicial (médio), com os seus 14 a 17 anos, à delicadeza da fase de forte discernimento, protagonizada por jovens entre os 18 e os 23 anos de idade, à procura de estabilidade vocacional e de pensamento maduro, que prepara imediatamente os jovens dos 24 anos em diante para as ordens sagradas. Há também casos excepcionais de vocações adultas, isto é, de jovens acima dos 35 anos de idade. Esta diversidade de idades tenta conjugar a especificidade de cada fase com o sentido de família e de irmandade, possibilitando, assim, uma certa harmonia relacional.

O aludido fator económico limita sobremaneira a realização do projeto formativo e desafia a relação que o formador tem, por exemplo, com um educando de família totalmente desprovida do básico. Em casos como este, conta-se com a subvenção da instituição eclesial de pertença (diocese, paróquia) ou da instituição educativa (SML) ou, ainda, do formador que se vale dos seus recursos pessoais.

O contexto metropolitano em que se insere o SML acolhe, as mais vezes, jovens com hábitos mais reservados às culturas de origem ou jovens já desorientados por vivências negativas dominantes nos bairros da periferia geográfica e humana. Assiste-se ao choque de culturas, com resultados bons e maus, chegando-se mesmo a nunca se integrar no novo estilo educativo.

Como se pode ver, o investigador avalia os fatores acima descritos como sendo referenciais importantes para a escolha e execução das técnicas de recolha de dados, assim como para a descrição e análise dos resultados produzidos, tendo sempre em vista a missão e a filosofia da formação sacerdotal, como a seguir veremos.

3. Missão e Filosofia de Formação Sacerdotal

Poderá parecer supérfluo ou meramente repetitivo referir à missão e à filosofia da formação sacerdotal. No entanto, estamos perante dois paradigmas indispensáveis à interpretação correta dos elementos característicos constatáveis no retrato institucional e das especificidades das comunidades em estudo. Na verdade, o que dita o *modus facendi* desta realidade a estudar, o que nos permite compreender as razões das suas opções e práticas educativas tem que ver com a sua missão e filosofia radicadas no seu *modus essendi*.

A Igreja (católica), como se viu anteriormente, tem a missão de formar sacerdotes. A Igreja forma os seus sacerdotes com base numa filosofia que, embora entrelaçada com as mais universais e modernas práticas educativas, segue uma mística inconfundível e até inspiradora. Ela centra-se na pessoa e no seu crescimento; acolhe o educando na sua situação real, com suas potencialidades e limitações, e procura provocar e favorecer nele a possibilidade do desenvolvimento; a sua ação acontece necessariamente em contexto de comunidade, comunidade esta que se apresenta, ao mesmo tempo, como seu princípio e fim, como seu garante e destinatário; privilegia a relação e explora a sua riqueza semântica e a sua imensa força realizadora da pessoa; enfim, a missão e a filosofia formativa da Igreja, enquanto olham profundamente para

o humano e o social, elevam o seu significado à transcendência das coisas, dos atos, dos fatos, das vivências temporais e terrenas, pois têm Deus como sua origem e seu término.

Neste sentido, no decurso da história, foi possível identificar e criar uma estrutura especificamente vocacionada à formação sacerdotal, tendo esta recebido o nome de «seminário» (do substantivo latino *semen* = semente; dali a palavra *seminarius* = sementeira). Esta iniciativa formativa acompanha a pessoa desde a sua condição de «semente», no curso do seu desenvolvimento, até tornar-se «uma árvore frondosa, carregada de frutos e dá sobra aos pássaros», para usarmos a alegoria bíblica (Mc 4: 26-34).

Por este motivo, o seminário, de acordo com as circunstâncias locais, assume-se como espaço e tempo de acolhimento e acompanhamento de crianças (seminário menor), de adolescentes frequentando o ensino secundário (seminário médio), de jovens de nível universitário propostos a fazer os cursos de filosofia e de teologia. Mas também, e sob modalidade *sui generis* de formação permanente, assiste aos candidatos que imediatamente serão apresentados às ordens sagradas e aos que já caminham pelas veredas pastorais da vida sacerdotal. Esta tipologia de seminários não é fixa e igual em todas as realidades eclesiais e de cuidado vocacional. A nova *Ratio* indica para uma vivência dinâmica e adaptada do seminário (RFIS, 2016: 16-27; 57-79).

Mais do que olhar a estruturas e a meios (de reconhecida importância), a atenção vira-se fundamentalmente para as pessoas e para a relação que estabelecem entre si, pois a essência da missão na Igreja é a comunhão. O cuidado da pessoa cria então uma sensibilidade particular que dita todo o percurso formativo e ministerial. Assim, as técnicas de ensino e aprendizagem giram à volta da pessoa e procuram extrair ou estimular nela o que de melhor ela é e tem. Aqui não existe o anonimato e não se perde a singularidade, constantemente atraída, porém, para a abertura aos outros.

Por outro lado, tem-se em conta a perspectiva de totalidade quando se educa ou se exerce o ministério pastoral, pugnando-se pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, cuja «pedra de toque» está na sua espiritualidade, ou seja, na busca de vida de comunhão com Deus. Nesta vertente claramente espiritual, a formação já não se articula apenas numa base académica ou escolar, mas assume o seu

verdadeiro papel de transformação e mudança, porque incide na «conversão da mente e do coração». Assim, ao invés de se destacar apenas a aquisição de conhecimentos científicos, estes são lidos na perspectiva do discipulado e da configuração a Jesus Cristo, Mestre e Bom Pastor. Desta espiritualidade nasce, pois, uma «visão nova» das pessoas e das coisas, dos lugares e dos tempos, como se pode verificar através da descrição e análise dos resultados emergentes dos testemunhos recolhidos nesta pesquisa.

Capítulo III – Descrição e Análise dos Resultados

1. Espaços Privilegiados de Relação Pedagógica

No caminho de concretização do nosso primeiro objetivo de investigação, consultámos e analisámos os documentos reguladores da instituição em estudo, onde foi possível identificar espaços privilegiados de relação pedagógica. Por «espaços privilegiados de relação pedagógica» entendemos aqueles momentos, lugares ou modalidades em que o «encontro rosto a rosto» (Baptista, 2005, 2016) se realiza de maneira mais direta, intensa e profunda, visto que é da natureza do seminário ser uma «comunidade», uma «família», um «viver juntos», pressupondo, portanto, uma constante comunicação e relação entre os sujeitos membros (*Regra de Vida*, 2006: 2-4). Na verdade, importa sublinhar essa identidade do seminário, mais abrangente, inclusiva, fraterna, familiar e humana, que justifica e estimula os referidos espaços privilegiados de relação.

«A comunidade do Seminário é, efetivamente, uma família, caracterizada por um clima que favorece a amizade e a fraternidade. Essa experiência ajudará o seminarista a melhor compreender, no futuro, as exigências, as dinâmicas e também os problemas das famílias que serão confiadas ao seu cuidada pastoral. Nesta perspetiva, será de grande benefício para a comunidade do Seminário abrir-se ao acolhimento e à partilha com diversas realidades, tais como, por exemplo, as famílias, as pessoas consagradas, os jovens, os estudantes e os mais pobres» (RFIS, 2016: 52).

Por conseguinte, a *Ratio Fundamentalis* qualifica a relação entre os atores da formação sacerdotal como sendo de «paternidade e fraternidade», com a densidade de conteúdo e de responsabilidade que tais expressões significam. Tais devem ser, pois, «os elos que se estabelecem entre formadores e seminaristas, e entre os próprios seminaristas». Entretanto, esta relação fraterna «não pode ser algo deixado ao acaso,

às consequências favoráveis, mas, antes, uma escolha consciente e um desafio permanente» (RFIS, 2016: 52).

O viver na mesma casa, frequentando os mesmos espaços e momentos e formando comunidade com os outros, evidencia encontro, contato, comunicação, proximidade, relação e reciprocidade. Por isso, *«quotidianamente, a formação cumprir-se-á através das relações interpessoais, dos momentos de partilha e de confronto, que concorrem para o crescimento “daquele húmus humano”, onde concretamente amadurece a vocação» (RFIS, 2016: 50).* Não resulta difícil captar essa camaradagem e cumplicidade entre os membros de uma mesma comunidade, membros que se cruzam constantemente, ora de forma espontânea, ora sob a orientação do regulamento para as atividades comunitárias. Neste cruzar-se de presenças, soltam-se palavras, gestos, olhares desafiados para a confiança recíproca.

As refeições tomam-se à volta de uma mesa comum, ou seja, várias mesas no mesmo espaço (refeitório) que formam uma única mesa de confraternização, onde se desencadeiam conversas espontâneas, proximidade fraterna, empatia, compreensão, capacidade de escuta e de partilha, colaboração, com o gesto eloquente de uns servirem aos outros e de formarem equipas de trabalho para, por exemplo, a lavagem da louça e o arrumo do refeitório. Formandos e formadores partilham do mesmo espaço e conjugam a referida paternidade e fraternidade no estar juntos com o respeito devido ao espaço do outro. De facto, *«a amabilidade e o respeito serão sempre valores fundamentais na nossa comunidade» (Regra de Vida, 2006: 28; veja também Horário Ordinário, 2020).*

A prática do desporto, nas suas mais variadas modalidades, o exercício do trabalho manual, que consiste em cumprimento de «cargos diários» e de «atividades manuais mais gerais» manifestam, não só o funcionamento organizado da instituição, como também o entrosamento de pessoas, atos e gestos de colaboração, criando espaços de relação abertos ao conhecimento de si e do outro e treinamento necessário para a vivência dos valores da relação, como o acolhimento, a hospitalidade solidária, o cuidado comum, tão fundamentais no exercício do ministério sacerdotal. É interessante verificar a dimensão pedagógica destes dois atos comunitários: o trabalho e o desporto.

«O trabalho faz parte da formação integral do aspirante ao sacerdócio. Todos deverão esforçar-se por fazer bem a limpeza da casa diariamente, assim como o trabalho nos lugares e tempos assinalados. Ninguém fica isento destas tarefas» (Regra de Vida, 2006: 36).

De igual modo, «todos os alunos do Seminário praticarão alguma das modalidades desportivas, nos dias e horários estabelecidos para tal. Ninguém fica isento do desporto e toda a ausência deverá ser notificada com antecedência ao Assessor do desporto» (Regra de Vida, 2006: 37).

Uma nota digna de realce, constatada na nossa participação direta, é o facto de os dois supracitados espaços – de trabalho e de desporto – serem partilhados também por formadores e, algumas vezes, para o desporto, com formandos de outras casas de formação, alargando mais ainda os horizontes de uma verdadeira comunidade de irmãos. Aqui, a derrota de uma equipa de futebol (ou de basquetebol ou de andebol) sabe sempre à vitória de todos, embora nem sempre se consiga esconder algum desapontamento. Refira-se especificamente ao «torneio pascal» e ao «campeonato anual inter-turmas»: competições renhidas, mas que terminam em euforia coletiva!

A celebração do aniversário natalício de cada membro do SML e da ordenação sacerdotal (para os formadores) ou da consagração religiosa (para as religiosas) assinalam-se comunitariamente, desde as primeiras horas do dia com a oração da Missa até ao canto de parabéns antes ou no fim da última refeição do dia, com dedicatórias específicas. A última sexta-feira de cada mês reserva-se à Missa comunitária, seguida do jantar e convívio comunitário, tudo em ordem à comemoração dos aniversariantes do mês. A estas expressões culturais, afetivas e recreativas, juntam-se as dinâmicas de vivência comunitária dos sábados à noite, entre jogos de mesa, assistência a um filme e saraus, onde sobressaem a alegria e a espontaneidade, misturadas com a criatividade, a curiosidade e o conhecimento, desafogando, porém, as mentes da carga do estudo semanal (*Horário Ordinário, 2020*).

No campo estritamente académico, consideramos destacáveis o modo como os professores se relacionam com os alunos, e os alunos entre si, onde praticamente todos se conhecem para além do nome; a interação verificada nos intervalos entre as aulas; a semana anual de reflexão (bíblica, ou teológica, ou filosófica), protagonizada pelos próprios alunos, com o acompanhamento de formadores e professores; a realização, semestralmente, da assembleia académica, em que se estabelece diálogo aberto e franco entre alunos e professores sobre a vida académica, suas conquistas e dificuldades, desafios e expectativas; o «areópago» concebido como espaço de exposição de um pensamento filosófico e do debate livre sobre ele, contextualizando-o no hoje de Angola e do mundo, onde os alunos de Filosofia exibem os seus conhecimentos sob o olhar atento de alunos de Teologia e o acompanhamento de formadores (*Regulamento Escolar*, 2016; *Horário Ordinário*, 2020).

Ainda no domínio da Academia, consideramos à parte a presença do «Conselho de Alunos», constituído pelos delegados das várias turmas, cujas funções, em estreita colaboração com o diretor de estudos, consistem em: *«avaliar continuamente o ambiente disciplinar das turmas; avaliar o cumprimento dos programas de cada disciplina, assim como o relacionamento entre os professores e os alunos e entre os alunos mesmos; projetar e organizar atividades académicas e extra-académicas»* (*Regulamento Escolar*, 2016: 35).

Neste particular, sublinhamos o envolvimento direto dos formandos na gestão da relação com os formadores e entre si, o que revela o compromisso ético de todos por promover princípios e valores consentâneos com os ideais da relação pedagógica.

Sendo SML uma instituição inserida na Igreja e na sociedade, o contacto com o mundo exterior consolida a formação nele administrada. Dali a presença das famílias (particularmente) dos formandos no processo educativo, cujos momentos marcantes, na vida do SML, situam-se nos atos solenes da abertura e encerramento do ano formativo, na celebração da festa patronal da instituição e na realização de encontros periódicos com os pais/famílias dos seminaristas, ora sob forma de reunião informativa e de avaliação, ora numa dinâmica de passeio e convívio ou, simplesmente, almoço comunitário, tendo sempre como pano de fundo a oração da Missa. As famílias fazem-se também presentes em visitas privadas ou em convocatórias para assuntos pontuais,

onde o seu parecer é muito tido em conta (*Regra de Vida*, 2006; *Horário Ordinário*, 2020).

A oração comunitária, distribuída ao longo do dia, com maior ênfase à celebração eucarística (pelo seu sentido teológico e espiritual), e o empenho pastoral junto de comunidades paroquiais constituem um espaço muito privilegiado de relação humana, porquanto, na oração, se busca a força de Deus e a luz da sua sabedoria e, na experiência pastoral, se vivem mais diretamente os embates e os frutos da relação com os outros, com o diferente, uma relação chamada a ser realmente pedagógica em função do futuro ministério sacerdotal que o formando de hoje deverá assumir a curto ou médio prazo (*Regra de Vida*, 2006: 40-41; 69-74). Vejam-se os enxertos abaixo:

«O ponto culminante da oração cristã é a Eucaristia, que, por sua vez, se situa como “cume e fonte” dos Sacramentos e da Liturgia das Horas. [...]. Os candidatos ao sacerdócio devem ser formados nas íntimas disposições que a Eucaristia promove: o reconhecimento pelos benefícios recebidos do Alto, pois a Eucaristia é acção de graças; a atitude oblativa que os impele a unir à oferta eucarística de Cristo, a própria oferta pessoal, a caridade alimentada por um sacramento que é sinal de unidade e de partilha» (*Regra de Vida*, 2006: 45).

«Semanalmente, os seminaristas irão aos seus respectivos centros de pastoral, combinados com antecedência entre a Área de Pastoral e os respectivos Párcos» (*Regra de Vida*, 2006: 73).

«As férias serão também um tempo próprio para a pastoral nas respectivas paróquias» (*Regra de Vida*, 2006: 74).

Finalmente, identificámos nos colóquios individuais periódicos do formando com o seu formador e com o reitor e na frequência da direção espiritual (com o padre

espiritual) o espaço de maior sensibilidade na relação, uma vez que é aí que se joga a consciência de cada um diante das exigências da caminhada formativa e do tipo de resposta que a elas se vai dando; ali encontram-se maiormente as vontades e os propósitos de ambos os lados, na espontaneidade do coração e na transparência das ações, provando e estreitando a confiança recíproca.

Diz a *Ratio* (2016: 46): «É necessário que os colóquios com os formadores sejam regulares e frequentes [...]. Este acompanhamento deve integrar todos os aspetos da pessoa humana, educando-o [o seminarista] à escuta, ao diálogo, ao verdadeiro significado da obediência e à liberdade interior». E, na vertente mais espiritual, estabelece a Regra de Vida (2006: 50) que «o seminarista deverá colocar-se sob a guia de um Director espiritual que o ajudará “para que ele mesmo [o seminarista] chegue a uma decisão madura e livre, que se fundamente na estima da amizade sacerdotal e da autodisciplina”...». São estes, pois, os valores estruturantes dos espaços de formação, conforme tentámos mostrar.

2. Perceção dos Atores sobre Práticas Pedagógicas Vivenciadas

Os testemunhos dos atores permitiram-nos identificar, em resposta ao segundo objetivo do nosso estudo, uma variedade de práticas pedagógicas que os mesmos vivenciaram ou vivenciam no decurso da sua formação. Foi possível perceber, de imediato, o grande nível de sensibilidade e de interesse que os atores nutrem para com os valores da relação humana.

As questões colocadas estiveram à volta de episódios, experiências, valores e pessoas que tenham particularmente marcado o percurso educativo dos nossos inqueridos. Embora grande parte dos testemunhos tenha optado por uma narrativa breve ou sintetizada, percebeu-se, porém, uma carga humana, afetiva e emocional muito grande praticamente em todos eles; facto que nos deixou entrever uma riqueza enorme de cumplicidade até sentimental e de compromisso.

Procuraremos, a seguir, agrupar as percepções dos atores sobre práticas pedagógicas vivenciadas por eixos identificados num critério de similitude ou de aproximação conceitual e axiológica, obedecendo a uma hierarquia e coerência possíveis.

Para já, no entender dos atores, uma relação humana autêntica tem referência necessária a Jesus Cristo, modelo de humanidade. E, por conseguinte, não se pode desenvolver uma sã relação pedagógica, especialmente em contexto de formação sacerdotal e a olhar para as exigências do ministério futuro, sem partir e ancorar-se permanentemente à experiência do amor a Jesus Cristo, o Bom Pastor. Isto serve tanto para o formador como para o formando.

Como nos é dito: *«Amar a Jesus, ajudar-nos-á, a amar de forma madura os outros; ser d'Ele, pertencer a Jesus, tem uma atuação concreta na vida do quotidiano: é estar consciente que Ele é o meu "Amado". E disto, pude perceber que a relação com Jesus permite uma relação saudável tanto com os formadores, quanto com os irmãos, pois, Jesus é o nosso Mestre, o Pedagogo por excelência da nossa Formação e Ele é Quem dita o nosso modo de ser. Portanto, a minha relação com Jesus determina o modo que olho para o Outro»*³. (F10).

É, pois, a dependência recíproca da dimensão vertical da *caritas* com a horizontal, de que a Bíblia nos fala.

A vivência desta prática pedagógica requer, em virtude do seu caráter sobrenatural e espiritual, passar por uma experiência sentida de oração e de silêncio interior, como se lê nos seguintes testemunhos:

«O silêncio é fundamental na vida que queremos abraçar; não podemos caminhar de qualquer maneira, sem o silêncio interior. É através, do silêncio que descobriremos, que ouviremos a voz do Senhor que nos fala» (F18).

³ Tomamos a liberdade de adaptar as transcrições dos testemunhos ao Acordo ortográfico em vigor em Portugal, embora os nossos atores residam em país que ainda o não ratificou.

E a «oração é um impulso do mais íntimo do coração, um grito de reconhecimento e amor no meio da provação ou no meio da alegria; a oração, como virtude, faz-me acreditar e reconhecer a minha finitude diante daquele Ser Supremo “Infinito”; (...) na relação “formando e formador”, esta virtude faz com que eu me volte para Deus que me chama para cumprir a sua missão» (F14).

Numa só palavra, precisa-se de «piedade, como a virtude que mete o formando em relação de intimidade com Deus que é a fonte da verdadeira comunicação com os irmãos» (T1).

O silêncio interior e a oração ajudam sobremaneira a buscar o essencial da humanidade e da relação com os outros, o sentido profundo do projeto de vida a que se quer abraçar (T2).

O pressuposto da «abertura ao outro» (F17), do formando ao formador, e vice-versa possibilita trabalhar a «disponibilidade a ouvir, aprender e servir» (F8), cultivando a obediência, que é um valor fundamental na orientação ao ideal de vida sonhado:

«Obediência: é uma das virtudes que deve caracterizar todos aqueles que têm uma meta por alcançar, nos remete em ouvir a voz que deve nortear a vida; é uma virtude que nasce do interior, pois, parte da experiência pessoal em relação ao terceiro. Na perspectiva da relação “formando e formador”, a obediência surge como uma linha mestra de orientação para a realização de um determinado projeto; contudo, tem como pano de fundo a humildade; (...) quem obedece, cresce, e uma pessoa crescida também orienta aqueles que estiverem à sua volta; com esta virtude, percebo o devido respeito à pessoa revestida de autoridade» (F14).

Como referido no testemunho anterior, este exercício de abertura, de escuta e obediência para a devida orientação relacional e existencial exige um «caminhar juntos» (F7, F17) notável e verificável desde a presença efetiva de um na vida do outro (dos outros) à vivência de valores tão qualificantes da relação pedagógica, como o «sentir-se acolhido» (F2, F5, F6, F9, F12, F15, F20), a empatia e a cordialidade (T3, F15), dentro da sensibilidade humana (F1).

Na verdade, com a empatia, o formador torna-se *«capaz de se colocar na realidade do formando [para] juntos procurarem ultrapassar e erguer-se mutuamente»* e, com a cordialidade, entendida *«no sentido do estreitar familiaridade entre ambos, pautada na confiança mútua»*, desenvolve-se um fecundo ambiente familiar, que não leva à perda da identidade do formando no *«trato com o seu formador»* (F3, F2), *«de tal sorte que ambos cresçam e contribuam para o engrandecimento da Academia onde se encontram e alcancem a excelência nos variadíssimos aspetos da formação humana, pastoral, académica»* (F3).

Nesta linha, e fixando-nos mais na sensibilidade humana, destacamos o seguinte testemunho:

«Nutro uma grande estima por esta pessoa por ser alguém que faz das minhas vitórias as suas, e das minhas derrotas ocasião de aprendizagem e de sessões de conselhos, todos os dias procura saber se eu estou bem e como vão as dimensões da formação; procura partilhar os bens materiais e imateriais, identificar-se com a minha história» (F1).

Afirma-se ainda;

«Percebo que o acolhimento é uma realidade que deve nascer da aceitação do outro assim como ele é, com as suas dificuldades, limitações, tristezas, assombros, procurando sempre iluminá-lo como à luz de Cristo que a todos clareia, como a voz da experiência que não condena, mas norteia para o crescimento, para a vida. (...). Nesta experiência de acolhimento, vi e vejo como Deus ama-me a mim a partir do meu próximo (aquele que me acolhe) e, por isso, sendo acolhido e norteado para a vida, também peço a Deus que me ajude e ilumine a minha consciência, para que eu possa ser uma voz viva que saiba nortear aqueles que vierem ao meu encontro; que o acolhimento

experimentado por mim, seja um acolhimento transmitido para aqueles que estão a procura de um verdadeiro reencontro. O acolhimento não exclui o outro, não humilha, não cria laço de superioridade, mas congrega, faz com que eu me sinta amado e querido pelo outro e pelo próprio Deus, fonte do verdadeiro acolhimento» (F14).

É, pois, unânime indicar outros valores concorrentes para uma relação pedagógica destinada a desenvolver a personalidade do candidato e do próprio formador, visando o múnus pastoral de comunhão do homem com Deus. Os atores referem à humildade e à simplicidade, à sinceridade, à profundidade e à alegria de vida, entre outros valores, para se construir o ambiente necessário de irmandade, sem o qual fica muito difícil realizar o projeto de crescimento pessoal e de solidariedade humana.

«Ao longo desses anos de formação, encontrei um irmão, colega e, acima de tudo, amigo, com quem tenho partilhado as várias experiências da minha vida. Tem sido realmente uma pessoa muito sincera, honesta e muito aberta». Na mesma linha, coloca-se o F2: «Nele vi e percebi que ser simples significa limpeza do olhar, transparência, pureza de coração, retidão no que se pensa, diz e faz. (...); tratava todos de igual modo; vejo nele um irmão que Deus me deu; sempre contei com a sua amizade verdadeira e sincera» (F1).

Um destaque à parte damos à nota da alegria de vida, que leva a encarar o caminho formativo com positividade, como confessa um dos participantes quando se refere ao colega e amigo:

«Ele é caracterizado por um rosto alegre como alguém que não tem problemas; o sorriso cativante faz parte do seu ser; ele faz-me perceber que, para viver na alegria, não é preciso ser-se uma pessoa cheia de sorte; (...) que a alegria pode habitar num bairro de lata ou casota de um pobre e morar longe dos palácios de ricos» (F2).

Sem se advogar a pobreza como condição humana desejável, colhemos aqui o sentido de uma alegria que emana da esperança mais profunda do coração humano, capaz de superar as vicissitudes e limitações circunstâncias, na senda de quanto dissera o Papa Francisco (2013): «*Não deixemos que nos roubem a alegria*». Rostos alegres, porque esperançosos, tornam possível humana e salutar a relação pedagógica.

Outro bloco de valores e qualidades da relação, talvez mais impactantes na vida do formador, tem que ver com a coragem, a paciência, a seriedade e a serenidade. A respeito destes valores, recebemos testemunhos assaz eloquentes, como os que se seguem:

«Coragem: nela percebo a virtude que faz vencer as dificuldades e os perigos, ajudando a pessoa a resistir os apetites e as paixões; na perspectiva da relação “formando e formador”, esta palavra foi como que uma rocha firme para o sustentáculo da minha vocação. Com a coragem aprendi a resistir às intempéries da vida, assumindo o meu próprio ser sem perder de vista as minhas limitações; no mais fundo desta virtude, encontro a persistência que faz com que eu vá à busca da realização dos meus sonhos» (F14; F16).

Sobre a paciência e o sentido do humor:

«Outro momento e este foi o que muito me motivou foi a paciência do meu mestre do Noviciado, que nos fazia correções contando histórias e anedotas, era um criador de histórias para corrigir cada um» (F20).

Com efeito, *«na relação entre formador e formando ou vice-versa, tem que se ter em conta a paciência. Sem a paciência, penso que não haverá uma convivência boa, pois trabalhar com homens é muito complicado. Formador: o papel do formador é fundamental na vida do formando, porque esse está aí para orientar e guiar o formando,*

mesmo que muitas vezes nós (formandos) fazemos coisas que desanimem os formadores; se ele não tiver paciência, vai acabar por falar ou fazer coisas que vão desanimar o formando. Formando: os formandos são guiados pelos formadores, muitas vezes os formadores fazem coisas que desanimam os formandos; (...) se esses não tiverem paciência, criam tumultos na comunidade» (F9).

A isto junta-se a serenidade:

«Uma das situações que me marcaram foi quando manifestei a minha decisão de continuar o meu discernimento vocacional junto a uma comunidade religiosa ao meu formador que, com uma serenidade tal e palavras que muito me tocaram, orientou-me e fez-me sentir bem, confortado, acolhido, pois confesso que tinha um certo receio da reação do meu formador, mas fui surpreendido pela atitude do formador, sua serenidade e suas palavras orientadoras, envolveram-me em um ambiente bastante acolhedor» (F6).

Fundamento e meta de todo este processo de relação pedagógica, marcado por valores e vivências, concernem à maturidade dos seus sujeitos, formando e formador. A maturidade dita o nível de compromisso com o projeto educativo e com a missão a que se pretende abraçar, impregnando de rigor e excelência cada etapa e cada passo da caminhada formativa (F3, F9, F16, F18).

Importa, finalmente, dizer que as mais fortes experiências de relação pedagógica entre formandos e formadores, e dos formandos entre si, foram vivenciadas em momentos particularmente significativas para os atores. E as mais vezes, tiveram que ver com a dor, a tristeza, a extrema adversidade ou o impacto do início de caminhada. Assim, uns referiram-se ao dia da entrada (F21, F20), outros à perda de um familiar que era pilar na sua vida e formação (F18, F10), outros ainda a uma experiência de conflito que deu origem a uma amizade verdadeira (F12) ou à crise vocacional (F17, F14). Podemos assim concluir que os formandos identificam como marcantes experiências eminentemente relacionais, vivenciadas à luz dos valores de humanismo cristão que configuram a sua formação sacerdotal.

3. Percepção dos Atores sobre Expectativas Formativas e Pastorais

Em linha com o que foi exposto no ponto anterior, é no espírito do comprometimento com a missão sacerdotal que os atores descreveram pontos e linhas mestras que refletem as suas expectativas formativas e pastorais, visando o perfil do sacerdote do século XXI, ou seja, respondente às exigências do nosso tempo.

Podemos sintetizar as suas percepções em quatro blocos, a saber:

- a. formar para a humanidade verdadeira, que ama todas as pessoas, sem exceção, e que respeita a liberdade do outro;
- b. formar para uma consciência reta, abrindo-se à riqueza mais profunda e universal da afetividade humana e à vida comunitária, isto é, na e para a comunidade;
- c. formar para uma vida enraizada em Jesus Cristo, a Quem se inspira o “pastor que suja as mãos e que exala o cheiro das ovelhas”, uma vida de proximidade efetiva de Deus e dos homens, disponível ao serviço gratuito aos irmãos;
- d. formar numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, com atualizações periódicas, articuladas por um acompanhamento permanente.

Conforme surge patenteado nos discursos dos atores, em primeira instância, reluze o valor basilar da humanidade, seja por parte do formando ou do formador:

«Na formação sacerdotal, a dimensão humana é muito importante e fundamental. O candidato ao sacerdócio, se não está bem humanamente, não será um bom padre; e, assim for, esse candidato não serve para padre» (F9; F4, F11, F19, T2, T3).

Por conseguinte,

«o sacerdote de hoje deve ser simples, atencioso, paciente; (...) o padre deve ser aquele que os fiéis devem procurar e encontrar paz; para isso, o padre deve ser alguém humanamente preparado para saber lidar com os outros» (F9; F14).

Seja «um sacerdote mais humano, capaz de se compadecer com as alegrias e sofrimentos do povo – do outro; um sacerdote com capacidade de abertura para o novo, capacitado para ouvir os clamores do povo de Deus, disponibilizando tempo para a caridade, para a escuta e confissão» (F15).

Deste humanismo autêntico nasce a capacidade de amar a todos, pois *«o sacerdote deve procurar acolher todos, ser irmão de todos, para que ninguém se sinta excluído» (F14).*

Trata-se de um acolhimento que não esmaga nem diminui a identidade do acolhido, porque *«o sacerdote hoje, sendo dinamizador da comunidade paroquial, tem por direito e dever respeitar a liberdade dos outros, pois, ele não é o detentor de todas as verdades, mas um irmão mais velho colocado em frente da comunidade para ajudar no crescimento, amadurecimento da fé dos cristãos» (F14).*

Formar para uma consciência reta é um outro desafio que alimenta as expectativas formativas e pastorais para o sacerdote do nosso tempo. Graças a ela, evitar-se-á o perigo da duplicidade de vida, que mais se nota na transição da etapa formativa no seminário para a vida ativa na pastoral, uma transição que pode revelar uma personalidade estranha até agora não conhecida, o que traz sofrimento e dor para os fiéis cristãos e para a Igreja, com consequências negativas para o próprio sacerdote (F18).

Neste particular da formação da consciência, entre o certo e o errado, a verdade e a falsidade, o belo, o prudente e o inconveniente, sublinha-se a *«questão da afetividade (...) que deve acompanhar todo o percurso formativo do formando»*, nunca se cansando em tocar num ponto tão essencial, para se evitar recalcamientos e censuras tardias nos momentos de cometimento de deslizes e erros (F2).

Importa notar que os atores apontam para uma lacuna formativa nesta área e encorajam a dinâmicas pedagógicas que levem a perceber, com amplitude da mente, o rico e positivo potencial da sexualidade humana, cuja tônica consiste em «amar como

Jesus Cristo amou», desinteressada e totalmente todos os homens, até à extrema doação da sua vida na cruz (F7, F8, F10).

Ou seja, só uma afetividade madura e livre será capaz de levar o seminarista ou o sacerdote a relações humanas equilibradas e inclusivas, acolhedoras e de escuta, atentas no cuidado do outro e solícitas ao valor e às necessidades de quem deles se aproxima (T2).

Dali que, no processo de formação nos seminários, importa dar tempo e espaço ao encontro interpessoal assumido na sua dimensão de paternidade e de fraternidade, tendo como preocupação, já nos primeiros passos de vida seminarística, a iniciação à vida comunitária (F2).

«A vivência em comunidade é vista como fonte de uma vida fraterna, porque o homem não é uma ilha, não pode viver sozinho. (...). A vivência em comunidade deve ser inculcada a partir das casas de formação, para o futuro sacerdote não encontrar dificuldades na pastoral quando estiver a viver com os outros» (F8).

Assim, o testemunho da fraternidade sacerdotal será um efetivo instrumento de evangelização (F18). A comunidade é o espaço de treinamento e de consumação da vivência relacional, tanto no seu âmbito mais amplo e diversificado da pastoralidade (paroquial ou diocesana) quanto na intimidade restrita de colegas da mesma missão e identidade, seriamente provada pela presença do outro que interpela permanentemente, quer em sentido positivo, quer no negativo, deixando sempre uma mensagem propositiva para a aprendizagem sedenta de mais e mais riquezas do tesouro humano e divino (F2).

A formação espiritual, isto é, uma formação enraizada em Jesus Cristo inspira e insufla o processo educativo do futuro sacerdote e do já sacerdote.

«Para o Sacerdote do nosso tempo, as minhas expectativas estão concatenadas na formação espiritual inspirada no Evangelho. A espiritualidade é uma expressão para designar o aspeto formal da estrutura central da vida cristã, designa ainda a relação pessoal do homem com Deus. Entrementes, o Sacerdote é chamado a cultivar a sua

espiritualidade na Igreja, no lugar das orações, na eucaristia; na vida individual, o sacerdote deve revestir-se de Cristo (de sua paixão, morte e ressurreição), para poder transmitir aos seus irmãos (fiéis) a experiência vivida em Cristo Jesus» (F14).

Da estrutura da formação espiritual, que pressupõe referências bíblicas e teológicas, nasce a identidade tanto do próprio sacerdote como da sua missão na Igreja e no mundo (T2).

A configuração com Cristo faz do sacerdote “homem especialista” da relação vertical e horizontal. Com efeito, o sacerdote nutre-se da proximidade com Deus e vive a proximidade com o povo, que deve servir abnegadamente, para os fins da salvação de todos (F6, F12, F17). Dali surge e assume-se o comprometimento com a missão, com Deus e com o povo, nada preferindo às suas obrigações pastorais executadas com a liberdade e a obediência interiores (F17, F8).

Os sacerdotes *«sejam mais próximos do povo, e, quando digo povo, são mesmo aqueles que estão nas condições mais precárias» (F9). «Um problema dos sacerdotes do nosso tempo é do não sujar as mãos, isto é, ser sacerdote do cartório ou do gabinete. o Santo Padre, o Papa Francisco, alerta-nos que devemos estar com o povo, com os que sofrem, mas muitos dos nossos não são sensíveis à dor do próximo, só pensamos no nosso bolso, nas ofertas, e não na cura das almas» (F20).*

Por fim, fazem parte das expectativas perfeccionadas pelos atores a necessidade de uma formação ao longo da vida, entendida na perspectiva de sessões formativas periódicas ou de especializações e na vertente de um cultivo pessoal permanente, para que o sacerdote não viva fora do seu tempo (F20). Na sua perspectiva, trata-se de uma formação que leva a *«construir o sacerdote desde o berço, desde a sua família» (F10)*, que vela pelos princípios básicos e cívicos de sua vivência na sociedade, com destaque às boas maneiras, e que instrui no despreendimento dos bens materiais (F8), combatendo *«os deuses da hipocrisia, do materialismo e da luxúria» (F5).*

Este processo de aprendizagem ao longo da vida não se confunde com a apetência desnecessária a títulos académicos, que acabam por insinuar complexos vários na relação com os outros, particularmente com o povo simples, gerando também comparações antievangélicas, muito comprometedoras da «*qualidade dos simples de coração, de quem é o reino dos céus*» (T2), porque a irmandade fica suplantada e prejudicada pela superioridade, ou seja, pela luta de se «ser o primeiro, o maior de todos», contrariando completamente o espírito do Evangelho (Lc 22: 24-38) e ofuscando a vitalidade da relação pedagógica.

Conclusão

O estudo empírico permitiu-nos averiguar, *in facto*, a primazia e o caráter fundamental da dimensão humana na formação sacerdotal, particularmente na sua vertente relacional entre formando e formador, entre formando e formando, entre formador e formador, entendidos no sentido restrito de equipa diretiva e comunidade do seminário ou no sentido amplo de simplesmente comunidade educativa, que inclui em si todos os sujeitos da formação, singulares e coletivos.

Na verdade, e como ficou descrito pelos atores e apurado nos dados recolhidos, a humanidade, ou seja, o humanismo autêntico inspirado nos princípios cristãos constitui a base de qualquer edifício formativo (PdV, 1992: 43), mais ainda o edifício de formação sacerdotal, onde os valores da relação pedagógica funcionam como «vasos comunicantes» que, por um lado, sustentam e alimentam vitalmente toda a «árvore educativa» e, por outro, manifestam o «esplendor dos seus ramos floridos e dos seus frutos maduros».

Eis, portanto, a razão por que as narrativas partilhadas insistiram grandemente na prioridade da formação humana, com incidência maior na formação da consciência, da afetividade humana e da vida comunitária, aspetos muito frisados na *Pastores Dabo Vobis* (1992) e na *Ratio Fundamentalis* (2016), mas nem sempre suficientemente cuidados e apresentados, com toda a sua dignidade, nas várias vivências e práticas pedagógicas.

Notou-se, por conseguinte, como estes mesmos aspetos jogam um papel importante na firmeza do compromisso vocacional e pastoral, que deve caracterizar o candidato ao sacerdócio e o ministério sacerdotal. É a questão do comprometimento com o «Evangelho de Cristo», com a Igreja e com o povo, para quem se exige do ministro sagrado uma proximidade fontal e universal, *condicio sine qua non* para a formação de homens de experiência de fé forte e de humanidade verdadeira, «*que resistam a quaisquer vendavais da contemporaneidade*» (T1).

Tendo em conta os dados recolhidos e analisados, ficou claro, a partir da natureza, identidade e missão de um seminário (casa de formação sacerdotal), que a dinâmica de vida em comunidade e a prossecução de fins eminentemente voltados para as pessoas constituem um ambiente favorável de boas práticas pedagógicas

impregnadas de relação. Isso mesmo percebemos nos abundantes espaços privilegiados de relação pedagógica presentes e oferecidos pelo regulamento e pelo horário da instituição em estudo.

Percebemos também que os longos anos de experiência formativa da realidade estudada, com a sua centralidade geográfica e a sua rica história e complexa composição humana colocam, num primeiro momento, desafios grandes à relação, porquanto o diferente parece afastar na desconfiança (Baptista, 2016), mas, passado o «crisol purificador de olhares» avançam para o estatuto de oportunidades ímpares para se estabelecerem laços humanos de verdadeira proximidade.

De notar, neste sentido, o apreço que todos os inquiridos fazem às práticas pedagógicas da relação, tendo mencionado nos seus testemunhos valores a ter em conta como a hospitalidade, o acolhimento, a escuta e a atenção ao outro; a humildade, a simplicidade, a sinceridade, a alegria e a amizade, conscientes de um «caminhar juntos» necessário e exigido pela fraternidade e pela missão sacerdotal; sem se esquecer a dimensão espiritual e sobrenatural de tudo o que se faz e se vive, pois «Deus está em tudo e em todos» (1Cor 4-12).

Foi possível observar, por outro lado, uma série de limitações e de imperfeições, ora ditadas pelo «turbulento» contexto histórico e social do «tempo e do lugar» de Angola, com as visíveis consequências de precariedade humana, desde o material ao espiritual, de que os formandos (e até os formadores) não estão isentos; ora agravadas pelo aumento exponencial de vocações e a contrastante escassez de formadores (com vocação e formação específicas), facto que belisca a «boa vontade» a vontade da alegria de estar com outro e para o outro; ora ainda surgidas simplesmente das diversidades de vária ordem dos sujeitos da relação pedagógica, como se viu nas especificidades da comunidade do nosso estudo.

Uma outra nota por nós percecionada prende-se com a diferença de perspetivas na identificação de prioridades da relação pedagógica, quando consideradas segundo o olhar do formando ou acolhidas pelo olhar do formador. De certo modo, isto é natural. Aliás, está salvaguardada a base comum dos valores matriciais da relação.

Diante das exigências do nosso século em matéria do perfil do sacerdote, os inquiridos sublinharam muito a humanidade do sacerdote, a sua configuração com Cristo, o seu comprometimento com a causa do Evangelho, o testemunho da

fraternidade sacerdotal e da simplicidade, devendo estar mais com o povo e ao lado do povo, sobretudo dos mais necessitados, e evitando, deste modo, as vaidades do mundo. São valores que se adquirem na família e se incrementam ao longo da vida, graças também a formações contínuas.

Ao finalizar esta segunda parte, fazemos questão de notar a forma como os participantes manifestaram apreço pelo facto de estarem a ser escutados e de puderem externar as suas vivências, algumas delas revestidas de sensibilidade particular, permitindo-nos assim reforçar a necessidade dos espaços de mais contato e de diálogo entre os sujeitos da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegámos ao término do nosso percurso investigativo, o qual, desde a revisão bibliográfica que sustenta o quadro teórico até aos elementos recolhidos no âmbito do estudo empírico, permite-nos afirmar que foi possível confirmar a nossa hipótese de estudo sobre a importância das relações interpessoais nos processos de formação sacerdotal.

Os dados recolhidos e analisados junto dos atores, levam-nos a concluir que «as experiências pedagógicas propiciadoras de relação interpessoal e de sensibilização em relação à vida do outro» (Da Fonseca, 2015: 93) contribuem sobremaneira na construção da qualidade do perfil formativo e ministerial do sacerdote. Ou seja: foi possível evidenciar, quer a partir da reflexão em âmbito das ciências de educação, quer pelas vivências partilhadas em testemunhos por formandos e formadores, a centralidade da relação pedagógica em qualquer processo educativo, particularmente no da formação sacerdotal, constituindo-se, neste caso particular, em fator relevante para a qualidade do serviço pastoral.

Sentimos, porém, a necessidade de um conceito de relação pedagógica que fosse além das fronteiras escolares da relação professor-aluno-turma (André, 2007), um conceito que partisse e abraçasse o ser humano na essência da sua identidade, permitindo, assim, desvelar a sequência construtiva e implicativa da relação pedagógica com a educativa e com a humana. Não se trataria, portanto, de três tipos de relação, mas apenas de uma relação pedagógica inspirada, sustentada e nunca desligada da fundamental dignidade humana, do fecundo húmus das relações humanas e da amplitude e dinamismo da educação.

Como defendem Fernandes (1990: 131) e André (2007: 7), a relação pedagógica «implica uma dimensão humana e social onde se deve, sobretudo, ensinar a estar, a viver, a trabalhar em conjunto e a fazer da sociedade uma comunidade autêntica, e não um simples agregado de indivíduos».

As consequências de uma tal visão pedagógica e humana não se fazem esperar. Em primeiro lugar, a relação passa a ser vista numa perspetiva de totalidade, em que

todas as expressões são tidas em conta, mesmo quando elas carregam alguma experiência negativa (porque também esta não deixa de ensinar para a vida); depois, está-se em melhores condições de procurar explorar as valências todas das pessoas, enquanto educando e educador, nunca se desanimando na presença de lacunas ou de insuficiências, pese embora se deva ter, de igual modo, a coragem de uma orientação corretiva, sugerindo até a mudança de opção fundamental de vida nos casos mais específicos; finalmente, as estruturas sociais, institucionais e informais, ou simplesmente sociocomunitárias em que os referidos atores educativos estão inseridos acabam por ser mais valorizadas tanto com relação às suas potencialidades, quanto na assunção das suas responsabilidades, regozijando-se, inclusive, com o facto de serem participativas de ideais nobres de humanidade.

Eis a razão por que advogámos, com Isabel Baptista (2008), a urgência de uma verdadeira “refundação antropológica” do pensamento pedagógico, em virtude da qual será possível ver o “ser humano”, a “pessoa” em toda a sua complexidade e riqueza, *antes* do “ser ator educativo” e *durante* o seu itinerário existencial entendido como percurso de contínua aprendizagem (Azevedo, 2007), em que todos devem ser sujeitos ativos e passivos; isto é, todos ensinamos e todos aprendemos (Azevedo, 2007, 2020).

Nesse sentido, alinhámo-nos às preocupações, esforços e conquistas de autores e profissionais em ciências de educação relativamente ao “repensar a educação” (por exemplo: Palmeirão e Alves, 2019); preocupações estas assumidas em *meetings* de há décadas pela ONU, cujos esforços reflexivos estão impressos em relatórios, com atualização de compromissos, metas e objetivos para a almejada educação do século XXI (veja-se, a título de exemplo: Relatório Delors, 1996). E pendemos para a fundamentação ontoantropológica da educação como garante do direito de todos e para todos, com uma força imperativa que transcende às legislações nacionais e internacionais.

Esta educação em mudança e para a mudança (Azevedo, 2020) está ainda longe de ser um direito fundamental efetivo para todos. Aliás, como denuncia o Papa Francisco, que nos recorda que somos todos irmãos: «Enquanto uma parte da humanidade vive na opulência, outra parte vê a própria dignidade não reconhecida,

desprezada ou espezinhada e os seus direitos fundamentais ignorados ou violados» (*Fratelli Tutti*, 2020: 18).

Ora, olhando para a grave responsabilidades dos Estados e dos Governos no campo socioeducativo, mais concretamente para os vários modelos de intervenção pública, defendemos também a “prioridade intangível da educação” (Rodrigues, 2020) e a sua necessária «fundamentação ética» (Baptista, 2005), para que possa conduzir à “antropoética” e, conseqüentemente, à “cidadania terrestre”, como se lê nos *Sete saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin (2000).

Trata-se assim de regressar ao ponto de origem, «lá onde o laço social e o laço cívico se confundem e onde a justiça descobre que, afinal, é bem mais antiga do que o regime de direitos que a serve» (Baptista, 2008: 9). Estamos, por conseguinte, diante de uma nova conceção de educação e, portanto, da própria vida: «a educação é agora valorizada como dimensão da própria vida, tanto quanto o acto de aprender é encarado como responsabilidade pessoal, como dever de cada um no sentido de honrar a sua presença no mundo» (Baptista, 2005: 65).

Precisamente nesta perspectiva, identificamos a Pedagogia Social como um saber relevante e específico, na medida em que a entendemos como ciência da educação vocacionada para o enquadramento dos processos de formação ao longo da vida. Sublinhamos a sua natureza e finalidade de criar laços e de ser uma «teia de laços», em que os rostos se revelam na sua complexa e rica singularidade e se encontram na força intrínseca da sua sociabilidade.

Emergem, no campo epistemológico da Pedagogia Social, princípios e valores matriciais, significativas vivências, práticas e dinâmicas sociopedagógicas, que consolidam a valorização do outro e promovem humanidade em clave de desenvolvimento pessoal e comunitário, local e global, onde se cruzam as referências fundamentais à liberdade e à responsabilidade, à solidariedade e à hospitalidade, à proximidade, à bondade e ao compromisso ético, enfim, a uma cidadania ativa e solidária.

É por este “cuidado” do outro e de todos (Francisco, 2015), este caminhar juntos contando com todos, esta capacidade de ir às periferias humanas e de não deixar

ninguém para atrás (Francisco, 2020), para exatamente combater e superar aquilo que Edgar Faure (1972) chamou de “geografia da ignorância”, que nos convencemos da pertinência da Pedagogia Social e do recurso a ela para o desenvolvimento de “pedagogias do laço” (dos laços humanos, sociais e fraternos) e da “pastoral do laço”, com vista a uma formação sacerdotal e a um ministério ordenado à altura das exigências atuais.

Por outro lado, a natureza carismática do sacerdócio, o seu humanismo enraizado no mandamento do amor e na ministerialidade oblativa (serviço ao outro), assim como toda a sua referência cristológica, sobrenatural e espiritual imprimem um dinamismo próprio nos processos de formação, desde a etapa inicial ao aggiornamento contínuo na vida e no exercício sacerdotais. Disto, a nova *Ratio Fundamentalis* (2016) é um pressuposto atual e incontornável de inovação pedagógica.

Efetivamente, a *Ratio* teve o cuidado de propor um projeto educativo para futuros sacerdotes alicerçado em quatro características distintivas, a saber: uma formação única, integral, comunitária e missionária. Em tal projeto, a formação é concebida como um caminho único de discipulado e de configuração, que perdura ao longo da vida; um processo educativo sob um prisma integral, onde são consideradas todas as etapas da formação e todas as dimensões da pessoa; uma experiência de radical forma comunitária, em que os laços humanos e eclesiais são fundamentais; e, finalmente, como exigência intrínseca de abertura ao outro, pois a missão da Igreja é sempre “em saída” ao encontro do outro (Francisco, 2013).

Neste sentido, percebemos o valor do protagonismo central do educando – no caso, do candidato ao sacerdócio – e da sua humanidade, vista na complexidade e, às vezes, no paradoxo das suas manifestações, entre potencialidades e limitações (RFIS, 2016: 28; Formosinho, 2019).

Por tudo o exposto acima, sentimos possível – antes, recomendável – o “matrimónio” entre a Pedagogia Social e a Formação Sacerdotal, como vem evidenciado no título do nosso estudo, porque entendemos serem duas áreas do saber prático que se completam numa utilidade recíproca.

Consideramos, portanto, muito proveitoso o entrelaçar de elementos mistagógicos no tecido científico da Pedagogia Social, conferindo-lhe transcendência e espiritualidade, que em nada diminuem o seu estatuto epistemológico; mas, pelo contrário, auxiliam-na a intuir “sinais divinos” e, portanto, objetivos e universais na “obra humana” e nas “obras humanas”, isto é, em todo o agir humano, sobretudo na relação com o seu semelhante. Talvez isto ajude a perceber melhor a dimensão fundacional da dignidade humana e a reconhecê-la no respeito que vai para além das legislações, conveniências e etiquetas humanas.

Creemos nós, com Maria Joana da Fonseca (2015), que esta vertente espiritual e transcendental, longe de ser um obstáculo ao encontro humano, constitui um ímpeto extraordinário de construção do laço social e, superando o subjetivismo e o relativismo, redimensiona o sentido do “bem da solidariedade humana”, purificando-o dos complexos que sobrevalorizam ou subvalorizam.

Já do lado da formação sacerdotal, tanto a literatura revisada quanto os testemunhos dos atores, fizeram-nos compreender melhor as lacunas ou insuficiências ainda existentes na obra educativa dos seminários. Isto pode, inclusive, suscitar alguma apreensão ou surpresa, visto facilmente situar-se a formação sacerdotal em “contextos sagrados”, isto é, próximos do “respirar divino”.

Vários são os fatores que estão na base dessa incipiência. Interessante fazer notar, por exemplo, como a abundância de vocações e de candidatos ao sacerdócio ministerial podem criar colisão com a escassez de formadores, cuja disponibilidade de acolher, de ouvir, de dialogar, de orientar e de acompanhar fica gravemente condicionada; colisão com a falta de estruturas e de meios adequados e com dificuldades sérias na interpretação e implementação de critérios pedagógicos mais democráticos, dialógicos, relacionais, inclusivos e de promoção humana.

Ficamos, pois, com a convicção reafirmada da necessidade de reforço da componente relacional e axiológica na formação sacerdotal, sob pena de criar descrédito e de comprometer a própria missão de anunciar a Jesus Cristo, o Emanuel, o “Deus conosco”. É, por isso, um imperativo construir o perfil do formador, um formador acolher, presente, próximo de todos, solidário e profundamente enamorado

de Cristo, da Igreja e dos homens (povo). E será, de consequência, o processo mesmo educativo a forjar firmemente o perfil do formando, devendo, como é óbvio, obedecer às decisões de cada fase de discernimento.

A propósito desta componente relacional, os atores deixaram foram unânimes em apresentar as situações de vulnerabilidade, por si vividos ou por outrem, como sendo os espaços mais sentidos de acolhimento e de prática da hospitalidade.

Com efeito, profissionalismo e humanismo são duas notas que devem caracterizar o formador, além de toda a carga espiritual, teológica e sacramental. Dito doutro modo, a cientificidade ajuda a adotar critérios de objetividade, sem cair, porém, no formalismo seco e na exterioridade superficial. Como recursos potenciadores, impõem-se as formações contínuas e de especialização, olhando, contudo, para a índole vocacional de cada pessoa. Mas não se descure a voz da experiência, a força da fraternidade emancipadora, o esforço e o interesse do interessado e as sugestões do Espírito.

A Pedagogia Social pode também dar um contributo relevante na conceção de projetos formativos e, mais ainda, na adoção de metodologias e de práticas pedagógicas mais inclusivas e consistentes. Sentimos, de facto, em vários testemunhos a prioridade de três pilares na formação sacerdotal: a dimensão relacional, no seio do presbitério, entre Colegas que deveriam ser e agir como irmãos, e na sociedade, acolhendo qualquer pessoa como “ovelha cuidada pelo pastor”; a garantia do necessário para viver com dignidade, superando a indigência e abraçando voluntariamente o despreendimento dos bens materiais; a solidez doutrinal e a consistência da vida espiritual, que imprimem zelo apostólico e abertura missionária.

Os tempos de hoje, todavia, parecem não dar tempo a ninguém. E ficam gravemente prejudicados os valores da hospitalidade solidária e do encontro de rostos que se admiram e se promovem harmoniosamente. Pode, também neste particular, ser de grande utilidade o contributo da Pedagogia Social, na medida em que nos transmite insistentemente o apelo à alteridade e a primazia do “ser com” e do “ser para”.

Os princípios da perfeitibilidade humana, da educabilidade, do acesso universal à educação, da educação inclusiva e democrática e do sucesso que promove o

desenvolvimento humano são outros critérios interpretativos auferíveis da Pedagogia Social com o pendor de saber hospitaleiro e solidário, capaz de olhar para cada formando no realismo da sua história e na superação reforçada/sustentada/assumida das suas dificuldades.

Recomendamos, com efeito, para o esforço de regressar às origens e aos contextos das identidades, para se redescobrir o caminho da identidade de uma missão que se abraça por vocação e com liberdade interior. Neste sentido, havemos de considerar todos os espaços formativos como sendo eminentemente antropológicos e, portanto, suscetíveis de fecundas práticas de relação pedagógica. Há que aproveitar, de igual modo, os vários momentos previstos no horário de atividades, assim como as valiosas indicações constantes dos regulamentos. Numa só palavra, há que se passar da teoria à prática, e de forma coordenada e sistemática.

Não podemos deixar de sublinhar a presença e o papel da comunidade, assim como das famílias, que se devem sentir efetivamente envolvidas no processo de formação. Claro está que recai maiormente sobre os formandos e os formadores a vontade e a obrigação, sentidas como pertença e cuidado comuns, de enveredarem por sendas de uma “vida possível, facilitada e feliz”.

Na verdade, o nosso estudo mantém o intuito de ser um esforço de conhecer a realidade que nos cerca e nos constrói a cada instante, para melhor a compreendermos e mudar, buscando um “ser e estar” melhores. Portanto, é o palco da vida a beneficiar do presente estudo e a “legitimar” a sua utilidade. Cientes estamos, porém, das limitações intrínsecas do nosso trabalho, relativas ao alcance forçosamente escasso de um estudo de caso. O trabalho reflete igualmente limitações extrínsecas, explicadas pelos condicionamentos gerados pelo contexto da pandemia da covid-19 e pelas dificuldades de acesso a uma bibliografia mais internacional.

Estamos, no entanto, esperançosos de que mais trabalhos, nesta linha, se seguirão, tentando ampliar e aprofundar o estudo sobre a forma como a relação pedagógica interfere diretamente nas dinâmicas do sucesso ou do insucesso escolar e educacional. Na esfera da formação sacerdotal, a Pedagogia Social, «um campo plural de investigação e intervenção» (Baptista, 2012), pode contribuir para a unidade

ontológica do formador-pedagogo-mistagogo (Vitório, 2008), para a almejada missão de santificação através da santidade de vida.

BIBLIOGRAFIA

Código de Direito Canónico (2007). 4ª Edição. EDITORIAL A. O. – BRAGA.

Congregação para o Clero (2017). O dom da vocação presbiteral. Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis. Libreria Editrice Vaticana.

João Paulo II (1992). Exortação Apostólica Pós-Sinodal Pastores Dabo Vobis sobre a formação sacerdotal nos tempos actuais. Libreria Editrice Vaticana.

Catecismo da Igreja Católica...

Congregação para o Clero, Diretório para o ministério e a vida dos presbíteros (11 de fevereiro de 2013): ...

Congregação para o Clero, O presbítero: mestre da Palavra, ministro dos sacramentos e guia da comunidade em vista ao terceiro milénio cristão (19 de março de 1999): Enchiridion Vaticanum, 18 (2002), 289-376.

Congregação para o Clero, Directrizes sobre a preparação dos educadores nos seminários: Enchiridion Vaticanum, 13 (1996), 3151...

Congregação para a Educação Católica, Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis (6 de janeiro de 1970): AAS, 62 (1970), 321-384.

Congregação para a Educação Católica, Carta circular Vocationes adultorum, aos presidentes das Conferências Episcopais sobre o cuidado e a formação das vocações adultas (14 de julho de 1976): Enchiridion Vaticanum, 5 (2000), 2097-2108.

Congregação para a Educação Católica, Orientações educativas para a formação ao celibato sacerdotal (11 de abril de 1974): Enchiridion Vaticanum, 5 (2000), 275...

Congregação para a Educação Católica, Orientações para a utilização das competências psicológicas na admissão e na formação dos candidatos ao sacerdócio (29 de junho de 2008): Enchiridion Vaticanum, 25 (2011), 1268...

Congregação para a Educação Católica, Diretório sobre a formação dos seminaristas sobre os problemas relativos ao matrimónio e à família (19 de março de 1995) ... 1268...

Congregação para a Educação Católica, *A pastoral da mobilidade humana na formação dos futuros sacerdotes* (25 de janeiro de 1986).

Congregação para os Bispos, Diretório para o ministério pastoral dos bispos *Apostolorum sucessores* (22 de dezembro de 2004): *Enchiridion Vaticanum*, 22 (2006), 1768-1769.

Concílio Ecuménico Vaticano II, Constituição Dogmática sobre a Igreja *Lumen gentium* (21 de novembro de 1964): AAS, 57 (1965), ...

Concílio Ecuménico Vaticano II, Decreto *Optatam totius*: AAS, 58 (1966),

Concílio Ecuménico Vaticano II, Decreto sobre a missão pastoral dos bispos na Igreja *Christus Dominus* (28 de outubro de 1965): AAS, 58 (1966), 679-

Concílio Ecuménico Vaticano II, Decreto sobre o ministério e a vida dos presbíteros *Presbyterorum ordinis* (7 de dezembro de 1965): AAS, 58 (1966), 1002-

Francisco PP, *Discurso aos Reitores e aos alunos dos Pontifícios Colégios e Internatos de Roma* (12 de maio de 2014): *L'Osservatore Romano*, 108 (14 de maio de 2014), 5.

Francisco PP, *Discurso aos seminaristas, aos noviços e às noviças provenientes de várias partes do mundo por ocasião do Ano da Fé* (6 de julho de 2013): *Ensinamentos*, 1/2 (2013), ...

Francisco PP (2020), Carta encíclica *Fratelli tutti* sobre a fraternidade e a amizade social. Roma, Editrice Vaticana.

João Paulo II PP, Exortação Apostólica pós-sinodal *Pastores dabo vobis* sobre a formação sacerdotal nas circunstâncias actuais: AAS, 84 (1992), ...

Ataíde, M. S. R. P. (2019). *A questão da formação sacerdotal no contexto das transformações paradigmáticas do século XX em Portugal: O "caso do Seminário dos Olivais"*. Dissertação de Mestrado Integrado em Teologia. Lisboa: UCP.

Azevedo, J. (1995). *A construção social e local da educação escolar: um desafio para o novo século*. Chaves.

Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação* in *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), Universidade Católica Editora, pp. 7-40.

Azevedo, J. (2017). *Em tempos de transição cultural profunda, o totalitarismo na educação não serve a educação dos portugueses*, Porto.

Baptista, I (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, I (2008). *Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção* in *Cadernos de Pedagogia Social*, (2), Universidade Católica Editora, pp. 7-30.

Baptista, I. (2012). *Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção* in *Cadernos de Pedagogia Social*, (4), Universidade Católica Editora, pp. 5-8.

Baptista, I. (2015). *Hospitalidade, Educação e Turismo*. Cadernos de Pedagogia Social. Porto: UCP.

Bolívar, A. (2017). *Justicia social y equidad escolar. Uma revisão*. In J. Machado e J. M. Alves (coord), *Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto. Universidade Católica editora, 79-123.

Bowell, R. A. (2004). *The Seven Steps of Spiritual Intelligence. The practical pursuit of purpose, success, and happiness*. London: Nicholas Brealey.

Buzan, T. (2002). *The power of spiritual intelligence. 10 ways to tap into your spiritual genius*. Perfectbound.

Caride Gómez, J. A.; Pereira de Freitas, O. M.; Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. 1ª Edição. Profedições. Porto.

Comissão Europeia /EACEA/Eurydice (2015). *Educação e Formação de Adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Da Fonseca, M. J. R. N. (2015). Conhecimento espiritual e laço social. Aprender a ser, sendo para lá do ser. Estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa.

Delors, J. (1998), *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, UNESCO.

Fialho, I. (2017). Organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado & J. M. Alves (coord). *Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto. Universidade Católica Editora, 8-23.

Imbamba, J. M. (2003), *Uma nova cultura para mulheres e homens novos. Um projecto filosófico para Angola do Terceiro Milénio*. Luanda, Paulinas.

Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. In *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 1003-1031.

Mayer, B. S. (2015), *The conflict paradox. Seven Dilemmas at the Core of Disputes*. San Francisco, Jossey-Bass.

Ministério da Educação (2014). *Relatório de Monitorização sobre Educação para Todos*. Luanda.

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

Nicolesco, B. (2000), A prática da transdisciplinaridade. In: *Educação e transdisciplinaridade*. Pluridade. Brasília, UNESCO.

Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2019). *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa. Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Rodrigues, A. A. (2020), Não me deixaram estudar!... Ainda posso estudar? A educação entre direitos, oportunidades, possibilidades e responsabilidades in *Cadernos Desafios* (...), UCP, Porto.

UNESCO (2015). Declaração de Incheon - *Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação de 2015. Incheon: Coreia do Sul.

Vitório, J. (2008). *A pedagogia na formação: reflexões para formadores na vida religiosa*. São Paulo: Paulinas.

Zau, F. (2002). *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa. Universidade Aberta.

ANEXO I – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

À

DIGNÍSSIMA REITORIA DO SML

Na sequência do diálogo mantido convosco sobre a pesquisa que venho desenvolvendo no âmbito do meu Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Pedagogia Social, cujo tema interessa diretamente a Formação Sacerdotal, pretendo, através desta, proceder à formalização do Pedido de Autorização para a Recolha de Testemunhos junto de formandos e de formadores ligados à vossa Instituição.

Reafirmo os compromissos vivamente recomendados quer no contato com os possíveis atores, quer no tratamento dos seus dados, preservando rigorosamente a devida anonimização.

Luanda, 30 de junho de 2021

MUITO OBRIGADO pelo seu contributo

O AUTOR

ANEXO II – CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO SACERDOTAL - *Centralidade da Relação Pedagógica:*
Estudo de Caso – Investigação realizada sob o enquadramento da Universidade Católica Portuguesa, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Pedagogia Social.

Agradecendo desde já a sua preciosa participação, informo que todos os dados recolhidos através de Recolha de Testemunhos serão utilizados apenas para os efeitos da pesquisa em referência no âmbito da qual serão analisados, tratados e arquivados de maneira anónima e sigilosa. Mais, poderá desistir da sua participação, se e quando achar pertinente.

Na ocorrência de dúvidas, de questões ou de esclarecimentos complementares, poderá contactar diretamente o autor do estudo – António Afonso Rodrigues, Tlm xxxxxxx, email: xxxxxx .

Eu, _____
(nome completo e legível), declaro que li, compreendi o texto acima, esclareci as minhas dúvidas e aceito contribuir para a investigação mencionada de forma voluntária.

(Assinatura Legível)

MUITO OBRIGADO pelo seu contributo

O AUTOR

ANEXO III – GUIÃO PARA RECOLHA DE TESTEMUNHOS

GUIÃO PARA RECOLHA DE TESTEMUNHOS

PARA FORMANDOS:

- Identifique três valores ou palavras que, na perspetiva da relação pedagógica “formando e formador” ou “formando e formando”, recordam um formador ou um formando que lhe tenha marcado. Fundamente.
- Refira a uma situação concreta em que você se tenha sentido particularmente acolhido.
- Que expectativas formativas e pastorais tem para o Sacerdote do nosso tempo? Ou seja, o que é que considera importante e prioritário na formação sacerdotal hoje quanto à dimensão humana?

PARA FORMADORES:

- Identifique três valores ou palavras que, na perspetiva da relação pedagógica “formando e formador” ou “formador e formador”, recordam um formador ou um formando que lhe tenha marcado. Fundamente.
- Refira a uma situação concreta em que você se tenha sentido particularmente acolhido.
- Que expectativas formativas e pastorais tem para o Sacerdote do nosso tempo? Ou seja, o que é que considera importante e prioritário na formação sacerdotal hoje quanto à dimensão humana?

Luanda, 9 de julho de 2021

MUITO OBRIGADO pelo seu contributo

O AUTOR
