

# O PENSAMENTO E A OBRA DE JOSÉ MARINHO E DE ÁLVARO RIBEIRO

Actas do Colóquio  
realizado pelo Centro Regional do Porto  
da Universidade Católica Portuguesa

Vol. I

*Título:* O Pensamento e a Obra  
de José Marinho e de Álvaro Ribeiro  
Actas do Colóquio  
Vol. I

*Edição:* Universidade Católica Portuguesa  
Centro Regional do Porto  
Imprensa Nacional-Casa da Moeda

*Concepção gráfica:* Departamento Editorial da INCM

*Revisão do texto:* Paula Lobo

*Tiragem:* 800 exemplares

*Data de impressão:* Novembro de 2005

*ISBN:* 972-27-1443-0

*Depósito legal:* 233 332/05

IMPRESA NACIONAL-CASA DA MOEDA

LISBOA

2005

possibilidade de uma metafísica? Ele, tal como a imagem, não é substância, porque não se substantiva nas coisas, e tal como ela não é a essência, porque não se submete ao particular! Ele é o universal! É livre e criador! Dá vida a toda a criação sua, através da imagem, pela qual a Natureza se acende e transcende, em frémito sempre renovado! Por isso sinto e julgo, das palavras de Marinho, em certa passagem da *Teoria*, que o insubstancial substante, antes de se exaltar no Espírito, pode até ser para nós «apenas como imagem para a consciência finita»!...<sup>7</sup> A magnitude deste conceber não emerge como consequência de uma analítica pensada, um fim abstracto a atingir, ou apenas como uma consequência metalógica que acontece e é previsível em Kant! Este nosso filósofo está para além de tudo isso! Quanto a nós, é em golpe de génio que intui talvez a cintilação de um criacionismo divino! E foi ainda nesse cintilar, em que a imagem se acende e apaga, como devir em fluxo, que a sua humana consciência vislumbrou, ou melhor, conseguiu imaginar, em revelação visionária, que o insubstancial substante era no fim de tudo «o que nós chamamos Espírito, o que nós como nos cumpria interrogámos, e procurámos longamente, e hoje é ainda para nós, como se não fosse, insubstancial substante, como o não ser deste ser e de todo o ser»<sup>8</sup>.

Esta frase citada me basta para vos dizer que o Espírito estava realmente com José Marinho! Por isso mesmo, aqui, hoje, meditamos e lembramos a luz que ele nos deixou!

---

<sup>7</sup> J. Marinho, *Teoria do Ser e da Verdade*, Guimarães Ed., 1961, p. 113.

<sup>8</sup> *Idem, ibidem*, p. 118.

JOSÉ MARINHO:  
*ELEMENTOS PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO*

ARTUR MANSO  
*Universidade do Minho*

*PRIMEIRAS PALAVRAS*

O propósito desta comunicação é apresentar a reflexão filosófica a que José Marinho procedeu sobre todo o processo do ensino e da aprendizagem tendo em conta dois textos da sua autoria que, em nosso entender, são complementares.

O primeiro, *Elementos para uma Antropologia Situada*, datado de 1966, serve a Marinho para fundamentar o seu conceito de antropologia e explicitar a sua intuição de que a filosofia funda a educação. Para tanto, ao longo deste escrito pôs em relevo toda a actividade educativa, destacando as inter-relações entre os vários agentes, professores e alunos, no acto de aprender. Relevaremos, ainda, como o nosso autor trata a situação portuguesa no que diz respeito ao saber e à sua aquisição.

O outro texto, a que Marinho deu o título *Filosofia Ensino ou Iniciação?*, datado de 1972, é um estudo de maior alcance onde retoma e aprofunda os conceitos e as problemáticas que já tinham sido apresentados no estudo anterior. No presente ensaio, partindo da interrogação que o título lança e servindo-se da já velha questão de saber se é possível ensinar filosofia, o filósofo português vai muito além ao alargar as suas preo-

cupações à relação do Homem com o saber e a sua aquisição. O pano de fundo que serve de suporte à reflexão de José Marinho é a tradicional maneira de adquirir o saber ou o conhecimento, que, de uma forma ou de outra, supõe um interessado em aprender (aluno/discípulo), alguém que ensine (professor/mestre) e o meio onde se exerce a aprendizagem (escola, casa, tertúlia...). Este ensaio serve também para o autor fundamentar a ideia de que a filosofia é o fundamento da educação. Nas suas palavras, «trata-se então de responder a esta pergunta: como educar o homem e particularmente o homem português? E a outra: que contribuição pode trazer para tal desígnio a filosofia?»<sup>1</sup> Embora ao longo da sua reflexão Marinho debata a forma de ensinar e «fazer» filosofia nas nossas escolas, na presente análise não nos deteremos em pormenor com essas posições, pois o nosso principal objectivo é perceber qual o sentido e o alcance que o nosso autor atribui à filosofia no seio da educação.

## I

### O CONCEITO DE ANTROPOLOGIA

Vejamos o que Marinho entende por antropologia. O nosso filósofo, movendo-se nos pressupostos da filosofia ocidental, diz-nos que a antropologia é «o estudo do homem»<sup>2</sup> e por isso cumpre-lhe instituir «o princípio do humanismo»<sup>3</sup>. Porque assim pensava, José Marinho, nos anos 60 do século findo, inclui no seu conceito de antropologia o conceito de *logos* para abranger outros saberes que, sendo novos, já tinham um largo currículo e se situavam quer no campo das ciências experimentais quer no campo das ciências sociais: «Quem diz *antropologia*, diz *logos*, *logia*, e quem diz *biologia* ou *psicologia*, o diz também.»<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, p. 9.

<sup>2</sup> *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 9.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 10.

Herdeiro da tradição humanista que os Gregos e os Latinos tinham fixado mas reconhecendo que no tempo em que vivia um estudo mais completo do homem não podia prescindir do contributo das novas ciências, Marinho, dialogando simultaneamente com a tradição e com o progresso do conhecimento que o seu tempo conhecia, completava o raciocínio dizendo-nos: «*Antropologia* significa não apenas *estudo do homem*, num sentido que pode deixar margem para diferentes e mais ou menos fáceis atitudes do saber, da cultura ou da educação, mas sondagem e pesquisa do ser autêntico do homem; *antropologia* significa, em alternativa, que há uma razão vivente do ser do homem, ou uma verdade no homem e para ele a desvendar ou desocultar.»<sup>5</sup>

Para o nosso pensador a esta desocultação não pode proceder qualquer espécie de antropologia científica, porque esta actua analiticamente e o Homem tem de ser entendido como Totalidade. Se é verdade que o Homem se percebe como um ser concreto, também não deixa de ser verdade que o seu impulso original o leva continuamente à apreensão da totalidade<sup>6</sup>. Por assim lhe parecer, Marinho esclarece o seu conceito de *antropologia situada*, que não é «uma antropologia geral, mas [...] uma antropologia interrogativamente situada aqui e agora, atenta a todo o diverso e divergente, ao que se diferencia ou diferenciou»<sup>7</sup>. O filósofo movia-se no espaço universal do saber e aí tentava compreender o homem do seu tempo e do seu espaço, o espaço português, por estar convicto de que «no homem o género não cobre toda a espécie, a espécie não cobre todo o povo, o povo não cobre toda a riqueza e potencialidade do ser singular»<sup>8</sup>. Por tudo isto parece-nos que o seu conceito de antropologia, naturalmente, tem que se suportar numa ontologia.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Cf. *ibidem*, p. 15.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 27.

## O CONCEITO DE FILOSOFIA

Da leitura destes textos torna-se evidente que Marinho considera a filosofia como a arte de interrogar que permite a cada ser ir mais além no conhecimento e ficar mais tranquilo à medida que as suas interrogações e perplexidades vão ganhando novos campos de interpretação. Porque a interrogação é produto do homem enquanto ser racional, de forma propositada, o nosso pensador faz coincidir a antropologia com a filosofia: «A autêntica antropologia é filosófica, quer quando interroga sobre as origens do homem, quer quando interroga sobre a plenitude do homem ou no homem, efêmera embora e fugitiva no ser singular que é cada um para si.»<sup>9</sup>

Destes postulados e da análise da situação filosófica do homem português Marinho tira amargas conclusões. Não por lhe parecer que a filosofia não se adequa à nossa especificidade, mas sim por constatar que o homem português se convence facilmente que sabe muito e empenha-se pouco a interrogar-se sobre aquilo que ignora e do qual nada parece querer saber: «a reflexão atenta da situação do homem português nos persuade de que ele carece essencialmente de se interrogar a si próprio sobre si próprio. O homem português é ingênuo na sua virtude: ele supõe saber e saber de si, já como português, já como homem.»<sup>10</sup>

O rigoroso exercício da filosofia não é considerado pelo homem português, que nem sequer entende que a filosofia não sintetiza, mas fundamenta, aprofunda e esclarece as noções científicas<sup>11</sup>. Apesar de tudo, Marinho não foge à questão de saber que filosofia convém a Portugal e aos Portugueses, adiantando que «só uma filosofia da história bem radicada no espaço-tempo português, e também universal sem engano, de universalidade não apenas restritamente europeia, mas ampla e fundamentada humana, tal e tanto que abranja no possível a humanidade bem concreta, bem real nas suas múltiplas for-

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>11</sup> Cf. *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, pp. 17-18.

mas, pode corresponder a tal desígnio»<sup>12</sup>. O nosso autor considera, então, que o problema da filosofia em Portugal não se prende com a especificidade do homem português, mas sim com a maneira como entre nós se ensina e cultiva a filosofia. Às condições inibidoras do exercício filosófico por parte do nosso povo acrescenta ainda, como fundamental, o exercício privilegiado da razão que pela sua estreiteza e de forma propositada leva à ocultação da Verdade. Para o filósofo português, sem a dimensão ontológica a vida do homem não seria perceptível: «O Ser em sua imensidade, o real, qualquer forma de realidade para nós, é susceptível de significação porque tem um sentido oculto.»<sup>13</sup> O sentido oculto, seguindo os argumentos do nosso pensador, jamais se poderia revelar pela razão.

## O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A partir do conceito de antropologia e do conceito de filosofia que acabámos de expor, o nosso autor deriva o conceito e o conteúdo da educação. A filosofia é a fundadora da educação e a antropologia fornece-lhe o conteúdo. Ou seja, o carácter problematizador e indagador da Verdade que a filosofia concede aos entes insatisfeitos serve de mote à tentativa de procurar uma resposta para os problemas que surgem acerca do Homem e do seu lugar no mundo. Como Marinho esclarece: «Não que educar suponha, ou suponha sempre, ter respondido de modo filosófico, teológico ou metafísico a tais problemas, mas que agir como educador supõe de qualquer modo implicitamente estar respondendo, estar indicando ou sugerindo a quem aprende uma resposta.»<sup>14</sup>

De capital importância no pensamento do nosso filósofo é a sua convicção de que a educação brota do amor. Nas suas palavras: «quem poderá admitir que na ordem do amor ou na do pensamento, dos quais promana a educação do homem, possam alcançar-se princípios ou regras que de uma vez por

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>14</sup> *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 10.

todas garantissem uma acção de si mesma ilusoriamente satisfeita?»<sup>15</sup> Mais à frente, em outro ponto, exploraremos esta relação tal como o autor a apresenta.

Neste contexto, a educação é muito mais que pedagogia. E educação tem como fim a formação do Homem todo. A pedagogia é apenas uma das formas de rentabilizar a educação. No natural desenvolvimento do seu raciocínio Marinho lembra-nos, na esteira da tradição clássica e humanista, que «a educação, quando pensada como englobante, tem raízes mais fundas e mais amplo sentido»<sup>16</sup>. Esta constatação impõe ao filósofo a necessidade de distinguir entre a pedagogia, a *paideia* e a anagogia. Em texto de nota disse-nos: «A pedagogia será o estádio da razão indiferenciada, a *paideia* da razão diferenciada, a anagogia da razão sublimada. Assim se explicaria que as múltiplas formas do saber não científico, saber poético, ou mítico-poético, as artes em geral, a mística, a religião nas suas diferentes formas, e ainda em muitos casos as que se consideram vulgares ou supersticiosas, possam ter sentido e valor analógico ali e onde o saber da razão razoável se detém.»<sup>17</sup> Quer se queira ou não, de forma mais ou menos compreensível, a educação e o ensino mantêm com a filosofia uma relação interdependente. E esta dependência mútua, no entender do nosso autor, no que diz respeito à situação portuguesa, foi muito bem considerada e ponderada pelos homens da *Renascença Portuguesa*, que infelizmente, para cada um em particular e para o País em geral, nem foram bem compreendidos nem viram as suas ideias triunfar<sup>18</sup>.

O carácter indagador da filosofia e a permanente insatisfação do homem face ao saber instituem o método dialógico onde a conversa que flui ao ritmo das perguntas e das respostas vai moldando a curiosidade de cada um na medida que lhe permite satisfazer algumas das suas interrogações. A arte de pensar de forma lógica e coerente, a filosofia, deve servir de iniciação a todos aqueles que querem saber e apren-

<sup>15</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, p. 9.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 103, n. 3.

<sup>18</sup> Cf. *ibidem*, p. 48.

der sempre mais. Ao filósofo não interessa que a filosofia seja ou não seja ensinável. Interessa-lhe, sim, perceber até que ponto ela é não só útil mas também imprescindível à educação. A atitude filosófica ante a complexidade educativa não pode negar o real em virtude do ideal nem excluir o ideal do campo do real. Para Marinho, na educação têm que confluir vários modos de interpretação que a razão não abarca. Prescindir da dimensão simbólica no acto educativo é prestar um mau serviço a todos aqueles que pela escola ou na escola se pretendam educar: «Alcançar dia após dia, perscrutá-lo no ensino fluente e harmonioso, na conexão das partes e na lúcida finalidade, atento à variedade possível dos modos de ser, sentir e pensar dos discípulos, modos subtis já actuais, já presentes, ou insistentes em suas secretas virtualidades — eis o segredo de toda a educação e particularmente do ensino da filosofia.»<sup>19</sup>

## II

### A FILOSOFIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO

Em *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, José Marinho é bem explícito quando afirma, de forma inequívoca, os seus objectivos: «O nosso propósito neste escrito não é apenas o de iniciar um testemunho sobre o ensino da filosofia, mas ainda, tema não menos urgente, sobre a filosofia como fundamento, processo e fim de toda a educação»<sup>20</sup>. Por isso o nosso pensador alerta para a necessidade de se proceder a um ensino baseado na filosofia em todos os níveis da educação: «O ensino da filosofia nas Universidades depende, é certo, segundo a tradição da Idade Média, do saber fundamental, ou seja, do magistério filosófico. Nada impede, contudo, que o sentido do magistério espiritual não possa surgir em escolas de mais modesto âmbito ou finalidade»<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 61.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 11.

Contudo, Marinho encontra uma dificuldade nesta pretensão de pela filosofia se fundamentar a educação, dificuldade que advém da questão já antiga de saber se a filosofia se pode ou não pode ensinar. Sobre esta questão o nosso autor pronuncia-se em forma de paradoxo: «o professor de filosofia tem de ensinar filosofia na convicção de que a filosofia se ensina e na plenitude da convicção contrária: de que ela não se ensina, nem pode ensinar-se»<sup>22</sup>. E a seguir apresenta a solução para o problema enunciado destacando o plano fundador da filosofia como o garante da educação: «a filosofia não cabe em ensino algum, ela supõe, para além da pedagogia fecunda, útil ou meritória, aquelas zonas de aparente infecundidade, sem comprovada utilidade imediata ou mérito patente»<sup>23</sup>.

Daqui se depreende que, para Marinho, o ensino da filosofia não deve pretender formar filósofos mas apenas indivíduos conscientes, críticos e indagadores. Indivíduos que aprendam a considerar em conjunto a razão e a emoção, o material e o espiritual, sem nunca rejeitarem qualquer fonte do saber. Assim, é evidente para o nosso autor que, no plano educativo, a ciência, a religião, a poesia, o mito ou a arte têm de merecer igual consideração. Porque assim lhe parece ser e porque considera que «a filosofia é insituada»<sup>24</sup>, o filósofo portuense esclarece que «o ensino só poderá plenamente respeitar os dons originais quando resultar harmonicamente da educação filosófica. Esta [...] implica o adequado princípio no amor da verdade, na aberta interrogação e na corajosa sondagem do sentido da vida humana. Tal programa não pode restringir-se a uma disciplina: não se cumprirá tão-somente na aula singular onde de filosofia se fala, mas nas diferentes disciplinas de carácter científico, humanístico ou estético.»<sup>25</sup>

A filosofia, para Marinho, não é mais uma ciência, ela é a ciência dos fundamentos, aquela que perscruta o fundo de tudo que existe e que a cada momento mais inquieta os existentes: «Não é só a filosofia um modo de ciência, se por isso enten-

dermos apreensão e interpretação humanamente satisfatória, mas distinta do real e verdadeiro ser das coisas. Porque o não é só, surgiu com seu reflexivo sentido a palavra *conhecimento* e, para além dele, se refere como eminentemente real e verdadeira, ou simplesmente virtual, a suprema sabedoria.»<sup>26</sup> Essencial, ainda, para o cumprimento da missão da filosofia no campo da educação, é o superior conceito que Marinho faz da Alteridade: «ser e verdade são na unicidade do unívoco, embora tal repugne à necessidade extrínseca e sensível de relação com o outro, intrínseca ao pensar do homem enquanto tal. Sempre é reconhecidamente certo [...] que pela relação ao outro, vínculo sublimante, e esse é também o âmago da sempre actual relação Mestre-discípulo e professor-aluno, terá de passar a meditação filosófica.»<sup>27</sup>

#### A EDUCAÇÃO E O SABER

O nosso pensador apresenta a educação como saber simultaneamente teórico e prático, considerando, contudo, que todo o princípio do pensamento e da acção humana é teórico<sup>28</sup>. Assim é porque, em seu entender, quem ensina pratica e quem pensa a educação teoriza: «Toda a acção se refere no homem a um pensamento mesmo quando, no acto ou no ser que age, ele permanece em estado virtual ou latente.»<sup>29</sup> Para Marinho, embora o homem se apresente como um ser concreto, só se apreende enquanto totalidade, onde ser e saber se entrelaçam para dar sentido e significação ao lugar do homem na humanidade.

Esta exigência de procura pela origem das coisas, este questionar radical, leva Marinho a defender que o aprender tem que se sobrepor ao ensinar. O carácter meramente racional do ensino e da aprendizagem diminui o processo de crescimento dos indivíduos, pois todos nós para além da razão

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 96.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Cf. *Elementos para uma Antropologia Situada*, pp. 11-12.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 13.

temos outras faculdades que nos ajudam a ser e a compreender. É com esta convicção que escreve: «O aprender tem graus de maior ou menor, mais ou menos aguda consciência, e pode defender-se a tese de que não só em relação à primeira infância, mas à vida inteira, o que aprendemos sem consciência disso não é menos importante do que o que aprendemos na maior plenitude da consciência, com claro entendimento, reflexão e raciocínio.»<sup>30</sup>

A educação tal qual é praticada à revelia de uma antropologia situada trata todos os indivíduos como iguais fornecendo-lhes um saber disperso e fragmentado com o fim último de se tornarem adultos produtores e acomodados à sociedade que se preparam para herdar. Mas a educação deve contrariar as ideias feitas e transmitir o saber acumulado deixando a cada um a inteira liberdade de pensar sobre aquilo que recebeu e a responsabilidade de fundamentar aquelas que vierem a ser as suas posições. A procura desta totalidade faz que Marinho critique não só o uso exclusivo da razão mas todos os movimentos que levaram à cisão do homem e da natureza, relegando para o domínio do mágico e do mítico tudo aquilo que o conhecimento lógico e racional não pudesse ou não soubesse explicar. Assim sendo, é com naturalidade que o enciclopedismo iluminista e o individualismo utilitarista, que tanto exacerbaram o uso da razão, são rejeitados pelo nosso autor, que os acusa de terem «desvinculado do sentido da origem e do originário, numa razão descuidosa de assumir, com o próprio conceito e a perplexidade de todo o conceber, o responsável princípio do pensar»<sup>31</sup>.

## O AMOR E A EDUCAÇÃO

### O AMOR COMO SENTIDO ÚLTIMO DA EDUCAÇÃO

Não deixa de ser interessante a relação que o filósofo português estabelece entre a educação e o amor. Para si toda a relação educativa é uma relação de amor. Seguindo Platão e

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>31</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, pp. 98-99.

Santo Agostinho, o nosso autor considera o amor não apenas como «coisa entitativa» mas como o elo da ligação do «ser ao sentido, à significação e à ideia», dependendo dele «toda a forma de saber e toda a educação»<sup>32</sup>.

Tudo decorre do amor porque este é não só o elo de ligação entre duas realidades que se apresentam como antagónicas, como também é o verdadeiro alicerce de toda a actividade humana. Seguindo este raciocínio, a educação pelo amor, ou o amor na educação, têm apenas de ser vistos como uma dimensão natural do querer e do sentir humanos, já que para Marinho toda a relação humana é uma relação de amor: «A relação com o outro, não apenas na ordem pedagógica mas na mais geral, funda e ampla educação, está radicada no amor e na sabedoria.»<sup>33</sup>

### PARALELISMO ENTRE O AMOR COMO CONCEITO E O AMOR MATERNAL

Como o amor é o garante da liberdade e da harmonia, como é ele que liga as diferentes vontades e os diversos interesses de quem aprende e de quem ensina, Marinho propõe o amor maternal como paradigma do amor educacional. O nosso filósofo não fica apenas na análise psicologista da relação privilegiada que a criança estabelece com a sua mãe. Indo mais além, atribui um importante papel à mãe na educação das crianças. A relação amorosa entre a mãe e o filho é por ele entendida como a verdadeira base da relação que o mestre deve manter com o seu discípulo. Só pelo amor «o ensinar é digno do aprender, só então é dado ver como se fundem estreitamente pelo exemplo atendido da mãe e do mestre, só então o aprender e o ensinar podem reassumir-se na dignidade antiga»<sup>34</sup>.

A mãe educa de forma natural, pelo conhecimento adquirido e pela actividade prática. Protege o filho quando o sente ameaçado, ensina-o a enfrentar os medos do dia-a-dia e a

<sup>32</sup> Cf. *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 34.

<sup>33</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, p. 72.

<sup>34</sup> *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 34.

resolver os problemas que lhe vão surgindo. A mãe procede de forma primordial a uma educação da relação emocional e racional, subjugando a racionalidade ao sentimento. Sem esta relação privilegiada a educação, segundo Marinho, ficaria truncada: «Todo o ensino resulta de uma relação entre o que inicia e ensina e o que aprende. Nas formas de tal relação é a da mãe e do filho a mais misteriosa, mais acessível a do professor e do aluno, na mediação se situando a de Mestre e discípulo com sua fecunda enigmática.»<sup>35</sup> Com este enunciado, o nosso autor valoriza de igual modo todos os estados de crescimento dos indivíduos. Recusando a teoria do homúnculo, dá uma nova amplitude ao conceito de relação pedagógica ao considerá-la não apenas como acto de ensino e aprendizagem, ou seja, como mero acto de conhecer, mas também como um imprescindível acto de ser. Estas convicções levam Marinho a recusar a preponderância da epistemologia na educação e a apontar a necessidade de a mesma se fundar numa ontologia onde o acto de crescimento não prescinde do acompanhamento materno, para, em inteira liberdade, poder desabrochar na idade da razão que pela ligação dos factos e compreensão dos acontecimentos há-de permitir a cada um entender-se a si mesmo e àquilo que o rodeia.

### III

#### A PEDAGOGIA E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

##### A PEDAGOGIA

Em nenhum momento o nosso filósofo considera a pedagogia como uma mera técnica que permita ensinar através de conteúdos e programas. A pedagogia, sendo necessária à educação, nomeadamente à educação escolar, não a esgota. Marinho considera-a como acto de desocultar, de ajudar a que cada um esplenda e seja, contribuindo, de forma decisiva, para a simultânea assunção dos seus feitos e dos seus defeitos. Para

<sup>35</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, p. 60.

o nosso autor a pedagogia não pode cingir-se ao mero ensino: «A habitual e obsessiva relação de dependência do que aprende para o que ensina altera-se, transmuda-se. Ambos se tornam discípulos, ambos são aprendizes perante um saber ou no seio de uma ciência para ambos íntima ou transcendente.»<sup>36</sup> Assim, mais que um acto de pura inculcação, a pedagogia deve ser entendida como um método de desocultação e abertura de horizontes, como um processo interrogativo e dinâmico onde aquele que aprende satisfaz a sua ignorância e aquele que ensina está sempre a aprender coisas novas.

Marinho lança o repto aos pedagogos para que se esforcem por perceber «que toda a escola é real e utópica e que a cada um dos que ensinam ou aprendem em mais modesto ou mais vasto âmbito cabe a liberdade responsável de tomar o que convém e adiar para melhor oportunidade o reflexivo exame do restante»<sup>37</sup>. Sob este ponto de vista, a pedagogia não é entendida pelo nosso autor como um mero repositório das teorias e das técnicas mais adequadas a uma dada transmissão de saber escolar ou escolarizado. Ela abre-se à totalidade do Homem já que «a participação dos que aprendem e dos que ensinam no magistério espiritual, ou a comunhão com o que esse magistério pressupõe, está infinitamente aberta a todos os seres»<sup>38</sup>.

Para o filósofo portuense, a pedagogia entendida como mera ciência põe em causa a liberdade de ensinar e de aprender, uma vez que é assumida como veiculadora de um saber previamente certificado, onde a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar se confinam à estreiteza dos conteúdos programáticos e à efectivação da sua aprendizagem: «A noção radical do espírito como liberdade na harmonia, a consequente liberdade do pensamento entendida na mais autêntica forma, independentemente de toda a restrita ou limitativa ideologia, não é apenas ideia abstracta ou ideal transitório, mas algo desde sempre e para sempre radicado no próprio ser e no sentido de ser.»<sup>39</sup>

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 63.

A relação pedagógica é a interacção gerada entre aquele que ensina e aquele que aprende. Mas esta não é uma relação fácil. O nosso autor diz-nos que «é por vezes bem difícil, reconhecemo-lo, e com graves repercussões nos que ensinam e aprendem, manter o optimismo como confiança de que o melhor nos será dado, ou sequer a menor segurança de nos ser possível o sincero esforço para o alcançar»<sup>40</sup>.

O pensador portuense dá-se conta das dificuldades da relação pedagógica entendida nos moldes clássicos e, contrariando esta herança, deixa de privilegiar o saber do professor em relação à suposta ignorância do aluno. Reconhecendo a cada um, aluno e professor, um papel diferente na relação pedagógica, Marinho afirma que nem o aluno, por bem «ignorante» que seja, está destituído de todo o saber, nem o professor, por mais bem informado e formado que se possa considerar, possui o saber todo. A relação pedagógica é assim entendida como um trabalho conjunto que deve permitir a todos os seus intervenientes um crescimento interior e uma acumulação do saber. Tanto mais que para Marinho «o ensino não é algo anterior à relação com o aluno. É na comunicação com o discípulo que o Mestre ou o professor aprende a ensiná-lo. As situações de um e de outro não são aliás fixas. Há alternância na relação de quem ensina e quem aprende, desde que tal relação se aprofunde»<sup>41</sup>. Para o nosso filósofo a educação é um processo que vai do nascimento até à morte, não podendo excluir nada da vida individual e colectiva de cada um, uma vez que se revela no acto de comunhão entre o ensinar e o aprender. Comunhão, não submissão ou sobreposição de um ou de outro<sup>42</sup>.

No sistema de ensino que o filósofo portuense vem defendendo toda a aprendizagem requer o exercício simultâneo da intuição e da imaginação, uma vez que, em seu entender, «aula onde se pensa sem intuir e imaginar, leva quem aprende a formas de pensamento fruste e vão»<sup>43</sup>.

A relação pedagógica é, então, um acto de comunhão cabendo ao professor ou ao mestre levar a que o aluno ou discípulo se interesse pelo saber e queira aprender. Usamos a terminologia mestre/discípulo e professor/aluno porque Marinho assim no-la apresenta e, embora não a tenha aprofundado e quase sempre a use indiferenciadamente, depreende-se da sua argumentação uma gradação do ensinar e do aprender. Uma aprendizagem normal, caracterizada pela relação professor/aluno, assenta em conteúdos programáticos distribuídos por horas lectivas e caracteriza a relação escolar entendida em termos clássicos, onde, necessariamente, nem o aluno nem o professor se sentem suficientemente atraídos por aquilo que se ensina nem por aquilo que se aprende. Ao invés, a relação mestre/discípulo é a verdadeira relação de iniciação ao saber, um caminho difícil de percorrer quer por quem ensina, quer por quem aprende e é muito difícil de se concretizar no funcionamento normal dos sistemas oficiais de ensino e de aprendizagem. Mas é aqui que a verdadeira comunhão toma os contornos essenciais: «Em primeiro lugar, toda a educação, não só na relação primordial de mestre e discípulo, mas também de professor e aluno, implica não só uma consciência do mundo tal qual nos aparece ou se nos manifesta, mas de algo que emerge em termos de fim ou finalidade transcendente ou imanente e que se situa para além dos limites de que assumimos mais dramática consciência»<sup>44</sup>.

Marinho é um filósofo da totalidade e do ideal. Por isso a imagem que nos deixa dos professores coincide com a imagem que tem dos mestres: «O importante é sempre que o professor tenha em mente todo o essencial do humano pensar, mesmo quando o não crê ou o não ensina, propiciando aos alunos livres caminhos, suscitando com a verídica interrogação o livre e autónomo responder [...] importa não esquecer nunca a viva radicação do pensar, como as sementes na terra, e sua abertura infinita»<sup>45</sup>. Não nos esqueçamos que o nosso filósofo, mais

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 104, n. 5.

<sup>42</sup> Cf. *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 32.

<sup>43</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, p. 67.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 79.

que do ensino da filosofia, fala da relação da filosofia com o acto educativo, ou de como este nobre saber interessa à educação, sendo bem claro quando afirma: «Tudo depende claramente de cada professor, seja qual for o grau de ensino ou disciplina, se saber em realidade e verdade, nos melhores momentos docentes, sejam estes autenticamente espontâneos ou reflexivos, muito mais perto da filosofia e da educação filosófica do que tantas vezes modestamente supõe. Tal implica evidentemente distinguir a filosofia como acto da nossa subjectividade em que o todo de nós assuma o dom do espírito, de tudo quanto humanamente convém, é deleitoso ou de imediata utilidade, mas permanece extrínseco nos modos de expressão, através de livros ou lições de melhor ou pior engenho, ou na artificiosa comunicação estética de sensitiva e efémera passividade.»<sup>46</sup>

#### *QUEM APRENDE: O ALUNO/DISCÍPULO*

Para o nosso filósofo, o professor ou mestre assume o papel de coordenador do conhecimento que vai brotando da relação pedagógica. Ante o processo educativo, cabe ao aluno ser humilde e reconhecer na experiência do mundo e das coisas uma mais-valia para a sua progressão enquanto homem inserido na humanidade. Para clarificar o papel de quem aprende, Marinho parte da aula de filosofia, cujo ambiente supõe ser igual ao de qualquer outra aula, propondo que se atenda «às formas espontâneas da intuição e da imaginação que o aluno traz para a aula de filosofia, de um passado breve mas por vezes muito rico nessas profundas zonas de secreta relação com a realidade, e com a significativa verdade patente ou latente em todas as coisas. O que torna viva e fecunda a aula de filosofia, como aliás todo o ensino, não é o exercício abstractivo da razão ou uma relação tantas vezes sofismada entre o raciocínio e os modos da experiência repetida e objectivada.»<sup>47</sup>

<sup>46</sup> *Ibidem*, pp. 93-94.

<sup>47</sup> *Ibidem*, pp. 66-67.

Ao aluno compete estar atento não aos conteúdos feitos mas sim às interrogações que brotam do seu próprio ser, pois, como nos diz Marinho, «quem interroga, não sabe, ou está de algum modo incerto quanto ao saber que possuía»<sup>48</sup>. Mas o nosso autor quis esclarecer melhor a substancial diferença entre a simples pergunta e a interrogação: «Quem pergunta ou questiona, procura o que sabe ou pode na ordem do saber ou da cultura supor disponível para pronta resposta.»<sup>49</sup> Ao invés, quem interroga não está seguro daquilo que irá encontrar, nem está certo de que a resposta que irá obter vai estar de acordo com o seu entendimento das coisas. Com toda a radicalidade, o nosso autor esclarece: «interrogo sobre o homem, indo para dentro dele, sondando-me em mim sobre mim próprio, incerto já quanto ao processo de interrogar, quanto aos meios de acesso ao que com realidade e verdade responderá, solicitando uma resposta que porventura não obterei nunca»<sup>50</sup>. Destas posições extraímos, então, que o acto de perguntar está mais próximo da relação pedagógica habitual, professor/aluno, enquanto o acto de interrogar condiz com a atitude face ao saber que caracteriza a relação mestre/discípulo.

#### *O QUE SE ENSINA: O SABER/CIÊNCIA*

De certo modo, Marinho concorda em que aquilo que se ensina é aquilo que se responde, já que, em seu entender, para responder é preciso «uma razão. Não uma razão ocasional, aleatória ou espúria, mas sim uma razão de que o seu ser dependa, ou seja com ele interdependente — uma razão de ser»<sup>51</sup>. O nosso filósofo apela a um saber englobante que não exclua ou submeta a interioridade à racionalidade, nem institua a racionalidade como uma espécie de tirana sobre a vida de cada indivíduo. A emoção, a sensação, a percepção e a razão são planos de igual grandeza face à totalidade do saber: «O

<sup>48</sup> *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 16.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 21.

que é para nós ou para o nosso pensamento irreal não é por isso mesmo insignificante. O mistério do sensível e o enigma do pensamento perante o sensível mantêm-se hoje, como sempre, no seio da meditação dos homens.»<sup>52</sup> Por isso Marinho, quando se pronuncia sobre os diversos conteúdos que se deveriam leccionar na disciplina de filosofia, enfatiza a necessidade de um sistema educativo adequado privilegiar o ensino da estética e a educação pela arte<sup>53</sup>.

Fiel ao princípio de uma educação humanista, o nosso pensador propõe que se ensine não somente a ciência ou o conhecimento sustentado na racionalidade lógica, mas sim a *tradição*, «uma tradição viva: não pode esta transmitir ideias feitas, conceitos definitivos, razões indeclináveis. A tradição transmite, sim, a virtualidade incessantemente aberta de conferir o que foi aceite como verdade, com os renovados modos de apreender a mesma verdade, e o labor que requer compreendê-la e explicitá-la.»<sup>54</sup> Entendida desta forma, a tradição é muito mais abrangente que a cultura. A cultura é um dado trabalhado pela reflexão a partir da natureza, enquanto a tradição é um misto de ingenuidade e de conhecimento com ampla abertura à totalidade das acções e preocupações do ser humano, sendo por isso inclusiva de todo e qualquer modo de ver, sentir e perceber a totalidade daquilo que nos rodeia.

Marinho critica e rejeita vezes sem conta o uso exclusivo da razão como medida do saber, alargando a sua crítica a todas as formas parcelares do conhecimento bem patententes no cientismo, no materialismo, no renascimento ou no iluminismo. O nosso filósofo pugna por um conhecimento o mais próximo possível daquilo que se procura opondo-se tenazmente à ideia de que a pura racionalidade e a fragmentação do conhecimento possam aproximar o homem da sua verdadeira origem.

O pensador portuense defende que a razão e a ciência nos permitem desvendar o factualmente conhecido, mas não vão além do objectivo, não podendo responder, por si sós, à eterna preocupação de cada um saber qual o seu papel e o seu lugar

no mundo que habita mas não conhece. Em seu entender, com o mero recurso à razão: «Ao tentar sondar as profundidades da Natureza — subsistiram na poesia e nas artes de tal sondagem mil sinais — corremos o risco de perder toda a luz no seio da treva.»<sup>55</sup> Reconhecidos que estavam os limites do conhecimento racional e da ciência, impunha-se ao nosso autor valorizar o simbolismo, reconhecendo-lhe uma extraordinária importância enquanto matéria de aprendizagem. Para ele a natureza no seu íntimo só poderia ser penetrada pela Arte e pela Poesia, pelo mito e pela religião, tendo portanto estas formas de conhecer de ser integradas em lugar igual ao do conhecimento lógico e científico no plano de estudos oficiais e nas formas de proceder particulares.

Só com um programa que abranja toda e qualquer possibilidade de conhecer é que a escola poderá ensinar a *tradição* e satisfazer todos aqueles que a frequentam. Convicto das suas propostas, Marinho diz-nos: «não vejo como é possível, com outro modo de ver e pensar, atribuir todo o sentido a magistério e iniciação, educação ampla e ensino situado na escola real e utópica»<sup>56</sup>.

#### DO ENSINO DA FILOSOFIA

Embora o ensaio *Filosofia, Ensino ou Iniciação?* se reporte ao ensino da filosofia, a verdade é que, essencialmente, serve para Marinho proceder a uma análise do ensino em geral, dedicando apenas algumas páginas à especificidade da disciplina de Filosofia e ao seu ensino. Devido a esta aparente contradição, o nosso pensador esclareceu os seus leitores: «Embora tenha em mente escrever não só para filósofos mas para a generalidade dos professores e homens cultos, reservo para aqueles exigentes leitores, mas ainda com cauta prudência, alguns passos específicos. Encontram-se eles nos capítulos indicados a seguir: 13, 14, 17, 18, 19 e 20.»<sup>57</sup>

<sup>52</sup> *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, p. 65.

<sup>53</sup> Cf. *ibidem*, pp. 38 e segs.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 55.

Naturalmente, na defesa de um ensino que englobe todas as formas de conhecer e ser, Marinho também condena a fragmentação do saber e o esvaziamento dos conteúdos da filosofia entendida como ciência universal, provocado pelo aparecimento de outras disciplinas como a sociologia e a psicologia<sup>58</sup>.

O filósofo portuense compreende que os ataques à unidade da filosofia também vêm do seu interior. Pronunciando-se sobre os conteúdos programáticos da filosofia enquanto disciplina curricular do ensino oficial, critica os seus programas por terem transformado a teoria do conhecimento numa estrita epistemologia, arredando-a da ontologia, o que levava, em seu entender, a uma diminuição da capacidade de os indivíduos se compreenderem como um todo, onde a matéria e o espírito deviam ocupar igual lugar<sup>59</sup>.

Embora reconheça a dificuldade do ensino da moral, da estética e da metafísica, Marinho não deixa de sugerir algumas formas de leccionar os seus conteúdos<sup>60</sup>. No campo da estética, considera que o seu ensino se deve conceber em todos os níveis «em mais estreitos limites ou com maior amplitude, e assim também a educação pela arte»<sup>61</sup>. Aqui se vê a largueza da proposta do nosso filósofo uma vez que, para lá da reflexão mais ou menos teórica sobre o conhecimento estético, propõe que se proceda efectivamente a uma educação pela arte, abrindo para o domínio estético uma outra amplitude. Na esteira do filosofar poetante tão característico ao pensamento português, Marinho reconhece que a filosofia vai muito além da pura racionalidade, propondo por isso que a filosofia e a poesia voltem a ser consideradas como um todo. Para fundamentar a sua posição englobante o nosso autor recorre a Platão, deixando formulada a seguinte questão: «Quem ousaria dizer ao autor do *Fedro*: Põe de parte o aspecto mítico ou mítico-poético do teu pensamento para seres lógico ou dialéctico no sentido da inteligência puramente intelectual ou da razão sem mistura?»<sup>62</sup>

<sup>58</sup> Cf. por exemplo *Elementos para uma Antropologia Situada*, p. 23, e *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, pp. 32 e 98.

<sup>59</sup> Cf. *Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, pp. 34 e segs.

<sup>60</sup> Cf. *ibidem*, pp. 36 e segs.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 57.

## PARA ENCERRAR

Para terminar, transcrevemos uma parte de *Filosofia, Ensino ou Iniciação?* que nos parece ser esclarecedora de todos os propósitos e demoradas considerações do nosso autor em torno do ensino e da educação: «toda a vastidão hoje caótica das artes e das ciências, com a mesma filosofia e alto sentido sófico que as move ou solicita, só têm sentido como modos de recuperar para a verdade, na luz imperitura e diáfana, na liberdade e na justiça cumpridas em unívoca harmonia, o que no incerto e vário mundo dos humanos corre o incessante perigo de perder-se em estéreis ou menos significativas experiências»<sup>63</sup>. E se este era o sentimento de Marinho no início dos anos 70 do século findo, o que poderemos dizer hoje em dia, quando o ensino e a educação se encontram excessivamente fragmentados e as ciências, apesar dos importantes esforços de unidade, continuam a laborar, cada uma por si, convencidas que estão da sua superioridade em relação às demais?

## BIBLIOGRAFIA

### De José Marinho

*Elementos para uma Antropologia Situada*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

*Filosofia, Ensino ou Iniciação?*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

### Complementar

BORGES, Paulo A. E., «O sentido do ensino da filosofia em José Marinho», in *Philosophica*, n.º 6, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, 1995, pp. 81-89.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira, «A filosofia da educação em Portugal no século XX», in *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. V, t. 2, Lisboa, Caminho, 2000, pp. 71-134.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 39.

Croce, «Estádios no caminho da verdade»: o percurso físico de José Marinho», in *História do Pensamento Português*, vol. v, t. 1, Lisboa, Caminho, 2000, pp. 211-

aquim, «Marinho, José Carlos de Araújo», in AA. VV., *de Educadores Portugueses*, Porto, Asa, 2003, pp. 862-

## ÍNDICE DO VOL. I

### I

#### SESSÃO DE ABERTURA

- Palavras de abertura e apresentação do Presidente da Comissão Científica do Colóquio, Prof. Doutor Arnaldo de Pinho 11

### II

#### CONFERÊNCIAS

- Situação de José Marinho e Álvaro Ribeiro na filosofia portuguesa contemporânea, *ANTÓNIO BRAZ TELXEIRA* ..... 15  
«Sois ou não sois cristão?»: a meditação do cristianismo no pensamento de José Marinho, *JORGE CROCE RIVERA* ..... 35  
Pensamento e movimento em Álvaro Ribeiro, *JOAQUIM DOMINGUES* ..... 73

### III

#### COMUNICAÇÕES

- A ética-metafísica de José Marinho, *JORGE TELXEIRA DA CUNHA* 93  
Significado e valor da metafísica em José Marinho, *ANDRÉ VERÍSSIMO* ..... 105  
A equivocabilidade do sujeito de enunciação na *Teoria do Ser e da Verdade* de José Marinho: «Nenhuma filosofia sem uma teoria do amor», *LUÍS MANUEL A. V. BERNARDO* ..... 123  
A teoria do ser e da verdade em José Marinho: da cisão à visão, *MANUELA DE BRITO MARTINS* ..... 141  
Do *insubstancial substante* ou do «insubstante substantivo»? numa leitura crítica da *Teoria do Ser e da Verdade* de José Marinho, *CARLOS H. DE C. SILVA* ..... 155