

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ELVIS REZENDE MESSIAS

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA CÉTICA DE MICHEL DE
MONTAIGNE**

Alfenas/MG

2016

ELVIS REZENDE MESSIAS

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA CÉTICA DE MICHEL DE
MONTAIGNE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.
Orientador: Marcos Roberto de Faria.

Alfenas/MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Messias, Elvis Rezende

A educação na perspectiva da filosofia cética de Michel de Montaigne / Elvis Rezende Messias. -- Alfenas/MG, 2016.
121 f.

Orientador: Marcos Roberto de Faria.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2016.

Bibliografia.

1. Dogmatismo. 2. Montaigne, Michel de, 1533-1592.
3. Humanismo. 4. Educação. 5. Ceticismo. I. Faria, Marcos Roberto de. II. Título.

CDD-370.1

ELVIS REZENDE MESSIAS

“A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA CÉTICA DE MICHEL DE MONTAIGNE”

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 02/12/2016

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria

Assinatura: Marcos Roberto de Faria

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Profª. Dra. Maria Cristina Theobaldo

Assinatura: Maria Cristina Theobaldo

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso
- UFMT

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Assinatura: André L. S. Mariano

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Aos humanos, sedentos de vida; à vida, sedenta de humanidade. À minha noiva, familiares e amigos, pela compreensão, apoio e fé humanizada na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria, meu orientador, pela aposta na construção deste trabalho e substancial contribuição para que ele saísse da condição de projeto e se efetivasse verdadeiramente. Especialmente, por ter se tornado um irmão de caminhada incansável... Obrigado por ter tornado importante para você aquilo que, primeiramente, era importante apenas para mim!

À Profa. Dra. Maria Cristina Theobaldo, pela disponibilidade solícita em contribuir para que esta Dissertação atingisse seus objetivos e a investigação acerca do pensamento montaigneano, trabalho que lhe é tão caro, continue em movimento. Acima de tudo, por se preocupar com a minha realização pessoal enquanto pesquisador, pelo envio de artigos e de uma sólida bibliografia ainda no início de meu projeto de pesquisa, quando a sua presença e participação em nossa futura banca de qualificação e de defesa não passava de um desejo ousado de minha parte.

Ao Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, pelo imenso carinho a mim dispensado que, além de um apoio acadêmico, se efetivou numa verdadeira e fecunda amizade. É indizível o sentimento de gratidão que nutro por você, somado a uma intensa admiração pela humanidade com que conduz exemplarmente sua vida.

À Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, pela condução humanizada do PPGÉ que fez toda a diferença para que a trajetória dos acadêmicos fizesse sentido e também fosse prazerosa. Sua chegada à coordenação foi um ganho inestimável no que se refere à competência, didática, formação permanente e à tão necessária cordialidade responsável. Gratidão imensa!

Ao Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior... Você foi, no meio de tanta aridez, um oásis acadêmico e existencial. Não hesito em dizer que suas aulas, no início do processo, salvaram meu sonho. Grande professor! Grande pessoa!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, por ter me acolhido.

Aos colegas mestrandos, “os dezesseis sobreviventes”, pela militância compartilhada e fraternidade perene.

À Valdirene, secretária do Programa, pela disponibilidade sempre paciente em ajudar.

Ao Pe. Rogério Ferreira, e também à Diocese da Campanha/MG, pelo despertar e incentivo filosófico-acadêmico a mim direcionados, bem como pela conscientização quanto à

importância de uma formação aprofundada e permanente, tendo em vista nosso próprio solo cultural.

Aos colegas que compartilham comigo a aventura humanizadora da docência, especialmente aos companheiros da Escola Estadual Domingos de Figueiredo, do Colégio União e do Seminário Diocesano Nossa Senhora das Dores, pelos choros e risos no árduo exercício de alimentar os horizontes que fazem da vida uma reticência e do homem uma pergunta em busca de resposta.

À Mariana, minha noiva, por ter acreditado e me apoiado incondicionalmente neste projeto, por ser um exemplo de dedicação apaixonada pela docência, por ter ouvido pacientemente minhas “digressões” sobre Montaigne e, acima de tudo, por compartilhar do seu amor e de sua vida comigo. Você achou que “me perderia temporariamente” para o mestrado, mas isso seria impossível de acontecer.

À minha mãe, Iraceli, e ao meu pai, João, pelo dom da vida e incentivo carinhoso sem pausa. Dedico este trabalho de modo especial ao amor de vocês. Aos meus irmãos, Endrigo e Jean, que muito amo e compartilho desta alegria, pelo apoio de sempre e a alegria do convívio.

A Deus, autor da vida, aquele que mais acredita no que posso ser, amando-me com um amor sempre renovado, incansável e cheio de futuro.

A todos aqueles, enfim, que passaram e passam pela minha vida e compartilham comigo a graça da amizade... Reinvento-me inacabadamente em cada encontro. Gratidão!

Se tivesse tido de educar crianças, eu as houvera habituado às dúvidas e não às afirmações. Assim mais pareceriam aprendizes aos sessenta anos do que doutores aos dez, como acontece hoje. Quem deseja curar-se de sua ignorância precisa confessá-la.

(MONTAIGNE, 1980)

RESUMO

Identificar as características fundamentais da Educação em Michel de Montaigne (França, 1533-1592), levantando e relacionando influências e contribuições marcantes do ceticismo em sua filosofia e reflexão pedagógica e educacional é a preocupação primeira do presente texto. Para tanto, o itinerário percorrido procura compreender, inicialmente, as condicionantes históricas às quais o pensamento montaigneano estava inserido, pensando separadamente as transformações paradigmáticas fundamentais ocorridas em diversas ambiências entre o final do Medievo e o Renascimento. O destaque se dá a dois pontos cruciais: às transformações filosófico-pedagógicas e às principais características do ceticismo antigo que são retomadas no cenário de crise renascentista, procurando criar espaço para refletirmos o quanto o contexto e o cenário pré-moderno de instabilidades e incertezas são cruciais para compreendermos o lugar e o papel da retomada da corrente cética, especialmente do ceticismo pirrônico, e suas influências no pensamento do filósofo francês. Em seguida, nos enveredamos pela aventura de ensaiar a exploração das ideias centrais de Montaigne sobre a Educação, inserindo-as sob o lume de suas condicionantes históricas e as prerrogativas ensaísticas do seu pensamento, levantando reflexões acerca de alguns sinais e presenças do ceticismo em seus ensaios educacionais. Por fim, em um terceiro momento, nos atentamos ao trato mais específico da relação entre ceticismo e educação em Montaigne, pensando o lugar da equipolência e da suspensão do juízo, elementos fundamentais do ceticismo pirrônico, na nova maneira pedagógica instaurada pelo autor dos Ensaaios, fundamentando o cerne da crítica montaigneana ao papel antipedagógico do dogmatismo e revalidando o papel educacional da dúvida no constante processo de formação de sujeitos independentes/autônomos.

Palavras-chave: Montaigne. Humanismo. Ceticismo. Antidogmatismo. Educação.

ABSTRACT

Identify the main characteristics of Education on Michel de Montaigne's thought (France, 1533-1592), analyzing and relating influences and marking contributions of Skepticism on his philosophy and on his pedagogical and educational reflection is the first intention of this paper. For so, the itinerary built here intends to comprehend, initially, the historical conditions on which Montaigne's thought was inserted, examining separately the most important modifications that happened in diverse atmospheres between the end of Middle Ages and Renaissance. The prominence is given for two decisive points: the philosophical-pedagogical modifications and the main characteristics of the Ancient Skepticism, which are recovered at the crisis' environment of Renaissance, searching to create a space to think how the pre-Modern context of instability and uncertainty is decisive to comprehend the place and the function of Skepticism's retaking, specially of Pyrrho's Skepticism and its influences on Montaigne's thought. In the following, it goes toward Montaigne's essential ideas about Education, inserting them under historical conditions and essayistic prerogative of his thought, making reflections about some signs and presences of Skepticism on his educational essays. In the end, on a third moment, it turns attention to the most specific theme of relation between Skepticism and Education on Montaigne's philosophy, analyzing the paper of equipollency and judge suspension (fundamental elements of Pyrrho's Skepticism) at the new pedagogical manner initiated by *Essais* author, laying foundations for the heart of Montaigne's critic on dogmatism and its anti-educational paper, and restoring validity of doubt's educational paper at the constant process of independent/autonomous subjects formation.

Keywords: Montaigne. Humanism. Skepticism. Anti-dogmatism. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A RESPEITO DAS CONDICIONANTES HISTÓRICO-SOCIAIS DO TEMPO DE MONTAIGNE: AS AMBIÊNCIAS MONTAIGNEANAS	16
2.1	TRANSFORMAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO ADVENTO DA MODERNIDADE E SEUS CENÁRIOS	16
2.2	O PROBLEMA DO CRITÉRIO E O CETICISMO	26
2.3	A AMBIÊNCIA POLÍTICA MONTAIGNEANA	32
2.4	A AMBIÊNCIA PEDAGÓGICO-FILOSÓFICA MONTAIGNEANA	43
3	ENSAIOS SOBRE A EDUCAÇÃO MONTAIGNEANA À LUZ DE SUAS AMBIÊNCIAS	50
3.1	IMPASSES DA EDUCAÇÃO NO RENASCIMENTO	50
3.1.1	O impasse do gramaticismo e da violência colegial	52
3.1.2	O impasse da contradição pedante	54
3.1.3	O impasse da formatação	56
3.2	METÁFORAS PEDAGÓGICAS NA CRÍTICA AO PEDANTISMO	59
3.2.1	A metáfora dos pássaros	60
3.2.2	A metáfora do papagaio	62
3.2.3	A metáfora do lume	63
3.2.4	A metáfora da digestão	65
3.2.5	A metáfora do estrago	69
3.3	O MUNDO DOS LIVROS E O MUNDO DAS COISAS: A EDUCAÇÃO COMO FREQUENTAÇÃO DIALÉTICA	72
3.3.1	Frequentação dialética do mundo	73
3.3.2	A conversação como frequentação dialética	80
3.3.3	Frequentação dialética da virtude	82
4	CETICISMO E EDUCAÇÃO EM MONTAIGNE	84
4.1	DOGMATISMO E (DES)EDUCAÇÃO	84
4.2	A DÚVIDA COMO RECURSO PEDAGÓGICO	90
4.2.1	Orientações filosófico-educacionais acerca da pedagogia dubidativa	93
4.3	A “MANEIRA” MONTAIGNEANA: A ARTE DO JULGAMENTO AUTÔNOMO/INDEPENDENTE	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ONTEM DE MONTAIGNE EM NOSSO	

HOJE PEDAGÓGICO. PENSANDO O PEDANTISMO NO BRASIL	107
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

A atividade científica, ao menos sob o ponto de vista filosófico, é marcada, dentre outras coisas, por uma considerável busca pelo conhecimento verdadeiro e um por um inclinado *amor pela sabedoria*. “O desejo de conhecimento é o mais natural” (MONTAIGNE, 1980¹, p. 477). Todavia, devido ao fato de o ser humano estar em constante crescimento cognitivo, fisiológico, espiritual e psíquico, é inevitável que toda a sua elaboração teórica também permaneça inacabada, pois enquanto existir o homem em transformação contextualizada – e não linear –, também o saber elaborado por ele estará se desenvolvendo.

Não obstante, o presente trabalho pretende contribuir com as discussões e reflexões acerca dos aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação, colocando em questão o papel do ceticismo na prática pedagógica, à luz do referencial teórico do filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), em seus escritos sobre educação presentes na sua única e grande obra denominada *Ensaaios*.

Entre os cétricos e os “montaigneanos”, a discussão sobre a verdadeira intenção de Michel de Montaigne ao escrever os *Ensaaios*, sob a prerrogativa de uma suposta pintura de si, continua pulsando, ora atacando não somente o modelo de educação baseado na prepotência da Razão, mas também aquele baseado na arrogância tradicionalista que se apresenta como pedagogia definitiva e indiscutível. Diante dos modelos de educação vigentes em sua época, tutelados sob determinadas “autoridades do saber” (livros, autores, lições acabadas), o pensamento de Montaigne parece se apresentar com a faceta de uma nova *maneira* pedagógica, antidogmática e cética, tendo em vista a formação de um aluno em processo constante de *independência*² e familiar ao seu próprio pensar.

¹ De início, atente-se o leitor quanto às referências de datação dos textos de Montaigne. Utilizamos, nesta Dissertação, a edição dos *Ensaaios* traduzida por Sérgio Milliet, de tal forma que os anos dos escritos montaigneanos aqui utilizados (1980 para publicação da editora Abril Cultural e 1987 para a publicação da editora Nova Cultural) se referem às traduções no Brasil, e não à data da vida de Montaigne. Não estranhe, portanto, o leitor quanto ao fato da indicação ao século XX de um texto escrito no século XVI.

² A fim de que não caiamos em anacronismo, os dois termos em itálico neste parágrafo – “maneira” e “independência” – precisam ser compreendidos no contexto da reflexão montaigneana. É mais adequado falar de “maneira” pedagógica do que de “método” pedagógico em Montaigne, uma vez que o filósofo francês, ao longo dos seus *Ensaaios*, desenvolve suas reflexões filosóficas de modo bastante aberto, inacabado, não metódico e assistemático – redundantemente, de modo *ensaístico* –. Quanto ao segundo termo, é mais adequado falar de um “ensaio da independência” em Montaigne, posto que a ideia de “autonomia” teve sua aparência posterior ao escrito de montaigneano, não estando, deste modo, presente em nenhuma parte dos seus escritos filosófico-educacionais, ao menos sob esta denominação. Teremos oportunidade de tratar mais dedicadamente sobre isso e a isso nos reportarmos algumas vezes no desenvolvimento deste trabalho.

Para tanto, apresentamos, nesta introdução, aqueles elementos que consideramos fundamentais para que o leitor compreenda qual trajetória trilharemos na organização de nosso texto.

Seu objetivo central é identificar as características fundamentais da Educação em Michel de Montaigne, levantando e relacionando influências e contribuições marcantes do ceticismo em sua filosofia e reflexão pedagógicas. Os objetivos específicos que nos nortearão passo a passo são: 1) apontar peculiaridades da ambiência humanística com a qual Michel de Montaigne dialoga; 2) examinar os aspectos da história e da estrutura do pensamento cético em sua gênese e em sua retomada no Renascimento, verificando sua contribuição para a formação de sujeitos críticos, autorreflexivos e *independentes*, elementos aparentemente bastante caros à filosofia montaigneana; 3) explorar as ideias centrais de Montaigne sobre a Educação, bem como, à luz da corrente cética, fazer considerações que estabeleçam a interface existente entre o ceticismo de Montaigne e o seu projeto educacional.

Na construção de nossa pesquisa, procuramos compreender quais núcleos conceituais seriam centrais e indispensáveis para nos guiarem reflexivamente, utilizados como critérios de inclusão e exclusão referencial, a saber: Humanismo Renascentista, Pedantismo, Ceticismo, Antidogmatismo, Autonomia/Independência, Educação montaigneana.

Interpela-nos profundamente a hipótese de que o pensamento de Montaigne parece apresentar a faceta de uma nova maneira pedagógica com uma perspectiva intensamente crítica ao humanismo renascentista, maneira essa antidogmática, autorreflexiva, não apressada e finalista, em ataque ao pedantismo, visando uma educação que não apenas ensine saberes alheios, mas que também capacite para o exercício pessoal do pensamento e do ajuizamento acerca do “saber viver”. Tal faceta, por sua vez, parece tornar clara a presença marcante da característica central do exercício teórico do ceticismo no pensamento montaigneano, que é a ideia de que não há nenhum saber totalmente firme a se agarrar, ressignificando o papel pedagógico da dúvida.

No que se refere à metodologia³, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001 apud GERHARDT & SILVEIRA, 2009,

³ Não podemos deixar de manifestar, salva a devida *vênia*, nossa estranheza em fazer um trato sistemático do texto e da reflexão de Montaigne. Na medida do aprofundamento na obra montaigneana, fomos visitados incontáveis vezes pela sensação de estar fazendo exatamente aquilo que Montaigne desejaria que não fizéssemos: uma análise técnico-filosófica da sua reflexão à luz dos paradigmas acadêmico-metodológicos permeados de racionalismo. Tendo em vista que o próprio Montaigne exorta o leitor de que ele mesmo é a matéria de seu livro (cf. MONTAIGNE, 1987, p. 7), a cada passo dado na leitura dos *Ensaio*s temos a impressão de que eles trazem textos descompromissados com as coerências exigidas pela comunidade acadêmica, produzem ideias sem a

p. 32), é o tipo de pesquisa voltada ao universo dos significados e dos conceitos construídos em determinados contextos, podendo também criar espaço para possíveis “novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 23). Não há, neste caso, preocupação necessária com a análise de dados numéricos e procedimentos estatísticos.

Neste íterim, sua natureza, de raiz filosófica, é eminentemente a de uma pesquisa básica/teórica, definida, segundo Demo (2000), como aquela “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Focaliza-se uma contribuição para a discussão acadêmica acerca das influências do ceticismo na filosofia da educação montaigneana, de cunho conceitual, e, deste modo, sem previsão primordial de aplicabilidade prática local ou regionalizada.

Para tanto, quanto ao seu procedimento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de procedimento de pesquisa refere-se àquele desenvolvido sistematicamente “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web e sites” (FONSECA, 2002, p. 32). A atenção deste trabalho voltar-se-á fundamentalmente à única obra do filósofo renascentista francês Michel de Montaigne, denominada *Ensaio*, publicada separadamente em três volumes/livros, dedicando-se a um estudo mais apurado dos chamados ensaios pedagógicos presentes no livro I: *Do pedantismo* (I, 25) e *Da educação das crianças* (I, 26), contando com o apoio dos referenciais teóricos que têm se consagrado como autoridades na hermenêutica sobre a obra montaigneana.

Sendo assim, quanto aos objetivos, a presente pesquisa classifica-se de tipo eminentemente exploratório, procurando apontar, levantar e identificar elementos do ceticismo na filosofia da educação de Montaigne, criando espaço para possíveis reflexões sobre a potencialidade pedagógica do pensamento cético montaigneano no que tange à formação para a *independência*, o exercício do pensamento crítico e o autoconhecimento.

Com o intuito, então, de fazer uma exploração adequada e coerente do tema da educação na perspectiva da filosofia cética de Montaigne, a fim de que cada parte faça sentido em relação ao todo do trabalho, bem como não perdendo de vista o objetivo a atingir,

preocupação de manifestarem a minúcia dos discursos filosóficos, pedem que os sentimentos e as emoções também sejam usados como instrumentos de “análise”, uma vez que se trata de um espírito entretido, acima de tudo, consigo mesmo. Entretanto, encaramos o desafio de uma compreensão minimamente sistematizada da filosofia da educação de Montaigne, cujos resultados seguem materializados nesta Dissertação.

trilharemos o seguinte percurso de pesquisa, conforme a estrutura do desenvolvimento da Dissertação.

No primeiro capítulo procuraremos apresentar as condicionantes históricas do tempo em que viveu Montaigne. Consideramos de fundamental importância compreender a ambiência montaigneana, a fim de percebermos o solo cultural onde seu pensamento nasceu e se formou, o que nos apresentará subsídios irrenunciáveis para percebermos o lugar, o papel e a coerência do ceticismo em Montaigne. Para tanto, apresentaremos o contexto em que viveu o filósofo francês por meio de cenários específicos, que versarão sobre características econômicas, sócio-políticas, religiosas, científicas, comunicativas e pedagógico-filosóficas de sua época.

De modo geral, a Europa de seu tempo passava por uma reviravolta de critérios, em que muitos referenciais passaram a entrar em crise e perderam hegemonia. Esse abalo de cunho epistemológico e ético representou para Montaigne, então, um problema para todo o gênero humano, em termos práticos e existenciais, e uma ocasião singular para a retomada das discussões propostas pelo ceticismo.

No segundo capítulo, por sua vez, nos debruçaremos em pesquisa exclusiva sobre as reflexões filosófico-educacionais de Montaigne, compreendendo-as conforme a ambiência em que foram desenvolvidas. Consideramos de fundamental importância o trato crítico que o filósofo francês faz no que concerne às contradições do humanismo renascentista, de que podemos extrair contribuições substanciais para compreendermos que problemas epistemológicos e preocupações éticas envolveram pessoalmente o interior de Montaigne e seu pensamento sobre a *maneira* pedagógica de sua época.

De modo geral, Michel de Montaigne, inserido no contexto de vivência francesa do humanismo renascentista, se posta criticamente ao paradigma humanista da forma como vigorava, marcado por uma pedagogia autoritária e livresca, que não propiciava um efetivo e autônomo desenvolvimento cognitivo aos estudantes.

No terceiro capítulo, por fim, exploraremos a relação efetiva entre ceticismo e educação em Montaigne. Consideramos de fundamental importância, neste ponto, retomar reflexões sobre as características do ceticismo que fundamentem a crítica ao dogmatismo, refutem as acusações sobre a existência de um certo ceticismo dogmático e apresentem os devidos argumentos para tentarmos corroborar a hipótese de nosso trabalho e atingirmos o objetivo proposto. Procuraremos demonstrar que a dúvida exerce um papel pedagógico fundamental na *maneira* montaigneana, cujo escopo é possibilitar que a educação seja meio eficaz para a formação do ajuizamento *independente*, tornando as questões éticas e

epistemológicas indissociáveis no que tange à promoção de uma verdadeira “sabedoria de vida”.

Assim sendo, poder-se-á refletir que a filosofia da educação de Montaigne, à luz do ceticismo, trilha um itinerário de uma prática pedagógica que se pretende emancipadora e com aplicação efetiva dos saberes adquiridos, tendo em vista a formação do caráter dos alunos para o bem viver e o bem morrer, pressupondo a aquisição da habilidade de um olhar crítico para a realidade circundante.

Nas considerações finais, por sua vez, permitimo-nos abrir espaço para pensarmos algumas possíveis aplicações atuais da reflexão montaigneana, especialmente no que se refere a uma aparente presença de um pedantismo na academia contemporânea, especialmente no Brasil. O intuito é reconsiderar alguns dos aspectos centrais da filosofia da educação de Montaigne refletidos ao longo do presente texto, à luz do nosso hoje pedagógico.

Deste modo, a partir de tantas problemáticas preliminares, o presente texto se debruça em pesquisa diante da questão sobre o que é a educação no contexto da filosofia cética de Montaigne, indagando conseqüentemente sobre as possíveis contribuições que uma prática pedagógica inspirada no ceticismo pode trazer para formação de alguém, bem como para a atualidade.

2 A RESPEITO DAS CONDICIONANTES HISTÓRICO-SOCIAIS DO TEMPO DE MONTAIGNE: AS AMBIÊNCIAS MONTAIGNEANAS

Neste capítulo trataremos da ambiência em que Michel de Montaigne (1533-1592) viveu e desenvolveu seu pensamento. Ao invés de fazer um tratamento da ambiência montaigneana como um conceito unívoco, a opção é por pensar nas diversas “ambiências” a que Montaigne esteve inserido. Embora extremamente implicadas, é possível analisá-las separadamente, posto que a ambiência política e a ambiência pedagógica, por exemplo, possuem aspectos especialmente distintos a serem abordados, como se verá na sequência deste trabalho. A abordagem das ambiências será feita a partir da distinção de alguns cenários, e alguns deles serão mais desenvolvidos e interrelacionados do que outros, tendo em vista nosso julgamento acerca de suas maiores contribuições e influências ao pensamento montaigneano e à perspectiva da retomada cética na modernidade e do ceticismo em Montaigne.

2.1 TRANSFORMAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO ADVENTO DA MODERNIDADE E SEUS CENÁRIOS

Desde a Baixa Idade Média, perpassando os caminhos do Renascimento até o advento da Modernidade, a humanidade enfrentou diversas transformações paradigmáticas⁴

⁴ O termo “paradigma” é aqui utilizado em seu sentido mais abrangente, referindo-se a um modelo – seja ele no campo social, científico, religioso, econômico, político, pedagógico, comunicativo, moral etc. – solidificado historicamente e há muito seguido como referencial fundamental de conduta dentro de um determinado campo. Deste modo, quando falamos em “transformações paradigmáticas” é preciso ter em mente o fato de que esses paradigmas, por mais que tentem, por meio de seus defensores, se perpetuarem como referenciais, podem ser questionados e mesmo superados pela proposta de um novo paradigma, que pode estabelecer uma nova orientação de ação e organização do campo ao qual pertence. A organização político-econômica feudal, por exemplo, dominou o contexto europeu por muito tempo, tornando-se um paradigma, mas foi amplamente questionada e superada pela emergência do capitalismo comercial no advento da modernidade, ocasionando, deste modo, uma transformação paradigmática. O mesmo pode ser dito acerca do paradigma geocêntrico, na ciência, que acabou sendo superado pela proposição do paradigma heliocêntrico, ou do catolicismo, no campo religioso, que foi perdendo gradativamente sua hegemonia por conta das reformas protestantes. Não sem frequência, estas transformações paradigmáticas são ocasiões especiais para a instauração de um contexto de crise, principalmente pelo fato de que determinados centros irradiadores oficiais de ação e/ou de orientação de conduta perdem força, podendo deixar às cegas aqueles e aquelas que a eles se agarravam como critério moral fundamental, gerando um espaço especial para o fortalecimento de exortações de cunho marcadamente cético, como se poderá notar ao longo deste trabalho. Sobre a temática paradigmática, vale a leitura da obra de Kuhn denominada “A estrutura das revoluções científicas”, ainda que esteja mais especificamente voltada ao campo científico.

intensamente significativas. Modelos existenciais éticos, científicos, religiosos, econômicos, sócio-políticos, comunicativos e pedagógicos já há muito solidificados e consagrados foram, paulatinamente, sendo questionados e perdendo força. Na verdade, tudo isso se revelava um reflexo da mudança do ser humano, ser em constante processo transformativo e, deste modo, inacabado, de tal forma que suas criações culturais, por participarem da natureza mutável de seu criador, o homem historicamente situado, também são marcadamente mutáveis – embora muitos tentem dogmatizar e perpetuar experiências e descobertas.

Os gregos antigos, desde os pré-socráticos, já haviam tentado, com sua racionalidade perene, captar as leis naturais que regem o funcionamento da realidade e, com isso, procuravam transformar o *caos* em *cosmos*, a aparente desordem da imensidão do universo em organização, em ordem. “Todos os povos criaram o seu código de leis; mas os Gregos buscaram a ‘lei’ que age nas próprias coisas, e procuraram reger por ela a vida e o pensamento do homem. O povo grego é o povo filosófico por excelência” (JAEGER, 2001, p. 12).

A passagem da dimensão caótica do mundo para a dimensão cósmica do universo também gerou uma característica subsequente na segunda dimensão que, gradativamente, passou de uma cosmogonia (consciência mítica do universo) para uma cosmologia (consciência racionalizada do universo), em variadas fases. De modo especial, Abbagnano (2007), no verbete “cosmologia”, explica que “a primeira fase é caracterizada pelo abandono do mito e pela tentativa de encontrar uma explicação racional ou natural do mundo. É a fase representada pela filosofia pré-socrática” (ABBAGNANO, 2007, p. 251). Dessa tendência organizativa, a ânsia por apresentar modelos definitivos de leitura, ordenação e controle das coisas universais não poucas vezes se revela uma inclinação constante na vida humana, e toca na fímbria da tirania. E o tirano tem a estranha mania de querer transformar a sua visão de mundo em visão oficial válida universalmente, de querer transformar a sua empiria particular em uma regra universal de conduta.

Neste contexto de tendências comuns, a humanidade, em busca do conhecimento para o aprimoramento cultural de sua própria natureza e da realidade circundante, elaborou e tem elaborado as mais diversas teorias e paradigmas para a leitura do mundo e dos seus seres. Entretanto, conforme acenado, esses modelos interpretativos da realidade passam por inúmeras revisões e questionamentos e, embora haja uma tendência a perpetuá-los, acabam sendo tocados pela força corrosiva de *Chronos*, o tempo implacável que coloca em questão toda firmeza e toda durabilidade.

Com efeito, o contexto do final do Medievo, de todo o Renascimento e do início da Modernidade será marcado pelo questionamento paradigmático⁵. No *cenário econômico*, o modelo de uma economia de subsistência feudal vê a emergência do capitalismo em sua primeira fase – comercial –, que, para Cambi (1999, p. 197), foi “baseada na mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade: modelo que implica uma racionalização dos recursos (financeiros e humanos) e um cálculo do lucro como regra do crescimento econômico”, e da classe burguesa atacando a hegemonia do poder dos senhores feudais. “A burguesia, que nasce nas cidades e promove o novo processo econômico (capitalista), assim como delinea uma nova concepção de mundo (laica e racionalizada) e novas relações de poder” (CAMBI, 1999, p. 197). A noção de uma nova organização econômica, agora com dimensões cosmológicas, acumuladoras e lucrativas, interferiu diretamente na comodidade de uma sociedade já organizada conforme modelos há tempos seguidos. Não obstante, vários países passaram por intensas crises econômicas.

No *cenário sócio-político*, esta mesma organização feudal da sociedade deu espaço para a ideia de Estado-Nação, em que as pequenas células sociais foram inseridas em uma realidade maior, cujo poder centralizou-se nas mãos de um rei soberano em toda a abrangência territorial; “um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos do soberano. [...] Embora ancorada numa visão social da figura do rei, o exercício efetivo do poder se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle...” (CAMBI, 1999, p. 197). Aqui se destacam algumas instituições estatais, tais como a escolar, prisional etc., “delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle na sociedade em seu conjunto)” (*idem*). A fim de se fortalecer a nova economia e a nova política abrangente e expansionista, acumuladora e ávida por lucros, a conquista de novas rotas comerciais e o contato laico com novas culturas se fez imprescindível, até a “descoberta” e a colonização das Américas. Não é difícil imaginar o quanto a “descoberta” de um Novo Mundo interferiu nas visões de mundo e de ser humano vigentes, evidenciando a luta e a dicotomia preconceituosa da noção conceitual do que é ser bárbaro e/ou civilizado.

No *cenário religioso* a hegemonia católica se viu pressionada. Na realidade, desde o século XII essas pressões já estavam acontecendo no interior da própria Igreja, inspiradas por religiosos e fieis que percebiam a necessidade de um novo posicionamento eclesial frente às

⁵ Atente-se o leitor que no interior de cada cenário haverá um questionamento e uma transformação de ordem paradigmática. Ainda que alguns deles possam não ter uma interferência extremamente direta na organização do pensamento montaigneano, ambos contribuirão para a instauração de uma ambiência geral de crise, fator fundamental para compreendermos o *lócus* da emergência cética, corrente tão presente nas reflexões pedagógicas de Montaigne.

novas ambiências do final do Medievo⁶. O surgimento das ordens religiosas conventuais e das universidades exigia – e mesmo já era reflexo de – que os clérigos considerassem seriamente a urgência de haver uma maior proximidade eclesial com o mundo social, com a vida cotidiana do povo e com o espaço acadêmico. A ordem franciscana (São Francisco: 1182-1226) e a dominicana (São Domingos de Gusmão: 1170-1221), “duas grandes ordens mendicantes que delinearão os diversos modelos de teorização” (CAMBI, 1999, p. 186), são um exemplo de tentativa de resposta da Igreja a este contexto: *o franciscanismo*, com seu “privilégio da via mística para conhecer a realidade e formar o homem” (*idem*, p. 187), como resposta à necessidade de maior proximidade com a realidade cotidiana do povo pobre, e *o dominicanismo*, “ligado à valorização da razão, em si e como instrumento para penetrar e desenvolver o significado da fé” (*ibidem*, p.186-187), como resposta à necessidade de aproximação com o mundo laico e acadêmico – Santo Tomás de Aquino foi um religioso dominicano.

Entretanto, ainda neste ambiente religioso, as pressões sobre a Igreja e seu domínio cultural, intelectual, científico, político e espiritual se estenderam por muito tempo, chegando ao ponto máximo, dois séculos à frente, do questionamento moral e teológico, encabeçado pelo padre agostiniano alemão Martinho Lutero (1483-1564). Os questionamentos e teses de Lutero originaram a chamada Reforma Protestante, culminando no fim definitivo da unidade religiosa europeia e da hegemonia do catolicismo. Além disso, houve um fortalecimento dos movimentos de cunho humanista, que procuravam uma revalorização dos aspectos filosóficos, artísticos e científicos do ser humano, além da já vigente hipervalorização da fé. A Igreja Católica nunca mais voltou a ser a única denominação dentro do espaço do cristianismo⁷.

⁶ Inclusive, não se deve caracterizar a Idade Média de modo homogêneo, uma vez que a sua realidade inicial era muito mais rural, ao passo que sua última fase já se inseria em um contexto de maior urbanização e florescimento das relações comerciais. “A primeira consideração que se tem de fazer a [seu] respeito é que não se pode elaborar um juízo único, negativo ou positivo, sobre uma época histórica com a duração de um milênio” (GHISALBERTI, 2011, p. 11). No campo teológico-filosófico, por exemplo, os pensamentos de Santo Agostinho e de Santo Tomás de Aquino, expoentes de maior destaque do período medieval, se inserem em realidades completamente distintas e com embasamentos epistemológicos com oposições evidentes, a saber: o espaço rural e o embasamento platônico para o primeiro, e o espaço em vias de urbanização e o embasamento aristotélico para o segundo.

⁷ Entenda-se esta afirmação, no sentido aqui tomado, de que o cristianismo é um contexto religioso genérico, a “religião”, ao passo que o catolicismo romano, o catolicismo ortodoxo, o presbiterianismo, o luteranismo, o calvinismo, dentre outras, são “denominações religiosas” que se inserem na religião cristã. Deste modo, quando este trabalho se refere, por exemplo, ao “catolicismo” ou ao “protestantismo”, ele compreende estes termos não como religiões, mas como denominações da religião cristã. Ou seja, a religião é o cristianismo, e o catolicismo e/ou o protestantismo são as denominações religiosas. Ressalta-se também que a denominação católica aqui referida se restringe ao catolicismo romano e não ao ortodoxo, nem mesmo a ambos.

O *cenário científico*, por sua vez, também passou por intensas transformações paradigmáticas que culminaram na quebra do modelo geocêntrico aristotélico-ptolomaico, vigente a milhares de anos. O geocentrismo, que propunha ser a Terra o centro do universo, imóvel e soberana, a maior das criações de Deus, foi sistematicamente questionado por um conjunto de pesquisadores que, em sua substituição, passaram a propor a teoria heliocêntrica, grosso modo entendida como o modelo científico que diz ser o Sol o astro central do universo, imóvel e soberano dentro do seu sistema (solar). Deste modo, a Terra passava a ser vista como um planeta dentre outros no sistema solar, totalmente dependente do Sol para que a vida exista em seu seio e, ainda, em movimento: elíptico ao redor do Sol (translação) e anti-horário ao redor de seu próprio eixo (rotação)⁸.

Durante aproximadamente treze séculos, do século II até o início do XVI, o sistema geocêntrico de Ptolomeu, sustentado pela física de Aristóteles, serviu como guia para que os homens da Europa ocidental se localizassem no mundo. Essa orientação teve dois sentidos distintos, mas que estavam intimamente ligados. O primeiro se refere a uma questão observacional e técnica, pois foi a partir do sistema ptolomaico que, por exemplo, se empreenderam as navegações pelos oceanos. O segundo sentido baseava-se no fato de que o sistema geocêntrico servia de guia transcendental para o homem do Ocidente, uma vez que se ajustava bem à ideia da Terra como local privilegiado do Universo, aquele em que Deus colocou sua criatura perfeita, o homem, feito a sua imagem e semelhança, para contemplar as maravilhas da criação. Cabe uma ressalva importante. [...] Devemos, contudo, destacar que deveríamos falar em *geo e helioestáticos*⁹ [invés de *geo e heliocêntricos*], pois, em cada um deles, a Terra e o Sol não se encontram exatamente no centro, mas estão em repouso (BRAGA; GUERRA; REIS, 2004, p. 70).

O heliocentrismo, como se pode imaginar, causou imenso agito quando proposto, pois pressupunha a superação de uma visão de mundo, de religião e, conseqüentemente, de ser humano há muito em vigor. Além do mais, tal teoria foi iniciada de modo específico por um cônego católico polonês chamado Nicolau Copérnico (1473-1543), sinal evidente de que o próprio interior da Igreja já não se encontrava em unidade hermenêutica. A reação das autoridades eclesiásticas foi muito rápida, especialmente em dois aspectos: a) como contradizer uma constatação empírica de que a Terra está parada? Afinal, se ela estivesse em movimento sentiríamos tal movimento e as coisas por aqui não estariam tão organizadas; b) como contradizer as Sagradas Escrituras que afirmam tacitamente o movimento solar? Afinal,

⁸ Evitem-se anacronismos, compreendendo que a teorização destes movimentos e descobertas aconteceu gradativamente. Embora tenhamos hoje uma visão completa da cosmologia de então, a construção epistemológica destes saberes não se deu de imediato nem “à toque de caixa”.

⁹ Grifos nossos.

está escrito que Josué, sucessor de Moisés e um dos líderes mais importantes dos israelitas, orou em favor de seu povo contra os amorreus e que, diante de sua oração, *o sol parou*, como se pode ver na citação bíblica vetero-testamentária a seguir, presente no livro de Josué, capítulo 10, versículos de 12 a 14:

Então Josué falou ao Senhor, no dia em que o Senhor entregou os amorreus às mãos dos israelitas. Na presença de Israel, ele exclamou: “Sol, detém-te sobre Gabaon, e tu, lua, sobre o vale de Aialon!”. E o sol se deteve, e a lua parou, até que o povo se vingasse dos inimigos. É o que está escrito no Livro do Justo. Parou, pois, o sol no meio do céu e não se apressou a descer pelo tempo de quase um dia. Nem antes nem depois houve um dia como aquele, em que o Senhor obedeceu à voz de um homem, pois o Senhor lutava por Israel (BÍBLIA SAGRADA, 2007, pp. 249-250).

A tarefa de justificativa da nova teoria e de resposta às objeções da Igreja não seria fácil, mas foi levada a cabo e assumida intensamente por inúmeros outros pensadores, destacando-se o astrônomo, físico, matemático e filósofo católico Galileu Galilei (1564-1642), de origem italiana. Entretanto, o embasamento do heliocentrismo e a proposição de que a Bíblia não é um livro de ciência custaram caro a Galileu, que acabou sendo acusado de defender a teoria heliocêntrica e condenado em 1633 pelo Santo Ofício a negar publicamente suas teses e à prisão domiciliar perpétua¹⁰.

Diante desta situação de contestações e pressões internas e externas, que não se limitava apenas a uma resposta à Reforma Protestante, posto que no interior da própria Igreja a pressão por uma reforma interna também era latente, o Papa Paulo III convocou o Concílio de Trento, que teve sua primeira sessão solene em 1545 e encerrou-se em 1563. Segundo Cambi (1999), “com a ruptura da unidade do cristianismo, operada por Lutero, retomam vigor¹¹ os impulsos de renovação dentro da Igreja católica” (CAMBI, 1999, p. 255). Os impulsos de renovação, que tiveram seu vigor retomado e que na convocação do concílio Tridentino por Paulo III também possuíram “o intento de dar corpo às reivindicações de *rinovatio*” (*idem*), podem ser inseridos dentro de um contexto mais abrangente, em especial

¹⁰ Isso acabou sendo uma ocasião especial para que Galileu continuasse a desenvolver, escondidamente, suas teses. Segundo Reale e Antisseri (2005, p. 205), Galileu gozava de “elevada reputação” e estima entre os cardeais Roberto Belarmino, Alexandre Orsini e Francisco Maria Del Monte. A Igreja reconheceu oficialmente “o erro dos teólogos daquela época” através do papa João Paulo II no famoso *Discurso de 31 de outubro de 1992*, dirigido aos cientistas participantes da Sessão Plenária da Pontifícia Academia de Ciências, por ocasião do 350º aniversário de morte de Galileu Galilei. O presente discurso encontra-se disponível na íntegra no seguinte link: <<https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1992/october.index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

¹¹ Grifo nosso.

desde o surgimento das ordens religiosas conventuais e das universidades anteriormente citado.

Dentre as inúmeras discussões e conclusões importantes do Concílio de Trento, destacamos (CAMBI, 1999, p. 256) a confirmação dos principais pontos da teologia católica (relação sinérgica entre graça e natureza, a Igreja como sinal da presença salvadora de Deus na Terra, a doutrina da indissolubilidade dos sacramentos e a infalibilidade do magistério papal), o favorecimento das novas ordens religiosas (divulgação da doutrina católica, proximidade ao mundo laico e freio ao avanço do protestantismo) e a reforma dos estudos eclesiásticos (fortalecimento do estudo de filosofia e teologia nos Seminários). O Código de Direito Canônico de 1983, que é uma reforma do Código de 1917 – que, por sua vez, era de inspiração tridentina – reafirma nos cânones 248 a 252 a importância dos estudos filosóficos e teológicos para que os futuros sacerdotes “juntamente com a cultura geral consentânea com as necessidades de lugar e tempo” estejam mais bem preparados a lidar com as realidades sociais de sua época e com os homens de seu tempo, e possam pregar o Evangelho “de forma adaptada à mentalidade destes” (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 2008, p. 87). A preocupação com uma certa “atualização” e “adaptação” da linguagem doutrinal da Igreja se tornava evidente desde as provocações e os impulsos de renovação divulgados mais intensamente pelo menos a partir de meados do século XII¹².

Não obstante, note-se, neste ponto, que os termos “Reforma católica” e “Contrarreforma” não são sinônimos. O uso indiscriminado destes termos pode produzir equívocos interpretativos desnecessários e que ofuscam uma compreensão adequada daquele cenário histórico. A convocação do Concílio de Trento – reiteramos – não se deu tão somente para responder os intentos da Reforma Protestante. Ora, isto se refere a apenas um aspecto da resposta da Igreja: o contrarreformista. Alertam Reale e Antisseri (2005) que “a Contra-reforma tem um aspecto doutrinário, que se expressa na condenação dos erros do protestantismo e na formulação positiva do dogma cristão” (REALE; ANTTISERI, 2005, p. 81). Não podemos nos esquecer, entretanto, que a Igreja estava sendo pressionada internamente por reformas pelo menos desde o século XII, e, especificamente,

A esse processo de renovação no interior da Igreja foi dado o nome de “Reforma católica”, termo hoje acolhido de modo quase unânime. As conclusões a que se chegou indicam que aquele complexo fenômeno que se chama “Contra-reforma” não teria sido possível sem a existência de tais

¹² Vale ressaltar, porém, que, segundo Cambi (1999, p. 256), as iniciativas de reforma dentro do catolicismo tão brevemente voltaram a se endurecer e a regredir, em decorrência das alas conservadoras da Igreja e pelas pressões políticas dos grandes monarcas fiéis ao catolicismo.

forças de regeneração próprias da catolicidade. [...]. “Reforma católica” e “Contra-reforma” devem ser bem distintas, justamente para bem entender suas estreitas ligações: “A Reforma católica é a reflexão sobre si mesma realizada pela Igreja, tendo em vista o ideal de vida católica que pode ser alcançado através de uma renovação interna; a Contra-reforma é a auto-afirmação da Igreja na luta contra o protestantismo...” (REALE; ANTISSERI, 2005, p. 81).

Dito isto, o retorno da Igreja ao tomismo, ocorrido especialmente com a instauração da Companhia de Jesus, “confirmada em 27 de setembro de 1540 por Paulo III, com a bula *Rigimini militantis ecclesiae*”, segundo Faria (2009, p. 82), não se deu exclusivamente por um intento contrarreformista, mas também em resposta aos anseios internos de uma autêntica Reforma católica. São Tomás de Aquino, representante máximo da escolástica, no século XII – época em que efervescia o interior eclesiástico por atualizações – destacou-se em sua releitura cristã da filosofia aristotélica, por meio de uma sistemática exposição teológica que soava como uma espécie de resposta ao crescente processo de urbanização e laicização pelo qual passava sua contemporaneidade. Enquanto “Lutero e Calvino retomaram a premissa do homem caído, exagerando-a até o ponto da completa malignidade e indignidade humanas” (*idem*, p. 53), a doutrina católica reafirmou, pelo Concílio tridentino, que o pecado não corrompe totalmente a natureza humana (HANSEN, 2002, p. 75 apud FARIA, 2009, p. 57). Assim sendo, a Igreja despreendeu toda uma pedagogia cujo intento era corrigir a natureza humana que fora profundamente atacada pelo pecado, através de um método rígido de autocontrole e abnegação existencial, referenciado e guiado pelas grandes obras clássicas e pelos mestres oficialmente instituídos e preparados pela autoridade da Igreja para o exercício de uma educação que ao homem “deveria ‘tornar mais homem’, lema do *Ratio studiorum* de janeiro de 1599” (FARIA, 2009, p. 57)¹³.

No cenário das transformações comunicativas, por fim, há uma intensa ligação com as transformações pedagógicas vindouras. O mundo se viu em maior contato com ideias

¹³ Gostaríamos de destacar que Faria (2009), na sequência de sua tese, apresenta o fato de que o ensino das *humanæ litteræ* se tornou, a partir de então, um grande referencial pedagógico tendo em vista a formação moral dos estudantes. A referência às grandes autoridades do saber se tornava, então, cada vez mais fundamental para um certo tipo de pedagogia corretiva e, no cenário eclesial, de modo especial, seriam Aristóteles e São Tomás de Aquino as grandes referências, “eram, por conseguinte, de fato, tomados como autoridades a serem imitadas” (FARIA, 2009, p. 58), fundamentalmente para os mestres e, o que eles elencavam, para os alunos. Percebemos, aqui, elementos de interferência humanista, que serão, posteriormente, objetos da crítica da filosofia da educação montaigneana. Além do mais, acerca dessa possível confluência humanística, exorta Ghisalberti (2011) que “muitos aspectos do pensamento e do imaginário coletivo da Idade Média possuem pontos de contato com a modernidade, mesmo com referência à convergência entre o humanismo, no sentido lato, e o Novo Mundo, no sentido do mundo das novas descobertas geográficas dos europeus” (GHISALBERTI, 2011, p. 14).

distintas, muito além das que apenas a Igreja permitia ler. A invenção da prensa tipográfica possibilitou uma ampla e rápida divulgação das novidades dos diversos campos e cenários anteriormente explicitados, especialmente oriundas dos humanistas e letrados. Invenção atribuída ao alemão Johann Gutenberg (1400-1468)¹⁴, a imprensa fortaleceu o novo ambiente, divulgou novas ideias, além de ter possibilitado o surgimento de uma nova carreira: a dos homens das letras. “Uma das principais consequências da invenção da prensa tipográfica foi ampliar as oportunidades de carreira abertas aos letrados. [...] Em Veneza particularmente, um grupo de escritores com educação humanista conseguia sustentar-se com suas penas” (BURKE, 2003, p. 28-29). E isso em meados dos Quinhentos.

Esse cenário comunicativo também fora marcado pela importância dada às línguas vernáculas e ao latim clássico, ao contrário do latim medieval.

O uso das línguas vernáculas como línguas literárias tornou-se mais evidente à medida que a alfabetização se desenvolvia, devido à enchente de livros impressos produzidos pela invenção dos caracteres móveis por Gutenberg. Durante a primeira metade do século de impressão, entre 1450 e 1500, a maioria dos livros impressos eram cópias de trabalhos latinos e gregos, anteriormente apenas disponíveis como manuscritos. No fim do século tinha sido impressa a maior parte dos trabalhos clássicos e os editores deram início a uma busca agressiva por livros em vernáculo. A partir de 1500, os trabalhos publicados nas línguas nacionais, italiano, *francês*¹⁵, inglês, espanhol, alemão e outras, eram a grande maioria (VAN DOREN, 2012, p. 171).

O destaque dado ao termo “francês” na citação acima não é gratuito. Isso se dá por ocasião de que os franceses tiveram uma importância fundamental na divulgação da ideia de que a produção literária séria em seu país deveria seguir os parâmetros da língua francesa como língua oficial, facilitando o acesso do conhecimento a um número maior de pessoas, tendo em vista a dimensão antropocêntrica a que a produção epistemológica assumia naquela ocasião histórica. O filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), que embora tivesse falado somente a língua latina até os seis anos de idade (MONTAIGNE, 1987, p. 87), é considerado o inventor do gênero ensaístico (AUERBACH, 2012, p. 145-166; TOURNON, 2004, p. 85-107; VAN DOREN, 2012, p. 173) e sua única grande obra, os *Ensaaios*, foi escrita inteiramente em prosa francesa (VAN DOREN, 2012, p. 172).

Frente ao acelerado processo de divulgação de novidades ideais e ideológicas, o que gerou uma mudança substancial na visão de mundo do homem europeu, a Igreja perdia o

¹⁴ Há controvérsias quanto a sua data de nascimento e à autenticidade da atribuição desta invenção a Gutenberg.

¹⁵ Destaque nosso.

controle sobre o que se era produzido e, conseqüentemente sobre aquilo que ela considerava digno ou indigno de ser lido. Com uma preocupação maior acerca de sua função educativa no mundo e de corretora da natureza humana atingida pelo pecado, foi fortemente assumida pela formação eclesiástica a ideia de que o ser humano se redime, de modo especial, pela obediência à instrução daqueles que – supostamente – foram consagrados por Deus para serem seus mensageiros na Terra. Destaque foi dado à figura dos ministros ordenados chefiados, universalmente, pelo papa – Vigário de Cristo – que, com o ministério confiado pela autoridade da Igreja, deveriam auxiliar o povo a reprimir as paixões e tendências concupiscentes. Dentre os vários “auxílios”, a Igreja instituiu, em 1559, o *Index Librorum Prohibitorum*, proibindo várias obras de serem lidas. Segundo Burke (2003)

O *Index* era um catálogo impresso – talvez mais bem descrito como anticatálogo – dos livros que os fieis eram proibidos de ler. Na realidade havia muitos *index* locais, mas os mais importantes eram aqueles emitidos pela autoridade papal, que valiam para a Igreja como um todo. O *Index* parece ter sido criado como um antídoto para o protestantismo e a imprensa. Na Reforma, os protestantes proclamavam que o conhecimento estava a seu lado. [...] Foi uma tentativa de enfrentar a imprensa com a imprensa, de controlar a publicação de livros. O *index* modelo, de 1564, começava com um conjunto de regras gerais proibindo três tipos de livros: os heréticos, os imorais e os de magia. Vinha então uma lista alfabética de autores e títulos, os autores divididos entre de “primeira classe” (todos os seus títulos proibidos) e de “segunda classe” (caso em que a proibição só atingia algumas obras específicas). [...] A maioria dos livros incluídos eram obras de teologia protestante, mas nela também constavam alguns livros sobre outros assuntos que tivessem sido escritos por hereges (BURKE, 2003, p. 130).

Tal medida se caracterizava, como se vê, especialmente por uma natureza defensiva, desconfiada, insegura e controladora por parte do catolicismo de então, que, por não ter mais o controle quase que absoluto das grandes produções literárias em seus mosteiros, se viu obrigada a encontrar novos métodos de vigilância e soberania cultural, muito associada à autoridade familiar, cuja figura central deveria ser o pai, sinal da “viril autoridade” eclesial e cristã. O *Index* durou 407 anos e só foi oficialmente abolido em 1966, conforme notificação vaticana decorrente da publicação da Carta Apostólica *Integrae servandae*, em dezembro de 1965, do papa Paulo VI. Reproduzimos abaixo o texto da *notificatio* vaticana, datada de 14 de junho de 1966:

Depois da publicação da Carta Apostólica *Integrae servandae*, como Motu Próprio, em 7 de dezembro de 1965, chegaram à Santa Sé, insistentes perguntas sobre a situação do “Índice de livros proibidos”, utilizado pela Igreja até agora, para defender a integridade da fé e dos costumes, em cumprimento do mandato divino.

Para responder a tais perguntas, esta S. Congregação para a Doutrina da Fé, depois de discorrer com o Santo Padre, declara que o *Índice* conserva sua força moral, enquanto adverte a consciência dos fiéis que, por exigir-lhe o direito natural, abstenham-se de ler aqueles escritos que possam prejudicar a fé e os bons costumes; em tempo, declara que tal *Índice* não tem valor de lei eclesiástica com as censuras que o acompanhavam¹⁶.

A Igreja confia na amadurecida consciência dos fiéis, especialmente dos autores e dos editores católicos, e de quantos se dedicam à formação dos jovens. Tem firme esperança na vigilante solicitude de cada um dos Ordinários e das Conferências Episcopais, os quais têm o direito e o dever de examinar os livros nocivos, e se o caso o requer, refutá-los e reprová-los. A S. Congregação para a Doutrina da Fé, segundo o espírito da Carta apostólica *Integrae servandae* e dos decretos do Concílio Vaticano II, esmerar-se-á na comunicação com os Ordinários do mundo católico, se for necessário, para ajudar sua diligência em julgar as obras publicadas, em promover a reta cultura em contraposição à insidiosa, assim como unir também suas forças com os Institutos e Universidades de estudos.

Se forem publicadas doutrinas e opiniões, qualquer que seja o modo como são divulgadas, que sejam opostas aos princípios da fé e dos costumes, e seus autores, — cortesmente convidados para que corrijam seus erros — recusarem corrigi-los, a Santa Sé, fazendo uso de seu direito e em cumprimento de seu dever, reprovará tais escritos, inclusive publicamente, para atender ao bem das almas com a devida inteireza.

Finalmente, será providenciado em devida forma para que o juízo da Igreja sobre as obras publicadas chegue ao conhecimento dos fiéis.

Roma, na sede do S. Ofício, 14 de junho de 1966. (CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, 1966).

Sendo assim, o contexto da Baixa Idade Média, do Renascimento e do início da Idade Moderna foi marcadamente transformador e questionador de paradigmas estabelecidos há anos, realidade permeada de muita crise de autoridade, de referência ético-moral e de critérios de escolha, colocando à humanidade o desafio de não somente vencer as resistências dos velhos modelos, mas também o de reconstruir suas fundamentações existenciais e epistemológicas – a positividade das crises –, encontrando novos métodos para a sua produção intelectual e a busca de um existir permeado de sentido e de realizações.

Frente a esse contexto de crise paradigmática, a corrente filosófica do ceticismo encontrará campo para desenvolver-se, não somente em sua faceta renascentista e moderna, mas também em sua gênese original, como se verá a seguir.

2.2 O PROBLEMA DO CRITÉRIO E O CETICISMO

“O que temos de mais caro é a vida; esta consiste em movimento e ação” (MONTAIGNE, 1987, p. 182). Esta citação montaigneana, extraída do livro II dos Ensaio,

¹⁶ Grifo nosso.

em seu capítulo 8 (II, 8)¹⁷, intitulado *Da afeição dos pais pelos filhos*, nos revela traços da perspectiva antropológica de nosso autor, bem como as influências que o mesmo recebe da corrente cética. Ora, sendo a vida “movimento” e “ação”, como então querer cristalizá-la? Se o homem é “movimento” e “ação”, por que querer absolutizar os saberes por ele adquiridos e produzidos, dogmatizando o conhecimento?

A corrente cética teve sua origem por volta do século IV a.C., com fundação comumente atribuída a Pirro de Élide (365/360-275/270 a.C.)¹⁸, dentro do contexto do chamado helenismo, período em que a cultura grega sofre a invasão e o domínio por parte do exército macedônico, cujo nome fundamental foi Alexandre, o Grande. A Grécia, naquela ocasião, era organizada por meio de cidades-estados independentes (*pólis*), com leis e governo próprios, de tal forma que pessoas nascidas em cidades gregas diferentes eram consideradas estrangeiras nas outras. Um exemplo: embora Atenas e Esparta fossem cidades gregas, quem fosse ateniense era considerado estrangeiro entre os espartanos. Esta conjuntura é bastante significativa para a compreensão ética e política do homem grego, que se identificava de modo absoluto com a sua *pólis*, tendo-a como grande paradigma para a formação de sua identidade, e as leis e os valores em vigor em seu território como os critérios para o embasamento de suas ações. Esta realidade era tão intensa que chegou ao ponto de levar espartanos e atenienses a entrarem em guerra entre si, na chamada Guerra do Peloponeso. Ora, essa guerra, constituída de grego contra grego, acabou se constituindo em uma contradição imperdoável para o conjunto da cultura grega que, por conta desses conflitos, foi se enfraquecendo e empobrecendo; isso serviu para aumentar a vulnerabilidade do todo da Grécia em relação às demais nações e reinos circundantes. Se, de um lado, as Guerras Médicas (490-448 a.C.) fortaleceram a cultura grega, que se uniu para derrotar os persas, de outro, a Guerra do Peloponeso produziu efeito inverso. Em 338 a.C., o exército macedônico, comandado pelo rei Felipe II e auxiliado por seu filho Alexandre, toma definitivamente a Grécia.

Note-se, salvas as diferenças contextuais e históricas específicas de cada época, que o homem grego entrou em um profundo momento de crise de referenciais, paradigmas e

¹⁷ No referido parêntese, o item “II” refere-se ao livro dos Ensaios, e o item “8” ao capítulo do livro citado. Os *Ensaios* de Montaigne foram escritos em três Livros, sendo os dois primeiros publicados em 1580 e, provavelmente, tendo sua redação iniciada em 1572, quando o pensador francês abandonou o cargo de magistrado no Parlamento do Bourdeaux, passando a dedicar sua vida ao cultivo do espírito. Possivelmente, Montaigne fez revisões e acréscimos em sua obra até 1592, ano de sua morte (MILLER, 2012, p. 169).

¹⁸ No que se refere à determinação da data de vida de Pirro, ver BROCHARD, 2009, p. 66-69, especialmente a nota 134.

critérios semelhante pelo qual passou o homem europeu no contexto da Baixa Idade Média, Renascimento e início da Modernidade. A noção política (*pólis*) do povo grego se viu atacada pela noção cosmopolita do povo macedônico. As cidades-estados independentes tiveram que dar lugar às cidades controladas por um poder central e imperial em sentido muito mais abrangente, perdendo suas independências para o poderio macedônico. A Macedônia procurou fazer uma disseminação da cultura grega por todo o Mediterrâneo e o Oriente Próximo, e o homem grego via a pureza da cultura helênica se misturar a outras culturas durante o helenismo. Assim, os seguidores de Pirro, o fundador do ceticismo,

Ligaram-se a ele fora dos esquemas tradicionais; mais que verdadeiros discípulos, foram admiradores e imitadores; eram homens que buscavam no mestre sobretudo um novo modelo de vida, um paradigma existencial ao qual referir-se constantemente, uma prova segura de que, malgrado os trágicos acontecimentos que abalavam os tempos, malgrado a ruína da antiga tábua de valores ético-políticos, a felicidade e a paz do espírito eram ainda alcançáveis, *mesmo que se considerasse impossível construir e propor uma nova* (REALE, 2011, p. 136).

Neste cenário de crise paradigmática, os grandes sistemas filosóficos foram sucedidos pelas chamadas escolas helenísticas, dentre elas o ceticismo. As referidas escolas, frente ao contexto de perturbação e desorientação pelo qual os gregos passavam, procuraram desenvolver uma investigação filosófica de cunho moral e epistemológico, a fim de possibilitar um mínimo de tranquilidade e imperturbabilidade (*ataraxia*¹⁹) para seu povo. Segundo a perspectiva cética, parece que o grande problema da crise pela qual o homem grego passava era oriunda da postura dogmática desse mesmo homem, profundamente devotado e apegado ao contexto que construiu e no qual vivia, como se fosse eterno. A conquista macedônica da Grécia por Alexandre e suas posteriores expedições significaram, então, segundo Reale (2011)

¹⁹ Termo grego que pode, grosso modo, ser traduzido por tranquilidade (*tranquillitas*, em latim). É uma “perfeita paz da alma que nasce da libertação das paixões. [Termo] próprio do período filosófico helenístico que se segue a Aristóteles e no qual o sábio procura uma sabedoria pacífica, longe da agitação” (GOBRY, 2007, p. 33). Na mesma linha, diz Abbagnano (2007) que se trata de uma palavra que designa “o ideal da imperturbabilidade ou da serenidade da alma, em decorrência do domínio sobre as paixões ou da extirpação destas. Analogamente, ‘o objeto do ceticismo é a *ataraxia* nas coisas opináveis e moderação nas coisas que são por necessidade’ (SEXTO EMPÍRICO, *Pirr. hyp.*, I, 25)” (ABBAGNANO, 2007, p. 98). E, de modo um pouco mais metafórico, exorta Fontanier (2007): “Aos nossos ouvidos modernos, a palavra [tranquilidade, *tranquillitas*] soa um pouco medíocre. Mas, atenção!, a *tranquillitas* não é simplesmente um estado ‘afável’. Implica grandeza, imensidade calma de uma alma semelhante ao mar transparente, ou, por um deslizamento metafórico, à impassibilidade do homem insensível ao vaivém e às turbulências da sorte” (FONTANIER, 2007, p. 133).

A ruína da Cidade-Estado, a destruição da liberdade entendida à maneira grega, a ruptura da identificação de homem e cidadão, a igualização entre gregos e bárbaros, a afirmação do cosmopolitismo, a descoberta e a exaltação do indivíduo, a difusão da cultura helênica com a consequente assimilação de elementos próprios de outras, particularmente a do Oriente. Ora, Pirro foi, entre todos os fundadores das novas escolas, quem de modo mais direto e imediato viveu esse momento de radical ruptura da vida espiritual da antiguidade, enquanto participou, junto com o filósofo Anaxarco de Abdera, da grande expedição de Alexandre. [...] Pirro situa-se no preciso momento em que a consciência perde algumas verdades e não consegue ainda encontrar outras e, portanto, como foi justamente dito, situa-se “no marco zero da verdade” (REALE, 2011, p.137-138).

Os dicionários técnicos apresentam adjetivos interessantes para a presente discussão acerca do que se entende por “cético”, girando em torno das seguintes ideias centrais: “aquele que duvida” (GOBRY, 2007, p. 130); “aquele que duvida de certezas absolutas” (LALANDE, 1999, p. 150); “aquele que olha ou examina cuidadosamente” (MORA, 2000, p. 436). Erram, deste modo, aqueles que costumam afirmar que o cético é aquele que duvida de tudo a tal ponto de propor que nada pode ser conhecido. Ora, tal assertiva se reduziria a um paradoxo inaceitável, posto que, para combater o dogmatismo, o ceticismo desta envergadura estaria sendo dogmático. Afirma Abbagnano (2007) que “ceticismo não tem nada a ver com relativismo ou com as doutrinas segundo as quais tudo é verdadeiro ou tudo é falso, uma vez que estas pretendem fornecer um critério de decisão que o ceticismo nega existir” (ABBAGNANO, 2007, p. 151). Uma leitura apressada sobre as características do helenismo, período histórico de importância crucial para a filosofia no campo da epistemologia, da ética e da gnosiologia, pode conduzir o pensamento a conclusões errôneas, que desconsideram o aspecto crucial de postura examinadora e cautelosa do ceticismo.

O *ceticismo*, sistema dos céticos, é uma palavra que data do século XVIII, Mas o próprio sistema e a escola que o adotou foram constituídos no século IV a.C.; seus adeptos diziam-se **skeptikoí**, partidários da dúvida, mais exatamente da dúvida absoluta e universal, em oposição aos dogmáticos, que professavam a certeza da verdade. Essa designação vem do verbo **sképtomai**, no sentido lato: considerar, inspecionar, refletir; esse verbo deriva de **skopô**, com o mesmo sentido. Entre os substantivos compostos: **epískopos**, *inspetor* e, depois, *bispo*. Diógenes Laércio escreve (IX, 74): “Os filósofos céticos tinham o costume de destruir as doutrinas das outras escolas, mas não estabeleciam nenhuma”. Assim, empregavam os recursos da razão para negar o poder da razão. Pirro parece nada ter escrito, mas simplesmente transmitido suas teorias aos discípulos. [...] Um dos últimos adeptos, Sexto Empírico, [escreveu as] *Hipotiposes pirronianas*: a **hypotyposis** era uma imagem, um esboço, uma descrição. É uma exposição hábil do ensinamento de Pirro e de seus discípulos, bem como uma

contribuição importante para o conhecimento de todas as doutrinas que ele chama de *dogmáticas* e tenta demolir (GOBRY, 2007, pp. 130-131).

Procurando fugir do dogmatismo positivo, que afirma a total possibilidade de conhecimento humano, e do dogmatismo negativo, também chamado por Sexto Empírico de acadêmico, que afirma a total impossibilidade do saber, o verdadeiro cético suspende o juízo (*epokhé*) diante das inúmeras discrepâncias (*diaphonía*) teóricas e falta de critérios seguros, a fim de continuar em uma busca imperturbável (*ataraxía*) pelo saber prático e teórico.

Três conceitos, ao menos, são fundamentais, então, para uma compreensão razoável do ceticismo: equipolência (*isosthenia*), suspensão do juízo (*epokhé*) e imperturbabilidade (*ataraxia*). A *equipolência*, por um lado, refere-se à equiparação lógica (e, por vezes, também gramatical) de muitos termos que acabam tendo pesos argumentativos similares, dificultando a afirmação de que um seja menos ou mais verdadeiro que o outro, bem como o estabelecimento de critérios seguros de decisão entre eles (ABBAGNANO, 2007, p. 396; LALANDE, 1999, p. 315). A *suspensão do juízo*, por outro, é a postura de desobrigar-se a dar assentimento teórico definitivo a quaisquer proposições, especialmente àquelas que se revelam fortemente equipolentes, sem a preocupação necessária de ter que refutá-las e/ou afirmá-las, tornando-se, assim, um caminho para *a imperturbabilidade da alma*, para certa paz de espírito desapegado que possibilita uma busca mais tranquila pelo conhecimento fundamentado (ABBAGNANO, 2007, p. 98.395-396; LALANDE, 1999, p. 98.1256). Há, deste modo, uma espécie de esquema epistemológico no ceticismo que pode ser expresso em, ao menos, cinco fases: “investigação (*ζητησις* - *zétesis*), discrepância/discordância (*διαφωνία* - *diaphonía*), equipolência (*ισοσθενεία* - *isosthenía*), suspensão do juízo (*εποχή* - *epoché*) e imperturbabilidade da alma (*αταραξία* - *ataraxía*)” (MESSIAS, 2015, p. 32).

O resultado de qualquer investigação é que aquele investiga ou bem encontra aquilo que busca, ou bem nega que esse seja encontrável e confessa ser isto inapreensível, ou ainda, persiste na busca. O mesmo ocorre com as investigações filosóficas, e é provavelmente por isso que alguns afirmaram ter descoberto a verdade, outros que a verdade não pode ser apreendida, enquanto outros continuam buscando. Aqueles que afirmam ter descoberto a verdade são os “dogmáticos”. [...] Clitômaco, Carnéades e outros acadêmicos consideram a verdade inapreensível, e os céticos continuam buscando. Portanto, parece razoável manter que há três tipos de filosofia: a dogmática, a acadêmica e a cética (SEXTO EMPÍRICO, 1997, p. 115).

Não há, como se pode ver, no ceticismo um abandono da busca pelo saber baseado na certeza da impossibilidade de sua apreensão. “Sua palavra sacramental é ‘sustento’, isto é, ‘argumento, mas não vou além e não julgo’. [...] Disso resulta que, eludindo decididamente e de maneira absoluta a obrigação de se pronunciar, adiam o julgamento” (MONTAIGNE, 1987, p. 234). O que há é uma postura de cautela, e não de neutralidade inativa, que procura não cristalizar os saberes historicamente construídos, pois, como seu próprio criador, o ser humano, tais saberes estão sujeitos a toda sorte de mudanças e superações. Segundo Gazzinelli (2009), o próprio Pirro teria tido um mestre, chamado Anaxarco, que “sustentava nossa ignorância em relação à natureza das coisas ao comparar o mundo com a pintura, um simulacro do mundo real” (GAZZINELLI, 2009, p. 92-93). Isso evidenciaria que não temos garantias de critérios seguros de conhecimento e que nossos saberes muito se reduziram a meras aparências. Criar, deste modo, muitas expectativas em relação a eles seria dar espaço, ingenuamente, para que a frustração e a crise se instaurem de modo intenso na vida humana.

A corrente cética, entretanto, ao longo do período medieval foi combatida pelo dogma cristão e pela certeza da fé, ou mesmo esquecida (ABBAGNANO, 2007, p. 152). Inclusive, o ceticismo sempre encontrou adversários, mesmo dentro do próprio campo filosófico e epistemológico. No cenário da crise de critérios da Modernidade, por outro lado, o ceticismo foi retomado, especialmente por ocasião do reaparecimento dos escritos de Sexto Empírico e suas republicações no século XVI. Conforme diz Comte-Sponville (2005), “Enesidemo e Sexto Empírico [...] prolongarão a trilha cética, a da dúvida generalizada ou da suspensão do julgamento – a qual renascerá com Montaigne e desde então não cessará de opor-se aos diferentes dogmatismos que quase sempre dominam a cena filosófica” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 41).

Segundo Popkin (2000), por sua vez, “Montaigne foi o personagem mais importante da retomada do ceticismo antigo no século XVI” (POPKIN, 2000, p. 89). Isto se deu por que, sob sua análise, o filósofo francês estava extremamente atento às rápidas mudanças pelas quais a França passava, além de ter sido um homem da política (magistrado no Parlamento) que viveu no contexto das guerras de religião em seu país, cujo embate se dava entre os partidários do critério luterano e do critério católico. Este cenário de crise e de embates se apresentou especialmente clareador das prerrogativas céticas com suas críticas aos perigos do dogmatismo – e o cenário de sua contemporaneidade parecia-lhe marcado por lutas inspiradas por visões de mundo dogmáticas, apegadas em suas verdades e hermenêuticas –. Embora, para Popkin (2000, p. 91), Montaigne seja um representante de um ceticismo fideísta, um “pirronismo católico”, esta tese não parece muito sustentável. Para o filósofo francês do

século XVI, a quem a vida é “movimento” e “ação”, como se disse²⁰, os embates de sua atualidade se evidenciavam, então, cada vez mais como frutos de uma “estática” interpretativa da realidade que insistia em impor determinados critérios e hermenêuticas. Entretanto, “o mal no homem está em pensar que sabe” (MONTAIGNE, 1987, p. 226). E, sob a perspectiva montaigneana, nem mesmo a Igreja estaria isenta deste erro, uma vez que, como sugere Miller (2012, p. 180), seria Montaigne “um mestre da crítica indireta” e teria também criticado indiretamente a autoridade infalível da Igreja.

Mas,

Tal Renascimento, longe de prolongar a Idade Média, é de uma modernidade que nós ainda não acabamos de esgotar. O “mundo fechado” de uma certa Antiguidade e da Idade Média está morto; o universo se abre para o infinito, isto é, para si mesmo. A Igreja nada poderá contra isso. A Inquisição nada poderá. Montaigne e Galileu serão colocados no Índice; Giordano Bruno é queimado vivo. Mas eles são imortais, ao passo que seus juízes já foram esquecidos (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 49).

Após essa breve descrição das características basilares do ceticismo, em relação ao seu contexto original e sua retomada renascentista, debruçemo-nos mais dedicadamente à ambiência política montaigneana, a fim de que possamos, daí, abstrair algumas prerrogativas céticas presentes na filosofia da educação de Montaigne.

2.3 A AMBIÊNCIA POLÍTICA MONTAIGNEANA

As grandes transformações gerais pelas quais passou a Europa e, em decorrência, o mundo no Renascimento e no advento da Modernidade, com as subsequentes crises paradigmáticas e de critérios que foram geradas, assumiram características bastante singulares e específicas em cada nação, conforme suas organizações políticas, religiosas, científicas, econômicas, comunicativas e educacionais funcionavam e se embasavam nos diversos modelos teóricos que tiveram sua autoridade solapada. Diz Cambi (1999, p. 190), inclusive, que o povo europeu, já no século XIV, período ao qual denomina “outono da Idade Média”, estava vivendo em um cenário de profunda crise:

Trata-se de uma crise plural que abala em muitos níveis a sociedade europeia, amadurecida depois do Ano Mil em formas de vida variegadas, complexas, cada vez mais sofisticadas. [...] É todo um equilíbrio que entra em crise, despertando novas energias, novas sensibilidades, novas perspectivas

²⁰ MONTAIGNE, 1987, p. 182.

de pensamento, de gosto artístico, de elaboração política (CAMBI, 1999, p. 190).

Dois séculos depois, Michel de Montaigne (1533-1592), de origem francesa, quincentista e renascentista, nasceu e viveu em uma França “em meio à terrível turbulência causada pela crise huguenote²¹, a última a ameaçar a estabilidade nacional” (AUERBACH, 2012, p. 145). O contexto também não era dos melhores, marcado por toda uma esfera de crise, conforme citado acima, especialmente pelo auge de uma crise econômica, em muito decorrente dos reflexos da recém-terminada Guerra dos Cem Anos (1337-1453), da participação da França em algumas das Guerras Italianas no século XVI, além de uma intensa crise religiosa, em muito oriunda do fim da hegemonia católica com a Reforma Protestante, iniciada com a publicação das 95 Teses de Martinho Lutero, em 1517. A oposição entre católicos e protestantes na França assumiu características violentas, como se disse, originando um longo e sangrento período de Guerras Religiosas, ocorridas em vários conflitos intensos, especialmente de 1562 a 1598.

[Montaigne] testemunhava as hecatombes provocadas na França pela Reforma. De um lado encontravam-se os católicos leais à autoridade eclesiástica de Roma e à liderança do papa; do outro, uma variedade de congregações cristãs “reformadas”, as quais afirmavam ser corrupta a autoridade do papado romano e que, em vez disso, admitiam formas novas e purificadas de louvor, todas associadas a líderes cristãos dissidentes, como os protestantes Martinho Lutero e João Calvino. O morticínio sacrificial organizado pelos fiéis cristãos dessas comunidades rivais ultrajava Montaigne. Com sua impiedosa clareza, elas revelavam uma dura verdade: como, na busca pela perfeita virtude, o ser humano era capaz de se tornar uma perfeita besta – e “não há besta no mundo”, escreve, “a ser tão temida quanto o próprio homem” (MILLER, 2012, p. 169).

A realidade da crise religiosa, acompanhada do que Tournon (2004, p. 31-32) chamou de “um início de recessão econômica, agravado pela instabilidade das moedas” e de uma crise de paradigmas que aumentava “os conflitos entre a autoridade civil e as convicções privadas”, gerou um problema subsequente: o da justificação da autoridade dos reis e das leis. Isso aconteceu devido ao fato de as autoridades citadas serem frequentemente endossadas pela teologia sacramental do catolicismo, em que o poder real era visto como sagrado e o legal como reflexo das leis naturais e eternas. Tendo sido questionado o critério católico, até então absoluto, tudo o mais que nele se embasava acabou sendo questionado também. Deste modo, o poder dos reis passou a sofrer pressões das camadas laicas e das duas alas religiosas em

²¹ Os protestantes franceses de maioria calvinista eram chamados de “huguenotes”.

choque, ocasionando uma pressão na autoridade eclesiástica por parte dos próprios reis então pressionados.

A crise se generalizando, acarretou abalos, inclusive, no poder monárquico. E o Estado Absolutista procurou se consolidar. Em janeiro de 1562 foi publicado um Edito de Tolerância – também chamado de Edito de Janeiro – dando certa liberdade de culto aos protestantes na França, permitindo-lhes reuniões particulares em casas, causando uma reação hostil de vários católicos, iniciando as Guerras de Religião, ocorridas em vários conflitos com pequenos períodos de trégua. Dez anos depois, em 24 de agosto de 1572, dia de São Bartolomeu, os católicos, liderados por Henri de Guise, assassinaram “dezenas de líderes huguenotes que se reuniam em Paris para o casamento dinástico do protestante Henrique de Navarra com Margarida de Valois, irmã católica do rei [Carlos IX]” (MILLER, 2012, p. 178). Foi o recomeço da guerra civil, que obrigou Henrique de Navarra e inúmeras outras pessoas a se converterem e pedirem o batismo católico, como forma de sobrevivência. Destaca, inclusive, Auerbach (2012), que “sobre uma base tão instável como essa, Montaigne levou uma vida cujo equilíbrio jamais foi abalado” (AUERBACH, 2012, p. 145).

Seguidas de mais quatro períodos de conflitos sangrentos, as Guerras de Religião só se encerraram em 1598 com a assinatura do Edito de Nantes²², que tornava público o reconhecimento do catolicismo como a denominação religiosa cristã oficial da França, além de reafirmar a liberdade de culto para os protestantes. Foi uma forma de acordo de paz.

Inserido neste cenário, viveu Michel Eyquem nas redondezas de Bordeaux, no castelo de Montaigne²³, filho de pai cristão católico, Pierre Eyquem de Montaigne, e de mãe também católica, mas de origem marrana²⁴, Antoinette de Louppes de Villeneuve. O filósofo francês viveu por 59 anos, de 1533 até 1592, falecendo, ao que indicam boa parte das biografias, de amigdalite, também já chamada de abscesso peritonsilar e esquinência (TOURNON, 2004, p. 81), uma inflamação bacteriana aguda das amígdalas. Como se pode notar, praticamente toda a vida adulta de Montaigne decorreu dentro da ambiência sócio-política das Guerras de Religião na França. Franco Cambi (1999, p. 267), inclusive, destaca o fato de que Montaigne nasceu “na véspera do *affaire des placards*²⁵, que conclui o período de relativa tolerância

²² Ou talvez mesmo somente “com a chamada Paz de Alès, em 1629” (MILLER, 2012, p. 171).

²³ Daí o seu nome Michel *de Montaigne*.

²⁴ Os marranos “eram judeus espanhóis que haviam sido forçados a se converter ao cristianismo e que, durante a Inquisição, fugiram para as cidades européias mais acolhedoras, como Boudeaux, na França, e Amsterdã, em Flandres” (MILLER, 2012, p. 171).

²⁵ “Caso dos cartazes” (tradução livre). Refere-se a uma situação que pôs fim às políticas de conciliação entre católicos e protestantes na França, por conta da afixação de cartazes com críticas ao catolicismo na cidade de Paris, em 1534 (um ano após o nascimento de Montaigne).

religiosa no reinado de Francisco I, e morre em 1592, vivendo, portanto, no período mais intenso do choque entre católicos e protestantes huguenotes que ensanguenta a França”, ao que corrobora Compagnon (2014) ao dizer que a vida adulta de Montaigne marcou-se “pelas guerras civis, as guerras piores, como costumam lembrar, pois põem frente a frente amigos, irmãos. Desde 1562 – ele ainda não tinha trinta anos – até sua morte, em 1592, as batalhas, escaramuças, cercos e assassinatos só foram interrompidos por curtas tréguas” (COMPAGNON, 2014, p. 10).

Ora, em um ambiente de intensa crise, em que diversas autoridades, com seus paradigmas e visões de mundo, procuravam justificar, a todo custo, seus poderios atacados, Montaigne, que também fora um magistrado, parece ter sentido fortemente a necessidade de viver de modo equilibrado e imperturbável (*ataraxia*), à maneira dos céticos, ciente das inconclusões da vida humana. Sua lucidez revela-se coerentemente avessa ao autoritarismo que engessa a realidade e não admite visões diferentes. Mas como evitar tais visões, posto que constantemente variáveis, variadas e nada naturais²⁶ parecem ser nossas formações culturais? “Nunca duas pessoas julgaram uma mesma coisa da mesma maneira e é impossível observarem-se duas opiniões idênticas, não só de indivíduos diferentes, mas ainda de um mesmo homem em dois momentos diversos” (MONTAIGNE, 1980, p. 478).

Note-se que a afirmação montaigneana não implica apenas uma diferença entre sujeitos – o que já seria suficiente para destacar a grande problemática das diferenças epistemológicas –, mas também uma diferença no interior de um único sujeito, fragmentado em si mesmo – o que nos remete a uma problemática de diferenças gnosiológicas²⁷ –. Parece

²⁶ A afirmação de que nossas formações culturais não são “nada culturais” deve ser entendida no sentido de que a produção cultural humana não é algo dado nem algo metafisicamente a priori. Embora se possa entender que é natural ser cultural, no sentido de que nossa natureza humana nos predispõe a produzir cultura (coisa que, ao que parece, é característica privilegiada do ser humano), não soa aceitável dizer que nossas produções culturais sejam naturalizáveis, no sentido de se perpetuarem. O que o homem produz, sob a perspectiva argumentativa aqui proposta, parece ser sempre algo regido por uma lei cultural – não por lei natural – e, como tal, passível de transformação, superação, revisão e negação. Se fosse natural, seria um dado imutável ou, no mínimo, com uma fixidez mais rígida. Entenda-se, deste modo, a afirmação ora comentada sob esta hermenêutica.

²⁷ Questões epistemológicas e questões gnosiológicas não devem ser confundidas nem tratadas como sinônimas, embora estejam inseridas dentro da grande problemática da Teoria do Conhecimento no campo filosófico. A epistemologia se refere ao estudo sobre os sistemas científicos de conhecimento já elaborados, seus paradigmas e teorizações, consagradas ou não, os *sistemas* de conhecimento, bem como das razões de elaboração de suas hipóteses e leis e os possíveis motivos de terem vingado ou não. A gnosiologia, por sua vez, se refere a uma discussão mais arquetípica dentro do espaço acadêmico, especialmente na história da Filosofia, se referindo à reflexão sobre as possibilidades mesmas do conhecimento humano, suas fontes, origens e limites; ela propõe que, antes mesmo de

haver uma antropologia, uma psicologia e uma teoria do conhecimento muito convergentes em Montaigne. Sem entrar no mérito das discussões psicanalíticas e linguísticas contemporâneas, por exemplo, remetemo-nos à ideia de que o sujeito até pode saber o que ele mesmo diz, mas provavelmente não o que o outro escutou e entendeu. Sob inspiração montaigneana, porém, podemos indagar: além do outro, até que ponto podemos, inclusive, saber o que nós mesmos dissemos? O engessamento de ideias e a luta sangrenta em nome das mais diversas delas, pelos quais a humanidade constantemente trilhou, pareciam soar insensatas para Montaigne. Nossas escolhas – se é que escolhemos absolutamente – são frutos das disposições culturais a que nos inserimos e não regras eternas ou naturais. Como o próprio filósofo disse, tendo em vista as discussões religiosas de sua ambiência, “somos cristãos como somos perigordinos ou alemães” (MONTAIGNE, 1987, p. 207). Para aqueles que enxergam no ceticismo montaigneano uma crítica imperdoável a todo dogmatismo, a afirmativa citada insinua de modo bastante lúcido seu posicionamento cético acerca da “factibilidade e contingência das coisas, inclusive da religião, vista também como criação humana, desse homem sempre subjugado pela sua própria condição humana, sempre em construção, se fazendo” (MESSIAS, 2015, p 38). Elucidativa sobre a questão aqui levantada a citação a seguir:

Passada a idade dos balbucios, a criança [Montaigne], retornando ao castelo, é confiada a um preceptor alemão que não lhe fala a não ser em latim, e toda a casa tem por instrução fazer o mesmo. [...] Se esta primeira educação pôde singularizar Montaigne, não foi em lhe assegurando o domínio da língua antiga, comum a todos os humanistas, mas antes em lhe fazendo sentir intimamente desde a infância, o problema da comunicação linguística, ou mais exatamente, a comunicação linguística como problema. “A palavra é metade de quem fala, metade de quem ouve” [escreve Montaigne no capítulo 13 do livro III dos Ensaios]: falo, explico-me, mas o que entende o interlocutor? E como estar certo de o atingir? Nós reencontraremos esta questão, sob diferentes formas, nos *Ensaios* (TOURNON, 2004, pp. 22-23).

Ora, a ambiência política de Montaigne gerou implicações gnosiológicas e epistemológicas que levaram o filósofo à intensa reflexão. Acreditando tanto ser absolutamente possível o conhecimento, de um lado, bem como ser absolutamente impossível, de outro, o ser humano assume uma postura dogmática, que pode levá-lo a defender a todo custo seus posicionamentos. Deste modo, defendendo intensamente suas criações, o homem parece se esquecer de pensar sobre as origens e os limites de sua

discutirmos sobre as ciências que criamos, é preciso pensar sobre as nossas próprias condições de possibilidade de criação e produção de conhecimento.

capacidade criativa, caindo, por falta de prudência, nas armadilhas de uma postura tirânica. Não obstante, a tirania se sustenta em decorrência da inércia e cumplicidade daqueles que se comportam como súditos passivos (MILLER, 2012, p. 173), aceitando particularidades como universalidades.

Católicos e protestantes, geocêntricos e heliocêntricos, escolásticos e racionalistas, burgueses e senhores feudais, copistas e tipográficos, países e mais países, pessoas e mais pessoas, sistemas e mais sistemas, todos em guerra entre si, talvez por não terem se permitido entrar lucidamente em luta consigo mesmos, com suas próprias convicções e com suas possibilidades de conhecimento. E isso em nome de quê? Da glória? Da honra? Da presunção? Da insegurança? Da ansiedade? Da auto-afirmação? Da aprovação externa? “Preocupo-me bem menos com o que posso ser aos olhos de outrem do que com o que sou a meus próprios olhos; quero ser rico por mim mesmo e não mediante empréstimos” (MONTAIGNE, 1980, p. 288).

Daqui decorrem duas questões acerca da postura montaigneana:

1) Por um lado, há quem diga que Montaigne esteja se contradizendo, fazendo afirmações extremamente conclusivas sobre as coisas. Entretanto, o próprio filósofo exorta o leitor na advertência inicial de sua obra ser ele mesmo “a matéria” de seu livro (MONTAIGNE, 1987, p. 07). No ensaio sobre a solidão, Montaigne (1987, p. 116) diz ser “preciso que nos sequestremos e tomemos posse de nós mesmos”, ao que completa Auerbach (2012): “Aquilo que [Montaigne] escreve dirige-se a ele e vale apenas para ele; se outros descobrirem aí alguma utilidade e prazer tanto melhor” (AUERBACH, 2012, p. 150). Se Montaigne procura ser atento e vigilante com alguém, esse alguém é, acima de tudo, ele mesmo. E acrescenta, citando posteriormente Lucrécio:

Carregamos nossos ferros conosco, nossa liberdade não é completa, volvemos o olhar para o que deixamos e que nos emprenha a imaginação: “Se a alma não é pura, quantos riscos corremos! Quantas lutas sem proveito contra nós mesmos! Quantas preocupações amargas, quantos temores, quantas inquietações roem o homem prisioneiro de paixões! Que devastações produzem em nosso espírito o orgulho, a luxúria, a cólera, o luxo, a moleza, a preguiça!” (MONTAIGNE, 1987, p. 116).

Em um cenário com tantos embates e agitações, especialmente sob a égide das guerras religiosas na França, a postura cética soava como um luzeiro. Não se pode esquecer que Michel de Montaigne estudou Direito (AUERBACH, 2012, p. 148; CAMBI, 1999, p. 267; COMPAGNON, 2014, p. 29; TOURNON, 2004, p.29) e por algum tempo exerceu funções diplomáticas e de magistratura no Parlamento de Bordeaux, o que lhe exigia uma sabedoria

prática para lidar exitosamente com as inúmeras “contendas particulares e públicas” que frequentemente se lhe apresentavam (TOURNON, 2004, p. 35-50). Neste ambiente político, o filósofo magistrado faz amizade com Etienne de La Boétie (1530-1563), também estudioso de direito e possuidor de grande erudição, por quem nutriu profunda admiração²⁸. Desse amigo, segundo Miller (2012), Montaigne teria sido estimulado à vida filosófica e tomado contato com as filosofias e escolas filosóficas da antiguidade clássica, tais como o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo pirrônico, que tanto influenciaram seus pensamentos, inspirando-o a fazer da Filosofia, mais que um campo de conhecimento e de doutrina dentre outras, uma autêntica postura de vida, permeada de dúvidas e de uma busca honesta e tranquila (*ataraxia*) por um saber que fosse útil ao bem viver; uma reeducação constante.

Segundo Jacques-Auguste de Thou (1533-1617), o mais confiável historiador contemporâneo das guerras religiosas francesas, Montaigne também precisou atuar como negociador. Posteriormente, ele veio a se tornar amigo de De Thou e, certa feita, disse-lhe que tentara fazer a mediação entre Henrique de Navarra e Henri de Guise. Aparentemente, seus esforços diplomáticos se deram em Paris entre 1572 e 1576, quando Henrique se encontrava em prisão domiciliar (MILLER, 2012, p. 179).

Entretanto, os desafios diplomáticos de Montaigne não eram nada fáceis, uma vez que Henrique de Navarra e Guise habitavam horizontes religiosos e de conveniência política bastante antitéticos, como se pode ver a seguir:

Além de adotar o calvinismo, Henrique de Navarra era um primo distante do rei e o segundo na linha de sucessão; como governante de Navarra, também era nominalmente responsável por garantir a ordem e o cumprimento das leis no sudoeste da França. Guise, ao contrário, não tinha sangue real, tornando-se insubstituível na monarquia em virtude de seu militante antiprotestantismo e de sua liderança, após 1576, na Liga Santa [ele serviu ao rei como general]. [...] Para complicar ainda mais as coisas, a noiva de Henrique, Margarida de Valois, era uma católica praticante que outrora estimara Henri de Guise. Seu casamento era [uma] conveniência dinástica, marcado pela infidelidade de ambas as partes nos anos que se seguiram. Montaigne possuía alguma experiência como diplomata. No entanto, em virtude do derramamento de sangue que se dera no dia de São Bartolomeu, era possível prever que nenhum dos lados confiaria no outro. Aqui, o que mais surpreende é a convicção de Montaigne relatada por De Thou: para ele, tanto Henrique quanto Guise estavam usando sua crença religiosa como “pretexto ilusório”, no intuito de promover suas agendas políticas concorrentes (MILLER, 2012, p. 179).

²⁸ Sobre esta relação de amizade e admiração, ver o ensaio montaigneano intitulado “Da amizade” (I, 28).

2) Por outro lado, há também quem diga que o posicionamento de Montaigne é, ao mesmo tempo, pacífico e covarde demais em um cenário que exigia posicionamento. O filósofo alemão fundador da teoria crítica, Max Horkheimer, em seu texto *Montaigne e a função do ceticismo* (apud MILLER, 2012, p. 188), faz críticas pesadas, neste sentido, ao filósofo francês, acusando sua filosofia de complacente com a burguesia, confortável, conformista, negociadora e nada antagonista. A crítica de Horkheimer se insere em sua preocupação com a instrumentalização da razão por parte das mais diversas autoridades, que a utilizam como recurso opressor, minando sua natureza emancipadora. Esta constatação, de fato, é verossímil, e o próprio Montaigne parece ter consciência desta tendência ainda no Renascimento, quando as promessas emancipadoras da racionalidade foram se degenerando em mero pedantismo e eruditismo que impossibilitavam as pessoas de guiarem a si mesmas e “julgarem” por si mesmas, como se pode ver na citação a seguir:

Nosso espírito, no sistema que condeno, não procede senão por crença e adstrito às fantasias de outrem, servo e cativo de ensinamentos estranhos. Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós. [...] “Não estamos sob o domínio de um rei; que cada qual se governe a si próprio” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

A diplomacia montaigneana, entretanto, na ambiência em que estava inserida, não deve ser simples e ideologicamente caracterizada como covarde e complacente, pois lhe cobrava uma *sabedoria prática* e pouco efervescida por paixões partidárias e ideológicas; o filósofo, ao que indicam suas reflexões e sua formação, tinha sempre em mente a balança do direito e a ciência do quanto é melindrosa a tentativa de mantê-la equilibrada, e, se há nele algum “conservadorismo”, é muito mais uma prudência prática do que um apoio ideológico aos poderes dominantes, como exorta Compagnon (2014): “O ceticismo de Montaigne leva-o ao conservadorismo, à defesa dos costumes e das tradições, todos igualmente arbitrários, mas que não adianta derrubarmos se não tivermos certeza de poder fazer melhor” (COMPAGNON, 2014, p. 78).

Com um espírito amadurecido e experimentado em contendas, tendo em vista seu trabalho como magistrado, Montaigne não é um mero refugiado em seu próprio eu, como que se desconectasse em absoluto do contexto de sua realidade. Há realmente uma busca compromissada de Montaigne por si mesmo, de tal modo que ele se revela mais afeito, ceticamente, a conselhos que levem à *ataraxia*, desejoso de livrar-se da necessidade de crenças e ideias a se agarrar, em busca de uma sabedoria prática para o viver bem e em paz.

Como disse o próprio Horkheimer (1982), “el yo, con sus solas fuerzas, sigue siendo el único principio digno de crédito tanto en el terreno teórico como en el práctico” (HORKHEIMER, 1982 apud ARENAS CRUZ, 1997, p. 82), porém, em tempos sobrecarregados de guerras ocorridas em nome de “verdades” nada sólidas e confiáveis, a luta por si mesmo não pode ser ingenuamente caracterizada como egoísta. Ao contrário, tal luta se revelava da maior urgência, como tentativa de “salvação” de um mundo aparentemente em processo de desumanização e intolerância triunfante – embora envolto por teorias humanistas e por uma esperança de unidade cultural pelo recurso aos Antigos.

Como manter a lucidez da alma em meio a tanto tormento? Como poder tomar a posse da própria vida em mãos? Como preservar livre e independente o espírito envolto a tanta guerra dogmática, rubricista e servil? Como adquirir uma efetiva sabedoria de vida e ajudar os outros a perceberem que as nossas ideias não passam de ninharias indignas de defesa e de sangue?

El escepticismo de Montaigne emplea la duda como ejercicio de crítica y exploración del yo sobre la realidad indomeñable, tanteando, con el fin de ajustar el juicio a las distintas coyunturas vitales. [...] Montaigne, en cambio, relativiza el propio camino, con el fin de contrastar y cambiar impresiones, con el fin de descentrar la propia perspectiva y abrirla a la de otros (ARENAS CRUZ, 1997, p. 82).

Nesta ambiência, então, parece mais justo caracterizar o posicionamento de Montaigne como corajoso, compromissado e lúcido, do que como covarde, alienado e conformista.

Quando de sua eleição para prefeito de Bordeaux, em agosto de 1581, Montaigne, que estava viajando pela Europa, assumiu o cargo com o apoio do povo e com o “assentimento de Henrique III, satisfeito de ver no comando de uma cidade importante um homem leal ao rei, defensor inflamado da paz pública” (TOURNON, 2004, p. 69). Suas concordâncias e discordâncias às agendas políticas concorrentes não se podiam sobrepor ao critério prático da exigência de ordem social, a fim de que as coisas voltassem a caminhar de modo menos perturbado²⁹.

Levando em conta apenas que Montaigne gostava de descrever-se como um cavaleiro, como um homem do ócio recolhido em suas terras, refugiado em sua biblioteca, costuma-se esquecer que ele foi também um homem público comprometido com sua época que assumiu importantes responsabilidades

²⁹ Inclusive, as exigências se tornavam maiores, principalmente porque tendências autoritárias também se transferiam para o ambiente pedagógico, visto como o grande centro de irradiação de conhecimento e de formação de cidadãos para a pátria. Esta interferência será rapidamente percebida por Montaigne e tratada de modo singular por ele em alguns de seus ensaios.

políticas, durante um período conturbado da história da França. Por exemplo, serviu de negociador entre os católicos e os protestantes, entre Henrique III e Henrique de Navarra, o futuro Henrique IV (COMPAGNON, 2014, p. 9).

Em concordância com o modo de vida do ceticismo, destaque-se que, segundo Gazzinelli (2009), “a própria diversidade de valores e costumes inerente a qualquer sociedade permite que o cético reaja de maneira genuína, cedendo aos que lhe parecem mais legítimos, e não como um autômato que obedece às leis sem qualquer hesitação” (GAZZINELLI, 2009, p. 121).

Além do mais, as experiências políticas, jurídicas, filosóficas, militares e as viagens de Montaigne por alguns lugares da Europa lhe deram uma percepção aguçada da variedade cultural a que a natureza humana está submetida.

... enquanto percorre as cidades da Alemanha e da Itália, Montaigne observa e aprecia o que vê nos lugares, e permanece isento de toda relação direta. Faz-se simples testemunha da diversidade de um mundo cujas vias todas lhe estão abertas, longe de seu pequeno domínio, de sua torre e de sua biblioteca familiar, das inquietações políticas (a paz de Fleix, em 1580, permite esperar o fim dos conflitos) e esforços da meditação. Durante 17 meses, uma vida nova, depois do encerramento provisório de seu memorial: quase uma regeneração. Esta escapada feliz é interrompida um pouco mais cedo do que o previsto: Montaigne é eleito prefeito de Bordeaux pela magistratura municipal, com unanimidade, no dia 1º de agosto de 1581 (TOURNON, 2004, p. 68-69).

Essa experiência montaigneana é bastante similar à que também teria passado Pirro de Élide que, “ao participar da expedição de Alexandre ao Oriente, teria vivenciado um momento de transformação na Antiguidade, [...] e assimilado em suas práticas filosóficas esse confronto entre culturas” (GAZZINELLI, 2009, p. 13).

A “descoberta” do Novo Mundo, por sua vez, pareceu confirmar ao filósofo francês o quanto nossos conceitos podem ser relativos. No ensaio intitulado *Dos canibais* (I, 30), Montaigne reflete sobre como os costumes dos nativos americanos, por exemplo, aos olhos dos europeus e colonizadores, poderiam parecer extremamente bárbaros. Entretanto, o que se apresentava importante para pensar a seguir foi a possibilidade iminente de que a recíproca também pode ser verdadeira. Ou seja, cada um enxerga o outro sob o seu ponto de vista particular, construído historicamente. E, neste caso, como dizer que um ponto de vista seria “mais certo” que o outro? Com perspicácia, Montaigne exorta que “na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da

verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela ideia dos usos e costumes do país em que vivemos” (MONTAIGNE, 1987, p. 101).

Dissertando sobre o exame que os cétricos fazem da realidade fenomênica, o que nos parece coerentemente aplicável à postura montaigneana, Gazzinelli (2009) diz:

Não se impõe o recurso a um critério de verdade, que atribua às impressões comuns, pelas quais o cétrico se orienta, uma correspondência à realidade. Em outras palavras, a ação não pressupõe a veracidade ou a falsidade das impressões acolhidas ou rejeitadas: seu conteúdo é sensível ou empírico, mas não epistêmico. Basta a aplicação de um critério prático, que permita ao cétrico agir de maneira razoável, sem se apegar demasiadamente aos juízos comuns que segue (GAZZINELLI, 2009, p. 88).

Assim sendo, na ambiência política a que Montaigne estava inserido, profundamente dicotômica, ambivalente e maniqueísta, mais importante que o enveredar-se pelas disputas sociais e epistemológicas, a luta pela paz e harmonia social se lhe revelava uma postura de extrema urgência, além de ser um trabalho consideravelmente melindroso. O clima era de tensão, pois, dependendo do que era dito, frequentemente alguém se via pressionado a ter de dar explicações, correndo o risco de ser facilmente rotulado como pertencente ao partido A ou B ou C... “É preciso imitar os viciados ou odiá-los, alternativas igualmente perigosas” (MONTAIGNE, 1987, p. 115).

Lacouture (1998) também exorta sobre o ambiente melindroso em que o filósofo francês viveu, bem como o quanto isso teria influenciado em sua postura e em sua escrita, impondo-lhe “a necessidade de só escrever ‘pela metade, algo confusamente’ (III, 9). [...] o reconhecimento da “censura” (da igreja) ‘diante da qual me inclino de maneira integral’ (I, 56). [...] a supressão dos dois grandes textos de La Boétie” que, segundo expõe, o autor dos Ensaios, por prudência, “prefere não publicar ‘em uma época tão desagradável’” (LACOUTURE, 1998, p. 149).

E, falando também sobre as ambiências dicotômicas em que os *Ensaios* de Montaigne foram elaborados, Compagnon (2014) acrescenta que,

À medida que avançamos no livro, vamos encontrando principalmente, elaborada com pequenos toques, uma ética da vida diária em tempo de guerra: como comportar-se com os amigos e os inimigos? Como se manter honesto nas mais hostis circunstâncias? Como permanecer fiel a si mesmo quando tudo ao redor é continuamente subvertido? Como preservar a liberdade de movimento? Os *Ensaios* dão uma infinidade de conselhos esparsos, resumidos nesta bela frase: “Toda minha pobre prudência, nestas guerras civis em que estamos, empenha-se para que elas não interrompam a minha liberdade de ir e vir” (III, 13). Está no capítulo “Sobre a experiência”,

o último dos *Ensaio*s, resumindo o que eles ensinam. [...] Assim, os *Ensaio*s propõem uma arte não tanto da guerra ou da paz, mas mais da paz em tempo de guerra, da vida em paz durante a pior das guerras (COMPAGNON, 2014, pp. 67.68).

Todo esse posicionamento cético de Montaigne, portanto, torna-o obscuro em alguns momentos, principalmente para aqueles que desejam, por meio das mais variadas exegeses, apresentarem hermenêuticas e caracterizações absolutas sobre seus objetos de estudo. Entretanto, sob a ótica montaigneana, a mutabilidade não deve ser vista só como vício nem só como virtude, e a plena convicção epistemológica parece algo de que o ensaísta procura constantemente fugir; “tudo se passa como se estivéssemos diante de uma questão privada que o autor se recusa a responder abertamente” (EVA, 2007, p. 124). A própria obra de Montaigne, que muitos viam e veem como expressão de um fideísmo católico, foi incluída no *Índex*. As especificidades do contexto, bem como as inspirações filosóficas de Montaigne, levaram-no a julgar a postura que tomou como a mais prudente e sensata, em coerência com o que entendia por “ceticismo”, gerando fortes interferências em seu posicionamento pedagógico, como veremos.

2.4 A AMBIÊNCIA PEDAGÓGICO-FILOSÓFICA MONTAIGNEANA

“A coisa mais importante do mundo é saber pertencermos-nos” (MONTAIGNE, 1987, p. 117). O cenário pedagógico, não diferentemente dos demais, também é marcado por tensões e posturas autoritárias. A proposta humanista de revalorização antropocêntrica, colocando em evidência as capacidades filosóficas, científicas, artísticas e criativas do ser humano, encontrou resistências em diversos setores, especialmente no século XVI, além da exclusividade da crítica das alas da religiosidade teocêntrica, como há muito se difundiu.

Mas, o que se entende por humanismo? Os diversos autores que podemos utilizar para a fundamentação deste conceito partem da ideia de um movimento antropocêntrico situado no período renascentista. Lalande (1999) fala de algo em torno de um certo “movimento espiritual” renascentista “caracterizado por um esforço para realçar a dignidade do espírito humano e para o valorizar, reatando os laços, depois da Idade Média e da escolástica, entre a cultura moderna e a cultura antiga” (LALANDE, 1999, pp. 478-479). Abbagnano (2007) fala de certo “reconhecimento do valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história” (ABBAGNANO, 2007, p. 602). Acrescenta, porém, Abbagnano (2007, p. 602-603) que o humanismo possui algumas bases

fundamentais além dessa perspectiva que reconhece o homem em sua totalidade e historicidade, que é o “reconhecimento do valor humano das letras clássicas”, com um forte teor educacional/pedagógico, e o “reconhecimento da naturalidade do homem, [...] para o qual o conhecimento da natureza não é uma distração imperdoável ou um pecado, mas um elemento indispensável de vida e de sucesso” sendo uma espécie de “prelúdio da ciência moderna”.

Na mesma linha caminham as definições de outros autores, tais como as ideias seguintes: de que “os humanistas idealizam a Antiguidade, reinventam-na, criando, num certo sentido, o modelo que depois tratariam de imitar, principalmente quanto à forma e ao estilo” (ABRÃO, 2004, p. 133); de que “a atitude dos filósofos humanistas é radicalmente antropocêntrica. O regresso aos filósofos gregos (à cultura grega em geral) é motivado pelo desejo de encontrar um modelo de humanidade diferente do medieval” (CORDÓN; MARTINEZ, 1998, p. 19); de que o humanismo caracteriza-se “pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em relação às *letterae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos” (MANACORDA, 2006, p.175); de que “a revolução pedagógica do humanismo [...] realiza uma *paideia* inspirada nos modelos do classicismo e que se nutre dos *studia humanitatis*” (CAMBI, 1999, p. 240-241)... As definições versam, cada uma ao seu modo, sobre uma certa revalorização do ser humano e da cultura e das letras greco-romanas, que deveriam ser imitadas e reproduzidas.

Entretanto, acerca desta semelhança conceitual, exorta Burke (2006) que

O movimento humanista, que floresceu nos séculos XV e XVI, durou muito tempo e envolveu muitas pessoas para ser considerado uniforme e imutável. Alguns humanistas admiraram Júlio César, outros preferiam Brutus, seu assassino. Alguns humanistas, agora muitas vezes denominados ‘cívicos’, pensavam que a vida ativa era superior à contemplativa. Teriam considerado que Montaigne se autorrealizaria melhor administrando Boudeaux em vez de recolhendo-se a sua torre. Outros humanistas acreditavam exatamente no contrário. Alguns se interessavam pela retórica, outros pela filosofia, e houve muitos conflitos entre os dois grupos. Alguns humanistas seguiam Platão, outros Aristóteles (contudo, ao contrário dos escolásticos, eles o liam em grego) e outros, ainda, os estóicos, especialmente o filósofo romano Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) e o ideal de ‘constância’ manifestado em suas *Cartas a Lucílio* (BURKE, 2006, p. 18).

O ponto de desacordo parece girar em torno do pretense saber enciclopédico renascentista, desse saber atrelado aos clássicos e à função formativa das *humanae litterae* e do *studia humanitatis*. “O amplo papel formador (intelectual e moral) conferido à tradição clássica levará muitos estudiosos e educadores renascentistas a condenar a apropriação e a

imitação empobrecidas das palavras e dos estilos dos antigos” (THEOBALDO, 2011, p. 2). No cenário pedagógico-filosófico ao qual Montaigne viveu – o Renascimento quinhentista – esta crítica terá papel primordial.

Montaigne recebeu uma educação esmerada, mas ao mesmo tempo bastante diferente do convencional. Tournon (2004, p. 21-22) fala de “duas imagens contrastantes” no que se refere à formação de Montaigne: uma de “pura simplicidade”, em que Montaigne, desde muito jovem, fora criado e amamentado em um pobre vilarejo, tendo “camponeses pobres por padrinho e madrinha, uma arrendatária por nutriz”, e outra “mais singular. É a da aprendizagem da linguagem como que numa redoma”. A partir das informações contidas na segunda imagem, podemos perceber que a educação montaigneana foi marcada por dois momentos distintos: em um primeiro momento Montaigne recebe uma *educação inusitada* e, só no segundo, recebe o que poderíamos chamar de *educação colegial*. Sobre o primeiro momento, afirma Montaigne no seu ensaio intitulado *Da educação das crianças*:

Meu falecido pai, tendo procurado por todos os meios, entre os homens de saber e inteligência, a melhor forma de educação, percebia *os inconvenientes do método então em uso*³⁰. [...] Logo que desmamei, antes que se me destravasse a língua, confiou-me a um alemão, que morreu médico famoso na França e que ignorava completamente o francês, mas possuía perfeitamente o latim. [...] Era regra inviolável que nem meu pai, nem minha mãe, nem criados ou criadas, dissessem em minha presença senão as palavras latinas que haviam aprendido para se entenderem comigo. Excelente foi o resultado. [...] Quanto a mim, aos seis anos não compreendia mais o francês ou o dialeto da terra do que o árabe. Mas *sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote nem lágrimas*, aprendera um latim tão puro quanto o do meu professor, porquanto nenhuma noção de outra língua o podia perturbar (MONTAIGNE, 1987, p. 87).

Educação inusitada, mas que rendeu frutos, além de motivos para uma latente crítica ao modelo de *educação colegial* ao qual teve de se submeter a partir dos seis anos de idade, conforme escrita do próprio Montaigne:

E por volta dos seis anos mandou-me para o Colégio de Guyenne, o melhor então da França. Não fora possível juntar mais cuidados aos que meu pai teve em dar-me professores particulares e atentar para minha alimentação em mais de um pormenor contra *as regras do colégio*³¹. Meu latim, do qual perdi o hábito por falta de exercício, abastardou-se logo. E o modo inédito que haviam empregado para me ensinar serviu apenas para me fazer pular as primeiras classes. De maneira que com treze anos tinha concluído o meu curso, como dizem, mas na verdade *sem qualquer fruto que seja agora de utilidade* (MONTAIGNE, 1987, p. 88).

³⁰ Grifos nossos.

³¹ Grifos nossos.

O ensino gramatical, livresco e com regras demasiadas serviu para certo abastardar das habilidades latinas de Montaigne. Note-se que há, neste ponto, uma crítica montaigneana ao modelo educativo de sua época, crítica essa que se disseminava cada vez mais e encontrava eco também em outros autores de vários outros lugares. As contradições do movimento humanista não passam despercebidas pelo filósofo francês e parecem lhe causar profundo incômodo.

Originalmente, o estudante aprendia sete artes ou práticas, que consistiam no *trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e no *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Os nomes são antigos, mas as sete ‘disciplinas’ eram comparáveis ao moderno currículo liberal de Línguas, Filosofia, Matemática, História e Ciência. As Artes ou Práticas eram ‘liberais’ porque eram libertadoras, isto é, libertavam o possuidor da ignorância que limitava a pessoa iletrada. O século XX assistiu a mudanças radicais neste esquema tradicional de educação. O fracasso da Renascença em produzir verdadeiros ‘homens renascentistas’ não passou despercebido (VAN DOREN, 2012, p. 169).

Ora, o contexto renascentista de Montaigne parece estar imerso em uma crise em que o suposto retorno às autoridades passadas era questionado como produtor efetivo de excelência humana. Ou seja, estaria este retorno aos clássicos gerando, de fato, uma revalorização do ser humano? Estava o homem, realmente, sendo colocado no centro das reflexões revalorativas, ou apenas alguns privilegiados do seu meio? Isso não poderia gerar uma nova era de abusos e de rebaixamento das capacidades críticas e criativas do ser humano? Onde foi parar, de fato, “o ideal de autonomia espiritual que desde o Renascimento se reclamou para cada indivíduo” (JAEGER, 2001, p. 10)? Essas e outras questões ganhavam corpo, a seu modo, e caracterizam certa presença cética em seu bojo espiritual, instaurando-se a dúvida acerca das pretensões de excelência do homem do movimento humanista. Afirma Mondolfo (1967):

Essa excelência não está na alma humana por sua natureza estática, mas unicamente por seu dinamismo. Quer dizer que deve ser realizada efetivamente pelo homem, e pode realizar-se só mediante a cultura e a conquista do saber. [...] Quando faltam a cultura e o estudo, não se realizam a essência e natureza própria dos homens, segundo mostra Francisco Filelfo, afirmando que o valor humano por manifestar-se de maneira adequada só no estudo e na cultura, que entretanto, *se transformam em exigência intrínseca e dever do homem* (MONDOLFO, 1967, p. 188).

E exorta Jaeger (2001) que

Este ideal [grego] de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas. Recolhe e aceita todas as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico. O humanismo e o classicismo de outros tempos ignoraram este fato, ao falarem da “humanidade”, da “cultura”, do “espírito” dos Gregos ou dos antigos, como expressão de uma humanidade intemporal e absoluta. O povo grego transmitiu, sem dúvida, à posteridade, de forma imorredoura, um tesouro de conhecimentos imperecíveis. Mas seria um erro fatal ver na ânsia de forma dos Gregos uma norma rígida e definitiva (JAEGER, 2001, p. 15).

A ambiência pedagógico-filosófica montaigneana é uma ambiência de crise, mas também de crítica às pretensas soluções para o contexto crítico. Há uma formação humanística que muito fala, mas que dá pouca voz àqueles aos quais dirige sua fala, e os embota; formação menos real que formalista. Entretanto, há quem exorte: “foi muito mais nos costumes do que nos escritos que os filósofos aprenderam a maior de todas as artes: a de bem viver” (CÍCERO apud MONTAIGNE, 1987, p. 85). Essa referência à perspectiva moral e prática da formação filosófica exalta a necessidade de que a educação seja marcada pelo movimento, pelo dinamismo do pensamento, não apenas por um atrelamento passivo de máximas que pouca significação para a vida real possuem: “tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres” (MONTAIGNE, 1987, p. 77). Theobaldo (2014), inclusive, percebe nisso um dado importante da crítica montaigneana à sua ambiência pedagógico-filosófica, que é o fato de que Montaigne, “na contramão dos seus contemporâneos, retira do centro do *studia humanitatis* a retórica, substituindo-a pela prevalência da filosofia” (THEOBALDO, 2014, p. 51).

De algum modo, a excelência formativa não está em saber diversas máximas proferidas por outrem, mas em saber viver a partir de um uso consciente daquilo que aprendemos. Exorta Montaigne (1987) que “o ofício da filosofia é serenar as tempestades da alma e ensinar a rir da fome e da febre [...] por meio de razões naturais e sólidas. Tem por fim a virtude, a qual não está, como quer a Escolástica, colocada no cimo de algum monte...” (MONTAIGNE, 1987, p. 82). Ora, teria o movimento humanista, marcadamente crítico do pensamento escolástico (SKINNER, 1999, p. 125), cometido os mesmos erros de que acusava o método medieval e escolástico? Certo pessimismo quanto à natureza deliberativa humana teria também encontrado eco no humanismo renascentista? Mesmo a educação humanista não estando marcada por um forte discurso de “pecado”, ainda assim certa desconfiança sobre o ser humano, visto como alguém necessitado de correção, vigilância e tutela, parece marcar

presença ainda de modo bastante similar, ao menos no Renascimento quinhentista em que viveu Montaigne.

Embora a crítica montaigneana às suas ambiências seja marcadamente cética, sua desconfiança e certo pessimismo acerca do pretense saber dos homens são apresentados justamente para que o ser humano tome consciência de que a sua capacidade de tutelar as vidas alheias é extremamente fraca. “Montaigne apresenta a repetida citação humanista de Protágoras apenas para a escarnecer: ‘Realmente Protágoras nos contava vantagens ao tornar o homem a medida de todas as coisas, ele que nunca soube sequer a sua’ (II, 12)” (BURKE, 2006, p. 23). Ainda que sempre lhe “venham ao espírito a inépcia e a vaidade do homem” (MONTAIGNE, 1987, p. 220), o imperativo é de uma desconfiança lúcida, a fim de que o homem aprenda a questionar e fazer uso de suas próprias habilidades de pensamento, continuando, de modo mais tranquilo (*ataraxia*), na busca pela sabedoria e pelo sentido de sua existência, não confiando cega e totalmente nos conhecimentos que já tenha adquirido nem nos de outrem: “Não estamos sob o domínio de um rei; que cada qual se governe a si próprio” (SÊNECA apud MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Deste modo, as ambiências montaigneanas interpelaram profundamente o filósofo francês, levando-o a perceber a insuficiência dos saberes humanos, insuficiência essa que tem nos levado ao paradoxo de uma postura dogmática que nos leva a fechar questões quando nem mesmo o devir de nossas vidas está fechado, além da barbárie da pretensão de superioridade frente aos outros e às culturas distintas das que estamos inseridos. Muitos, em sua época, amplamente satisfeitos com o que já havia sido produzido pela humanidade, vangloriavam-se de seus conhecimentos e conquistas, lutando para que suas interpretações particulares de mundo e de homem se oficializassem, o que produziu um cenário bastante hostil, marcado pelas guerras religiosas entre católicos e huguenotes, como vimos. Falando do contexto italiano, por exemplo, lembra Mondolfo (1967) que “por isso Matteo Palmieri opõe-se à tendência de muitos que se consideram satisfeitos com as aquisições tradicionais” (MONDOLFO, 1967, p. 191). Ao mesmo tempo em que seus contemporâneos mais antigos viveram o apogeu do humanismo na Europa, o filósofo francês parecia perceber o perigo do dogmatismo, não só epistemológico, mas cultural, que levava muitas pessoas a defenderem seus pontos de vistas à custa de sangue alheio. “Um espírito isento de preconceitos é uma vantagem preciosa para a nossa tranquilidade. Quem julga e controla seus juízos não se submete jamais convictamente” (MONTAIGNE, 1987, p. 234).

O ceticismo, portanto, neste contexto, se apresentará a Montaigne como um referencial existencial digno de consideração, trazendo marcas e contribuições importantes para o

entendimento da filosofia da educação montaigneana, como teremos oportunidade de discutir nos capítulos que se seguem, realocando o papel da dúvida e da desconfiança sob uma renovada perspectiva pedagógico-metodológica; “Montaigne não desiste da dúvida e limita-se a constatar, a questionar” (COMPAGNON, 2014, p. 112). Pelo que se disse até aqui, em um cenário onde o homem era o centro, Montaigne examinava um especial: ele mesmo. “Se a filosofia já não encontra verdades primeiras, qual é a sua tarefa? Escola da incerteza, aprendizado da ignorância, constatação de nossos limites” (DROIT, 2002, p. 100).

3 ENSAIOS SOBRE A EDUCAÇÃO MONTAIGNEANA À LUZ DE SUAS AMBIÊNCIAS

O presente capítulo se propõe a refletir sobre os pensamentos montaigneanos acerca da educação, tendo em vista a ambiência renascentista em que surgiram. Para tanto, revisitaremos, em alguns pontos, ideias já trabalhadas no capítulo anterior, além de lançarmos pontes para o que será tratado no capítulo seguinte, a fim de podermos compreender, paulatinamente, o embasamento cético de boa parte da filosofia da educação de Montaigne.

3.1 IMPASSES DA EDUCAÇÃO NO RENASCIMENTO

Tanto nos apoiamos nos outros que acabamos por perder as forças. Quero fortalecer-me contra o temor da morte? Recorro a Sêneca. Tenho a intenção de arranjar consolo para mim e para os outros? Vou a Cícero. Entretanto, tudo houvera tirado de mim mesmo se a tanto me tivessem acostumado. Não aprecio esse saber relativo e que mendigamos (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

A perspectiva crítica do Renascimento e do movimento humanista é intensa, principalmente contra o excesso escolástico e a “longa noite medieval” (ABRÃO, 2004, p. 127). Acusada de pessimista quanto à natureza do homem, a visão antropológica da Idade Média recebia profundas críticas e, em seu lugar, era cada vez mais divulgado um retorno às luzes da antiguidade clássica que, com suas autoridades, havia iniciado um movimento de valorização verdadeira do ser humano e de suas capacidades criativas e morais.

Nesta linha, diz Mondolfo (1967) que

Encontra-se, com efeito, na Renascença uma intensificação do influxo da antiguidade, e esta leva a uma nova afirmação da dignidade do homem, pela consideração da sua superioridade sobre toda a natureza. Consiste esta superioridade na capacidade criadora do homem, que determina a formação da cultura, e manifesta-se em progresso infinito. Nisto consiste para os escritores da Renascença a excelência do homem (MONDOLFO, 1967, p. 186).

Entretanto, em que medida o retorno aos “clássicos” garantiu, de fato, uma nova revalorização do ser humano em toda sua potencialidade? Até que ponto a crítica às trevas da Idade Média não é caracterizada por uma generalidade perigosa e permeada de equívocos? E, acima de tudo, de que forma a total referência às antigas autoridades não se desaguou em uma nova forma de pessimismo antropológico?

De fato, o movimento de revalorização do ser humano encontrou bons ecos, especialmente no que tange à superação do encerramento da vida humana na perspectiva religiosa e espiritual de sua existência, abrindo espaço para que as capacidades científicas, filosóficas e artísticas do homem não estivessem mais extremamente sucumbidas à aprovação eclesiástico-dogmática. Também o Renascimento marcou, especial e historicamente, o início de um novo período do desenvolvimento humano, com novas formas de organização social, política, econômica e cultural diferentes das que imperavam no Medievo. Entretanto, como exorta Ghisalberthi (2011), existe no pensamento moderno uma forte raiz medieval³², especialmente “na forte paixão dos filósofos e cientistas medievais pela razão, na sua grande fé na lógica e na investigação metodologicamente correta no plano da pesquisa empírica” (GHISALBERTI, 2011, p. 20). É o caso de pensadores importantes como Roger Bacon, Guilherme do Ockham, Raimundo Lúlio, dentre outros que influenciaram “os mestres da ciência do Renascimento e da revolução científica moderna” (*idem*). Além do mais, o movimento humanista também foi acusado de formalista, de tal forma que “o fracasso da Renascença em produzir verdadeiros ‘homens renascentistas’³³ não passou despercebido” (VAN DOREN, 2012, p. 169).

Montaigne, com seu espírito atento aos fenômenos que lhe cercavam, não ignorava os impasses do Renascimento, e muito questionava os valores que vigoravam entre os seus contemporâneos. Sua crítica reflexiva, e marcadamente cética, direcionava-se não somente às questões ligadas à honra, à glória, às titulações nobiliárias, às guerras e contendas entre os povos, mas também aos valores do corpo, a assuntos considerados frívolos e inconvenientes para um homem erudito, tais como o sexo, os odores, as manias, os órgãos genitais, a embriaguez, os canibais, dentre tantos outros. “Como escapar a Montaigne?” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 49). Há um assunto, porém, tratado por Montaigne em seus *Ensaio*s e que se destaca em sua postura questionadora aos valores de seu tempo: a educação.

Talvez uma característica importante do campo educacional do Renascimento em relação ao Medievo tenha sido o desenvolvimento dos colégios. “Se a escolástica tinha como sede a universidade, o núcleo das humanidades são os colégios” (ABRÃO, 2004, p. 134).

³² A isso também coaduna Nogare (1979), ao dizer que “Humanismo e Renascença deitam suas raízes na Idade Média, de que assumem e levam à maturidade e perfeição germes e fermentos de cultura em incubação” (NOGARE, 1979, p.63).

³³ Segundo Van Doren (2012) “o termo *homem renascentista* sugere uma pessoa [...] de muitos feitos. O termo é essencialmente irônico, [...] uma vez que o conhecimento se tornou tão complexo que não há mente humana capaz de apreender tudo, ou mesmo uma grande parte desse conhecimento” (VAN DOREN, 2012, p. 161). Em suma, não há quem seja realmente “renascentista” no verdadeiro sentido do termo.

Neste sentido, este novo local de ensino e a sua forma própria de educação se tornaram uma espécie de atendimento especializado às demandas da burguesia emergente, com vistas a uma formação educacional que preparasse os membros desta nova classe social para serem admitidos “nos círculos aristocráticos. [...] Por isso, opõe-se às universidades, cujos ‘pedantismo’ e ‘intelectualismo’, destinados a formar teólogos e outros especialistas, de nada servem ao desejo de promoção social” (ABRÃO, 2004, p. 135)³⁴.

É preciso ressaltar, entretanto, que a proposta pedagógica de Montaigne não é uma proposta de cunho escolar, colegial, mas, sobretudo, uma educação preceptora, pensada de modo extremamente personalizado. Para tanto, porém, ele não poupa críticas aos colégios, de onde podemos abstrair algumas indicações reflexivas em uma perspectiva mais coletiva. Por outro lado, entende Tournon (2004) que há um “nós” nas reflexões montaigneanas revelador de que ele “não se detém especialmente nos educadores de crianças, mas em todo esquema didático – transferência de conhecimentos, num único sentido, do mestre ao discípulo, dos detentores de saber a seu público, jovem ou adulto” (TOURNON, 2004, p. 131).

Assim, há pelo menos três impasses para a reflexão pedagógica montaigneana. Vamos a eles.

3.1.1 O impasse do gramaticismo e da violência colegial

O primeiro deles se refere ao fato de Montaigne ter recebido sua primeira educação fora dos colégios, fato que muito marcou suas ressalvas a este local de ensino, especialmente no que tange ao gramaticismo e ao excesso de violência nele ocorrido.

Quanto ao gramaticismo, Montaigne, que teve o latim como língua materna, considerava que sua educação colegial muito abastardou suas habilidades com a língua latina que havia aprendido por meio de um método nada escolar (MONTAIGNE, 1987, p. 87-88). O ensaísta estudou no prestigiado Colégio de Guyenne, que era possuidor de preceptores

³⁴ Vale lembrar, neste ponto, que, conforme já acenado, os Colégios e as chamadas “Escolas de Ler” tiveram grande força propulsora para entrarem em cena por ocasião dos anseios propostos pela Reforma Protestante e a Reforma [interna] Católica e a sua Contrarreforma, sob o intuito de melhor formar o homem religioso para a vivência de sua fé em meio ao novo contexto social de crise paradigmática que se lhe apresentava. É de se compreender também, de certo modo, que tal situação crítica tenha influenciado certa institucionalização do saber, seja do ponto de vista didático-metodológico ou teórico-curricular. De modo especial, refletimos no primeiro capítulo deste trabalho o quanto o século XVI foi singular em transformações, bem como o seu entorno antecedente e posterior, que geraram ressignificações diversas e em diversos campos, e na educação não fora diferente. Neste ponto, lembramos o destaque que o *Ratio Studiorum* dos jesuítas teve na circunscrição de uma metodologia mais rígida, envolvendo conteúdo, forma, disciplina, graus/séries e moralização. Um pseudo-panoptismo? Questionamos, salvos os devidos cuidados anti-anacrônicos.

renomados. Ainda que seu pai tivesse conseguido algumas ressalvas especiais além das que as regras do colégio permitiam, como “professores particulares”, “contudo, era um colégio” (*idem*, p. 88). Tal ressalva, por si mesma, denota a insatisfação do aluno Montaigne.

O ensino que lhe foi oferecido desdobra todos os recursos da gramática, que ignora, para permitir decifrar frase a frase textos que lê só de olhar. Este aluno que não se enquadra em classe nenhuma só pode permanecer à margem dos grupos aos quais devia juntar-se, das atividades das quais devia participar. Donde uma aparente inércia, qualificada de preguiça, ao que parece, por seus educadores (TOURNON, 2004, p. 24).

Entretanto, frente a tal (des)qualificação de sua pessoa, Montaigne responde: “Contudo, meu espírito não deixava de ter resoluções firmes, juízos seguros e claros sobre objetos de seu conhecimento; e digeriria-os sozinho, sem influência alheia, e era incapaz de me submeter à força e à violência” (MONTAIGNE, 1987, p. 89).

O outro ponto importante dentro desse primeiro impasse é a crítica montaigneana ao excesso de violência empregado nos colégios, revelando um aspecto singular de sua consciência cética e do que realmente vem a ser um verdadeiro humanismo. Segundo Montaigne, para quem o modelar do intelecto deve ser acompanhado também da modelação dos costumes e práticas concretas, “pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem” (MONTAIGNE, 1987, p. 84), a violência empregada no interior dos colégios não se presta a outro serviço a não ser ao medo e ao embrutecimento. “Deixem-se de lado a violência e a força: nada a meu ver abastarda mais e mais embrutece uma natureza generosa. [...] A disciplina rigorosa da maior parte de nossos colégios sempre me desagradou. [...] Que método iníquo e pernicioso!” (MONTAIGNE, 1987, p. 84).

Ora, estaria Montaigne acusando o humanismo de seu tempo de certa desumanidade? Ao dizer que a educação não deve se voltar só à alma nem só ao corpo, mas ao homem, o filósofo francês revela traços de uma compreensão particular do humanismo de forma integradora: “não cabe separar as duas parcelas do todo” (MONTAIGNE, 1987, p. 84). O posicionamento montaigneano a favor de uma educação não-violenta, por sua vez, é marcadamente cético, uma vez que nos exorta a refletir que o emprego da violência só parece se justificar a partir do momento em que alguém ousa fazer um juízo muito elevado de si mesmo. Mas, “O que sabemos nós?”, inspira-nos a pensar o lema montaigneano (MONTAIGNE, 1987, p. 244). “Nossa ignorância deveria levar-nos a mais prudência e reserva” (COMPAGNON, 2014, p. 151).

3.1.2 O impasse da contradição pedante

O segundo impasse se refere ao fato de que a oposição dos colégios ao pedantismo da universidade parece ter se degenerado em uma nova forma de pedantismo, tão apegada a determinadas autoridades do saber e pessimista em relação às capacidades autônomas dos seres humanos quanto ao que [os colégios] tinham criticado³⁵. Voltamo-nos à exortação montaigneana do início deste capítulo, em que o mesmo se mostra bastante incomodado com o fato de muitos se remeterem às máximas de tantos pensadores clássicos, mas não conseguem tirar proveito disso na condução das próprias vidas. O acesso às autoridades antigas, tão defendido e promovido pela educação renascentista, parece não ter dado aos estudantes acesso também a uma sabedoria prática, tão necessária para a formação de sujeitos autônomos, e a nocividade do formalismo que havia vigorado na Idade Média, até então intensamente criticada, parece que, contraditoriamente, ainda insistia em se fazer presente no novo modelo pedagógico em vigor³⁶. “Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se tornou-se melhor e se seu espírito se

³⁵ Cambi (1999, p. 226-227) considera que o movimento humanista não pode ser “considerado um movimento eminentemente filológico-literário”, dizendo que conseguiu “fazer emergir o *proprium* da cultura antiga” (*idem*), ainda que não diga tão claramente o que isso vem a ser. Embora admita que, com o tempo, o ideal formativo dos humanistas “foi sendo gradativamente substituído por um aprendizado meramente retórico-gramatical e mnemônico-formalístico” (*ibidem*) e possua um “caráter substancialmente aristocrático”, entende que isso não deve diminuir os méritos do humanismo, principalmente no que se refere ao seu lugar de destaque “na história da pedagogia e da educação graças aos ideais antropológicos dos quais ele se torna expressão e às novas exigências didáticas que põe em circulação”. O problema, porém, que parece muito incomodar Montaigne, são as aparentes contradições dos tais “ideais antropológicos” e da “oposição ao pedantismo escolástico” presentes no humanismo, como se poderá ver. Por outro lado, o próprio Cambi (1999, p. 207) faz uma ressalva em seus comentários sobre Montaigne, evidenciando que do conjunto da obra do ensaísta também emergem noções marcadamente aristocráticas, principalmente no que se refere à cultura, “aristocraticamente entendida como patrimônio privilegiado de uma elite intelectual”.

³⁶ Não se pode passar despercebida na contradição acenada neste parágrafo também uma contradição ideológica na história do pensamento e na filosofia da educação. O modelo pedagógico renascentista e seu humanismo e, posteriormente, o racionalismo científico da modernidade, prometeram uma nova era de liberdade ontológica e de eficácia metodológica ao ser humano que dissiparia de uma vez por todas as trevas da Idade Média. Por muitas vezes o período medieval fora acusado de pessimista em relação à natureza do homem, como foi dito anteriormente, vendo-o como tendente em demasia ao pecado e ao egoísmo. Entretanto, os modelos pedagógicos e morais que se seguiram parecem não ter sido nada libertadores também, nem a esperança de uma economia capitalista produtora de riqueza e de bem estar ao povo todo se realizou. “Tanto as ilusões do saber humanista, quanto as da escolástica, não se dissipam à saída do colégio; é preciso dissipá-las a todo instante, sob pena de encontrar-se [...] escravizado às aquisições registradas pela ‘memória’, e desprovido do ‘juízo’ que permitiria dominá-las” (TOURNON, 2004, p. 132). Montaigne, que viveu no cenário do Renascimento quinhentista, frequentemente acusou o modelo pedagógico de seu tempo de pedante, em que o que menos parecia se ver era uma educação que preparava para o exercício do pensamento livre.

desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre, entretanto, indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

Frente a esta tendência de uma educação pedante, que parece se esquecer da importância de uma formação para uma sabedoria prática e se fecha ao desenvolvimento da autonomia, Theobaldo (2008, p. 60) elenca um conjunto de pelo menos três atitudes que o “preceptor de ‘cabeça bem feita’” deve evitar, conforme orientação montaigneana, seguidas de outras três que o mesmo deve adotar em sua forma de educar. Das que devem ser evitadas, elencam-se: 1) manter distância da educação livresca; 2) ser atento para não cair na armadilha do ensino fácil das inutilidades das ciências; 3) evitar o pernicioso autoritarismo que só projeta terror e estupidez no aprendiz. Das que devem ser adotadas, elenca-se, por sua vez: 1) abandonar o monólogo e empregar o diálogo com seu pupilo; 2) manter uma adequada interação com a criança; 3) favorecer ao aluno o exercício do julgamento.

Esses procedimentos visam a uma negação fortemente sistemática da educação pedante, vista como nociva no que tange ao livre “exercício do julgamento” e da necessária “formação do caráter” dos estudantes, o que evidencia uma preocupação de cunho fortemente moral da filosofia da educação montaigneana, que prioriza mais a promoção de uma ação consciente e independente dos estudantes do que a promoção dos conteúdos a serem aprendidos por eles. “No espírito dessa nova educação não faz sentido seguir com rigor exagerado um programa de matérias estabelecido de antemão, tal como o praticado entre seus contemporâneos; importa mais um ensino que valorize a aplicação prática dos saberes” (THEOBALDO, 2008, p. 61).

Destaca-se disso também a necessidade de que o preceptor desta educação anti-pedante seja uma pessoa experimentada em si mesma, isto é, que ele seja um sabedor honesto dos seus próprios não-saberes, ciente de que suas resoluções e ideias estão inacabadas e em processo constante de construção. “Não tenho autoridade para impor minha maneira de ver, nem desejo, sabendo-me demasiado mal instruído para instruir os outros” (MONTAIGNE, 1987, p. 76). Lucidez de Montaigne, que, no seu tempo, nos faz pensar sobre a nossa própria lucidez e atualidade³⁷.

³⁷ Neste ínterim, o professor deve atentar-se para que sua atividade esteja a serviço do ser humano em processo de conquista de seu próprio pensamento e liberdade, impondo-se, daí, a necessidade de que ele também seja, ao contrário desse humanismo pedante, um verdadeiro especialista em humanidades, com uma atividade pedagógica fortemente acompanhada de uma boa dose de firmeza de si; a necessidade do despertar da própria consciência acerca dos mecanismos de enganação, de manipulação e de alienação com os quais ele e os estudantes sob sua responsabilidade são constantemente ameaçados, especialmente quando esses mecanismos são encontráveis no interior da própria instituição educacional. Essa especialização em humanidades poderá evitar o desprazer de ter

Efetivamente, às vezes certos erros nos escapam; o mal está em não os admitir quando no-los mostram. A verdade e a ciência podem alojar-se em nosso espírito, embora sem que as saibamos julgar e discernir, como pode a razão nele habitar sem a companhia daquelas qualidades. Saber reconhecer nossa ignorância é mesmo uma das mais belas e seguras garantias de que não carecemos da faculdade de julgar (MONTAIGNE, 1987, p. 192).

3.1.3 O impasse da formação

Em terceiro lugar, Montaigne faz referência ao que aqui chamamos de *impasse da formação*, por conta de uma idealização do aluno, dos procedimentos pedagógicos e dos conteúdos a serem aprendidos. Montaigne (1987, p. 77) questiona os procedimentos didáticos daqueles que “ministram igual lição e disciplina” a alunos tão “naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento”. Ora, procedimentos e conteúdos tão previamente elaborados só fazem sentido dentro de uma lógica em que também há uma idealização da natureza do aluno à luz de um projeto social, a partir do qual a educação deve se orientar para formatar o estudante. Mas a perspectiva educacional de Montaigne está ciente das inconstâncias e inconclusões da natureza humana e da nossa falta de autoridade que, por sua vez, não nos autorizam a querer formatar alguém: “somos movimento e ação” (MONTAIGNE, 1987, p. 182).

Exorta Theobaldo (2008):

Não há um padrão ideal, uma medida modelo de aprendiz sobre o qual esboçar um ritmo único de ensino. Cada aluno apresenta a sua andadura e progressão particular, que só podem ser conhecidas por intermédio daquilo que o aprendiz mostra. Nada adianta apelar para qualquer outro expediente como as inclinações naturais, uma doutrina da natureza humana ou mesmo o que chamaríamos hoje de psicologia da infância. [...] Montaigne tem seu foco de atenção na formação do caráter; trata-se, assim, de consolidar as virtudes éticas e a deliberação moral. Tais disposições se tornam progressivamente estáveis através de um trabalho pedagógico que segue de perto a “medida” de cada aluno (THEOBALDO, 2008, p. 68).

O leitor atento poderá perguntar-se sobre o fato de, por serem as virtudes éticas uma construção sócio-histórica contextualizada, como a formação moral do caráter pode estar livre

que encontrar e conviver com docentes que se vangloriam de seus saberes livrescos e que, por isso, acabam dando evidente demonstração de cegueira intelectual sobre suas próprias ignorâncias. Ora, em Montaigne, a noção de “progresso infinito” do ser humano em busca de excelência (MONDOLFO, 1967, p. 186), apregoada pelos grandes humanistas, passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento de nossas próprias limitações; reconhecimento que não nos permite satisfazer com nossas pequenas conquistas.

das imposições ideológicas do meio, e se o ensaísta não teria se atentado a isso. Perceba-se, em relação a isso, duas coisas: 1) Montaigne atribui, como já se disse, grande importância à manutenção dos costumes do local³⁸, coerentemente às influências cétricas³⁹ do seu pensamento: “Que sua conduta se acomode aos costumes e que possa fazer todas as coisas, mas só goste de fazer as boas” (MONTAIGNE, 1987, p. 84). Além do mais, a conquista e o exercício da autonomia pressupõem um conhecimento crítico do *nomos* do local onde se vive, donde vem a possibilidade de agir livremente a partir da deliberação consciente sobre eles (exercício do julgamento), muito além de uma mera obediência e repetição heterônoma. 2) Montaigne entende que o acesso aos clássicos significa também acesso a um conhecimento historicamente construído e que esse conhecimento é extremamente passível de releitura contextualizada. Inclusive, ele leva isto tão a sério que sua proposta passa pela necessidade de que o aluno tenha um contato com esses saberes historicamente elaborados, mas exige que se dê ao mesmo a capacidade de não se prender a eles nem de muito menos se prender às interpretações autoritárias que deles são feitas. “Se cito os outros é para melhor dizer de mim” (MONTAIGNE, 1987, p. 76). Em suma, o conhecimento dos clássicos é apenas orientador, e não modelo irrenunciável e alienante de conduta, “que sirva de ornamento, mas não de fundamento” (*idem*, p. 78). O aluno deverá, ele mesmo, aprender a fazer-se e a guiar-se dentro de uma história cultural viva que também é construída continuamente, da qual ele faz parte como sujeito ativo: “Da mesma forma, os elementos tirados de outrem, [o aluno] os terá de transformar e misturar para fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência. Educação, trabalho e estudo não visam senão a formá-la” (*idem*).

Ligado a isso, elucida Tournon (2004) que

Nestas proposições sobre a educação, como em todas as acusações pronunciadas nos *Ensaio*s contra todos os efeitos alienantes do saber, decifra-se, pois, uma reivindicação obstinada de autonomia intelectual. Ora, esta pressupõe que os conhecimentos transmitidos não têm valor intrínseco, que a ciência jamais fornece mais do que materiais dos quais só importa o uso que deles faremos. Se as lições dos preceptores ou dos livros oferecessem verdades sobre as “coisas”, elas não seriam submetidas a este tratamento desenvolto. Assim, para que sejam examinadas independentemente de sua validade, como simples pretexto para uma relação de autoridade com efeitos nocivos, é preciso entender que elas só são conjecturas, emanando da “fantasia” de outrem, e aceitáveis somente na

³⁸ É preciso atentar para o fato de que “quando diz inovação ou novidade, Montaigne pensa antes de tudo na Reforma protestante e nas guerras civis que a seguiram; pensa também no descobrimento da América e no desequilíbrio que criou no universo, acelerando sua ruína. [...] Pretender transformar o estado das coisas é assumir o risco de agravá-lo” (COMPAGNON, 2014, p. 78).

³⁹ “Na vida comum procedem os pirrônicos como todo mundo. [...] acomodam-se às leis e aos costumes e seguem a tradição das artes” (MONTAIGNE, 1987, p. 234).

medida em que aquele que as recebe decide, por livre escolha, fazê-las suas (TOURNON, 2004, p. 132).

Frente a estes impasses, então, Montaigne apresenta um antídoto contra o autoritarismo pedante que, segundo Theobaldo (2008), identifica-se pela promoção do diálogo interativo com o preceptor e, acima de tudo com o mundo, “o livro de nosso aluno” (MONTAIGNE, 1987, p. 80). Isso há de colocar o estudante já em movimento, retirando-o “da situação servil de somente repetir o que é ensinado” (THEOBALDO, 2008, p. 70), transformando “a aprendizagem numa incorporação contínua, num praticar ininterrupto mantido pelo constante trabalho de transpor para a prática o que está sendo aprendido. Sem a incorporação e a prática não há eficiência, não se atinge a prontidão para o fazer bem” (*idem*, p. 78)⁴⁰.

Deste modo, assim como a crítica ao dogmatismo possui uma importância capital para uma compreensão adequada do ceticismo, libertando as pessoas da obrigação de darem assentimento a determinada doutrina, podendo continuar na busca e no exame criterioso da verdade, também há esse tipo de postura na pedagogia cética montaigneana. Segundo exorta Theobaldo (2010), Montaigne desprende um forte esforço a fim de desvincular verdade e autoridade na educação, a partir de uma marcante “atitude de desconfiança e de suspeita sobre os argumentos e proposições estabelecidas” (THEOBALDO, 2010, p. 248-249). Daí, duas soluções pedagógicas básicas e duas variáveis para o quadro na nova maneira da educação montaigneana são originadas, a saber, respectivamente: 1) *desmontar o ensino dogmático* (solução negativa – crítica) e *colocar o ato de julgar do aluno em ação*, a fim de que tal ato seja fortalecido ao avaliar as “autoridades”, suas doutrinas e métodos (solução afirmativa – julgamento), e a própria realidade; 2) a proposição da ideia de um *saber incorporado* ao sujeito cognoscente, que se converte “em alimento que nutre e transforma quem o digeriu” (THEOBALDO, 2008, p. 82), em oposição a um *saber meramente atrelado*, “anexado como peça estranha” e que “permanece, assim, sempre um empréstimo, nunca uma posse” (*idem*).

Diante de tudo que foi dito, passaremos neste momento ao trabalho de diversas metáforas utilizadas por Montaigne ao longo dos *Ensaio*s, especialmente nos intitulados *Do pedantismo* (I, 25) e *Da educação das crianças* (I, 26)⁴¹. Tais metáforas são riquíssimas em

⁴⁰ É importante ressaltar que Theobaldo (2008), na sequência de sua tese, afirma que Montaigne não é o proponente absoluto e solitário desta defesa da exercitação prática, destacando que há propostas deste tipo presentes no pensamento de Quintiliano e de Aristóteles, dentre outros.

⁴¹ Cambi (1999, p. 268-269) classifica estes dois ensaios montaigneanos: o primeiro (*Do pedantismo*) é caracterizado por uma postura mais negativa e destrutiva, marcado por uma “cerrada crítica às práticas educativas em uso nas escolas da época, tanto naquelas que permanecem com posições

seus apontamentos para uma descrição acerca da proposta educativa montaigneana, o aprofundamento em alguns pontos descritos nesta primeira parte, bem como para percebermos a presença do ceticismo no pensamento educacional do filósofo perigordino⁴².

3.2 METÁFORAS PEDAGÓGICAS NA CRÍTICA AO PEDANTISMO

Montaigne não ignora o quanto a educação é assunto melindroso e sério, especialmente no que diz respeito à educação das crianças, tão fáceis de serem postas no mundo, mas tão difíceis de serem educadas: “a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança. [...] pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível” (MONTAIGNE, 1987, p. 76). E, já de algum modo antecedendo o que Rousseau trabalhou em seu “Discurso sobre as ciências e as artes”, Montaigne demonstra ciência do quanto os costumes, os hábitos e as leis podem mascarar a natureza inacabada do ser humano, desafiando a educação: “os filhotes de ursos e de cães mostram sua tendência natural; os homens, porém, metendo-se desde logo em hábitos, preconceitos, leis, mudam ou se mascaram facilmente” (*idem*).

O recurso a exemplos do cotidiano é amplamente utilizado por Montaigne em sua reflexão sobre a educação, especialmente no que se refere à crítica ao pedantismo que, segundo sua perspectiva, tanto vigorava nos métodos educacionais de seu tempo. O filósofo francês deseja apresentar uma reflexão diferenciada, “ideias contrárias à opinião vulgar” (MONTAIGNE, 1987, p. 77) e, para tanto, o uso de ilustrações do dia a dia, recorrendo a coisas simples do mundo para exemplificar suas ideias, lhe era constante como meio para se fazer entender.

As metáforas aqui levantadas e descritas serão retiradas do ensaio pedagógico montaigneano intitulado *Do pedantismo* (I, 25). Mas, também nos aportaremos a uma e outra contribuição presente em outros ensaios, conforme julgamos sua importância para a elucidação da proposta reflexiva de Montaigne que, de algum modo, transcende o campo

escolásticas quanto naquelas que se inspiram apenas formalmente em concepções humanistas”; ao passo que o segundo (*Da educação das crianças*) se caracteriza pela prevalência de “elementos positivos e construtivos”.

⁴² O termo “perigordino” se refere à região onde Montaigne vivia em seu castelo (*Château de Montaigne*), denominada Périgord (*Périgueux*), bem como ao dialeto francês lá falado, pertencente à região administrativa da Aquitânia e do departamento de Dordogne. O próprio Michel de Montaigne (1987, p. 72) aplica a si o termo, conforme trataremos brevemente mais à frente.

estritamente educacional, pois se preocupa com uma formação que capacite o educando a ser mais “honesto do que sábio” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

Montaigne inicia o ensaio *Do pedantismo* manifestando profunda insatisfação com o fato de que, com certa frequência, as pessoas verdadeiramente doutas são as menos estimadas no campo educacional: “perturbava-me verificar que os homens mais esclarecidos são exatamente os que menos estimam os professores” (MONTAIGNE, 1987, p. 69). O filósofo perigordino percebe uma falta de perspicácia na escolha das referências e autoridades do saber por parte dos professores, que ignoram a sabedoria prática que conduz as mentes mais simples e o embotamento que descompassa as mentes mais eruditas.

Disso, se expressa a questão preliminar do I, 25, a partir da qual Montaigne refletirá e esboçará, com certa perplexidade, alguma orientação prática: “Mas como pode ocorrer que uma alma enriquecida de tantos conhecimentos não se torne mais viva e esperta, e que um cérebro vulgar e grosseiro armazene, sem se apurar, as obras e os juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu? Ainda não o entendi muito bem!” (MONTAIGNE, 1987, p. 69).

Elencamos, a partir de então, algumas das metáforas que Montaigne utilizou a fim de dar corpo às reflexões que desenvolveu em decorrência da questão preliminar do I, 25, relacionando-as a outras reflexões presentes no I, 26 e demais ensaios. De modo geral, ambas as metáforas fazem referência, às vezes direta ou indireta, à reflexão montaigneana preliminar sobre *a cabeça* do ser humano que, por vezes, em se tratando de educação, pode estar cheia ou vazia, mal ou bem formada, principalmente levando-se em consideração o fato de tantas vezes ela ser vista como um mero receptáculo pronto a receber algum tipo de preenchimento passivamente.

3.2.1 A metáfora dos pássaros

A primeira metáfora de Montaigne que trazemos à baila para enriquecer a presente reflexão é a *metáfora dos pássaros*: “Assim como os pássaros vão às vezes em busca de grão que trazem aos filhotes sem sequer sentir-lhe o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão somente para vomitá-la e lançá-la ao vento” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

A crítica é forte ao estilo pedagógico dos mestres de seu tempo, exemplificando o modelo pedante, “o perfil do homem pedante” (TOURNON, 2004, p. 88), alvo de sua reprovação.

Muitos trazem certo conhecimento teórico como guarnição da memória, pronto a ser citado – e tão somente isso. Com frequência o ensaísta percebia professores com boa formação sobre as máximas e ideias de alguns autores e das orientações didático-pedagógicas em vigor, mas incapazes de refletirem livre e criticamente sobre elas, de irem além das interpretações comuns que já haviam sido estabelecidas.

Montaigne percebe uma nocividade profunda neste modelo pedante adotado pelos diversos professores de sua época, principalmente porque ele compreende a missão do preceptor a partir de um viés emancipador, como alguém que está a serviço do estudante como um auxílio para a potencialização de sua capacidade de raciocinar e de julgar autonomamente. O professor que age como este pássaro pode até ter a cabeça cheia, mas não bem formada. E isso é problemático, pois, não tendo esse mestre experimentado a vivacidade do próprio pensamento, também não terá capacidade nem mesmo reconhecerá a importância de formar o seu aluno neste sentido. Risco de perpetuação do erro, até porque esse mestre, quando era discípulo, provavelmente também teve um preceptor pedante, herdando dele seu pedantismo, como alerta Montaigne: “E o que é pior, os estudantes, e aqueles a quem por sua vez ensinarão, recebem dos mestres, sem assimilar melhor, uma ciência que passa assim de mão em mão, como pretexto de exibição...” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Obscurecimento do autoconhecimento, memória guarnecida, “deixando de lado, e vazios, juízo e consciência” (*idem*).

Não obstante, seguidamente, Montaigne demonstra lucidez autocrítica ao perceber sinais do problema da metáfora dos pássaros nele mesmo: “E é admirável que se encontre tal tolice em meu próprio exemplo! Não faço o mesmo na maior parte deste escrito?” (*ibidem*). Entretanto, a honestidade intelectual de Montaigne já o torna diferente daqueles que critica, pois demonstra em si o autoconhecimento que nos outros parece faltar, pois acusa em si a livre atualização do conhecimento alheio que carece nos demais. Além disso, no ensaio *Dos livros* (II, 10), o filósofo francês admite não se inspirar nas citações, demonstrando uma relação com elas um tanto quanto diferenciada dos eruditos de seu tempo: “valho-me delas para corroborar o que digo e que não sei tão bem expressar, ou por insuficiência da língua ou por fraqueza dos sentidos. Não me preocupo com a quantidade e sim com a qualidade das citações” (MONTAIGNE, 1987, p. 192). Ele controla e manipula, livre e conscientemente, o conhecimento dos clássicos conforme seu próprio julgamento, não o contrário, em busca de uma sabedoria do presente, contextualizada, a ser vivida no presente: “a do passado nós a ignoramos tanto quanto a do futuro” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

3.2.2 A metáfora do papagaio

A segunda metáfora é semelhante à primeira, e a denominamos *metáfora do papagaio*: “Sabem dizer ‘como observa Cícero’, ‘eis o que fazia Platão’, ‘são palavras de Aristóteles’, mas que dizemos nós próprios? Que pensamos? Que fazemos? Um papagaio poderia substituir-nos” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Crítica intensa ao recurso excessivo às autoridades. Por mais que o papagaio seja admirável pela sua capacidade de repetir de modo idêntico os fonemas que ouve, a sua inabilidade de refletir sobre aquilo que diz o torna inferior aos seres humanos, mesmo àqueles que muito se assemelham aos papagaios.

Ora, o homem que pouco desenvolve sua capacidade racional e reflexiva está, de algum modo, distante de sua própria humanidade, falta-lhe a posse de si mesmo, aliena-se. Entretanto, que conquista é mais importante que a conquista de si? E, segundo Montaigne, nada é mais importante que saber pertencer-nos (MONTAIGNE, 1987, p.117).

Notemos, pois, que o “pertencer-nos” é inseparável de um “saber”. Deste modo, é algo a ser aprendido. Na verdade, desde que nascemos nossa natureza é tomada de assalto por várias determinações externas e sociais, de tal modo que, gradativamente, vamos nos tornando aquilo que a sociedade em que vivemos deseja que sejamos. Pertencemo-nos primeiramente ao mundo antes de nos ser dada a chance de tentar pertencermos-nos a nós mesmos. Neste sentido, nossa subjetividade é um algo a ser conquistado, num processo de formação constante, ou, nos dizeres montaigneanos, nossa própria imagem é algo, acima de tudo, a ser “pintado” por nós mesmos, além de ser, quiçá, nosso único, grande e perene trabalho; um ensaio para a vida toda, como o foram os próprios *Ensaio*s. Como o próprio Montaigne exorta na primeira página de sua obra: “é a mim mesmo que pinto. [...] sou eu mesmo a matéria deste livro” (MONTAIGNE, 1987, p. 7).

Quando no I, 26 Montaigne (1987, p. 83) fala da importância fundamental da filosofia na educação, entendida como “a ciência que nos ensina a viver”, ele exalta especialmente a importância da perspectiva antropológica do saber filosófico: “Só a filosofia, na parte em que trata do homem⁴³, seus deveres e obrigações, não deveria ser recusada nem nos festins nem nos jogos como assunto de conversação” (MONTAIGNE, 1987, p. 83-84). A orientação que Sócrates recebeu do Oráculo de Delfos – “Conhece-te a ti mesmo” – acabou significando uma reorientação especial para história da filosofia clássica, marcando-a profundamente com uma preocupação de cunho fortemente antropológico, implicando problemáticas de cunho

⁴³ Grifo nosso.

gnosiológico/epistemológico e moral. Isto é, de modo geral o homem passou ser o centro das reflexões dos filósofos, de tal forma que todo conhecimento humano sobre tudo e, especialmente, sobre si, passou a ser considerado como uma espécie de vitamina para fortalecer sua própria humanidade e, conseqüentemente, aprimorar o convívio com seus semelhantes no mundo. Destaca-se, deste modo, o papel humanizador do conhecimento e da prática humanizadora da educação, que vai muito além de ser um mero instrumento de repetição acrítica de falas e saberes alheios – afinal, não somos “papagaios”.

Vale ressaltar, porém, que esta prática humanizadora da educação, enquanto acontecimento clássico, encontrou forte ressonância no Renascimento, quando justamente a busca de novos parâmetros se fez necessária, tanto para a compreensão teórica do homem quanto para o gerenciamento ético de suas necessidades (AUERBACH, 1971, p. 269-270). Esta urgência, conseqüentemente, também atingiu Montaigne, de tal forma que, se, de um lado, no campo epistemológico a falência do sistema do saber medieval gerou espaço fundamental para a instauração do ceticismo, por outro lado, no cenário ético, a pintura de si pode ser entendida como uma elaboração estética, cuja pretensão era dar uma resposta à crise de referenciais morais e colocar-se à altura da antiga e atual intimação do Oráculo de Delfos.

Ora, sob essas inspirações contextuais, especialmente pela constatação da crise dos modelos éticos vigentes, Montaigne então teria se fiado no que Starobinski (1992, p. 236) chamou de “legitimidade estética”, tendo em vista uma melhor compreensão da dimensão existencial do ser humano. Ao que corrobora Compagnon (2014): “A ética de vida que Montaigne se propõe é também uma estética, uma arte de viver belamente” (COMPAGNON, 2014, p. 166-167). A apropriação que o ensaísta faz da antiguidade é, de fato, singular, em relação à maioria dos “doutos” que lhe foram contemporâneos.

“Apreciador de vidas, Montaigne então se pôs a escrever a sua” (COMPAGNON, 2014, p. 148). E que, de si, cada um seja o próprio autor.

3.2.3 A metáfora do lume

À terceira metáfora denominamos de *metáfora do lume*: “... parecemos com quem, necessitando de lume, o fosse pedir ao vizinho e dando lá com um esplêndido braseiro ficasse a se aquecer sem pensar em levar um pouco para casa” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Notamos aqui uma crítica de Montaigne ao vislumbrar das grandes ideias antigas. Ainda que sejam imensamente ricas as contribuições dos clássicos, a forma como delas estavam se apropriando os eruditos renascentistas pouco enriquecimento próprio se gerava; ainda que

houvesse uma luz irradiante no saber dos antigos, de pouco servia se quem a ela se aportasse não desenvolvesse luz própria em si: “Cuidamos das opiniões e do saber alheios e pronto; é preciso torná-los nossos” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

Segundo nos exorta a maiêutica socrática, embora as pessoas necessitem do auxílio da luz dos outros, isto não significa que elas não tenham luz em si mesmas. O “a-luno” não é um completo “sem luz” nem um ser completamente passivo na educação, de tal modo que a ajuda iluminadora que os professores lhes dão não é algo como que uma transfusão de luz e sabedoria. Pelo contrário, é um auxílio que parte de um reconhecimento fundamental: o outro também é iluminado, há também nele a brasa fumegante do conhecimento racional, também tem o que dizer e, talvez, necessite apenas de uma ajuda para que exteriorize seu lume interior. É preciso saber enxergá-la, é preciso saber ouvir o aluno.

Nesta perspectiva, a maiêutica socrática é, na educação montaigneana, um dispositivo pedagógico que muito auxilia a relação mestre/aprendiz. Segundo exorta Theobaldo (2008), a maiêutica “constitui um recurso para a cooperação entre a ação pedagógica e os interesses do discípulo”, sinalizando “ao preceptor a necessidade de manter sempre aberta uma via de comunicação com seu pupilo” (THEOBALDO, 2008, p. 69). O mero vislumbrar das ideias antigas, sem a sua devida apreciação, ofusca a luz própria do aluno, mantendo sua capacidade de reflexão inclusive ofuscada a ele mesmo, constituindo um processo alienante. “Mas que o guia desse menino se lembre do objetivo de sua missão... [...] Que lhe ensine a apreciar os fatos mais do que os registrar” (MONTAIGNE, 1987, p. 80).

Coaduna com isso Tournon (2004), que diz:

Reconhecemos um *ensaio* do julgamento, em situação de diálogo: um julga o julgamento do outro, posta de lado toda transmissão de saber (e uma adição manuscrita cita como exemplo Sócrates, naturalmente, mas também o céptico Arcesilau). Em jogo, a liberdade de espírito: é preciso evitar uma influência alienante sobre a criança, bem como sobre o adulto, disfarçada em educação para um, em doutrina para o outro (TOURNON, 2004, p. 131).

A contribuição de Theobaldo (2008) acerca dessa interação otimista entre professor e aluno reforça-se na medida em que esse interagir é compreendido como algo que “dilui o ranço provocado pela autoridade dos mestres, tornando o ensino mais eficaz” (THEOBALDO, 2008, p. 70)⁴⁴.

⁴⁴ Isso, por sua vez, faz eco às três atitudes que devem ser evitadas pelo preceptor de cabeça “bem feita”, também segundo proposta de Theobaldo (2008, p. 60) citada anteriormente.

Isso nos remete a uma outra orientação metafórica de Montaigne que desejamos relacionar ainda com a presente metáfora, e a ela denominamos *metáfora das andadeiras*. Assim como nada deve ser enfiado na cabeça do aluno “por simples autoridade e crédito” (MONTAIGNE, 1987, p. 77), a fim de que o mesmo tenha condições de dar à luz suas ideias pessoais, disso se infere a necessidade de criar condições para que ele também tenha movimentos livres e se liberte das andadeiras. Ora, o auxílio de um andador é considerável, mas não para quem possui o pleno vigor de suas próprias pernas: “Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós: nunca se dirigem por si próprios” (*idem*)⁴⁵. Reconhecer que o outro possui luz própria também exige, metaforicamente falando, reconhecer capacidade que esse outro tem de movimentar-se livremente.

Chamamos a atenção, porém, para o uso do termo “tanto” nesta citação montaigneana, pois ela nos remete a outra: “Tanto nos apoiamos nos outros que acabamos por perder as forças” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Ora, este “tanto” denota repetição, ou seja, algo acontecido com muita frequência no cotidiano e que, ao que tudo indica, não dava chances claras de ser superado. Diante disso, pode-se perceber que a crítica que Montaigne dirige ao que ele chama de pedantismo não era um mero devaneio de sua parte. A propósito, as duas últimas palavras imediatamente anteriores à citação ora apresentada são “nossa moda”. Montaigne critica um certo modismo, algo que “estava na moda”, que era corriqueiro e, portanto, de fácil constatação, uma *sabedoria muito sabida do “saber alheio”* (*idem*), um “saber relativo” muito mendigado por diversos “eruditos” e nada admirado pelo filósofo francês. Segue-se daí que a tarefa de superação deste *status quo* não seria nada fácil, mas urgente para o filósofo francês.

Montaigne acredita no homem. Ou dele desconfia tão intensamente que não vê motivos para que alguém arrogue a si o direito de tutelar outra pessoa: “O homem é capaz de tudo e de nada” (MONTAIGNE, 1987, p. 259). Seja qual for, entretanto, a resposta para isso, “*sibi quisque se vindicet*”⁴⁶ (SÊNECA apud MONTAIGNE, 1987, p. 78).

3.2.4 A metáfora da digestão

A quarta metáfora será chamada de *metáfora da digestão*: “Que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos? Se não a assimilamos, se não nos faz crescer?!”

⁴⁵ Grifos nossos.

⁴⁶ Cada um governe a si mesmo (livre tradução).

(MONTAIGNE, 1987, p. 71). Poderíamos também chamá-la de metáfora da barriga cheia, mas o nosso foco, neste caso, não é na “comida”, mas na “atividade do estômago em digerir-la”. Dizendo às claras, a comida é o conhecimento dos clássicos, a barriga é a memória deste conhecimento, ou a mente que o que recebe, e a digestão é a capacidade de assimilação saudável do conhecimento introjetado.

Ora, o que Montaigne critica, neste momento, não é o conteúdo tratado, mas a forma como o modelo educacional o transmite ao estudante e quais instrumentos lhe oferece para que possa lidar conscientemente com aquilo que aprendeu.

Analogamente, assim como é problemático um estômago incapaz de digerir a comida que recebe, também é um grande problema a mente incapaz de refletir criticamente sobre os dados cognitivos que acolhe. Esse é o impasse: não são os conhecimentos que faltam – aliás, eles são muitos –, mas sim um ensino eficaz dos mesmos, capaz de possibilitar aos interlocutores uma assimilação crítica e consciente das informações que recebe.

O problema educacional estava generalizado, conforme nos aponta a perspectiva montaigneana – ou ao menos no interior de Montaigne, em suas “fantasias” –. Da mesma forma que os professores, como os pássaros, lidavam de modo insípido com o saber disponível, também os estudantes apenas recebiam os conteúdos e tão brevemente, sem saboreio prévio e sem a devida “digestão”, os lançavam fora em forma de resposta para as lições, ou seja, repetiam-nos irrefletidamente, como uma espécie de regurgitação mental. Contra isso, entretanto, – e tendo em vista a relação do preceptor com seu pupilo –, exorta Montaigne:

Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e assimilou bem. [...] É indício de azia e indigestão vomitar a carne tal qual foi engolida. O estômago não faz o seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

A exortação aqui é bastante elucidativa. Não basta apenas saber de cor respostas prontas, nem apenas repetir o que se leu, copiou e/ou ouviu falar. Quantas vezes os estudantes são exímios decoradores e apreciadores de fórmulas?! Quantas vezes os professores também o são, e acabam lecionando e “ensinando” aquilo que nem mesmo eles aprenderam?! Quantas vezes mestres e aprendizes fazem acordos implícitos quanto a isso, uma vez que esse tipo de ensino/aprendizagem é mais fácil para ambos: mais fácil de fazer a lição decorando ideias,

mais fácil para corrigi-las... Afinal, para possibilitar que o outro passe pela experiência do pensar é também preciso ter passado pessoalmente por essa experiência, demanda honestidade intelectual, exige comprometimento com o ser humano, necessita de humildade para reconhecer – e não dissimular – as próprias limitações. Ora, como poderá o estudante assimilar e transformar o conteúdo recebido se não lhe é permitido fazer isso? Como poderá ele exercitar seu julgamento acerca do que lhe é transmitido se o método de transmissão visa encher a memória e nada mais?

Theobaldo (2008), entretanto, afirma que “a metáfora da digestão não deixa dúvida sobre a necessidade de se passar de um contato passivo com os assuntos para a incorporação e a conseqüente transformação” (THEOBALDO, 2008, p. 73)⁴⁷.

Remetemo-nos, neste momento, a uma outra orientação metafórica de Montaigne que desejamos relacionar ainda com a presente metáfora, e a ela denominamos *metáfora das abelhas*. Diz o filósofo francês: “As abelhas libam flores de toda espécie, mas depois fazem o mel que é unicamente seu e não do tomilho ou da manjerona” (MONTAIGNE, 1987, p. 78). O referido exemplo reforça de modo singular a importância crucial que Montaigne dá à necessidade de que o aluno tenha condições lidar de modo *independente* com o saber que “extraí” dos outros, podendo, a partir deles, produzir o “mel” que lhe é próprio. Ora, o juízo do estudante não deve ficar cativo do que liba dos clássicos e do seu mestre, e isso por dois motivos especiais: 1) *um motivo cético*: não temos garantias de que as interpretações que são feitas dos grandes arautos do saber são fieis ao que eles realmente quiseram dizer, além de que, mesmo que interpretemos corretamente os clássicos disseram, precisamos ter ciência de que suas reflexões foram filhas de suas épocas e, deste modo, podem apresentar luzes e/ou matéria prima para pensarmos o nosso próprio tempo, mas o que se é construído por meio da matéria prima é sempre algo diferente desta matriz; 2) *um motivo ético*: o juízo acerca do que os homens produziram historicamente permite-nos admirar os feitos de grandes seres, mas também nos coloca em contato com a possibilidade de também fazermos alguma coisa para o mundo e, acima de tudo, por nós mesmos, a fim de que sejamos mais preparados para enfrentar o desafio da vida.

⁴⁷ A questão, porém, que daqui se levanta e nos interpela, embora o seu trato não seja objeto de reflexão específica neste trabalho, é a seguinte: como fazer essa passagem da passividade para a incorporação ativa se o próprio preceptor não possibilita-la e mesmo promovê-la, independentemente do recurso que para isso utilizar? Há alguma forma e/ou possibilidade de que o estudante inicie este movimento por si? Talvez o fato de o próprio ser humano possuir uma natureza em movimento, segundo Montaigne (cf. 1987, p. 182), possa se constituir, em um dado momento, como potência neste sentido. Este é um ponto que nos fica em aberto para aprofundamento e pesquisas futuras.

Da mesma forma, os elementos tirados de outrem, [o aluno] os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência. [...] Que ponha de lado tudo aquilo de que se socorreu e mostre apenas o que produziu. [...] O proveito de nosso estudo está em nos tornarmos melhores e mais avisados. [...] Certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Conforme nos acena a orientação montaigneana, é fundamental que haja, então, uma exercitação amplamente diversificada do conhecimento que foi transmitido, para que o mesmo possa ser pensado de diversas maneiras e em situações diversas. Aqui percebemos uma ocorrência cética importante, que é a capacidade de analisar uma mesma coisa sob diferentes pontos de vistas sem que um seja, necessariamente, melhor que o outro, criando um espaço singular para a problematização e a excitação da curiosidade do estudante e, quiçá posteriormente, para que ele perceba a relatividade do saber humano. Esta situação pode ser inspiradora ao exame (*sképsis* = exame, de onde a palavra “ceticismo”) aprofundado das coisas, ao desenvolvimento daquela habilidade de se espantar com a (des)ordem das coisas que não mais permite ao nosso espírito encerrar-se satisfeito e dogmático no pouco que sabemos.

Ainda que se adote o melhor partido, nunca será ele tão seguro que não se faça necessário, para defendê-lo, atacar e combater centenas de partidos contrários. Não será melhor ficar fora da confusão? Se a qualquer pessoa se permite defender, como a honra e a vida, a crença de Aristóteles na eternidade da alma; se se admite que discuta o ponto de vista de Platão a respeito, por que se há de impedir que duvidem os céticos? (MONTAIGNE, 1987, p. 233-234).

Provoca Montaigne, e acrescenta à frente: “As instituições deste mundo, tanto quanto as escolas, estão em contradição entre si, daí poderemos deduzir que o acaso não é mais diverso e variável do que a razão, nem mais cego e imponderável” (MONTAIGNE, 1987, p. 239).

Deste modo, não permitir que uma mente se relacione criticamente com o suposto saber que recebe (o estômago que não digere o alimento, transformando-o) seria reduzir o sentido das coisas a uma única perspectiva interpretativa, minando aquilo que a razão humana tem de melhor: a capacidade de refletir e de julgar determinados fatores da realidade, e de decidir livremente suspender o juízo (*epokhé*) quando as equipolências forem fortes demais.

3.2.5 A metáfora do estrago

A quinta e última⁴⁸ metáfora que aqui queremos destacar será chamada de *metáfora do estrago*:

Tais mestres, como os sofistas seus parentes próximos a que alude Platão, são de todos os homens os que parecem mais úteis à humanidade. No entanto, são os únicos que não somente não melhoram a matéria-prima que se lhes confiou, como fazem o carpinteiro e o pedreiro, mas a estragam e ainda cobram por tê-la estragado (MONTAIGNE, 1987, p. 72).

A crítica de Montaigne aqui é extremamente contundente, e não perdoa nem aluno, nem professor, nem as instituições de ensino.

Talvez seja o aluno o mais prejudicado neste processo, a quem a preocupação de Montaigne se volta com especial dedicação; visto como uma “matéria-prima” repleta de potencialidades, tem sido submetido a um modelo educacional que mais tem se prestado a embrutecê-lo do que a qualquer outra coisa. Montaigne não mede palavras: além de o estudante não ser melhorado, ele ainda é estragado.

Esse “estrago” muito se refere ao fato de que a educação do humanismo estava muito mais a serviço do aprimoramento da dissimulação e mascaramento da natureza humana do que ao efetivo melhoramento do ser do homem, como dissemos no início da tópica sobre as metáforas pedagógicas de Montaigne.

Embora seja a educação, segundo Mondin (1980, p. 105), “uma exigência fundamental do homem, que nasce com ilimitadas capacidades de agir, mas sem a habilidade de realizá-las”, devendo “aprender dos outros como exercer suas capacidades”, parece que, nas mais diversas práticas históricas, poucas são as habilidades humanas que, de fato, têm sido desenvolvidas. Embora “uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior”, conforme reflete Jaeger (2001, p. 3-4), inclusive podendo, nela, atuar “a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo”, temos visto constantemente na atividade educacional uma orientação didático-pedagógica que mais ensina a obedecer do que a pensar, que mais reproduz ideias do que dá espaço para a

⁴⁸ Deixamos claro que podem ser elencadas tantas outras metáforas, bem como ser-lhes atribuídas outros nomes, dependendo-se do ponto de vista em análise e do objeto a ser tratado. Limitamo-nos a estas cinco, porém, por considerarmos-las suficientes ao levantamento e descrição geral dos elementos principais da educação na perspectiva da filosofia cética de Montaigne que aqui nos propomos.

novidade de sua produção e que, no máximo, gera comentadores, mas pouquíssimos autores (MONTAIGNE, 1980, p. 479).

Neste sentido, muitos professores contemporâneos a Montaigne também se encaixavam nesta categoria de coisas estragadas⁴⁹. Grande parte deles, ao que tudo indica a crítica montaigneana, não poderiam ser nem mesmo incluídos no *hall* dos comentadores, posto que só sabiam vomitar as mais diversas máximas e frases dos “clássicos” e repetir acriticamente as interpretações corriqueiras acerca deles. Os *homens das letras* tornaram-se, então, objeto da zombaria de Montaigne, pois eram vistos e mesmo apelidados, por muitos, ainda que houvesse uma grande maioria que os admirava, como *homens feridos pelas letras*⁵⁰: “No meu dialeto perigordino a esses sábios de pacotilha dá-se por brincadeira o apelido de ‘Lettreferits’, o que quer dizer ‘lettresferus’, isto é, indivíduo que as letras atordoaram à maneira de uma martelada” (MONTAIGNE, 1987, p. 72).

A zombaria montaigneana⁵¹ aos homens das letras faz deles pobres homens, pois se vangloriavam constantemente de uma riqueza que, segundo entendia Montaigne, eles não possuíam.

Um problema social decorre disso, uma vez que estes homens gozavam “de certa reputação e de boa posição social”, segundo Montaigne (1987, p. 72). As referências adotadas, de certo modo, pelo povo, frente a um cenário que se mergulhava em diversas crises, como foi trabalhado no primeiro capítulo deste trabalho, não se apresentavam nada seguras. Tais referenciais, ao contrário da simplicidade e ingenuidade das pessoas comuns, se elevavam e se envaideciam demasiadamente “de um saber todo superficial, que não lhes entrou sequer no cérebro. [...] Nada ignoram da teoria, mas não achareis um que a possa pôr em prática” (*idem*). Se o pessimismo antropológico da Idade Média gerou estragos no

⁴⁹ Montaigne admite a existência de algumas exceções neste campo que aqui chamamos de “docência”, mesmo que essa espécie de gente zombada pelo filósofo francês fosse “por toda parte encontrada” (MONTAIGNE, 1987, p. 72). Entre estas exceções, Montaigne cita, além do preceptor “inteligente e cômico” que ele mesmo teve no Colégio de Guyenne (*idem*, p. 88), um certo “Adriano Tourneboeuf”, professor no Colégio de França, homem de letras que, “no entanto, nada tinha de professoral, a não ser a maneira de trajar e certos modos de conduzir-se na sociedade... [...] dono da mais bela alma” (*ibidem*, p. 72).

⁵⁰ *Lettreferits*, *lettresferus*, termos próprios da região de Montaigne (Périgord) e que eram utilizados em sua época, significando “aquele que é ferido pelas letras”, ou coisa que se equivalha.

⁵¹ Aliás, Montaigne não era o único a ridicularizá-los: “Vi em minha casa um de meus amigos que, a lidar com um indivíduo dessa espécie, se pôs, por passatempo, a recitar-lhe, em uma atrapalhada de frases, citações sem nexos, embora entremeadas de palavras relativas ao problema; e assim se divertiu um dia inteiro com o tolo que tomava a coisa a sério” (MONTAIGNE, 1987, p. 72). Pelos termos utilizados, o desprezo que Montaigne nutria por esses homens das letras vicejava.

comportamento do homem, o humanismo do Renascimento parece não ter dado conta de consertá-lo, contribuindo, talvez, para piorá-lo.

Vemos um Montaigne intensamente incrédulo de que alguma pessoa seja capaz de moldar o espírito alheio, um profundo desprezo por aqueles que lidam com o conhecimento como varejistas, como se fossem genuínos consertadores do Homem e dos homens.

Por conta disso, Montaigne não poupará críticas às instituições de ensino, pois possuem uma responsabilidade singular na perpetuação deste *status* alienante. Quando Montaigne fala, inclusive, do tal Adriano Tourneboeuf neste cenário de educadores pedantes, ele o insere em um restrito grupo de *figuras de exceções*, das quais diz serem “naturezas fortes e retas – as quais Prometeu formou com mais benevolência e melhor argila – e que assim se mantêm apesar das instituições defeituosas” (MONTAIGNE, 1987, p. 72).

Ora, duas coisas nos chamam atenção neste pequeno excerto montaigneano: 1) o recurso de ênfase a partir de uma ilustração da mitologia – Prometeu –, o que parece nos evidenciar uma alusão que reforça a ideia de uma certa “raridade heróica” destas figuras; 2) o fato destas figuras conseguirem existir “apesar” de uma ambiência educacional marcadamente “defeituosa”. Cada termo aqui destacado se complementa, evidenciando um contexto formativo afundado em profunda crise, diante do qual só conseguiriam resistir e sobreviver os espíritos mais raros.

Além disso, tais instituições de ensino, aparentemente nada compromissadas com um programa educacional de fato humanizador, também davam raríssimos sinais de que poderiam sair deste estado de superficialidade e chafurda, uma vez que demonstravam certo contentamento e paliativismo. A isso, a crítica de Montaigne acrescenta: “não basta que as instituições não nos tornem piores, é preciso que nos façam melhores” (*idem*).

Deste posicionamento profunda e asperamente questionador de Montaigne, entretanto, não se pode deduzir que ele tenha feito apenas uma leitura pessimista da educação. Sua crítica também possui, além do aspecto desconstrutivo, uma faceta propositiva⁵², embora nada dogmática e sempre aberta à natureza reticente do mundo e do espírito humano: “Somos feitos de tal maneira que o conhecimento do que se situa ao nosso alcance está na realidade tão longe e confuso quanto os próprios astros” (MONTAIGNE, 1987, p. 249). Antes do fim, nada de ponto final.

⁵² Conforme a já citada releitura que Cambi (1999, p. 269) faz dos ensaios pedagógicos de Montaigne.

3.3 O MUNDO DOS LIVROS E O MUNDO DAS COISAS: A EDUCAÇÃO COMO FREQUENTAÇÃO DIALÉTICA

Diante do imenso mundo do não saber, o que mais se evidencia é a fraternidade dos homens na ignorância. Sabedoria socrática; sabedoria de Montaigne.

Vivemos todos apertados, dentro de nós mesmos, e não vemos um palmo diante do nariz. Perguntaram a Sócrates de onde era e ele não respondeu: de Atenas, mas: do mundo. Para ele, cuja inteligência mais vasta e aberta que a de outrem abarcava o universo e dele fazia sua cidade, o objeto de sua afeição era o gênero humano; e não agia como nós que apenas olhamos o entorno. [...] Este mundo tão grande, que alguns ampliam ainda, como as espécies de um gênero, é o espelho em que nos devemos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro do nosso aluno (MONTAIGNE, 1987, p. 80).

A perspectiva do olhar aqui lançado para a noção montaigneana da educação como frequência dialética parte de um paradigma de cunho histórico-hermenêutico. Ciente de que o que se entende por “dialética” não pode partir de uma significação unívoca, enxergamos nas reflexões de Montaigne uma noção dialética no sentido de conflito de visões de mundo, típico de quando diferentes pontos de vista culturais se chocam e, de algum modo, precisam produzir uma síntese entre suas pretensas teses acerca do mundo [circundante]. Assim, Montaigne percebe que a contradição, o conflito e o embate de ideias são alternativas especialmente educativas, que contribuem para um conhecimento mais lúcido das coisas e, sobretudo, para o reconhecimento de nossa própria capacidade [limitada] de conhecimento. O filósofo francês nos leva a pensar, deste modo, em uma visão sobre a dialética que vai além da ideia de “arte da discussão” tão em voga entre os humanistas de seu tempo, para uma noção de experiência que nos coloca em movimento, não permitindo que nosso pensamento se encerre em suas parcas interpretações do que venha a ser o mundo, o homem e o conhecimento que o homem constantemente produz de si mesmo, dos outros e do mundo [no mundo]⁵³. Ou seja, esse sentido de movimento, no contexto do texto montaigneano, parece ganhar a ideia de devir inacabado, em que o contato com outrem implica inevitavelmente uma ocasião de conflito e de aprendizado, bem como de formação/exercitação do ajuizamento.

⁵³ Segundo Gobry (2007) a dialética é, em sua origem grega, um “adjetivo substantivado, derivado do verbo **dialégomai** / διαλεγομαι, por sua vez composto de **lego**, falar, e **diá**, preposição que indica um movimento. A dialética é, em seu primeiro sentido, um *diálogo*” (GOBRY, 2007, p. 39-40).

Reticência do mundo, reticência do homem. Amplitude do mundo, amplitude do homem. Um mundo inteiro a ser descoberto, um homem inteiro a se descobrir. Temos muito a conhecer, e nem tudo está nos livros. Vejamos.

3.3.1 Frequentação dialética do mundo

Entretanto, o conhecimento do “mundo” proposto por Montaigne (1987, p. 81) não se refere ao campo cosmológico apenas. Ele faz especial referência ao mundo da cultura, da “infinita diversidade dos costumes”, que nos reporta à apreciação de nossa própria condição de seres humanos singulares e diversos entre si, e de cuja singularidade podemos abstrair algo em comum. É uma proposta educativa com implicações profundamente éticas, como se vê. Do cosmo ao homem; do homem aos homens; dos homens a si; de si à singularidade do outro; da singularidade às generalizações, que por sua vez também são singulares... Macro, micro, tese, antítese, síntese, em retornos e aportes recíprocos... Movimento da filosofia, vento da educação; nosso ponto de vista não é o único de onde se pode ver algo: lição de humildade⁵⁴.

Frente a um universo educacional repleto de palavras e exibição eruditista – desacompanhada de humildade –, Montaigne propõe uma educação prática que se volte para as coisas; de uma educação intensamente frequentadora de livros para uma frequentação empírica do mundo cultural, de onde “tira-se maravilhosa clarividência para julgar os homens” (MONTAIGNE, 1987, p. 80). “O aluno de Montaigne é um frequentador do mundo e dos homens” (THEOBALDO, 2008, p. 56). E aqui, mais uma vez, as suas influências céticas se nos evidenciam.

Não podemos nos esquecer o quanto as experiências culturais oriundas da participação nas expedições de Alexandre inspiraram o ceticismo de Pirro⁵⁵, nem como, de modo similar, o

⁵⁴ Sobre a humildade e a postura montaigneana sobre ela, é elucidativa a reflexão de Comte-Sponville (2009): “A humildade não é a depreciação de si, ou é uma depreciação sem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas, ao contrário, conhecimento, ou reconhecimento, de tudo o que não somos. É seu limite, pois refere-se a um nada. Mas é nisso, também, que ela é humana: ‘Tão sábio quanto quiser, mas enfim é um homem: o que é mais caduco, mais miserável e mais nada?’. Sabedoria de Montaigne: sabedoria da humildade. [...] É a virtude do homem que sabe não ser Deus” (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 153).

⁵⁵ “Alguns [dos homens], sobretudo os que, como Pirro, tinham acompanhado Alexandre, não haviam conseguido passar por entre tantos povos diferentes sem se espantar com a diversidade de costumes, de religiões, de instituições. [...] a expedição de Alexandre exerceu sobre os destinos do ceticismo uma influência que acreditamos essencial. É-nos expressamente atestado que Pirro conheceu os gimnosofistas, ascetas que viviam alheios ao mundo, indiferentes ao sofrimento e à morte. Não há dúvida de que ele ficou vivamente impressionado com um espetáculo tão estranho; e recorda-se dele quando, de volta à sua pátria, vê a que resultados miseráveis haviam conduzido tantos esforços tentados pelos filósofos, tantas vitórias alcançadas pelo mais glorioso dos conquistadores. [...] ele

contexto hostil em que viveu Montaigne, as suas viagens pela Europa, o seu contato com os índios do Novo Mundo e seu trabalho na presidência da Câmara de Inquéritos o inspiraram a pensar a natureza móvel do mundo e dos homens, a relatividade dos costumes, gerando o que Tournon (2004, p. 37) chama de uma acentuada “zona de incerteza”, em um movimento cíclico e interpenetrante de consciência do mundo e consciência de si.

As implicações desse tipo de experiência são decisivas para o ceticismo no que se refere aos dois pólos fundamentais de sua preocupação: teoria e prática⁵⁶. E o ceticismo de Montaigne, não diferentemente, está constantemente preocupado com a transposição da sabedoria teórica para a sabedoria prática, de tal forma que de toda a sua epistemologia emana uma intensa filosofia moral. Nos dizeres de Tournon (2004) “os dois eixos principais do livro: ética e teoria do conhecimento” (TOURNON, 2004, p. 145). Claro que isso não é um privilégio inédito do filósofo perigordino, uma vez que preocupações desta alçada, como já dissemos, são centrais entre os clássicos gregos e as escolas helenistas, com presença marcante também na moralidade religiosa do Medievo e na reinvenção idealizada dos antigos encabeçada no Renascimento. Mas, embora Montaigne não seja o único a se preocupar com essas questões, ele se destaca por enxergar em tudo isso uma evidência de que não há nada a que possamos nos agarrar com absoluta segurança, nem referenciais ético-epistemológicos que garantam o acerto de nossas escolhas.

Acordados, estamos mais adormecidos do que se dormíssemos; nossa sabedoria é menos sábia do que a loucura; nossos sonhos valem mais do que nossos raciocínios [...] Temos, portanto, quando se apresenta uma nova doutrina, razões de sobra para desconfiar e lembrar que antes prevalecia a doutrina oposta. Assim como esta foi derrubada pela recente, no futuro uma terceira substituirá provavelmente a segunda (MONTAIGNE, 1987, pp. 263.264).

E não há como escapar disso: lição de desconfiança, lição de lucidez.

É possível que entre aqueles que possuem muitas informações teóricas na cabeça possam, por embotamento e inexperiência prática, faltar palavras para se referirem às coisas. Mas, é provável que entre os experimentados nas mais diversas circunstâncias da vida concreta as próprias coisas vividas inspirem as palavras para descrevê-las. O posicionamento

aprendeu dos gimnosofistas a insignificância da vida e acreditou, com outro sábio do Oriente, que tudo é vaidade” (BROCHARD, 2009, p. 57-60).

⁵⁶ Além do mais, nos aportamos ao já citado humanismo integralizado de Montaigne, a partir do qual a interpretação sobre as “frequentações” por ele neste ponto propostas ganha em coerência: “não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: não cabe separar as duas parcelas do todo” (MONTAIGNE, 1987, p. 84).

crítico de Montaigne em relação aos homens de letras de seu tempo não o permite aceitar as desculpas daqueles que dizem saber sobre determinada coisa, mas que não sabem se expressar sobre elas, como se o problema fosse única e exclusivamente da ordem da eloquência. Montaigne entende que o que dizem é pura “mistificação”, ilusão, mentira, por não admitirem o fato de possuírem apenas “algumas vagas concepções que não tomaram corpo” (MONTAIGNE, 1987, p. 85).

Podemos nos perguntar sobre o porquê das concepções dessas pessoas não terem “tomado corpo”, ao que Montaigne responderia: “Se nosso jovem estiver bem provido de conhecimentos reais⁵⁷, não lhe faltarão palavras” (*ibidem*). Falta conhecimento efetivo da realidade e falta conhecimento seguro do conteúdo estudado, de tal forma que tudo se lhe escapa por falta de firmeza:

Acredito, e Sócrates⁵⁸ o diz formalmente, que quem tem no espírito uma ideia clara e precisa sempre a pode exprimir, quer de um modo quer de outro, por mímica até, se for mudo: “não falham as palavras para o que se concebe bem”. [...] “Quando as coisas se assenhoram do espírito, as palavras ocorrem”; ou ainda: “As coisas atraem as palavras”. Pode ignorar ablativos, conjuntivos, substantivos e gramáticas quem é dono de sua ideia... [...] Em verdade, todos esses belos adornos se apagam ante o brilho de uma verdade simples e natural (MONTAIGNE, 1987, p. 85-86).

⁵⁷ Grifo nosso.

⁵⁸ É interessante notar que Montaigne, ao longo dos *Ensaaios*, faz largo uso de citações e evocações das clássicas autoridades – a referência a Sócrates mesmo já foi feita algumas vezes neste trabalho –. O próprio Montaigne no I 26 demonstra rica erudição e estilo. Entretanto ele mesmo admite – e já nos referimos a isto – que faz uma livre manipulação das citações que utiliza conforme o contexto de seu próprio pensamento: “Prefiro amoldar a frase a meu pensamento a modificar minha ideia para a engastar. Cabe às palavras se adaptarem ao que se quer exprimir...” (MONTAIGNE, 1987, p. 86). O ensaísta reforça que o que importa é se o conhecimento que ele toma emprestado dos outros o auxilia a fazer obra própria, reforçando a liberdade e a vivacidade do seu próprio pensar. Segundo Tournon (2004, p. 86), Montaigne, como todo humanista, percebe em si traços do humanismo repetidor das “vozes do passado”, de tal forma que “às vezes se diverte com isso” e “às vezes se irrita”. A isso, acrescenta uma dedicada reflexão sobre o problema das citações, da “noção de ‘influência’”, sobre a “estrutura de coletânea” presente nos *Ensaaios*, em que a ideia de recolher um pouco da sabedoria clássica para “examiná-la”, deságua justamente numa crítica à pretensa segurança das doutrinas antigas, abrindo novamente as portas da livre e sempre contínua (aberta e inacabada) reflexão e a inauguração de um novo “método”, que é o ensaístico: “As citações e empréstimos que adornam os *Ensaaios* não são senão as marcas visíveis desta relação simultaneamente conflituosa e cúmplice com a Biblioteca universal. [...] A propensão a multiplicar as reminiscências literárias não é mais signo da docilidade intelectual, mas de um desejo de investigação, de um prazer de percorrer ao acaso o domínio das palavras e das coisas, filosofia, fábula e história. Pois, pilhando aqui e ali seus autores preferidos, remendando os retalhos heterogêneos que extrai deles, Montaigne lhes faz perder suas cauções doutrinárias. [...] Para se recuperar sem trapacear consigo mesmo, sem usurpar fraudulentamente o papel de árbitro subtraído à mistura confusa, Montaigne vai inventar um ‘método’ filosófico sem precedente; o que ele chama de *ensaio*” (TOURNON, 2004, p. 87.95.107). Enxergamos aqui, especialmente no nascimento do ensaio como gênero/método, um fruto singular do posicionamento cético (aberto às incertezas) de Montaigne, digno de aprofundamento e pesquisas posteriores.

O que propõe, então, Montaigne? Appreciar, muito mais que registrar de gabinete, frequentar o mundo para exercitar o próprio pensamento com espírito crítico, desconfiança, lucidez, humildade. Lições para a vida toda. “Ora, para exercitar a inteligência, tudo o que se oferece aos nossos olhos serve suficientemente de livro: a malícia de um pajem, a estupidez de um criado, uma conversa à mesa, são, como tantos outros, novos assuntos” (MONTAIGNE, 1987, p. 78). Como imaginar uma educação monológica, teórica, ensimesmada, triste, de portas e janelas fechadas? Embora ela seja muito frequente, Montaigne não lhe dá aprovação.

Diante disso, duas coisas: 1) uma provocação montaigneana: “Quem jamais perguntou a seu discípulo que opinião⁵⁹ tem da retórica, da gramática ou de tal ou qual sentença de Cícero?” (MONTAIGNE, 1987, p. 78). Pela questão levantada por Montaigne, pode-se deduzir a atuação constante de uma educação produtora de silenciamento⁶⁰, a partir da qual o professor era o ser de luz única e exclusivamente preparado a iluminar a escuridão dos “alunos” e a interpretar corretamente o que se era estudado, o “grande comentador” das máximas dos “Grandes Autores”. A que ironiza o filósofo francês: “Metem-nas em sua [do aluno] memória bem arranjinhas, como oráculos que devem ser repetidos ao pé da letra. Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar” (*idem*); 2) um detalhe montaigneano: coisas simples, que talvez não se encaixem nas pompas do eruditismo nem são valorizadas pela “triste ciência livresca”, embora presentes nos hábitos cotidianos dos cortesãos, ganham novos valores na ótica de Montaigne, como a casualidade de “uma conversa à mesa”.

Segundo Theobaldo (2008), em Montaigne

⁵⁹ A partir da constatação de que o ensaísta reiteradas vezes considera fundamental ouvir o que o aluno tem a dizer, lhe dando a primazia da palavra, Cambi (1999), sinteticamente, ressalta, inclusive, que “com Montaigne se teoriza um modelo de educação individual e prática, baseada no respeito da natureza e da psicologia do educando” (CAMBI, 1999, p. 281). Sobre isso também discorre, dedicadamente, Theobaldo (2008) ao longo de todo o segundo capítulo de sua tese, de onde, neste trabalho, muito nos alimentamos.

⁶⁰ Sobre esta temática, fazemos a seguinte indicação bibliográfica: FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Embora seja uma obra com um olhar especial para o campo das Letras, suas reflexões bem fundamentadas podem apresentar ao leitor atento excelentes subsídios para pensar algumas questões melindrosas do Renascimento ainda presentes nos dias de hoje, tais como o “gramaticismo” tão criticado por Montaigne (1987, p. 88) no ensino do latim – que era, como ele mesmo diz, a sua “língua materna” –, o ensino disciplinador, os monólogos silenciadores, o excesso de heteronomia, a escassez de autonomia, dentre outras coisas.

A experiência da conversação, quando ampliada pela diversidade dos interlocutores, dos costumes, da história dos homens e das culturas de diversas épocas e lugares, colabora para redimensionar os pontos de vista formados a partir do familiar e do habitual e abre espaço para novas perspectivas. Todas essas experiências formam um conjunto de balizas indispensáveis para a própria freqüentação dos homens e, sobretudo, para o exercício pessoal do julgamento (THEOBALDO, 2008, p. 97-98).

A passagem dos livros e suas erudições artificiais para o mundo e suas realidades naturais constitui-se em um ganho imensurável para a finalidade moral e cognitiva da educação. O conhecimento, nesta perspectiva, adquire melhores meios de se libertar das artimanhas dissimuladoras da conduta, colocando as pessoas em contato com a vanidade de suas próprias convicções e assertivas, o que torna injustificáveis as tutelas autoritárias que barram a capacidade do aluno fazer a experiência da vitalidade do seu próprio pensamento.

O contato com a diversidade dos costumes e das opiniões dos homens possibilita não somente uma ocasião de constatação humilde de nossas próprias limitações reflexivas e valorativas, por um lado, mas também uma experiência de potencialização e melhoramento do pensamento, por outro, por conta da aproximação com ideias distintas das nossas. Ocasião para pensarmos a partir do que já foi pensado pelos outros – “fazer obra própria” –, em um compartilhar de visões que dialeticamente produz sínteses que poderão significar novas perspectivas para todos. Com isso, ganha o professor, ganha o aluno, ganham as ciências, ganha o gênero humano, enfraquecendo e invalidando, gradativamente, as posturas tirânicas, opressoras e alienantes que insistem rodear o espaço educacional.

Esse compartilhar, esse contato com a diversidade, além do mais, faz com que a educação seja um fenômeno não de conclusões e doutrinação dogmático, mas de aprendizado constante e recíproco, em que o que menos há é espaço para ostentar um saber que não se tem. Forma-se o intelecto, mas também o caráter, donde se origina uma humilde e necessária honestidade intelectual: “voltar atrás, corrigir-se, abandonar sua opinião errada no ardor da discussão, são qualidades raras, das almas fortes e dos espíritos filosóficos” (MONTAIGNE, 1987, p. 79). E, ligado a isso, considera Tournon (2004) que “a ética dos *Ensaïos* tem o aspecto de um retorno a si, tanto quanto de um retorno sobre si” (TOURNON, 2004, p. 147). Todo saber não possui utilidade alguma se “o proveito de nosso estudo” não nos torna “melhores e mais avisados” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Notemos, mais uma vez, que essas prerrogativas da reflexão montaigneana são de um genuíno espírito humanístico, marcado por um sadio retorno aos clássicos. Como não lembrar, por exemplo, diante do que fora dito acima, da dialética platônica, do abandono da

doxa (opinião) em nome da busca pela *aletheia* (verdade), do “amor pelo saber” (*Philo + Sophia*)? A crítica do filósofo perigordino aos seus contemporâneos, como já ressaltamos anteriormente, não parte de uma intriga de ordem meramente afetiva, mas de uma insatisfação que se funda na constatação de uma grosseira contradição: os homens das letras muito sabiam do que diziam os filósofos antigos, mas nada entendiam do espírito que os movia. “Não se trata de aprender os preceitos desses filósofos, e sim de lhes entender o espírito. Que os esqueça à vontade, mas que os saiba assimilar”, exorta Montaigne (1987, p. 78). Ora, entre o mundo dos livros e o mundo das coisas, o que realmente importa é saber enxergar o que é essencial, o que só pode ser conseguido a partir de um educar para o uso das perspicácias e sutilezas do pensamento.

Para tanto, saber reconhecer suas próprias limitações e que há algo a se aprender também naquilo e naqueles que não possuem certa “autoridade reconhecida oficialmente”, é um princípio basilar para o conhecimento: “A verdade e a razão são comuns a todos” (*idem*), de tal modo que “cada qual em seu domínio pode revelar-nos coisas interessantes e tudo é útil para nosso governo” (MONTAIGNE, 1987, p. 79).

Em síntese, o que vem a ser, então, a chamada frequência do mundo? Segundo Montaigne (1987, P. 80), o mundo é, acima de tudo, um livro a ser lido. Mas, antes, uma ressalva.

Geralmente, a companhia dos livros não exige a companhia de mais ninguém, abrindo espaço para a solidão. Entretanto, essa tal solidão não significa, por sua vez, solidão absoluta. Montaigne louva a amizade com os livros, tão nutrida por ele. Entretanto, não se pode esquecer que o ato de ler, por mais óbvio que seja o que vamos dizer, é exatamente um “ato”. E, assim sendo, é inevitavelmente dialético⁶¹. “Montaigne nunca deixa de conceber a vida como uma dialética entre mim e outrem. Se a raridade da amizade e a fugacidade do amor incitam a privilegiar o refúgio da leitura, esta inevitavelmente leva de volta aos outros” (COMPAGNON, 2014, p. 106).

Ainda sobre essa ressalva sobre a frequência dos livros, duas outras ressalvas para nossa breve descrição posterior acerca da frequência do mundo: 1) os livros são, destaca Theobaldo (2008, p. 146) “fonte de conversação indireta” e, de fato, podem se destacar pela facilidade de lhes ter acesso. São companhias para todas as horas, bastando, em geral, nossa simples vontade de lê-los⁶². Entretanto, pode haver nessa característica indireta e de fácil

⁶¹ Lembremo-nos, mais uma vez de Pirro, para quem “a dialética talvez lhe houvesse ensinado a insignificância da ciência tal como ela existia em seu tempo” (BROCHARD, 2009, p. 60).

⁶² Sobre isso, Montaigne dedica todo um ensaio intitulado *Sobre três relacionamentos* (III, 3).

acessibilidade algo de negativo para a dialética montaigneana, pois, conforme aponta Compagnon (2014), os livros “nunca protestam, não se rebelam quando são negligenciados, ao contrário dos homens e das mulheres de carne e osso. Os livros são presenças sempre benevolentes, dotadas de equanimidade, ao passo que os amigos e as amantes sofrem variações de humor” (COMPAGNON, 2014, p. 107). Há vários tipos de livros, dos mais provocativos aos mais alienantes, e Montaigne, no ensaio *Dos livros*, destaca três: os livros poéticos, morais e históricos, dos quais diz ser este último seu “passatempo predileto” (MONTAIGNE, 1987, p. 196). A frequência dos livros, independentemente dos seus tipos, pode ser profundamente interpeladora, desde que o leitor tenha sido educado para estabelecer esse tipo de relação dialética com aquilo que lê, a “apreciar” mais que “registrar” (MONTAIGNE, 1987, p. 80); 2) daí se depreende a segunda ressalva, que é a crítica ao mero eruditismo do ensino livresco que apenas nos dá um “saber relativo e alheio”. Embora os livros possam ser de valor inestimável (*idem*), como o caso dos livros históricos, por nos possibilitarem entrar “na intimidade dos grandes homens dos mais belos séculos” (*idem*), destaca Theobaldo (2008) que o verdadeiro interesse deste acesso ao passado pelos livros está em “revelar o caráter dos homens, de mostrar como suas intenções afetam o curso dos acontecimentos” (THEOBALDO, 2008, p. 151). Do contrário, seremos como aquele aluno que, após longos anos de estudo, “devia voltar com o espírito cheio, e voltou balofo; incharam-no e continuou vazio” (MONTAIGNE, 1987, p. 72).

Assim sendo, necessidade de frequência do mundo, em síntese, se apresenta pelo seguinte:

Os livros doutrinários dos pedantes e dos que têm visão curta, que só enxergam os próprios pés, será substituído pelo livro do mundo. [...] Diante da vastidão e diversidade do mundo, a percepção da própria pequenez e limitação é inevitável. [...] Por comparação percebemos que somos similares em nossos inúmeros defeitos, pequenos feitos e grandes vaidades (THEOBALDO, 2008, p. 154.158).

Não obstante, Theobaldo (2008), ao longo de todo o capítulo terceiro de sua tese, ressalta que nas indicações pedagógicas montaigneanas a exortação prática é de importância capital, de onde vem o destaque à frequência do mundo por meio da conversação e das viagens, dentre outros recursos, desde que vivenciados sob uma ótica educacional consciente. Uma exortação de Montaigne, embora referente à frequência dos livros, é orientadora em ambos os sentidos:

Que o guia desse menino se lembre do objetivo de sua missão e que procure gravar menos no seu discípulo a data da destruição de Cartago que os costumes de Aníbal ou Cipião; e menos o lugar em que morreu Marcelo do que o fato de aí ter morrido porque faltou a seu dever. Que lhe ensine a apreciar os fatos mais do que os registrar⁶³. É a meu ver a matéria a que o espírito se aplica de mais diferentes maneiras (MONTAIGNE, 1987, p. 80).

Como se pode ver, o que realmente não se pode dispensar é a perspectiva dialética das frequentações, sejam elas quais forem; “... estudar minha vida olhando-me na dos outros...” (MONTAIGNE, 1980, p. 482).

Neste cenário de frequentação do mundo, no que se refere ao papel das viagens, Theobaldo (2008, p. 99) destaca “três proveitos fundamentais”: 1) conhecimento da diversidade dos costumes e organizações sociais; 2) emancipação dos excessos dos apegos familiares; 3) aprendizado de outras línguas. Em linhas gerais, um auxílio especial para

Ampliar os horizontes, confrontar as próprias posições com as dos outros: ‘limar e esfregar nosso caráter em outros’, como mostra Montaigne a propósito da abertura proporcionada pelas viagens. Só através deste exercício de exposição do familiar ao estranho e do próximo ao distante, se torna possível superar a visão limitada do familiar e próprio, olhar “além do próprio nariz” e, assim, tomar o mundo como a própria cidade (THEOBALDO, 2008, p. 155).

E, acrescenta Brochard (2009): “As viagens são uma escola de ceticismo” (BROCHARD, 2009, p. 57).

3.3.2 A conversação como frequentação dialética

No que se refere à conversação, Theobaldo (2008) exalta que a conversa que verdadeiramente importa na perspectiva educacional é aquela que “acirra e desperta os ânimos, devendo ser ‘querelleuse’, comportando disputas e contradições” (THEOBALDO, 2008, p. 107). Entretanto, Theobaldo (2008, p. 108) também chama a atenção para o fato de que essa dialética a que Montaigne se refere “pouco lembra o rigor dialético da *disputatio* escolástica”, também vista como um “meio escolástico e artificial” (THEOBALDO, 2008, p. 121)⁶⁴.

⁶³ Grifo nosso.

⁶⁴ Sobre as diferenças entre a *disputatio* escolástica e a conversação montaigneana, ver Theobaldo, 2008, p. 132.

Há um detalhe: por mais que haja entre as pessoas diferenças no nível de aquisição teórica, técnica, formativa em geral, isso não pode se constituir num “capital”⁶⁵ a ser utilizado como instrumento de superioridade opressora. A educação, especialmente, deve dar conta de preparar o aluno para o diálogo com as diferenças que encontrará, podendo experimentar o lado saudável disso já no contato com o seu professor. Montaigne dá uma orientação clarividente disso ao dizer que “o silêncio e a modéstia são qualidades muito apreciáveis na conversação” e que se deve educar o aluno “a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido”⁶⁶; a não se formalizar com tolices e mentiras que se digam em sua presença. [...] Que se contente em corrigir-se” (MONTAIGNE, 1987, p. 79). Supondo que o professor seja alguém que já tenha adquirido certo grau de saber, é de se esperar que, de igual modo, seja modesto e parcimonioso, sabendo também ele evitar em si as “atitudes indelicadas de dono do mundo” (*idem*) de que deve precaver o seu aluno.

Theobaldo (2008) chama a atenção para um fator aparentemente contraditório presente na fala montaigneana anteriormente citada, em se tratando de “conversação”, que é a importância do silêncio (que é distinto do silenciamento). Ora, para saber conversar é preciso saber ouvir, e para se exigir ser compreendido é preciso se colocar numa tentativa honesta de compreender o que o outro diz.

As pessoas pouco cedem ao seu interlocutor, empenham-se mais em expor suas opiniões – o que leva Montaigne a recomendar silêncio; ao invés de procurarem conhecer o outro, dedicam-se a falar sobre si mesmas – daí a recomendação de modéstia. Faz-se necessário, então, alimentar disposições que favoreçam a boa frequência e, acima de tudo, abram espaço para os ensinamentos da “escola dos homens”: é preciso conter a exibição de si e das próprias opiniões, visando mais ouvir o que é dito do que dizer (THEOBALDO, 2008, p. 110).

A conversação, então, que realmente educa é aquela que nos remete ao cuidado consigo e à experiência de si que, por sua vez, nos exorta acerca do perigo de fazermos um juízo muito elevado de nós mesmos. É uma conversação eminentemente dialética, que nos

⁶⁵ Tomamos emprestada uma terminologia de Pierre Bourdieu (**A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio: Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996), cuidando, entretanto, para não fazer um uso anacrônico da mesma. Entre alunos e professores, por exemplo, há, de fato, certa desigualdade, uma desigualdade que é real, mas que não é ruim por si mesma. As pessoas socialmente possuem mais conhecimentos que outras em determinadas áreas e é, inclusive, quase sempre muito prazeroso poder beber de suas fontes intelectuais – quando elas estão preparadas para tanto – e formar o próprio ser a partir desta diferenciação ontológica. Isso, porém, não deve se tornar um meio de exploração alheia por meio da cultura, pois as escolhas sobre os rumos da própria vida são, ao final, responsabilidade de cada pessoa.

⁶⁶ Grifo nosso.

permite testar e colocar à prova nossos juízos, sendo uma ocasião singular de autoconhecimento, conhecimento alheio e afirmação de nossa subjetividade, que frequentemente é tão escapadiça. Essa conversa pode acontecer com qualquer tipo de pessoa, sendo extremamente aconselhável, inclusive, que ela aconteça com pessoas e ambiências diversas.

O fundamental, portanto, é que, de fato, se saiba ouvir e compreender o ponto de vista do outro, muito mais do que falar, tornando o diálogo um momento de verdadeiro e profícuo confronto de ideias e visões de mundo, desde que conduzido de modo organizado e honesto intelectualmente: “Nessa escola do comércio dos homens, notei amiúde um defeito: em vez de procurarmos tomar conhecimento dos outros, esforçamo-nos por nos tornarmos conhecidos” (MONTAIGNE, 1987, p. 79). A conversação pode nos oferecer uma ocasião singular de contato com a diversidade, ainda que nos cause certa estranheza, mas podemos tola mente deixar passar a oportunidade singular de formação e exercício efetivo do julgamento por conta de uma mera preocupação exibicionista.

3.3.3 Frequentação dialética da virtude

Além do mais, Montaigne fala de uma outra coisa digna de frequentação: a virtude, o escopo da filosofia, algo que “não está, como quer a escolástica, colocada no cimo de algum monte alcantilado, abrupto e inacessível” (MONTAIGNE, 1987, p. 82). Colocando a virtude na esteira das coisas a serem frequentadas, o filósofo francês se coloca mais uma vez genuinamente na linha dos “clássicos”, entendendo-a na perspectiva do hábito, como algo a ser conquistado e praticado constantemente no confronto consigo e com os outros. Exorta Montaigne, além disso, que “foi por não a frequentarem que, na sua ignorância, a julgaram tola, triste, disputadora, aborrecida, ameaçadora e a colocaram sobre um rochedo afastado, dentro do mato, a fim de espantar as gentes como um fantasma” (*idem*).

Tem o preceptor, deste modo, uma grande tarefa para Montaigne (1987, p. 82): “criar no espírito de seu discípulo mais afeto do que respeito pela virtude”, quebrando o ideário de inacessibilidade que foi atribuído a ela pelas doutrinas pesadas e pedantes que, contraditoriamente, geraram certa repulsa à virtude ao invés de amor, exatamente por mostrá-la carrancuda, triste, inimiga do prazer.

Não se pode esquecer, porém, que Montaigne está intensamente mais voltado a um tipo de educação que dê instrumentais para que o aluno seja muito mais “honesto do que sábio” (MONTAIGNE, 1987, p. 77), de tal modo que a formação moral se sobrepõe à

necessidade de formação técnica – também importante. Neste sentido, é muito mais útil que determinada pessoa seja um homem virtuoso do que propriamente um homem letrado.

Se todo ser possui seu poder específico, em que excele ou pode exceler (assim, uma faca excelente, um remédio excelente...), perguntemo-nos qual é a excelência própria do homem. Aristóteles respondia que é o que o distingue dos animais, ou seja, a vida racional. Mas a razão não basta: também é necessário o desejo, a educação, o hábito, a memória... O desejo de um homem não é o de um cavalo, nem os desejos de um homem educado são os desejos de um selvagem ou de um ignorante. Toda virtude é, pois, histórica, como toda humanidade, e ambas, no homem virtuoso, sempre coincidem: a virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade (no sentido normativo da palavra). Humano, nunca humano demais... A virtude é uma maneira de ser, explicava Aristóteles, mas adquirida e duradoura, é o que somos (logo, o que podemos fazer), porque assim nos tornamos. Mas como, sem os outros homens? A virtude ocorre, assim, no cruzamento da hominização (como fato biológico) e da humanização (como exigência cultural); é nossa maneira de ser e de humanamente, isto é (já que a humanidade, nesse sentido, é um valor), nossa capacidade de agir *bem*. “Não há nada mais belo e mais legítimo do que o homem agir bem e devidamente”, dizia Montaigne. É a própria virtude (COMTE-SPONVILLE, 2009, pp. 8-9).

Não basta saber muito, é preciso agir bem. E os tempos de Montaigne assim o exigiam.

É natural, portanto, que no contato com a diversidade e a contradição muitos impasses surjam e os ânimos se acalorem. Entretanto, mais uma vez a perspectiva cética de Montaigne se apresenta ao considerar tais circunstâncias dialéticas e contraditórias como uma ocasião singular de aprendizado, especialmente de aprendizado lúcido de nossas próprias contradições, o que nos cobra o exercício da virtude frequentada. “Estudo-me a mim mesmo mais do que qualquer outra coisa e esse estudo constitui toda a minha física e a minha metafísica” (MONTAIGNE, 1980, p. 481).

Diz Theobaldo (2008) que “Montaigne, um cético, percebe nas contradições uma oportunidade para o exercício do julgamento e para o aprendizado. [...] As contradições colocam o pensamento em movimento... [...] a falta de confronto, por outro lado, é menos produtiva e interessante” (THEOBALDO, 2008, p. 116). Daí se origina a nocividade “deseducadora” do dogmatismo que, ao impor conceitos em vez de discuti-los, elimina uma circunstância excelente de aprendizado. E sobre isso, a partir de então, nos propomos a refletir.

4 CETICISMO E EDUCAÇÃO EM MONTAIGNE

Tendo em vista que já tratamos da ambiência onde o pensamento, a vida e o ceticismo de Montaigne se desenrolam (cap. 2), bem como sobre algumas das características fundamentais de sua reflexão educacional e pedagógica a partir desse contexto (cap. 3), o presente capítulo dissertará sobre certas relações existentes entre o ceticismo e a educação no pensamento montaigneano, possibilitando-nos pensar os ensaios pedagógicos de Montaigne sob a perspectiva de sua filosofia cética.

4.1 DOGMATISMO E (DES)EDUCAÇÃO

A afoiteza dos que atribuíam ao espírito humano a capacidade de tudo saber levou os outros a afirmarem, por despeito ou contradição, que o espírito não era capaz de coisa alguma. Estes exaltavam ao extremo a ignorância como aqueles glorificavam absurdamente a ciência. De modo que não há como negar que o homem é imoderado em tudo e só para quando forçado pela incapacidade de ir além (MONTAIGNE, 1980, p. 465).

O ceticismo não deve ser caracterizado de modo único, como se fosse uma única corrente filosófica sem posicionamentos distintos; se assim o fosse, provavelmente seria um sinal contraditório a si mesmo. Ou seja, é fundamental, para que o ceticismo seja fortalecido em suas proposições, que ele mesmo não estabeleça a si como fonte inesgotável de verdade. É fundamental também que existam correntes que lutem com força para combatê-lo e que, em seu próprio interior, os posicionamentos se divirjam, de tal forma que, ao fazer aparecer que opiniões e argumentos distintos tenham certa equivalência lógica, a proposição cética que impõe a necessidade do pensamento continuar em movimento, não se encerrando em conclusões definitivas, se revele como fortemente coerente e sensata: “... a própria pluralidade das filosofias, os conflitos entre elas, [...] a incapacidade dos melhores filósofos de convencer-se – e mesmo de refutar-se – mutuamente bastam para indicar que não é assim. Os cétricos sempre o souberam...” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 17).

Falar sobre o ceticismo sem considerar, ao menos, a existência de duas vertentes desta corrente, pode causar equívocos; “historiadores da filosofia estão de acordo quanto à existência de duas escolas céticas” (MESSIAS, 2015, p. 33), nominalmente o ceticismo pirrônico e o ceticismo acadêmico, com posicionamentos distintos e críticas recíprocas, conforme o quadro comparativo a seguir:

Quadro 1: paralelo cético

CETICISMO ACADÊMICO	CETICISMO PIRRÔNICO
<p>Exponentes: Carnéades, Arcesilau e Clitômaco, [dentre outros].</p> <p>Tese central: não podemos conhecer absolutamente nada. Primeiro porque nossos órgãos sensoriais não são confiáveis; segundo porque o raciocínio humano é tão inseguro ao conhecimento quanto a experiência sensível.</p> <p>Crítica dos pirrônicos: os acadêmicos vão longe demais na crítica ao dogmatismo, porque as conclusões a que chegaram também são dogmáticas.</p>	<p>Exponentes: Pirro de Élide, Sexto e Enesidêmo, [dentre outros].</p> <p>Tese Central: não existem evidências adequadas sobre a impossibilidade do conhecimento, bastando suspender o juízo, que conduzirá à paz da alma (<i>ataraxía</i>) necessária para continuar a busca pela verdade.</p> <p>Crítica dos acadêmicos: os argumentos céticos são como que purgantes, que lançam fora do organismo não só o que não presta, mas tudo o que está nele, inclusive o próprio purgante.</p>

Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

Inclinamo-nos mais à coerência interna do ceticismo pirrônico, de onde Montaigne muito se alimentou a partir das leituras que fez de Sexto Empírico⁶⁷, compreendendo que o ataque ao dogmatismo muito marca o posicionamento cético e, deste modo, afirmar que não podemos conhecer absolutamente nada, conforme a proposição dos acadêmicos, ainda que seja para atacar os dogmáticos, parece constituir-se em uma afirmação dogmática também⁶⁸. O próprio Montaigne faz uma consideração elucidativa quanto a isso: “... é preciso um certo

⁶⁷ “O que sabemos do ceticismo antigo está contido nas compilações de Diógenes Laércio, Cícero e Sexto Empírico, assim como nos escritos de seus oponentes, como santo Agostinho, e em referências dispersas de uma grande variedade de fontes. O ceticismo formulado nesses escritos teve pouco impacto sobre o pensamento medieval depois de Agostinho e, na verdade, eles estiveram em grande parte inacessíveis até serem recuperados nos séculos XV e XVI. Os escritos de Sexto Empírico apareceram pela primeira vez numa tradução latina em meados do século XVI e foram esses textos que mais contribuíram para o surgimento do pensamento cético nos primórdios da filosofia moderna, em especial nos escritos de Montaigne (1533-1592), Descartes (1596-650) e Bayle (1647-1706)” (LANDESMAN, 2006, p.22). Ver também POPKIN, 2000, p. 49-87.

⁶⁸ Não podemos ignorar, entretanto, que a caracterização de Montaigne como um filósofo cético apenas na perspectiva pirrônica não se sustenta por si só. É importante frisar que, embora a divisão entre ceticismo pirrônico e acadêmico seja consagrada entre os estudiosos da corrente cética, essa mesma divisão em Montaigne não é tão clara assim, pois filósofo francês em muitas circunstâncias transita entre citações e posicionamentos pirrônicos e acadêmicos em seus textos, evidenciando também um certo ecletismo em sua reflexão, e mesmo um ceticismo diferenciado (novo?) em seus *Ensaio*s. Eva (2007) faz uma profunda reflexão sobre esta questão no capítulo I de sua obra referenciada neste trabalho.

grau de inteligência para saber o que se ignora” (MONTAIGNE, 1980, p. 482). E, citando Blaise Pascal, para quem o ceticismo é sinônimo de pirronismo, Comte-Sponville (2005) exalta o caráter de continuidade investigativa do ceticismo contra o caráter conclusivo dos dogmáticos:

“Nada fortalece mais o pirronismo do que a existência de tantos que não são em absoluto pirrônicos; se todos o fossem, estariam errados”. Ceticismo e dogmatismo, em filosofia, não estão em pé de igualdade. Não apenas um único cético inteligente e de boa-fé constitui, para todo dogmatismo, uma espécie de objeção encarnada, como também a própria pluralidade *dos*⁶⁹ dogmatismos é uma recusa *do* dogmatismo, que basta para invalidar, pelo menos na prática, a pretensão de cada um deles à certeza. [...] Ao passo que o ceticismo, ao contrário, é antes confirmado tanto pela pluralidade de suas formas (Sexto não é Pirro, Montaigne não é Hume) quanto pela própria existência (esse é o argumento de Pascal) de seus adversários. Assim, em filosofia tudo é incerto, inclusive o fato de que tudo seja incerto (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 17).

Desta questão, ganha novamente⁷⁰ destaque o papel da equipolência e da suspensão do juízo para o ceticismo – especialmente para o ceticismo pirrônico –, e as reflexões montaigneanas ajudam a pensar o *locus* pedagógico desta corrente filosófica. Sobre a equipolência, Montaigne (1980) alerta ceticamente: “Não há argumento ao qual não se possa objetar argumento contrário, dizem os filósofos mais sensatos” (MONTAIGNE, 1980, p. 282). Ora, esta dimensão antinômica⁷¹ da postura cética revela, ao mesmo tempo, a diversidade, a grandeza e as limitações do pensamento humano, tão móvel e, por isso mutável. Saber lidar de *modo imperturbado* com as oposições e mesmo alimentá-las, no sentido de colocar à prova nossas assertivas, mantém aberto o campo do desenvolvimento constante de nossa capacidade reflexiva.

No tempo de Pirro, a diversidade e a oposição dos sistemas eram, pois, muito mais evidentes do que estamos inclinados a supor atualmente, e se compreende que espíritos esclarecidos e abertos, importunados em todos os sentidos, ensurdecidos, como dirá Tímon, pelos gritos discordantes das escolas que disputavam os adeptos entre si, tenham procurado repouso na abstenção e na dúvida (BROCHARD, 2009, p. 56).

⁶⁹ Itálicos do autor da citação.

⁷⁰ Já tratamos um pouco sobre isso no capítulo 2 deste presente trabalho (cf. p. 29-30).

⁷¹ Por antinomia, grosso modo, se compreende basicamente as contradições do pensamento, especialmente quando assume perspectivas totalizantes nos discursos e discussões. Sobre esse conceito ver ABBAGNANO, 2007, p. 70-73; ver também LALANDE, 1999, p. 72.

Daí, a suspensão do juízo proposta pelo ceticismo não tem a finalidade de encerrar a atividade pensante. Pelo contrário, o fato de haver diversos posicionamentos conflitantes entre si, mesmo que os mais opostos entre eles possuam argumentos de igual consistência e relevância, faz renovar a necessidade de se continuar buscando as respostas para as perguntas que insistem nascer continuamente, desobrigando-nos de dar o assentimento definitivo a qualquer um deles⁷². Em outras palavras, a dinâmica cética não propõe uma suspensão definitiva do juízo, mas a suspensão do juízo definitivo.

A suspensão do juízo, como se vê, decorre dos paradoxos existentes na diversidade dos argumentos, e faz do próprio paradoxo um instrumento de problematização e investigação constante, que coloca o pensamento em perene mobilidade e o isenta, ao menos provisoriamente, de assertividade conclusiva.

[...] deve-se entender que, ao dizer que não afirma nada, o cético não afirma nem mesmo isso. As palavras “*não mais* isso que aquilo” não têm na sua linguagem sentido afirmativo e que assinale a igualdade, como quando se diz “o pirata *não é mais* perigoso que mentiroso”; nem em um sentido comparativo, como quando se diz “o mel *não é mais* doce que a uva”; mas têm um sentido negativo, como quando se diz “Scila *não tem mais* existência que a químera”. [...] a afirmação é só aparente: ela se destrói a si mesma, como o fogo se apaga com a lenha que ele consumiu, como um purgante desaparece sem deixar traço depois de ter desobstruído o estômago (BROCHARD, 2009, pp. 69.70).

Equipolência e suspensão do juízo, deste modo, possuem uma relação intrínseca e internamente coerente, além de livrar o ceticismo da acusação infundada de contradição igualmente dogmática. Exorta Eva (2007):

Embora a suspensão deva resultar da constatação de uma incapacidade racional em estabelecer a verdade (isto é, em estabelecer uma conclusão em favor da veracidade de algum dos discursos filosóficos que podem ser opostos uns aos outros), isso não significa, segundo os próprios céticos, bem percebe Montaigne, a impossibilidade de uma *investigação racional*: “[A] Eles se servem de sua razão para investigar e para debater, mas não para

⁷² É importante destacar que a *ataraxia* dos céticos, em geral, não se constitui em um valor em si mesma, mas uma postura, ou uma espécie de “estado de espírito” que se constitui em *fundamento para continuar a busca* pelo saber autônomo e o mais verossímil possível. Semelhantemente, o ceticismo presente nas reflexões educacionais de Montaigne, segundo exorta Theobaldo (2008), “visa abrir caminho para o exercício moral, num esforço educacional que impeça já em seu nascedouro a tendência para uma filiação irrefletida às doutrinas, aos preceitos ou mesmo aos costumes.” (THEOBALDO, 2008, p. 93). Inclusive, acrescenta a autora, na sequência, que, segundo lhe parece, a grande tarefa do ceticismo na educação montaigneana é, de fato, “desmontar a estrutura armada pelo pedantismo e *lançar o aprendiz na investigação* dos assuntos dos homens...” (*idem*. Itálicos nossos). Sob nosso ponto de vista, estamos de acordo com a autora, conforme nossa reflexão até aqui pode acenar e as reflexões que se seguem também acenarão e trarão complementos.

sentenciar [*arrestar*] e escolher...” (505). O ceticismo, portanto, não é sinônimo de irracionalismo (EVA, 2007, p. 34).

Perceba-se, neste ponto, que, muito além de uma crítica ou de um amor velado pela certeza ou pela dúvida nelas mesmas, o objeto de *philia* que envolve o ceticismo é o pensamento mesmo (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 18). A inconsistência de nosso pretensão saber universal e acabado desautoriza a razão de sentenciar e asseverar, mas não de continuarmos pensando e buscando saberes mais confiáveis. Por isso, o dogmatismo termina por prestar um papel de (des)educação, pois, de algum modo, enfraquece o espírito de busca, acomoda, torna lento o afã investigativo do homem, desacelera o já devagar processo de humanização do ser humano, especialmente em decorrência de um *uso indevido* de nossa faculdade racional.

“Os dogmáticos são aqueles que tratam suas teorias como certezas, pretendendo que elas constituam não apenas conjecturas, mas verdades objetivas” (EVA, 2007, p. 46). A isso, de modo contrário, acrescenta-se que

Um sábio não é um douto; um filósofo não é um cientista... A Terra está no centro do Universo? Essa questão foi filosófica durante séculos. [...] Estando resolvido (ou mesmo cientificamente apresentado) o problema, por isso mesmo ele deixa de ser filosófico. Isso não retira nada da filosofia, a não ser algumas ilusões dogmáticas. Filosofar é pensar de preferência a conhecer, questionar de preferência a explicar. A filosofia não é um saber a mais; é uma reflexão sobre os saberes disponíveis... (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 22).

Há no dogmatismo, então, ao menos do ponto de vista da crítica que o ceticismo lhe faz, conforme dissemos anteriormente, “um uso indevido da razão” (EVA, 2007, p. 50), que muito mais estabelece verdades do que as discute. É preciso pensar nas próprias capacidades racionais do ser humano, bem como em seus sentidos. Ora, quantas coisas podemos perceber de modo diverso e, ao mesmo tempo, quanto elas podem ser mais diversas do que a nossa própria diversidade nos capacita perceber? Se tivéssemos outros sentidos além dos que temos, perceberíamos as coisas tais quais como as percebemos? Há tantas perguntas a fazer sobre as respostas que já construímos, de tal forma que tudo o que sabemos pode não equivaler nem a um quinto daquilo que ignoramos.

Daí, a exortação montaigneana de que a educação que se fundamenta na suposta autoridade daqueles clássica e oficialmente tidos como sábios é (des)educadora, se não em si mesma, ao menos na prática: “... a autoridade do número e a antiguidade dos testemunhos

convencem os espíritos mais abertos. Eu, porém, se não acredito no que me diz uma pessoa, não me convenço tampouco se mo dizem cem. Nem o julgo por idade” (MONTAIGNE, 1980, p. 461).

Uma educação dogmática, ao que tudo indica, entorpece bastante o pensamento, tanto do aluno quanto do professor. Este, dentre outras coisas, por ter minguada sua formação permanente e sua capacidade de refletir sobre aquilo que ensina; aquele, por lhe faltar a oportunidade de exercitar o questionamento dos saberes historicamente construídos e, conseqüentemente, a oportunidade de experimentar a vivacidade do próprio pensamento, transformando-o em amante de gabaritos e fórmulas prontas, inclinado a respostas e certezas.

Em ambos, a “afoiteza” de que falava Montaigne (1980, p. 465), e que citamos no início deste capítulo, estabelece uma postura acrítica, que desconsidera possíveis problemas em suas assertivas e mesmo gera uma desconsideração consciente das questões que muitas respostas levantam.

Não é outro o diagnóstico que os cétricos antigos ofereceram do filosofar dogmático, um filosofar de *homens acometidos pela precipitação*⁷³ (*propéteia*) no juízo da verdade, sem terem avaliado o problema de um modo plenamente racional, diante das inúmeras restrições que se pode oferecer a cada uma de suas tentativas (a começar pela constatação de que há inúmeras tematizações filosóficas igualmente defensáveis e, na mesma medida, inaceitáveis, acerca dos mesmos pontos). Diversamente do dogmático... [...] o cétrico pretende ser, segundo Montaigne, aquele que emprega com mais liberdade suas faculdades intelectuais na investigação filosófica, posto que não está comprometido com a defesa de uma posição que tome por verdadeira (EVA, 2007, pp. 60-61).

Isso implica que uma educação como a renascentista criticada por Montaigne, que se sentia de algum modo obrigada a defender e difundir a “sabedoria dos clássicos”, preocupada em defender e difundir a reputação e o eruditismo das “grandes autoridades”, está evidentemente mais comprometida com adornos desnecessários do que com o urgente papel de colocar o pensamento humano em melhores condições de movimento. “[...] para eles, os dogmáticos, aderir a uma posição é sempre necessário e defender a escolha feita mais ainda. O dogmático é um guerreiro que não dorme, pois nunca pode baixar as armas, é um eterno perturbado de punhos cerrados” (THEOBALDO, 2008, p. 84). Tal postura, equivale-se ao desenvolvimento de uma (des)educação, no sentido de se prestar ao serviço de uma perpetuação da letargia intelectual, da falta de liberdade para lidar com o próprio pensamento,

⁷³ Itálicos nossos.

da obstrução da necessária novidade criativa⁷⁴ do ser humano, da repetição de formas, fórmulas, valores e visões de mundo que, mesmo não dando mais conta de responder às demandas atuais, insistem em se fazer presentes e encontram conservadores pedantes que saem em defesa de sua permanência como paradigmas.

Entretanto, pensar uma educação que possibilite ao ser humano uma maior consciência do grau vigente de sua própria consciência (autoconsciência) é pensar em uma educação que preste um verdadeiro serviço ao constante processo de desenvolvimento do homem. Pode-se dizer que, neste sentido, uma outra forma de (des)educação se faz necessária e saudável: “o *des-ensino* da tolice”, segundo escreveu a Srta. de Gournay acerca da grande missão dos *Ensaio*s de Montaigne (TOURNON, 2004, p. 7), em que o uso da dúvida se torna um recurso pedagógico fundamental para a “desmontagem do ensino dogmático, abrindo-se espaço para a investigação e reflexão” (THEOBALDO, 2008, p. 84).

4.2 A DÚVIDA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Tudo se submeterá ao exame do aluno e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. *E, se não puder, fique na dúvida*⁷⁵, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião (MONTAIGNE, 1987, pp. 77-78).

Eis uma demonstração suspensiva nas reflexões pedagógicas de Montaigne. Saber ficar na dúvida, suspender o juízo, desobrigar-se do assentimento a uma suposta verdade, evitar uma educação baseada em supostas certezas, possibilitar o espaço para o exame e as escolhas do próprio aluno são lições importantes sobre a educação na perspectiva da filosofia cética montaigneana.

⁷⁴ Acerca desta “novidade criativa”, vale ressaltar a orientação de Tournon (2004) de que “Montaigne não reivindica jamais originalidade sem lembrar que ela corre o risco de parecer excêntrica, associando-lhe algum qualificativo apropriado a desacreditá-la, ou ao menos a fazer suspeitar da extravagância dela” (TOURNON, 2004, p. 92). Além do mais, isso nos leva a pensar em um ponto central do ideal educativo de Montaigne que é a necessidade de que sejamos educados a saber fazer obra própria com as “flores alheias”, o que nos remete ao fato de que o conhecimento humano é essencialmente gradativo e histórico, sendo inevitável que nossos saberes não estejam, de algum modo, apoiado nos saberes que já foram produzidos antes de nós.

⁷⁵ Itálicos nossos.

A própria obra de Montaigne, que leva o nome do gênero por ele inaugurado, *Ensaaios*, evidencia, *per se*, o papel singular que a dúvida tem no processo de conhecimento humano⁷⁶. Na mesma medida em que ela se configura em um problema a ser vencido, também parece se tornar um instrumento para o próprio saber nascer, se constituir, se reavaliar, refazer e, se for o caso, ser destruído ao longo da história. Enquanto Montaigne esteve vivo, não houve uma edição definitiva de sua obra, sempre revista, modificada, acrescentada... Espelho de sua alma? Reflexo de si? Pintura do “eu” da humanidade nos traços do “eu” de Montaigne?

Diz o ensaísta: “Dizem que filosofar é duvidar. Com maior razão ainda fantasiar e divagar. Cabe, porém, aos aprendizes inquirir e indagar; e só aos mestres resolver. Meu mestre é a autoridade da vontade divina, a qual sem contestação possível nos rege, pairando acima das vãs indagações” (MONTAIGNE, 1980, p. 166). Além da “autoridade divina”, nenhuma outra parece digna de contestação, de tal forma que, na mesma medida, só “Deus” também parece digno de ser tido como um mestre, um ser de resoluções; a nós, humanos, o apanágio do aprendizado constante, um ser de inquirição e indagações. Dos traços do “eu” de Montaigne aos traços do “eu” da humanidade; e sobre o “eu” de Deus, apenas acenos rápidos, mais para falar do homem do que de qualquer outra coisa.

Ora, assim sendo, quão nociva pode ser uma educação indubitável! Blindar nossos supostos saberes do “fogo” da dúvida que “prova” a validade de nossos pretensos valores se equivaleria a dar a eles um valor muito aquém do que de fato pretendemos acreditar que tenham... Por que protegeríamos algo de ser “provado” se tivéssemos certa confiança de que ele resistiria à prova? Não submeter nossas “certezas” à dúvida e, conseqüentemente, o “valor” que atribuímos a elas, pode ser um sinal de que não confiamos tanto assim em seu pretense valor⁷⁷.

Montaigne, por sua vez, colocou seu saber à prova constantemente, colocando-os por escrito em seu livro, submetendo seu texto à leitura de seus contemporâneos, apresentando os detalhes mais sórdidos de sua vida comum, discutindo sobre os temas menos comuns e adequados para um livro renascentista... Revisou, ressignificou, acrescentou, mas, ao que tudo

⁷⁶ “... la palabra *essai* no designaba una clase de textos en la obra de Montaigne, sino una determinada actitud del autor ante la materia que iba a desarrollar, una disposición peculiar de ‘esfuerzo’ reflexivo sin resultado inmediato, de ‘prueba’ o ‘tanteo’ o ‘degustación’” (ARENAS CRUZ, 1997, p. 88).

⁷⁷ Russell (2008) apresenta, salvas as devidas contextualizações, argumento similar a esse: “Se os fundamentalistas pensassem que têm um bom argumento contra a evolução, eles não tornariam seu ensinamento ilegal” (RUSSELL, 2008, p. 182).

indica, nada apagou do que escreveu⁷⁸. Não negar o que se foi e, conseqüentemente, o que se é, fazendo daquilo que se pode ser uma construção consciente.

Tal filosofia dubidativa está inseparável de uma educação autoconsciente e consciente de sua historicidade, em que o estilo ensaístico do pensamento se apresenta como mais coerente frente às inconclusões do próprio ser que inventa os saberes: o homem. Neste ínterim, exorta-nos Montaigne (1980) à necessidade de uma educação que, por ser muito mais investigativa do que resolutiva, ative constantemente nossa natureza aprendiz e nos ensine a “ciência da ignorância” (EVA, 2007, p. 53).

Eu chego a odiar as coisas verossímeis se me são apresentadas como infalíveis, e prefiro as expressões que atenuam a audácia da proposição, como, por exemplo: “talvez, até certo ponto, dizem, penso”, e outras do mesmo gênero. Se tivesse tido de educar crianças, eu as houvera habituado às dúvidas e não às afirmações. [...] Assim mais pareceriam aprendizes aos sessenta anos do que doutores aos dez, como acontece hoje. Quem deseja curar-se de sua ignorância precisa confessá-la (MONTAIGNE, 1980, p. 462).

O homem formado na metodologia cética, em que a dúvida se apresenta como recurso pedagógico, talvez venha a se comprometer mais com os aprendizados dos caminhos do que com os resultados das chegadas, e ajude à própria educação a aprender a avaliar o cotidiano e o processo do que a quantificar supostas totalidades do final do percurso. Se pôr a questionar o próprio caminho que se caminha – enquanto ainda se caminha – tem a prerrogativa de um comprometimento aparentemente maior com a tentativa de se adquirir e/ou produzir um conhecimento mais verossímil⁷⁹, em um exercício habitual e fecundo de honestidade intelectual.

⁷⁸ É preciso salientar que há uma relação inseparável entre humanismo e integridade. O humanista verdadeiro parece perceber com profundidade a necessidade de que a sua própria humanidade não seja negada, nem nada que lhe pertence. Disso, podemos notar a coerência fundamental que há no não deletarmos uma só vírgula do que vivemos, a fim de que cada coisa possa se tornar matéria-prima para sermos o que ainda não somos, bem como para refletirmos honestamente sobre o que temos sido e o que o nosso meio deseja que sejamos. Sobre a construção e reconstrução dos *Ensaio*s, ver TOURNON (2004), Parte II.

⁷⁹ Segundo Abbagnano (2007), verossímil é aquilo “que é *semelhante à verdade* sem ter a pretensão de ser verdadeiro (no sentido, p. ex., de representar um fato ou um conjunto de fatos). [...] é o caráter de enunciados, teorias ou expressões que não contradigam as regras da possibilidade lógica ou as das possibilidades técnicas ou humanas. Um efeito imaginado é verossímil se for considerado compatível com o comportamento comum dos homens ou encontrar explicações ou respaldo nesse comportamento” (ABBAGNANO, p. 1194. *Itálico* nosso). E, citando a definição de Popper que diferencia verossímil e probabilidade, Abbagnano diz que a “verossimilhança representa a ideia da aproximação da verdade abrangente e, assim, combina verdade e conteúdo, enquanto a probabilidade combina verdade e falta de conteúdo” (*idem*).

Não obstante, duas lições fundamentais da educação cética montaigneana podemos depreender dessas reflexões: 1) “Tudo se submeterá ao exame da criança...” (MONTAIGNE, 1987, p. 77). O aluno pode – e deve – examinar, e não apenas ser examinado; o aluno pode – e deve – examinar, e não apenas guardar o que lhe é ordenado que guarde. “Nenhuma necessidade o obriga a defender o que lhe prescrevem e ordenam” (CÍCERO apud MONTAIGNE, 1987, p. 79). 2) “Apresentem-se-lhe todos [os princípios dos filósofos] em sua diversidade e que escolha se puder. E, se não puder, que fique na dúvida...” (MONTAIGNE, 1987, p. 77-78). Não há um ponto de vista único a ser visto, pois o aluno pode – e deve – ter acesso à diversidade de conhecimentos produzidos pela humanidade, por mais conflitantes que sejam, a fim de poder, não somente examinar, mas deliberar, julgar e escolher seus referenciais existenciais. Além do mais, caso as escolhas sejam difíceis, seja pelo número de posicionamentos conflitantes, seja pela euforia de querer respostas rápidas, seja pelo que for, que saiba o professor a fazer da dúvida o grande recurso de aprendizado e reflexão, levando o aluno a refletir sobre seus próprios critérios de julgamento da realidade, deliberação e escolha, seu estágio cognitivo, suas habilidades, aptidões e inclinações naturais, seus desejos, e que aprenda a fazer da dúvida uma companhia constante, uma companheira de pesquisa. “Não menos que saber, duvidar me apraz” (DANTE apud MONTAIGNE, 1987, p. 78).

4.2.1 Orientações filosófico-educacionais acerca da pedagogia dubidativa

Há um princípio fundamental para que os exercícios do exame, deliberação, julgamento e escolha do aluno ocorram de modo gradativamente mais eficaz. Exorta Montaigne (1987) a

Que o tornem exigente na escolha e peneiramento de suas razões, amigo da exatidão e, portanto, da brevidade. Que lhe ensinem, sobretudo, a ceder e sustar a discussão ante a verdade, logo que a enxergue, surja ela dos argumentos do adversário ou de sua própria reflexão, pois não lhe cabe desempenhar um papel prescrito e falar de cátedra. [...] Que a consciência e a virtude brilhem em suas palavras e que só a razão tenha por guia. Ensinar-lhe-ão a compreender que confessar o erro que descobriu em seu raciocínio, ainda que ninguém o perceba, é prova de discernimento e sinceridade, qualidades principais a que deve aspirar (MONTAIGNE, 1987, p. 79).

Vejamos alguns dados desta citação em forma de um pequeno quadro, a fim de visualizarmos mais didaticamente informações importantes da reflexão filosófico-educacional

de Montaigne e que não podem ser desconsideradas pelo que até aqui se refletiu e ainda se refletirá:

Quadro 2: Orientações filosófico-educacionais de Montaigne

Orientações filosófico-educacionais de Montaigne			
CrITÉRIOS de escolhas	Pressuposto básico	Qualidades aspiradas	PrincÍpio fundamental
1.Exigência; 2.Peneiramento das razões; 3.Exatidão; 4.A razão por guia.	1.Amizade pelo saber.	1.Discernimento 2.Sinceridade.	1.Confessar o erro (honestidade intelectual).
“Quem deseja curar-se de sua ignorância precisa confessá-la” (MONTAIGNE, 1980, p. 462).			

Fonte: elaborado pelo autor da Dissertação.

Lição de sensatez e humildade esta da educação em moldes céticos proposta por Montaigne, em que o convite ao pensamento é uma constante. Ser exigente na escolha do que se estuda, dos meios de diálogo e argumentação, parcimonioso na conversação, preocupado com a verossimilhança do conhecimento e não com o eruditismo: “educar-se-á o menino a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido” (MONTAIGNE, 1987, p. 79). Por vezes, as pessoas se preocupam mais em se fazerem entendidas do que se esforçam por entender o ponto de vista dos outros, como se suas conjecturas fossem absolutas, em uma postura fortemente tendente ao dogmatismo.

Ora, como se pode notar, o ceticismo pedagógico de Montaigne nutre uma desconfiança do ser humano e suas faculdades, não para espezinhá-lo, mas para colocá-lo em constante cautela diante das (falsas) honras e no juízo que faz de si – e se é preciso cautela no juízo que de si o homem faz, isso deve ser feito não apenas no que se refere aos juízos positivos de sua humanidade, mas também aos negativos: é preciso “sondar o valor de cada um” (*ibidem*).

A dúvida cética de Montaigne, de modo especial, não quer produzir uma desconfiança propriamente pessimista no ser humano, embora sempre lhe “venham ao espírito a inépcia e a vaidade do homem” (MONTAIGNE, 1987, p. 220), mas uma desconfiança lúcida, a fim de que o homem continue, de modo mais tranquilo (*ataraxia*), na busca pela sabedoria e pelo sentido de sua existência, não confiando cega e totalmente nos conhecimentos que já tenha adquirido nem nos de outrem. Assim sendo, há a proposta de um realocar do papel da dúvida e da desconfiança (MESSIAS; FIGUEIREDO, 2016, p. 3112).

Assim sendo, a postura cética nos remete à necessidade de equilíbrio constante, em que o cuidar para que não nos façamos de grandes também se aplica ao não nos fazermos de pequenos demais; ou, se for melhor, alimenta-nos um reconhecimento lúcido de nossa pequenez, a fim de que a assumamos sem perturbações e/ou ilusões, criando espaço para que a busca pelo conhecimento seja um exercício de melhoramento efetivo de nossa natureza em desenvolvimento: sinceridade e discernimento estão nas qualidades a serem aspiradas. Afinal, não nos é negada a faculdade de discernir, o que significa que podemos ter um conhecimento minimamente desejável e aceitável, mesmo cientes de que sua provisoriedade sempre poderá nos acompanhar.

Percebamos, deste modo, alguns dados importantes do papel pedagógico da dúvida para Montaigne: evidência de provisoriedade, questionamento que põe à prova nossas supostas verdades, promoção do espírito investigativo do ser humano. A educação não é algo a que se confiar por si mesma; ela mesma é objeto de dúvida, tendo em vista que, por vezes, ela pode estar a serviço de determinados padrões culturais que não favorecem o pensar independente.

Muito se fala sobre as coisas e sobre elas muito já se disse, mas a dúvida cética promove o ideário debatedor acerca do que já foi dito, das “conclusões” tradicionais, relativizando o conhecimento na perspectiva de situá-lo historicamente e de reavaliar frequentemente suas proposições.

E uma ressalva importante se impõe: podemos e devemos analisar o que já se produziu de conhecimento, mas também desconfiando de nossa produção atual, inclusive de nossa pretensa capacidade de julgar o que outros fizeram antes de nós e o que nós mesmos já tenhamos feito. Afinal, o que nos garante que, de fato, melhoramos em relação aos nossos predecessores e temos melhores condições para avançar?⁸⁰

Ligado a isso, o problema não está no fato de que fazemos algumas conjecturas e temos determinadas opiniões sobre determinadas coisas; isso não faz, necessariamente, de todas as correntes filosóficas e de todos nós verdadeiros dogmáticos. O problema aparece de modo sério quando fazemos de nossas opiniões sustentáculos da verdade.

Ora, os *Ensaio*s mostram um Montaigne que opina frequentemente, mas também um Montaigne que, com igual frequência, levanta questões e reflexões acerca daquilo que fala,

⁸⁰ Inclusive, se tivermos em mente o fato de que as reflexões que Montaigne levantou foram feitas no século XVI, não somos autorizados a nos animar muito em nossa confiabilidade, pois nos últimos cinco séculos parece que pouca coisa mudou.

transformando aquilo que diz mais em algo a ser pensado do que acreditado, e suas afirmações mais firmes parecem nos colocar mais lucidamente diante da vanidade de nossas pretensas assertivas. Contraditório? A própria contradição faz da metodologia montaigneana repleta de um ceticismo que mais produz reticências e interrogações do que exclamações e pontos finais.

Diz Eva (2007) que

Ciente das dificuldades interpostas para o reconhecimento da verdade, o cético busca se precaver das consequências assertivas indesejáveis que decorrem do uso da linguagem. [...] Igualmente, ele pretende fruir de uma liberdade privilegiada do uso da razão, no nível de sua prática argumentativa, pois em vez de subordiná-la à demonstração das verdades que, de saída, seriam presumidas, ele a observa como uma faculdade dotada de uma plasticidade maior do que se costuma reconhecer, ao conferir, em diferentes níveis e graus, sustentação às mais diversas opiniões, especialmente a opiniões contraditórias entre si (que não se tornam, portanto, necessariamente verdadeiras em virtude de sua sustentação racional). (EVA, 2007, p. 53-54).

Se Montaigne afirma, por exemplo, que “o homem não é nada”, acaba nos colocando para pensar sobre a confiabilidade do que ele mesmo disse, de tal forma que, se o ser humano de nada vale, provavelmente Montaigne e aquilo que ele diz também não poderiam ser diferentes do restante da humanidade. Por outro lado, por instigar a reflexão, ao afirmar que o “homem não é nada”, poderia ele estar afirmando que o “nada” é algo que não somos (*não é*) e, deste modo, que somos sim alguma coisa? E, alguma coisa sendo, podemos então produzir coisas que tenham alguma validade, mesmo que pequena? A racionalidade nos fala da realidade, que diz da razão, de tal forma que o argumento que enfraquece a razão acaba mostrando, pela razão mesma, a sua própria força... E vice-versa. A contradição, a reticência, a interrogação, como se vê, alimenta o pensamento, de tal modo que não são necessariamente as respostas que fazem do ser humano um ser construtivo e em construção, mas as perguntas que faz, fontes de alimentação do espírito e de movimento existencial... Tensão e realização parecem se complementar, do mesmo modo que as perguntas e as respostas parecem estar uma para a outra.

E sobre isso, é mais uma vez elucidativo o que diz Eva (2007):

[...] uma argumentação racionalmente persuasiva pode surgir como um exemplo da fraqueza da razão, em nome do qual não se deve abolir o *phainómenon* como um critério para a dimensão prática da vida. Não se trata de nenhum irracionalismo, mas de alegar que é razoável suspeitar do modo como racionalmente as filosofias constroem suas explicações com base nos

fatos, especialmente se a experiência pode eventualmente desmenti-las (EVA, 2007, p. 51).

Rigor e crítica ao rigor se misturam e, neste paradoxo aparente, o movimento da mente não cessa, a filosofia se faz e a educação para a autonomia vai se efetivando, uma vez que somos colocados diante das inconstâncias do saber humano que dissipam toda pretensão de que alguém ou algo se faça uma “autoridade consagrada”. Afinal, de todas as “certezas” que temos, em quais delas podemos confiar que são, de fato, absolutamente “certas”? Ao nos exortar acerca da importância de saber deixar o aluno *na dúvida*, quando ele não puder escolher entre os princípios dos filósofos, ao final do raciocínio Montaigne afirma que “só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Por tudo que aqui se refletiu, não dá para simplesmente dizer que Montaigne tenha caído ingenuamente numa contradição inaceitável, como as velhas proposições de que tal afirmação acabou por se tornar uma confissão pública de sua própria loucura, pelo fato de ser uma afirmação de cunho assertivo e, deste modo, pretensamente “certa”. Pela coerência do contexto, é compreensível que tal afirmativa tem muito mais a pretensão de nos provocar a reflexão, alimentando o debate e a investigação, do que de encerrar dogmaticamente a questão; é um convite à dúvida e à experiência, ao mesmo tempo, da vanidade e da vivacidade do próprio pensamento. Dizendo-nos acerca da fraqueza do pensamento humano, Montaigne faz o convite para que cada um experimente os limites de seu próprio pensar e acaba, na mesma medida, por desautorizar que alguém se faça governante do pensamento de outrem.

Quem segue outrem não segue coisa nenhuma; nem nada encontra, mesmo porque não procura. ‘Não estamos sob o domínio de um rei; que cada qual se governe a si próprio’. Que ele [o estudante] tenha ao menos consciência de que sabe. Não se trata de aprender o preceito [dos] filósofos, e sim de lhes entender o espírito. [...] Certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Assim, termina por convidar a cada um a experimentar também a vivacidade de sua própria capacidade reflexiva e a “fazer algo por si”.

De um lado, o saber apoiado na tradição, ou no reconhecimento da autoridade de quem o produziu ou o detém, desloca a sustentação das doutrinas da consistência de seus próprios argumentos para justificativas externas a eles, instalando uma relação de desigualdade e subordinação entre quem supostamente sabe ou enuncia uma verdade e aquele que a apreende. De outro lado, a investigação não pode ser cerceada nem pela autoridade e nem pelos princípios por ela defendidos. (THEOBALDO, 2008, p. 85).

Há, então, na perspectiva cético-pedagógica de Montaigne, a proposta de uma educação que ative o pensamento e, inseparavelmente, a consciência. Analogamente às reflexões socráticas, defende-se o possibilitar da oportunidade de saber que sabemos, ou que podemos saber, bem como de saber que não sabemos⁸¹. Uma educação filosófica que nos auxilie a ter consciência acerca de nossa capacidade de saber, e de que aquilo que já sabemos ainda não é tudo, e que, inclusive, pode nem ser nada, podendo alimentar o desejo de querer saber mais, ou, ao menos, de querer começar a trilhar os caminhos da sabedoria, apoiados nos auxílios dos outros, mas sem fazer deles autoridades inquestionáveis. “Porque me parece que os primeiros raciocínios de que lhe devem embeber o espírito são os que deverão regular-nos os costumes e os juízos, os que lhe ensinarão a conhecer-se, a saber viver e morrer bem” (MONTAIGNE, 1987, p. 81).

Deste modo, a primazia do aprendizado de si e dos homens se impõe, afinal o homem é o criador das demais coisas a serem aprendidas, e o conhecimento acerca desse criador, bem como de suas “habilidades” criadoras, pode ser decisivo na forma como apreendemos aquilo que cria e já criou, além de reavaliar os mecanismos a serem utilizados naquilo que ainda criará. “É de um grande simplismo ensinar aos meninos ‘o sentido dos Peixes, do Leão resplendente, ou Capricórnio que se banha nas águas da Hespéria’, a ciência dos astros e os movimentos da oitava esfera antes de lhes abrir os olhos para os próprios sentidos...” (*ibidem*), ironiza o ensaísta.

As pensatas e orientações de cunho pedagógico propostas por Montaigne, como se vê, tocam muito intimamente “a atitude dubidativa que transforma todas as aquisições do saber em ‘opiniões’ produzidas sem garantia pelos juízos aleatórios dos mestres, acolhidas ou recusadas pelos juízos não menos aleatórios dos discípulos” (TOURNON, 2004, p. 133). Assim sendo, educação e ceticismo, ensino e *des-ensino*, aquisição de conhecimentos e crítica dos saberes adquiridos se entrelaçam em um modelo educacional marcadamente investigativo e não resolutivo, em que o exercício autônomo da própria capacidade de julgar do aluno se torna um objetivo crucial a ser atingido; reflexão inspirada no “universo pirrônico, despido de verdades objetivas, em que só conta a autenticidade de cada um” (*idem*).

⁸¹ Brochard (2009) faz boas reflexões acerca da relação entre Sócrates e o ceticismo. Diz ele que, ainda que o grande mestre ateniense possa ser o exato “contrário de um cético, deve-se reconhecer, contudo, que há no seu dogmatismo elementos de ceticismo” (BROCHARD, 2009, p. 38). Destacam-se a postura socrática eminentemente irônica e refutadora, em que o reconhecimento da própria ignorância era o princípio da sabedoria e uma verdadeira arma contra a presunção do homem. Deste modo, Sócrates teria, então, mesmo “sem saber ou sem querer, [favorecido] com seu nome e seus exemplos os empreendimentos ulteriores do ceticismo” (BROCHARD, 2009, p. 40).

4.3 A “MANEIRA” MONTAIGNEANA: A ARTE DO JULGAMENTO AUTÔNOMO/INDEPENDENTE

Conforme se pode ver até aqui, Montaigne preocupa-se em propor um tipo de educação eminentemente reflexiva que, ao invés de trazer conhecimentos meramente alheios, visa à formação de um homem que seja, acima de tudo, sabedor e reconhecedor de si. Entretanto, não se introduz aqui uma reflexão permeada de subjetivismos, baseada em um conhecimento individual apenas. A proposta é, sobretudo, a de que haja um movimento pedagógico do particular ao geral e vice-versa, possibilitando ao aluno enxergar em si um pouco daquilo que o homem é enquanto espécie. “É por experiência que acuso a ignorância humana...” (MONTAIGNE, 1980, p. 482).

Outrossim, como homem do século XVI, é perceptível uma preocupação humanista em Montaigne, mas um humanismo mais integrador que o habitual, em que o “nobre” não se refere tão somente a uma classe sócio-econômica, e sim ao próprio ser humano⁸². Esta nobreza, entretanto, é algo em potencialidade e, não sem frequência, ameaçada pela mesquinhez.

Disso resulta, inevitavelmente, uma visão integradora da educação, submetendo-a a uma dinâmica de luta constante pela conquista de nossa própria humanidade, muito além de toda e qualquer definição do que essa humanidade seja. A crítica de Montaigne ao pedantismo e ao dogmatismo acaba, então, sendo ceticamente abrangente, cujas implicações não estão direcionadas somente ao campo da educação. De modo geral, essas duas coisas são postas como uma ameaça que pode ferir todo homem e – pior – o homem todo, gerando, ao invés de um humanismo integrador, um humanismo fragmentador.

Em suma, estas posturas pedantes e dogmáticas, bem como seus representantes, acabam sendo “uma espécie de doença social que não toca apenas a uma classe determinada” (AZAR FILHO, 2012, p. 118).

Mas, de modo específico, notemos que o ceticismo permite a Montaigne pensar em uma efetiva reformulação do programa humanista da educação, a partir da qual a compreensão do homem e do mundo em que vive (visão de homem e visão de mundo) é iluminada pela ideia de pesquisa e refazimento constante. Sob a ótica cética, dogmatismo e

⁸² Sobre isso, indicamos o texto de AZAR FILHO (2012), presente em **Filosofia e educação: aproximações e convergências**, organizado por Paulo Eduardo de Oliveira, cujos dados completos encontram-se nas referências deste trabalho.

pedantismo não podem se justificar, e a própria noção do que é “sabedoria” é constantemente revisitada. O ensaísta não se ilude: o conhecimento, ao que tudo indica, pode nos formar e enobrecer *tanto quanto* nos deformar e prejudicar.

A “sabedoria”, neste sentido, não é algo atrelado apenas ao aprendizado de determinados conteúdos, técnicas e erudição, mas – e, sobretudo – é alguma coisa intimamente ligada ao “saber viver”. Segundo Theobaldo (2008, p. 58), “o ‘homem capaz’ que Montaigne quer formar é aquele que sabe deliberar bem sobre as questões práticas da vida”, capaz de lidar com os meandros melindrosos do pensamento humano e, acima de tudo, do próprio pensamento e existência efetiva; “uma sabedoria que se exerce na prática” (THEOBALDO, 2008, p. 60). E comenta Tounon (2004): “A sabedoria, tal como a concebe Montaigne, é fidelidade a si e à condição humana; o que a isto se acrescenta só pode falsificá-la” (TOURNON, 2004, p. 150).

Para tanto, não dá para se pensar que alguém seja sábio e não seja autônomo/independente, ou, ao menos, que não seja alguém *em busca constante e consciente* por essas duas coisas. Entretanto, a autonomia parece ser um problema histórico e uma ameaça a muitas hegemonias⁸³. Mas deve ela ser vista como uma ameaça à ordem ou às leis? Parece que não necessariamente, pois não se equivale a uma anarquia – embora tal conceito também não se equivalha, do ponto de vista político, a uma efetiva falta de ordem – ou a um agir indiscriminado e irresponsável. Pelo contrário, é preciso pensar na autonomia como uma capacidade de condução de si mesmo que pressupõe uma outra: a capacidade de julgar a realidade, a ordem vigente e as leis que a regem.

O autônomo faz o julgamento consciente do meio em que vive – ou, ao menos, procura fazê-lo – e, de modo criterioso, delibera acerca de sua coerência interna, procurando seguir aquelas leis que lhe pareçam mais dignas de seguimento. Ao contrário do heterônomo,

⁸³ É preciso salientar que o conceito em si de autonomia não está presente nos *Ensaio*s, passando a adquirir um *status* reflexivo na discussão filosófica especialmente com as reflexões morais de Kant acerca da vontade e do dever (ABBAGNANO, 2007, p. 111). LALANDE (1999, p. 115) a define, do ponto de vista etimológico, como a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade *autônoma*, quer dizer, que determina ela mesma a lei à qual se submete”, enfatizando entretanto que, do ponto de vista social, ele se exerce em sintonia ou “pelo menos sob certas condições e dentro de certos limites”, sem as quais seria soberania. Sendo a junção dos termos gregos *nómos* (lei) e *autós* (si mesmo, próprio), do ponto de vista literal significa “lei própria” ou “lei de si mesmo”, e, por conta de seu prefixo autós, “opõe-se a: o outro: **héteros**; um outro: **állos**; diferente: **diáphoros**; oposto: **antikeímenos**; contrário: **enantíos**; dissemelhante: **anómoios**” (GOBRY, 2007, p. 35-36). “A autonomia é tida como um dos principais **objetivos da educação**, fundamentalmente na tradição liberal” (WINCH & GINGELL, 2015, p. 22). No que se refere à obra de Montaigne, no geral, diz Tounon (2004) que a autonomia é essencial, de tal forma que “o conjunto dos *Ensaio*s se organiza em relação a esta noção” (TOURNON, 2004, p. 150).

que obedece às leis externas a partir de critérios que talvez não se justificam tanto do ponto de vista da racionalidade acadêmica (como o medo da punição), ou do anômico, que talvez nem siga as leis e nem tenha muitos critérios para agir assim (o que também pode ser uma escolha consciente, por que não?), o autônomo procura refletir responsabilmente sobre as leis externas e objetivas, procurando internalizá-las, incorporá-las – para usar um termo mais adequado a Montaigne – ao seu espírito e racionalidade julgadora, e não apenas atrelá-las à memória ou se contentar com uma mera obediência e/ou obrigação.

Isto nos leva a perceber que a arte do julgamento e a autonomia são elementos importantes e complementares na filosofia da educação montaigneana⁸⁴. Por conta desta complementaridade, bem como pelo fato do termo “autonomia” possuir um certo estatuto reflexivo kantiano, talvez seja mais adequado pensar nele e na sua relação com a arte do julgamento como uma espécie de *ensaio da independência* – ou mesmo da liberdade –, termo que tomamos emprestado de Starobinski (1992)⁸⁵.

Exorta-nos Starobinski (1992, p. 93) que Montaigne, fora daquilo que pode ser considerado “obrigações comuns e naturais”, odiava a obrigação, a dependência de tudo aquilo não seja o depender-se apenas de si. Ora, como não pensar, a partir disso, no problema da “dependência” dos “clássicos” e dos “mestres” a que Montaigne tanto acusara a educação renascentista? Como não pensar nos alunos que se viam (e ainda se vêem?) em vínculo de obrigação com inúmeras coisas, mas não consigo mesmos?

Detesto ser obrigado a alguma coisa: qualquer comodidade de que tivesse de depender, ser-me-ia odiosa. [...] A vida é movimento constante e efetivo do corpo, movimento essencialmente desregrado e imperfeito que procuro orientar segundo minhas aspirações: “Cada um com seu destino”⁸⁶. “Devemos agir de maneira a não ir de encontro à natureza universal, sem entretanto deixar de seguir nossas próprias tendências”⁸⁷ [...] Sou tão ávido de liberdade que, se me proibissem o acesso a algum recanto das Índias, passaria a viver por assim dizer incomodamente; e enquanto houver um lugar onde a terra e o mar sejam livres, não residirei onde precise esconder-me (MONTAIGNE, 1980, p. 445.480).

⁸⁴ Não é possível percebermos aqui elementos germinais do que, posteriormente, se convencionou chamar de “pedagogias da autonomia”? O pensamento montaigneano, além de constituir-se de uma crítica muito bem direcionada e situada historicamente, possui embasamentos sólidos de reflexão que nos levam a perceber perspectivas visionárias no filósofo francês que nos possibilitam situá-lo como um pensador que está além de seu tempo.

⁸⁵ Este conceito é trabalhado na primeira parte do capítulo 3 da obra de Jean Starobinski (1992) intitulada *Montaigne em movimento*, cujos dados encontram-se nas referências bibliográficas desta dissertação, e da qual extrairemos algumas contribuições para a sequência de nossa discussão.

⁸⁶ Montaigne citando Virgílio.

⁸⁷ Montaigne citando Cícero.

E acrescenta, com forte tonalidade crítica a certos “ensinamentos” comuns:

Vejo nos proporem amiúde modos de vida que nem os proponentes nem os que os escutam têm a esperança, e sequer a vontade, de seguir. Do mesmo papel em que acaba de escrever uma condenação por adultério, arranca o juiz um pedaço a fim de enviar um recado amoroso à mulher de seu colega. [...] Como dizia Aríston, uma estufa ou uma lição são inúteis se não nos dão proveito. Podemos atentar para a casca, mas só depois de tirar o miolo; assim também, somente depois de beber o vinho é que se olha para o cristal do copo. [...] O homem obriga-se a si mesmo a continuamente errar e passa a vida a criar deveres feitos para outros seres que não ele. Por que determinar o que não se espera que alguém cumpra? Teremos culpa de não fazer o impossível? As leis que nos condenam ao que não podemos, condenam-nos pelo que não podemos (MONTAIGNE, 1980, p. 445-446).

Montaigne percebia que o contexto educacional a que estava inserido se agravava (e se agrava?) na medida em que as referências antigas e mesmo as “autoridades” que as aplicavam (e aplicam?) serviam de modelos a serem copiados literalmente na existência cotidiana. Ora, quando somos levados, por diversos meios – e a educação é um dos mais fortes destes meios –, a comparar nossa vida à de certos referenciais e a fazer deles algo a ser reproduzido e reverenciado, perdemos a oportunidade de produzir de modo independente nosso próprio ser e ofuscamos nossa capacidade de julgar com a “sombra” dos julgamentos que os “clássicos” já fizeram da vida.

Diz Starobinski (1992) que, de certo modo, somos nós mesmos os culpados de ter nosso ser desertado e roubado, especialmente pela “opinião comum” e o “conhecimento público”, “na medida em que a isso nos submetemos voluntariamente” (STAROBINSKI, 1992, p. 94). Ora, em se tratando da educação, pelo menos, essa submissão parece não ser algo tão voluntário assim, na mesma medida em que ao aluno talvez não seja dada a oportunidade de um verdadeiro encontro consigo e com suas aspirações. Concordamos com Starobinski (1992, p. 95-96) que, de fato, “é preciso buscar refúgio na consciência que tomamos, a nós, de nós mesmos”, preservando nossa “preciosa verdade interior”, a “integridade da relação consigo” – e estamos cientes da perspectiva social à qual sua reflexão está voltada –, mas, no campo educacional, isso não se efetiva se com essa formação para a consciência livre de si mesmo ela não estiver conscientemente comprometida; do contrário, tal consciência de si só se fará perder, ou não passará de um sonho ou um discurso vazio de sentido prático. Inclusive, mesmo no ponto de vista sócio-político, como poderemos exercitar a chamada “dissimulação honesta” se nos faltar a devida agudeza de espírito, ou o efetivo

espírito crítico para ler os fenômenos sociais e poder autônoma e conscientemente deliberar e escolher?⁸⁸

O essencial do *ensaio* é este trabalho sobre si que substitui as determinações obscuras do atavismo [...] por uma escolha livre e lúcida. [...] a ética dos *Ensaaios* tem o aspecto de um retorno a si, tanto quanto de um retorno sobre si. [...] O *ensaio* é para Montaigne o meio de reencontrar seu ser natural por um difícil esforço de decantação e de elucidação (TOURNON, 2004, p. 146-147).

Deste modo, no que se refere à educação nos moldes céticos da filosofia montaigneana, impõe-se a necessidade de que ela seja conduzida de uma maneira nova, eminentemente diferente do pedantismo que vigorava.

Segundo observa Theobaldo (2008, p. 57, nota 5), esta nova maneira montaigneana tem o pressuposto metodológico de “mobilizar as convicções”, de colocar o pensamento em movimento, em busca de uma excelência real e não apenas “artificial”, em que o dentro e o fora da existência do sujeito sejam entrelaçados de modo integrado e integrador.

A educação, neste sentido, tem um papel a exercer para que o movimento intelectual do ser humano se efetive. Ou seja, até podemos ser animais essencialmente racionais e críticos, mas não podemos pressupor que o pleno exercício da faculdade de julgar racionalmente acontece por si só. Por isso, percebe Theobaldo (2008, p. 59) que nessa “educação que tem por alvo a ‘exercitação da alma’ [...] o preceptor é fundamental” e, para que bem exerça sua função, é preciso que seja “um homem de ‘cabeça bem feita’, bem formada” (*idem*)⁸⁹, tendo melhores condições de lidar com o vazio existencial que existe nos outros e em si mesmo⁹⁰.

⁸⁸ Destarte, um detalhe não pode passar despercebido: o voltar-se para dentro não é algo que se encerra em si mesmo. É preciso voltar-se para dentro para se ter melhores condições de fazer o movimento de retorno para fora, e mesmo para melhor compreender como o fora tem se feito presente dentro de nós. “O ato pelo qual ele [Montaigne] se percebe o faz existir como uma coisa análoga a todas as coisas que constituem o mundo exterior” (STAROBINSKI, 1992, p. 97). E, de modo especial, não podemos nos esquecer que o ceticismo nos traz uma grande consciência fenomênica, não nos isolando nem blindando daquilo que acontece ao nosso redor: “O homem não sai dos fenômenos, mas pode aí provar da alegria. O mundo fenomênico abre a nossa experiência sensível e a nossos prazeres perceptivos um campo infinito, aquém de toda verdade certa. A vertigem, a lassidão espreitam, talvez, a consciência desejosa de desposar o ritmo dessas imagens em perpétua mudança; mas, por outro lado, sua equivalência, sua igual fraqueza ontológica, a igual verossimilhança das opiniões são um motivo paradoxal para permanecer em repouso e deixar nossos semelhantes em repouso” (STAROBINSKI, 1992, p. 99).

⁸⁹ Acerca de determinadas atitudes do preceptor e suas implicações, já falamos no capítulo 3, item 3.1., do presente trabalho.

⁹⁰ E, do ponto de vista da contemporaneidade, como tem sido necessário “que cada pessoa tenha condições críticas de dar à própria vida os significados que livremente deliberar, resistindo de modo

Ora, podemos perceber a atualidade deste posicionamento cético a partir do que disse Russell (2008):

Nenhum homem está apto a educar, a menos que sinta em cada aluno um fim em si mesmo, com seus direitos e sua personalidade, não uma mera peça em um jogo de quebra-cabeça, um soldado em um regimento, ou um cidadão em um Estado. O respeito pela personalidade humana é o início da sabedoria, em todas as questões sociais, mas acima de tudo em educação (RUSSELL, 2008, p. 185).

Para a efetivação de tal educação, será necessária também uma nova didática, em que aquilo que Theobaldo (2008, p. 70) chama de “regência tradicional” perde espaço para um modelo mais dialogal e aberto, tendo em vista que o próprio professor, visitado pela lucidez dos incômodos do ceticismo, também se vê como alguém em processo de aprendizado e reconhece que não tem autoridade suficiente para tutelar o pensamento alheio – afinal, lidar com o próprio pensamento já é um desafio que se lhe impõe para a vida toda.

Ora, observa Theobaldo (2008, p. 70) que a regência tradicional, marcadamente rígida em sua metodologia, gera “passividade no aluno”. Assim sendo, a nova maneira pedagógica iniciada por Montaigne é essencialmente móvel, pautada em uma “relação educacional ativa e participativa [que possibilita] escapar do servilismo no aprendizado” (THEOBALDO, 2008, p. 71).

A superação desta regência tradicional e a oposição ao ensino servil, por sua vez, neste novo dinamismo educacional, exigem que se coloque em movimento o exercício constante daquilo que se aprende. Não um exercício repetitivo de fórmulas idênticas, como se se quisesse fixar um conteúdo sob uma mesma perspectiva e abordagem, mas um exercitar que experimente, de diversas formas, a mesma matéria trabalhada, retirando-a do que Theobaldo (2008, p. 74) chama de “condição de objeto estranho”, ressignificando pontos de vistas, problematizando afirmativas e negações absolutas, evitando que o conhecimento adquirido seja acumulado, mas não trabalhado: “significativo é o acréscimo que segue à pilhagem” (THEOBALDO, 2008, p. 76).

Conforme exorta Montaigne, “o proveito de nosso estudo está em nos tornarmos melhores e mais avisados. [...] Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro” (MONTAIGNE, 1987, p. 78). O ensaísta não abre mão do

sistemático e consciente à desvalorização crescente das experiências pessoais que tem ocorrido em nome de um certo cientificismo (MESSIAS; FIGUEIREDO, 2016, p. 3119).

conteúdo, há muita coisa que a humanidade já produziu e que devemos conhecer. Entretanto, os mais diversificados saberes também foram produzidos nos mais diversos contextos, de tal forma que congelar suas significações se equivaleria a esterilizá-los. “Os preceitos e modelos só intervêm subsidiariamente, como balizas com ajuda das quais se refina o trabalho de meditação” (TOURNON, 2004, p. 154). Faz-se mister conhecer as ambiências de suas produções, a fim de tentar aproximarmos ao máximo de seus sentidos originais, do que os autores quiseram efetivamente comunicar em seus contextos, mas, desse conhecimento técnico, é fundamental que a apreensão do conteúdo original se transforme em instrumento para ler nossa própria época, refletir nossa própria existência e, conseqüentemente, nos possibilite compreender muito mais o espírito dos grandes homens do que simplesmente suas teorias: “Não se trata de aprender os preceitos desses filósofos, e sim de lhes entender o espírito” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

O estudo, de fato, nos apresenta diversos dados e informações; aprendemos conceitos diversos, fórmulas, pontos de vistas sobre determinados fenômenos, mas isso não nos garante a habilidade necessária para lidar de modo crítico com o que aprendemos. Inclusive, aquilo que nos é dado aprender pode frequentemente nos ofuscar o raciocínio livre, formatar nossa maneira de pensar em uma única forma, exercendo um papel dogmaticamente doutrinador.

Por isso, o ceticismo na educação é de um auxílio singular, especialmente porque não nos permite acomodar nos pontos onde já chegamos, mantendo o espírito investigativo em movimento. “... se relacionamos o pirronismo de Montaigne com sua prática de *ensaio* e sua intenção numerosas vezes afirmada de ‘regrar’ seu pensamento e sua vida, podemos ver esboçar-se as linhas de uma filosofia inovadora de alcance inteiramente diverso” (TOURNON, 2004, p. 144). E, aqui, uma ressalva importante: se o ceticismo nos permite algum tipo repouso, talvez seja apenas o repouso na “tranquilidade” (*ataraxia*) da suspensão do juízo, na desobrigação de ter que defender com armas em punho algum tipo de verdade definitiva, embora tal tranquilidade continue nos incitando a persistir na investigação.

O que se vê esboçar, portanto, é uma educação de experiências, amiga do mundo, andarilha, ainda que a sua marcha pareça acelerar ou desacelerar em determinadas ocasiões. E a maior das experiências a proporcionar é a aventura de adentrar no universo do próprio pensar, aprendendo a julgar os fenômenos por meio do movimento constante e da plasticidade de nossa racionalidade.

É fato que Montaigne não foi o único, nem mesmo o primeiro, a pensar em uma educação experimentadora, provisória, investigativa. Mas a sua proposta de que se efetive um saber que seja incorporado à alma do aprendiz possui a marca fortemente do incômodo cético

que difunde, incansavelmente, a necessidade de que o aprendiz nunca perca de vista sua natureza de aprendiz, ainda que seja permeado das mais diversas e honrosas titulações. “A inovação é decisiva: sob o nome tradicional do ‘conhecimento de si’, ela inaugura uma ética da consciência de si” (TOURNON, 2004, p. 154). O convite é também uma convocação: fazer a experiência constante de si mesmo.

Nesta perspectiva, portanto, se há um saber a ser incorporado e, conseqüente e conscientemente, transformado, talvez isso aconteça devido ao fato de esse agente incorporador e transformador também estar em constante processo de transformação: “o saber é uma boa droga, mas não há droga suficientemente forte para resistir às falhas do recipiente” (MONTAIGNE, 1987, p. 73). E, mesmo que haja um ser onde se desaguar, desposar a experiência do vir-a-ser ainda parece ser o mais verossímil a fazer. “A propósito, perguntou-se a Agesilau o que deviam, na sua opinião, as crianças aprender, ao que ele respondeu: o que terão de fazer quando crescerem. Não é de estranhar que semelhante educação tenha produzido tão admiráveis efeitos” (MONTAIGNE, 1987, p. 74).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ONTEM DE MONTAIGNE EM NOSSO HOJE PEDAGÓGICO. PENSANDO O PEDANTISMO NO BRASIL

Sob a prerrogativa de dar evidência a alguns dos aspectos centrais do pensamento filosófico-educacional de Montaigne trabalhados ao longo desta Dissertação, pensamos ser pertinente perceber os ecos da reflexão montaigneana em determinados aspectos acadêmico-educacionais da atualidade. Sem a pretensão de esgotar o que aqui se refletirá, sentimos que a percepção do ontem de Montaigne pode ser um caminho singular para lançar luzes em nosso hoje pedagógico, ensejo também para percebermos a validade perene do que, ao longo de nosso texto, tivemos a oportunidade de expor acerca do pensamento do filósofo renascentista.

Após o caminho de pesquisa trilhado para a elaboração desta Dissertação, temos elementos consideráveis para percebermos o quanto o reconhecimento de nossa própria ignorância, ao menos na tradição filosófica bebida por Montaigne, está no princípio da sabedoria. Fazemos perguntas na medida em que reconhecemos certa incompletude nas respostas que já adquirimos e, ainda mais, nas respostas que supostamente nem tenhamos; o próprio ser humano pode ser visto, metaforicamente falando, como sendo uma incógnita em busca de resposta, de sentido (*logos*) para sua existência mesma. Neste sentido, podemos perceber que o questionamento é um dado ontológico, caracterizando a natureza humana como essencialmente indagadora e em busca de (auto)conhecimento.

As reflexões montaigneanas que tivemos a oportunidade de explorar neste texto estabelecem uma relação inseparável entre a perspectiva epistemológica, que tanto necessita de conhecimentos com um mínimo de confiabilidade e verossimilhança, e a perspectiva ética, intensamente necessitada de luz acerca da melhor maneira de se viver, a fim de que a vida faça um mínimo de sentido. Entre o “saber conhecer” e o “saber viver” há uma linha muito tênue que, muito mais que separá-los, os une.

Ora, deste modo, a sabedoria de que Montaigne trata é, sobretudo, de uma certa “sabedoria de vida”, em que o saber que adquirimos e construímos só faz sentido na medida em que temos a oportunidade de independente e autonomamente deliberar sobre eles e julgá-los, auxiliando-nos a viver melhor e de modo menos perturbado (*ataraxia*) possível diante das inconstâncias e reticências da existência – “Todos os filósofos de todas as seitas concordam em que o soberano bem reside na serenidade da alma e do corpo”, dizia Montaigne (1987, p. 226) –, colocando-nos sempre mais em contato com as nossas possibilidades e limitações; “meu ofício, minha arte, é viver” (MONTAIGNE, 1987, p. 179).

Um dos meios principais de aquisição de conhecimento para o ser humano é a educação, que nos possibilita o acesso a uma gama imensurável de saberes que foram construídos ao longo da história. Neste processo, paradigmas nascem e são superados praticamente com a mesma constância e intensidade, bem como a tendência de querer dogmaticamente perpetuá-los.

Entretanto, uma vez que a produção humana de conhecimento é situada historicamente, também é preciso considerar que ela é situada social e culturalmente, de tal forma que a sua pretensa neutralidade é passível de questionamento, bem como os mecanismos e dosagens de sua comunicação. Isto se agrava, por sua vez, com o fato de podermos pensar também em uma geografia do conhecimento, pois movimentos de defesa territorial da própria capacidade hermenêutica e epistemológica parecem marcar boa parte da história dos saberes do homem. Há sempre referenciais a seguir, modelos a espelhar, paradigmas a conduzir, autoridades a que se apoiar, tornando o campo da sabedoria e dos signos humanos, paradoxalmente, um verdadeiro campo de batalha.

Evidencia-se, neste ponto, o fato de constantemente um dos recursos mais utilizados nesta luta cultural apontada ser a imposição linguística e a exibição sofisticada da eloquência e da retórica: “falar bem e rebuscadamente”, apoiando-se no conhecimento dos grandes homens da história, fazendo uso estilístico da mais sofisticada filosofia, frequentemente para dizer com outras palavras o que quase sempre a sabedoria popular e o senso comum já disseram.

Tivemos a oportunidade de refletir que no período renascentista montaigneano, especificamente, o desejo de reconduzir os passos do homem pelas veredas dos clássicos greco-romanos parece ter dado à educação daquele tempo uma característica essencialmente formalista que teria infectado o campo das ciências humanas, e até mesmo a filosofia – ou os pseudo-filósofos –. A análise crítica da realidade e a construção conceitual pareciam, ao que tudo indicava a reflexão do pensador francês, estar dando cada vez mais espaço à mera coletânea de sentenças e ao aprendizado decorado de máximas para a vida, furtando-se a prática pedagógica do seu papel histórico de incitar o espírito investigativo e questionador do ser humano.

A acusação era séria e, conforme o contexto em que estava inserida, problemática e hostil: embora sendo o homem um ser incompleto e, por isso mesmo, em constante busca pelo saber, estava sendo constantemente submetido a uma educação mutiladora de sua capacidade de julgamento crítico acerca do que vivia e do seu meio, em nome de um certo conformismo e

submissão a tudo o que a humanidade já havia construído até então; o que parecia realmente importante era aprender o que os outros pensaram, e não pensar por conta própria⁹¹.

Mas quem é o homem para que sejam justificadas atitudes de domínio alheio? O que sabe o homem acerca de sua própria natureza que justifique posturas autoritárias de controle intelectual? “De nenhuma circunstância particular se orgulhará quem tenha sempre na memória a debilidade, a imperfeição e a miséria inerentes à natureza humana” (MONTAIGNE, 1987, p. 179).

Inspirados pelas reflexões montaigneanas visitadas ao longo da presente Dissertação, permitimo-nos neste ponto, então, pensar mais claramente sobre certo aspecto da atualidade do pensamento de Montaigne, direcionando o olhar de modo mais especial, na medida do possível, para a realidade brasileira.

Fato é que há muitos autores e pensadores que possuem uma autoridade e uma contribuição acadêmica inquestionável. Porém, sobre o que eles disseram muito já foi dito, se tem repetido e pouca novidade tem surgido. Por outro lado, muitos trabalhos que se enveredam pelos caminhos venturosos da novidade, muitas vezes se perdem no meio de uma linguagem extremamente rebuscada e de raciocínios que se perdem em suas consistências e, ao contrário de produzirem clareza a cada premissa, mais confundem e cansam do que inspiram o pensar.

Lançamos, deste modo, o questionamento sobre em que medida há uma presença de um pedantismo na academia contemporânea, especialmente no Brasil. Teriam as críticas montaigneanas, dirigidas ao seu tempo, ainda validade atualmente?

O problema não está em se “apoiar nos ombros de gigantes”, mas em tornar os ombros deles os próprios e mutilar a si mesmo; “tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Esse tipo de movimento não livre, pode produzir o efeito do afastamento de nossa realidade presente ou a aproximação meramente cognitiva em relação a ela. Como disse Mário de Andrade, “o passado é lição para meditar, não para reproduzir” (apud GOMES, 2008, p. 29).

Neste sentido, aplicando a reflexão que até aqui se esboçou efetivamente à realidade brasileira, o pedantismo, além de nos atrelar excessivamente ao que já disseram antes de nós, ao ponto de inibir o nosso próprio dizer, no Brasil ele se agrava na medida em que nos submete a interpretações de nossa realidade que, com frequência, nem são nossas, ao

⁹¹ A esta situação Montaigne se opôs veemente e denominou de “pedante”, dedicando-lhe especial reflexão no ensaio intitulado *Do pedantismo* (I, 25).

contrário, são hermenêuticas importadas⁹². A produção intelectual e filosófica, os processos e paradigmas pedagógicos, por aqui, ainda insistem em se mergulhar em “um escafandro greco-romano – embora não seja[m] nem grego nem romano” (GOMES, 2008, p. 11).

Pode-se perceber, deste modo, a presença em nosso solo do aspecto pedante ao qual teria mergulhado o humanismo quinhentista e que fora objeto da crítica montaigneana.

Como foi dito, isso torna o pedantismo brasileiro ainda mais grave, pois perpetua, à sua maneira, o *status* de colonizados a que fomos sistematicamente – e cientificamente – submetidos, além de manter, de algum modo, a inferioridade psicológica que nos foi outorgada pela veiculação da ideia de que temos uma natureza decaída necessitada de correção. Entretanto, a visão pessimista acerca de nossa condição parece não partir de nossa condição mesma, mas de uma visão otimista que o colonizador tinha de si mesmo, endossado pelo “humanismo” de suas ações e, até certo ponto, pelo apoio que tal empreitada recebia, na ocasião, da pedagogia católica jesuítica⁹³. Até podíamos ter alma, mas, uma vez que ela não estava conforme os conceitos “oficiais” de “alma”, justificava-se todo empreendimento para consertá-la.

Com o paradigma a ser seguido (im)posto, e com a necessidade política de sobrevivência também (im)posta, a formação intelectual do brasileiro parece muito ter se inclinado à imitação do padrão eurocêntrico, de tal forma que não poderia ser levado a sério aquele que não encarnava o padrão importado do modelo de seriedade acadêmica. E, semelhantemente à crítica encabeçada por Montaigne ao contexto pedante em que ele viveu, diz Gomes (2008), acerca do que aqui chamamos de um certo *pedantismo brasileiro*, que

O triunfo do homem sério é atingido quando se chega à completa ritualização. Quando já não importa o ‘dito’, mas a ‘maneira de dizer’ dentro de padrões previamente consagrados. [...] A ritualização, triunfo do sério, consiste exatamente nisso: fala-se agora de temas adequados, pouco importando se importam (GOMES, 2008, p. 16).

⁹² Em *O povo brasileiro*, Darcy Ribeiro (1995) denuncia: “nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo” (RIBEIRO, 1995, p. 453). Aliás, parece sintomático que o Brasil e a América tenham sido colonizados justamente a partir do cenário antropocêntrico em que a Europa vivia. Ora, sob esta ótica, já “nascemos” sob a égide da modernidade e, embora muito se questionou sobre se, de fato, tínhamos uma “alma”, nosso espírito foi colonizado sob uma forte ideologia autoritária, obrigando-nos a encontrar os referenciais para construção de nosso próprio ser exatamente fora de nosso ser e de nossa realidade geográfica e cultural.

⁹³ Conforme acena Faria (2012), “antes de informar sobre o nativo, os textos jesuíticos informam mais sobre o padre e o ideal de pessoa humana que ele tinha em mente. Ao classificar o índio como inconstante, por exemplo, os padres universalizavam a concepção católica de alma, fundamentada, sobretudo, em Agostinho” (FARIA, 2012, p. 34).

Ao nos adequarmos aos padrões, deixamos muito de nosso espírito brasileiro, intimidando, assim, muito de nossa produção genuína de conhecimento. O chamado “triumfo do externo”, da “Razão Ornamental”, como chama Gomes (2008, p. 17), é, então, condição de impedimento para o nascimento real do que, de algum modo, pode ser que já viva internamente em nós⁹⁴.

Há muito que descobriremos sobre nós mesmos para nos dar o direito de ficar envolvidos em um pedantismo e em um estrangeirismo que muito nos afasta, por meio de uma violência acadêmica, ainda que não seja mais efetivamente física em nossos dias, da capacidade de exercermos o julgamento de nossa própria realidade a ser construída.

Chegados a este ponto, não podemos deixar de fazer uma breve menção também à obra de Sérgio Buarque de Holanda (2013), *Raízes do Brasil*, que ganhou certa valorização acadêmica no Brasil a partir de 1970 quando de sua preocupação com um certo “atraso” brasileiro em relação aos “avanços” da Modernidade⁹⁵. Por trabalhar, nesta obra, com o “paradigma indiciário”, no que se refere ao ponto de vista metodológico, Holanda (2013) deixa aberto o espaço da discussão dialética e antidogmática a que falávamos no capítulo terceiro desta Dissertação, bem como o de uma reflexão nada saudosista⁹⁶.

Já no início do seu texto, ao discutir nossas heranças ibéricas, ele nos leva a pensar sobre a necessidade de conquistarmos, além do aspecto político-econômico, uma independência cultural, de cunho autoconsciente e valorizador de nossa própria história, pois recebemos alguma forma ou matéria-prima dos colonizadores, mas o que disso se fez – e se deve fazer – é obra singular do próprio povo brasileiro:

Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra⁹⁷. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de

⁹⁴ E sobre isso é lapidar e provocativa a reflexão de Ribeiro (1995): “Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos” (RIBEIRO, 1995, p. 120).

⁹⁵ A obra de Sérgio Buarque de Holanda em sua amplitude, que vai além da citada *Raízes do Brasil*, traz contribuições importantes para se pensar a educação além do aspecto institucional (cf. FONSECA, 2011, p. 198).

⁹⁶ Sobre isso, diz Antônio Cândido, no prefácio do texto de Holanda que aqui referenciamos, que “Num tempo ainda banhado de indisfarçável saudosismo patriarcalista, sugeria [Holanda] que, do ponto de vista metodológico, o conhecimento do passado deve estar vinculado aos problemas do presente. E, do ponto de vista político, que sendo o nosso passado um obstáculo, a liquidação das ‘raízes’ era um imperativo do desenvolvimento histórico” (apud HOLANDA, 2013, p. 20).

⁹⁷ Grifos nossos.

aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem (HOLANDA, 2013, p. 31).

E, posteriormente, Holanda (2013) faz uma contundente crítica a uma tendência brasileira que ele chama de “vício do bacharelismo” (HOLANDA, 2013, p. 157), que transforma o conhecimento e sua aquisição em um meio predatório e arrogante para atingir o escopo de uma sobrevivência “segura” e “estável”: “Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as ideias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria” (HOLANDA, 2013, p. 158).

Deste modo, voltamos ao ponto reflexivo do início deste trabalho e que se apresenta, agora, como imperativo e sinal clarividente de um aspecto da atualidade das cétricas reflexões educacionais de Montaigne: sendo o ser humano uma espécie inacabada, não se justifica a pretensão tirânica de domínio do pensamento e da vida dos outros, tornando necessário e urgente o desenrolar de um movimento de libertação intenso a caminho, especialmente, do autoconhecimento, bem como do desenvolvimento de um exercício dialético de desligamento das correntes com que fomos amarrados ideologicamente e que, ainda fortemente, insistem em nos manter presos à tutela de autoridades externas. “É preciso que nos sequestremos e tomemos posse de nós mesmos. [...] A coisa mais importante do mundo é saber pertencermos” (MONTAIGNE, 1987, p. 116-117).

Aprender com os outros sim, mas sem alienar-se, tendo condições de voltar consciente e criticamente para si; os saberes alheios são boas visitas, desde que não roubem a privacidade interna de nossa morada e não nos impeçam de fazer obra própria a partir daquilo que nos oferecem; “que nos deixem a possibilidade de também julgarmos depois deles!” (MONTAIGNE, 1987, p. 196).

Os saberes produzidos pela humanidade são extremamente ricos culturalmente, e parecem falar mais das circunstâncias em que foram produzidos do que de um sentido genuinamente universal. Talvez, sua grande universalidade esteja no fato de evidenciar o que tanto nos assemelha enquanto espécie: nosso saber pode, até certo ponto, não ter pátria fixa, mas é circunstancial, regionalizado e culturalmente situado, a tal ponto de estar em um constante devir.

E, deste modo, o conhecimento de outras regiões e culturas se torna um material didático mais eficaz que muitos livros “clássicos” e “didáticos”, especialmente na medida em que nos revela a limitação contextual de nossos próprios pensares.

Neste sentido, as reflexões que envolveram o desenvolvimento deste trabalho nos permitem perceber que a postura cética afeta positivamente a formação de sujeitos em constante processo de emancipação. Especialmente, a releitura do ceticismo feita por Montaigne estabelece esta corrente filosófica do helenismo como fonte de formação intelectual e moral, de modo especial pela proposição do contato honesto do estudante consigo mesmo e também com as mais variadas matrizes culturais, ocasião de percepção da vanidade e inconclusão do pensamento humano e de suas criações (também sempre culturais).

É possível pensar que o que o mundo, os outros e a história têm a nos ensinar é digno de consideração, desde que não sejamos obrigados a apenas registrar e guardar na memória o que nos é dado a aprender, mas nos seja possibilitado refletir criticamente sobre o saber historicamente disponível; “ensine a apreciar os fatos mais do que os registrar” (MONTAIGNE, 1987, p. 80). Isso significa que a matéria que tomamos de empréstimo da tradição epistêmica da humanidade pode e deve ser objeto de remoldagem independente de nossa parte, transcendendo qualquer cânon definitivo.

Montaigne parece ter percebido muito bem que uma educação pedante apenas potencializa o processo de sobreposição de uma cultura à outra, de uma subjetividade à outra, transformando o conhecimento em arma letal capaz de subjugar e humilhar muitos povos, como já se viu e ainda se vê repetidamente na história humana. Em relação à perspectiva antropológica, por outro lado, o conhecimento dos padrões culturais diferentes dos nossos não pode ser usado como um meio para futuras explorações e domínio alheio, mas para que, de fato, seja construído um diálogo intercultural respeitoso e ciente do quanto a espécie humana é uma só, ainda que organizada sob as mais variadas visões de mundo e de homem.

Este mundo tão grande, que alguns ampliam ainda, como as espécies de um gênero, é o espelho em que nos devemos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro do nosso aluno. A infinita diversidade dos costumes, seitas, juízos, opiniões, leis ensina-nos a apreciar sadamente os nossos, a reconhecer suas imperfeições e fraquezas naturais, o que já não é pouco. Tantas revoluções nos diferentes países, tantas mudanças nos destinos públicos, induzem-nos a não encarar como extraordinários os nossos. [...] O fausto orgulhoso de tantas cerimônias estrangeiras, a exagerada majestade de tantas cortes e grandezas fazem-nos

céticos⁹⁸ e permitem à nossa vista sustentar o brilho das nossas sem nos deslumbrarmos (MONTAIGNE, 1987, pp. 80-81).

De que adiantaria fazer uso de um aparelho auricular ou visual que em nada contribuem para que ouçamos e enxerguemos melhor e mais nitidamente? E como poderemos reconhecer que precisamos destes aparelhos se não reconhecemos que nossa audição e visão vão mal? E de que serviria o uso deles se, além de não melhorarem nossa capacidade auditiva e visual, ainda agravariam nossa surdez e miopia?

Em síntese, pode-se dizer que há em Montaigne uma Educação ousada e com aplicações bastante atuais, cujo grito pela necessidade de se criar um ambiente educacional propício para a formação crítica e *independente/autônoma* já se fazia presente. Um modelo pedagógico mais gerador de desejos do que de saciedades, especialmente levando-se em consideração o contexto em que estava inserido o filósofo francês: um contexto de desconfiança das iluminações próprias dos alunos. O mundo é o material pedagógico para Montaigne (1987, p. 80), “o livro de nosso aluno”, e a sua metodologia pedagógica propõe um tipo de ensino conduzido “ora por conversas, ora por leituras; ora o preceptor lhe apresentará o próprio texto do autor mais adequado ao fim da educação, ora lhe fornecerá somente o miolo, a substância” (MONTAIGNE, 1987, p. 81). É um modelo pedagógico aberto, desapegado de “andadeiras” (*idem*, p. 77), que procura tornar o aluno amante da verdade e “exigente na escolha e peneiramento de suas razões” (*idem*, p.79), a fim de que a busca pelo saber nunca cesse nem se feche em doutrinas dogmáticas e inquestionáveis.

Podemos questionar, por fim, diante de tudo quanto foi refletido, sobre os motivos e as razões pelas quais, então, parece não ter o pensamento montaigneano vingado tanto no ambiente e nas pesquisas em Educação em relação às contribuições de outros pensadores de sua época. Comênius (República Checa, 1592-1670), por exemplo, dentre outros, parece ter sido muito mais valorizado nos estudos em Educação do que seu contemporâneo Montaigne, embora seja a reflexão do filósofo francês tão atual e rica quanto à do pensador checo⁹⁹.

Ora, é importante lembrar que o pensamento de Montaigne, manifestado em cada ensaio presente ao longo dos *Ensaio*s, não é envolto a discussões analíticas de fôlego; não vemos nas temáticas tratadas por Montaigne, e em especial no que se refere às suas pensatas

⁹⁸ Grifos nossos.

⁹⁹ Não sendo este, evidentemente, nosso objeto de estudo ao longo desta Dissertação, não podemos apresentar uma discussão bem fundamentada que traga uma resposta plausível para esta questão. Entretanto, não nos furtamos também de poder lançar alguma hipótese reflexiva, com perspectivas de uma investigação futura em outra ocasião.

sobre a Educação, uma sistematização metódica nem a pretensão de apresentar diretrizes sólidas do ponto de vista de uma efetiva didática ou de uma ciência pedagógica.

Diferentemente, Comênius parece objetivar uma reflexão didática bastante sistemática, apresentando um método cuja validade tenha o máximo de aplicação universal, de onde vem sua orientação “pansófica”. Embora alguns pressupostos fundamentais de seu pensamento – tais como a importância do desenvolvimento de um pensamento autônomo, a relação entre o conteúdo escolar e a vida, a postura não punitiva do professor e a confiança na capacidade cognitiva dos alunos e daquilo que eles já possuem de conhecimento empírico – sejam elementos fundamentais também fortemente presentes na reflexão montaigneana, Comênius parece ter procurado uma reflexão menos ensaística e mais sistematizada, propondo métodos e orientações didáticas mais universalistas do que pretendia Montaigne.

Além disso, a reflexão montaigneana é muito mais direcionada a uma discussão epistemológica e antropológica da Educação – eminentemente filosófica, portanto – do que à dimensão metodológica de uma pedagogia genuinamente escolar, como parece ser, em certa medida, o caso de Comênius. Neste sentido, as reflexões do segundo podem parecer (erroneamente, pensamos) mais práticas e com um contributo mais efetivo e abrangente (como o caso da clara indistinção sexual do acesso à educação, não tão clara ainda em Montaigne) do que as do primeiro¹⁰⁰.

Podemos pensar também no fato de as reflexões de Montaigne serem eminentemente preceptoras, de um lado, e consideravelmente resistentes à educação colegial/escolar então nascente, de outro, ao passo que as reflexões de Comênius muito se orientaram a uma contribuição efetiva no que concerne às finalidades e alcances desse espaço colegial/escolar da educação e às suas respectivas pedagogias.

Os motivos e as razões podem ser muitos, e são questões dignas de pesquisas aprofundadas pelos estudiosos. Fato é que o pensamento montaigneano, neste sentido, precisa ainda ser muito redescoberto nas pesquisas em Educação, e pode ter a presente Dissertação alguma contribuição a dar em relação a isso.

Montaigne é um arauto da independência interior e um intenso crítico de um certo epistemicídio, tão vigorado em sua época (e ainda hoje?). Ora, o conhecimento humano não é uma entidade desencarnada, de tal forma que não faz sentido a pretensão de querer

¹⁰⁰ Poderíamos pensar, inclusive, a partir disso, que a atual “paixão” por gabaritos, por respostas prontas, por indicações práticas, por livros de “auto-ajuda”, por lições que pretendem garantir o sucesso de nossos passos, dentre outras coisas do gênero, não seja algo característico apenas dos dias de hoje?

transformar determinadas ideias em paradigmas absolutos. O filósofo francês é uma centelha cintilante no clamor pela emancipação do espírito humano. Há nele, de algum modo, um Tu em que nosso Eu pode se espelhar, não absolutamente – o próprio Montaigne, por tudo que vimos, nos desautorizaria –, mas como a um amigo fiel e íntimo: “porque era ele; porque era eu” (MONTAIGNE, 1987, p. 94).

Destas considerações finais e destas reflexões sobre elementos de atualidade da filosofia da educação de Montaigne urge, portanto, a necessidade de uma educação que nos eduque para a sensibilidade ao mundo em que vivemos; de uma educação que não apenas sonhe, mas que desprenda artifícios concretos para tornar real o projeto do *homo humanus*, ciente de si mesmo e atento ao clamor de sua própria humanidade em processo constante de parto; de uma educação que não ensine a passividade e o silenciamento, mas que promova responsabilmente mecanismos para que o homem seja um agente transformador crítico do seu meio e que faça, organizada e sistematicamente, “barulhos” quando a própria história dos homens procurar silenciá-lo; de uma educação que forme para a alteridade respeitosa, para o consenso básico entre as culturas, em respeito à diversidade e em guerra ao que venha desumanizar o processo de humanização do ser humano; de uma educação que possibilite o acesso profundo aos “clássicos” como fonte especial de conhecimento e de autoconhecimento, e que possibilite aos estudantes assimilar criticamente o “espírito dos grandes” e “fazer obra própria” com tais matérias-primas; uma educação que nos eduque, por meio dos conhecimentos que adquirimos, para a vida virtuosa, não impondo o que seja ou não seja “virtuoso”, mas possibilitando a reflexão consciente sobre as valorações que os homens fazem das coisas, sobre os critérios que utilizam para incluir ou excluir algo de suas vidas; de uma educação que, além de nos ensinar a sabedoria intelectual e prática, também nos “*desensine a tolice*” (TOURNON, 2004, p. 07); de uma educação, enfim, que desperte nossa natureza examinadora e investigativa, tornando desnecessária e injustificável toda tentativa de nos manter atrelados a conhecimentos externos que, conforme determinado tipo de uso, podem dogmaticamente ofuscar ainda mais a forma como ouvimos e vemos o mundo e a nós mesmos. “O mal no homem está em pensar que sabe” (MONTAIGNE, 1987, p. 226). E esta exortação montaigneana ainda continua repleta de atualidade perene e questionadora.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRÃO, Bernadete Siqueira (org.). **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os pensadores)
- ARENAS CRUZ, María Elena. **Hacia una teoría general del ensayo: construcción del texto ensayístico**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis**. Tradução de George Sperber. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- _____. **Ensaio de literatura ocidental**. 2. ed. Tradução de José Marcos Mariani Macedo. São Paulo: Editora 34, 2012.
- AZAR FILHO, Celso Martins. Montaigne: ceticismo e educação. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução de Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. 5. ed. Brasília: Edições CNBB, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BRAGA, Marco. GUERRA, Andreia. REIS, José Claudio. **Breve história da ciência moderna: das máquinas do mundo ao universo-máquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. v. 2
- BROCHARD, Victor. **Os cétricos gregos**. Tradução de Jaime Conte. São Paulo: Odysseus, 2009.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. **Montaigne**. Tradução de Jamir Conte. São Paulo: Loyola, 2006. (Mestres do pensar)
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Tradução de Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- COMPAGNON, Antoine. **Uma temporada com Montaigne**. Tradução de Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- COMTE-SPONVILLE, André. **A filosofia**. Tradução de Joana Angélica D'Ávila Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução de Educarado Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Notificação sobre a situação do “Índice” de Livros Proibidos**. Roma, 14 jun. 1966. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19660614_de-indicis-libr-prohib_po.html>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CORDÓN, Juan Manuel Navarro. MARTINEZ, Tomas Calvo. **História da filosofia: do Renascimento à Idade Moderna**. Tradução de Alberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 1998. v. 2.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DROIT, Roger-Pol. **A companhia dos filósofos**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Mesmo que o céu não exista)

DUBOIS, Jean (dir.). **Dictionaire de la langue française – Lexis**. Paris: Larousse, 1994.

EVA, Luiz. **A figura do filósofo: ceticismo e subjetividade em Montaigne**. São Paulo: Loyola, 2007.

FARIA, Marcos Roberto de. **A educação jesuítica e os conflitos de uma missão: um estudo sobre o lugar do jesuíta na sociedade colonial (1580-1640)**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, São Paulo, 2009.

_____. “Eles têm alma como nós”. *Categorias da filosofia agostiniana na definição da humanidade dos índios pelos jesuítas do século XVI*. **Theoria**, Pouso Alegre: v. 4, n.10, p. 31-48, 2012 – ISSN 1984-9052.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Trilhando caminhos, buscando fronteiras: Sérgio Buarque de Holanda e a História da Educação no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONTANIER, Jean-Michel. **Vocabulário latino da filosofia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GAZZINELLI, Gabriela G. **A vida cética de Pirro**. São Paulo: Loyola, 2009. (Leituras filosóficas)

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHISALBERTI, Alessandro. **As raízes medievais do pensamento moderno**. Tradução de Sivar Hoepfner Ferreira. 2. ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2011.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 14. ed. Curitiba: Criar Edições, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Montaigne y la function del escepticismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOÃO PAULO II, Papa. **Discurso de 31 de outubro de 1992**. Disponível em: <<https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1992/october.index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

LACOUTURE, Jean. **Montaigne a cavalo**. Tradução de F. Rangel. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANDESMAN, Charles. **Ceticismo**. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MESSIAS, Elvis Rezende. Ceticismo e filosofia moderna: a importância da equipolência e da suspensão do juízo. **Theoria**, Pouso Alegre: v. 7, n. 18, 2015, p. 27-44. ISSN: 1984-9052.

MESSIAS, Elvis Rezende. FIGUEIREDO, João Gabriel Rodrigues e. Docência e decência: um ensaio sobre a educação como laboratório cultural. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ANPED, 12, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 3105-3120. ISSN: 2175-2087.

MILLER, James. **Vidas investigadas: de Sócrates a Nietzsche**. Tradução de Hugo Langone. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras.** Tradução de J. Renard e Luiz J. Gaio. São Paulo: Paulus, 1980.

MONDOLFO, Rodolfo. **Figuras e ideias da filosofia da renascença.** Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios.** Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)

_____. **Ensaaios.** Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores) v. 1

MORA, J. Ferrater. **Dicionário filosófico: tomo I.** São Paulo: Loyola, 2000.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismo e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

POPKIN, Richard H. **História do ceticismo de Erasmo a Spinoza.** Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

REALE, Giovanni. **Estoicismo, ceticismo e ecletismo.** Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2011. (História da filosofia grega e romana) v. 6

REALE, Giovanni. ANTISSERI, Dario. **História da filosofia: do Humanismo a Descartes.** 5. ed. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005. v. 3

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUSSELL, Bertrand. **Ensaaios céticos.** Tradução de Marisa Motta. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SEXTO EMPÍRICO. Hipotiposes pirrônicas. Livro I. Tradução de Danilo Marcondes. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 115-122, set.1997.

STAROBINSKI, Jean. **Montaigne em movimento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno.** Tradução de Renato J. Ribeiro e Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

THEOBALDO, Maria Cristina. As palavras e as coisas na educação renascentista. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6, n.11, 2011 – ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa). Versão eletrônica disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. Montaigne e a educação em “nova maneira”. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 237-255, mai. 2010.

_____. Montaigne e a utilidade dos saberes. **Limiar**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2º Semestre 2014, p. 66-90.

_____. **Sobre o “Da educação das crianças”: a nova maneira de Montaigne**, 2008, 285 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP-SP, São Paulo, 2008.

TOFFANIN, Giuseppe. **Historia del humanismo**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1952.

TOURNON, André. **Montaigne**. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004.

VAN DOREN, Charles. **Uma breve história do conhecimento**: os principais eventos, pessoas e conquistas da história mundial. Tradução de Luís Santos. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

WINCH, Christopher. GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2015.