



A educação segundo a perspectiva de montaigne no âmbito do renascimento

Gustavo Araújo Batista

Universidade de Uberaba, Av. Nené Sabino, 1801, 38055-500, Bairro Universitário, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência.
E-mail: mrgugaster@gmail.com

RESUMO. A filosofia de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) oferece a possibilidade de uma pedagogia pautada no ceticismo intelectual e no estoicismo moral, pois, segundo ele, sendo impossível a aquisição do conhecimento definitivo ou inquestionável, restaria apenas a busca incessante por algo que seja, ao menos, um pouco mais confiável ou provável, da mesma forma que seria imperativo educar o indivíduo para uma conduta virtuosa e implacável no cumprimento do dever. O objetivo deste artigo, justificado pela necessidade de aproximar a filosofia e a educação, é esboçar os tópicos principais do pensamento de Montaigne, para apresentar um panorama geral da sua filosofia, assim como das suas ideias sobre educação, tratando-se do contexto histórico ao qual pertence (Renascimento), assim como da sua obra magna (Ensaaios). Como resultado, demonstra-se que o ceticismo intelectual e o estoicismo moral de Montaigne permanecem como alertas contra possíveis enganos, equívocos, erros ou ilusões causados por concepções que não fazem questionar até que ponto o saber é confiável, do mesmo modo que fazem ignorar a importância da formação da conduta humana. Espera-se que estas considerações acerca das ideias filosóficas e educacionais de Montaigne possam suscitar reflexões sobre a fundamentação teórica da educação.

Palavras-chave: Ceticismo, Estoicismo, Filosofia, Educação.

Education from montaigne's perspective within the renaissance context

ABSTRACT. Michel Eyquem de Montaigne's (1533-1592) philosophy foregrounds a pedagogy based on intellectual skepticism and moral stoicism. Since the acquisition of definitive or unquestionable knowledge is impossible, there would be the unending search for something that would be somewhat more reliable or probable. Similarly, it would be mandatory to educate the subject within a virtuous conduct to do one's duty. Current article is an attempt to approach philosophy and education and brings to the fore Montaigne's main topics within a review of his philosophy and his ideas on education, within the historical context (Renaissance) and his most relevant work (Essays). Results show that Montaigne's intellectual skepticism and moral stoicism ward off possible mistakes, misconceptions, errors and illusions caused by concepts that do not question to what extent knowledge is reliable and ignore the importance of the formation of human behavior. It is expected that these considerations on Montaigne's philosophical and educational ideas may trigger discussions on the theoretical foundation of education.

Keywords: Skepticism, Stoicism, Philosophy, Education.

La educación según la perspectiva de montaigne en el ámbito del renacimiento

RESUMEN. La filosofía de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) ofrece la posibilidad de una pedagogía basada en el escepticismo intelectual y en el estoicismo moral, pues, según él, siendo imposible la adquisición del conocimiento definitivo o incuestionable, quedaría solo la búsqueda incesante por algo que sea, al menos, un poco más confiable o probable, de la misma manera que sería imperativo educar al individuo para una conducta virtuosa e implacable en el cumplimiento del deber. El objetivo de este artículo, justificado por la necesidad de aproximar la filosofía y la educación, es esbozar los principales tópicos del pensamiento de Montaigne, para presentar un panorama general de su filosofía, así como de sus ideas sobre educación, tratándose del contexto histórico al cual pertenece (Renacimiento), así como de su obra magna (Ensayos). Como resultado, se demuestra que el escepticismo intelectual y el estoicismo moral de Montaigne permanecen como alertas contra posibles engaños, equívocos, errores o ilusiones causados por concepciones que no nos hacen cuestionar hasta qué punto el saber es confiable, de la misma manera que nos hacen ignorar la importancia de la formación de la conducta humana. Se espera que estas consideraciones en cuanto a las ideas filosóficas y educacionales de Montaigne puedan fomentar reflexiones sobre la problemática de la fundamentación teórica de la educación.

Palabras clave: Escepticismo, Estoicismo, Filosofía, Educación.

Introdução

Este artigo tem como propósito tratar da perspectiva educacional presente no pensamento filosófico de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592). Na obra capital, *Ensaíos*, o autor, discorre sobre os mais variados temas, discute a educação, seja para reprová-la, nos moldes em que era praticada em sua época, seja para sugerir a maneira pela qual a considerava correta.

Desse modo, se propõe aqui a esboçar os tópicos principais do pensamento do ensaísta francês, à guisa de oferecer uma compreensão geral da sua filosofia e, particularmente, das suas ideias acerca da educação. Da mesma forma que, se pretende, simultaneamente, traçar uma visão da conjuntura cultural à qual Montaigne pertence, que é o Século XVI, período em que a Europa vivencia o Renascimento¹.

A importância de Montaigne para a educação repousa precisamente em seu cepticismo², ou seja, em sua opção teórica segundo a qual não se deve aceitar facilmente tudo aquilo que se propugna certo e, portanto, praticá-lo incondicionalmente, já que o raciocínio é aleatório: “Raciocinamos ao acaso e inconsideradamente, diz o Timeu de Platão, porque, como nós mesmos, é a nossa razão grandemente influenciada pelo acaso” (Montaigne, 2004, p. 256). Assim argumentando, a sua mensagem é clara e precisa: se o nosso julgamento é relativo, isto significa que a nossa opinião é circunstancial, motivo pelo qual algo que seria adequado em certa situação seria igualmente inadequado em outra e vice-versa; o mesmo aplica-se àquilo que se considera benéfico ou maléfico, porquanto

O mercador só faz bons negócios porque a mocidade ama o prazer; o lavrador lucra quando o trigo é caro; o arquiteto quando a casa cai em ruínas; os oficiais de justiça com os processos e disputas dos homens; os próprios ministros da religião tiram honra e proveito de nossa morte e das fraquezas de que nos devemos redimir; nenhum médico, como diz o cômico grego da antiguidade, se alegra em ver seus próprios amigos com saúde; nem o soldado seu país em paz com os povos vizinhos. Assim tudo. E, o que é pior, quem se analise a si mesmo, verá no fundo do coração que a maioria de seus desejos só nascem e se alimentam em detrimento de outrem (Montaigne, 2004, p. 114-115).

¹ Inclui-se aqui cinco outros acontecimentos imprescindíveis para a compreensão desse contexto histórico, quais sejam: as Grandes Navegações, a Reforma Protestante, a Contrarreforma Católica, a Revolução Científica e a Prensa Móvel).

² O cepticismo, como doutrina filosófica, tem as suas origens com Pirro de Élis (ca. 360 a.C.-270 a.C.), mas suas ideias fundamentais já se encontravam entre os sofistas; o termo cético deriva de *skeptikós*, que, em grego, significa: aquele que investiga. Ao formular o seu pensamento, o filósofo grego estabelece, como seu fundamento, dois princípios, a saber: a) ‘acatalepsia’ (impossibilidade do conhecimento da natureza própria das coisas, pois tanto a afirmação quanto a negação do que quer que seja têm argumentos igualmente válidos, razão pela qual igualmente se deve suspender todo e qualquer tipo de juízo (*epoché*), porquanto não há afirmação ou negação qualquer que seja melhor do que outra); b) ‘ataraxia’ (despreocupação, haja vista que, perante a contradição da realidade, é inútil aborrecer-se ou inquietar-se por causa dela, razão pela qual a conduta mais adequada seria a de não se incomodar com coisa alguma). Pirro teve seguidores, que ficaram conhecidos como pirrônicos, da mesma forma que suas ideias influenciaram filósofos platônicos da Academia, de modo que, ao final, estabeleceram-se dois tipos de cepticismo, a saber: a) o cepticismo pirrônico (derivado diretamente das ideias de seu fundador); b) o cepticismo acadêmico (conjugação do pirronismo com o platonismo).

Imbuindo-se de tal perfil de pensamento, tem-se que Montaigne ensinaria que a educação, tornar-se-ia um objeto constantemente passível de revisão e de desconfiança. De revisão, por tratar-se de uma prática que precisa ser ininterruptamente repensada, seja em seus princípios, seja em seus fins, ou mesmo em seus métodos, os quais não são imutáveis, tampouco infalíveis. De desconfiança, por ser algo cujos efeitos podem ser opostos àqueles que são dela esperados, isto é, danosos, ao invés de proveitosos, porquanto o ensaísta defende que não se deve ingenuamente deixar-se convencer pelo que quer que seja, por mais sedutor ou simpático que pareça:

Não é sem motivo que atribuímos à simplicidade e à ignorância a facilidade com que certas pessoas acreditam e se deixam persuadir, pois penso ter aprendido outrora que acreditar é por assim dizer o resultado de uma espécie de impressão sobre a nossa alma, a qual a recebe tanto melhor quanto mas tenra e de menor resistência: ‘Assim como o peso faz pender a balança, assim a evidência determina o espírito’. Quanto mais a alma é vazia e nada tem como contrapeso, tanto mais ela cede facilmente à carga das primeiras impressões. Eis por que as crianças, o povo, as mulheres e os enfermos são sujeitos a serem conduzidos pela sugestão. Por outro lado, é tola presunção desdenhar ou condenar como falso tudo o que não nos parece verossímil, defeito comum aos que estimam ser mais dotados de razão que o homem normal (Montaigne, 2004, p. 174, grifos do autor).

A operacionalização da educação torna-se, pois, sob tal perspectiva, uma pedagogia cética, para a qual não existem fundamentos, finalidades ou metodologias inquestionáveis, ou acima de qualquer suspeita; isto é, Montaigne, como um dos representantes modernos da filosofia cética, estabelecendo que nada há em que se possa cegamente confiar, alega, indiretamente, que não se deve acreditar que a educação tenha poderes plenos ou absolutos sobre o desenvolvimento do ser humano, razão pela qual só lhe restaria atuar no âmbito daquilo que seria, no máximo, provável, a partir do que se pode auferir pela vivência, apesar da probabilidade não ser também, por sua vez, algo a que se deva aquiescer sem quaisquer restrições.

Além de seu cepticismo lapidar, Montaigne também oferece de si próprio a imagem de um filósofo adepto do estoicismo³, uma vez que, criticando a ênfase desnecessária dada à memorização, muito em voga na prática educativa de sua época, questiona a razão pela qual uma mente na qual estão alojados tantos conhecimentos não consegue, em contrapartida, servir-se deles para se aprimorar moralmente:

³ O estoicismo foi fundado por Zenão de Cício (333 a.C. – 263 a.C.); o termo estoico deriva da palavra grega *stoa*, que significa: pórtico; logo, o estoico é o filósofo dos pórticos, já que era neles que o escolarca Zenão e os seus discípulos reuniam-se, em Atenas. Em síntese, o estoicismo dividiu a filosofia em três partes, a saber: a) Física: estudo da natureza ou da ordem universal e racional; b) Lógica: estudo das leis da razão para se chegar à verdade; c) Ética: estudo daquilo que o ser humano deve fazer e evitar. Os estoicos, que floresceram no período helenístico e tiveram expoentes entre os romanos (estoicismo imperial), destacaram-se, em geral, pelo seu ideal ético, isto é, a ‘apatia’, cujo significado é: imperturbabilidade, impavidez ou impassividade, seja perante a adversidade, seja perante a prosperidade, uma vez que, acima de tudo, importa curvar-se ao cumprimento do dever, que é aquilo que a razão determina ser feito ou evitado, porquanto a virtude significa agir racionalmente.

“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 juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu?” (Montaigne, 2004, p. 138).

Isso constitui, pois, um grave dano não apenas ao conhecimento, mas também à moralidade, haja vista que esse modo pelo qual se ensina e se aprende, apesar de tornar as pessoas mais dotas, deixa-as incapazes de se aperfeiçoarem, não apenas intelectualmente (já que cultivar a memória não implica, necessariamente, desenvolver o intelecto), mas, sobretudo, moralmente:

Pelo modo como a aprendemos não é de estranhar que nem alunos nem mestres se tornem mais capazes embora se façam mais doutos. Em verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala. Mostrai ao povo alguém que passa e dizei ‘um sábio’ e a outro qualificai de bom; ninguém deixará de atentar com respeito para o primeiro. Não mereceria essa gente que também a apontassem gritando: ‘cabeças de pote!’ Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais (Montaigne, 2004, p. 140, grifos do autor).

Aspectos da conjuntura quinhentista renascentista

Os Quinhentos constituem um século em que se vivencia, paralelamente, na Europa:

a) o esplendor cultural, desencadeado e disseminado pelo Renascimento, que, a partir de meados do Século XIV, trouxe, sob os auspícios do Humanismo, uma renovação cultural de caráter intelectual, filosófico, científico, artístico e literário sem precedentes. À guisa de melhor delimitar o que aqui se entende por Humanismo, observa-se que, conforme frisa o historiador britânico Peter Burke,

Humanismo é um termo bastante elástico, com diferentes significados para diferentes pessoas. A palavra *Humanismus* começou a usar-se na Alemanha no princípio do século XIX para designar o tipo tradicional de educação clássica cujo valor começava a ser posto em causa, parecendo ter sido Mathew Arnold o primeiro a usar o termo em inglês. Quanto a ‘humanista’, a palavra teve origem no século XV como calão estudantil referindo-se ao professor universitário de ‘humanidades’, os *studia humanitatis*. Esta era uma antiga expressão romana para descrever um programa acadêmico composto especificamente por cinco disciplinas: Gramática, Retórica, Poesia, Ética e História (Burke, 2008, p. 25, grifo do autor).

b) a expansão marítimo-comercial, franqueada pelas Grandes Navegações que, além de trazer ao continente vultosas riquezas oriundas da exploração colonial do Novo

Mundo ao ocidente e do comércio com as Índias ao Oriente, ampliou, sobretudo, a percepção de mundo do homem europeu. Em sua proverbial desconfiança cética, Montaigne assim se refere a um relato que lhe fora feito por alguém que vivera em uma colônia francesa fundada no Brasil:

Durante muito tempo tive a meu lado um homem que permanecera dez ou doze anos nessa parte do Novo Mundo descoberto neste século, no lugar em que tomou pé Villegaignon e a que deu o nome de ‘França Antártica’. Essa descoberta de um imenso país parece de grande alcance e presta-se a sérias reflexões. Tantos personagens eminentes se enganaram acerca desse descobrimento que não saberei dizer se o futuro nos reserva outros de igual importância. Seja como for, receio que tenhamos os olhos maiores do que a barriga, mais curiosidade do que meios de ação. Tudo abraçamos, mas não apertamos senão vento (Montaigne, 2004, p. 193, grifo do autor).

c) a ruptura da unidade religiosa cristã ocidental, promovida pela Reforma Protestante, a qual, além de dividir os cristãos ocidentais em católicos (papistas) e reformados (protestantes), comprometeu gravemente a influência política da Igreja Católica Apostólica Romana sobre alguns importantes Estados Europeus, minando, progressivamente, a intervenção do Papado nos rumos da política continental. O bom êxito da Reforma explica-se, segundo Cambi, pelos seguintes fatores:

Na sua base, existem motivos de ordem religiosa como a aversão pela hierarquia eclesiástica considerada responsável pela desordem disciplinar e pela corrupção moral que dominam a Igreja de Roma, e sobretudo a aspiração generalizada a um retorno ao autêntico espírito do ‘cristianismo das origens’, do qual as escolas teológicas medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis. Mas existem também motivos de ordem social e econômica como a ‘crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países’ pelo fiscalismo papal e, na Alemanha, ‘o nascente sentimento nacional’, ‘as agitações sociais que movimentam as massas camponesas contra os grandes proprietários de terras’ e o protesto dos novos intelectuais laicos (Cambi, 1999, p. 247, grifos do autor).

d) a reação da Santa Sé à sistemática perda de domínio religioso e, conseqüentemente, político, concretizada pela Contrarreforma, a qual, além de reafirmar a autoridade papal e a dogmática eclesiástica oficial católica, implementou alterações em seu próprio seio, cujo propósito era recuperar fiéis perdidos no movimento protestante e impedir que o mesmo conquistasse fiéis nas terras recém-descobertas. Cambi, citando Geymonat, alega que as bases do movimento contrarreformista são:

[...] as fortíssimas pressões políticas exercidas sobre a Igreja pelos próprios monarcas fiéis ao catolicismo, as resistências interpostas a qualquer iniciativa autenticamente reformadora por parte de muitos prelados conservadores, o enrijecimento das novas

Igrejas protestantes e a própria forma da luta aberta entre elas e a Igreja romana (Geymonat apud Cambi, 1999, p. 256).

c) as mudanças almeçadas pelos humanistas no âmbito do pensamento filosófico e científico, que, ao tentar romper com o paradigma escolástico aristotélico-tomista, procuravam construir um novo modelo de interpretação da natureza e do ser humano, paradigma tal não mais sujeito à teologia e tendo como duplo alicerce a razão e a experiência; disso resultou uma ‘verdadeira’ Revolução Científica⁴. A partir de então, o binômio razão-experiência assume, pois, uma importância sem precedentes para a história do pensamento, porquanto a filosofia e a ciência, predominantemente especulativas, até então hegemônicas e ortodoxas, serão, sistematicamente, substituídas por uma filosofia e por uma ciência muito mais interessadas no mundo empírico, cuja observação constituirá a pedra de toque do raciocínio. A experiência ganha, então, um poderoso *status* científico, ao ser elevada a critério máximo para se auferir coerência racional ao pensamento teórico. Conforme frisa Cassirer, “A experiência não mais constitui a oposição e o polo oposto à força fundamental do conhecimento teórico, à razão científica; ela representa, isso sim, seu meio por excelência, seu campo de ação e sua confirmação” (Cassirer, 2001, p. 279).

f) a introdução da Prensa Móvel, por Gutemberg, inventada no Século XV e que se tornou um dos elementos-chave na propagação de novas ideias, acelerou o processo de transformação da mentalidade europeia, ao possibilitar acesso à informação por um público mais amplo, o qual, por sua vez, aderiu ao propósito de somar forças no sentido de reivindicar mudanças em prol de uma nova ordem social, econômica e política. Apesar de não ter sido um acontecimento que, em curto e em médio prazo, teria sido tão influente na propagação do movimento renascentista, de acordo com Burke,

[...] pode pelo menos dizer-se que a longo prazo a invenção da imprensa aumentou a disponibilidade de informação, alargando assim os horizontes mentais e estimulando atitudes críticas em relação à autoridade ao tornar mais visíveis as discrepâncias entre diferentes autores (Burke, 2008, p. 100).

Uma vez que a Renascença encontra-se, indissociavelmente, vinculada ao Humanismo, a polissemia que esses dois termos comportam, por serem denominações que descrevem acontecimentos complexos e heterogêneos, conduz a esta advertência de Debus, para o qual:

Os próprios termos ‘Renascimento’ e ‘Humanismo’ têm sido empregados com conotações tão diversas que é pouco provável que uma única definição satisfaça simultaneamente dois estudiosos. Não é necessário tentá-lo aqui. O Renascimento implicou, sem dúvida,

uma espécie de ‘renascer’ do conhecimento – tanto da arte como da literatura. Correspondeu também, seguramente, ao período de desenvolvimento de uma nova ciência. Tendo admitido isto, é necessário ser cuidadoso para evitar simplificações. O novo amor pela natureza expresso por Petrarca (falecido cerca de 1374) e por outros humanistas do século XIV produziu mais do que um efeito. Aceitamos sem dificuldade que foi um instrumento no desenvolvimento de um novo estudo dos fenômenos naturais baseado na observação, mas sabemos também que Petrarca e os humanistas posteriores nutriam uma profunda desconfiança pela tradicional ênfase escolástica na filosofia e nas ciências. A retórica e a história preferidas por eles correspondiam a uma resposta consciente aos estudos ‘aristotélicos’ mais técnicos, que constituíam há muito o suporte da universidade medieval. Os humanistas buscavam o aperfeiçoamento moral do homem e não tanto as discussões lógicas e escolásticas, características do ensino superior tradicional (Debus, 2002, p. 2, grifos do autor).

Destarte, Debus afirma que tanto o Renascimento como o Humanismo são os dois termos capitais que expressam a nova conjuntura que se formava em meados dos Trezentos, em contraposição ao contexto medieval; ou seja, ambos constituem a concepção de vanguarda da moderna civilização ocidental, segundo a qual o ser humano é colocado como algo que vale por si próprio, motivo pelo qual tudo aquilo que é peculiarmente humano é ressaltado em si mesmo, de maneira que o homem torna-se, sob tal perspectiva, o eixo em torno do qual gravita todo e qualquer tipo de especulação e de ação. Conseqüentemente, o Humanismo pode ser considerado, com toda justiça, a ideia central a partir da qual o Renascimento encontra a sua fundamentação e a sua legitimação. A seguinte passagem sintetiza o perfil desta cultura renascentista, em contraste com o seu predecessor imediato, qual seja, a cultura medieval, à qual se opunha, apesar de com ela não conseguir romper totalmente:

Em aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, toda propensa a valorizar o papel da transcendência religiosa e a colocar o indivíduo dentro de uma rígida escala social, a nova civilização concebe o homem como ‘senhor do mundo’ e ponto de referência da criação, ‘cópula do universo’ e ‘elo de junção do ser’. Um homem não irreligioso, portanto, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia, pronto para imergir no mundo histórico real com o intento de dominá-lo e nele expandir sua própria humanidade. O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana. É aqui que se faz evidente a diferença com o passado. O mundo não é mais o lugar

⁴ Esta expressão, cunhada por Alexandre Koyré (1892-1964), filósofo e historiador da ciência, traduz uma reviravolta na concepção da natureza ou da realidade inaugurada pela modernidade, haja vista que, segundo este autor, “Enquanto o homem medieval e o antigo visavam à pura contemplação da natureza e do ser, o moderno deseja a dominação e a subjugação” (Koyré, 2006, p. 5).

de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem. Este não é mais o asceta, o cavaleiro medieval da fé, mas o mercador, o prático homem de negócios, aquele que exprime a sua atividade no mundo e nele verifica o sentido da sua operosidade. Nasceram daqui uma nova concepção de virtude, exemplarmente expressa pelo termo 'humanitas', e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliárquica e eclesiástica (Cambi, 1999, p. 224-225, grifo do autor).

Os principais teóricos ligados ao movimento humanista proclamaram, em coro, cada qual, porém, a seu modo, o primado de tudo aquilo que se refere especificamente à dimensão humana, ressaltando, pois, a sua dignidade ou o seu valor. Além do próprio Montaigne, Francesco Petrarca (1304-1374), Marsílio Ficino (1433-1499), Erasmo de Roterdã (1466-1536), Pico della Mirandola (1463-1494), François Rabelais (1494-1553), Thomas Morus (1478-1535), dentre outros autores, entraram para a história como intelectuais cujas obras foram voltadas para o tratamento da problemática genuinamente humana. Estes autores se empenharam em discutir, sob várias perspectivas, o que, de fato, significava ser humano, no âmbito desse novo modelo de humanidade que ora se plasmava, o qual, por sua vez, direcionou o espírito da época a refletir acerca da educação:

A nova concepção antropológica tem necessidade de condições inovadoras que garantam sua realização. Por isso, o interesse da nova época é pela problemática educativa tanto no nível teórico quanto no prático. Não são apenas educadores e pedagogos que dedicam atenção a essa problemática, mas também literatos, políticos, representantes da nascente burguesia (mercadores, artesãos, banqueiros). Pode-se dizer que toda a produção educativa dos séculos XV e XVI, malgrado sua descontinuidade quanto a orientações e valores, é caracterizada por uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem (Cambi, 1999, p. 225).

Sob os auspícios do Humanismo, o Renascimento também trouxe consigo uma autêntica Revolução Científica; o ponto inicial desta foi dado pela Astronomia, no interior da qual o Geocentrismo Ptolomaico foi, em princípio, contestado, embora hipoteticamente, pelo Heliocentrismo Copernicano. Além disso, os experimentos de renomados cientistas, como: Tycho Brahe (1546-1601), Johannes Kepler (1571-1603) e Galileu Galilei (1564-1642), além de endossar e aprimorar a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico (1473-1543), alavancaram as pesquisas tanto da Astronomia, em particular, quanto da Física, em geral, as quais, por sua vez, atingiram o seu ápice no Século XVIII, com os trabalhos de Sir Isaac Newton (1643-1727), consolidando-se, pois, os fundamentos da moderna ciência natural.

Ademais, essa revolução não poderia ter sido mais bem-sucedida se não tivesse o prévio aporte de duas

grandes vertentes do pensamento filosófico moderno: o Racionalismo e o Empirismo. Apesar dos embates epistemológicos entre os teóricos de um e de outro, todos confluíram para a defesa do progresso da ciência, a qual, por sua vez, ainda era considerada parte da filosofia; prova disso são os trabalhos de René Descartes (1596-1650), de Francis Bacon (1561-1626), de John Locke (1632-1704) e de Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716), para citar apenas alguns dos mais renomados.

A nova filosofia-ciência de matriz racionalista-empirista colocava em xeque séculos de uma tradição filosófico-científica que, até então, limitava-se, sobretudo, a apoiar as pesquisas feitas, principalmente, por Aristóteles (384-322 a.C.), antigo filósofo grego cujo pensamento era oficialmente defendido pela Igreja Romana (interpretado pela filosofia escolástica), motivo pelo qual um ataque direto ao aristotelismo escolástico significava um ataque indireto ao Papado. Consequentemente, demonstrar a equivocidade do pensamento aristotélico, enviesado pela hermenêutica escolástica, implicava derrogar a autoridade eclesiástica em matéria filosófico-científica, o que se tornou algo muito arriscado ou perigoso, considerando-se a reação de certos membros da hierarquia da Igreja. Estes eram, via de regra, reacionários, retrógrados ou hostis para com aqueles que ousavam contrariar-lhes a ortodoxia, ainda que se tratasse de uma releitura do aristotelismo, uma vez que, a partir da Renascença, novas interpretações das obras do Estagirita vieram à tona.

As transformações pelas quais passavam as concepções de mundo e de ser humano na Europa também foram propiciadas pelas Grandes Navegações, as quais, além de transferir o seu centro de comércio marítimo para os Oceanos Atlântico, Pacífico e Índico, fizeram com que os europeus tomassem cada vez mais contatos com culturas bem diferentes da sua, ampliando e alterando, a sua percepção do universo e, simultaneamente, de si próprios.

À medida que os relatos das expedições navais traziam notícias de novas terras, de povos desconhecidos, de hábitos intrigantes, de costumes exóticos, de línguas estranhas, de plantas inauditas e de animais diferentes, dentre tantas outras coisas tidas até então como 'escalafobéticas', os conhecimentos adquiridos a partir de tais experiências tornaram-se inevitáveis, levando as mentes europeias, sobretudo as mais perspicazes, a repensarem os seus saberes, as suas certezas ou as suas verdades; por tal razão, Montaigne, referindo-se aos povos recém-descobertos pelos europeus, argumenta que

Esses povos não me parecem, pois, merecer o qualificativo de selvagens somente por não terem sido senão muito pouco modificados pela ingerência do espírito humano e não haverem quase nada perdido de sua simplicidade primitiva. As leis da natureza, não ainda pervertidas pela imissão dos nossos, regem-nos até agora e mantiveram-se tão puras que lamento por vezes não as tenha o nosso mundo conhecido antes, quando havida homens capazes de apreciá-las (Montaigne, 2004, p. 196).

Montaigne pode ser contado entre tais mentes, inquietas e inquiridoras, considerando-se o seu perfil de pensador que, diante de uma época profundamente

marcada por incertezas e descobertas intermináveis, materializa um espírito que, simultaneamente, questiona e relativiza os valores sobre os quais se erigira a civilização na qual está inserido, uma vez que considera que “Nossos julgamentos estão longe de ser justos, porquanto se ressentem da depravação dos nossos costumes” (Montaigne, 2004, p. 214).

Desse modo, o ensimesmado ensaísta francês mostra-se como alguém que, percebendo a decadência de seu mundo medieval, feudal, teocêntrico, fechado e finito, faz disso um dos seus principais motes para refletir acerca de sua condição pessoal e particular, diante de uma nova realidade cultural, progressivamente moderna, mercantilista, antropocêntrica, aberta e infinita, que também é a sua e que, igualmente, não a considera menos decadente, já que “Nosso século, pelo menos no meio em que vivemos, é tão viciado que não somente não pratica a virtude como ainda não a concebe sequer. Dir-se-ia que já não passa ela de jargão acadêmico” (Montaigne, 2004, p. 213).

Oscilando entre o Medievo e a Modernidade, Montaigne, ao descrever-se a si mesmo, projeta em seus *Ensaíolos* uma faceta da índole do homem humanista ou renascentista, que, não mais se sentindo firmemente amparado pela segurança inquestionável da crença religiosa, auspiciada pela teologia, reconhece-se, definitivamente, entregue à própria razão e experiência, a partir das quais precisa fazer uso para tentar construir o seu conhecimento, imperfeito e parcial, do qual, todavia, precisa para poder julgar acerca de qual posição assumir ou de qual ação tomar; destarte, Montaigne mostra-se cômico de que “O conhecimento não apresenta a realidade tal como ela é, de maneira absolutamente neutra, mas a representa, ou seja, refere-se à mesma a partir de uma perspectiva determinada, imbuída de certos valores” (Wolter, 2007, p. 159).

Ainda que recorra à tradição greco-latina, haja vista o volumoso conjunto de autores helenos e romanos que cita em seus *Ensaíolos*, Montaigne já não mais o faz nos moldes medievais dogmáticos, com empáfia autoritária, mas sim nos parâmetros modernos céticos, servindo-se não raro até mesmo com certa dose de ironia e sempre sugerindo que nada mais é irrepreensível, motivo pelo qual tudo se tornou passível de observação e, principalmente, de contestação ou de dúvida: “Assim, leitor, sou eu mesmo a matéria deste livro, o que será talvez razão suficiente para que não empregues teus lazeres em assunto tão fútil e de tão mínima importância” (Montaigne, 2004, p. 31).

Inserindo-se no ambicioso projeto renascentista de conjugar o propósito de retornar aos antigos clássicos greco-latinos, exaltando-lhes a magnitude, com o escopo de criar algo novo a partir de então, sob a sua inspiração, Montaigne, ao conclamar, em seus *Ensaíolos*, para a autoconsciência, cujo exemplo ele próprio oferece, sintetiza o ideal humanista, porquanto “[...] a própria idéia de Renascimento só pode ser compreendida em sua verdadeira significação se conseguimos captar este movimento de retomada que resulta na criação de algo novo; movimento este, o qual, por outro lado, é possibilitado por uma tomada de consciência acerca de si mesmo” (Azar Filho, 1999, p. 10).

Ao proclamar a sua autoinvestigação, Montaigne convida à autorreflexão, que cada indivíduo deve fazer de si mesmo e, conseqüentemente, deslindar a condição universal humana, porquanto ocupar-se de si próprio é tarefa capital, na qual cada um cabe empenhar-se: “Meu ofício, minha arte, é viver; quem me censura falar disso segundo meu sentimento, a experiência que tenho e o emprego que dou, proíba a um arquiteto referir-se às suas próprias construções, obrigando-o a comentá-las de acordo com as de outrem” (Montaigne, 2004, p. 326).

Os ventos que fizeram soprar o Humanismo, ao levarem à contestação do pensamento filosófico e científico, de respaldo eclesiástico, geravam, igualmente, inquietações e disputas entre os intelectuais, uma vez que havia, por um lado, pensadores apoiando as teorias aceitas pela Igreja e, por outro, autores desenvolvendo doutrinas e experimentos que tornavam cada vez mais impraticável considerar-se o Papado uma autoridade inabalável, não apenas em matéria religiosa, mas igualmente em questões de ordem filosófica e científica. Perante tal conjuntura, Montaigne assim se expressa:

No que diz respeito à grande querela que nos divide atualmente, em que há cem artigos a suprimir ou a introduzir e todos de primeira importância, só Deus sabe quantas pessoas podem vangloriar-se de terem estudado as razões essenciais, a favor ou contra, de cada partido. O número de indivíduos escrupulosos é limitado, se é que existem; e não foram eles feitos para nos perturbar. Mas fora deles toda essa multidão para onde vai? A Reforma produz o efeito de todo remédio pouco eficiente e mal ministrado: os humores de que procura livrar-nos, ele os excita e os amargura; e eles continuam em nós. Não nos pode purgar na sua fraqueza, e nos enfraquecem entretanto; e de sua ação tiramos apenas infinitas dores internas (Montaigne, 2004, p. 128).

Apesar de considerar-se um católico romano convicto⁵ e avesso ao movimento reformista, conforme demonstra a passagem supracitada, Montaigne expressa a sua desconfiança em relação a este choque constante de opiniões, preferindo admitir que, dada a instabilidade do julgamento humano, o mais sensato a fazer seria abster-se de tais querelas, para que haja mais paz, haja vista serem elas responsáveis por tantas violências e atrocidades, desencadeadas a partir da Reforma e da Contrarreforma. O motivo pelo qual Montaigne argumenta em favor da inutilidade ou da esterilidade das disputas, sejam elas de que naturezas forem, repousa no fato de que

Nossa maneira habitual de fazer está em seguir os nossos impulsos instintivos para a direita ou para a esquerda, para cima ou para baixo, segundo as circunstâncias. Só pensamos no que queremos no próprio instante em que o queremos, e mudamos de vontade como muda de cor o camaleão. O que nos propomos em dado momento, mudamos em seguida e voltamos atrás, e tudo não passa de oscilação e

⁵ Eis uma citação que o comprova: “Nós, ‘católicos’, nos confessamos a Deus e ao nosso confessor, e os protestantes fazem-no em público” (Montaigne, 2004, p. 326, grifo nosso).

inconstância. ‘Somos conduzidos como títeres que um fio manobra’ (Montaigne, 2004, p. 292, grifo do autor).

A Reforma, cujo mentor foi o monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546), principiou por uma mobilização em prol da moralização interna da Igreja Romana, a qual, na sua visão, bem como na de vários outros contemporâneos, tinha sido seduzida pelo poder da política, do luxo, da riqueza e da ostentação. Na opinião dos reformadores, a igreja teria se desviado, portanto, da sua verdadeira missão: anunciar a mensagem evangélica, segundo ideais de humildade, simplicidade, pobreza e caridade. Indignado, sobretudo, com a venda de indulgências, prática que veiculava a corrupção eclesiástica, Lutero, teólogo de formação, desenvolveu uma linha de pensamento e de ação, dedicando-se, principalmente, a extirpar o comércio com as coisas sagradas. Assim, em 31 de outubro de 1517, fixou as suas ‘Noventa e Cinco Teses’ na porta da Igreja do Castelo, em Wittenberg, propondo uma discussão que afrontava a autoridade papal e a venda de indulgências, dentre outros ensinamentos oficiais do catolicismo romano.

O projeto luterano de retorno às origens do cristianismo significou, à primeira vista, um ataque ao espírito renascentista de retomada da Antiguidade Clássica. Burke, em contrapartida, sublinha, em relação a Lutero, que

[...] não se opunha ao Humanismo no sentido dos *studia humanitatis*. Ele próprio recebera uma educação clássica e aprovava o ressurgimento do ensino antigo, que acreditava ser promovido por Deus como preparação para a reforma da Igreja. Apoiou ainda os esforços do seu colega Philip Melanchthon para atribuir à universidade de Vitemberga um currículo humanista (Burke, 2008, p. 69, grifo do autor).

O Papa Leão X (1475-1521) foi-lhe, inicialmente, indiferente ao movimento; depois, bastante hostil. Declarou-o heresiarca, condenou os seus escritos e, por fim, excomungou-o, após vários anos de discussões, em que Lutero era sempre coagido a ab-rogar suas convicções, mas sempre permaneceu irremovível. À condenação papal seguiu-se a imperial. Carlos V (1500-1558), do Sacro Império Romano-Germânico, expediu o Édito de Worms, que o declarava fugitivo e herege, assim como proscovia os seus livros. Contudo, foi protegido pelo Príncipe Frederico III, o Sábio (1463-1525), Eleitor da Saxônia, que, embora permanecendo católico romano, ofereceu-lhe abrigo no Castelo de Wartburg, após a Dieta de Worms, que culminou na condenação do movimento reformista, inaugurando-se, pois, um período sangrento entre católicos e protestantes.

Diante da inevitável perda de fiéis, a Igreja Romana organizou o seu contra-ataque. Em 1543, o Papa Paulo III (1468-1549) convocou o Concílio de Trento (1545-1563), também conhecido como Concílio da Contrarreforma. A partir deste, foram lançadas as bases para a reestruturação interna do catolicismo romano, assim como foram reafirmados dogmas eclesiásticos contestados pelos protestantes. Mais que uma reação ao movimento

reformista, o Concílio Tridentino significou, sobretudo, uma renovação sem precedentes no seio da Igreja Católica que, a partir de então, reforçou a sua unidade dogmática, hierárquica e disciplinar, assim como a tornou mais ciosa da importância da moralidade das suas práticas, razão pela qual as vendas de indulgências foram definitivamente banidas. Além disso, a autoridade papal, rejeitada pela Reforma, foi reafirmada. O Tribunal do Santo Ofício, também conhecido como Santa Inquisição ou, simplesmente, Inquisição, foi reativado; textos bíblicos e documentos eclesiásticos refutados pelos protestantes tiveram a sua aceitação oficialmente reconfirmada. Foi organizado o *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), uma relação de títulos de livros cuja leitura era condenada; um novo breviário, o *Breviário Romano* (Livro Oficial de Orações, atualmente conhecido como *Liturgia das Horas*), e um novo catecismo, o *Catecismo Romano* (Livro Oficial de Instrução Cristã) foram editados. Ressalta-se ainda que é nesta época que é fundada a ‘Companhia de Jesus’ (*Societas Jesu*), também conhecida como ‘Ordem Jesuítica’, cujo propósito capital era combater a favor do catolicismo romano, seja no âmbito da própria cristandade europeia (impedindo a propagação de credos protestantes), seja no âmbito não cristão (evangelizando os povos pagãos para convertê-los ao cristianismo católico); para tanto, foi decisiva a sua atividade pedagógica, sistematizada em sua obra conhecida como *Ratio Studiorum*.

Em síntese, os diferentes aspectos do Renascimento aqui mencionados (quais sejam: o Humanismo, as Grandes Navegações, a Reforma e a Contrarreforma) talvez não tivessem tido repercussão tão rápida se não fosse a Prensa Móvel de Gutenberg. Graças a ela, os livros, que até então só podiam ser manuscritos ou copiados por um restrito número de especialistas (geralmente monges, denominados ‘copistas’ ou ‘amanuenses’) puderam, a partir de então, ser impressos, motivo pelo qual não só cresceu o volume de obras publicadas, mas também a qualidade dos seus textos. Embora, no Século XVI, a maioria da população europeia fosse analfabeta, os círculos letrados beneficiaram-se deste crescimento bibliográfico quantitativo e qualitativo, considerando-se a rapidez com a qual circulavam títulos que, simultaneamente, disseminavam e laicizavam a cultura. Destarte, a Prensa Móvel contribuiu para a quebra do monopólio cultural eclesiástico, franqueando à aristocracia e à burguesia seculares o acesso a um universo intelectual até então restrito ao Clero. No entanto, salienta-se que a disseminação e a laicização da cultura em questão não implicaram o desenvolvimento do moderno modelo científico na mesma proporção, uma vez que, de acordo com Woortmann, o qual, por sua vez, apoiando-se noutro autor por ele indiretamente citado, alega que:

A própria invenção da imprensa, contrariamente ao que se poderia imaginar, militou contra o espírito científico emergente pois, nos primeiros tempos, serviu para afirmar a predominância da palavra escrita sobre os fatos e a experimentação. A imprensa difundia, além da Bíblia - tomando as Escrituras Sagradas mais poderosas - os textos da ciência da

Antiguidade e os relatos fabulosos de viajantes, repletos de seres monstruosos. Além disso, como mostra Minois (1990), a hegemonia do escrito sobre a experiência é revelada pela defasagem entre as descobertas geográficas e seu registro em livros científicos (Woortmann, 1996, p. 8).

Considerações finais

Espera-se que estas considerações acerca das ideias filosóficas e educacionais de Montaigne, vinculadas ao seu contexto histórico, suscitem reflexões no tocante à problemática da fundamentação teórica da educação. As formulações de Montaigne permitem conceber a pedagogia como uma atividade que, malgrado os incansáveis esforços especulativos e pragmáticos de seus profissionais, trata de algo que comporta limites, falhas, preconceitos e imperfeições de diversas ordens, motivo pelo qual a pedagogia jamais deverá ser considerada um receituário incontestado ou dogmático para a formação do ser humano, mas sim, um guia para o seu autoaperfeiçoamento.

O ceticismo intelectual e o estoicismo moral de Montaigne permanecem como alertas contra possíveis enganos, ilusões ou equívocos causados por concepções que não questiona até que ponto o saber é confiável. O mesmo modo que fazem ignorar a importância da formação da conduta humana. Que o presente texto contribua para que se possa suscitar reflexões sobre a problemática da fundamentação teórica da educação, em prol de uma prática pedagógica que usufrua das contribuições teóricas da filosofia.

A educação pautada pelo ceticismo e pelo estoicismo, como a preconizada por Montaigne, consiste em duvidar que a educação, por si mesma, resolva os mais profundos desafios humanos. Em contrapartida, sua proposta educacional não hesita em defender a virtude, porquanto ela é indispensável para o aprimoramento do próprio ser humano. Ademais, pela virtude instaurar-se-á a liberdade humana, posto que um indivíduo virtuoso não terá a sua mente subserviente a preconceitos, a erros, a superstições e a coisas do gênero. A virtude, força que propulsiona o progresso intelectual e moral da natureza humana, é aquilo que liberta de paixões que predisõem ao vício; logo, é palmilhando a senda da virtude que a humanidade poderá alçar os patamares mais elevados do próprio desenvolvimento. Outrossim, a educação cética e estoica do ensaísta é um apelo à busca pela sabedoria, a qual se

orienta para a aquisição da virtude, que, por sua vez, é a chave para a libertação das imperfeições caracteriza a natureza humana.

Agradecimentos

Artigo oriundo de projetos de pesquisa que contam com o apoio da CAPES/OBEDUC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Observatório da Educação), do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

Referências

- Azar Filho, C. M. (1999). Considerações esparsas sobre a relação entre virtude, natureza e educação no renascimento. *Princípios: Revista de Filosofia*, 7(1), 03-28.
- Burke, P. (2008). *O Renascimento*. Lisboa, PT: Edições Texto & Grafia.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: Unesp.
- Cassirer, E. (2001). *Indivíduo e cosmos na filosofia do Renascimento*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Debus, A. G. (2002). *O homem e a natureza no Renascimento*. Porto, PT: Porto Editora. 2002.
- Koyré, A. (2006). *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Montaigne, M. (2004). *Ensaaios* (Vols. 1-2). São Paulo, SP: Nova Cultural.
- Wolter, K. M. (2007). Um estudo sobre a relação entre filosofia cética e criação ensaística em Michel de Montaigne. *Revista Dois Pontos*, 4(2), 159-170.
- Woortmann, K. (1996). *Religião e ciência no Renascimento*. Brasília, DF: Universidade de Brasília. Recuperado de: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie200empdf.pdf>

Received on February 5, 2015.

Accepted on October 27, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.