

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

JOSÉ ANTÔNIO DOS REIS

**A EDUCAÇÃO EM MONTAIGNE: UMA PERSPECTIVA DA
DIVERSIDADE NA EXERCITAÇÃO DO JULGAMENTO**

**Cuiabá-MT
2021**

JOSÉ ANTÔNIO DOS REIS

**A EDUCAÇÃO EM MONTAIGNE: UMA PERSPECTIVA DA
DIVERSIDADE NA EXERCITAÇÃO DO JULGAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Filosofia Social. Sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Cristina Theobaldo.

**Cuiabá-MT
2021**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos doze dias do mês de agosto do ano de 2021, às 09:00 horas (Cuiabá), por via plataforma Meet.Google, sob a presidência da professora **Maria Cristina Theobaldo**, orientadora, reuniu-se a Banca Examinadora de defesa da Dissertação de Mestrado, o discente **José Antônio dos Reis**, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM **FILOSOFIA**, visando a obtenção de título de MESTRE EM FILOSOFIA. O Mestrando concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de Mestre, na Área de Concentração Filosofia Social, e foi aprovado no Exame de Qualificação no dia 24 de março de 2021, de acordo com os registros constantes na Secretaria do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM **FILOSOFIA**. Esta foi a 43ª sessão pública de Defesa de Dissertação do Programa. Os trabalhos foram instalados às 09:00 horas pela presidência da Banca Examinadora, constituída pelos professores Doutores Maria Cristina Theobaldo (Orientadora), Eduíno José de Macedo Orione (Examinador Externo/UNIFESP), Silas Borges Monteiro (Examinador Interno) e Luiz Paulo Das Cas Cichoski (Examinador Suplente). O pós-graduando procedeu à apresentação de seu trabalho, cujo título é: **“A EDUCAÇÃO EM MONTAIGNE: UMA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NA EXERCITAÇÃO DO JULGAMENTO”**. E em seguida foi arguido pelos integrantes da banca. Os trabalhos de arguição foram encerrados às 10:25 horas, e após reunião a Banca deliberou por sua aprovação. Proclamado o resultado final pela Presidência da Banca Examinadora foram concluídos os trabalhos. O título de Mestre será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida nas formas e no prazo estabelecidos no Regimento Interno do Programa juntamente com o Termo de Aprovação. Cumpridas as formalidades, às 10:45 horas, a Presidência da mesa encerrou a sessão de defesa, e para constar eu, Jussara Alves da Silva, servidora do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM **FILOSOFIA** lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada eletronicamente pelos integrantes da banca examinadora.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Theobaldo (Presidente)

Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Examinador interno)

Prof. Dr. Eduíno José de Macedo Orione – UNIFESP (Examinador externo)

Prof. Dr. Luiz Paulo Das Cas Cichoski (Examinador Suplente)

Recomendações da Banca:

Ciência do (a) Discente é realizada eletronicamente através do SEI.

Cuiabá, 13/08/2021.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA CRISTINA THEOBALDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 13/08/2021, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduino José de Macedo Orione, Usuário Externo**, em 13/08/2021, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SILAS BORGES MONTEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 17/08/2021, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **BERNARDO GONCALVES ALONSO, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Filosofia / ICHS - UFMT**, em 18/08/2021, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3813606** e o código CRC **22423814**.

CATALOGAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R375e Reis, José Antônio.

A Educação em Montaigne: uma perspectiva da diversidade na
exercitação do julgamento / José Antônio Reis. -- 2021
135 f.; 30 cm.

Orientadora: Maria Cristina Theobaldo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia,
Cuiabá, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Montaigne. 2. Educação. 3. Diversidade. 4. Julgamento. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à Kathy Marinho, meu único amor e minha companheira de viagem. Parafraseando nosso amigo Montaigne: “Porque é ela e porque sou eu”. Também, aos nossos filhos, Lucas, Amon e Eros, que são nossos ensaios de educação para “cidadãos do mundo todo”, livres de dogmatismos racionais ou irracionais, celebradores da e na diversidade.

AGRADECIMENTOS

Primordialmente à Professora Maria Cristina Theobaldo, pela orientação segura, gentil e generosa. Que apesar da pandemia e do obscurantismo político que assolam a “paz pública”, foi capaz de me conduzir na “parada”.

Ao Professor Breno Ricardo, coordenador do PPG Filosofia, pelo cuidado de me oferecer recursos e apoio para a superação das dificuldades de um estudante das ações afirmativas.

À banca examinadora:

Professor Eduíno Orione,

Professor Silas Borges e o

Professor Luiz Paulo Cichoski.

Agradeço também à Professora Telma Birchall,

ao Professor Gilmar Conceição,

ao Professor Elvis Messias,

ao Professor Roberto de Barros Freire,

à Professora Beatriz Sorrentino,

ao Professor Mário Spezzapria,

ao Professor Bernardo Alonso e a

à Professora Sara Pozzer.

À Jussara, à Geisa, servidoras atenciosas do Departamento de Filosofia.

Ao Grupo de Pesquisa “Questões do Renascimento” e nossos encontros fecundos e alegres.

A Kathy, Lucas, Amon e Eros, que são o tecido da minha vida.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo abordar a concepção da “nova maneira” de ensinar de Montaigne, exposta nos capítulos “Do Pedantismo” e “Da Educação das Crianças” dos *Ensaaios*, e propor, a partir dessa concepção, a derivação de uma formação aberta ao diálogo com a diversidade dos costumes e cosmovisões de mundo, para isso toma como exemplo o capítulo “Dos canibais”. Nos dois primeiros capítulos mencionados, a “nova maneira” é contraposta aos resultados da erudição vazia e pedantesca. Acrescenta-se à “nova maneira” o papel relevante dos aportes do ceticismo para denúncia e superação dos dogmatismos. Disso segue o ajuizamento proposto como o centro da formação, que tem na experiência e na filosofia moral antiga a matéria de sua investigação. Valendo-se de uma perspectiva alargada da matéria educacional e seu tratamento pedagógico peculiar, a “nova maneira” pedagógica pode também reconhecer e promover o diálogo com outras cosmovisões, derivadas da diversidade dos modos de vida e das formas de interpretação do mundo, como é possível constatar no “Dos canibais”. O arcabouço formativo proposto por Montaigne visa, ao final, à formação do caráter de um “homem suficiente”, um “homem do mundo”.

Palavras-chave: Montaigne. Educação. Diversidade. Julgamento.

ABSTRACT

The research aims to approach Montaigne's conception of the “new way” of teaching, exposed in the chapters “Do Pedantismo” and “Da Educação das Crianças” of the Essays, and to propose, from this conception, the derivation of a formation open to dialogue with the diversity of customs and worldviews of the world, for this purpose the chapter “Dos cannibals” is exemplified. In the first two chapters mentioned, the “new way” is opposed to the results of empty and pedantic scholarship. Added to the “new way” is the relevant role of skepticism contributions to denounce and overcome dogmatisms. From this follows the filing, proposed as the center of formation, which has experience and ancient moral philosophy as the subject of its investigation. Drawing on a broad perspective of educational material and its peculiar pedagogical treatment, the pedagogical “new way” can also recognize and promote dialogue with other worldviews, derived from the diversity of ways of life and ways of interpreting the world, such as you can see it in “Dos canibais”. The formative framework proposed by Montaigne aims, in the end, at forming the character of a “sufficient man”, a “man of the world”.

Keywords: Montaigne. Education. Diversity. Judgment.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I.....	17
A educação em Montaigne: “Do pedantismo” e “Da educação das crianças”.....	17
1.1 A crítica ao pedantismo.....	19
1.2 O papel dos pais em relação a “nova maneira” de educar.....	28
1.3 A importância do preceptor.....	38
Capítulo II.....	50
Aportes céticos Montaignianos e a interface com a educação.....	50
2.1 O ceticismo e a “nova maneira” de ensinar de Montaigne.....	50
2.2 A exercitação do julgamento pessoal amparado na filosofia moral.....	63
2.3 O ceticismo de Montaigne em “nova maneira”.....	74
Capítulo III.....	82
O “argumento antropológico” de Montaigne e a educação.....	82
3.1 A percepção dialética de Montaigne entre tupinambás e europeus.....	83
3.2 Uma abertura para novos modos de vida.....	96
3.3 Educação “nova-cética-antropofágica” para o ethos e a práxis.....	108
Considerações Finais.....	126
Referências.....	130

Introdução

Por mais de cinco séculos, muito se falou de Michel Eyquem (1533-1592), senhor de Montaigne. Trata-se de um pensador híbrido por ter vivenciado a transição entre o fim da Idade Média e o início da Moderna. Por ser extremamente fecundo seu legado, especialmente reconhecido como fundador de um estilo filosófico-literário singular, complexo e de larga diversidade, destacamos suas contribuições para a educação e para a filosofia prática. *Os Ensaios*¹ continuam a comover e instigar como deveras um clássico. Recebeu, ao longo dos séculos, as mais variadas interpretações, por vezes contraditórias e até mesmo excludentes entre si, o que não seria para Montaigne um problema incontornável dado sua multivalência cultural. Passou o crivo da “reta razão” por sobre instituições, costumes e opiniões das mais diversas, sendo o avesso ao dogmatismo.

Esta pesquisa, que tem por título “A educação de Montaigne: uma perspectiva da diversidade como exercitação do julgamento”, trata de um dos múltiplos temas desenvolvidos por Montaigne. O objetivo central da dissertação é identificar e analisar as práticas que o gascão sugere como corretas e eficazes – no sentido de estarem voltadas para a experiência, para o julgamento e para a ação – para a educação preocupada com a formação do “homem suficiente”. Nesse sentido, os capítulos “Do pedantismo” (I, 25), “Da educação das crianças” (I, 26) e “Dos canibais” (I, 31) são o substrato por onde essa pesquisa lança suas raízes.

Entendemos ser possível inferir da proposta educacional montaigniana, da sua “maneira” pedagógica, toda ela sob forte influência da filosofia moral antiga e de aportes céticos, a intenção de desenvolver no estudante uma conduta capaz de lidar com a diversidade do mundo sem deixar-se paralisar por dogmatismos de qualquer ordem. Dessa maneira, essa educação encaminharia o aprendiz à concórdia e ao respeito às diferenças, aproveitando-se das contradições de modo dialético a fim de manter em movimento as investigações que a curiosidade humana desperta. Montaigne aponta para uma educação experimental, autárquica e dinâmica, que não se baseia em posturas dogmáticas arrogantes, tais como na presunçosa

¹ Assumimos como padrão para referência às citações dos *Ensaio*s de Montaigne a disposição livro, capítulo, página da edição brasileira, nesta mesma ordem, por exemplo: (I, 26, 243), onde “I” corresponde ao livro, “26” ao capítulo e “243” à página da edição brasileira. Assim, para a edição brasileira, utilizamos a tradução de Rosemary Costhek Abílio pela Martins Fontes, estabelecida conforme o exemplar de Bordeaux, Livro I (2002), Livro II (2000) e Livro III (2001), e para a consulta ao texto original utilizamos a versão pública dos *Essais*, com imagens digitais correspondentes à edição de Bordeaux (EB) de Villey e Saulnier, disponível em The Montaigne Project (Univ. de Chicago) do The ARTFL Project, dirigida por P. Desan. Adotamos também, conforme a convenção internacional, as letras A, B e C dentro de colchetes, para indicar os períodos da escrita dos *Ensaio*s e das suas posteriores adições: [A] Texto de 1580, [B] Adições de 1580 a 1588, e [C] Adições manuscritas ao Exemplar de Bordeaux.

universalidade e superioridade de uma suposta “natureza humana”, revelada e transcendente, dogmática e imposta a fórceps (patriarcal, machista, branca, heteronormativa, classista, misógina e racista), mas sim na experiência da diversidade, decorrência da postura pirrônica, e que mira exercitar um julgamento pessoal e contingente. Um voto de ativo e cambiante “cidadão do mundo” em permanente movimento, flutuando por valores, crenças e costumes, ora como estoico, ora como cético, ora como platônico, ora epicurista. Enfim, um camaleão de influências, um frequentador de livros e do mundo.

Os *Ensaio*s articulam ampla e diversificada gama de referências teóricas (e práticas), sobre as quais Montaigne se debruça, assimila, incorpora e reconfigura como matéria para o exercício do julgamento, assim como o faz com sua diversa atividade civil de político, filósofo, jurista, escritor, humanista e cético. De forma sumária, refere-se a autores pré-socráticos como Demócrito, Leucipo, Heraclito, Pitágoras; estoicos como Zenon, Cleantes, Sêneca, Plutarco e Cícero; de Epicuro, Metrodoro e Lucrécio; de Sócrates, Platão e Acadêmicos posteriores; de Aristóteles e dos escolásticos; e sobretudo da filosofia cética descrita a partir de Sexto Empírico, em um percurso de retroação que chega a Pirro de Élis, passando por todos os modos (15 tropos) da “investigativa”. Além destes, são referenciadas as ideias de pensadores como Erasmo de Rotterdan, Petrus Ramus, François Rabelais, dentre os mais destacados, para sua crítica à educação humanista, por Montaigne percebida como sendo livresca e mnemônica, no contexto histórico do Renascimento tardio² da França, mergulhada em guerra civil devido a “Querela cristã”, da qual guarda uma espécie de alheamento pirrônico.

Na perspectiva educacional, iniciada com críticas e pilhérias ao mestre pedante, no “Do Pedantismo”, encontramos um Montaigne apoiado fortemente – como bem destaca Pierre Villey –, em Plutarco e Sêneca e, posteriormente, em Platão, manifestando preferência pela educação Lacedemônia quando comparada com a educação ateniense. Na composição desse cenário educacional, outro detalhe importante é a figura do “Sócrates montaigniano” que, assim como Sêneca, é um molde do preceptor balizado, almejado na “nova maneira” para as necessidades da vida prática. Também merece destaque o valor que Montaigne dispensa às “virtudes”, exemplificadas por Xenofonte.

² “Com o Renascimento o Ocidente entra numa nova era em que o homem volta a estar no centro, sem que, no entanto, o fenómeno religioso deixe de ser algo marcante, tal como se verifica logo mais com a Reforma e a Contrarreforma que mergulharão a Europa em lutas e guerras de raiz religiosa. Para além das considerações históricas contextualizadoras, neste momento interessa-nos analisar o significado real do humanismo renascentista em termos educativos. Na verdade, mau grado a profunda autocrítica de alguns dos seus expoentes, os novos caminhos continuam marcados pelo intelectualismo, pelo verbalismo e pelo formalismo característicos da escolástica medieval e em geral da educação ocidental pós-sofística” (AMADO, 2016, p. 170).

Já no “Da educação das crianças”, propriamente na “nova maneira”, temos “A pedagogia ‘ativa e funcional’ de Montaigne” (AMADO, 2016, p. 06), pois, como aponta Abbagnano e Visalberghi (1995), Montaigne já havia desferido sua “impiedosa crítica do ‘pedantismo’ gramatical e erudito das escolas” (1995, p. 156). No I, 26 notamos vislumbres de uma tendência antidogmática que é desenvolvida na tessitura da “Apologia” (II, 12). Nos comentadores que exploram o Montaigne cético como Eva (2004), Marcondes (2012) e, indiretamente, Birchall (2006), notamos uma interpretação em que o ceticismo permeia toda obra dos *Ensaio*s a partir de uma “crise cética”. Limitando a presunção e a vaidade com relação ao acesso à “verdade”, Marcondes (2012) percebe um “argumento antropológico” ancorado na original percepção montaigniana sobre a conquista do Novo Mundo e uma diversidade de razões que se desenvolve em uma “interioridade” precursora da Modernidade. Traço importante dessa fase é o ensaio como um tipo novo de se fazer filosofia, como afirma Tournon (2004) a despeito da “marchetaria mal colada”, livre de adesões irrefletidas, desbalanceadas e dogmáticas. O julgamento pode ser realizado de forma livre, graças ao primado da filosofia frente às demais Artes, estruturando de modo original os procedimentos da “nova maneira”: a tríade experimentar-julgar-agir em movimento contínuo.

Nesse cenário, aqui sumariamente esquematizado, no primeiro capítulo da dissertação, intitulada “A Educação em Montaigne: uma perspectiva da diversidade na exercitação do julgamento”, lança-se luz sobre dois capítulos dos *Ensaio*s, onde a educação é problematizada. Montaigne descreve, interpreta e sugere transformar o quadro educativo, partindo “Do Pedantismo” como sendo o vigente *modus operandi* e, dialeticamente, apresenta as suas sugestões no “Da Educação das crianças”, o qual tem por objetivo apresentar as minúcias da “nova maneira” de ensinar presente tanto nas críticas do I, 25 quanto nas proposições do I, 26. O capítulo está dividido em três tópicos: 1) O pedantismo ao qual a educação estava submetida é destacado e duramente criticado por Montaigne; 2) A delimitação do papel preponderante dos progenitores no processo formativo das crianças; e 3) O delineamento das características fundamentais que o preceptor de “cabeça bem feita” e de seu modo de conduzir o aprendiz. No nascedouro, o Renascimento apontava para uma educação radicalmente centrada nas altas expectativas com relação à dignidade humana, um viés antropocêntrico em contrapartida ao modelo teocêntrico que marcou, hegemonicamente, a educação medieval³ do século IV até o

³ “Entretanto, a partir do século IV, vemos aparecer um tipo de escola cristã, completamente orientada para a vida religiosa e que já não tem nada de antiga; mas esta escola, já de inspiração totalmente medieval, fica muito tempo a ser o bem próprio de um meio particular e irradia pouco para fora. Trata-se da escola monástica”. (AMADO,

período do IX ao XV (para a dissertação, o recorte de tempo se mantém restrito ao *Cinquecento*, e no espaço da França de Montaigne), e a degeneração de uma educação preconizada por um humanismo cívico de fortes contornos éticos. Nesse sentido, é relevante o estudo de Cardoso (2010), que se debruça sobre o Renascimento de forma ampla e sobre Montaigne especificamente. Também nos valem de Messias (2017), mostrando a série de impasses a que a educação do período está sujeita. O pedantismo, como a degeneração do processo formativo, é estudado e questionado para ser superado ao ser comparado a outros sistemas antigos e contemporâneos ao Renascimento tardio⁴ vivenciado por Montaigne. A matéria onde buscou modelos é vasta: Licurgo e a Lacedemônia, Sócrates e os sofistas atenienses, Sêneca no Império Romano e outros que apontam êxito educativo frente à vida prática e virtuosa. Aos apontamentos sobre a participação dos pais, Montaigne alinha-se a Erasmo (2002) com sua pilhéria no *Elogio à loucura* e com seu célebre e aclamado opúsculo *De pueris*, mas também com Plutarco (2008) no tratado *Da Educação das crianças* (2005) e nas *Vidas paralelas: Alexandre e César*, obras importantes para delimitar as ações corretas em relação a educação dos filhos. O último tópico do capítulo versará sobre o preceptor, no qual são delineadas as características do preceptor de “cabeça bem feita”. Neste ponto, destaca-se a figura do estoico Sêneca (2004) das *Cartas a Lucílio* e também Plutarco (2005) para destacar o êxito da formação de Alexandre Magno conduzida pelo filósofo Aristóteles e o ensino das virtudes. Villey (2002) aponta, ainda, as leituras de Platão e, por isso, Sócrates também merece destaque por Montaigne. O preceptor deve herdar de Sócrates a capacidade de dialogar com seu discípulo em uma via de mão dupla: o desprezo por uma atitude sofista e o reconhecimento dos limites do conhecimento, contrapondo *doxa* à *episteme* com ironia. O preceptor também aproveitar-se-

2016, p.162). E o período escolástico: "A vida espiritual da Idade Média mantém-se numa atitude receptiva diante da cultura antiga: submete-se à autoridade dos pensadores clássicos, deseja-se ensinar a Ciência e a Filosofia e não investigar e filosofar por conta própria. Daí que o método característico da Escolástica seja o dedutivo em sua forma silogística, tão própria para expor e apresentar verdades já verificadas, porém muito limitado para o descobrimento de novas ideias. Outro aspecto da formação escolástica é sua preocupação em resolver as contradições existentes entre as autoridades reconhecidas; tudo com o propósito final de fazer ver que não existe conflito entre o saber e a fé, entre a Filosofia e a Teologia, entre a razão e a revelação. Sociologicamente considerada, é a Escolástica um tipo de vida intelectual, um estilo de pensar e de filosofar que se estende por mais de seis séculos (IX-XV)." (AMADO, 2016, p. 162-163).

⁴ “Os homens do Renascimento sentem-se indivíduos independentes e livres; querem admitir da tradição medieval somente o que pode demonstrar suas credenciais de verdade objectiva; gera-se neles uma alta consciência do seu próprio valor; a fé e a obediência, a renúncia e a humildade trocam-se por orgulho e ousadia, vontade de poder e de aventura. De início, o ideal educativo apresenta-se como imitação dos grandes estilistas romanos, e dá lugar à *ciceromania* (Cícero era e é o modelo perfeito da mais pura latinidade). O homem ilustre é o que compõe discursos com cadências murmurantes, períodos simétricos, cheios de citações clássicas. A superstição do silogismo sucumbia à superstição da retórica.” (AMADO, 2016, p. 171).

á da imensa obra *Institutio Oratoria*, de Quintiliano⁵, com relevo às aptidões do aprendiz no processo de aprendizagem prático, desde a sua infância, para a formação do bom orador. É nesse contexto formativo que a boa conversação se torna outro ponto forte na “nova maneira” e é incisivamente recomendada.

O segundo capítulo tem por objetivo focalizar o Montaigne cético na educação e nos desdobramentos sobre a confecção dos ensaios e, especificamente, o que e como o ceticismo desempenha influência no processo formativo das crianças. O capítulo está dividido em três tópicos: 1) Os aportes céticos e seus efeitos na “nova maneira” de ensinar de Montaigne, o ensaio-estilo como filosofia e a crítica da razão; 2) A exercitação do julgamento pessoal amparado na filosofia moral; e 3) O ceticismo de Montaigne em “nova maneira”. Abbagnano e Visalberghi (1995) apontam a emergência do ceticismo nessa transição da Idade Média para a Modernidade e Montaigne participa desse movimento. Para Theobaldo (2008), com relação à “nova maneira”, esse ressurgimento do ceticismo amplia o campo do julgamento livre realizado pelo estudante. Se é impossível ter certeza, Montaigne inova com a criação de um estilo apropriado à experimentação e à opinião, o ensaio. Azar Filho (2009) e Bakewell (2012) discorrem sobre tal modalidade inédita de filosofar, em que um fala de seu sentido em latim e outro do sentido francês da palavra e, em ambos os autores, destaca-se o caráter investigativo do ensaio montaigniano, que Eva (2007), por sua vez, mostra a ultrapassagem do panorama histórico em direção a uma “nova filosofia”. Como irá enfatizar Tournon (2004), em contrapartida ao evolucionismo proposto por Pierre Villey aos *Ensaio*s, a conotação de “marchetaria” evoca essa nova maneira de filosofar ensaística. Neste mesmo tópico, destacamos a interpretação de Eva (2004), que aponta para uma crítica à vaidade e ao suposto acesso à “verdade”, ambos questionados pelo gascão; e Birchall (2006), que, assim como o autor anterior, lança luz sobre os desdobramentos da “Apologia de Raimond Sebond” (II, 12) com enfoque na interioridade do sujeito e esfacelamento da razão. Fé e razão são problematizadas e as pretensões epistemológicas da humanidade são recolocadas no campo da experiência (fenômeno) na tentativa de afastar o dogmatismo que permeou a escolástica aristotélica, atrelada, principalmente, à cosmovisão do cristianismo e sua “autoridade” perante a sagacidade de seus críticos internos. Amado (2016), seguindo Frederick Eby, revela um novo paradigma

⁵ “O título *Institutio oratoria*, que se pode traduzir por *Educação do orador*, segue um escopo mais abrangente, que os dos manuais de retórica comuns, em que se trata das cinco partes da arte (*inventio, dispositio, elocutio, memoria e actio*) com definições sumárias, exemplos tomados de poetas e oradores e subdivisões que visavam a cobrir cada variante da regra exposta [...]. Quintiliano não pretendia, de fato, escrever um simples tratado de retórica; seu objetivo é compor uma obra, que contenha de uma só vez, todos os elementos necessários à formação do orador, desde o nascimento até o fim da carreira” (FALCÓN, 2015, p. 05).

concorrendo com o antigo *status quo*, afirmando que “Lutero não fez mais do que chocar o ovo posto por Erasmo” (p. 199). Com impactos profundos na educação, notadamente calcada no crédito às autoridades, o caldeirão de influência recebe os ingredientes da filosofia greco-latina, e parte desse caldo cultural respinga em Montaigne e na sua “avidez” de mundo.

Os aportes ao ceticismo são tratados por Bolzani Filho (2011), Prezotto (2015) e, particularmente por Messias (2017), com um cuidado específico do viés⁶ pirrônico para a “nova maneira” pedagógica, ou seja, naquilo que entendemos importante na interface com a formação proposta por Montaigne. Em Marcondes (1994), destaca-se uma característica fundamental da “nova maneira”: o caráter prático da filosofia não como uma doutrina, uma teoria ou um saber sistemático, porém, antes, e principalmente como uma prática, uma atitude, um *modus vivendi*. Nesse sentido, é importante ressaltar o apontamento de Starobinski (1992), em que, segundo ele, Montaigne aceita a imperfeição humana como condição insuperável e isso teria impacto também na “nova maneira”. A filosofia moral assume seu papel de mantenedora central dos procedimentos formativos. É, pois, chegada a hora da primazia da filosofia, que, por séculos, esteve eclipsada e aos serviços da teologia, o que é uma virada no campo do ensino. Também menciona-se, com Theobaldo (2008), a importância da conversação adequada ao aprendizado. Outro assunto é o da tópica do próprio e do alheio, destacada por Pedroso (2009) em um trecho de Sêneca, que Montaigne modifica drasticamente de sentido, como exemplo de assimilação, incorporação e transformação.

O ceticismo aponta uma contradição fundamental de caráter epistemológico: a diferença entre “Ser” e “Aparecer” mencionada por Starobinski (1992) e Porchat (2006). Em Montaigne, o ceticismo é incorporado como forma de questionar os dogmatismos arraigados na conflituosa esfera político-religiosa europeia e entra na “nova maneira” como parte dos procedimentos pedagógicos. Entretanto, a primazia da filosofia moral será conduzida também pelo epicurismo. Montaigne se valerá de Epicuro porque o processo educativo desenvolvido por ele premiará o ensino de forma distinta: com o apoio da filosofia o estudante tem a chance de aprender a “viver bem” e usufruir prazerosamente da virtude.

O terceiro capítulo propõe uma defesa do potencial da “nova maneira” como articuladora da diversidade de cosmovisões, costumes, crenças e valores por meio de três

⁶ Com impressões tão fortes sobre Montaigne, Eva (2017) destaca a cunhagem de uma moeda com o símbolo da filosofia pirrônica de um lado, a balança equilibrada, e de outro a imagem de Sexto Empírico, que foi o filósofo que recolheu toda tradição cética desde seu fundador Pirro de Élis, passando por Enesidemo (acadêmico) com seus dez tropos, os cinco tropos de Agripa e de dois outros tropos, e chega ao próprio Sexto Empírico nas *Hipótiposes Pirrônica*.

elementos: 1) As características da “nova maneira”, que foram destacadas no primeiro capítulo, que trata do I, 25 e do I, 26; 2) O ceticismo como mote da crítica à razão e combustível para o ajuizamento; e por fim 3) O recurso ao capítulo “Dos Canibais” (I, 31), que traz uma perspectiva original frente aos “povos ameríndios” e à problematização da tradicional tópica natureza e artifício, e às implicações para o estatuto de humanidade decorrente do contato com povos originários. Para isso, valer-nos-emos de ampla literatura crítica sobre o tema: França (2018), Todorov (1991), Bosi (1992), Galeano (2010) e Conceição (2020), para tratar da conquista do Novo Mundo e seus desdobramentos. O núcleo do capítulo é buscar indícios que indiquem, na proposta educacional de Montaigne, os dispositivos para uma educação aberta para a compreensão dos variados modos de vida e diversidade de culturas. Ao tratar sobre essa temática adotaremos o “Do costume (I, 23)” e o capítulo “Uma fé, um rei, uma lei”, além de “A Crise da razão política na França das Guerras de Religião”, do Livro *A crise da razão*, no qual Sérgio Cardoso (1996) analisa as implicações éticas e políticas da força dos costumes e das leis. Procuramos, desse modo, articular as implicações do vínculo entre uma educação aberta para a diversidade e a formação montaigniana presente no I, 26, para, então demonstrar que a “nova maneira” de Montaigne é uma educação nova-cética-antropofágica para valer-se da diversidade, que promova a mesma excitação que Montaigne desenvolveu no “Dos canibais”, isto é, compor-se com o outro, antropofagicamente, superando os variados preconceitos oriundos dos etnocentrismos, dogmatismos e embotamentos da razão.

Capítulo I

A educação em Montaigne: “Do pedantismo” e “Da educação das crianças”

*[...] vejo um território além,
mas numa visão turva e nublada,
que não consigo decifrar.
Montaigne (2002, p. 219)*

Este capítulo apresenta duas frentes de estudo ancoradas no Livro I dos *Ensaio*s: os capítulos “Do pedantismo” (I, 25) e “Da educação das crianças” (I, 26), ambos entretecidos pelo tema da formação educacional das crianças. Temos, por um lado, uma crítica veemente e, por outro, uma sincera, realista e inovadora proposição da maneira de ensinar às crianças, em que laicidade – por questionar o assentimento às autoridades, às doutrinas filosóficas, às religiões, à ciência – e diversidade – por abraçar o ceticismo – estão implicitamente presentes como elementos materiais fundamentais ao julgamento.

Em “Do Pedantismo” (I, 25), com questionamentos, constatações e ponderações encontramos a crítica acerca de um modo educacional considerado inadequado por Montaigne para emitir julgamentos e ações virtuosas. Juntamente a essa crítica, podemos inferir aquela ao projeto humanista renascentista, na medida em que almeja uma educação baseada no “retorno” ao pensamento greco-latino, mas que, na verdade, entrega, na maioria das vezes, apenas um arremedo do que se propunha formar. Montaigne tece críticas agudas às instituições educacionais humanistas e, até mesmo, aos saberes que pretendiam ensinar, destacando com precisão pontos vulneráveis e contraproducentes ao deslocamento dos entraves medievais, como afirmam Abbagnano e Visalberghi: “[...] uma revolução radical do homem em seu viver associado e individual” (1995, p. 136).

No “Da educação das crianças” (I, 26), Montaigne propõe reflexões e contribuições para uma “nova maneira” ou modo de ensino que promova o exercício do julgamento como exigência da boa formação dos homens. Busca capacitar o estudante para a construção de ajuizamentos particulares e inéditos, conduzindo a formação do educando para a ação eficiente e autárquica em direção ao bem viver, com concórdia em sua diversidade de formatos possíveis.

Faz-se mister um breve tratamento dessa ideia de bem viver. Montaigne é caudatário do “bem viver” construído pelos pensadores do helenismo, a exemplo de Epicuro, que vincula o filosofar a uma determinada maneira de viver impregnada de certa sabedoria, que ali está

associada à virtude e ao prazer⁷. O ponto fundamental, sobretudo, está na colaboração que a filosofia oferece em direção à reflexão ética e, conseqüentemente, a umajuizamento moral adequado para a vida. De forma sumária, o bem viver “[...] nos ensina a morrer bem porque, antes, nos ensinou a viver bem” (THEOBALDO, 2019, p. 105). Também, o estoicismo e a habilidade de selecionar proposições e máximas do amplo arcabouço dos antigos e depois “digeri-las” e “incorporá-las” caracteriza a capacidade singular de Montaigne de juntar matéria variada para oajuizamento: as múltiplas “gotas de pólen” são magistralmente articuladas produzindo o “mel montaigniano” coletado na diversidade presente no mundo. O *télos* desta “nova maneira” de ensino visa, inquestionavelmente, à prática conforme explicitado nas próprias palavras de Montaigne: “São essas minhas lições. [C] Aproveitou-as melhor quem as executa do que quem as souber” (2002, p. 250). A “nova maneira” não coaduna com o atrelamento de conhecimentos meramente ornamentais e inúteis à ação, mas sim afeita à “digestão” e à “incorporação” dos saberes para a emissão deajuizamento.

Taisajuizamentos, necessariamente iniciados a partir de posturas céticas e livres dos efeitos nocivos do dogmatismo⁸, ou seja, desobstruídos da autoridade imobilista, desembocaram na laicidade como elemento de abertura do mundo. A “nova maneira” de educar, entendemos, é capaz de promover a possibilidade da emergência e do respeito à diversidade dos modelos de viver, que, por sua vez, estão balizados por ideias, crenças e costumes ímpares, oriundos das múltiplas civilidades autodesenvolvidas. Esse fenômeno heterogêneo é reconhecido como uma possibilidade autêntica, genuína, dinâmica de ação humana, de realização singular da vida, a exemplo de civilidades possíveis, como encontramos em “Dos canibais”, onde cosmovisões são amparadas por Montaigne.

Entretanto, entreverado ao “frescor das ideias” do Renascimento e à vontade de muitos humanistas de irem adiante das estruturas do pensamento medievais, nota-se uma contradição importante a esse movimento, como afirmam Abbagnano e Visalberghi: “Salvo contado os casos de fanatismo antiquado e imitativo [de dogmatismo monoteísta]” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 136). Já para Montaigne, o viver não está mais fundamentado em uma “natureza humana” metafísica preexistente, universalista e transcendente, aquela que dispensa a abordagem cética que questiona os contornos sociais, históricos, culturais e regionais. Enfim, de todo arcabouço materialista do mundo, o primeiro movimento seria o

⁷ Ver Epicuro em sua *Carta a felicidade* (a Meneceu) (2002).

⁸ Para Theobaldo: “Montaigne afirma que os dogmáticos hipotecam suas opiniões em seitas, costumes, opiniões, desenvolvendo uma relação heterônoma com os argumentos que defendem e com suas próprias ações [...]” (2010, p. 247).

início de uma investigação, de coleta de elementos, e, então, a recombinação deles, à guisa destes ajuizamentos oriundos da “nova maneira” de ensino radicalmente centrada em si e ancorada no mundo, sendo o ajuizamento capaz de delimitar, como uma membrana celular, todas as formas e conteúdos que serão aderidos ou não aos julgamentos. Tal ajuizamento montaigniano promoveria toda sorte de ajustes, moderações, trocas, modelagens, simbioses, evoluções e retroações necessárias ao bem-viver dos indivíduos, sendo cabíveis, portanto, variadas formas de viver, exceto as impostas por qualquer tipo de ação violenta oriunda deste julgamento pessoal e livre.

1.1 A crítica ao pedantismo

O pensamento de Montaigne acerca do tema educação parte de suas posições sobre o pedantismo (I, 25). É nesse ensaio que uma corrosiva crítica é destilada sobre a educação vigente na Europa naquele momento histórico de meados do século XVI. A paideia renascentista, de caráter fundamentalmente prático, já em seus primórdios, corria o risco de descambar para uma das formas de pedantismo existentes, que era o perigo de a educação tornar-se erudição vazia, tagarela e imobilizadora, ao invés de proporcionar boas práticas capazes de encaminhar o estudante para os benefícios de uma boa educação. Como afirma Cardoso (2010):

É certo que esse grandioso projeto ético-cultural de formação e civilização pelo estudo das Letras tem seu avesso e segrega ele mesmo os humores que o desfiguram e corrompem. E pode-se observar que estes riscos e descaminhos são assinalados desde o início, por aqueles mesmos que o empreenderam e plasmaram. Eles não desconhecem que a restituição do latim a sua pureza que seu domínio perfeito (como condição de uma comunicação verdadeira com os autores nativos antigos), desperta e alimenta a inclinação para o formalismo observado sobretudo nos ‘gramáticos’; que a frequência dos ‘antigos’ e o aprendizado pela imitação de seus exemplos levam muitas vezes a um esvaziamento ventríloquo dos discursos e ao pedantismo retórico; que o apego às disciplinas do método e os exercícios da lógica desandam frequentemente em deformação ‘sofística’ da filosofia. As advertências já se encontravam em Petrarca, com um acentuado viés autocrítico dirigido a busca da glória pela eloquência e a erudição clássica (CARDOSO, 2010, p. 261).

No entanto, mesmo com essa antecipação preventiva, depois de dois séculos, foi como uma sombra tomando o lugar do próprio corpo. Os temores iniciais estruturam-se efetivamente em impasses bastante sérios. Para Messias (2017), tais impasses podem ser agrupados em três diferentes grupos: 1) O impasse do gramaticismo e da violência colegial, uma excessiva importância às Letras, conjugado a procedimentos onde se aplicava violência aos estudantes

por parte dos mestres e colegas; 2) O impasse da formatação: “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” (MESSIAS, 2017, p. 34). Montaigne tem percepção da diversidade ampla entre os homens:

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).

Portanto, é essencial na “nova maneira” o respeito à singularidade do estudante frente à diversidade, considerando a formação em suas múltiplas nuances. 3) Por fim, o impasse da contradição pedante, à qual daremos mais enfoque, dada a importância de seus desdobramentos em relação à “nova maneira”. Montaigne, ao evidenciar os malefícios do pedantismo, se coloca contra a falácia de uma aparência sem substância que esconde a condição de erudição em si mesma. Ao criticar o resultado educacional do pedantismo, diferencia tipos de “cabeças” oriundas desse educar, isto é, de um lado coloca a qualidade educacional e, de outro, a quantidade de conteúdo:

[A] Facilmente perguntamos: “Ele sabe grego ou latim?” escreve em verso ou em prosa?” Mas se ele se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais (MONTAIGNE, 2002, p. 203).

Nesse sentido, para Montaigne, o que interessa mais é formar uma “cabeça” que “sabe melhor”, aquela que capacita para o agir virtuoso e, então, conduz a uma prática fundamentada em um eficiente discernimento, que implica em um acertado julgamento. Essa atitude é bem demarcada pelos antigos que exerceram influências sobre Montaigne. Neles o ensaísta encontra apontamentos e caminhos para um ensino efetivamente formativo, moral e diferente daquele praticado pelos mestres pedantes, o qual corroía a educação humanista. Sêneca, um desses apoios de Montaigne, recomenda a Lucílio:

Diz [Lucílio] estas palavras aos outros, para que, ao dizê-las, as escutes também, escreve-as, para que, ao escrevê-las, também leias, tirando de tudo proveito para a tua

formação moral, para a repressão das paixões nocivas. Estuda, em suma, não para saberes *mais*, mas para saberes melhor! (SÊNECA, 2004, Carta 89, p. 438)

O que está em pauta é sempre a formação e não um acúmulo inútil “como erudição estéril em detrimento de uma cultura autêntica, assimilada, interiorizada e traduzida numa vivência” (2004, p. XXI). Nessa mesma linha, a “nova maneira”, ao propor a digestão e a busca de sentido do que é ensinado, favorece o julgamento que persegue a prudência e a sabedoria, ou seja, o viés educacional é incisivamente ético.

Lembremos, sobretudo, que a ética no humanismo renascentista tem uma configuração distinta dentro da diversidade de propostas de outros momentos históricos da Humanidade. Essa percepção singular é bem descrita em Cardoso (2010):

[...] o termo ética ressoa de um modo um tanto diverso. Ele reclama aí um quadro de referências mais ‘antropológicas’ e ‘pedagógicas’, visto que nos remete (como ocorria aos Antigos) à ideia de excelência humana e à questão da formação do caráter, aquisição das disposições virtuosas que promovem uma vida bem sucedida, feliz (CARDOSO, 2010, p. 258).

A “nova maneira” de ensinar de Montaigne contempla e persegue essa formação. A relação entre mestre e aluno, sem os nocivos efeitos e práticas do pedantismo, é ativa e tem dois sentidos (aluno/mestre se beneficiam do processo educativo) de trânsito: em um deles, o estudante participa ativamente desse modo educacional e, noutro, o mestre conduz o ensino de acordo com o andamento e capacidades particulares desse estudante. A formação educacional pretendida pelo gascão está para além das repetições e incita, ao invés disso, uma autarquia que pode ser ensinada pelo mestre balizado:

[B] tanto nos deixamos levar nos braços de outros que anulamos nossas forças. Desejo armar-me contra o temor da morte? faço-o à custa de Sêneca. Quero obter consolação para mim ou para um outro? Tomo-o emprestado de Cícero. Tê-la-ia buscado em mim mesmo se me tivesse treinado para isso. Não gosto dessa competência relativa e mendigada (MONTAIGNE, 2002, p. 205).

Os aportes de conhecimento advindos dos mestres antigos são notoriamente excelentes, mas para a “nova maneira” formativa repeti-los é bem menos desejável do que exercitar julgamentos a partir deles. O estudante, necessariamente, deve aprender a lançar mão da tríade experimentar-julgar-agir, e o objetivo do mestre é oferecer os meios educativos que sejam capazes de o estudante alcançar essas práticas. A educação deve produzir autarquia. A vida deve ser refletida, as ações necessitam de um tratamento prévio, feito pelo próprio estudante e mediado pela condução do preceptor, caso contrário, levaria a uma pura repetição inócua.

Nessa mesma direção, um modo mais alinhado ao que pode ser útil ao ensino com vistas aos bons julgamentos, encontra inspiração nas cartas de Sêneca a seu discípulo Lucílio. Aulas de um estoicismo depurado pela prática:

Cleantes nunca teria revivificado o ensino de Zenão se apenas fosse seu ouvinte; não, ele participou da vida do mestre, penetrou os seus segredos, observou até que ponto ele vivia de acordo com a sua doutrina. Platão, Aristóteles, todos os filósofos que depois se cindiram em diversas escolas, aprenderam mais da vida que das palavras de Sócrates. Não foi [somente] a escola, mas sim a convivência de Epicuro que fez de Metrodoro, de Hermarco, de Polieno grandes homens. E não quero a tua presença apenas para que *tu* aproveites, mas também para que *me* aproveites: ambos poderemos ser muito úteis um ao outro! (SÊNECA, 2004, carta 40, p. 14)

A educação é mais exitosa quando é episódica em vez de semântica, isto é, quando se pratica, aprende-se mais do que quando apenas se escuta. Afinal, que se percebe de um mestre que não seja afetado pelo pedantismo? Para Sêneca, “Há que usar de reciprocidade: enquanto se ensina aprende-se também” (2004, Carta VII, p. 17). Essa foi uma prática abandonada, na maioria dos casos, tanto nos colégios quanto por muitos preceptores da época de Montaigne. No capítulo I, 25, são apresentados exemplos de diversos mestres que articulavam com êxito – mas existem exemplos malogrados também – seus saberes com as questões da vida prática. Entre outros, cita o exemplo de Tales, que havia sido provocado a deixar seus afazeres filosóficos para agir na prática. Ele, então, começa um negócio e tem um êxito tão grande que seus lucros, em um ano, superam os ganhos de uma vida inteira dos seus provocadores. Assim, também exitosas, foram as ações de Aristóteles, que foi preceptor do maior conquistador da época, Alexandre Magno (MONTAIGNE, 2002, p. 202).

O pedantismo, porém, levava o sujeito a uma apreensão meramente semântica da tradição do pensamento antigo, assuntos e saberes são ensinados de um modo equivocado em seus fins e objetivos. Para Montaigne: “[A] [...] creio que mais vale dizer que esse mal provém da maneira errada de eles se relacionarem com as ciências; e que, pelo modo como somos instruídos, não é de admirar que nem os alunos nem os mestres se tornem mais inteligentes, embora se façam mais doutos nelas” (MONTAIGNE, 2002, p.203). A relação “errada” é a erudição balofa e inútil dessa formação pedante. O desejável pelo ensaísta é uma ampliação coerente e constante do processo do ajuizamento dos envolvidos, estudante e mestre, na “nova maneira”.

Montaigne demonstra que, de certa forma, o pedantismo já era ridicularizado pela Arte italiana há tempos: “[A] em minha infância, frequentemente me irritei ao ver nas comédias italianas sempre um mestre-escola como bobo [...]” (2002, p. 200). Para um leitor e admirador

de Plutarco e Sêneca, entre outros tantos antigos, como era o ensaísta, essa zombaria italiana brincava com um tema muito precioso e importante que é a educação e seus desdobramentos sociais indesejáveis. De outra parte, para os humanistas renascentistas, o processo de educar, apesar de seu caráter difuso, deve guiar-se por princípios que sejam capazes de nortear a ação para uma ou mais finalidades virtuosas. Para Cardoso (2010):

O conjunto de valores, costumes e representações herdados dos antepassados, enriquecido ou, ‘enobrecido’, pela incorporação das artes e do acervo filosófico do helenismo, também ele de índole primordialmente prática. De modo semelhante, a aspiração pela humanização do Homem de que se impregna o mundo renascentista, remete, sobretudo a um ideal de elevação espiritual e moral, associado às ‘artes’; à construção de uma convivência social civilizada e ao refinamento dos modos de vida, que devem encontrar seu alimento nas letras e na sabedoria dos antigos. Trata-se, assim, de um projeto antes de tudo ético enraizado no terreno cultural, social e histórico sem qualquer apego imediato ou congênito a reivindicações metafísicas (CARDOSO, 2010, p. 259).

Esse projeto majoritariamente antropocêntrico já sentia os efeitos de uma degeneração ou derrapagem por conta das consequências do pedantismo corrente. Portanto, se um dos atores desse processo é visto e representado como um tonto, corre-se o risco da empreitada formativa ser malograda. Montaigne ainda destaca: “[...] entre nós [os franceses] o cognome de mestre não tinha um significado muito mais honroso” (2002, p. 199). A tonteria dos mestres era também verificada na França, apesar de os franceses aderirem ao humanismo no *cinquecento*.

A mesma percepção dos italianos, que os ingleses, de certa forma, também nutriam, como podemos conferir na obra de William Shakespeare *As alegres comadres de Windsor* (2000), era compartilhada por seus contemporâneos, os franceses. E mesmo que Montaigne quisesse defender aqueles que, por um certo tempo, tiveram sua guarda e sua educação contrapondo, em uma manobra racional, o vulgo ao letrado, as pessoas realmente sábias e distintas dispensavam mais desprezo do que o próprio vulgo aos educadores pedantes. Montaigne afirma que tal conduta tem apontamentos ainda mais longínquos do que o próprio Humanismo⁹ na história: “[B] E esse costume é antigo, pois Plutarco diz que ‘grego’ e ‘escolar’ eram entre os romanos expressões de crítica e desprezo” (2002, p. 199). Plutarco estava vivendo

⁹ “Apesar do vocábulo humanismo ser utilizado desde a Idade Média, ele sofreu uma mutação de sentido bastante significativo. Como afirma Adverse: “Contudo, o que irá conferir um rosto próprio ao humanismo será uma nova relação com o conhecimento (que deve ser orientado para a realidade social e política e não apenas atender aos interesses especulativos), assim como uma renovação [...] dando grande importância à retórica. É precisamente essa ênfase na utilidade prática do conhecimento que irá permitir ao humanismo ultrapassar as fronteiras do âmbito acadêmico e se tornar a “corrente intelectual” adotada por parte significativa dos homens políticos dessa época” (ADVERSO, 2010, p. 2).

em um mundo dominado por romanos e o forte senso prático e sucesso militar destes não ficaria imune a esse paradigma, corroborado pela submissão imposta aos gregos.

Montaigne, como percebemos, já contava com um repertório vasto de críticas poderosas feitas anteriormente por outros pensadores à atitude pedantesca e aos resultados inócuos e enfraquecedores do caráter, como (des)formadores educacionais. Afirmo, já nas primeiras linhas do I, 25:

[A] pois, estando entregue a eles [os pedantes] para educação e guarda, podia eu fazer menos do que ser zeloso de sua reputação? Bem procurava escusá-los alegando o desacordo natural que há entre o vulgo e as pessoas raras e excelentes em discernimento e em saber na medida em que seguem um modo de vida totalmente contrário uns dos outros (MONTAIGNE, 2002, p.199).

A polarização entre “pessoas raras”, de um lado, e o “vulgo”, de outro, para justificar a percepção corrente acerca dos mestres, não era nem suficiente e nem capaz de solucionar o impasse da má reputação que pairava sobre os mestres pedantes. Esta oposição não era real e sustentável, pois as críticas ao pedantismo interseccionam ambos os lados, que são contraditórios em muitos outros assuntos. A diferença entre as “pessoas raras” e o “vulgo” retoma a importância de agir bem para ambos os segmentos: com relação à formação da criança, o pedantismo não contribui para o bem viver, pois não promove as condições necessárias ao julgamento correto. Nesse sentido, Montaigne constatou de forma realista que: “[A] mas nisso perdia meu latim, pois os homens mais distintos eram os que mais os menosprezavam [...]” (2002, p. 199). Enfim, o desprezo pelo mestre pedante tornara-se paradigma dominante no *cinquecento*.

O autor se questiona como pode ser possível que o acesso aos melhores conhecimentos e personalidades da história, das artes, das ciências não resultam em sabedoria nas ações. Como uma pessoa educada com os melhores ensinamentos pode agir como tolo e, por outro lado, sábias ações podem ser provenientes de indivíduos de rudimentar educação? Uma resposta irônica é apresentada então: “[B] Para receber tantos cérebros alheios, e tão fortes e tão grandes é necessário (dizia uma jovem, a primeira de nossas princesas¹⁰, falando de alguém) que o dele mesmo se comprima, se contraia e estreite, para dar lugar aos outros” (MONTAIGNE, 2002, p. 200).

¹⁰ “Alusão à irmã de Henri de Navarra, Catherine de Bourbon, considerada “a primeira de nossas princesas”, depois que Marguerite de Valois se tornou rainha de Navarra” (AMADO, 2015, p. 189).

Depois de ironizar, valendo-se do comentário da citada princesa, Montaigne afirma que a educação não se dá como a irrigação de plantas ou o abastecimento de lâmpadas a óleo. Em tais procedimentos o excesso, notadamente, torna-se prejudicial e incapacitante, não contribuindo, assim, às boas práticas. Para um funcionamento aprazível e útil, são necessárias maneiras de educar capazes de levar às ações bem-sucedidas ou virtuosas. Contudo, para Montaigne:

[...] o que acontece é diferente: pois nossa alma se amplia quanto mais se enche; e nos exemplos de tempos antigos vê-se, ao contrário, que homens competentes no manejo das coisas públicas, grandes comandantes e grandes conselheiros nos assuntos de Estado, foram ao mesmo tempo muito sábios (MONTAIGNE, 2002, p. 200).

Em conformidade com essa afirmação, Montaigne faz desfilar seu elenco de homens exemplares, dentre os quais, destacam-se Agesilau, Alexandre, Temístocles, Ciro, Sócrates e Licurgo. Então, o pedantismo é descrito como uma maneira de ensinar que não capacita a criança para as práticas sociais. Na outra ponta, a “nova maneira” de ensinar, essa sim permitiria a incorporação dos conhecimentos ao invés de um atrelamento ornamental e inútil à ação. Exemplo muito forte dessa maneira educativa é o caso de Alexandre Magno, cujas ações exemplificam a educação defendida por Montaigne. Tal formato educativo denuncia o pedantismo como uma degeneração frente aos propósitos da formação de cunho realista. Ao comparar esses modelos distintos, Montaigne afirma: “[A] Depois, com a idade, achei que todos tinham razão, e que *‘magis magnos clericos non sunt magis magnos sapientes.’* Mas ainda estou incerto como é possível advir que uma alma rica do conhecimento de tantas coisas não se torne assim mais viva e mais alerta [...]” (2002, p. 200). Há, portanto, o reconhecimento de que a percepção que desdenhava do saber de tipo professoral e pedantesca era correspondente aos resultados pífios desse saber e reconhece sua ineficiência. Assim, após a

constatação da triste realidade do modo pedantesco na educação, Montaigne assume uma contundente crítica, se alinhando a pensadores de peso como Rabelais¹¹, Ramus¹², e Erasmo¹³.

Alia-se a crítica geral ao pedantismo ao modo de ensino das letras, que pode até mesmo ser dispensável frente às outras exercitações no “Livro do Mundo”. A retórica, que teve um papel importante nos primeiros passos do Renascimento, já tinha se tornado, na época do ensaísta, esvaziada de suas características fundamentais para o humanismo cívico. Essas denúncias já eram também bem estabelecidas no pensamento de Erasmo de Rotterdam, que denunciava a forma pedante de ensino que, via de regra, promovia um simulacro de formação. Erasmo lança mão de escrever uma obra onde a própria Loucura, elogiando esse expediente pedantesco, louva a si mesma:

E isso porque me agrada ser convosco um tato sofista: não da espécie dos que hoje não fazem senão imbuir as mentes juvenis de inúteis e difíceis bagatelas, ensinando-os a discutir com uma pertinácia mais do que feminina. Ao contrário pretendo imitar os antigos, que, evitando o infame nome de filósofos, preferiam chamar-se sofistas, cuja principal cogitação consistia em elogiar os deuses e os heróis. Ireis, pois, ouvir o elogio, não de um Hércules ou um Sólon, mas de mim mesma, isto é, da Loucura (ERASMO, 2002, p. 5).

A crítica erasmiana, feita na forma de pilhéria em *Encomium Moriae*, mostra o resultado nefasto de uma educação que é oposta à formação prática e moral pretendida pelo humanismo cristão defendido por Erasmo. De um modo contrário, o pedantismo gerava uma tagarelice vazia, uma atitude meramente sofista. Da imensa gama de preceitos erasmianos, com

¹¹“François Rabelais (1494-1553), escritor e médico, autor de um famoso romance satírico, Gargantua e Pantagruel, zomba impiedosamente da cultura pedante, árida e mnemônica de derivação escolástica e se inclina para uma espécie de enciclopedismo naturalista que inclui, entre outras coisas, um extenso estudo linguístico, literário e histórico do passado” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p.154).

¹² “Peter Ramus (1515-1572) foi o nome latinizado adotado por Pierre de la Ramée ao entrar para a Universidade de Paris” (BIOTO-CAVALCANTI, 2011, p. 3). “Ramus nasceu em Cuts, na Picardia, França. Descendia de uma família nobre, mas empobrecida [...] Afirmava que os métodos de ensino eram estéreis e sem qualquer utilidade para a vida ou para as “artes” [...]. Com apenas 36 anos foi nomeado para a cadeira de Eloquência e Filosofia no *College de France*, da Universidade de Paris” [...]. Suas obras tratam de lógica, dialética, gramática, matemática, metafísica, retórica, aritmética etc. Os escritos, o ensino e as propostas filosóficas e pedagógicas de Ramus vão no sentido de crítica ao aristotelismo e aos conhecimentos que circulavam à época [...]. O pensamento de Ramus e seus livros tiveram na imprensa um forte aliado. Tratados filosóficos, gramáticas, esquemas de estudo, discursos e propostas de reformas educacionais foram impressos e circulavam nos vários países visitados por Ramus: Alemanha, Suíça, Holanda, Basiléia” (BIOTO-CAVALCANTI, 2011, p. 4).

¹³ Nessa lista ainda podemos incluir Águeda, Lorenzo Valla, Philliphe Melanchthon, Richard Mulcaster, Johan Piscator, Alsted, Alberti. Em conformidade com as críticas severas de Alberti, afirma Cardoso: “Esse empenho crítico - desdobrado em advertências e censuras bastante ásperas - pode ser pontuado ao longo de todo percurso da cultura humanista. [...] Leon Baptist Alberti, a figura certamente paradigmática do primeiro humanismo, mostrou-nos não só a espessa melancolia que dubla sua inesgotável energia criadora e sua crença arraigada no poder das Letras, como também sua profunda inquietação com a erudição vazia, com a retórica artificial e inútil, tornada tagarela e incapaz de cumprir suas promessas de civilizar os homens e conduzi-los à virtude e à felicidade” (2010, p. 261).

desdobramentos diretos na “nova maneira” de Montaigne, realçamos três tópicos: a) a crítica ao pedantismo; b) ao papel dos progenitores; e c) a escolha do preceptor conveniente.

Para Montaigne, a finalidade da “nova maneira” de ensinar não deve se restringir a formar um doutor em determinada ciência, mas sim, antes, que a inteligência seja amplificada com um aumento da ferramentaria de conhecimento disponível, tanto ao aluno quanto ao mestre. É importante salientar que os dois lados imbricados diretamente dentro da “nova maneira” pedagógica são contemplados por Montaigne. Aluno e mestre devem ser enriquecidos concomitantemente, pois é uma via de mão dupla, buscando o julgamento adequado ao bem viver e à diversidade de possíveis soluções engendradas que, ao sabor do acaso, provoca na humanidade a necessidade de reflexão e ação. Vejamos o caso da coincidência do interesse de Montaigne e Plutarco pelo tema da imaginação e sua força. Afirmo Montaigne (2002, p. 2019) “[...] como ocorre amiúde, de encontrar por acaso nos bons autores esses mesmos assuntos que decidi abordar”. Nesse exemplo, em que Montaigne é um aprendiz que já se encontra plenamente formado quanto à “nova maneira”, ele empreende o interesse por um tema coincidente, no caso a “força da imaginação”, e sua investigação se fortalece na comparação com a dissertação de Plutarco. Esse seria o objetivo último desse modo de ensino. No entanto, caso Montaigne fosse ainda uma criança, seu mestre, ao promover as condições de sua educação, seria beneficiado pelo caráter particular e singular que cada aprendiz representa. Isso lhe trará uma nova perspectiva acerca do que e como ensinar. Obviamente, é o aprendiz que se sente mais fortalecido nessa relação:

[...] ao me reconhecer, em comparação aquelas pessoas, tão fraco e tão mirrado, tão pesado e tão entorpecido, sinto piedade ou desdém de mim mesmo. Entretanto congratulo-me por minhas opiniões terem a honra de frequentemente coincidirem com as deles. [C] e de pelo menos ir seguindo-as de longe, dizendo que sim (MONTAIGNE, 2002, p. 219).

Apesar de, por um momento, o aprendiz se sentir bastante aquém do mestre a quem se compara, é notória a satisfação de sua investigação se alinhar aos resultados dos “bons autores” ao modo de similitude. Cabe ao mestre haurir do aprendiz essa condição e atitude, em que ambos seriam enriquecidos e desenvolvidos.

No final do I, 25, arremata o capítulo com o exemplo emblemático do rei Carlos VIII e o julgamento errôneo que custou a invasão do território italiano pelos franceses. Conclui Montaigne que:

Quando nosso rei Carlos VIII, sem tirar a espada da bainha, se viu dono do reino de Nápoles e de boa parte da Toscana, os senhores de seu séquito atribuíram aquela inesperada facilidade de conquista ao fato de que os príncipes e a nobreza da Itália cuidavam mais de se tornarem engenhoso e sábios do que vigorosos e guerreiros (MONTAIGNE, 2002, p. 215).

Nesse exemplo trágico para os italianos, Montaigne denuncia o perigo de não se preocupar com questões da vida prática. O ensino deve estar vinculado à vida e seus imprevistos. O preço da educação que descuidou da esfera prática foi a perda da liberdade e o julgo de um estrangeiro. O julgamento que encaminha ao bem viver foi negligenciado e o resultado atroz. No contraexemplo dos italianos, Montaigne enaltece os lacedemônios, turcos e citas como nações com eminente preocupação de ordem prática e moral.

A “nova maneira” de educar deve ser livre do pedantismo. Nesse sentido, o papel dos pais é de vital importância. Os comentários de Montaigne sobre sua própria educação (2002, p. 259-261) e o empenho de seu pai, “[A] o melhor pai que já existiu” (2002, p. 277), em implementá-la, após o contato que teve, na Itália, com a educação humanista, oferece-nos uma percepção de como a educação das crianças, nessa perspectiva, pode ser conduzida e o importante papel dos pais na sua operacionalização. Acertos e falhas na maneira de ensinar são tratados a seguir.

1.2 O papel dos pais em relação a “nova maneira” de educar

Além dos equívocos na finalidade e na postura do ensino protagonizado pelo mestre-pedante, Montaigne junta-se a outros pensadores que se fazem críticos quanto à forma inadequada da condução da educação das crianças por alguns pais. É no princípio do I, 26 que Montaigne, reagindo ao pedido da Condessa de Foix, da qual havia participado do casamento, começa a delinear a fundamental e necessária participação adequada dos pais na educação dos filhos. Entretanto, Montaigne principia dimensionando o tamanho da empreitada solicitada pela amiga: “Mas na verdade, disso entendo apenas que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças” (MONTAIGNE, 2002, p. 222).

Depois de demonstrar sua lealdade e provisionar desejos, Montaigne apresenta de forma bastante direta o que significa a gestação de uma criança e os inúmeros percalços implicados na sua educação. O ensaísta lança mão da metáfora da agricultura para expor a facilidade de se “plantar” um filho, fazendo, em seguida, alusão à facilidade da semeadura em contraste às

inúmeras dificuldades do cultivo e manejo até a colheita: “[...] há pouca engenhosidade no plantá-los; mas depois que nascem sobrecarregam-nos de um cuidado diferente, cheios de trabalho e de temor para formá-los e criá-los” (MONTAIGNE, 2002, p. 222). Subsequentemente às críticas ao pedantismo, Montaigne aponta que o excesso de cuidados e mimos dos pais não favorecem o bom andamento da educação vigorosa, aquela que promove o discernimento em bons julgamentos e fortalece o corpo e a alma. Aponta, como já era advertência bem consolidada no seu tempo, acerca dos progenitores incautos:

Igualmente é uma opinião aceita por todos que não é correto criar uma criança no colo dos pais. Esse amor natural entenece-os e relaxa-os, até mesmo ao mais sensato. Não são capazes de castigar-lhe as faltas nem de vê-la criada vigorosamente, como devem ser, e temerariamente. Não conseguiriam permitir que voltasse suada e empoeirada de seu exercício, [C] que suportasse o calor, que suportasse o frio, [A] nem a ver sobre um cavalo renitente, nem de florete em punho contra um rude mestre-de-armas, nem o primeiro arcabuz. Pois não há remédio: se quiserem fazer do filho um homem de bem, sem a menor dúvida será preciso não o poupar nessa juventude, [...] [C] Não basta fortalecer-lhe a alma; é preciso fortalecer-lhe os músculos (MONTAIGNE, 2002, p. 229).

O desmedido zelo ou excesso de proteção pode não contribuir positivamente para o caráter, vigor moral ou físico da criança¹⁴. Possivelmente, pode até mesmo atrapalhar, prejudicando os seus julgamentos e se fechando em nocivos costumes para si, para sua coletividade imediata e, também, para a diversidade presente em outras plagas, pois como acumulará repertório se não encontrar situações novas e adversas que façam adquirir resistência via exercitação do corpo e do julgamento? Existe um espaço na educação que não pode ser delegado a outrem. Cabe à criança e ao jovem um papel ativo no processo, que o pedante e os pais negligentes – no sentido de limitar a experiência do discípulo ou do filho – interrompem.

Uma vez estabelecidos os limites aos pais e o descrédito aos pedantes e seus modelos escolares, Montaigne se vale da companhia de outros filósofos para referendar o que julga ser matéria importante para sua nova maneira formativa. Merece destaque o lugar reservado a Plutarco: “Não travei relações com nenhum livro sólido, exceto Plutarco e Sêneca, em quem

¹⁴ “Com efeito, Licurgo, o legislador dos Lacedemônios, tomando dois cachorros dos mesmos pais, criou-os de forma diferente; a um fê-lo guloso e voraz, ao outro tornou-o capaz de seguir uma pista e caçar. Depois, um dia em que os Lacedemônios se reuniram, ele disse: “Lacedemônios, o que engrandece muito a importância da virtude são os hábitos, os princípios educativos, as lições e a conduta de vida; eu mostrar vos-ei, de seguida, a evidência destas coisas”. Então, aproximando-se dos dois cachorros, libertou-os, depois de ter colocado no meio deles um prato e uma lebre. Um dirigiu-se para a lebre, o outro precipitou-se para o prato. Os Lacedemônios, porém, não eram capazes de perceber o que isto queria dizer e o que o episódio dos cachorros significava. Licurgo, então, explicou: “Os dois nasceram dos mesmos pais, mas, por terem recebido uma educação diferente, um tornou-se guloso e o outro caçador”. Sobre os costumes e os modelos de vida, estes exemplos são suficientes” (PLUTARCO, 2008, p.38-39).

me abasteco como as danaides, enchendo e vertendo sem cessar. Fixo alguma coisa disso nesse papel; em mim, praticamente nada” (2002, p. 218). A influência de Plutarco – em obras tanto de história¹⁵, de filosofia e moral – é altamente significativa na construção dos *Ensaio*s, em especial aos capítulos voltados diretamente à educação das crianças. Montaigne celebra e incorpora ideias provenientes da tradução de um tratado de Plutarco, o das *Oeuvres Morales*. No “Para amanhã os negócios” (II, 4), Montaigne afirma: “Nós, os ignorantes, estaríamos perdidos se esse livro não nos tivesse erguido da lama: graças a ele atualmente ousamos tanto falar como escrever; as senhoras corrigem os mestres-escola; é nosso breviário” (2000, p. 49).

As palavras supracitadas demonstram o quanto Montaigne guardava de admiração por Plutarco. As *Oeuvres Morales*, tão celebradas por Montaigne, foram traduzidas por Jacques Amyot (1513-1593)¹⁶ e ofereciam subsídios deveras importantes, em um contexto de degeneração dos modos de educar. Daí a celebração pela obra plutarquiana, que chega mesmo a discorrer sobre a educação das crianças antes mesmo de seu nascimento. Tais aspectos alinham a educação que procura e recomenda Montaigne, tanto a Plutarco quanto a Erasmo, no sentido de não negligenciar o início da formação educacional. O “Da educação das crianças” (I, 26) também é pensado para um infante que ainda estava por rebentar no mundo. Destas condições, o ensaísta incorporou uma série de preceitos¹⁷ amplamente presentes na “nova maneira” de educar que são, de pronto, aconselhados à Madame Foix.

A importância de uma renovada participação dos pais na formação educacional das crianças ganha espaço no Renascimento e será, cada vez mais, intensa a partir daí, o que

¹⁵ “Segundo Montaigne, o estudo da história tem, por vezes, finalidades diversas daquelas que ele próprio procura e recomenda [...] Os frutos educacionais a serem buscados no estudo da história não se vinculam nem ao aprendizado da gramática nem ao da retórica, e sim à formação moral que ela pode oferecer. Será esse critério que norteará as indicações dos historiadores a serem frequentados por seu discípulo” (THEOBALDO, 2008, p. 148).

¹⁶ “Encarregado da educação dos dois últimos príncipes Valois, Amyot traduziu em 1559, com dedicatória a Henrique II, as *Viés des hommes illustres* e em 1572 as *Oeuvres morales* que dedica a Carlos IX. A Amyot e à lição de Plutarco se deve a reputação de ter sido este rei educado “fort catholiquement”, assim como a do seu “bon, orne et éloquent parler” Montaigne assim se refere à tradução de Plutarco: [A] Com razão, parece-me dou a palma a Jacques Amyot acima de todos os nossos escritores franceses, não somente pela naturalidade e pureza da linguagem, no que ele sobrepuja todos os outros, nem pela perseverança de um trabalho tão longo, nem pela profundidade de seu saber, tendo conseguido explicar com tanto sucesso um autor tão espinhoso e difícil [...]; mas sobretudo lhe sou grato por ter sabido selecionar e escolher um livro tão digno e tão adequado, para com ele presentear seu país.” (MONTAIGNE, 2001, p. 49).

¹⁷ Segundo Soares: “Plutarco, defensor e representante de uma moral social nova, contesta valores da cultura grega como a pederastia e a homossexualidade e vai colocar, como centro do casamento, o amor conjugal, de que faz depender a feliz convivência entre os esposos, a condição da mulher face ao marido. E este um dos aspectos mais marcantes da modernidade do pensamento de Plutarco, nos *Moralia*: a importância concedida à instituição do casamento, à reciprocidade de deveres dos cônjuges, à família, pais e filhos, em que se assume como princípio universal a afetividade, a compreensão, a doçura - e da *Cáritas* paulina - do maior alcance no relacionamento mútuo e na educação dos filhos” (SOARES, 2003, p. 202).

justifica a forte presença de Plutarco entre os humanistas. O tema, contudo, já pode ser constatado nesta admoestação contida no *De liberis educandis*¹⁸ de Plutarco aos pais, ressaltando a relevância:

Talvez seja melhor, em primeiro lugar, começar pelo nascimento. Aos pais que desejam, certamente, ter filhos distintos, eu aconselho que não se relacionem com as primeiras mulheres que encontrem, como as heteras ou as concubinas. A vergonha indelével de uma origem duvidosa, seja da parte da mãe ou do pai, acompanha a linhagem para toda a vida e torna-se presa daqueles que querem acusar e injuriar (PLUTARCO, 2008, p. 31).

Este preceito, apresentado logo no início do Tratado, mostra o cuidado que Plutarco dedicava à educação, sinalizado já na gênese da criança. A atividade educacional pretendida por Plutarco necessita do empenho do aluno e de uma boa instrução conjugadas à natureza humana: “[...] de facto, a natureza sem instrução é cega, do mesmo modo que a instrução separada da natureza é insuficiente e o exercício separado das duas não produz resultado” (PLUTARCO, 2008, p. 30). Se entre essas condições os mestres falharem, resultados adversos e indesejáveis poderão prevalecer. Dessa forma, para Plutarco, os pais não devem interpor-se ao entrelaçamento dessa tríade fundamental – a natureza, a instrução, o exercício –, uma vez que qualquer entrave à articulação eficiente desses itens seria um dano à educação que conduz à boa formação.

No “Do pedantismo” (I, 25), por intermédio dos escritos de Plutarco e de Xenofonte (p. 214), Montaigne alinha-se aos quase míticos legislador e rei espartano, respectivamente, Licurgo e Agesilau e à educação desenvolvida pelos lacedemônios. Com Licurgo, a educação passa a ser um assunto de Estado, e, conseqüentemente, uma restrição aos valores, costumes e hábitos dos pais passa a ser norma e lei. Igualmente, a respeito dessa formação, afirma Aristóteles: “[...]os legisladores tornam bons os cidadãos por meio de hábitos que lhes inculcem. Esse é o propósito de todo legislador, e quem não logra tal desiderato falha no desempenho da sua missão” (ARISTÓTELES, 2003, p. 22). O cuidado com a formação das crianças era tão sério que Licurgo preferia ter maiores perdas a deixar que suas crianças fossem educadas de outra maneira. Afirma Montaigne: “Por isso que não é de estranhar que, quando Antípatro lhe

¹⁸ “O tratado (em latim *De liberis educandis*, que traduzimos por *Da educação das crianças*) foi escrito, muito provavelmente, nos séculos I ou II d. C. É o único tratado da Antiguidade, especificamente dedicado à pedagogia, que nos chegou na íntegra, facto que lhe confere o direito de ser um documento indispensável para qualquer estudo de história da educação no Ocidente. Por valorizar os benefícios da paideia, este tratado foi lido e traduzido no Humanismo, tendo mesmo merecido uma tradução em separado dos outros tratados das Obras Morais. Além disso, influenciou o pensamento de figuras tão marcantes como Erasmo, Montaigne, Milton, Coménio e Rousseau, entre outros” (PLUTARCO, 2008, p. 9).

pediu como reféns cinquenta crianças, eles tenham respondido, justamente o contrário que faríamos, que preferiam dar o dobro de homens feitos, tão alto era o preço que atribuíam à perda da educação de seu país” (2002, p. 214). Nota-se a preponderância dos objetivos educacionais do Estado em detrimento dos usos, costumes e hábitos particulares dos pais. A formação das crianças era fundamental para a manutenção desse povo virtuoso, que gozava alta estima de Montaigne.

Outra importante referência para a “nova maneira” de Montaigne foi Erasmo de Rotterdan¹⁹. Erasmo foi um pensador cristão bastante influente e deveras alinhado às concepções de educação pretendidas por Plutarco. Para Soares: “Compreende-se assim que Plutarco, a par de Quintiliano – logo seguido de Diógenes Laércio – também a principal fonte do tratado de Erasmo que se destina à educação da primeira infância, o *De pueris instituendis*, cuja recepção é enorme em toda a Europa” (SOARES, 2003, p.199). O *De pueris* está repleto de sugestões e admoestações diretamente dirigidas aos pais e às suas responsabilidades de educar. Erasmo também emite críticas ao desempenho e aos modos ou descuidados ou, exageradamente, cuidadosos pais e mestres. Suas obras a respeito de educação são vastíssimas e respeitadas. Foi um humanista cristão, mas, apesar desse alinhamento doutrinário, tinha uma crítica firme aos excessos da educação escolástica²⁰, ao pedantismo humanista e ao desleixo dos pais. Para Erasmo, existe uma natureza racional em potência que somente será efetivada mediante a educação promovida pelos pais, direta ou indiretamente, pela via de um preceptor balizado:

¹⁹ “Erasmo não se cansa de proclamar a grandeza do moralista grego, com quem profundamente se identifica, nos interesses comuns, nas ideias pedagógicas, ético-políticas, de moral individual e social, na sensibilidade e gostos estéticos afins. É Erasmo, entre todos os autores desta época, aquele cuja obra reflete de forma mais profunda, temática e formalmente, a lição do autor de Queroneia. E que aos muitos escritos de Erasmo - além da preocupação moral de fornecer modelos de conduta ao homem comum e ao homem de estado - preside também o ideal pedagógico e didático da formação integral do homem, na sua dimensão humana, espiritual e metafísica, numa permeabilidade intrínseca entre *studia humanitatis* e *studia diuinitatis*. Elucidativas, neste sentido, são estas palavras do Humanista de Roterdão” (SOARES, 2003, p. 199).

²⁰ “O ensino escolástico articula-se ao redor de dois modelos essenciais que se entrecruzam no processo de estudo, a *lectio* e a *disputatio*. “[...] a *lectio* consistia no comentário de um texto, e *disputatio* consistia no exame de um problema através da discussão dos argumentos favoráveis e contrários” (ABBAGNANO, 2003:344). Os argumentos dessas disputas adotam a estrutura silogística, onde as referências devem ser citadas de memória dos textos autorizados. A pouca inovação nos estudos, mesmo depois da criação das universidades, gerou críticas ao modelo de educação medieval. Criticava-se o envolvimento cada vez mais árido com questões de cunho teológico, deixando de lado as questões práticas da vida. Entre tais críticas, também importante foi a percepção da necessidade de se incluir o estudo do vernáculo, como também a constatação da negligência aos aspectos históricos e contextuais, às belas artes e, um ponto importante para o Renascimento, o maior empenho nos estudos dos clássicos filosóficos a partir dos textos originais. Inicia-se, ainda, um movimento que cobra a investigação de novos conhecimentos junto às matérias do quadrivium. Há uma insistência impertinente no estudo do aristotelismo escolástico e em Ptolomeu, obrigando a saída de estudiosos das instituições oficiais devido ao descontentamento com a exclusividade em tais abordagens” (REIS, 2010, p. 19).

A natureza, quando te dá um filho, ela não te outorga nada além de uma massa informe. A ti cabe o dever de moldar até a perfeição, em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável. Se não leverses a cabo a tarefa terás uma fera. Ao contrário, se lhe deres a assistência, terás, diria eu, uma divindade. [...] Manuseia a - cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas (ERASMO, 2008, p. 33).

Erasmus evidencia o caráter da incompletude das crianças. Elas são potencialmente racionais desde que se ofereça uma instrução de qualidade. A humanização depende diretamente da educação e da interação com outros humanos. Por isso, a ênfase na ação dos atores desse processo formativo. Erasmo critica os pais imprudentes que: “Com efeito, já desde cedo, cogita-se do filho como capitão de tropas ou como magistrado, mas, não se atenta de fazer dele um militar ou magistrado dotado de competência para gerir as coisas públicas” (2008, p.28).

Com efeito, não se trata apenas de projeções otimistas sobre as virtudes dos filhos. Também não é uma questão somente de fortuna. Apesar destes dois elementos – virtude ou fortuna – influenciarem no bem viver. Nesse sentido, Erasmo se aproxima do pensamento de Aristóteles:

[...] alguns identificam a felicidade com a boa fortuna, embora outros a identifiquem com a virtude. Por este motivo, também se pergunta se a felicidade deve ser adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou por alguma outra espécie de adestramento, ou se ela nos é conferida por alguma providência divina, ou ainda pelo acaso (ARISTÓTELES, 2003, p.14).

Contudo, das duas, apenas a virtude está ao alcance de nossas escolhas pedagógicas. Erasmo enfatiza que a educação é o modo de se adquirir as condições para o êxito, isto é, adquirindo as virtudes. É a educação que leva a efeito as virtudes e o bem viver. Erasmo, convicto a respeito das atribuições dos pais, afirma: “[...] Que galardão não doa quem propicia o bem viver e não meramente fazer viver. Os filhos são menos devedores aos pais que apenas lhes transmitem a vida sem os qualificar para viverem em retidão” (2008, p.30).

Assim como Erasmo, Montaigne acredita que esse processo de humanização deveria, além de tudo, ser capaz de moldar para a ação prática eficiente, visando à vida virtuosa, lançando mão da experiência do aluno. Muito mais importante que a quantidade de conhecimentos é o modo de manejá-los. A finalidade nunca deve sair do horizonte do estudante e dos pais. Daí a advertência: [A] “Na verdade, os cuidados e a despesa de nossos pais visam apenas nos encher a cabeça de ciência; sobre o discernimento e a virtude pouco se fala” (MONTAIGNE, 2002, p.203).

Portanto, o autor amplia sua crítica, colocando uma questão importante que é a atuação dos pais nessa educação que está, por suas práticas e resultados, distante do bem viver, pois discernimento e virtude não estão ali adequadamente contemplados. A quantidade é preterida em relação aos fins desejados inicialmente; antes do conhecimento da ciência está a educação moral. Infere-se dessa prerrogativa a importância crucial da filosofia na educação (que receberá destaque no segundo capítulo desta dissertação), de modo a privilegiar o julgamento para a ação. Montaigne afirma, a despeito do modo pedantesco de ensino, que é preciso “Trabalhamos para encher à memória e deixamos o entendimento [C] e a consciência [A] vazios” (2002, p. 203), ou seja, a crítica reside na prioridade de se prescrever matérias de forma quantitativamente exagerada, visando apenas abastecer a memória. Um importante apontamento nesse sentido é enunciado por Theobaldo: “O preceptor a ser procurado não deve ser nem erudito nem gramático, ou seja, suas características devem estar bem longe dos mestres pedantes” (2008, p. 40), pois, destes, Montaigne deriva os prejuízos na elaboração dos julgamentos ao invés de oferecerem matéria e subsídio para o exercício reflexivo livre da autoridade e dos dogmatismos. Tal crítica é dirigida aos preceptores, aos pais displicentes, aos mestres-escolas pedantes, às práticas repreensíveis cometidas dentro dos colégios²¹, onde imperava excessiva violência sobre os estudantes. Montaigne destila sua crítica ao modo de educar tanto da alta escolástica²² quanto da humanista, respectivamente “ergotismo” e “pedantismo”.

²¹ “Os humanistas trabalharão nos colégios, que serão considerados os motores das inovações pedagógicas. Os colégios franceses serão propagadores de uma formação cultural integral e preparatória ao ensino superior. Nestes colégios os *studia humanitatis* terão grande destaque, juntamente com a organização pedagógica. Observa-se a separação dos alunos por idade e desempenho, que é uma novidade para a época. Novos recursos didáticos são utilizados, como a anotação e repetição das aulas e debates, e a orientação que visava favorecer uma maior aproximação entre professores e alunos com a intenção de melhorar o comportamento discente. No século XV, a noção de professor-instrutor perde espaço para a de educador moral e intelectual. Floresce um cuidado em relação às rotinas escolares, às brincadeiras, às canções e às palavras de cunho vulgar. Os comportamentos entre adultos, jovens e crianças sofre uma vigília e uma orientação constantes” (REIS, 2010, p. 23).

²² “A escolástica, portanto, não se propõe a formular doutrinas e conceitos ex novo. Não se trata de encontrar a verdade, já dada na revelação, mas apenas de compreendê-la. Para compreendê-lo, ele faz uso dos instrumentos e materiais da tradição filosófica e vive substancialmente às custas da filosofia grega. A filosofia como tal é para a escolástica apenas um meio: *ancilla theologiae*. Naturalmente, as antigas doutrinas utilizadas para esse fim sofrem uma modificação mais ou menos radical, mas a escolástica não propõe essa modificação intencionalmente, ao contrário, na maioria das vezes não tem consciência dela. Carece totalmente do sentido de historicidade: apropria-se de doutrinas e conceitos pertencentes a sistemas muito heterogêneos e coloca os filósofos mais distantes no mesmo plano, como se fossem contemporâneos, valendo-se de suas doutrinas mais características de acordo com suas próprias demandas. Pela mesma razão, não nutre um verdadeiro e autêntico interesse científico pelos fenômenos naturais. Quando ele lida com tais fenômenos, geralmente relativos a problemas teológicos ou filosóficos, ele não os aborda com base em observações diretas, mas com base em notícias tiradas da tradição antiga” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 106, tradução nossa).

À “nova maneira” de ensinar, com seus pressupostos céticos e de diversidade cosmopolita, concorriam não somente o modo de educar do pedantismo, mas também com os modos educativos escolásticos²³. Ao nosso entendimento, Montaigne estende suas críticas à ideia de “natureza humana divina, racional e universal” de base essencialista, que contemplava apenas os povos europeus e rotulava outras formas de viver como bárbaras ou inumanas. Em ressonância a essa atitude preconceituosa, faz severa denúncia: “[B] Envergonho-me de ver nossos homens embriagados por esse tolo humor de exasperarem-se com os hábitos contrários aos deles: parece-lhes estar fora de seu elemento quando estão fora de sua aldeia. Onde quer que vão, apegam-se às suas maneiras e abominam as estrangeiras” (MONTAIGNE, 2001, p. 305). De acordo com a diversidade de modos de vida, para Montaigne, essa postura etnocêntrica não beneficia a formação adequada do estudante. A posição de cada grupo humano é singular e, ao invés de ser rejeitada, merece ser recebida em contexto de investigação permanente. O atributo “natureza humana” tem em Montaigne um contundente crítico, como veremos mais adiante em aportes céticos montaignianos, a partir da “Apologia de Raymond Sebond” (II, 12), no segundo capítulo e com o “Dos Canibais” (I, 31), no terceiro capítulo da dissertação, respectivamente.

A escolástica, de uma forma mais generalizada, foi um movimento intelectual que colocou a filosofia a serviço da teologia. Para Biotto-Cavalcante: “As maiores queixas se davam contra a demora nos estudos, o parco resultado de anos de esforço, a dificuldade para acessar os livros e os vícios da escolástica que impediam o acesso da razão para além das regras da lógica aristotélica” (2011, p. 1). Os impactos desse movimento foram abrangentes sobre todos os aspectos da vida e, na questão educacional, praticamente hegemônica na Europa por grande parte a Idade Média:

Nos primeiros séculos da Idade Média, eram chamados de *scholasticus* o professor de artes liberais e, depois, o docente de filosofia ou teologia que lecionava primeiramente na escola do convento ou da catedral. Depois na Universidade. Portanto, literalmente, Escolástica significa filosofia da escola [...]. O problema

²³ Esse modo de ver o mundo, predominantemente um ponto de vista europeu (branco) e cristão (patriarcal), gerou muita violência e pilhagens. Essas atrocidades cometidas no ‘Novo Mundo’, tiveram implicações na conformação do sistema de ensino das Américas, em especial a portuguesa e a espanhola. Que fundamenta parte do processo educativo Ocidental e consequentemente, o processo educacional brasileiro, via as heranças contra reformistas, sobretudo dos Jesuítas, dadas as características da violenta ‘colonização cristã’ e da forja de uma identidade social. Segundo Carvalho: “Pode-se dizer que o ensino no Brasil foi se constituindo instrumento de subjetivação e sujeição, visando atender aos interesses de uma elite. [...] O modelo [de] ‘copiar, repetir, memorizar’ é amplamente predominante, deixando quase nenhum espaço para o questionamento crítico, para o pensamento independente, para a criatividade. O governo de Portugal ao perceber como a educação vai se configurando importante meio de submissão e domínio político, não intervém nos planos dos jesuítas” (CARVALHO; COSTA; APPIO; SILVA, 2008, p.10).

fundamental da Escolástica é levar o homem a compreender a verdade revelada. A Escolástica é o exercício da atividade racional (ou, na prática, o uso de alguma filosofia determinada, neo platônica ou aristotélica) com vistas ao acesso à verdade religiosa, à sua demonstração ou ao seu esclarecimento nos limites em que isso é possível, apresentando um arsenal defensivo contra a incredulidade e as heresias [...] A Escolástica, portanto, não é uma filosofia autônoma, como, por exemplo, a filosofia grega: seu dado ou sua limitação é o ensinamento religioso, o dogma [...] (ABBAGNANO, 2003, p. 344).

Nesses termos, a educação ficava encapsulada pela Teologia. Na frente, a teologia, atrás, a filosofia, oferecendo a sustentação teórica e racional. De certa forma, podemos dizer que a filosofia e a educação ficaram eclipsadas pela teologia. O humanismo já contestava essa educação, e Montaigne está alinhado à crítica humanista em parte. Porém, sua “nova maneira” de ensinar encontra-se fazendo a crítica da crítica à escolástica e ao estado pedantesco e estéril dessa educação que se propunha ancorar nos antigos, descolando-se da autoridade²⁴ do monoteísmo cristão, avesso ao frescor dos ideais do Renascimento e relutante à diversidade humana.

A educação humanista vigente fora, em grande medida, aviltada pelo pedantismo e era fortemente questionada por muitos pensadores, a exemplo de Erasmo e Vives. E Montaigne, em consonância com esses pensadores, reafirma essa crítica quando conclui: “Pois acho esses ergotistas ainda mais tristemente inúteis [do que os poetas líricos]” (2002, p. 244). Entretanto, o próprio humanismo já estava abalado quanto às suas pretensões e condições formativas. Se é que realmente as tivesse proporcionado efetivamente em algum momento. Nesse sentido, encontramos nos estudos de Theobaldo (2008), em que são retomadas as contribuições de Eby, comentários críticos e posicionamentos que situam Montaigne como: “[...] um ‘Humanista realista’ que, juntamente com Rabelais e Ramus, protagoniza o afastamento definitivo dos conteúdos e métodos escolásticos e articula a crítica ao humanismo ao impugnar a autoridades dos antigos e a erudição livresca” (THEOBALDO, 2008, p. 11).

O humanismo, como movimento abrangentemente antropocêntrico, possui objetivos ousados para uma nova formação da humanidade; entretanto, entre os atores imediatamente envolvidos no processo formativo – o protagonismo dos pais, ora com descuido ou ora excesso

²⁴ Sobre autoridade: “O problema fundamental da escolástica é levar o homem à inteligência das verdades reveladas. A verdade revelada contida nos livros sagrados e nas definições dogmáticas da Igreja é a norma da pesquisa escolástica, cujo propósito exclusivo é torná-la inteligível ao homem. Mas, nesta empreitada, o homem não pode ser deixado à própria sorte, mas deve recorrer à ajuda daqueles que a Igreja reconhece como particularmente inspirados pela graça divina. Daí o uso constante de auctoritates na filosofia escolástica. Auctoritas é a decisão de um concílio, um ditado bíblico, a opinião de um Padre da Igreja, e é válida como princípio de investigação ou como ponto de referência na solução de um problema” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 106).

de mimos, e do pedantismo – se vê em contradição interna, pois não mais contribuem para a ação autêntica, a formação autárquica e humanização civilizatória, suas principais bandeiras. O ensino pedantesco se configura, assim, muito mais como um testemunho de memória, voltado basicamente ao embelezamento discursivo. Montaigne afirma então: “[A] Sabemos dizer: Cícero diz assim; eis as regras de Platão; são as próprias palavras de Aristóteles. Mas e nós, o que dizemos nós mesmos? O que pensamos? O que fazemos? Um papagaio falaria igualmente bem” (2002, p. 204).

O projeto educacional dos primeiros humanistas havia se transformado em erudição vazia e incapaz de promover a exercitação do julgamento. Afinal, apenas repetir e memorizar a sabedoria dos antigos não promove a incorporação do saber. Para Montaigne, o estudo da tradição deve levar a uma assimilação e processamento dessa tradição. Depois de assimilado, o conhecimento tem potencial para melhorar o modo de pensar e, por consequência, o julgar e o agir melhor diante de situações presentes e inéditas. Registramos dois exemplos ilustrativos do desvio paralisante do pedantismo na educação humanista. Escreve Montaigne:

Tal comportamento faz-me lembrar aquele rico romano que, com imensas despesas, tivera o cuidado de conseguir homens competentes em todo gênero de ciências, os quais mantinha constantemente ao seu redor, para que, quando surgisse entre seus amigos alguma ocasião de falar de uma coisa ou de outra eles suprissem seu lugar e estivessem prontos a fornecer-lhe ora um discurso, ora um verso de Homero, cada qual segundo sua seara; e ele julgava que esse saber lhe pertencia porque estava na cabeça de gente sua (MONTAIGNE, 2002, p. 205).

Nesse exemplo Montaigne demonstra a dimensão nociva que o pedantismo assume. O conhecimento tornara-se ornamento para eventuais conversas. Não há nenhuma intencionalidade para a vida prática. O “dono” do conhecimento, nem de forma mnemônica, apropria-se dos saberes. Estes saberes estão completamente externos a ele. O projeto audaz de formação renascentista, tropeça em si mesmo:

O sinal maior da degeneração dos valores da empresa humanista é, todavia, o pedantismo. Mas, para além da fixação no aspecto formal das Letras (o pedantismo dos ‘especialistas’) e da submissão servil às suas regras e aos preceitos das artes, é preciso lembrar que seu núcleo e sua face mais comum e odiosa é aquela que produz uma contrafação da ciência e da sabedoria, com uma erudição sem lastro, vazia (CARDOSO, 2010, p. 268).

Montaigne critica e sintetiza essa contradição. Trata-se de uma especialização que não aumenta a capacidade do agir em direção ao bem viver, pois não encaminha às virtudes.

Juntando audácia e modéstia, a proposta montaigniana mira uma educação humanista com efetivas (ou realistas) condições de implementação de julgamentos. A audácia de uma laicidade antidogmática, que o afasta do modelo metafísico cristão de explicação do mundo, e a modéstia de perceber e respeitar que existem inúmeras possibilidades de existência humana caracterizam sensibilidade para com a diversidade de cosmovisões existentes. Assim, o papel dos pais, para além de oferecer as condições materiais de existência, precisa se ocupar da educação de suas crianças. Para evitar o pedantismo, a “nova maneira” de educar de Montaigne enfatiza a importância da escolha de um preceptor, o que está na responsabilidade dos pais. Para tanto, buscará mestres exemplares, tanto gregos quanto romanos, e, também, em certo caráter autobiográfico, a sua própria educação.

1.3 A importância do preceptor

A “nova maneira” de educar apresenta algumas características de caráter autobiográfico. E, nesse sentido, o papel da escolha de um preceptor que capacite o estudante para fazer julgamentos, além de fundamental, tem na própria educação de Montaigne um exemplo; a inovadora educação de Montaigne, em certa medida, baliza a sua proposta. Pais comprometidos, preceptor balizado e uma criança capaz de reunir as condições para o ajuizamento. Sobretudo, o papel do preceptor é fundamental: “A tarefa do preceptor [...] de cuja escolha depende todo o resultado de sua educação” (MONTAIGNE, 2002, p. 226), o preceptor exerce a função incontornável de exercitar o julgamento do aprendiz até que este seja autárquico. Para Theobaldo: “Este preceptor [...] deve ser um homem de cabeça ‘bem feita’ de entendimento sadio e bons hábitos, preocupado não com as matérias do ensino, mas com a formação do aluno, com a constituição de um caráter apto para o exercício do julgamento [...]” (THEOBALDO, 2008, p. 270). Montaigne é enfático: “[...] um preceptor que antes tivesse a cabeça bem feita do que bem cheia” (MONTAIGNE, 2002, p. 224).

Ao preceptor, caberá conduzir o aprendiz no caminho que leva à sabedoria dos julgamentos ancorados na filosofia. Entretecidas nas contribuições do pensamento de Plutarco, Montaigne, adiciona as prescrições de outro preceptor balizado, o latino Sêneca. Contudo, apesar das muitas aderências da “nova maneira” de ensinar ao modo de ensino de Sêneca²⁵,

²⁵ “Salvo nos últimos tempos da sua existência sempre viveu plenamente inserido na vida e participou nos problemas da Roma do tempo, numa carreira ímpar em que conheceu a fama o orador, quase foi vítima de um crime político, sofreu o exílio ainda em consequência de intrigas políticas, regressou em triunfo e durante

existe uma diferença muito importante entre ambos. O pensamento de Sêneca tem por pressuposto o sumo bem, norte orientador da conduta moral, e visa à constância, isto é, tem um caráter notadamente normativo, enquanto Montaigne tem, por pressuposto, o acaso, a circunstância, a inconstância, fruto de sua postura cética frente à constatação de um mundo em movimento e uma diversidade de contradições e modos de vida. Montaigne efetiva uma antropofagia dos aconselhamentos de Sêneca, Plutarco, Quintiliano, Cícero, Epicuro, Zenão, Pirro e Sexto Empírico entre outros, fazendo uma assimilação e digestão das ideias destes e depois reconstrói uma nova percepção a partir deles, fazendo prevalecer a ideia do trânsito e do movimento pretendidos pela “nova maneira” para a construção de julgamentos inéditos e condicionados a contextos também inéditos.

Ora, se atentarmos bem para a operação que Montaigne realiza em seus argumentos, veremos que não se limitam à transferência da última frase para a abertura do parágrafo e coisas semelhantes. Ele opera mudanças na composição das frases e dos termos; mudanças tais que alteram o sentido de cada uma delas e também do conjunto (PEDROSO, 2009, p. 55), evidenciando a ressignificação dos sentidos, a criação de novas perspectivas: “[A] Que lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância [...] (MONTAIGNE, 2002, p. 225). De certo modo, o mesmo procedimento é indicado na “nova maneira”, sendo o preceptor quem conduz o estudante nesse processo. Uma condução que tem caráter prático. Nesse sentido, o exemplo dos lacedemônios é aqui bastante ilustrativo desse caráter prático encarnado na fala de Agesilau, replicada por Montaigne: “A esse respeito, perguntaram a Agesilau o que as crianças em sua opinião deveriam aprender: “O que elas devem fazer ao serem homens”, respondeu ele. Não é de espantar que uma tal educação tenha produzido resultados tão admiráveis” (MONTAIGNE, 2002, p. 213).

O plano com as ações e os objetivos perseguidos pelo preceptor na “nova maneira” de ensinar é muito bem delineado no I, 26. Essas ações, de forma bem sintetizadas, assim são descritas: o preceptor é a personagem central, haja vista que a tarefa da condução dos procedimentos é realizada a partir da observação do próprio preceptor, o aprendiz deverá ser

alguns anos exerceu na prática o poder, para conhecer enfim a desgraça e vir a ser constringido ao suicídio para evitar a execução por alegada participação numa conjura para derrubar o imperador. A sua filosofia, portanto, não é fruto de uma meditação abstracta realizada em qualquer hiper mundo, mas sim resultado de uma luta de todos os dias contra as imposições do momento, contra a fortuna e a adversidade, contra as próprias fraquezas, o inimigo mais difícil de vencer! Daí que Sêneca tenha entendido a sua vida e a sua filosofia como um combate quotidiano contra o mundo e contra si mesmo; uma abundância de passos confirma que a filosofia é vista como uma militia e o filósofo como um soldado sempre em pé de guerra. Mas não apenas a sua própria vida Sêneca concebia como uma luta: também o é a de todos os homens, só que muitos, talvez a maioria, se abandona sem resistência às ideias feitas e aos falsos valores impostos pela sociedade, sendo vencidos antes mesmo de lutarem” (SEGURADO; CAMPOS, 2004, p. XXI).

exercitado no domínio de escolhas morais, deverá perceber a diversidade das coisas do mundo e experimentar a matéria de ensino de várias formas até conseguir produzir sentidos próprios. A “nova maneira” tem, em seu cerne, respectivamente, a experimentação, o discernimento e o exercício. Destes, o exercício enfatiza o “caráter prático”, o “fazer”, o que Montaigne considera diametralmente oposto à formação corrente, que produzia nos aprendizes uma “competência livresca”, muito devedora do “testemunho da memória”, e que tinha como função ornamentar os discursos. O objetivo de Montaigne é formar o “homem capaz” em contrapartida ao “homem pedante”.

Dentre a diversidade do quadro de referências mobilizadas por Montaigne para a formação desse “homem capaz” de fazer o que precisa ser feito, destaca-se a atuação do preceptor, apresentada no I, 25 na forma de crítica, e as indicações dos procedimentos (a exercitação na busca de sentidos, a conversação, a leitura dos livros e a leitura do livro do mundo) no I, 26 pelo recurso aos antigos, que contribuem de forma decisiva seja com sua sabedoria, seja com procedimentos úteis para a “nova maneira”. Em relação a tais influências destacamos: ideias pela via de Sêneca e o estoicismo; a perspectiva da História e da educação via Plutarco; aspectos autobiográficos de sua educação nos primeiros anos de vida baseada nas prescrições de Erasmo; seu período de estudo escolar (ponto de uma crítica generalizada ao sistema educacional destes colégios); sua experiência de homem público e magistrado; por fim, Montaigne vale-se da própria experiência para realizar julgamentos sobre uma educação eficiente para a vida. Como última instância da “nova maneira”, para onde tudo deve confluir – preceptor e aprendiz – está a formação moral, como bem nos indica Comte-Sponville (2009):

A virtude ocorre, assim, no cruzamento da hominização (como fato biológico) e da humanização (como exigência cultural); é nossa maneira de ser e de agir humanamente, isto é (já que a humanidade, nesse sentido, é um valor), nossa capacidade de agir. “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, p. 9).

Na proposta de Montaigne, que pretende formar o estudante por ajuizamentos oriundos da própria experiência, percebe-se a centralidade acerca da aprendizagem e do agir margeado pelas virtudes, ou seja, trata-se das finalidades morais, vocacionadas para a vida prática e seus desafios. O ensino persegue o objetivo de promover a aquisição e o desenvolvimento das virtudes. O cálculo da importância das virtudes pode ser verificado na admiração que nutria pelo legislador Licurgo e o modo de ensino adotado pelos preceptores lacedemônio:

[A] A coisa digna de grande consideração que naquele excelente governo de Licurgo, na verdade prodigioso por sua perfeição e portanto tão preocupado com a criação das crianças como seu principal encargo, e isso a própria morada das musas, [...] como se a essa nobre juventude, desdenhando todo jugo que não que o da virtude, devesse ter fornecido em vez do nossos mestres de ciência, somente mestres de valentia, sensatez e justiça, [C] exemplo que Platão segue em suas leis (MONTAIGNE, 2002, p. 212).

A maneira lacedemonia de educar enfatiza a aquisição da virtude e da força física. Nesse sentido, ela é processual, deve ser iniciada logo na infância e jamais poderia ser alcançada se esse processo fosse conduzido de forma como ensina um preceptor de atitude pedantesca. Não se trata de mera transmissão de conhecimento, mas, antes, de uma formação voltada para a vida no seu sentido mais prático. A sobrevivência da soberania e da ordem desse modo de vida espartano pode ser encontrada na obra *A República de Esparta* de Xenofonte, comentado por Amado (2006): “Licurgo pensou que se suscitaram combates de virtude entre os adolescentes, torná-los-ia capazes de todos os prodígios de coragem e de virtude. Eis como ele os pôs em combate uns com os outros [...]” (2016, p. 38). A virtude da coragem, ponto importante na “nova maneira”, é um traço marcante da educação espartana²⁶ tanto de meninos como meninas²⁷, o que é uma particularidade inclusiva.

A ênfase na virtude da coragem exige corpos bem treinados e acrescidos pelos exercícios de guerra e obrigava os estudantes a constantes tomadas de decisões de caráter prático. Isso os coloca em prontidão de corpo e alma para a defesa de sua comunidade. A coragem é um elemento essencial da humanidade espartana e será retomado por Montaigne em relação aos nossos tupinambás, como veremos mais à frente. Nessa direção, o cultivo dos corpos é também uma característica apontada como essencial na formação das crianças: “[...] O corpo fortalecido tem melhor condição para enfrentar os compromissos da vida pública, as violências em tempos de injustiças sociais. E, o que não é menos importante, o bom preparo físico deixa o corpo apto para que a ‘conduta siga o uso’, apto para acompanhar a diversidade dos costumes” (THEOBALDO, 2008, p. 104).

²⁶ “Em suma, a educação espartana, que chegou até nós e é admirada desde a antiguidade, mesmo por grande engenhosidade, é uma educação estatal totalitária típica, na qual, como diz Plutarco, o cidadão se acostuma a “não querer e até não saber viver sozinho, estar sempre unidos, como as abelhas, pelo bem comum dos patrões”, com a diferença, diríamos que as abelhas vivem de seu trabalho enquanto os espartanos vivem de outros e de suas guerras e ataques contínuos” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 27, tradução nossa).

²⁷ “Também nas meninas, educadas com sistemas análogos, procurou-se anular todos os vestígios de sensibilidade afetiva para transformá-las exclusivamente em mães robustas, dispostas a preferir o bem da pátria aos próprios filhos (“mães espartanas” capazes para dar o escudo ao filho dizendo: “Volta com isto ou sobre isto”). (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 27).

Aqui temos outro ponto relevante – a diversidade de costumes – que é um elemento constitutivo da condição humana. E os lacedemônios apresentam a sua solução para esse dado do mundo. Trata-se de um estado de constante prontidão, de exercitação das crianças entre si, afastados dos mimos familiares, enfim uma formação que privilegia muito mais a importância da virtude e da coletividade. E esse modo era mantido, pois Licurgo não descuidou da excelência de quem comandava a execução da educação espartana. Para Amado (2016):

Licurgo, em vez de dar escravos como professores a cada uma das crianças em particular, nomeou para as dirigir um dos principais magistrados, chamado por esse motivo *paidónomo*. É ele que tem o poder de reunir as crianças e de punir severamente aquelas que se entregam à moleza. Foram-lhe dados também adolescentes armados de vergastas para castigar aqueles que o merecerem ser. Daí a grande reserva e subordinação entre a juventude (AMADO, 2016, p. 25).

Assim, a qualidade da educação está ligada diretamente à qualidade do preceptor. Esparta e sua educação não teria o reconhecimento que possuía há séculos, caso houvesse descuido com seus vários constituintes. De Esparta, Montaigne se apropria da construção das virtudes e de corpos fortes e aptos para a ação e do desprendimento da vaidade de formação verborrágica e de uma retórica vazia. Para Montaigne (2002), os espartanos aprendiam a fazer em vez de aprender a falar:

Diz que eles iam a outras cidades da Grécia buscando retóricos, pintores e músicos; e na Lacedemônia legisladores, magistrados e chefes de exército. Em Atenas aprendia-se a falar bem, e aqui, a agir bem; lá a desenredar-se de um argumento sofisticado e a refutar a impostura das palavras capciosamente entrelaçadas; aqui a desenredar-se dos encantos da volúpia e a refutar com grande coragem as ameaças da fortuna e da morte; aqueles porfiavam no rastro das palavras; estes, nos rastros das coisas; lá havia uma constante exercitação da língua; aqui, uma constante exercitação da alma (MONTAIGNE, 2002, p. 213).

As evidências da admiração de Montaigne pelos lacedemônios residem, então, no caráter prático dessa educação que contempla tanto a alma como o corpo. Partindo das contribuições espartanas sobre a “nova maneira” de educar, Montaigne adiciona muitos elementos da maneira de ensinar de Sêneca. Para Montaigne, a conjunção de conhecimento e julgamento prudente (educação que leva à prática exitosa) conduz a virtude da sabedoria, que, por sua vez, leva ao bem viver. Fundamenta seu argumento lançando mão dos seus estudos dos antigos, do contexto histórico senequiano²⁸ e das próprias observações de sua experiência

²⁸ O momento histórico vivenciado por Sêneca era de degradação da sociedade romana (Nero, Cláudio, Calígula, Messalina etc.): “[...] tempos altamente propícios a todas as formas de corrupção e baixeza moral. Aliás, só assim

pessoal. Esse modo de ensino, coaduna-se, em certo sentido, à eficiente relação mantida entre mestre e discípulo. A ideia do bem viver resiste e pode ser ensinada, aprendida e praticada. Fazer julgamentos corretos, eis a questão da sabedoria. E o mestre se deleita ao compartilhar sua experiência e sua sabedoria:

Eu não desejo outra coisa senão transmitir-te toda a minha experiência: (aprender dá-me sobretudo prazer porque me torna apto a ensinar! E nada, por muito elevado e proveitoso que seja, alguma vez me deleitará se guardar apenas para mim o seu conhecimento. Se a sabedoria só me for concedida na condição de a guardar para mim, sem a compartilhar, então rejeitá-la-ei: nenhum bem há cuja posse não partilhada dê satisfação (SÊNECA, 2004, Carta 6, p. 13).

Nessa relação, ambos – mestre e aprendiz – são elevados concomitantemente. Essa reciprocidade do processo educativo não era presente no modelo de ensino empregado pelos colégios da França. Por experiência, Montaigne os conhecia de dentro devido à parte de seus estudos terem sido realizados no colégio de Guyenne, fato que lhe causava desconfiança dos métodos e da eficiência de tais instituições, algumas delas impregnadas pelo ensino escolástico exagerado em seus castigos. Destaca Villey: “[...] ele crê verdadeiramente que os colégios são uma instituição nefasta, que os castigos corporais são maus para as crianças.” (1976, p. 200).

A interação entre preceptor e aluno carece do cuidado de uma escolha que contemple essas duas dimensões: compartilhar e receber. Nessa medida, a tarefa de escolher corretamente o preceptor é fundamental. Ele ministrará como guia conduzindo seu estudante perante diversos caminhos de estudo, assim como foi Sêneca para com seu pupilo Lucílio. O preceptor orienta desde o mais elementar dos assuntos, o passar do tempo e da vida. Vida que está sujeita a múltiplas transformações de todas as ordens, isto é, “na vida privada ou na vida pública nada há que permaneça estável” (SÊNECA, 204, p. 457). Enfaticamente, admoesta Sêneca:

Procede deste modo, caro Lucílio: reclama o direito de dispor de ti, concentra e aproveita todo o tempo que até agora te era roubado, te era subtraído, que te fugia das mãos. Convince-te de que as coisas são tal como as descrevo: uma parte do tempo é-nos tomada, outra parte vai-se sem darmos por isso, outra deixamo-la escapar. Mas o pior de tudo é o tempo desperdiçado por negligência. Se bem reparares, durante grande parte da vida agimos mal, durante a maior parte não agimos nada, durante toda a vida agimos inutilmente (SÊNECA, 2004, Carta I, p. 01).

Dado o caráter das solicitações que a vida está circunscrita e de sua finitude, ela deve ser bem aproveitada. Nota-se que é um ensino para o bom uso do tempo, que é fugidio, limitado

se explica que Sêneca tenha tomado a decisão de encarregar-se da direção espiritual de Lucílio. Sêneca era altamente exigente na escolha dos seus discípulos, só aceitando encarregar-se da orientação moral de alguém em quem reconhecesse por indícios seguros uma vocação filosófica inata.” (SEGURADO; CAMPOS, 2004, p. VI).

e, muitas vezes, desperdiçado em inutilidades. Para Sêneca, como não se pode fugir destes acontecimentos contingentes a que se extrai o máximo de aprendizado de tais fatos, o preceptor promove a educação inscrita nas coisas do mundo e parte em direção a uma nova lição. A ênfase está na capacidade de ação, mesmo em caso de extrema excepcionalidade ou catástrofes naturais, como no relato do que aconteceu na cidade de Lião (SÊNECA, 2004). Sêneca principia sua preleção com uma situação muito incomum, uma verdadeira calamidade com toda sua carga de imprevisibilidade. Faz a crítica a um conhecido que havia ficado muito abalado com a rápida destruição que assolou Lião: “Todos estes fatores perturbam o espírito do nosso liberal, ele que, em relação à sua situação pessoal, mostra sempre a máxima firmeza de ânimo” (2004, p.456). Ensina a Lucílio que um acontecimento tão atroz “[...] convenhamos que há motivos para ele se deixar perturbar” (p. 456), mas emenda logo em seguida: “Por isso mesmo, nós, estoicos, nunca nos devemos deixar apanhar de improviso” (2004, p. 456). Por fim, afirma:

Se a fortuna assim o quiser, a que não pode ela reduzir um homem, por muito próspero que seja! E não é verdade que quanto mais uma coisa é bela e sumptuosa mais a fortuna se dispõe a abatê-la? Que para a fortuna nada é duro e difícil? A via que ela trilha nunca é sempre a mesma, nem sequer é muito batida: umas vezes faz de nós mesmos os autores dos nossos males, outras, tirando partido dos seus recursos próprios, inventa calamidades sem responsável directo. Nenhum momento está isento de perigo: no meio dos prazeres originam-se as causas da dor! No meio da paz nasce a guerra (SÊNECA, 2004, Carta 91, p. 456).

De modo antecipado, o preceptor de Montaigne também deve preparar seu pupilo para os reveses a que toda humanidade está sujeita. Nesse sentido, lança mão da ideia clássica de *Fortuna* e do movimento dessa roda que em alguns momentos é favorável e desfavorável em outros. Podemos perceber um exemplo negativo de como lidar com a Fortuna com o relato que Montaigne grafa no I, 25; trata-se do “rico romano” que improvisava com o saber de seus empregados, ao custo de “imensas despesas”, requisitava-os em momentos de apuros em situações que exigiam que fizesse julgamentos. Em um exemplo evidente de “aquisição” *versus* “posse natural”: “[...] os quais [o tal romano rico] os mantinha constantemente, ao seu redor, para que quando surgisse entre seus amigos alguma ocasião de falar de uma coisa ou de outra, eles suprissem seu lugar e estivessem prontos [...] cada qual segundo sua seara” (MONTAIGNE, 2002, p. 204-205). Enquanto tal homem contar com a colaboração da *Fortuna*, esta condição satisfaz o seu viver. Porém, se os “bons ventos” o abandonarem, sua capacidade de improvisação ficará gravemente comprometida. Passemos a um exemplo positivo de como o preceptor deve preparar seu aprendiz a lidar com os acontecimentos inusitados que requerem a “posse natural” para o julgamento pessoal. Montaigne enfatiza que o aprendiz deve ser

ensinado a lidar com as vicissitudes e imprevistos do viver sob os caprichos da *Fortuna*. Sugere, assim, que o preceptor tenha cuidado ao treinar o aprendiz para lidar com imprevistos como da cidade Lião ou da França:

É preciso acostumá-lo ao sofrimento e a rudeza dos exercícios, a fim de treiná-lo para o sofrimento e a rudeza da luxação, da cólica, do cáuterio, e também do cárcere e da tortura. Pois mesmo aqui ele pode ser presa destes últimos que devido à época [de guerra civil] atingem os bons como os maus (MONTAIGNE, 2002, p. 230).

Há um ponto adicional na ênfase de estar preparado para as coisas do mundo: o preceptor conduz seu aluno em um aprendizado que se vale tanto dos acontecimentos e das vivências quanto da frequência dos livros. Sêneca, novamente, pode aqui ser considerado uma referência para Montaigne. Nessas duas frentes, o estudante é admoestado a construir seus julgamentos sobre como as abelhas produzem mel. A ação das abelhas, que se aproveitam da diversidade de flores e néctares para um produto de qualidade exclusiva:

nós devemos imitar as abelhas, discriminar os elementos colhidos nas diversas leituras (pois a memória conserva-os melhor assim discriminados), e depois, aplicando-lhes toda a atenção, todas as faculdades da nossa inteligência, transformar num produto de sabor individual todos os vários sucos coligidos de modo a que, mesmo quando é visível a fonte donde cada elemento provém, ainda assim resulte um produto diferente daquele onde se inspirou (SÊNECA, 2004, Carta 84, p. 381).

O discípulo deve se apropriar das várias fontes que se lhe apresentam para buscar as qualidades advindas da virtude da sabedoria, porquanto é pela sabedoria que se articulam o viver com as demais virtudes cardeais, que são a justiça, a coragem e a temperança. Nesse sentido, o aprendiz fará serem seus os conhecimentos que buscou em outros sábios homens e fará um processamento ou uma ingestão desses “ingredientes” a ponto de suscitar um saber novo e particular. Coleta, processamento, incorporação e criação de saber não são um método de ensino que almeja objetivos modestos ou fúteis. Pelo contrário, o preceptor quer a formação de seu pupilo até que ele esteja fortemente inspirado na conduta do sábio. Para Sêneca: “O sábio impede-nos de dar crédito às falsas opiniões e avalia tudo quanto existe pelo justo valor” (2004, Carta 90, p. 451). Essa relação com a tradição tem relevância, mas vai além ao ir ao encontro do que Montaigne pensa como modo correto de assimilação. Para Theobaldo:

[...] remete a outro tema caro a Montaigne e também presente em suas preocupações educacionais: a tópica do próprio e do alheio (presente já na abertura do I, 26). O ponto de partida do ensino, o assunto ou a ação sobre o qual será realizado o exercício de incorporação, pode até se tornar irrelevante, desaparecendo frente à força e à prioridade do processo de tornar próprio o que é alheio (THEOBALDO, 2008, p. 75).

O ponto de ligação entre Montaigne e Sêneca aqui pode advir da forma como Montaigne propõe que o discípulo se aproprie dos antigos. O argumento forte e central é fazer com que o discípulo “beba dos humores dos antigos” e, a partir deles, construa seus próprios ajuizamentos. Contudo, ao contrário de Sêneca e Lucílio, o discípulo de Montaigne não irá simplesmente beber da sabedoria dos antigos e dos sábios; ele a irá digerir. É neste ponto que o caráter antropofágico da “nova maneira” ultrapassa o pensamento senequiano, descolando-se da escola estoica – ou mesmo de outras assimilações como epicurismo, ceticismo ou qualquer “matéria” – em um processo criador e judicioso. É prerrogativa do preceptor a condução do estudante. O aprendiz, que será colocado na “parada” e irá “experimentar” as coisas do mundo, “irá colocar em mil facetas”: “Que ele saiba que sabe, pelo menos. [A]. É preciso que se impregne dos humores deles [os sábios antigos], não que aprenda seus preceitos. E que, se quiser, esqueça corajosamente de onde os obtém, mas que saiba assimilá-los [apropriá-los]” (2002, p. 227). Este trecho, que trata da “impregnação/assimilação”, bifurca em distintas proposições: a apreensão do processo de assimilação e a relevância dos humores diante dos preceitos, apontando-nos a perspicácia do aprendizado almejado pelo gascão.

Montaigne afirma: “[...] começasse a colocá-la na parada, fazendo-o experimentar as coisas, escolhê-las e discernir por si mesma; às vezes abrindo-lhe caminho, às vezes deixando-a abri-lo” (2002, p. 224). O preceptor deve insistir: “[A] Que ele lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição, mas do sentido e da substância, e que julgue o benefício que tiver feito, não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida” (2002, p. 225). E mais, que o preceptor “lhe proponha essa diversidade de opiniões” (MONTAIGNE, 2002, p. 226). Assim, Montaigne propõe a assimilação do conhecimento. Dessa forma, temos aqui os argumentos que fazem parte do conjunto da metáfora da digestão.

Em outra importante influência, com relação ao tema do preceptor, encontramos Plutarco e, especificamente, a maneira da educação a que foi submetido Alexandre Magno. A despeito de suas façanhas, Alexandre foi um homem de ação em muitos sentidos. Seu pai, Felipe da Macedônia, foi muito bem sucedido na escolha do seu preceptor, sua formação ficou aos cuidados do filósofo Aristóteles. Segundo Plutarco: “Quanto a Aristóteles, Alexandre o admirava no início, e o adorava tanto quanto a seu pai, pois se devia a vida a este último, devia a seu mestre a arte de bem viver” (2005, p. 27). Notadamente, no I, 26, Montaigne discorre sobre o modo exitoso que a formação do rei macedônico culminou. O fundamental é que essa educação formou o mais excelente exemplo de “homem do mundo” em seu sentido mais literal:

sua educação foi voltada para a prática, para o mais cabal enfrentamento da vida. Na “nova maneira”, seu modo de aprendizado é um dos relevantes modelos de homem do mundo. Afirmar Montaigne, acerca desse preceptor:

Sou da opinião de Plutarco, de que Aristóteles não ocupou tanto seu grande discípulo com a arte de compor silogismos, ou com os princípios de geometria, como em instruí-lo nos preceitos corretos sobre valor [justiça], coragem, magnanimidade temperança e, na segurança de nada temer; e com essa munção enviou-o ainda criança para subjugar o Império do mundo [...] As outras artes e ciências, diz ele, Alexandre honrava-as bem, e louvava-as a excelência e delicadeza (MONTAIGNE, 2002, p. 244).

É evidente a importância cardeal das virtudes nesse processo educativo incisivamente ético e prático. Apesar da reverência à ciência e à arte, o pupilo de Aristóteles, “por mais prazer que tivesse nelas, não se deixava surpreender facilmente no desejo de querer exercê-las” (MONTAIGNE, 2002, p. 244). Nessa perspectiva, ele apresenta uma experiência educativa exitosa descrita por Xenofonte:

[A] No belo método de educar que Xenofonte aos persas, encontramos que ensinavam a virtude às crianças como as outras nações ensinavam as letras. [C] Diz Platão que na sucessão real deles o filho mais velho era ensinado assim: após o nascimento, entregavam-no [...] a eunucos da maior autoridade junto aos reis por causa de sua virtude. Estes se encarregavam de tornar-lhe o corpo belo e saudável, e após sete anos ensinavam-no a montar a cavalo e ir à caça. Quando ele chegava ao décimo quarto ano, entregavam-no nas mãos de quatro: o mais sábio, o mais justo, o mais moderado e o mais valente da nação. O primeiro ensinava-o a religião; o segundo a ser sempre íntegro; o terceiro, a dominar as paixões; o quarto a nada temer (MONTAIGNE, 2002, p. 212).

Na passagem, encontramos vários aspectos caros aos preceptores: 1. diminui a importância exagerada do ensino das letras: “[C] Cícero diz que, ainda que vivesse a vida de dois homens, não gastaria a vida a ler os poetas líricos” (2002, p. 244), que se tornou recorrente ação de pedantismo; 2. afirma a questão do cuidado do corpo como parte essencial: “[C] Não basta fortalecer-lhe a alma; é preciso também fortalecer-lhe os músculos” (2002, p. 229) e 3. por último, enfatiza a questão do ensino das virtudes cardeais, a formação do hábito e do caráter componente dos julgamentos capazes de produzir o bem viver. As virtudes podem ser ensinadas até o ponto de se tornarem hábitos arraigados.

É importante pontuar o carácter ou o sentido específico da construção do hábito²⁹ na “nova maneira”. Não se trata de apenas imitar os antigos, nem de decorar as virtudes; antes, é necessário habituar. O hábito se constrói pelo exercício, mas não qualquer modo de exercício³⁰, este procedimento tem na *Institutio Oratoria* um programa de formação do orador eloquente paralelamente à formação do bom cidadão. Quintiliano teria como *télos* o “falar bem” concomitantemente à formação do carácter da criança em meio a longa exercitação. Ao escrever sobre a eloquência, apresenta um quadro de definições seguidas de refutações dialeticamente situadas, colocando em evidência o que pensa Isócrates³¹, Platão – falando pela boca de Górgias –, Aristóteles e Cícero, que vão ligando eloquência à persuasão, para, só depois, expor definição:

Eu não deixarei levar dessa vaidade, Direi nas minhas descobertas, mas entre diferentes opiniões a que mais me agradar, assim como esta, que a eloquência é a ciência de *falar bem*; pois achando uma vez o melhor, quem procura outra coisa, quer certamente o pior. Isto suposto, já se vê qual seja o fim da eloquência, isto é, aquele termo último a que toda a arte se encaminha. Pois se a Eloquência é uma ciência de falar bem, o seu fim será *falar bem* (QUINTILIANO, 1836, p. 07).

Na citação acima, notamos que Quintiliano arremata a argumentação com um julgamento, mas o faz depois de desfilar o pensamento dos Antigos sobre a matéria da eloquência. A despeito das possíveis similaridades entre as duas perspectivas pedagógicas, Quintiliano e Montaigne diferem-se muito por um escrever um tratado sistemático e o outro um ensaio, no qual na “nova maneira” quem deve exercitar o julgamento é o estudante.

No entanto, mantém-se a direção da exercitação, que é do cultivo dos hábitos oriundos das formulações desses pensadores fundamentais para o gascão: Aristóteles, Plutarco e Quintiliano. Com Aristóteles e Plutarco, a importância do hábito, como já vimos na tríade

²⁹ “O ponto central deste sentido técnico está em que ele se refere ao hábito entendido não como uma disposição natural ou adquirida casualmente, mas como uma disposição adquirida pelo esforço, pelo exercício e pela prática. E para compreendermos isto, é necessário, antes de mais nada, lembrar que o sentido do termo “virtude” entre os gregos era mais amplo que o atual, e referia-se tanto a uma capacidade qualquer de determinado ser, quanto, muitas vezes, à excelência, havia entre os gregos, por exemplo, a ideia de uma “virtude da arte”, uma “virtude da ciência” e uma virtude moral. Aristóteles reúne estas diferentes virtudes no termo *hábito* [...] reunião de “perfeição, constância e trabalho árduo” (PEDROSO, 2009, p. 60).

³⁰ Montaigne adere às prescrições de Quintiliano, como afirma Theobaldo: “Para Quintiliano, os exercícios práticos de escrever, ler e falar visam proporcionar ao aluno desenvolver a segurança no uso do que lhe é ensinado, o que denomina de *firma facilitas*, um hábito ou uma disposição instalada gerada pela constância do exercício” (2008, p. 80).

³¹ “§. II. Os autores que separam a Eloquência da virtude, este louvor o maior, e mais desejável da vida, pela maior parte julgarão que o ofício de Orador consistia em *persuadir*, ou em falar de um modo capaz de persuadir; porque isto também o pode fazer quem não he virtuoso. A definição da Eloquência a mais comum entre estes autores é chamar-lhe *força de persuadir*. O primeiro que deu origem a essa definição, foi Isócrates [...]” (QUINTILIANO, 1836, p. 02).

apresentada por Plutarco, mencionada anteriormente, assume papel central no processo educacional, eclipsando, assim, a noção de natureza e sua importância religiosa ou mesmo laica. Em Plutarco, na obra que trata de *Vidas Paralelas: Sólon e Publicola*:

Os feitos destes heróis, qualquer que fosse o seu teor, só lhe interessavam na medida em que permitissem esclarecer a verdade sobre o carácter que eles possuíam [...] Plutarco pressupõe, assim, uma relação estreita entre *ethos* e *práxis*, ou seja, defende a ideia de que o carácter se manifesta através do comportamento (PLUTARCO, 2012, p. 15).

Este capítulo procurou ressaltar os impasses formativos causados por uma educação pedantesca, a importância da equilibrada atuação dos pais, a especial atenção na escolha de um preceptor com características especiais e com total autoridade no ensino e, por fim, o central desempenho de um preceptor balizado, capaz de promover uma formação moral que faça emergir o homem do mundo, o homem capaz e o homem virtuoso. Feitas essas conclusões, passaremos, no capítulo seguinte, às bases céticas que cooperam com a “nova maneira” de Montaigne.

Capítulo II

Aportes céticos Montaignianos e a interface com a educação

*[...] ele escolherá se puder,
se não; permanecerá em dúvida.*

[C] Seguros e convictos há apenas os loucos.

Montaigne (2002, p. 226)

O primeiro capítulo objetivou uma abordagem da nova maneira de ensinar montaigniana ao apontar os equívocos e as derrapagens relativos ao pedantismo, a atuação dos pais e a didática dos preceptores. Neste segundo capítulo, pretende-se descrever e interpretar as influências do ceticismo na formação proposta por Montaigne. O capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro com os aportes céticos e seus efeitos na “nova maneira” de ensinar, o ensaio-estilo e a crítica da razão; o segundo busca apontar a singularidade do ceticismo de Montaigne em “nova maneira; e o terceiro procura destacar a primazia da filosofia moral nos procedimentos de exercitação do julgamento.

2.1 O ceticismo e a “nova maneira” de ensinar de Montaigne

Este segundo capítulo é um exercício de aproximação do pensamento de Montaigne sob a influência profunda da filosofia cética com destaque aos elementos que podem ser replicados nas relações de ensino entre mestre e aprendiz, tais como aqueles utilizados na promoção de práticas formativas virtuosas, inclusivas e livres, especialmente, os que valorizam os “tesouros” das produções culturais das diferentes humanidades e a manutenção da diversidade de cosmovisões como princípio político para a concórdia e a paz pública.

A amplitude do ceticismo para o pensamento renascentista e, especificamente, para Montaigne, apontam para as discrepâncias entre “Ser” e “Aparecer”. Essas são apresentadas como um limitador na direção da tomada de consciência das modestas condições para alcançar o conhecimento e, também, para fazer frente à arrogância dos dogmatismos que paralisam as investigações e tentam cristalizar um mundo que, segundo Montaigne, está em constante movimento. Perspectiva esta que é descrita por Abbagnano e Visalberghi (1995):

[...] a experiência cética deve sanar nos homens a presunção, que é seu mal natural e originário, e conduzi-los a uma aceitação lúcida e serena de sua condição. O único conhecimento que o homem possui é o conhecimento sensível, mas ele carece de um

critério seguro para discernir entre as aparências falsas e verdadeiras. Não temos meios de verificar as percepções sensíveis confrontando as coisas que as produzem em nós; portanto, não podemos verificar sua veracidade, da mesma forma que quem não conhece Sócrates não pode dizer se seu retrato se parece com ele. “Não temos comunicação com o ser porque a natureza humana está sempre entre o nascimento e a morte e não se apreende mais do que uma aparência sombria, uma opinião incerta e fraca. E se por acaso nosso pensamento persistir em agarrar seu ser, é como se quisesse apertar a água em seu punho: quanto mais eu apertei e agarrei o que de sua natureza escapa por todos os lados, mais vou perder o que queria segurar e reter.” Por causa dessa inconsistência e instabilidade essenciais, não é possível consertar o homem ou reconhecer uma certa natureza. A vida humana é um experimento contínuo que nunca se conclui, definitivamente (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 155, tradução nossa).

O ceticismo recoloca o humano em real condição de viver uma experiência. A repercussão do ceticismo rebaixa a suposta “dignidade humana”, alardeada por Mirandola (2006), em expectativas mais modestas e reais. Abre caminho para a superação dos impasses decorrentes dos dogmatismos e, o mais importante, mantém a característica clara e forte da filosofia, isto é, a investigação. Montaigne, ao colocar tudo em sua balança cética (suspensão), toma a investigação ancorada na experiência como ponto de partida para a exercitação de julgamentos autárquicos. A proposta formativa de Montaigne não escapa a esse mesmo propósito: a educação é pensada a partir da experiência do aprendiz e na contramão dos dogmáticos que: “Não cessam de martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram” (2002, p. 224).

Nesse mundo em constante movimento, a postura cética aponta um campo fecundo para a experimentação, aqui entendida como um antídoto para o dogmatismo presente na educação livresca. Trata-se de perceber as limitações do conhecimento, mas não só isto, como aponta Starobinski: “[Montaigne] recusou a ilusão das aparências [...]” (1992, p. 7). Depois da recusa, estratégia para manter a investigação.

Ao realizar este movimento intelectual, que distingue Montaigne dos demais humanistas, desvelamos parte de sua singularidade filosófica. O ponto crucial aqui é a *epoché* – que é uma das etapas da trajetória do cético pirrônico, segundo Sexto Empírico – para, então, pôr-se em movimento por conta e risco próprio, vivendo e esmiuçando o vasto “livro do mundo” em companhia de outros entes. A postura cética, nessa perspectiva, oferece a possibilidade de uma suspensão momentânea e a possibilidade de investigar e construir julgamentos tendo em mãos tal diversidade, quanto maior a quantidade de matéria prima para colocar na “balança”, maior a exercitação no ajuizar. Sobretudo, a filosofia cética abre caminho para uma postura investigativa, que se pergunta pelo “como?” e pelo “por que?”, e traz à tona a fragilidade das verdades apoiadas nas autoridades. Para Montaigne:

[B] Nossa alma só se move por crédito, ligada e constrangida ao apetite das fantasias de outros, serva e cativa sob a autoridade do ensinamento destes. Tanto nos submetemos às cordas que já não temos livres os passos. Nosso vigor e liberdade estão extintos. [C] ‘Estão sempre sob tutela. (MONTAIGNE, 2002, p. 225)

É a recusa do que está colocado como verdade (sejam as aparências, sejam as verdades enunciadas pelas autoridades) que permite o ensaiar e, no seu contínuo exercício, a própria invenção do estilo ensaio³², revelador de um Montaigne “[...] ávido de mundo” (LACOUTURE, 1998, p. 11), disposto ao fortuito, ao que está em movimento, e até mesmo ao risco de permanecer em dúvida (2002, p. 226). Para Abbagnano e Visalberghi (1995): “É significativo que o gênero literário preferido do período humanista, ou seja, o diálogo, tenha preferido um novo gênero, que mais tarde conhecerá uma fortuna imensa, o 'ensaio'” (1995, p.155, tradução nossa). A etimologia do termo “ensaio”, desenvolvida por Bakewell (2012), revela-nos um pouco da dimensão da postura cética de Montaigne:

Em francês, *essayer* significa simplesmente *tentar*. Ensaiar alguma coisa é testá-la ou prová-la, fazer a experiência. Um montaignista do século XVII definiu o ato como atirar com uma pistola para ver se ela acerta o alvo ou montar um cavalo para sentir se ele se deixa levar. De maneira geral, o que Montaigne constatou foi que a pistola atirava em todas as direções e o cavalo galopava fora de controle, o que, no entanto, não o incomodava. Ele ficava encantado de ver seu trabalho fluindo de forma tão imprevisível (BAKEWELL, 2012, p. 17).

Essa constante mobilidade, no sentido de testar ou provar, é confirmada por Abbagnano e Visalberghi (1995): “O ensaio é uma discussão consigo mesmo, é uma descoberta do próprio eu profundo, ou, como ele diz, da *forme maitresse* em que nossa personalidade se expressa” (1995, p. 155), devedor, em certa medida, dos aportes céticos que permitem ao ensaísta sair do imobilismo da escolástica medieval, onde se desenvolveu uma espécie de encilhamento da

³² “Montaigne é o primeiro autor que chama seu livro de ensaios. Mas não se encontra aí designada uma categoria literária (como hoje comumente entendemos o gênero ensaístico), mas uma noção de método para a filosofia moral. [...] a raiz latina de ensaio, *exagium*, que significa peso e ação de pesar. Com ela ressoa a raiz de pensar. E não é inoportuno lembrar que estudamos aqui a obra de um homem que até os seis anos de idade – graças aos desvelos de um pai fascinado pelos clássicos – não sabia falar senão o latim. As línguas românicas produzirão para ‘ensaio’ e ‘ensaiar’ toda uma série de novas acepções concretas. Basta citar: exercício, prelúdio, tentativa, tentação, experimentação, degustação para o primeiro; tatear, verificar, degustar, correr um risco, tentar, induzir em tentação, pesar, tomar impulso, empreender, para o segundo; e todas já correntes na França do século XVI. O título da obra com a qual nos ocupamos refere-se, intencionalmente, à ideia de uma disposição aparentada ao ceticismo, significada por ‘ensaio’: primariamente encontra-se aí marcada a atitude investigativa do cético, pondo sucessivamente em causa suas próprias conclusões e contentando-se com uma verdade provisória e aproximativa. “Proponho as fantasias humanas e minhas, simplesmente como humanas fantasias, (...), como as crianças propõem seus ensaios: como quem se instrui, e não como instrutor; (...)” (I, 56, 323). E daí encontra expressão o sentido dominante de ensaio: experiência de si mesmo, de sua força e fraqueza, ou de sua natureza própria [...]” (AZAR FILHO, 2009, p. 10-11).

filosofia pela teologia cristã. O pensamento de Montaigne emerge de um caldeirão onde pululam vários ingredientes históricos: a peste, a fome, a Reforma, o Novo Mundo, as guerras religiosas, enfim, um ambiente marcado por profunda crise de paradigma, onde as anomalias são irreconciliáveis com a antiga ordem medieval. O Renascimento é o campo no qual se apresenta um horizonte ancorado nas possibilidades humanas de reformar o que já não funcionava bem. A respeito desta transformação de paradigma, afirma Azar Filho (2009):

Muitos elementos da ciência moderna vieram à luz pela mão das belas-artes, e inclusive seu elemento central: o critério experimental quantitativo. Pois, na Renascença, a experimentação de formas, proporções, medidas e perspectivas torna-se meio e condição, não só da reformulação de teorias da arte e da ciência, mas de uma reunificação de sua linguagem, baseada na analogia com a criatividade natural de todos os domínios do saber em seus termos fundacionais. O ensaio é também uma experimentação da forma e, nesse sentido, da própria experiência (AZAR FILHO, 2009, p. 8).

Os *Ensaio*s estão inscritos, obviamente, nesse panorama, porém isso não esgota a compreensão de um filósofo tão inovador como Montaigne, como adverte Eva (2007): “Quão mais impaciente o comentador nessa investigação prévia, tanto maior a chance de que a “novidade” encontrada não seja mais do que a projeção de um panorama que, de certo modo, ele já tem diante dos olhos [...]” (EVA, 2007, p. 25). Atribuir peso exagerado ou exclusivo ao contexto histórico não contempla a justa representação da complexidade e da “inovação” de uma produção filosófica singular e particular, inaugurada pelo ensaio como estilo específico e como possibilidade para uma formação mediada pela filosofia moral:

Central nos *Ensaio*s (e parte do que Montaigne, ocultando, exhibe) é a preocupação, tipicamente renascentista, com a forma: seu pensamento, ao se expor, cria um novo gênero literário. No entanto, antes de ser uma criação literária, o ensaio montaigniano era um método para a filosofia moral; sua principal característica é que estilo e ideia aí formam um todo. A coexistência dos contrários encontra-se no fundo da concepção filosófica montaigniana, tanto em seu conteúdo e matéria, como em sua forma e ordenação. O pensamento na Renascença busca, quase sempre, além da expressão abstrata, uma “materialização” simbólica e gráfica: este é um de seus traços essenciais (AZAR FILHO, 2009, p. 31).

Como observa Azar Filho (2009), Montaigne, de forma muito engenhosa, faz essa “alquimia”, isto é, mistura ideia e estilo, promove o exercício do “balanceamento pirrônico”. Com relação à “nova maneira”, a balança (suspensão) é o componente de superação da postura dogmática. Somente depois de superado esse momento de “coleta e aferição” dos argumentos, a tríade experimentar-julgar-agir pode fomentar o processo formativo que escapa da tradição escolástica e abre uma nova perspectiva educacional.

Portanto, Montaigne assume uma posição radicalmente antidogmática em sua sugestão da maneira mais correta de educar, porém reconhece a força e os perigos dos descaminhos de um processo delicado e, sobretudo, imerso em um “oceano” de diversidade, vicissitudes e acasos: “[...] ele [estudante] escolherá se puder, se não; permanecerá em dúvida. [C] Seguros e convictos há apenas os loucos” (MONTAIGNE, 2002, p. 226).

Somente ensaia quem antes duvida e suspende o juízo. O ceticismo põe em dúvida toda e qualquer certeza aparente. Assim afirma Starobinski (1992) a respeito desse movimento em Montaigne: “Procurei discernir [...] um pensamento que toma seu impulso primeiro em um ato de recusa” (STAROBINSKI, 1992, p.7). Em *Montaigne em movimento*, Starobinski (1992) desenvolve um paralelismo com Rousseau, em *Jean Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, pois os dois autores partem de uma crítica à aparência. Mas, em Montaigne, “na falta de alcançar o ser [...] reconhece a legitimidade da aparência” (STAROBINSKI, 1992, p. 7).

Desse modo, por conta dos seus aportes céticos, Montaigne põe para escanteio às pretensões do homem em alcançar algo para além de aparências imediatas e ambíguas, ou seja, alcançar a verdade sobre as coisas do mundo tanto pela fé como pela razão. Da explicação sobre os motivos pelos quais as verdades apontadas pela fé e pela razão são frágeis, o gascão se empenha em ressaltar dois pontos: a crítica à vaidade da razão e suas limitações e as dificuldades de ter a fé como parâmetros para os assuntos humanos. Esses dois pontos estão na “Apologia” (II, 12) como desdobramentos das limitações do conhecimento decorrente do contato com a obra de Sexto Empírico. Para Theobaldo (2008):

Na “Apologia”, inspirado pelos cétricos antigos e especialmente pelas *Hipotiposes* de Sexto Empírico, Montaigne empreende uma investigação crítica à razão e aos seus produtos, notadamente a ciência e a filosofia, na qual são expostos os desacordos da razão e a ignorância humana sobre as coisas divinas e terrenas. No que toca ao conhecimento das coisas divinas, Montaigne considera o acesso dos homens a elas bastante limitado: ou por uma revelação direta de Deus ou fruto do testemunho daqueles que foram por ele escolhidos ou, ainda, o conhecimento pode ser graciosamente derramado em nós após a percepção da inépcia de nossos julgamentos e o senso de humildade daí resultante (THEOBALDO, 2008, p.75).

Segundo Montaigne (2004), “É por intermédio de nossa ignorância, mais que de nossa ciência, que somos sábios desse saber divino” (MONTAIGNE, 2004, p. 251), o que limita a experiência com as divindades para além das capacidades humanas, porquanto fé e ciência operam em campos “epistemológicos” distintos. A fé está para o pensamento mágico assim como a razão estaria para o mundo material, onde de fato transitamos. A senda que conduz à

divindade parte da ignorância em direção a humildade, que é o caminho possível ao mero vivente.

De acordo com esta abordagem, do ponto de vista formativo, o objetivo se concentra na testagem de uma maneira de ensinar livre de toda e qualquer espécie de dogmatismo que congele as ações e paralise as investigações. Neste caso, a filosofia será o eixo central do ensino. Nesses termos, nem mesmo a razão escapa à crítica, e o crivo sobre suas reais possibilidades é acionado na “Apologia” (II, 12):

Chamo sempre de razão essa aparência de raciocínio [discours] que cada um forja em si – essa razão por cuja condição pode haver cem raciocínios contrários em torno de um mesmo assunto, é um instrumento de chumbo e de cera, alongável, dobrável e adaptável a todas as medidas; é preciso apenas a habilidade de saber dar-lhe contorno (MONTAIGNE, 2000, p. 349).

A “nova maneira” opera com a razão como um componente importante para o julgamento, mas reconhece as dificuldades que a própria razão comporta internamente. Mesmo assim, o que seria um problema, Montaigne converte em fundamento para o ensino, aquele que consideramos, legitimar a diversidade e a laicidade como engrenagens importantes de uma educação “aberta” à alteridade – esta que é amplamente diversa em suas múltiplas ocorrências, livre de qualquer pensamento de caráter homogeneizante, a exemplo dos monoteísmos.

Portanto, o fundamental ao movimento em direção ao ajuizamento decorrente de vários componentes está entre os procedimentos da filosofia cética que permeia, inclusive, o fazer pedagógico da “nova maneira”. O sentido dessa miscelânea de influências é assemelhado a “uma marchetaria mal colada”, uma conotação que contempla as irregularidades a que tal modo de pensar está submetido. Para Tournon (2004), as aderências são “[...] as marcas visíveis desta relação simultaneamente conflituosa e cúmplice com a Biblioteca universal [...]” (TOURNON, 2004, p. 87), o “livro do mundo”.

Mas, antes, Tournon (2004) comenta uma proposta interpretativa bastante relevante dos *Ensaio*s, trata-se da referência a um dos maiores entre os comentadores de Montaigne:

Pierre Villey, que deles [os *Ensaio*s] recenseou as fontes com uma erudição admirável, apresenta assim um Montaigne modelado de ano em ano por suas leituras favoritas, estoicos nos mais antigos, impregnado de Sêneca, depois libertado progressivamente desta influência pela frequência dos *Tratados de Moral* de Plutarco e, sobretudo pela descoberta do “pirronismo” em Sexto Empírico (TOURNON, 2004, p. 88).

Essa sintética versão apresentada por Tournon (2004), apesar de demonstrar reconhecimento à interpretação consagrada por muitos estudiosos dos *Ensaio*s, a partir da tese desenvolvida por Pierre Villey, abre espaço para a crítica e avança em direção à ideia de “marchetaria”. Após a leitura de Sexto Empírico, Montaigne passaria por uma transformação significativa:

Ele [Sexto] teria provocado uma crise cética, que o escritor teria superado, mais tarde, ao tomar consciência dos recursos que lhe oferecia o estudo empírico de sua própria personalidade, comportamentos cotidianos e opções fundamentais, para chegar a “filosofia da natureza” que domina o terceiro livro, fundado por uma “experiência” cuja validade é garantida, ainda e sempre, pelos exemplos que fornecem tanto a história e a literatura quanto a vida concreta (TOURNON, 2004, p. 88).

Continua Tournon (2004) afirmando que, apesar de sedutora, essa hipótese encerra dificuldades pelo caráter impreciso da ideia de “influências” e do papel evolutivo que elas exercem sobre Montaigne e no sentido dos *Ensaio*s. Necessitamos, para entender essa questão, de lançar a percepção sobre a cultura da Renascença do final do século XVI e, também, seus primeiros protagonistas do século XV.

Segundo Tournon (2004), havia uma crença na possibilidade da confecção de uma síntese universal e uma tendência ao sincretismo entre o pensamento filosófico dos antigos e o monoteísmo cristão, são exemplos Marcílio Ficino, com Platão; Pico Mirandola, com toda tradição filosófica; e Erasmo, em seus *Adágios*, que segue por essa trilha também já no início do XVI. Entretanto, a possibilidade dessa síntese se torna cada vez mais distante à medida que os estudos avançam em complexidade:

O esgotamento se acentua à medida que as investigações eruditas fazem ressaltar a peculiaridade da cultura antiga e sua diversidade: o *Da Transitu* (“passagem” do helenismo ao cristianismo) de Guillaume Budé (1535), insiste mais sobre a distância entre as filosofias pagãs e a doutrina do Cristo do que suas convergências possíveis (TOURNON, 2004, p. 89).

Por outro lado, Montaigne, por aderência objetiva ao pensamento de Turnèbe, percebe a impossibilidade de tal síntese. Tournon (2004) destaca o efeito dessa adesão, “por quem Montaigne professa uma admiração sem reservas, renunciou a toda síntese” (2004, p. 90), e insere-se no movimento “de acentuar as singularidades, em detrimento da coerência do inventário” (TOURNON, 2004, p. 90). De outra parte, no “Da educação das crianças”, existe um silêncio sobre o monoteísmo cristão e suas pretensões de uma suposta natureza humana universal – pressuposto essencial do proselitismo cristão –, o que é incompatível com a

diversidade de ideias e opiniões, provada, parece-nos, por uma abordagem cética dos diversos tipos de humanidade. Nesses termos, dialogamos com o pensamento de Marcondes (2012) e sua tese do “argumento antropológico”, que será melhor desenvolvido mais adiante, no capítulo terceiro. A respeito do ceticismo montaigniano e seus desdobramentos em uma reflexão bastante inovadora e incomum, dado o contexto europeu da Reforma e da colonização da América nos séculos XV e XVI, Marcondes (2012) completa:

O descobrimento do Novo Mundo é um dos fatores fundamentais de ruptura com a tradição, na inauguração do pensamento moderno. A descoberta de povos no novo continente com culturas radicalmente diferentes da europeia leva a um questionamento cético sobre a universalidade da natureza humana, o que denominamos “argumento antropológico”. Montaigne é o mais importante pensador deste contexto a discutir esta questão nos *Ensaaios*. (MARCONDES, 2012, p. 422).

A possibilidade da ideia de ser possível conhecer a “natureza humana universal”, defendida pelo monoteísmo cristão, fica inviabilizada por uma abordagem cética frente à avassaladora realidade da diversidade de percepções de mundo (cosmovisões) e de costumes diversificados. Montaigne vislumbra humanidade nos povos do Novo Mundo, entretanto vê um outro tipo de humanidade: neles, ela está mais próxima da natureza. Como veremos adiante, escolherá o “invasor europeu” – salvo raríssimas exceções – católico ou protestante indiferentemente de qual viés cristão seja, a pilhagem, a expropriação, a violência e o genocídio cruel. Contrariando as pretensões supracitadas de unificar tradições tão distintas (filosófica ou teológica) em um bloco coeso, Montaigne segue por outro caminho. Para Tournon (2004): “aviva os antagonismos, faz trabalhar as tensões internas da cultura de que é tributário, para daí extrair problemas, objetos de meditação em vez de ensinamentos inteiramente acabados” (2004, p. 90) – notável herança dos procedimentos das tradições céticas.

Outra importante e fecunda investigação sobre a filosofia de Montaigne e a sua conduta cética é desenvolvida por Luiz Eva (2007): “os *Ensaaios* e sua crítica tem transitado, com maior ou menor hesitação, entre as estantes de filosofia e de literatura [...]” (2007, p. 11), e isso é característica de sua versatilidade e resistência às abordagens apressadas e conclusivas. Questões metodológicas importantes são desenvolvidas em relação à coerência e também em relação às “novidades” que Montaigne propõe nos *Ensaaios*. Na “Apologia” (II, 12), em convergência acerca das fontes geradoras da ideia de “crise cética”, afirma Eva (2007):

A partir de Villey, tornou-se usual, o reconhecimento de que, por volta de 1576, Montaigne leu uma recente tradução da *Hipotiposes* de Sexto Empírico (fonte

fundamental da “Apologia³³”), bem como, a partir dessa época diversas obras atinentes ao ceticismo, fossem antigas (como *A vida dos filósofos ilustres*, de Diógenes Laércio, o opúsculo de Plutarco “*Contra Colotes*” ou ainda os diálogos *Acadêmicos* e *Da Natureza dos Deuses*, de Cícero [...]) fossem contemporâneas, como *Da Incerteza e vaidade das ciências* de Henry-Corneille Agrippa, de 1537 e possivelmente o *Que nada se sabe* de Francisco Sanches, publicado, primeiramente, em Lyon, no ano de 1581 (EVA, 2007, p. 26).

A despeito do alinhamento com relação a Pierre Villey, quanto a qual seria a fonte mais relevante para a implosão dos poderes professados da fé e da razão, resultado dos desdobramentos da suposta “crise cética”, da qual é apontada a recente tradução das *Hipótiposes Pirrônica*, de autoria de Sexto Empírico, Eva (2007) apresenta um elenco bem ampliado das numerosas referências céticas para embasar o pensamento montaigniano, na suposta defesa da obra *Liber Naturae sive Creaturarum* de Raymond Sebond (1385-1436). Foi esta “tradução” que acabou por produzir um giro da razão sobre si mesma e colocou Montaigne no indigesto *Index Librorum Prohibitorum*, que era administrado pela Inquisição da Igreja Católica.

Entramos em uma importante característica do ceticismo nos *Ensaio*s de Montaigne. Para tanto, valemo-nos de um texto que trata do caráter ambíguo e polissêmico do termo “razão”, desenvolvido por Birchall (2006), onde são apresentadas agudas críticas à razão à “maneira dos céticos”, sem “cair na chamada ‘contradição do cético’”, o texto [...] apresenta formas alternativas de racionalidade” (p. 229). Para Birchall (2006): “a razão como consciência de si” (p. 240), “a razão como exercício do julgamento” (p. 241), “o exercício do julgamento como expressão de um ponto de vista” (p. 242), “a razão como discurso” (p. 243) e, por fim, “a razão como capacidade de afastar-se de si” (p. 244), sequência que bem demonstra os movimentos do pensamento de Montaigne. Afirmo Birchall (2006): “Da diversidade de aspectos que compõem o pensamento de Montaigne, destacamos um que é bastante central, qual seja o

³³ “A respeito da “Apologia”, afirma Azar Filho: “A *Theologia naturalis sive liber creaturarum* de Raymond Sebond, publicada em 1484 em Lyon, teve várias edições até o meio do século XVII, influenciando, por exemplo, Nicolau de Cusa, Charles de Bovelle e Grotius. Ela aparece em oposição à doutrina da ‘dupla verdade’ do averroísmo latino, formando ao lado da corrente iniciada por Raymond Lulle. Este tentara (a partir, principalmente, das ideias de Santo Anselmo) unir a religião e a ciência, a filosofia e a teologia, em um saber sem discordâncias. E o faz, porque o irracionalismo (no que toca a fé) averroísta, separando ciência e religião, abria espaço para a descrença e o livre movimento da razão; um perigo para a igreja, cuja própria doutrina oficial tomista limitava a competência da razão, ou da luz natural, aos preambula fidei, aparecendo incapaz de oferecer combate ou constranger à obediência dogmática os frutos teóricos do averroísmo (como a Escola de Pádua). Na obra de Sebond, em um dos primeiros atos de nascimento da autonomia moderna do pensamento, o racionalismo surge do interior da própria teologia: a natureza é o livro escrito por Deus, inteligível para o homem (enquanto objeto natural, imanente, de seu conhecimento), ápice da hierarquia dos seres (abaixo somente das “ideias” e de Deus) e fim de toda criação (pois, razão de ser de todos os seres abaixo). Trata-se de uma posição, grosso modo, semelhante às expressões correntes da *dignitas hominis* nas obras dos teólogos humanistas italianos” (AZAR FILHO, 2009, p. 39-40).

significado [e a crítica] da ‘razão’ nos *Ensaaios*” (2006, p. 231). É especificamente na “Apologia” que Montaigne desenvolve uma crítica extensa à razão que se desdobra sobre toda sua obra. A postura cética passa a compor, de forma visceral, seu pensamento: “Ele denuncia o vínculo do tão celebrado *logos* com os interesses e as necessidades da vida. A razão toma a forma das suas escolhas não racionais, ela é capaz de provar tudo: a tese e a antítese, dependendo das circunstâncias” (2006, p. 231).

No movimento de criticar a razão, valendo-se da própria razão, Montaigne destaca o caráter polissêmico do termo e, também, os seus limites epistemológicos. Pelo uso da razão não podemos garantir o acesso à verdade. Ora, isso não seria um problema tão grave se a França não estivesse sacudida por guerras de religião e disputa pelo poder. Como afirma Birchal: “[para Montaigne] a religião é humana por essência, e só pode ter algum sentido enquanto falar à imaginação e às paixões” (2006, p. 44). Portanto, Montaigne, ciente do caráter “diverso, vão e oscilante” do homem, encontra no ceticismo as ferramentas para a superação desse imbróglio religioso-político no contexto da Reforma e Contrarreforma, as conturbadas disputas políticas pela sucessão no trono francês entre outras ambiências sobrepostas. Em momentos de crise e intolerância como daqueles anos, são necessárias balizas o mais realistas e práticas possível. O momento histórico é marcado por impasses importantes emoldurados pelas ideias de fé ou de razão tal como estavam estabelecidas. Em um quadro de violenta instabilidade social, agir bem significa, primordialmente, manter a vida: “novas ideias sobre o homem e o cosmos não se devem somente à busca de diferentes possibilidades e formas da compreensão e expressão, mas também à necessidade de defesa em tempos beligerantes e fanáticos [...] do século XVI” (AZAR FILHO, 2009, p. 31). Ninguém conseguia estar imune ou seguro em tão convulsionado ambiente histórico e social.

Nesse cenário de embaraços de toda ordem, o ceticismo possibilita um caminho alternativo na direção da escolha de outro mecanismo capaz de contornar o impasse da concorrência de paradigmas: geocentrismo *versus* heliocentrismo no campo científico; fé *versus* razão – no campo teológico, católicos *versus* protestantes, uma outra *diafonia* moderna, equivalente à que existiu entre estoicos e epicuristas no helenismo – que passava do campo teórico, Erasmo *versus* Lutero, para o derramamento de sangue entre católicos radicais e huguenotes; é isso que aponta os estudos de Popkin acerca da “Lei da fé”³⁴ em relação à importância do ceticismo de Montaigne, conforme citado por Eva:

³⁴ “A Reforma colocou em questão o problema da regra da fé ou do critério do conhecimento religioso ao rejeitar a regra católica romana da tradição dos conselhos e infalibilidade papal e propor a regra do exame direto da

Popkin detém o indiscutível mérito de ter mostrado o papel especial que a reforma do ceticismo antigo desempenhou no período formativo denominado filosofia moderna e, conseqüentemente, a convidar a um exame do alcance histórico do ceticismo de Montaigne. Para mapear esse renascimento cético, Popkin focaliza uma querela central da Reforma – a do estabelecimento da “lei da fê”, isto é, do critério para o julgamento das verdades reveladas [...] (EVA, 2004, p. 15).

A influência do pensamento cético desenvolvido por Montaigne favoreceu novas abordagens como a de Descartes, por exemplo. O panorama era de esgarçamento do tecido social, em que se encontrava a Europa de maneira geral, e a França em sua singularidade. Montaigne, por conta das transformações engendradas desde os primórdios do Renascimento, da Reforma, da Conquista (e saque) da América, foi provocado a buscar formas de mitigação das questões devastadoras da antiga ordem cristã oriundas desse conjunto de acontecimentos históricos. Nesse contexto, não se furta da “exercitação” desse modo singular de julgamento:

Historicamente, Montaigne escreve no contexto da mesma crise que deu origem ao *cogito* cartesiano, qual seja: o colapso da ordem medieval, cuja cosmologia hierárquica, lançando suas raízes na filosofia grega, e cuja teologia cristã, remetendo-se aos desígnios de um Deus criador, garantiam ao homem o seu lugar na ordem das coisas e a compreensão de si mesmo como ser dotado de uma alma racional. A dúvida que Descartes faz incidir sobre os fundamentos da antiga ordem ecoa a dúvida já expressa por Montaigne, que renovou o discurso cético em sua “Apologia de Raymond Sebond” e em vários outros endereços nos *Ensaio*s (BIRCHAL, 2006, p. 17)

Nessa complexa moldura, gestada no interior das rupturas do Renascimento, onde a antiga ordem, chacoalhada, não respondia eficientemente no sentido de uma estabilidade de mundo e na compreensão acerca da “natureza humana”, quem ou qual seria o Homem do Renascimento para a formação na “nova maneira”? O encaminhamento dessa questão tem seu suporte no próprio ceticismo. Montaigne, na “Apologia”, apresenta seus argumentos advindos dos seus aportes céticos, como afirma Eva (2004): “[...] o elogio aos céticos antigos – que segundo ele, levaram ao ponto mais alto as potencialidades do julgamento humano ao revelarem a nossa incapacidade de reconhecer a verdade” (2004, p. 11). O ceticismo oferece uma possibilidade de pensamento livre dos dogmatismos e o exercício da interioridade. Para Birchall (2006), trata-se da “subjetividade”, termo contemporâneo para a “interioridade”, sob outra base que não a “verdade”:

escritura e persuasão da consciência individual. Popkin mostra de forma brilhante que este problema é um caso específico do problema pirrônico do critério. Não havendo mais consenso sobre o critério do conhecimento religioso, o que contava como evidência por um partido não era aceito pelo outro, dificultando assim uma solução para a controvérsia [...] (MAIA NETO, 2000, p. 221).

Veremos surgir, através e para além das demolições que habitam as páginas do maior capítulo dos *Ensaaios*, uma nova figura da subjetividade. Assim como a crítica das pretensões ao conhecimento não tem como fruto o silêncio ou o fim do discurso, também a recusa da antiga metafísica e das reificações do *eu* não se conclui numa aniquilação do sujeito, mas será o caminho para a emergência do que podemos chamar propriamente subjetividade. Na verdade, o primeiro movimento está essencialmente ligado ao segundo. Ainda na “Apologia”, veremos, o *eu* não é apenas aquele que pesa e avalia as opiniões alheias, mas que assume como suas algumas delas, que recusa outras, e que se reconhece a si mesmo através das opiniões que expressa. Reconhecimento de si, portanto, e não conhecimento de uma alma ou essência (BIRCHAL, 2006, p. 25).

Doravante, aquele tipo humano do mundo medieval com sua “natureza metafísica e racional”, filho da Deidade, abre caminho para uma nova concepção de humanidade com pretensões muito singelas e entretecida na diversidade de outros humanos em suas relações. Esta humanidade, que teve denunciada sua arrogância tanto de fé quanto da razão por Montaigne, abre espaço para interações sociais mais afeitas a acolher a diversidade de ideias, cosmovisões e costumes. Ultrapassada a necessidade de justificação de uma suposta “natureza humana” divina, Montaigne se debruça sobre a razão (filosofia) e suas limitações. Conforme Birchal (2006):

A razão é questionada ao mesmo tempo em que se questiona a teologia. A “Apologia” começa como uma indagação sobre a teologia — é possível um conhecimento racional sobre Deus? - e passa, “sem planejar” (II, 12, 448A/174), insensivelmente, à indagação sobre a filosofia - é possível um conhecimento racional, qualquer que seja ele? A crítica à teologia como conhecimento ou ciência se estende a todo conhecimento, e isso na medida em que o discurso filosófico compartilha com a teologia a pretensão de chegar ao fundamento do real, de atingir a verdade das coisas. (BIRCHAL, 2006, p. 35).

A pretensão presunçosa de “chegar à verdade” é para Montaigne muito mais uma forma de vaidade, sendo a “Apologia” o capítulo: “Considerado frequentemente pelos comentadores como o “ensaio cético” por excelência, ele se estrutura como um amplo ataque a vaidade [...]” (EVA, 2004, p. 11). Tanto a teologia quanto a filosofia, frente aos aportes céticos e ao julgamento montaigniano, não apresentam as condições para tão grande empreitada. Assim, segundo Birchal (2006):

Passa-se da crítica da teologia à crítica da filosofia por causa da convergência básica das pretensões de ambas. Ora, para Montaigne, a verdade está oculta em Deus e não é propriedade dos homens, filósofos ou teólogos, o que nos faz retornar ao primeiro ponto acima, à posição religiosa que Montaigne afirma ter: “[A] É somente a ela [à majestade divina] que pertencem a ciência e a sapiência” (448/175). Daí a forma original que a razão toma no livro de *ensaaios* Montaigne: não como lugar do estabelecimento de fundamentos e de construção de um sistema, mas de um exercício, do ensaio constante:

“[B] Se minha alma pudesse tomar pé, eu não me estaria: decidir-me-ia/ ela está sempre em aprendizagem e em prova” (III, 2, p. 805/28) (BIRCHAL, 2006, p. 35-36).

Birchal (2006) destaca esse caráter valorativo e inconcluso do saber, pois a aprendizagem é constante e submetida pela própria diversidade e inconstância humana a questionamentos e provas de seu real valor incessantemente. Nesse sentido, o ceticismo montaigniano, depois de solapar as “bases” ou “fundamentos” tanto teológicos como filosóficos do saber, tem uma função essencial: participar da formação tendo como baliza uma noção de ensino e de aprendizagem ativa e apta a passar tudo “crivo”, pela dúvida. O ceticismo passou a ser primordial dada a característica da vaidade e da presunção fundada nos controversos “poderes da razão” como critério suficiente do pedantismo. Assim, segundo Eva (2004), “Montaigne situa-se a partir de um ponto de vista puramente racional, pretendendo mostrar que os objetores [na Apologia] erram não na avaliação particular nas razões de Sebond, mas na avaliação geral do poder da razão” (2004, p. 32). Esta é uma constatação que rebaixa a razão de seu altar para aproximá-la de seus reais poderes e limites que, assim procedente dos homens, é descrito pelo gascão como: “Espantosamente vão, diverso e oscilante” (PEDROSO, 2009, p. 42), o que caracteriza a posse da verdade nada mais que mera “vaidade” e “presunção”. Portanto, a esse respeito Theobaldo (2008), no mapeamento do ensaio I, 26, afirma que “no “Da Educação das crianças”, o ceticismo visa abrir o caminho para o exercício do julgamento moral, num esforço educacional que impeça, já em seu nascedouro, a tendência para uma filiação irrefletida às doutrinas, aos preconceitos ou mesmo aos costumes” (2008, p. 93).

A “nova maneira” de ensinar de Montaigne tem a expectativa de “soltar-se” das amarras de um saber atrelado a uma autoridade dogmática que, via de regra, gesta um pedante em vez de um “cidadão do mundo” (exemplificado na postura de Sócrates e sua constante arguição). Trata-se, pois, do ceticismo aplicado aos procedimentos educacionais que levam o estudante a ampliar seus horizontes ao acessar a diversidade de soluções propostas a partir da suspensão dos juízos e da retomada da investigação.

Feitas essas considerações sobre o sentido do ensaio como forma e, também, como estilo inauguralmente montaigniano, e sobre as fortes críticas à razão, abaixo defrontamo-nos com a “filosofia investigativa”, que desencadeou em Montaigne a sua “crise cética”, importante guinada antidogmática, que abre caminho para a exercitação do julgamento do próprio Montaigne e do seu aprendiz.

2.2 A exercitação do julgamento pessoal amparado na filosofia moral

Montaigne credita à filosofia papel radicalmente relevante, pois é ela o saber mais apropriado para nos fazer livres e, assim, executar a tríade “experimental-julgar-agir”. De modo sumário, em Montaigne, a razão encontra seus limites quanto à questão colocada pelos cétricos de que não podemos conhecer para além das aparências a menos que cedamos a algum tipo de dogmatismo, positivo ou negativo. A contradição Ser e Parecer é crucial; sua dimensão – em significado e importância – está bem delineada em Porchat (2006):

A filosofia dogmática grega distinguia entre o Ser e o Aparecer, entre o que, em si mesmo, é (*esti*) e que o pensamento especulativo toma por objeto de conhecimento e, de outro lado, o que nos aparece (*phainetai*) e é objeto de nossa experiência. Os filósofos trataram de diferentes maneiras a relação entre o Ser e o Aparecer. Para alguns, o que nos aparece manifesta o Ser, mesmo se apenas parcialmente, para outros ele o oculta; para uns, o que nos aparece é mera ilusão; para alguns, o que aparece é nosso ponto de partida para o conhecimento do Real, para outros deve a razão ocupar-se diretamente deste último, removendo, isto é, desconsiderando o que não passa de mera aparência e pode apenas servir de impedimento e obstáculo para o conhecimento do realmente real. Os filósofos não questionaram o Aparecer, eles o reconheceram todos, mas se posicionaram de múltiplas maneiras com relação a ele; de um modo geral buscando explicá-lo, mas pretendendo, sempre ou quase sempre, transcendê-lo. O cétrico foi aquele filósofo que se confessou incapaz de trilhar o caminho dessa transcendência (PORCHAT, 2006, p. 305).

Por séculos, essa espinhosa questão fora recalçada pela força do dogmatismo que permeia parte da atividade intelectual do Ocidente, que, por sua vez, se apoia na antiga ordem teocêntrica capitaneada pela Igreja de Roma, valendo-se de uma perspectiva fortemente sincretizada com o pensamento de Platão e de Aristóteles. Contudo, a crise interna do cristianismo, personificada em Lutero e no pensamento burguês emergente, abre caminho para o ceticismo que era desprezado sumariamente por não aderir a formas transcendentais. É nesse cenário que o ceticismo emerge e se alastra mesmo sob ameaça da Contrarreforma e da Inquisição. Temos, assim, o renascimento do ceticismo antigo diante de novos contextos, Montaigne a seu modo dele participa ativamente. Entendemos, em sentido aproximado, tal perspectiva expressa por Starobinski (1992):

“O sábio cétrico ‘não deixa de conduzir sua vida nas condições mais cômodas e melhores’ [II, 12, p.506; T. R., p. 486]. Quando a confrontávamos com a região das puras essências, nossa existência era um vazio, e a plenitude se situava além de nosso alcance. Mas, uma vez que essa região seja considerada fora de alcance, basta que nos abandonemos com confiança à percepção fugidia [...] essa experiência conserva *para nós* seu valor de plenitude vivida.” (STAROBINSKI, 1992, p. 85).

Se o Ser é inatingível, abre-se para o usufruir o vivido, o Aparente. Essa desilusão propicia uma liberdade. Sobretudo, ainda no campo das influências, a despeito da diversidade dos elementos fenomênicos imbricados nessa busca complexa e tensa pelo bem viver, registrada nos aconselhamentos e advertências, que encontramos no I, 25 e no I, 26, os renascentistas legaram a Montaigne um inconformismo que não tem espaço na submissão à autoridade antiga, medieval ou mesmo renascentista. Afirma Azar Filho (2009):

As tensões desta época de grandes mudanças são o motor profundo de suas obras. Do confronto, e da exigência de adequação e conciliação, de imanência e transcendência, cristianismo e paganismo, revelação e razão, teologia e filosofia, nascem seu saber e sua arte. Claro que o conjunto dessas oposições abstratas não poderia descrever sem desvios o clima intelectual real que os pensadores renascentistas experimentaram: as formas da teoria, desde sua linguagem até seus objetivos e questões, não correspondem às nossas. É certo, contudo, que a cultura do Renascimento lidou com cisões, quebras, passagens, ambiguidades: encontrámo-las no fundo das obras, e nos atos, como nas falas, dos homens renascentistas. A justificação e/ou superação das contradições constitui o grande vetor temático (AZAR FILHO, 2009, p. 30).

Bem entendido esse impasse fecundo que se arrastou até o tardio Renascimento francês, o que procuramos é avançar e, conforme julgarmos procedente, coletar da tradição cética os subsídios necessários para a fundamentação dos procedimentos da “nova maneira” de ensinar montaigniana no capítulo “Da educação das crianças” (I, 26).

No I,26, o ceticismo colabora na condução do estudante no campo do exercício do julgamento, procurando, em um esforço educativo, evitar, ainda em seu nascedouro, o assentimento não reflexivo a preceitos e doutrinas ou mesmo a costumes já estabelecidos como “verdades” inquestionáveis. Este procedimento pretendido é descrito por Conceição (2020):

Neste seu exercício incessante, Montaigne toca naquilo que é mais subjetivo, mais íntimo no sujeito, a sua capacidade judicatória. Conforme já vimos, em páginas anteriores, ele chama para si as responsabilidades de suas decisões. Em suma, ele nos apresenta os ensaios de seu julgamento (I, 50), dado que sua forma principal é a ignorância e que se submete aos costumes, como não cessa de dizer. Warin (2001) considera que nada é mais socrático do que o ensaiar-se montaigniano, visto que é movido por ignorância modesta e por uma busca interminável; um zetético cuja dúvida impele ao movimento de uma reflexão interrogativa, multiplicando as perspectivas (CONCEIÇÃO, 2020, p. 313).

Percebemos aqui que o julgamento faz toda a diferença em favor do aprendiz e de sua pretendida autarquia. Nessa mesma direção, é tarefa da filosofia moral denunciar a estrutura construída pelos ardis do pedantismo e, simultaneamente, lançar o estudante na empreitada investigativa da matéria do ensino autonomamente, pois, para Montaigne, “Quem segue um outro nada segue. Nada encontra, e até mesmo nada procura” (2002, p. 226). Perante a

constatação da impossibilidade das verdades ou essências, cabe ao estudante, dentro da “nova maneira”, ser partícipe das coisas dos homens, valendo-se da filosofia e da própria experiência para expandir o seu campo de reflexão e exercitação do julgamento. A passagem abaixo confirma a crítica à razão a partir da entrada no ceticismo e, entendemos, habilita o exercício do julgamento no campo da formação moral pretendida por Montaigne no livro II, 12:

“[A] [...] temos como quinhão nosso a inconstância, a irresolução, a incerteza, a dor, a superstição, a inquietação das coisas por vir (mesmo depois da nossa vida), a ambição, a avareza, o ciúme, a inveja, os apetites desregrados, loucos e indomáveis, a guerra, a mentira, a deslealdade, a difamação e a curiosidade. Por certo pagamos extraordinariamente caro por essa bela razão de que nos vangloriamos e essa capacidade de julgar e conhecer, se as adquirimos à custa desse número infinito de paixões a que estamos incessantemente expostos” (MONTAIGNE, 2000, p. 229).

Será a filosofia a mantenedora da capacidade de exercitação do julgamento por parte do estudante, tendo a precedência frente às demais áreas do conhecimento ou artes liberais: “É preciso acolher a advertência que vem das letras antigas: Plutarco se mostra convicto de que Aristóteles, quando preceptor do Grande Alexandre, não o preparou para a prática das diversas artes liberais, mas para as disposições morais que lhe permitiriam alcançar o império do mundo – a valentia, a coragem, a magnanimidade, a temperança, o destemor, observa Montaigne” (CARDOSO, 2010, p. 268). A filosofia, e não as artes, é aquela que possibilita uma abertura para a exercitação do julgamento moral frente a diversidade dos costumes e da própria conduta:

[A] Pois me parece que as primeiras reflexões com que se deve alimentar-lhe o entendimento devem ser as que regulam seus costumes e seu senso, que lhe ensinarão a se conhecer e a saber morrer bem e viver bem. [C] Entre todas as artes liberais, começemos pela arte que nos faz livres. Elas todas servem em certa medida para a formação de nossa vida e para o uso desta, como todas as outras coisas o fazem em certa medida. Mas escolhamos aquela que serve diretamente e expressamente (MONTAIGNE, 2002, p. 237-238).

Portanto, na “nova maneira”, a filosofia passa a ser prioritária porque nos faz livres. Montaigne, no I, 25, já elenca o que considerava impróprio à educação, isto é, pedantismo e dogmatismo. Em uma posição diametralmente diversa, postula uma concepção notadamente menos vaidosa e presunçosa em relação aos saberes, além de entregar à filosofia o cerne da reflexão moral e dos subsídios para a ação. Tal postura, no I, 26, atinge suas posições no campo educacional, tanto pela “nova maneira” de ensinar, capaz de criar ao invés de puramente repetir, quanto em relação à importância que o ceticismo recebe. O estudante, em um primeiro momento, suspende o juízo frente à dúvida ocasionada por argumentos contraditórios e equivalentes em racionalidade. A partir desta suspensão do juízo, tem condições de estabelecer

os próprios julgamentos, ancorados na própria experiência e na “digestão” dos antigos pensadores. De acordo com a “nova maneira”, antes dessa capacidade de emitir seus juízos, cabe ao preceptor orientar e estimular o estudante na exercitação do julgamento por si mesmo. Para Montaigne: “[A] Que ele [o preceptor] lhe peça contas [...]. Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança colocá-lo a cem facetas e a adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou [...]” (2002, p. 225).

Portanto, a “nova maneira” de ensinar sugere exercitar a capacidade de assimilar a matéria e de aplicá-la em outras situações e contextos. Não se trata daquela memorização do pedantismo, mas, antes, de matéria para juízos diversos. A finalidade prática é expressa.

[C] Nossa vida, dizia Pitágoras, assemelha-se à grande e populosa assembleia dos jogos olímpicos. Alguns exercitam ali o corpo para conquistar a glória dos jogos; outros levam mercadorias a vender para obter ganhos. Há aqueles, e não são os piores, que não procuram outro proveito além de observar como e por que cada coisa acontece, e ser espectadores da vida dos outros homens, para assim julgar e regular a sua (MONTAIGNE, 2002, p. 237).

À filosofia – especialmente a de Epicuro – é creditada a potencialidade da formação moral. A “nova maneira” promove, às expensas da filosofia, a investigação dos “como” e dos “porquês?” principalmente no campo da moralidade, e, sobretudo, ocupando o espaço que a educação pedante contornava por inépcia. As potencialidades da filosofia, antes desvalorizadas e obscurecidas por uma educação erudita e livresca, é para Montaigne prejuízo inadmissível:

“É singular que em nosso século as coisas sejam de tal forma que a filosofia, até para as pessoas de entendimento, seja um nome vão e fantástico, que se considera de nenhum uso e de nenhum valor, [C] tanto por opinião como de fato. [A] Creio que a causa disso são esses ergotismos que invadiram seus caminhos de acesso. [...] Quem a mascarou com esse falso semblante, lívido e medonho?” (MONTAIGNE, 2002, p. 240).

A filosofia é muito mais que um saber técnico, é um modo de viver e morrer: “[A] Pois me parece que os primeiros discursos com que se deve embeber-lhe o entendimento devem ser as que regulam seus costumes e seu senso, que lhe ensinarão a se conhecer e a saber morrer bem e viver bem” (MONTAIGNE, 2002, p. 237-238). É a filosofia, por meio dos suportes que disponibiliza para a confecção de juízos³⁵, que mantém o movimento do pensar:

³⁵ Segundo Montaigne, a utilidade da filosofia mereceria uma obra que reunisse seus assuntos: “[B] [...] reunir em um registro, segundo suas divisões e classes, sinceramente e com diligência, tanto quanto podemos percebê-las, as opiniões da filosofia antiga sobre o tema de nosso ser e de nossos costumes, suas controvérsias, a influência e o seguimento das escolas, a aplicação de seus preceitos na vida dos autores e seguidores, em ocorrências memoráveis e exemplares. Que obra bela e útil seria!” (2000, II, 12. p. 367-369).

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

A obtenção de autonomia é possibilitada quando a filosofia é plenamente exercida. Sua utilidade é auxiliar na reflexão e no julgamento das ações: “[para Montaigne] A ausência de um saber objetivo não impede o julgamento pessoal, ao contrário, abre espaço para que ele ocorra” (TOURNON, 2004, p. 96). Porém, mesmo com essa indefinição ou caráter inconcluso do saber, o estudante pode valer-se da tríade experimentar-julgar-agir, pois Montaigne resigna-se que essa é a condição existente quando se abre mão de viver por dogmatismos. O estudante carece de ser instruído e acompanhado pelo preceptor. Aponta Montaigne: “Que ele lhes peça contas não apenas das palavras, mas sim [...] pela sua vida” (2002, p. 225), ou seja, trata-se do ensino voltado para julgamentos, para viver em ação autárquica.

Segundo Azar Filho (2009), a própria maneira de filosofar de Montaigne é singular, pois ele não estabelece quem detém a verdade a despeito das discordâncias entre as filosofias antigas. Ele percebe essa diversidade de construções teóricas com a generosidade pelo contraditório. A contradição não é um dado percebido como problemático: “Se isso também pode ser um motivo para desconfiar de si mesmo, como deles, não vai haver nenhuma reprovação contra a filosofia, mas uma indicação a respeito de uma maneira especial de filosofar” (AZAR FILHO, 2009, p. 60). Tal maneira, ancorada no ceticismo, está livre para duvidar das filosofias e, digerindo-as, confeccionar a sua “novidade” filosófica. Para Eva (2007):

[...] pois é apenas graças ao apoio propiciado pela diversidade das filosofias que ele relata publicamente seus ‘modos’ naturais. Mas ele se torna filósofo de nova espécie apenas quando, afirmando-se em sua impremeditação, deixa de seguir, nalguma medida, preconizações filosóficas de seus predecessores (negando-se a fundamentar sua atividade nalguma ‘doutrina’) (EVA, 2007, p. 23).

Montaigne se notabiliza também por uma certa dose de “ecletismo” filosófico³⁶ (VIEGAS, 2016, p. 90), procedimento que contempla sua postura frente à diversidade das filosofias. Mesmo Sexto, tendo levado o ceticismo pirrônico tão longe³⁷, não o fez tanto quanto Montaigne. A despeito de Sexto, afirma Azar Filho (2009): “A maneira como Montaigne lida com a contradição entre as diversas concepções filosóficas é reveladora de sua própria filosofia” (2009, p.60). Toda a filosofia pode ser justaposta ou mesclada. Montaigne comete a antropofagia de Sexto, mas o faz ao seu modo, depois de assimilado-digerido-incorporado passa a ser uma nova filosofia, impremeditada e ensaística.

Em conformidade com essa “marchetaria montaigniana” das filosofias, distribuída em supostas fases³⁸ (tese de Pierre Villey), aparece o estoicismo, o ceticismo e demais peculiaridades misturadas e incorporadas com outras filosofias. Todas são convertidas em “ingredientes” da matéria que interessa ao gascão em seu filosofar e, na mesma medida, desdobram-se em matéria para a “nova maneira” de ensinar. A presença da filosofia na educação supera o erro de “[...] pintá-la inacessível às crianças e com um semblante carrancudo, sobranceiro e terrível” (MONTAIGNE, 2002, p. 240).

E nisso não está sozinho. Erasmo (2008), já nas primeiras linhas do *De Pueris*, afirma: “Por tal razão acalenta diligenciar a fim de que criança tão promissora, logo mais ao ganhar porte, seja iniciada nas boas letras, instruída nas melhores disciplinas assim como inserida e formada nos salubérrimos princípios da filosofia” (2008, p. 21). Outra referência importante quanto à prioridade da filosofia alinha-se a admoestação de Sêneca (2004): “Dirige todo o teu espírito para a filosofia, acompanha-a sempre, pratica-a sempre: uma enorme distância te separará dos demais homens; ficarás muito à frente do resto da humanidade e os deuses pouco

³⁶ “Embora o “Montaigne cético” seja uma estratégia de leitura importante, ela teve o inconveniente de contaminar a análise dos textos anteriores e posteriores (dentre os quais *Dos Coxos*), uma vez que a perspectiva cética, de certo modo superada por um ecletismo muito particular a Montaigne (ecletismo que a crítica atribui, em geral, ao Livro III dos Ensaíes), parece ter ficado como sua principal marca intelectual desde então. Em outras palavras, o ceticismo é uma espécie de senso-comum atribuído a Montaigne e, embora seja tecnicamente ligado a um período particular de sua vida (e da vida dos Ensaíes), foi ampliado, por sinédoque (totum pro parte), à obra como um todo” (VIEGAS, 2016, p. 90).

³⁷ “O ceticismo de Sexto Empírico, apesar de se qualificar como pesquisa filosófica no início das *Hypotyposis*, acaba por se voltar contra a filosofia. A principal preocupação de Sexto, nos textos que dele nos chegaram, era combater o que entendia como dogmatismo; seu método consistia em contradizer e fazer aparecer a contradição entre as filosofias (e isso será levado a efeito até mesmo contra o ceticismo que lhe precedeu)” (AZAR FILHO, 2009, p. 60).

³⁸ “Do ponto de vista do pensamento, Montaigne passou pela primeira vez por volta de 1572, por uma atitude rígida e tensa que lhe dá algo do andar afetado do estoico. Em segundo lugar, por volta de 1576, surpreendemos uma crise de ceticismo, pois, admitamos ou não que os capítulos céticos sejam desse período, pelo menos a medalha pirrônica é certamente cunhada no início de 1576. Finalmente, por volta de 1578 ou 1579, ele emerge dessas influências subjugadoras, e é a formação de uma filosofia muito pessoal que começamos a testemunhar [tradução nossa] (VILLEY, 1908, v. 1, p. 390).

se distanciarão de ti” (SÊNECA, 2004, Carta 53, p. 184). E ainda mais, afirma Sêneca: “Para repelir todas as violências do acaso a filosofia possui um poder incrível” (2004, Carta 53, p. 184). Montaigne recoloca a filosofia no contexto da educação como prioritária para a superação do ensino que não passa de mera vaidade³⁹. A antiga ordem estoica, “aquela sabedoria prática, orientada para a vida ordinária” (VIEGAS, 2016, p. 02) que se espelhava na natureza, agora passa a ser inspecionada pelo crivo da dúvida cética. Esse procedimento tem desdobramentos sobre a educação na “nova maneira”, realocando ali elementos a partir de sua perspectiva cética. Para Birchall (2006): “Se a natureza não é um espelho no sentido positivo, se ela não mais oferece uma resposta para a questão da essência do homem, o mundo, ainda assim, é um espelho no qual é possível ver-se em um livro no qual se aprende” (BIRCHALL, 2006, p. 44).

A destacada influência cética marca essa guinada importante em relação à educação montaigniana. Mas, em termos da prioridade da filosofia, a influência de Epicuro é também marcante. A filosofia é apresentada em formato atrativo: “não há nada mais alegre, mais jovial, mais vivaz e quase digo brincalhão. Ela só prega festa e bons momentos. Uma fisionomia triste e inteiriçada mostra que não é ali sua morada” (MONTAIGNE, 2002, p. 240). A “nova maneira” pedagógica deve ser prazerosa para o estudante, assim como pretende Epicuro na *Carta a Meneceu*. Para ilustrar tal proposta, Montaigne descreve uma peleja entre Demétrio, o gramático, e Heraclio de Mégara, o filósofo. No relato, o filósofo se impõe. Ironiza o trabalho do gramático e sentencia descontraidamente: “Mas quanto às reflexões da filosofia, elas costumam alegrar e divertir os que as abordam, e não os amuar e contristar” (MONTAIGNE, 2002, p. 240). Eis a filosofia sendo aproveitada em sua plenitude experimentar-julgar-agir montaigniana.

Sobretudo, é imprescindível que a filosofia, ou melhor, as filosofias não sejam ensinadas como autoridades inquestionáveis: “que os princípios de Aristóteles não sejam princípios, não mais que os dos estoicos e epicuristas. Que lhes proponham essa diversidade de opiniões [...]” (2002, p. 226). Para reforçar o caráter investigativo aqui presente, recortamos uma passagem do I, 26, na qual o gascão apresenta um exemplo bastante elucidativo de como pode ser equivocado e prejudicial aferrar-se de maneira dogmática a uma certeza, com

³⁹ “Segundo Montaigne, Pirro abria mão apenas da pretensão da qual a maioria das pessoas era refém: a de “arregimentar, manipular e fixar a verdade”. Era o que verdadeiramente interessava a Montaigne na tradição cética: não tanto a abordagem radical do empenho de evitar a dor e o sofrimento (nesse sentido, ele preferia os estoicos e epicuristas, que pareciam sintonizados mais de perto com a vida real), mas o desejo de encarar tudo de maneira transitória e questionadora. Era o que ele mesmo sempre tentara fazer” (BAKEWELL, 2012, p. 139).

desdobramentos desastrosos para a vida. O corrente caso é de Girolamo Borro⁴⁰, um aristotélico fortemente influenciado por Averróis, como descreve Montaigne (2002):

[B] Em Pisa vi na intimidade um homem de bem, mas tão aristotélico que o mais geral de seus dogmas é: que a pedra de toque e a regra de todas as ideias sólidas e de toda a verdade é a conformidade com a doutrina de Aristóteles; que fora disso há apenas quimeras e inanidade; que ele tudo viu e tudo disse. Essa declaração, por ter sido interpretada um tanto exageradamente ampla e iníqua, certa vez o colocou e manteve por longo tempo em grandes apuros com a inquisição em Roma (MONTAIGNE, 2002, p. 226).

Na edição de 1580 dos *Ensaaios*, na qual o “Da educação das crianças” foi publicado, Montaigne já criticava a obstinada retórica dogmática do italiano. Nota-se que Borro foi dogmático enquanto aderiu ferrenhamente ao pensamento de Aristóteles. Para Theobaldo (2010): “mesmo não possuindo energia para formular as próprias opiniões, isso não impede que defendam as posições alheias com determinação; para eles, os dogmáticos, aderir a uma posição é sempre necessário e defender a escolha feita mais ainda” (2010, p. 246). Tal atitude colide com as sugestões da “nova maneira” de educar, pois, para Montaigne, é necessária uma postura abrangente em sentido e direção. Ora, o que está em pauta para Montaigne é saber morrer e saber viver e, nesse sentido, Boro, o aristotélico dogmático, oferece um exemplo a não ser seguido, evidentemente. Existe para Montaigne uma forma mais oportuna e sábia de agir, cujo exemplo pode ser confirmado na maneira de se conduzir uma conversação⁴¹:

[A] Que sua consciência e sua virtude reluzam em suas palavras, [C] e tenham como guia apenas a razão. [A] Que o façam compreender que admitir o erro que se descobriu em seu próprio raciocínio, ainda que seja percebido apenas por ele, é um ato de discernimento e de sinceridade, que são as principais qualidades que ele procura; [C] Que obstinar-se e contestar são características comuns, que se manifestam mais nas almas mais baixas, que reconsiderar e corrigir-se abandonar o ímpeto do ardor de uma opinião errônea são características raras, fortes e filosóficas (MONTAIGNE, 2002, p. 232).

⁴⁰ “Em 1581 Montaigne, a caminho da Itália, parando em Pisa, escreveu em seu *Journal de voyage* o seguinte: “Girolamo Borro, médico de Sapienza veio me visitar em casa várias vezes”. A frequência assídua de B. deve ter deixado uma memória singular em Montaigne, se nos *Essais* (I, xxvi) ele evoca, com ironia, a figura do “honneste homme”, mas tão aristotélico a ponto de promover a doutrina do estagirita com uma regra única de toda verdade e todo raciocínio sólido, pois o filósofo grego tinha “tout veu et tout dict” (1971, p.1).

⁴¹ “A tradição da conversação se inicia com o diálogo platônico. Em Sêneca a conversa (*sermo*, equivalente grego do diálogo) é um gênero discursivo próximo à arte epistolar, que integra o ofício do filósofo cujo discurso é dialógico (*Cartas a Lucílio*, 38). Para Cícero, o *sermo* refere-se às conversas familiares, às disputas espontâneas, ao *otium* (em oposição ao discurso político e jurídico), também estando presente no ofício dos filósofos (*De officiis*. 1, 132). No Renascimento, a partir do século XV, a conversação apresenta-se como um diálogo entre homens livres e estudiosos (sendo a epístola a conversa entre os ausentes) interessados em discutir temas da moralidade, da política e da filosofia.

A formação para a conversação tem vários desdobramentos cujos subsídios podem ser conhecidos no capítulo dos *Ensaio*s “Da arte da conversação” (III, 8). A “nova maneira” sugere uma formação para a vida e transcorre em meio ao conjunto das inter-relações sociais, o que inclui, evidentemente, os procedimentos para a frequência em sociedade. Nesse sentido, vale realçar que a conversação instrutiva é aquela que tem, por princípio, a não violência e o não dogmatismo acompanhados de ordem e de uma fala simples. Se aferrar em posições dogmáticas já é, em certa medida, se negar a ouvir e a ponderar com o outro, “forçar” o próprio ponto de vista e negar o do outro.

Por outro lado, abrir-se para a conversação e para opiniões distintas revela disposição para ir além das próprias convicções, ter disposição para colocar toda e qualquer matéria na balança cética. A *epoché* abre espaço para o julgamento livre, e “[A] Para essa causa [exercitar o julgamento] o comércio dos homens é admiravelmente adequado [...]” (2002, p. 228). A indicação montaigniana é direta, afirma Theobaldo: “A saída é só uma: julgar. Substituir todo o estado de desânimo e de obediência servil pelo exercício do julgamento” (2010, p. 249).

Seja na conversação com os sábios do passado, na leitura dos livros, com os amigos ou com todo tipo de gente, a matéria ou o assunto em questão pode se transformar em objeto de dúvida. A postura cética deve ser exercitada: “[A] Que ele [preceptor] o faça [estudante] passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança [...] ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. [C] Seguros e convictos há apenas ou loucos.” (MONTAIGNE, 2002, p. 226).

Esta passagem é de elevada relevância. Começamos pelo significado e amplitude do que Montaigne entende por “crivo”. De forma sintética, o “crivo” pode ser entendido aqui como: “Dúvida cética: suspensão definitiva do juízo, não afirmando ou nada negando, o sujeito instalando-se na posição: nada sei” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 80). Com respeito ao crivo montaigniano, sua aplicação incide sobre tudo, incluindo a teologia e a filosofia (II, 12), como destaca Birchall (2006): “As concepções de homem em suas diversas vertentes (cristã, platônica, estoica e epicurista) são retomadas e passadas pelo crivo da dúvida cética - o que vai significar, afinal, o abalo do projeto milenar do conhecimento de si” (BIRCHALL, 2006, p. 24).

Parte da tradição crítica dos *Ensaio*s considera a “Apologia” (II, 12) o mais cético dos capítulos, mas o ceticismo revestiu todo o conjunto da obra de Montaigne. Entre diversos exemplos, podemos citar o apontamento de Theobaldo: “A liberdade exigida na conversação não é compatível com a obrigação de pronunciar-se sobre assuntos que não passaram pelo crivo

e não contam com o assentimento, ou seja, com causas e posições que não foram tomadas como próprias (mesmo que provisoriamente)” (THEOBALDO, 2008, p. 138); o que permite inferir que as implicações educativas do “Da arte da conversação” reforçam o caráter cético presente na proposta formativa de Montaigne. Portanto, o ceticismo é aquele que coloca em dúvida a autoridade dos escolásticos, é também aquele que coloca todo e qualquer ensinamento sob o crivo e só depois propõe a “digestão”. Após a digestão não é mais o pensamento da autoridade, ou mesmo de Platão, Epicuro ou Aristóteles, é o próprio pensamento: é digestão, incorporação e matéria para o julgamento, que é a finalidade intermediária entre experimentar e agir.

Uma percepção provável emana dessa postura cética, que é inversamente proporcional ao que Montaigne denunciou no proêmio do (I, 26): “primeiramente injustiça e covardia” (2002, p. 22) quando autores sem talento se apropriam dos Antigos dos “pés à cabeça”. Montaigne corajosamente afirma: “[A] Seja como for, quero falar; e, quaisquer que sejam essas inépcias não deliberarei escondê-las, não mais que um retrato meu, calvo e grisalho, [...] Pois estão aqui meus sentimentos e opiniões” (2002, p. 221), com coragem ele se pronuncia e, justamente, o faz com o que é seu: sentimentos e opiniões, o que, na perspectiva cética, são todas as formulações teóricas humanas. O crivo ultrapassa a tudo e a todos, mas Montaigne é ardiloso: “[...] não rivalizo com estes velhos campeões por atacado e corpo a corpo: é por repetições, por golpes miúdos e leves. Não me obstino; apenas apalpo-os; e não tanto vou como negaceio em ir” (2002, p. 220). Talvez uma comparação possível seja equiparar essa atitude às ações de um espadachim, sem obstinação trocar golpes e esperar o momento para contra atacar o “campeão”. Nesse sentido, Montaigne, depois de beber no ceticismo, sabe que até o lendário Aquiles possuía um ponto fraco. Porém, é inegável as altas habilidades que os antigos apresentavam.

Temos aqui o tema do ceticismo e a tópica do que é próprio e do que é alheio⁴². Como o alheio se transforma em próprio? Nesse sentido, Montaigne lança mão da antiga metáfora das

⁴² Podemos compreender como funciona essa metáfora com um exemplo desse procedimento operado por Montaigne em relação a Sêneca, um dos autores bem explorados nos *Ensaio*s. Em Pedroso (2009), a comparação do trecho de Sêneca *Cartas a Lucílio*, Livro VIII, Carta 71, com a redação reconstruída de Montaigne, facilita o entendimento desse paralelismo dos autores, logo, seguem os dois fragmentos. A respeito do trecho de Sêneca, tem-se: “Quando vós quiserdes saber do que deveis fugir ou o que deveis procurar, fixai os olhos sobre o sumo bem, sobre o objetivo geral de sua vida: porque todas as nossas ações devem tender uniformemente a este objetivo. Não se pode arranjar os detalhes de sua vida senão quando o conjunto estiver bem determinado. O pintor, por mais que tenha suas cores prontas, jamais alcançará a similitude, se não se decide sobre o que quer pintar. Nosso erro comum é de nos ocuparmos dos detalhes da vida sem pensar no conjunto. Antes de lançar uma flecha, é necessário ter um alvo, vento favorável para aquele que não sabe em que porto quer chegar. O caso deve necessariamente ter uma grande influência sobre nossa vida, já que nós vivemos pelo acaso”. (PEDROSO, 2009, p. 54). Destaca-se no trecho de Sêneca um alinhamento aos preceitos

abelhas em tradição retórica: os julgamentos próprios emergem da “coleta de pólen” de uma diversificada gama de concepções, pensamentos e julgamentos alheios. Derivando desse conjunto de matéria prima, de outrem retiradas, emergem inéditos sentidos e escolhas que objetivam a formação do estudante para que sua capacidade de julgamento seja aperfeiçoada. Ora, esse julgamento está relacionado a elementos fundamentais: “humores dos antigos”, experiências, diversidade de ideias, costumes e opiniões em uma convivência salutar. Essa metáfora apiária dá conta desse caráter multifacetado das influências que Montaigne combina em sua marchetaria.

A “nova maneira” de ensinar possui muitas das características da tradição das escolas helenística e, sobretudo, da influência socrática. Porém, Montaigne, fazendo justiça ao que prescreve nos *Ensaio*s (I, 26), apropria-se delas como prescreve por meio de uma outra metáfora, a da “digestão”. O que era de outrem, desenvolvido anteriormente por outro pensador, é transmutado em algo inédito, algo que passa a ser de Montaigne. Nessa antropofagia, tudo é transformado em matéria para o julgamento. E no capítulo “*Do pedantismo*” (I, 25), onde denuncia o ensino ventríloquo, baseado em memória e ornamentação discursiva, ali também “ingere, assimila e recria” à sua maneira, como na metáfora das abelhas. Montaigne coleta pólen em diversas fontes e cria novidades. Por hora, como resultado desta ação da “nova maneira”, afirma Theobaldo (2008):

A autoridade do texto de Montaigne se respalda na tradição dos clássicos, mas também se engendra a partir da capacidade de refletir sobre tal tradição. No I, 26, a sustentação das suas opiniões cresce à medida que expõe a fragilidade do discurso e assume a própria maneira de pensar. É dessa forma que se arma o mote central do I, 26: a preocupação com as ações pedagógicas favorecedoras do exercício do julgamento (THEOBALDO, 2008, p. 44).

A tradição é parte do pensamento montaigniano, mas se mantém sempre exposta ao crivo cético (a dúvida) e não tem assentimento incondicional. Tudo será “pesado” na balança, suspenso, e só depois julgado ante o movimento contínuo de investigação. Feitas essas considerações a respeito da primazia da filosofia na “nova maneira” de ensinar; dos

do estoicismo. Por outro lado, no trecho de Montaigne, em que se enfatiza, ao modificar substancialmente o que afirma Sêneca, o caráter cético da incorporação do texto, tem-se: “Não é de se espantar, diz um antigo, que o acaso possa tanto sobre nós, pois que nós vivemos pelo acaso. A quem não dirigiu sua vida de grosso modo [em grosso] a um certo fim, é impossível dispor as ações particulares. É impossível arranjar as peças, a quem não tem uma forma do todo em sua cabeça. De que serve a provisão de cores a quem não sabe o que tem de pintar? Ninguém faz um propósito certo de sua vida, e não deliberamos senão parcelas. O arqueiro deve primeiramente saber onde ele visa, e depois lhe acomodar a mão, o arco, a corda, a flecha e seus movimentos. Nossos projetos fracassam porque eles não têm direção nem fim. Nada faz o vento por aqueles que não tem um porto destinado” (PEDROSO, 2009, p. 54).

desenvolvimentos acerca da dúvida cética e da maneira como Montaigne se apropria e reconstrói a partir dos clássicos e disso, ressaltando o papel libertador da filosofia na confecção dos julgamentos autárquicos, passaremos a um aprofundamento das raízes propriamente céticas, em linhas gerais, de Pirro, Enesidemo, Agripa e Sexto Empírico até a filosofia de Montaigne, mantendo sempre no horizonte a “nova maneira” de ensinar e a abertura que essa perspectiva promove perante a diversidade do mundo.

2.3 O ceticismo de Montaigne em “nova maneira”

Este subtítulo desenvolve uma verticalização na tradição filosófica, partindo do que é mais central dessa tradição, isto é, seu caráter investigativo, como aconselha Montaigne: “Aos exemplos [contidos no livro do mundo] poder-se-ão com propriedade acrescentar todos os mais proveitosos argumentos da filosofia, pela qual se devem tocar as ações humanas como regras para ela” (2002, p. 237), ou seja, todas as ações humanas podem valer-se da atividade investigativa que a filosofia desenvolveu. Porém, o maior destaque será para um tipo singular de filosofia – “investigativa” por excelência no julgamento de Montaigne, o ceticismo pirrônico – que o ensaísta passa a integrar após o contato com as *Hipotiposes Pirrônicas*⁴³ de Sexto Empírico.

O ceticismo pirrônico tem efeitos marcantes sobre a “nova maneira” de ensinar. A aderência de Montaigne aos procedimentos do ceticismo, em particular a equipolência e a suspensão do juízo, é elemento central do pirronismo, além de certos elementos que a tradição chamou, não livre de controvérsia, de “ceticismo acadêmico”. Segundo Sexto, os acadêmicos não são designados céticos, apesar de ser uma filosofia que se aproxima bastante do ceticismo. Nas *Hipotiposes Pirrônicas*, Sexto Empírico sugere uma divisão do campo da filosofia entre três distintas tendências: céticos (os pirrônicos), dogmáticos e acadêmicos. Admitida esta separação em relação ao modo de investigar de cada uma das tendências, notamos que Montaigne incorpora elementos de ambas (THEOBALDO, 2008, p. 124-125). No entanto, é a

⁴³ “Hipotiposes Pirrônicas (*Pyrrhoniae Hypotyposes*) - três livros acerca do ceticismo, onde estão expostas sua natureza e propósito. Sexto apresenta e demonstra recursos da posição cética e distingue o ceticismo de outras práticas filosóficas. O primeiro livro é uma apresentação geral do ceticismo pirrônico, os dois últimos trazem argumentos contra as principais teses dos filósofos dogmáticos nas três ‘áreas’ da filosofia pós aristotélica: Lógica (tema do segundo livro); Física (ou Filosofia da Natureza) e Ética (ambas no terceiro livro). Tal como as outras obras de Sexto, teria sido, muito provavelmente, escrita com base em fontes anteriores heterogêneas. Partes das Hipotiposes podem ter sido copiadas de textos anteriores, palavra por palavra, e há razão para suspeitar que esse fosse o modus operandi normal de Sexto. Contudo, PH é uma obra bem escrita e organizada: Sexto não parece se apropriar de forma passiva do material preexistente, mas esforçar-se por expor de maneira consistente seu ponto de vista.” (PREZOTTO, 2015, p. 17-18).

corrente pirrônica que oferece as condições necessárias para o exercício do julgamento do estudante. Deste aporte emerge o desmonte da autoridade imprópria, que qualquer tipo de dogmatismo produz por renunciar à dúvida, limitando a potencial capacidade de manter as investigações em curso e engessando, assim, a emissão de novos juízos autárquicos. O campo de abrangência da filosofia cética⁴⁴ nos *Ensaio*s é, portanto, vasto. Porém, aqui sobressai a questão da forma de educar derivada da aderência aos antigos e novos pirrônicos a partir da descrição do ceticismo nas *Hipotiposes Pirrônicas*.

Existem, para a tradição, congruências entre acadêmicos e pirrônicos como a “suspensividade”, as “aporias” e o empenho dubitativo que é o caráter investigativo do início de suas atividades filosóficas. Entretanto, em um determinado momento, o pensamento acadêmico aponta a impossibilidade de acesso à verdade e se subtrair da investigação. Já a vertente pirrônica, não dará assentimento a essa afirmação de impossibilidade de acessar a verdade e manterá a investigação assim mesmo.

Para Bolzani Filho (2011), a discussão – acadêmicos versus pirrônicos – é uma questão clássica relevante. Por vezes, Sexto Empírico denomina de “investigativa” a corrente cética decorrente das ideias de Pirro, pois o mais importante para os pirrônicos é manter o processo de busca da verdade, diferente dos acadêmicos que afirmavam a impossibilidade de alcançá-la e, portanto, cessam a investigação. Daí a maior adesão ao pirronismo por Montaigne, provavelmente nascida das origens da abordagem cética acessada na obra de Sexto. Talvez, naqueles conturbados anos de lutas religiosas entre huguenotes e católicos, que esgarça o tecido social na França, gerando desequilíbrios e impasses públicos e pessoais, o ceticismo foi o escape para a reflexão de Montaigne. A vantagem da abordagem do ceticismo é exposta por Messias (2017):

⁴⁴ “Possível assim distinguir: 1) Uma fase inicial em que podemos identificar temas e tendências céticas já na filosofia dos pré-socráticos (séc. VI a.C.). E a estes filósofos que Aristóteles se refere no livro IV da Metafísica. 2) O Ceticismo inaugurado por Pirro de Élis (360-270 a.C.), cujo pensamento conhecemos através de fragmentos de seu discípulo Timon de Flió (325-235 a.C.). 3) O Ceticismo Acadêmico, correspondendo à fase cética da Academia de Platão iniciada por Arcesilau (por vezes conhecida como Média Academia) a partir de 270 a.C., vigorando até Carnéades (219-129 a.C.) e Clitômaco (175-110 a.C.), assim chamada Nova Academia. 4) Com Íon de Larissa (c. 110 a.C.), a Academia abandona progressivamente o ceticismo (4a. Academia). Conhecemos esta doutrina sobretudo a partir do diálogo Acadêmico (priora et posteriora) de Cícero (c. 55 a.C.). 5) Enesidemo de Cnossos (séc. I a.C.), possivelmente um discípulo da Academia no período de Homero, procura reviver o Ceticismo buscando inspiração em Pirro e dando origem ao que ficou conhecido como Ceticismo Pirrônico, cujo pensamento nos foi transmitido basicamente pela obra de Sexto Empírico (séc. II d.C.). Embora Pirro seja considerado o fundador do Ceticismo Antigo, é possível identificar alguns filósofos que poderiam ser vistos como precursores do Ceticismo, ou como representando uma forma de “proto-ceticismo”, tais como Demócrito de Abdera e os atomistas posteriores como Metrodoro (séc. IV a.C.); os mobilistas discípulos de Heráclito, como e os sofistas, sobretudo um defensor do relativismo como Protágoras” (MARCONDES, 1994, p. 87-88).

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 (MESSIAS, 2017, p. 124).

Como destaca Messias, o ceticismo apresenta a versatilidade de ir de encontro não só das filosofias dogmáticas – platonismo, aristotelismo, estoicismo e epicurismo, para nos restringirmos as mais influentes ao gascão e, indiretamente, aos dogmatismos religiosos – dos católicos e reformados, facetas do monoteísmo judaico-cristão, mas também voltar-se sobre si mesmo. Esse é o valor genuíno dessa abordagem filosófica: manter-se em constante investigação. A característica central no pirronismo de colocar todo argumento “em balança” exerce forte influência sobre o gascão:

[...] Montaigne faz forjar uma medalha de bronze com a efígie da balança equilibrada, símbolo da suspensão de juízo dos pirrônicos (a qual alude pela mesma metáfora nos *Ensaaios*, inscrevendo, nas vigas de sua biblioteca dentre outras, algumas frases extraídas de Sexto como esta, que exprime a mesma ideia representada metaforicamente na medalha: “a todo argumento se opõe outro de igual força” (EVA, 2007, p. 26-27).

As profundas impressões do pirronismo em Montaigne são evidentes nessas duas ações e se desdobram sobre a “nova maneira” no sentido de equiparar a autoridade de qualquer proposição, de colocar na balança e manter as investigações que se apresentam para qualquer humano. A atitude de Montaigne, para parte do comentário crítico de sua obra, pressupõe uma opção quase que majoritária pelo pirronismo em detrimento do que ele “digeriu” dos acadêmicos. Pressuposto demonstrado por Eva (2007), dado ao abrangente espectro de referências disponíveis ao gascão quando da confecção “ecletica e interminável” dos *Ensaaios*. Porém, consideramos ser o pirronismo a forma inspiradora da “nova maneira” de ensinar.

Mesmo com as dificuldades inerentes ao fato de não ter transcrito seus pensamentos, Pirro tinha uma formação bastante diversificada, o que favorecia seu modo de abordar filosoficamente a vida. A possibilidade de suspensão diante das contradições que se apresentam nos argumentos é o cerne do pirronismo, provocando e mantendo em movimento a investigação em virtude de não dar assentimento às doutrinas, com percebemos em Sexto: “O resultado

natural de qualquer investigação é que aquele que investiga ou bem encontra aquilo que busca, ou bem nega que seja encontrável e confessa ser isso inapreensível, ou ainda persiste em sua busca” (MARCONDES, 1994, p. 115).

A partir desta noção de investigação, Sexto tipifica uma divisão das filosofias. Como vimos, os herdeiros de Pirro se diferem das filosofias que encontraram a “verdade” e, portanto, deixaram de investigar. Há a filosofia que nega peremptoriamente a possibilidade de acesso à “verdade”. E, por fim, há a filosofia que mantém a investigação em curso. Esta filosofia é “a investigativa”, segundo Sexto. Todas estas escolas encontravam-se em contínuo confronto de ideias. É importante notar que as dificuldades decorrentes por Pirro não ter escrito propriamente nada não diminuiu a força de sua filosofia, como aponta Bolzani Filho (2011):

Tais dificuldades não têm impedido, por outro lado, análises do fragmento de Aristoclés das quais Pirro emerge como um cético incontestável, como legítimo precursor, em teoria, daqueles que se dirão seus seguidores. Isso não significa, necessariamente, uma má leitura. Mesmo que Pirro não tenha sido o “teórico” que a tradição pirrônica sugeriu e procurou construir, sua postura poderia ser vista como a mais próxima do que esse pirronismo entenderá como “ceticismo”. Lembremos que, quando Sexto Empírico explica essa filiação, faz, em verdade, uma comparação: em relação aos seus antecessores, Pirro parece ter se dedicado mais claramente e mais notavelmente ao ceticismo (BOLZANI FILHO, 2011, p. 7).

Ora, as dificuldades impostas quanto a Pirro não “teorizar” em registros gráficos não são limitantes quanto ao que realmente importa: a inauguração de um pensamento filosófico original e seminal, que embasou toda uma tradição cética a despeito da força e influência dos dogmatismos por séculos, chegando até Montaigne e espalhando-se por todo o conjunto dos *Ensaio*s. Em sua “nova maneira”, Montaigne, inspirado no pirronismo e nessa linhagem de pensadores⁴⁵, está interessado nas práticas do seu estudante e que as mesmas não caiam no crédito fácil de sempre seguir o outro.

No I, 26, as questões supracitadas seriam os antídotos contra o pedantismo, mantendo, assim, as investigações filosóficas em movimento. O ceticismo ou a filosofia investigativa

⁴⁵ “Pirro pertence assim àquela linhagem de filósofos, tais como Sócrates, para quem a filosofia não é uma doutrina, uma teoria, ou um saber sistemático, mas principalmente uma prática, uma atitude, um *modus vivendi*. Timon relata as respostas dadas por Pirro a três questões fundamentais: 1) Qual a natureza das coisas? Nem os sentidos nem a razão nos permitem conhecer as coisas tais como são e todas as tentativas resultam em fracasso. 2) Como devemos agir em relação à realidade que nos cerca? Exatamente porque não podemos conhecer a natureza das coisas, devemos evitar assumir posições acerca disto. 3) Quais as consequências dessa nossa atitude? O distanciamento que mantemos, leva-nos tranquilidade. ceticismo compartilha com as principais escolas do Helenismo, o Estoicismo e o Epicurismo, uma preocupação essencialmente ética, ou prática. E desta forma que devemos entender o objetivo primordial da filosofia de Pirro como sendo o de atingir a *ataraxia* (imperturbabilidade), alcançando deste modo a felicidade (*eudaimonia*)” (MARCONDES, 1994, p. 88-89).

também favorece a escolha da matéria útil à formação do “homem suficiente”. Para Marcondes: “O fundamental, portanto, da lição do Ceticismo inaugurado por Pirro é seu caráter essencialmente prático e sua preocupação ética” (1994, p. 90). Eis uma chave interpretativa visceral da “nova maneira”.

O gascão se vale das reflexões de Pérsio e problematiza o desejo, o dinheiro, a pátria, a família, o que Deus quer em relação à sociedade e o existir; todos esses assuntos são de forte viés prático: “[A] Quais impulsos nos movem, e a causa de tão diversas agitações em nós. Pois me parece que as primeiras reflexões com que se deve alimentar-lhe o entendimento [do aluno] devem ser as que regulam seus costumes e seu senso, que lhe ensinarão a se conhecer e a saber morrer bem e viver bem” (MONTAIGNE, 2002, p. 238). O ponto de junção entre o ceticismo e a educação se entretece na escolha do que ensinar (a matéria) e de como ensinar (a maneira). Nesse contexto, a alusão à atividade da “suspensão do juízo” é o núcleo da possibilidade de superação do pedantismo em direção ao que pretende a “nova maneira” em relação aos julgamentos autenticamente emitidos por parte do estudante:

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 deles. Em outras palavras, a dinâmica cética não propõe uma suspensão definitiva do juízo, mas a suspensão do juízo definitivo (MESSIAS, 2017, p. 87).

O pressuposto é manter o pensamento em movimento, uma vez que a máxima pirrônica é condição para a busca do conhecimento, ou seja, se manter no ambiente de volatilidade e de dúvida. Isso promove um aperfeiçoamento do pensamento e também de si mesmo como consequência secundária.

No início do “Da educação das crianças” (I, 26), Montaigne parece apresentar um “padrão cético” ao criticar de pronto a ciência e Aristóteles, ao lançar sobre ele o epíteto de “monarca da ciência” e dispensar pouco empenho para estudar aquele modelo baseado em excesso de vaidade na razão. Em “Do pedantismo” (I, 25), vimos condenado o ergotismo resultante dos excessos da educação tanto escolástica quanto livresca. Montaigne, mesmo que possamos aí creditar certo efeito retórico, faz a crítica da condição erudita exagerar na afirmação de que: “Não travei relação com nenhum livro sólido, exceto Plutarco e Sêneca em quem me abasteço [...]” (2002, p. 218), quando sabemos que seu processo de “escrita interminável” é o desdobramento de uma “leitura interminável”, conclui Bakewell (2012), o que,

por sua vez, escancara o caráter provisório a que as suas “faculdades naturais”, sempre estão sujeitas ao assumir que:

Quanto às faculdades naturais que existem em mim, cujo ensaio aqui está, sinto-as vergar sob a carga. Minhas concepções e meus julgamentos só avançam às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso; e, mesmo quando vou mais longe que posso, ainda assim não fico nem um pouco satisfeito: ainda vejo um território além, mas numa visão turva e nublada, que não consigo decifrar (MONTAIGNE, 2002, p. 218-219).

Fica evidente que Montaigne, já sob efeito do ceticismo, percebe a fragilidade de sua capacidade de conhecer seguramente. Nessa percepção, abre caminho ao contínuo processo de investigação. Todavia, esse caráter inconcluso da investigação é a abertura para a construção de novos juízos dentro das instabilidades a que todos os homens estão sujeitos e que impedem o acesso a verdades absolutas. Não convém confiar completamente em nossas faculdades, nas autoridades ou mesmo nas filosofias: “Recusar aqui o ideal comumente identificado com a perspectiva socrático-platônica é, para Montaigne, atacar tanto a Reforma, como a moral natural teológico-racionalista proposta por Sebond: ele vê, em ambos os lados, o perigo de uma pretensão exagerada da razão humana.” (AZAR FILHO, 2009, p. 39).

Como desdobramento da “crise cética”, o gascão desvela a vaidade e a presunção que tanto a fé quanto a razão (a seminal contradição que muitos pensadores buscavam conciliar) pleiteiam alcançar por seus méritos. Nem teologia, nem as filosofias dogmáticas podem nos levar à perfeita condição de viver. Montaigne recoloca nossas expectativas sobre nós mesmos:

“[...] se há um consentimento a si em Montaigne, não é para fazer triunfar uma sabedoria conclusiva; é um consentimento na imperfeição. Estou sempre imperfeitamente aqui e imperfeitamente em outra parte. Seria vão, querer superar a imperfeição; ela entra na própria definição da vida: ‘movimento essencialmente desregrado e imperfeito que procuro orientar segundo minhas aspirações’ (STAROBINSKI, 1992, p. 128).

Ao assumir uma postura tão realista em relação às capacidades do homem, alivia-se a tensão resultante da busca da verdade por qualquer via já que inacessível em seu formato completo. A “nova maneira” de ensinar é derivada dessa filosofia de cunho “marcheteiro” e investigativo. Ao cometer a marchetaria/antropofagia com o ceticismo, em especial Sexto Empírico, apresenta também os procedimentos a serem estendidos à “nova maneira”: Montaigne experimenta o que Sexto Empírico propõe e o incorpora para transformá-lo mais adiante. Os antigos são metaforicamente digeridos e incorporados, a partir dessa antropofagia

surge algo modificado, dando origem a um novo julgamento que pode ou não suscitar um pensamento inédito.

A atitude de Montaigne, conquanto por vezes aparentemente similar, é diferente: se o ensaísta rejeita toda objetividade e realismo dos universais, e desacredita tanto os átomos de Epicuro, como as ideias de Platão e os números de Pitágoras, é porque não se convence de que eles mesmos tenham querido fechar questão: “Eles eram muito sábios para estabelecer seus artigos de fé em coisa tão incerta e discutível” (II, 12, 511). Sabiam, então, como Montaigne, que suas filosofias eram ensaios, tentativas de resolver as insolúveis questões vitais, e conheciam perfeitamente suas dificuldades (AZAR FILHO, 2009, p. 60).

Como destaca Azar Filho, Montaigne teve a percepção do tamanho das dificuldades ou mesmo impossibilidade de que as filosofias pudessem compor respostas que fossem para além de tentativas e ensaios bem intencionados, porém incompletos dada a diversidade, o movimento (o devir) e a complexidade (das inter-relações) do viver. O que Montaigne pretende é não contribuir e, sobretudo, não dar assentimento para doutrinas dogmáticas:

Deste modo, assim como a crítica ao dogmatismo possui uma importância capital para uma compreensão adequada do ceticismo, libertando as pessoas da obrigação de dar assentimento a determinada doutrina, podendo continuar na busca e no exame criterioso da verdade, também há esse tipo de postura na pedagogia cética montaigniana. Montaigne depreende 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).

A “nova maneira”, ancorada nos aportes da tradição do ceticismo – dando “proteção a dúvida”, isto é, não matar a dúvida com o crédito (irrefletido) à autoridade – promove as condições mínimas para a experimentação de todas as matérias que podem concorrer para consecução do exercício do julgamento:

Daí, duas soluções pedagógicas básicas e duas variáveis para o quadro na nova maneira da educação montaigniana 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 ingeriu [...] em oposição a um saber meramente atrelado, anexado como peça estranha e que permanece, assim, sempre um empréstimo, nunca uma posse [...] (MESSIAS, 2017, p. 57).

O estudante passa as autoridades, doutrinas e métodos pelo crivo cético e, por isso, desmonta tudo o que está construído como verdade absoluta (dogmatismo racional, irracional

ou ingênuo), suspendendo, assim, os argumentos e, só depois desse procedimento, tecerá o próprio julgamento. Essa operação, fortemente marcada pela vertente pirrônica, é a que contempla a abertura para a diversidade do mundo: todos os saberes, uma vez submetidos ao crivo, podem ser incorporados ou descartados de acordo com essa “crivagem”. Em tal incorporação, nada mais será estranho ou estranhamente repetido, como penduricalho atrelado por crédito à autoridade de outrem, mas, simplesmente, como uma fruição de todos os fenômenos em um movimento interminável dessa tessitura da vida. Nesses termos de ensaio amparado no ceticismo, passaremos, no próximo capítulo, ao arrazoadado de Montaigne em favor da “abertura de mundo” que pode promover concórdia.

Capítulo III

O “argumento antropológico” de Montaigne e a educação

O livro compreende muitos temas, mas talvez nenhum deles tenha tanta atualidade como esta obstinada rotina da desgraça: a monocultura é uma prisão. A diversidade, ao contrário, liberta.

Eduardo Galeano (1970, p. 7)

Nas páginas seguintes, traremos o capítulo “Dos Canibais”, Livro I, capítulo 31 dos *Ensaio*s, que trata, enfaticamente, em nossa interpretação, da perspectiva montaigniana em relação à diversidade como elemento constitutivo do mundo. Nossa hipótese é articular a “nova maneira” de educar com o ceticismo, como visto no capítulo anterior, e, agora, com o “argumento antropológico”, expressão proposta em *Montaigne, a Descoberta do Novo Mundo e o ceticismo moderno* de Danilo Marcondes (2012), em que, a partir de Todorov (1991), é explorada a percepção acerca “da descoberta do outro” articulando-a com a Reforma protestante e a Revolução científica. Para Marcondes:

Minha hipótese de trabalho consiste em mostrar que, além das causas tradicionais de ruptura com a tradição como a Reforma Protestante e a Revolução Científica, a Descoberta do Novo Mundo consiste em um terceiro fator fundamental na transformação do mundo que levará à formação do pensamento moderno, aprofundando esta ruptura, especialmente com o mundo medieval, mas também com o antigo. Na verdade, de um ponto de vista cronológico, a Descoberta do Novo Mundo (1492) antecipa os outros dois fatores e conceitualmente pertence ao mesmo contexto de discussão. Consiste, portanto, em um fator histórico importante na constituição do solo em que o ceticismo antigo será retomado e levanta questões que serão discutidas por um pensamento fortemente influenciado pelo ceticismo (MARCONDES, 2012, p. 422).

É sob a luz do ceticismo que o “argumento antropológico” se estrutura e nos oferece subsídios para pensar acerca da “natureza humana”, que os europeus se acostumaram a aceitar, e que essa suposta natureza pode emergir de uma diversidade de contextos espaço-temporais distintos.

No sentido da suma importância da Conquista – o encontro dos europeus com novas cosmovisões emergentes do Novo Mundo –, encontramos, em “Dos canibais”, elementos fundamentais para a “nova maneira” de ensinar que Montaigne sugere. Entendemos que a diversidade de costumes, crenças e valores oferece matéria inédita na exercitação de julgamentos ancorados numa postura cética pirrônica, favorecendo, portanto, “proteger a dúvida” para que o aprendiz possa experimentar, julgar e agir antropofagicamente – alimentar-

se da diversidade humana – frente ao dinamismo de um mundo, segundo Montaigne, em perpétuo movimento e mutação. Este capítulo será desenvolvido da seguinte forma: 1) a percepção dialética de Montaigne entre tupinambás e europeus; 2) Uma abertura apologética para novos modos de vida; e 3) Uma educação “nova-cética-antropofágica” que incorpora a diversidade de opiniões e culturas como princípio de inter-relações.

3.1 A percepção dialética de Montaigne entre tupinambás e europeus

Entrementes ao trabalho rigoroso feito por Villey de mapear e datar as influências de Montaigne, numa leitura preliminar, parece-nos que tudo acerca dos *Ensaio*s fora desvelado em minúcias. Empréstimos aqui e acolá poderiam esgotar o texto em si mesmo, como é no caso da sua leitura da obra de Tácito, *A Germânia* e sua influência sobre a idealização dos povos ameríndios do I, 31 (MONTAIGNE, 2002, p. 302). Porém, valendo-nos do que descrevemos no capítulo I, desta dissertação, que trata da “nova maneira” de educar, podemos aferir que Montaigne assimila Tácito e aponta para muito mais do que uma obra meramente etnográfica; assim como no I, 25 a crítica corrosiva aos modelos educacionais vigentes na Europa é sagaz e aponta para sua ineficácia prática em formar homens capazes. O capítulo “Dos Canibais” (I, 31) solapa as bases da “colonização”, denuncia a vaidade e a arrogância de um projeto majoritariamente econômico, fundamentado em cosmovisão monoteísta e universalista, e abre, assim, ampla divergência com o pensamento hegemônico do Velho Mundo, sendo ela fustigada logo no início do supracitado capítulo: “[A] Eis como é preciso evitar ater-se às opiniões do vulgo, e como é preciso julgá-las pela via da razão e não pela voz comum” (MONTAIGNE, 2002, p. 303). De forma quase generalizada, a percepção⁴⁶ que os “conquistadores” dispensam é bastante negativa, salvo, talvez, pelo grau diferenciado de homogeneização dos costumes políticos, econômicos e religiosos de cada nação. Portanto, para França (2018):

Os alemães, por exemplo, mostram-se exímios observadores, por meio de descrições bem detalhadas, e não fazem julgamentos de valor. Os espanhóis, ao contrário, ajuízam sobre cada detalhe, tendem a ser muito maniqueístas e tudo medem sob o ponto de vista da coroa. Os franceses demonstram ser mais abertos às diferenças ou à novidade, o que transparece em alguns textos que percorreremos, mas também no exemplo dos inúmeros normandos que partiam para viver com os indígenas (brasileiros), abraçando seus costumes, até os mais radicais, como o canibalismo (FRANÇA, 2018, p. 21).

⁴⁶ A despeito dessas opiniões correntes em diferentes “colonizadores”, como podemos confirmar com França: “É interessante notar, ainda, que a estrutura dos relatos, dentro de cada nacionalidade, tende a ser bastante similar, mesmo nos casos em que há divergência entre os interesses e os objetivos dos autores” (FRANÇA, 2018, p. 21).

Essa abertura presente nos franceses e a sua adaptabilidade acerca dos costumes são elementos procurados pela “nova maneira” de ensinar ao aprendiz. Assim como esse afastamento moral constatado nos relatos dos alemães, o Novo Mundo disponibiliza essa diversidade como matéria para a reflexão. No “Da educação das crianças”, ao discorrer sobre a atuação do preceptor, Montaigne escreve: “Que lhe proponha essa diversidade de opiniões [...] por seu próprio julgamento, não serão mais as opiniões deles, serão as suas” (2002, p. 226). Essa postura de abertura vale para os assuntos de Platão e Xenofonte ou, acrescentamos, dos tupinambás. Montaigne inaugurou um pensamento de contracorrente, apesar da insalubridade e dos perigos de tal empreitada no ambiente sectário e violento em que desenvolveu sua reflexão. Porém, dentro dessa configuração de acontecimentos, ele fez deles matéria para uma posição estratégica para o julgamento, como demonstra Lestringant (2006):

No terceiro andar da torre redonda onde costumava ficar, sentado e ditando enquanto controlava com o canto do olho a criadagem, sua “livraria”, isto é, sua biblioteca, abria-se em círculo a todos os horizontes. Ao sul, estava a Espanha, a leste, a Itália, ao norte, a França, país perigoso, sempre agitado por guerras civis, e a oeste, Bordeaux e o oceano (LESTRINGANT, 2006, p. 550).

Dessa encruzilhada geográfica, deduzimos uma encruzilhada intelectual. Ao Sul, estava a Espanha – também Portugal, os “legais” exploradores econômicos do catolicismo da Contrarreforma – juntamente com os horrores e as violências perpetrados contra os povos do Novo Mundo; ao Norte, a França, atolada em guerra civil fratricida; ao Leste, a Itália, que outrora fora palco de uma civilização primorosa, tal como a Grécia também havia sido. O pensamento de Montaigne, assim dialeticamente colocado entre os horrores do presente e o brilho do passado, segue para o oceano, que é o caminho para fugir da nostalgia do passado e temor do presente. Para Lestringant (2006): “Essa realidade longínqua, tornada presente em traços e fragmentos, realidade sinedóquica depositada entre as paredes de Saint-Michel de Montaigne, entra em jogo em “Dos Canibais” com a retórica da declamação” (2006, p. 529). A declamação é “matéria” trabalhada para o cultivo de novidade montaigniana. Emerge dela uma percepção tão genuína que, caso fosse adotada, mudaria todos os encaminhamentos da “Conquista” das Américas, tão bem descrita nos relatos dispostos em nações por França (2018), por Galeano em *As veias abertas da América Latina* (2010) e por Bosi em *A dialética da colonização* (1992).

Seguiremos a partir da constatação de Montaigne no I, 31 – acerca da perspectiva estereotipada da ideia do “outro”, chamando-os de “bárbaros” – e, posteriormente, da descrição da atitude de espanto dos gregos:

[A]Quando o rei Pirro entrou na Itália, depois de verificar a organização do exército que os romanos enviavam ao seu encontro, disse: “Não sei que bárbaros são estes (pois os gregos chamavam assim todas as nações estrangeira), mas a disposição deste exército que vejo não é nem um pouco barbara” (MONTAIGNE, 2002, p. 303).

O impasse demonstrado entre a “voz comum” *versus* a “razão” marca uma atitude não só do rei Pirro, mas também de outros reis gregos, como Felipe. Roma havia instituído socialmente uma estrutura militar que iria subjugar – antropofagizando sua cultura – a Grécia para sempre, além de quase todo o restante do mundo conhecido na Antiguidade. Notamos uma disposição de espanto e admiração pela descoberta desse outro humano. A razão é provocada frente a uma realidade díspar do costumeiro enfrentamento de estrangeiros. Esse tipo de atitude dos antigos difere diametralmente do que foi experienciado pela maioria dos europeus ao chegarem às Américas. Os antigos, em especial depois das conquistas de Alexandre Magno, do helenismo e mais adiante do domínio de Roma, possuíam uma cultura porosa, em que as filosofias fluíam independentes em seu pleno uso e uma miríade religiosa politeísta estaria mais aberta do que a monoteísta⁴⁷ para lidar com o novo e com a diversidade encontrada.

Embora a “Conquista” se desenrole sob a égide do Renascimento, o frescor das ideias do humanismo não viaja para o Novo Mundo com os ibéricos. Para Osório: “O que é preciso é ter presente que o Humanismo implica uma forma mental que, sendo em si mesma complexa por abranger sectores de natureza ética, religiosa, estética, política, filosófica, foi, por isso mesmo, distinta da forma mental 'medieval'” (1974-1975. p. 27). Esse frescor não se dá em relação aos ameríndios e suas cosmovisões, que são objetificados pelos preconceitos arraigados

⁴⁷ Hipótese que pode ser verificada em uma passagem do livro de *Atos dos apóstolos*. No capítulo 17, versículo 18, encontramos o seguinte “E alguns dos filósofos epicureus e estoicos contendiam com ele; e uns diziam: Que quer dizer este paroleiro? E outros: Parece que é pregador de deuses estranhos. Porque lhes anunciava Jesus e a ressurreição” (BÍBLIA, 2015, p. 1700.). “Parece plausível pensar que a escolha de Atenas foi sugerida pela natureza programática deste discurso, inaugurando o gênero literário do diálogo entre a fé cristã e o pensamento religioso da Grécia. Nenhuma outra cidade era melhor do que Atenas para o pano de fundo deste discurso, tratando-se, de facto, do contexto ideal para culminar os anteriores debates de Paulo. Ei-lo na capital filosófica e cultural” (AZEVEDO, 2016, p.14). Neste trecho do livro de Atos, capítulo 17, relata-se a visita do apóstolo Paulo a Grécia e, de sua ardisosa retórica para aproveitar-se dessa característica de coabitação da diversidade politeísta grega, isto é, no Areópago Paulo se vale do altar do “deus desconhecido”, notória atitude ateniense frente a possibilidade da existência de deuses ainda não conhecidos, e introduz o monoteísmo patriarcal messiânico nesse vácuo, o monoteísmo que opera numa postura binária. Como atesta Lucas 11:23 onde Jesus afirma: “Quem não é comigo é contra mim; e quem comigo não ajunta, espalha” (BÍBLIA, 2015, p. 1581), passagem onde fica explícita a premissa de não composição com quem não compartilha de seu pensamento de modo estrito.

que Montaigne destaca em “Dos canibais”. Os olhares estão impregnados de cristianismo e encontram ressonância nas atividades dos invasores espanhóis e portugueses na longa noite colonial⁴⁸. No entanto, as ações não se restringem somente ao desmonte das estruturas mentais dos “colonizados”, desenvolve-se o que Todorov (1991) classificará como atitudes genocidas, genocídio⁴⁹ que ‘extermina os corpos’. A despeito dessas considerações, para França (2018):

[...] o foco é o discurso da conquista, ou seja, uma reflexão sobre a visão do europeu do século XVI sobre os povos das Américas, *visão essa na maior parte das vezes limitada e incapaz de compreender o outro e o diferente*. De modo que aqui também vale o ditado: o que Pedro fala de João revela mais sobre Pedro do que sobre João. O olhar sobre o outro reverte-se em olhar sobre si, e isso ocorre já nos próprios autores, como em Jean de Léry, Michel de Montaigne e outros, capazes de criticar duramente os europeus ao compará-los com os indígenas. [...] ao evidenciar, por exemplo, que a bondade dos indígenas se torna mais visível para os que estão de fato preocupados com a “salvação” de suas almas e, ao contrário, sua crueldade se destaca para os que querem ganhar com a escravização daqueles povos ou com a sua dizimação pura e simples. Nas entrelinhas do que se escreve sobre os indígenas e o Novo Mundo se revelam a disputa política pelos direitos de colonizar, o conflito entre católicos e protestantes e o Mercantilismo em ascensão no Velho Mundo (FRANÇA, 2018, p. 13-14).

Para além das institucionalidades políticas, religiosas e econômicas que França (2018) lança luz, existe uma questão que transita nas entranhas das supracitadas, que é a da diversidade e da alteridade. Um campo ético no qual Montaigne prioriza a formação para a convivência com o “outro” em simpatia. É possível que a sua experiência cotidiana, em meio à violência e crueldade oriundas da disputa interna do campo Cristão, mais especificamente as “guerras intestinas” de 1562 a 1592, o impressionou mais fortemente para tecer elogios importantes aos tupinambás e críticas aos cristãos e seus comportamentos, sobretudo aos reformados.

A situação calamitosa em que se encontrava a nação francesa em seu tempo aponta para uma diferença abissal frente aos paradigmas greco-romanos em comparação com os “eurocristãos”. Onde encontrar um fundamento para uma convivência pacífica? Seguramente

⁴⁸ “Os ibéricos foram articuladores da relação de fúria da Guerra Colonial Americana e a catequização da Contrarreforma, se destacando por suas atrocidades genocidas; etnocídio ‘deixo o corpo vivo’ e aculturado. Como destaca Baez, foi negado: “aos indígenas o direito à terra que já ocupavam e seus recursos naturais, o direito ao uso de sua própria língua e educação e o direito de fazer sua história coletiva com autodeterminação” (2010, p. 133).

⁴⁹ “Sem entrar em detalhes, e para dar somente uma ideia global (apesar de não nos sentirmos totalmente no direito de arredondar os números em se tratando de vidas humanas), lembraremos que em 1500 a população do globo deve ser da ordem de 400 milhões, dos quais 80 habitam as Américas. Em meados do século XVI, desses 80 milhões, restam 10. Ou, se nos restringirmos ao México: às vésperas da conquista, sua população e de aproximadamente 25 milhões; em 1600, e de 1 milhão. Se a palavra genocídio foi alguma vez aplicada com precisão a um caso, então é esse. E um recorde, parece-me, não somente em termos relativos (uma destruição da ordem de 90% e mais), mas também absolutos, já que estamos falando de uma diminuição da população estimada em 70 milhões de seres humanos. Nenhum dos grandes massacres do século XX pode comparar-se a esta hecatombe” (TODOROV, 1991, p. 116).

não nas instituições sociais que o cercavam, pois elas mesmas lançaram seu país à guerra civil e prenunciavam destruições no Novo Mundo. Para Conceição (2020):

Nossa hipótese é a de que, na filosofia, ele só encontra a diafonia, e, na religião, uma divindade inacessível. Ainda que Montaigne não seja propriamente religioso, os *Ensaïos* estão cheios de temas ligados à fé e à religião, mas isso ocorre em razão de suas preocupações com a *paix publique* e não por razões estritamente teológicas. Na realidade, os conflitos político-religiosos acompanham todo o tempo de vida do ensaísta, e isso ocupa suas reflexões e estão presentes, desde o início, nos seus primeiros textos (CONCEIÇÃO, 2020, p. 23).

As bases que sustentavam a ordem civil no Velho Mundo não seriam capazes de gerar algo diferente do que Montaigne já criticava, firmemente, em comparação direta aos Tupinambás. Como conviver em concórdia, em *paix publique*, com a diversidade e o outro? Talvez em um retorno aos costumes do passado da era do ouro? Podemos inferir que a grande admiração de Montaigne por Alexandre Magno, entre outros fatores, fosse o fato de que ele promoveu o helenismo e pacificou as relações entre as cidades-estados gregas, condição primordial para a “paz pública”, conjuntura *sine qua non* para a “repouso interior”. Nesta mesma direção, a *pax romana* (27 a.C até 180 d.C.) garantia estabilidade social, indispensável à prosperidade e à paz por longo período. Os europeus encharcaram o solo de sangue no velho e no novo mundo e, o que era pior, dissimulava essa ação lastimável sob uma pretensa preocupação com o bem estar espiritual das almas dos que supliciaram e trucidaram em nome da deidade. Como o gascão poderia ver com bons olhos o que acontecia no Novo Mundo? Possivelmente, o que ele percebia era uma questão de economia-política travestida de zelosa religiosidade.

Ao emitir esse julgamento, que é quase um lamento, a riqueza e a beleza do Novo Mundo, em sua diversidade, estavam sendo “conquistadas” muito menos por salvação de almas do que acumulação de capitais. Ora, em certa medida, a querela cristã⁵⁰ entre católicos e reformados, como escreve Maia Neto, é da negação: “[...] do critério do conhecimento religioso ao rejeitar a regra católica romana da tradição dos conselhos e infalibilidade papal”

⁵⁰ “La reforma de la vida religiosa sólo podía ser resultado de un retorno a las fuentes mismas del cristianismo, o sea, no a los teólogos y a la teología greco-oriental, sino a la palabra de Cristo revelada en la Biblia. En efecto, la palabra de Cristo se dirige no a los doctos, sino a todos los hombres en cuanto tales, y lo que quiere renovar no es la doctrina, sino la vida. Una renovación religiosa, para ser tal, tenía que arraigar de nuevo, directamente, en el anuncio bíblico, liberándolo de las superestructuras tradicionales y restaurándolo en su forma genuina y en su potencia original” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p. 170).

(MAIA NETO, 2000, p 221), que culminaria com as 95 teses de Lutero, devido a cobranças de indulgências em Wittenberg no ano de 1517.

Portanto, para Maia Neto (2000): “Como o problema do critério é essencial no pirronismo antigo, esta coincidência com a querela religiosa fez com que a repercussão da redescoberta de Sexto Empírico alcançasse uma dimensão nas diversas áreas da cultura muito raramente lograda pela publicação de um texto filosófico” (2000, p. 221-222). Logo, a querela cristã e a tradução de Sexto Empírico conjugadas ofereceram as condições para Montaigne desenvolver uma posição fideísta. Segundo Birchall (2006): “Prova do esquecimento deste preceito são as guerras, cisões e conflitos gerados pela introdução das novidades e opiniões no terreno da religião. Aqui se define o fideísmo de Montaigne, em íntima conexão com seu ceticismo” (2006, p. 34). Por efeito dessa disputa, Montaigne recoloca a fé e a razão de uma só vez em patamares mais modestos, frente às suas reais capacidades epistemológicas, pois a autoridade de ambas é vaidade e presunção exagerada. Ambas têm uma ancestralidade nos costumes, e tudo mais do que isso é fantasia humana. Assim como ele ficou com o velho costume católico por perceber que certas mudanças podem resultar em crise violenta, talvez, nos exemplos do *Dos Canibais*, houvesse uma “chave natural”, uma oportunidade de aprendizado.

O Novo Mundo, como uma criança, talvez carecesse de um preceptor balizado, mas foi acometido por um “pedante dogmático e violento” como constatamos nos exemplos contidos no I, 25. Essa descoberta poderia ser desperdiçada por causa de dogmatismos demasiadamente nocivos, impostos por “fé, ferro e fogo”, que foi o que lamentavelmente aconteceu, como previu Montaigne. Para França (2018): “Apesar da impressão de proximidade, a verdade é que muito pouco sabemos sobre a conquista das Américas, inclusive sobre a conquista do que hoje é o Brasil. Menor ainda é nosso conhecimento sobre os povos indígenas que aqui viviam e que foram dizimados” (2018, p. 17), mesmo porque os ameríndios valiam-se da transmissão oral de sua história. Empregados das coroas europeias e sacerdotes religiosos são nossas fontes, que, para França (2018): “Todos esses elementos fazem com que a figura do indígena encontrada nas narrativas não seja neutra, nem sequer confiável” (2018, p. 17). Condição que tem relação com os “reais” objetivos de tal empreendimento, para Galeano (2010):

Os reis católicos da Espanha decidiram financiar a aventura do acesso direto às fontes, para livrar-se da onerosa cadeia de intermediários e revendedores que monopolizavam o comércio das especiarias e das plantas tropicais, das musselinas e das armas brancas que provinham de misteriosas regiões do Oriente. O anseio de metais preciosos, a moeda de pagamento no tráfico comercial, também impulsionou a travessia dos mares

malditos. A Europa inteira precisava de prata; estavam já quase exauridos os filões da Boêmia, da Saxônia e do Tirol (GALEANO, 2010, p. 17).

Os modos de conduzir a Conquista tinham por fundamento motivos deveras materiais, nem um pouco nobres. Para Galeano (2010): “A febre do ouro, que continua impondo a morte ou a escravidão aos indígenas da Amazônia, não é nova no Brasil; tampouco seus estragos” (2010, p. 53). Este estudioso ainda afirma que esse período foi motivado pela “febre do ouro” e “febre da prata”. Percepção corroborada, ao destacar as cartas de Cristóvão Colombo (1451-1506) aos seus financiadores, por Todorov (1991): “Os marinheiros não são os únicos que esperam enriquecer. Os próprios mandatários da expedição, os Reis de Espanha, não se teriam envolvido na empresa se não fosse a promessa de lucro” (1991, p. 10). Montaigne pressente que, dessa perspectiva, os resultados poderiam ser ainda mais devastadores do que ele já sabia e prenuncia o rol de desventuras e horrores que tal “descobrimento” traria aos povos originários do Novo Mundo. Ao comentar acerca do projeto colonial denominado França Antártica⁵¹, anuncia um temor que seria amplamente comprovado no curso da história:

Não sei se posso afiançar que no futuro se faça alguma outra, pois tantas personalidades maiores do que nos foram enganadas nesta. Temo que tenhamos os

⁵¹ “Montaigne ao ler alguns relatos e dos resultados não satisfatórios do empreendimento colonial encabeçada por Nicolas Villegagnon (1510-1571), o qual teve curta duração, somente cinco anos, de 1555 a 1560, a despeito mesmo das particularidades de os franceses possuírem algumas diferenças importantes em relação aos objetivos e estilo coloniais da Espanha e de Portugal por apresentarem uma posição coesa no interior de suas fronteiras no que tange aos efeitos da Reforma protestante, que na França, levou até a guerra civil. Para França (2018): “Apesar de não termos a pretensão de entrar nessa questão polêmica se Villegagnon buscava uma colônia para protestantes ou franceses, podemos afirmar, com certeza, que a finalidade não era buscar riquezas para a coroa francesa ou para eles substancial de projeto de colonização entre ibéricos e normandos. O que pode ser pensado a partir dos cem anos de boas relações com os tupinambás, anterior mesmo ao empreendimento de Villegagnon no Rio de Janeiro, e na fundação da atual capital do Maranhão, São Luís - nome em homenagem a Luís IX - época que reinava Luís XIII, filho de Henrique de Navarra, amigo de Montaigne - cinquenta anos depois, na chamada França Equinocial ter sido desarticulada pelos portugueses”. Para Silva: a chamada “França Equinocial”, fundada pelo huguenote francês Daniel de la Touche, *Senhor de La Ravardière*, estender-se-ia do Forte de São Luís cinquenta léguas para o norte e para o sul, sendo regulada por uma constituição decretada pelos loco-tenentes-generais do rei, seus fundadores. Seguiu-se a partir daí, segundo Meireles, a colonização efetiva, cuidando os franceses de empreendimentos na lavoura, na fundação de fortes e capelas e, sobretudo da catequese indígena buscando, com estes, a todo custo “consolidar a sua amizade, explorando os ressentimentos dos portugueses que, conquistando o Brasil, os haviam forçado a emigrar do sul; ao mesmo tempo, faziam o reconhecimento da terra” (2008, p. 114). Em alinhamento com a referência anterior de França (2018) a Villegagnon e a França Antártica, Silva (2008), também aponta diferenças importantes dos procedimentos colonizadores de Daniel de La Touche (1570-1631), ambos huguenotes. Em relação ao tipo de expropriação predatória e violenta empreendida por portugueses, espanhóis e holandeses em solo maranhense, para Silva: “Esse cunho de positividade em relação à conduta dos franceses remonta aos clássicos da historiografia maranhense [...] não se dirigia de maneira perversa a surpreender uma cidade já edificada por outras nações amigas, senão a cultivar uma terra que se encontrava abandonada [...]” (2008, p. 114), nota-se o cuidado de diferenciar-se da cultura colonial promovida à francesa dos exemplos de outros europeus em São Luís.

olhos maiores do que o ventre, e mais curiosidade do que a capacidade que temos. Tudo abarcamos, mas estreitamos apenas vento (MONTAIGNE, 2002, p. 304).

As obras literárias e testemunhos que Montaigne recorreu, na confecção do I, 31, faziam-no duvidar que, com a cultura da Europa daquele século, os resultados tenderiam a ser péssimos para os ameríndios em geral e, especificamente, para os tupinambás que ele havia conhecido. Montaigne percebe o enviesamento das narrativas oficiais em relação à sua experiência e ao testemunho das palavras de seu “criado”, homem simples (MONTAIGNE, 2002, p. 306).

Neste sentido, alinha-se a essa percepção montaigniana a argumentação de Bosi (1992): “Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem” (1992, p. 11), ao explicitar a origem comum das palavras *cultura*, *culto* e *colonização*, ambas derivadas do verbo latino *colo*, cujo significado original é *eu moro*, *eu ocupo a terra* e, extensivamente significando *eu trabalho*, *eu cultivo o campo* (BOSI, 1992). Essas três palavras – *cultura*, *culto* e *colonização* – podem ser projetadas sobre o processo que Montaigne denunciará como destrutivo para o tipo de cosmovisão que os Tupinambás construíram e praticavam por séculos em consonância com a natureza.

As maneiras tupinambás de “ocupar” e “cultivar” as terras de Pindorama eram muito mais integradas a uma perspectiva coletivista e de não acúmulo; na longa lista de elementos que supostamente faltavam aos tupinambás em relação aos europeus, Montaigne escreve: “[...] nenhum uso de servidão, de riqueza ou de pobreza; de contratos; de sucessões; nem partilhas” (2002, p. 309), ou seja, um modo de produção plenamente integrado à natureza, de corpo e mente, em fruição. E a natureza, por sua diversidade pungente, mantinha esse *colo* sem a necessidade de muitos artifícios. Essa percepção é confirmada por Montaigne em sua atitude de privilegiar uma postura de naturalidade frente ao seu contato com um antigo morador do Brasil colonial: “Tive comigo durante longo tempo um homem que permanecera dez ou doze anos nesse outro mundo que foi descoberto em nosso século, no lugar onde Villegagnon desembarcou, e que deu o nome de França Antártica” (2002, p. 303). O homem, uma fonte direta e “pura”, sem os vícios da maioria dos cosmógrafos e de certos “religiosos”, era, portanto, quem poderia apresentar uma descrição livre da retórica que mascara e desvirtua as narrativas dos eventos, como destaca França (2018): “livre de julgamentos morais e maniqueístas” (2018, p. 21). É por conta dessas obliterações que Montaigne reforça a importância do testemunho de seu serviçal, afirmando, então:

Esse homem que eu tinha comigo era homem simples e grosseiro, o que é uma condição própria para dar testemunho verdadeiro; pois as pessoas finas observam tudo mais cuidadosamente e mais coisas, mas as glosam; e, para fazerem valer sua interpretação e torná-la convincente, não conseguem evitar de alterar, um pouco a História; nunca vos apresentam as coisas puras, curvam nas e mascaram-nas de acordo com a feição que lhes virem; e para dar crédito a seu raciocínio e atrair-vos para ele, facilmente forçam a matéria para esse lado, esticam-na e alargam-na. Ou é preciso um homem muito confiável ou tão simples que não tenha com que construir invenções falsas e dar-lhes verossimilhança; e que nada tenha esposado (2002, p. 308).

Como consequência da atitude de Montaigne, depois de suspender o juízo entre relatos distintos, passados pelo crivo da dúvida, emerge um julgamento que dá à luz uma nova percepção acerca dos canibais do Brasil, optando pelas informações advindas dos próprios tupinambás e do “empregado” que fora morador temporário entre eles. Como afirma França (2018), a percepção do europeu conquistador é limitada e incapaz de entender o outro por se fiar em concepções aristotélicas arraigadas:

Por outro lado, acreditamos poder afirmar que uma concepção filosófica contrária ao aristotelismo, que foi o ceticismo, em sua versão renascentista, foi responsável por criar uma abertura de tolerância e aceitação do outro. Com efeito, o ceticismo de Montaigne proporcionou a abertura que o fez abraçar a humanidade americana, ao invés de censurá-la e desejar europeizá-la (FRANÇA, 2018, p. 23).

Em Montaigne, existe uma percepção diferenciada entre o tipo de colonização dos Antigos⁵² e a colonização de seus contrerrâneos. Montaigne percebia um estilo muito mais interessante de colonização – o helenismo – do que o modelo que era construído pelos europeus desde o final século XV, ávidos muito mais por lucros do que por construir um ambiente civilizado que fosse capaz de se compor com a diversidade presente no Novo Mundo. Exceção a esse quadro, podemos citar a França Antártica de Villegagnon em meados do século XVI. Também, já no século XVII, a exceção é a fundação de São Luís, por La Touche, e o caso dos peregrinos do *Mayflower* que, para Galeano, “não atravessaram o mar para conquistar tesouros legendários nem para explorar a mão de obra indígena, escassa no Norte, mas para se estabelecer com suas famílias e reproduzir no Novo Mundo o sistema de vida e de trabalho que praticavam na Europa” (2010, p. 128). Esse contraste forte é enfatizado por Galeano (2010): “Não eram soldados da fortuna, mas pioneiros; não vinham para conquistar e sim para colonizar

⁵² “[...] por vezes me desgosta que o seu conhecimento não tenha surgido mais cedo, no tempo em que havia homens que teriam sabido julgar melhor do que nós a seu respeito. Desgosta-me que Licurgo e Platão não tenham tido; pois me parece que o que na prática vemos naqueles povos sobrepuja não apenas todas as descrições com que a poesia embelezou a idade de ouro, e todas as suas invenções para imaginar uma condição humana feliz, mas ainda a concepção e o próprio desejo da filosofia” (MONTAIGNE, 2002, p. 308-309).

[...]” (2010, p. 128). O modelo⁵³ europeu de “colonização” estava muito mais voltado para o “mandar” e menos para o “cuidar”. Para Bosi (1992):

Como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potencializam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização. Mas o novo processo não se esgota na reiteração dos esquemas originais: há um *plus* estrutural de domínio, a um acréscimo de forças que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhes às vezes um tônus épico de risco e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e arranque a culturas seculares. O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredeterminar. *Tomar conta de* sentido básico de *colo*, importa não só em *cuidar*, mas também em *mandar* (BOSI, 1992, p. 12).

As marcas que Bosi (1992) desvela na linguagem são descritas por França (2018) em relação aos pressupostos filosóficos que orientam as ações de economia-política do almirante Villegagnon e outros conquistadores em solo tupinambá:

O homem seria um animal político. A base para qualquer sociedade política, depois da família reagrupada em uma casa, é a cidade; quando não se possui nem um nem outro, não se é plenamente humano. Muito poucos serão os autores que buscarão identificar, fora da maneira tradicional cristã e europeia de viver em sociedade, a sociabilidade ou vida política tal qual alcançada pelos indígenas (FRANÇA, 2018, p. 178).

Portanto, é quase uma unanimidade entre os conquistadores a chave interpretativa para um julgamento – vulgar e irrazoável, segundo Montaigne (2002, p. 303) – dos povos ameríndios valendo-se do pensamento político de Aristóteles que permeia⁵⁴ o ideário comum europeu e o monoteísmo cristão. Fundamentos questionáveis frente ao paralelismo que constrói Montaigne. Para a experiência do gascão, parece-nos que esses critérios estariam inscritos no campo das artificialidades e, portanto, não apresentariam as condições necessárias para que a convivência humana seja possível de maneira pacífica. Além de amparados pela política e pela religião, fundamentos que desconsideram a cosmovisão dos povos ameríndios, Montaigne denunciará um terceiro elemento mais encoberto da Conquista, que são os fatores econômicos. E dispara,

⁵³ “A filosofia política de Aristóteles [...], também será de grande influência no tratamento da questão indígena. Enraizada no pensamento europeu, a ideia de que o homem é um animal político que, para tanto, precisa viver em sociedade foi estabelecida como verdade universal e o menor desvio com relação a essa proposição foi motivo para descaracterização da humanidade de um povo” (FRANÇA, 2018, p. 22).

⁵⁴ “[...] há uma dificuldade generalizada em reconhecer a plena humanidade dos indígenas; e isso porque o pensamento europeu é profundamente marcado pela ideia da superioridade da religião cristã, por um lado, e pela herança humanista em cujo centro está a concepção política de Aristóteles, por outro. E, não menos importante, há os interesses econômicos. (Trecho da apresentação do livro de Maria Célia França: “O selvagem como figura da natureza humana: o discurso da conquista americana”, escrita por Telma de Souza Birchall)” (FRANÇA, 2018, p.14).

ao comparar as motivações de ameríndios e europeus, em relação ao que chama de “doença humana”:

Sua guerra é totalmente nobre e generosa, e tem tanta justificativa e beleza quanto pode receber essa doença humana; seu único fundamento entre eles é o zelo pela virtude. Não estão em luta pela conquista de novas terras, pois desfrutam ainda da fecundidade natural que sem trabalho nem esforço os provê de todas as coisas necessárias, com tal abundância que não tem por que ampliar seus limites. Estão ainda naquele ponto feliz de desejar apenas o tanto que suas necessidades naturais lhes exigem; tudo o que está além é supérfluo para eles (MONTAIGNE, 2002, p. 314).

As diferenças que Montaigne vai elencando em “Dos canibais” demonstram seu sentido apurado para emitir ajuizamentos que escancaram os equívocos de seus pares e os pensamentos correntes acerca da Conquista. É notória a admiração que Montaigne nutre por Alexandre Magno, com sua maneira de conquistas, e pela postura Pirro de Élis – filósofo que acompanhava⁵⁵ Alexandre – frente às “descobertas” da diversidade de cosmovisões que presenciou, culminando na gestação do ceticismo radical. A diferença que destacamos é a de como o macedônio impunha seu poder aos conquistados. Em *Alexandre, o Grande*, escreve Pierre Briant: “Por razões diversas, a maior parte das cidades fenícias (Arados, Biblos, Trípoli, Sídon) não opõe nenhuma resistência, conservando suas instituições tradicionais” (2013, p. 10), ou como Roma, que, em sua maneira de colonizar, ingeriu e incorporou a cultura grega – entre outras – e a manteve viva. Esses exemplos estão em oposição à colonização do Novo Mundo, classificada por França (2018) de dizimação e, por Todorov (1991), de genocídio.

Todavia, os europeus, quanto ao Novo Mundo, estavam “fechados” em sua cosmovisão monoteísta e, ao invés de “compor” com as novas cosmovisões, promoveram maciça aculturação via espadas ou Bíblias. E quando a aculturação não era suficiente para seus objetivos mercantilistas, como aponta França (2010), efetivou-se a “dizimação”. Essa “colonização” europeia ou aculturava (etnocídio) ou dizimava (genocídio). As instituições sociais que forjaram a civilização⁵⁶ do continente “americano” foram a rapinagem, a

⁵⁵ “Pirro acompanhou Alexandre nas suas viagens de conquista - como escreve Diógenes Laércio: Pirro de Élide era filho de Pleistarco, segundo narra Dioclés. Como disse Apolodoro, nas Crônicas, primeiro foi pintor e escutou [as aulas] de Brisson [ou] de Estilpo e, depois, de Anaxarco, de acordo com Alexandre, nas Sucessões. Tendo acompanhado o último por toda parte, entrou em contato com os gimnosofistas, na Índia, e com os magos [persas]” (1975, p. 61).

⁵⁶ “Montaigne se afasta da percepção dominante dos europeus, para Lestringant: “Com o recuo, a conquista da América assume suas verdadeiras dimensões de cataclisma: dezenas de milhões de mortos, povos aniquilados de um dia para o outro, civilizações brilhantes definitivamente destruídas. Cataclisma de causas puramente humanas, que constitui um dos maiores escândalos da História [...] A inflexível lei do capitalismo comercial, a louca corrida pelos metais preciosos, a exploração sem limites das populações indígenas, escravizadas de fato, quando não de direito, foram responsáveis por uma catástrofe ímpar na História” (2006, p. 531).

escravidão, a aculturação ou o extermínio sumário do “outro”, que expressava a diversidade. Nesse sentido, a percepção de Montaigne em “Dos canibais” tem relação antitética a esse modelo, o que contribui para sua concepção de educação, na medida que favorece a composição em alteridade. Montaigne opera uma recusa da “autoridade” de quem relata e de quem glossa. Trata-se de uma empresa de conquista levada a cabo por súditos e devotos, porquanto é necessário suspender o juízo e colocar na balança, de um lado, o relato de conquistadores e, do outro, o testemunho de um homem simples e dos próprios tupinambás. Recusar autoridade, suspender as versões na balança cética e, então, reverter a percepção enviesada dos povos ameríndios.

Em conformidade com sua percepção alargada, os temores de Montaigne se efetivaram: os tupinambás perderam a “[...] naturalidade original”; tiveram suas “[...] leis naturais” (2002, p. 308) corrompidas pelas leis europeias; experimentaram o temor das doenças que assolavam a Europa, pois “[...] é raro ver ali um homem doente” (2002, p. 309); temor da contaminação pelo artificialismo exagerado: “Tanto sobrecarregamos com nossas invenções a beleza e a riqueza de suas obras [da natureza] que a sufocamos totalmente” (2002, p.308); temor de que perdessem sua condição de vida comum: “[...] suas construções são bastante extensas e com capacidade para duzentas ou trezentas pessoas” (2002, p. 310); medo do contato com os europeus: “[...] e de que desse contacto nascerá a ruína deles” (2002, p. 319).

Em *A conquista da América*, registra Todorov: “O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta é a palavra adequada. O século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade” (1991, p. 8). Apesar de Todorov circunscrever sua pesquisa ao território da Meso América e a dizimação de povos ameríndios realizada pelos espanhóis – lembramos que, por determinado tempo, Portugal estava sob o poder da União Ibérica, logo suas “práticas coloniais” nos servem de suporte. Ao mencionar outro ator da colonização, Las Casas, Todorov (1991) problematiza:

Las Casas ama os índios. E é cristão. Para ele, esses dois traços são solidários: ama-os precisamente porque é cristão, e seu amor ilustra sua fé. Entretanto, essa solidariedade não é óbvia: vimos que, justamente por ser cristão, não via claramente os índios. Será que é possível amar realmente alguém ignorando sua identidade, vendo, em lugar dessa identidade, uma projeção de si mesmo ou de seu ideal? Sabemos que isto é possível, e até frequente, nas relações interpessoais, mas como fica no encontro das culturas? Não se corre o risco de querer transformar o outro em nome de si mesmo, e, conseqüentemente, de submetê-lo? De que vale então esse amor? O primeiro grande tratado de Las Casas consagrado à causa dos índios intitula-se: Da única maneira de atrair todos os povos a verdadeira religião. Este título condensa a ambivalência da posição lucasiana. Essa “única maneira” e, evidentemente, a suavidade, a persuasão pacífica; a obra de Las Casas é dirigida contra os conquistadores, que pretendem justificar suas guerras de conquista pelo

objetivo almejado, que é a evangelização. Las Casas recusa essa violência; mas, ao mesmo tempo, para ele só há uma religião “verdadeira”: a sua. E esta “verdade” não é somente pessoal (não é a religião que Las Casas considera verdadeira para ele mesmo), mas universal; e válida para todos, e por isso ele não renuncia ao projeto evangelizador. Ora, já não há violência na convicção de possuir a verdade, ao passo que esse não é o caso dos outros, e de que, ainda por cima, deve-se impô-la a esses outros? (TODOROV, 1991, p. 146).

O quadro que se pinta da postura de Las Casas como “defensor” dos povos ameríndios é reveladora do que Montaigne problematiza no “Da educação das crianças” (I, 26), no caso, não fazer de matéria o que a alteridade e a diversidade produzem. É ficar restrito somente à “ponta do nariz”, bem como à vaidosa e presunçosa posse da verdade desmontada na “Apologia” (II, 12). Para os religiosos, as barbaridades perpetradas pelos soldados deveriam ser evitadas. Mas não há escolha para os “conquistados”, eles estão restritos à aculturação ou ao extermínio sumário e cruel. A nítida pretensão a uma “superioridade” frente aos povos ameríndios escancara a noção de “natureza humana” de uma cosmovisão messiânica, monoteísta e excludente. Busca-se a homogeneização artificial em detrimento da diversidade natural e, conseqüentemente, a dizimação do outro ao invés da formação do cidadão do mundo.

Todavia, para Montaigne, o outro é de certa maneira parte de si mesmo. Ele e Las Casas vivem no mesmo século XVI, mas o gascão percebe o mundo na chave interpretativa do ceticismo, o que lhe permite uma relação de similitude e abertura com os demais seres e a diversidade de seus sistemas de crenças, valores e costumes, isto é, outra cosmovisão. As diferenças de abordagem determinam substancialmente como Montaigne percebe “o outro”. Como aponta Starobinski (1992):

Montaigne, para falar da condição humana, enuncia um nós no qual o leitor se encontra implicado: o intérprete se instalará nesse mesmo nós, confiadamente. Montaigne provoca o consentimento, o assentimento, o contágio gestual, em grande parte pela primeira com que mobiliza, em seu leitor, os poderes do sentir: mobilização mimética suscitada não por uma retórica afetiva “sentimental” à maneira de Rousseau, mas pelos poderes energéticos de uma linguagem a uma só vez abundante em metáforas materiais, rica em efeitos fônicos, perfeitamente ágil e livre em sua disposição. Ora esse encadeamento de sentimentos partilhados fornece o testemunho de um poder de generalização e de universalização, o qual se desenvolve com base na singularidade da experiência sensorial. Antes mesmo que se formulem os preceitos de uma moral (STAROBINSKI, 1992, p. 238).

Em conformidade com a “nova maneira” de educar que Montaigne sugere, podemos extrair dessa citação indícios de algumas características e capacidades para a formação do homem que julga eficientemente dentro da tríade experimentar-julgar-agir em simpatia.

Esse tópico tratou de como os conquistadores europeus impuseram a “ferro e fé” seus objetivos, ora explícitos, ora implícitos, de exploração e extermínio. Em conformidade, portanto, com a previsão de ruína anunciada e denunciada por Montaigne em “Dos canibais”, há uma crítica da falta de abertura para a diversidade que os tupinambás ofereciam, que, por conta de sua cosmovisão, é rica em matéria para a exercitação do julgamento.

3.2 Uma abertura para novos modos de vida

O tópico anterior expõe a crítica ao resultado da conquista do Novo Mundo para os povos ameríndios e a percepção de Montaigne para com os tupinambás: “[...] nessa criação não apenas nada existe de barbárie como ela é totalmente anacreônica” (2002, p. 319). Este tópico dispõe os argumentos dos elementos apologistas de Montaigne aos tupinambás e a diversidade e a alteridade que eles desenvolveram no seu singular processo de hominização, que possui sua legitimidade identificada no I, 31.

Notamos a singularidade de Montaigne, ao passar pelo crivo da razão, os relatos “oficiais” ou das “autoridades” e preferir as narrativas que considera não esposadas de preconceitos e de excessos e “glosas”. E enfatiza na advertência: “Eu gostaria que cada qual escrevesse o que sabe e na medida em que sabe, não apenas nisso, mas em todos os outros assuntos” (2002, p. 307). Essa medida pode ser caracterizada como um movimento de “desbastar” os preconceitos comuns para, então, emitir um julgamento potente e inédito acerca dos povos ameríndios, suas crenças, valores e costumes, enfim, de toda diversidade simbólica dessas outras cosmovisões. Para Montaigne, a percepção dominante era equivocada, e ele ajuíza firmemente: “[...] acho que não há nessa nação nada de bárbaro, e de selvagem, pelo o que me contaram a não ser porque cada qual chama de barbárie aquilo que não é de seu costume” (2002, p. 307).

Montaigne inicia a defesa dos tupinambás admitindo-os dentro do *status* de nação, por desautorizar os epítetos “barbárie” e “selvagem” empregados, que, na realidade, são meros “costumes desconhecidos” tanto quanto são os costumes do Velho Mundo aos ameríndios do Novo Mundo. Isso porque, para Montaigne, a origem dos costumes se alinha com a diversidade do próprio mundo e dos povos: “A partir dos costumes de alguma maneira, Montaigne articula vida, como valor em si mesma, e teoria, esta não como guia, mas como experiência refletida.” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 314).

A partir desse procedimento notoriamente cético, estabelece a equipolência dos costumes de uns em relação aos costumes de outros, passa a colocar na balança cética os costumes de ambas as nações para, só ao final dessa manobra, depois de colocar a matéria toda, emitir o seu julgamento. Esse procedimento está em alinhamento ao que sugere no “Da educação das crianças” e também no “Do pedantismo”, no sentido de não dar assentimento irrefletido à suposta autoridade: “Uma fértil discussão, igualmente apoiada no ceticismo, focaliza as especulações em torno da admissão de uma natureza humana imutável, porém capaz de gerar tão variadas maneiras de viver como a dos tupinambás ou de qualquer outra sociedade (THEOBALDO, 2020, p. 99).

Nessa perspectiva, nos aproximamos de Marcondes (2012) e seu “argumento antropológico”, que nos oferece subsídios para a conjugação do ceticismo com a educação da “nova maneira” e daí ao repertório do necessário contato com a diversidade para a formação do homem suficiente: “[...] pode ser caracterizado sobretudo pelo questionamento de uma natureza humana universal, por um ceticismo acerca da existência de uma natureza única e homogênea, levando a um relativismo cultural quanto à possibilidade de entender, classificar e categorizar essas diferentes culturas [...]” (2012, p. 428). Os questionamentos de Montaigne, ao promoverem a inversão das palavras bárbaro e selvagem e juntar a ela a reprimenda aos seus conterrâneos, revelam suas percepções eclipsadas por seus costumes: “Como verdadeiramente parece que não temos outro ponto de vista sobre a verdade e a razão a não ser o exemplo e o modelo das opiniões e usos do país em que estamos” (2002, p. 307). É nessa crítica, em tom de advertência, que inferimos a abertura de mundo que Montaigne preconiza como percurso da “nova maneira” de ensinar.

Começemos, então, por mencionar o tratamento dispensado aos tupinambás, como Birchall (2006) pondera: “não será o termo “bárbaro” mero fruto do preconceito e da falta de observação? Um contato desarmado não nos obrigaria, ao contrário, a reconhecer no estrangeiro um igual ou mesmo um superior a nós?” (BIRCHALL, 2006, p. 96).

Como vimos, ao romper com a rotulação apressada, que é fruto não de um conhecimento, mas de relatos “sofisticados” e interessados, Montaigne vai se fiar em um de seus criados de retórica simples e sem intenções disfarçadas, sugerindo certa perspicácia em seu julgamento acerca de qual fonte oferece o mais correto e independente relato. Certamente, seu criado que convivera por mais de uma década entre os tupinambás estabeleceu uma relação de proximidade e até mesmo de intimidade afetiva com essas nações. Essa experiência *in loco* e a sua longa duração permite que costumes eurocristãos possam ser comparados aos costumes

tupinambás e, eventualmente, questionados e problematizados em sua prática e desdobramentos sobre o modo de vida. Identificamos aqui um vínculo procedimental com a “nova maneira” em seu primeiro passo, isto é, com o “experimental” da tríade experimentar-julgar-agir.

E mesmo um “homem rude” poderia realizá-la, mesmo que de forma implícita. Para um observador arguto como Montaigne, este testemunho oferece matéria reflexiva de primeira mão, além, é evidente, de oferecer um relato menos artificial: “Para realizar o projeto de ir além da “voz comum”, Montaigne afirma que o que vai expor a respeito dos canibais está ancorado não nos livros dos cosmógrafos, que tendem a sofisticar os fatos e a interpretá-los mais que apresentá-los” (BIRCHAL, 2006, p. 96). Outrossim, encontramos o elemento já destacado no capítulo anterior, que é uma abordagem cética em ação, pois Montaigne suspende o “juízo corrente” entre seus pares e coloca na balança os dois tipos de relatos a que teve acesso e fez o julgamento em favor do homem mais próximo a uma naturalidade e simplicidade.

Essa atitude de abertura para outras cosmovisões é desejável para a superação de conflitos e pode gerar sinergia na sociabilidade humana. Em “Dos canibais”, ela é obtida ao se suspender o juízo perante a equipolência dos costumes franceses e tupinambás. Na formação educacional, é levada a efeito na medida em que conta a “composição com o outro”, com alteridade e na diversidade dos costumes. Uma atitude que pode tornar possível, parece-nos, superar as contendidas ou as guerras e construir uma convivência mais simpática e pacífica. Starobinski (1992), em relação a Montaigne, escreve:

Agora o sabemos, esse movimento, sem se sujeitar a uma ordem, sem se curvar a uma “disposição” retórica, está submetido a um sentido. Vimos, em toda uma série de domínios, um inimigo da aparência (considerada uma máscara) voltar à aparência, recorrer à ficção e à representação. A aventura, começada pela dispensa do parecer, termina pelo retorno do parecer e de sua infinita diversidade, reabilitados pela reflexão, que doravante sabe a que se ater. Aquele que não queria depender de ninguém para apreender a si mesmo em sua verdade descobre a necessidade de se “compor” e, para se pintar, de aceitar a “relação com outrem” (STAROBINSKI, 1992, p. 235).

Os povos ameríndios e sua humanidade simples estão inseridos dentro dessa “infinita diversidade” que não pode ser reduzida a uma monovisão, pois esta empobrece o “saber viver” e restringe a possibilidade de se “compor” em relações interpessoais (cultura), ambientais (natureza) e políticas (paz pública) em seus movimentos ininterruptos. Ao compreender que somente possui acesso às aparências, isto é, está vedado o contato com verdades absolutas como consequência da abordagem cética e que, no campo dos costumes, a experiência humana

desenvolve soluções diversificadas devido a contextos diferentes, não faz sentido a intransigência. A medida política da composição com o outro é melhor do que a submissão ou aniquilação do outro, ancorada na diferença de costumes. Há nisso uma matéria para a formação pretendida por Montaigne.

Um didático exemplo da falta de alteridade encontramos em acontecimentos políticos lamentáveis e bem documentado como a Noite de São Bartolomeu⁵⁷. Esse e outros acontecimentos oferecem vasta matéria de reflexão e julgamento acerca de nomear pejorativamente os povos ameríndios de “bárbaros e selvagens”, ou de forma similar em relação às tratativas entre católicos e huguenotes por imporem, uns aos outros, suas percepções divergentes. O que autoriza o sentimento e arrobo de superioridade demonstrado pelos “civilizados” do Velho Mundo frente à cosmovisão tupinambá e sua religiosidade antropofágica e sociabilidade coletivista? Montaigne, continuando sua reflexão sobre barbárie e selvageria, suspende o juízo e emenda: “[...] parece que não temos outro ponto de vista sobre a verdade e a razão a não ser o exemplo e o modelo das opiniões e usos do país em que estamos. Nele está sempre a religião perfeita, a forma de governo perfeita, o uso perfeito e cabal de todas as coisas.” (2002, p. 307).

Não perceber a realidade como diversidade – como nos tropos dos cétricos antigos – é uma característica dogmática que não dialoga com essa diversidade presente no mundo e submerge no sectarismo nocivo à paz pública. Para Conceição (2020): “A religião cristã, no entanto, é foco de instabilidade. Para nosso autor, o cristianismo não é tão diferente de outras religiões quanto julga sê-lo” (2020, p. 194), portanto não apresenta diferenças relevantes às demais religiosidades que justifiquem sua imposição de forma violenta e cruel como presenciava no solo da França e no Novo Mundo. Sua posição em relação à religião é inédita, escreve Conceição (2020):

[...] observamos que Montaigne insiste na semelhança de todas as religiões (sejam antigas, sejam as modernas) e se refere às sombras vãs da religião cristã que já estavam presentes no paganismo, quando escreve que os povos do Novo Mundo, muito antes de serem convertidos, já prescreviam a circuncisão, o jejum, a confissão,

⁵⁷ “Não se trata de subjugação ou mesmo aniquilação. Medidas que foram conduzidas por influência de Catarina de Médicis e os católicos radicais em sua regência excludente e dogmática que embalou a guerra civil, por décadas, com sua “política” que visava o bem de alguns, como escreve Cardoso: “[...] delicadíssima situação de divisão civil do país, recomendam a solução final para crise política-religiosa: o massacre dos chefes protestantes reunidos em Paris para as bodas de seu líder simbólico, o rei Henrique de Navarra, com a irmã do rei, Marguerite de Valois. Carlos IX, pressionado e contrariado, aceita o expediente como medida de urgente necessidade e salvação pública. Ele mesmo organiza a estratégia e distribui os papéis, como também se encarrega do comando das execuções no interior do Louvre. O massacre que tem início na manhã seguinte, logo escapa ao controle dos seus mentores em Paris e estende-se pelas províncias, dando vazão ao ódio da população, contra os huguenotes, mortos aos milhares, até o início de outubro” (1996, p. 174).

o celibato dos sacerdotes; conheciam a história do pecado original, do dilúvio; aguardavam o juízo final; adoravam um deus feito homem (II, 12). O mais importante nesta argumentação é o fato de que para Montaigne as religiões são criações humanas (CONCEIÇÃO, 2020, p. 194).

Trata-se de instituições que se equivaleriam em origem, isto é, como oriundas dos processos humanos, matrizes dos costumes em geral. Em conformidade com este argumento, Montaigne sutilmente discorre e equipara a religiosidade de todos os povos e põe ao chão o argumento de proselitismo necessário dos demais conquistadores – espanhóis, portugueses e holandeses – como sustentação teórica da conquista sobre bases religiosas. Montaigne ironiza o procedimento nomeado, atualmente, de etnocentrismo que os europeus apresentavam, pois somente era verdadeira e racional a ação dentro de modos e usos realizados entre eles, como vimos na citação acima (2002, p. 307). Trata-se de uma posição que destrava uma potência fenomênica de vislumbrar as humanidades em outra chave civilizatória que incorpora em vez de excluir. É a abertura sincera e real para novos mundos, outras cosmovisões. Também, no contexto eurocristão, o que aparece pode e deve passar pela suspensão e pelo julgamento como possibilidade ou horizonte de superação. No I, 31, encontramos a matéria nova e diversa para seu posicionamento:

Como a condição humana acontece no *phainómenon*, mas passa pelo *jugement*, Montaigne, em *Des caniballes*, de uma perspectiva política, afirma que não somente as barbáries das guerras de religião são piores que a dos canibais, mas também que a nudez dos indígenas é preferível às vestes enganosas dos europeus. Na realidade, Montaigne não está preocupado em fazer uma descrição objetiva dos canibais, o que ele pretende – mediante a ação de seu julgamento pessoal – é analisar a cultura francesa (CONCEIÇÃO, 2020, p. 117).

Essa capacidade – implicações políticas – do julgamento entre distintas aparências de tupinambás e europeus é um dos objetivos da “nova maneira” de educar – a educação, em Montaigne, não se desvincula da política; o julgamento perpassa a perspectiva política das inter-relações. E mais, concordamos com Starobinski que em Montaigne os campos do “repouso interior” e da “paz pública” estão sempre imbricados um no outro e, em um movimento perenal:

Se o repouso interior é efetivamente um aspecto de sua ética, Montaigne não ignora que esse ideal é tributário das condições políticas do momento tanto quanto de certa disposição de espírito pessoal. Nenhum repouso interior sem paz pública, mesmo que, por hipótese, o sábio ou o guerreiro sejam capazes de permanecer serenos nas piores tempestades (STAROBINSKI, 1992, p. 250).

Podemos inferir que o estilhaçamento da ordem social francesa impulsiona Montaigne para a crítica ao *status quo*, estendendo, assim, um olhar por sobre os povos ameríndios como a exercitação sugerida em “Da educação das crianças”. Há que se colocar a dinâmica e os costumes “Dos Canibais” em diversas perspectivas. O “pólen tupinambá”, como um elemento distinto dentro da diversidade da natureza, modificará o gosto do “mel montaigniano”. Esse “pólen tupinambá” não provém de um manejo de cultura⁵⁸, com alta incidência de artifícios humanos, mas numa relação muito aproximada ou mesmo integrada à natureza.

Podemos aqui novamente retomar o massacre da noite de São Bartolomeu. Ao acontecido que se apresenta como um zelo religioso que tenta velar, por meio de artifício que transcende o que já está bastante afastado da Natureza, recebe então um *plus*, qual seja o véu da transcendência como aponta Conceição (2020). Ali se escondem motivos bem menos virtuosos que a fé cristã pretende “mascarar”. Uma guerra tupinambá teria mais barbárie do que esse ardiloso massacre? Quem é mais bárbaro? Quem convida para a guerra abertamente e nu ou quem simula uma festa de bodas e prepara, minuciosamente, uma emboscada? Como veremos mais adiante, os tupinambás, para Montaigne, esbanjam uma das virtudes cardeais da Antiguidade, a coragem. E os eventos da guerra civil não são exemplos a serem celebrados⁵⁹ ou reproduzidos como prática virtuosa. Como destaca Birchall (2006): “O que se celebra no homem [europeu] seria mais apropriado de lamentar” (2006, p. 42), uma racionalidade que constrói essa “civilidade” que se apresenta como superior aos tupinambás costumeiramente tão próximo à Natureza. E emenda Birchall: “Não será antes uma marca de superioridade deixar-se guiar pela natureza que necessitar forçosamente, como os homens, de uma aprendizagem? Razão, inteligência e arte muitas vezes significam corrupção e perda de uma natureza boa e original” (2006, p. 42).

⁵⁸ “Cultura no sentido empregado por Bosi (1992): De *cultum*, *supino de colo*, deriva outro participio: o futuro, *culturus*, o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar. O termo na sua forma substantiva, aplicava-se tanto as labutas ao solo, a agricultura, quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção vertia romanamente o grego *paideia*. O seu significado mais geral conserva-se até nossos dias. Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo” (p. 8).

⁵⁹ “A ação é festejada ruidosamente pelos católicos. Catarina é proclamada “mãe do reino e conservadora do nome cristão” pelos parisienses. O Papa faz cunhar medalha comemorativa. Felipe II repete loas a mãe e ao filho. Os espanhóis celebram. Mas não se dá, evidentemente, o fim dos tumultos - como sabemos. Ocorre, ao contrário, seu desencadeamento total. O massacre marca o colapso das esperanças protestantes, levando-os à guerra que vai durar mais de vinte e cinco anos. Só terminará em 1598 com o Editto de Nantes, depois de muitas vicissitudes de quase destruir o país” (CARDOSO, 1996, p. 174).

Nesse sentido, Montaigne já havia solapado as antigas bases do pensamento europeu e denunciado suas limitações insolúveis: “[...] um conhecimento presunçoso” (1992, p. 240), como destaca Starobinski (1992):

Falando de sua amizade com La Boétie, Montaigne lembramo-nos que escreve: “Éramos *de metade* em tudo”. Mas, de seu encontro em Rouen com três selvagens da América Montaigne, reteve: “em sua linguagem metafórica a tais infelizes chamam metades”. Ora essa partilha e essa amizade universalizada determinam imediatamente, nas palavras que Montaigne tem o cuidado de relatar, a crítica das desigualdades, as quais os “canibais” descobrem na França ao primeiro olhar [...] (STAROBINSKI, 1992, p. 240-241).

Montaigne, por singular percepção e esforço ensaístico para emitir um julgamento, identifica em nossos tupinambás uma semelhança do que ele e seu melhor amigo haviam construído em uma relação intersubjetiva, relação essa amplamente presente na cosmovisão daquela nação ameríndia – elemento fundamental e prático que havia sido perdido por seus pares ancorados na religião e na filosofia do Velho Mundo, afastando-os drasticamente da natureza e provocando danosos desdobramentos políticos. E segue montando uma nova significação para o termo selvagem:

Eles são selvagens assim como chamamos selvagem os frutos que a natureza por si mesma e por sua marcha habitual produziu; sendo que, em verdade, antes deveríamos chamar de selvagens aqueles que com nossa arte alteramos e desviamos da ordem comum. Naqueles outros estão vivas e vigorosas as verdadeiras e mais úteis e naturais virtudes e propriedades, as quais as abastardamos nestes, e simplesmente as adaptamos ao prazer de nosso paladar corrompido. [C] E no entanto se o sabor e delicadeza mostram-se excelentes ao nosso paladar, concorrendo com os nossos, em diversos frutos daquelas regiões, sem cultivo (MONTAIGNE, 2002, p. 307-308).

Portanto, para Montaigne, da mesma forma que fez com a palavra *barbárie*, a reconfiguração do significado de selvagem passa a ter um sentido de maior proximidade da natureza, afastando o sentido pejorativo de uso corrente. As palavras agora se apresentam como denunciadoras de um equívoco, um erro. A diversidade de costumes e proximidade da natureza não retiram a humanidade das nações do Novo Mundo, que apresentam virtudes ainda não corrompidas de artificialidades a que seus conterrâneos europeus estão acometidos. Para Theobaldo (2020):

Numa alusão direta aos indígenas, surge a suspeita de que o bárbaro e o selvagem não estão definidos pelo que efetivamente são e sim pelo que o europeu, em relação aos seus próprios padrões usuais, vê de diferente neles. O diferente é rebaixado, diminuído, pois os critérios de avaliação são definidos por aqueles que emitem o julgamento sem nenhuma tentativa de mediação com o outro. Então, a opinião

corrente identifica ser barbárie tudo o que é dessemelhante do seu modo de viver (THEOBALDO, 2020, p. 101).

No caso, essa postura de abertura de mundo que Montaigne adere, que tem do ceticismo forte influência, destaca um posicionamento livre de dogmatismo e, portanto, capaz de ajuizar acerca da diversidade que se lhe apresenta de forma suspensiva. Nessa direção, para Marcondes: “A retomada dos textos céticos antigos aprofunda e radicaliza o debate já iniciado a partir das grandes transformações históricas no contexto europeu” (2012, p. 423), o que oferece subsídios para a exercitação do julgamento em contrapartida do assentimento corrente. Mesmo que o mundo seja “movimento sem termo” e o que somente captamos seja o *phainómenon*, diafonia, *epoke*, equipolência, *zetesis*, há possibilidade de avanço da reflexão. Como Conceição (2020) confirma: “Montaigne recupera e emprega extensamente argumentos da tradição cética antiga que minam a pretensão dogmática de captar a natureza das coisas e estabelecer um conhecimento firme e seguro” (2020, p. 19).

Ao pôr em balança as ações dos tupinambás de um lado e dos europeus do outro, Montaigne, com o juízo suspenso, aferiu mais virtude no lado dos ameríndios. O mesmo acontece ao colocar sobre a balança naturalidade *versus* artificialidade e ajuizar em favor da primeira. A valorização da natureza e da proximidade dos tupinambás a ela oferece a Montaigne uma exemplar situação. A naturalidade os capacita para uma outra forma de convivência social, que estava perdida devido ao grande afastamento em que se encontravam os europeus da simplicidade encontrada em suas formas de governo, sua religião, suas regras de convivência e demais instituições sociais. Montaigne encontra amparo para sua percepção, também, em autores antigos, como no pensador que escreveu *A República*: “[C] Todas as coisas, diz Platão, são produzidas pela natureza ou pela fortuna, ou pela arte; as maiores e mais belas, por uma ou pela outra das duas primeiras; as menores e imperfeitas, pela última” (2002, p. 308). Nessa anotação da terceira camada, Montaigne encontra ressonância, assim como no I, 26, ao que pensava Plutarco acerca da força da imaginação (2002, p. 219). Valeu-se, anteriormente, com o exemplo do passarinho e da aranha para demonstrar como a natureza apresenta uma estabilidade, coisa que seu país havia perdido por conta de muitos fatores (2002, p. 308). Mas, em especial, por conta das instabilidades causadas pela religião e pela política, duas “artificialidades” foram criadas pelos homens e ambas submetidas à lógica da economia. Para Montaigne:

[A] Portanto esses povos me parecem bárbaros por terem recebido bem pouca preparação do espírito humano e estarem ainda muito próximos de sua naturalidade

original. Ainda os governam as leis naturais, pouco abastardadas pelas nossas; mas isso com tal pureza que por vezes me desgosta que o seu conhecimento não tenha surgido mais cedo, no tempo em que havia homens que teriam sabido julgar melhor do que nós a seu respeito (MONTAIGNE, 2002, p. 308).

Montaigne promove um julgamento, o mesmo tipo de julgamento que é objetivo almejado pela “nova maneira” em relação ao aprendiz, depois de não dar assentimento ao pensamento corrente entre os seus conterrâneos, colocando na balança, de um lado, “preparação do espírito humano” e, de outro, a “naturalidade original”. Nessa direção, apresenta uma comparação que desautoriza a pecha que era atribuída aos tupinambás pela palavra bárbaro. E aponta que essa palavra, ao ser entendida numa relação dialética entre artificialidade e naturalidade, perde todo seu sentido negativo e não reflexivo. A esta proximidade à natureza, que Montaigne chama de “naturalidade original”, acrescenta Starobinski (1992):

Se lhe estendemos a mão a sociedade humana pode estreitar seus laços escutando a sensibilidade elementar: uma solidariedade aí se promulga, tenaz e humilde, aquém de todas as estruturas que a ela acrescentam, variavelmente, religiões, “governos”, costumes. A simpatia natural pode assim ampliar-se em uma ética na qual as próprias virtudes e a felicidade se definem, no plano da existência partilhada, como relações vivas e como produtos de relações entre criaturas relativas [...] a natureza é a instância soberana; e, se seu decreto só é acessível na consciência imediata que um homem toma de si mesmo - e em primeiro lugar no sentimento quase animal que tem de sua própria vida -, nosso dever é não ferir sob nenhum pretexto a consciência de outrem. Mas é também o convidar, pela persuasão, a libertar-se da opinião que a falseia e que o impede de abandonar-se em sua fugidia espontaneidade, pelo que, “variável e diverso” como nós, o outro difere de nós e, por esse mesmo poder de dessemelhança, se nos assemelha (STAROBINSKI, 1992, p. 241-242).

Esta solidariedade, que Montaigne julga estar mais presente na nação tupinambá, por conta de sua proximidade com a natureza, é o fato de não haver superioridade das leis artificiais sobre as leis da “mãe natureza”. Se nos momentos de crise, o retorno aos costumes primeiros é a melhor solução, quão mais próxima é a condição dos selvagens montaignianos? Entre eles a solidariedade é muito presente, como destaca Montaigne no final do capítulo “Dos Canibais”, ao perpetuar através da sua escrita, as três perguntas que eles lançaram em rosto do rei francês, depois de se inteirar dos frutos da “civilidade” europeia e de suas mazelas feitas “naturais” por força de suas artificialidades (religiões, governos, economia), questões tão pertinentes que atravessaram não somente o Atlântico, como também os séculos sem uma resposta satisfatória tanto na esfera política quanto na econômica. Imposta à força, a cosmovisão europeia não refuta os argumentos construídos por Montaigne:

[...] pois parece o que na prática naqueles povos sobrepuja não apenas todas as descrições com que a poesia embelezou a idade de ouro, e todas as suas invenções para imaginar uma condição humana feliz, mais ainda a concepção e o próprio desejo da filosofia. Eles não conseguiram imaginar uma naturalidade tão pura e simples como a vemos na prática; nem conseguiram acreditar que nossa sociedade pudesse manter-se com tão pouca arte e soldadura humana (MONTAIGNE, 2002, p. 309).

Depois de enaltecer a naturalidade “pura e simples” dos tupinambás, como uma dimensão da sua condição de vida feliz, que foi um ideal amplamente perseguido por grandes pensadores e legisladores da Antiguidade, Montaigne desfere uma crítica contumaz às crenças, valores e costumes que eram desconhecidos e desnecessários à vida feliz que o Novo Mundo desfrutava. No Velho Mundo, seus pares consideravam condição imprescindível da natureza humana todos aqueles itens desconhecidos na América. A lista com os itens que “faltavam” aos ameríndios é extensa, porém, ao fim dela, Montaigne faz pilhéria com a inexistência dos males atrelados ao que era considerado essencial e ao que os canibais não apresentavam em suas relações sociais: “Mesmo as palavras que designam a mentira, a traição, a dissimulação, a avareza, a inveja, a maledicência, o perdão, são inauditas” (2002, p. 309). Os supracitados vícios, presentes em abundância na civilização a qual Montaigne conhece visceralmente – por ter exercido a magistratura – não estão presentes nos tupinambás nem mesmo em sua forma semântica, pois as supostas “necessidades” não passavam de artifícios dispensáveis a essa cosmovisão ameríndia.

A comparação que Montaigne estabelece entre a Conquista – e os novos valores impostos por guerra aos ameríndios – e os desastrosos resultados da guerra civil – por conta da intransigência religiosa entre duas concepções excludentes também em guerra – diferem-no e distanciam-no dos seus pares que operam seus julgamentos engessados por dogmatismos, sem os aportes céticos, que garantem a Montaigne um elevado grau de autarquia frente à Autoridade (religiosa) e aos antigos pensadores.

A equipolência que Montaigne percebe entre europeus e ameríndios quanto à ideia de humanidade – semelhança na diferença – é para ele razoável e estendida, até mesmo, para ações mais intoleráveis, como são as disputas violentas e as guerras. Apesar de demonstrar que os tupinambás lutavam simplesmente por motivações de “virtude”, enquanto seus conterrâneos possuíam muito mais motivos, é que eles não eram tão virtuosos e confessáveis quanto se esforçaram para fazer parecer, haja vista os horrores que autoimpunham os concidadãos franceses entre si. Além do mais, os ameríndios guiavam-se por uma necessidade imediata.

Somente o necessário os interessa, pois operam em uma lógica da fartura⁶⁰ e não de escassez, não havendo necessidade do acúmulo ou grande reserva, pois, como descreve Montaigne, “Tem grande abundância de peixes e de carnes [...] e comem-nos sem outro artifício além de cozê-los” (2002, p. 310).

E mais: “O dia inteiro é passado a dançar” (2002, p. 311). Montaigne até mantinha uma coleção de seus reduzidos e simples objetos derivados diretamente da natureza como: “[...] vê-se como são seus leitos, suas cordas, suas espadas e os braceletes de madeira [...] e grandes caniços, abertos numa ponta, com cujo som sustentam a cadência em sua dança” (2002, p. 311), elementos encontrados com facilidade nas matas tropicais. Nesse sentido, para Montaigne, os selvagens se encontram naquele “ponto feliz”, distanciados dos malefícios que a civilidade europeia estava imersa: “mas nunca se viu um modo de pensar tão desregrado que justificasse a traição, a deslealdade, a tirania, a crueldade, que são nossas faltas habituais” (2002, p. 314). Reflexão que abre a divergência que oferece uma leitura da aparência, dando relevo à diversidade e apontando para uma cosmovisão que se apresenta como alternativa aos conflitos que atormentavam seus concidadãos e a ele também.

Montaigne não está sozinho nessa percepção que critica a cosmovisão que, nem de longe, pode sentir-se superior aos canibais. Apresenta um pensamento que o distancia do lugar comum de seu tempo e abre caminho para um julgamento tão contundente quanto o de Erasmo de Rotterdam, em seu *O elogio da Loucura*:

Oh! Que absurdo! Não! As ciências e as artes que tanto decantais não são obra da natureza: foi um certo gênio chamado Teuto (61), grande inimigo do gênero humano, que, por cúmulo da desventura dos homens, as inventou. Eis porque, muito longe de contribuir para essa felicidade que se pretende apresentar como razão de sua descoberta, as ciências são, ao contrário, extremamente nocivas. Tinha decerto bom faro aquele sábio e prudente rei (62) que, com tanta finura, segundo Platão, reprovou a invenção do alfabeto. Digamos, pois, francamente, que a ciência e a indústria se introduziram no mundo com todas as outras pestes da vida humana, tendo sido inventadas pelos mesmos espíritos que deram origem a todos os males, isto é, pelos demônios, que por final tiraram da ciência o seu nome (63). Nada disso se conhecia no século de ouro, em que, sem método, sem regra, sem instrução, os homens viviam felizes, guiados pela natureza e pelo próprio instinto. Com efeito, que utilidade teria, naquele tempo, a gramática? Havia apenas a linguagem, e, ainda assim, só era falada para exprimir o pensamento. Não havia necessidade de lógica, porque, tendo todos os mesmos raciocínios, as divergências de opinião não provocavam discussão alguma. Não se conhecia a retórica naquela idade pacífica, em que não havia nem processos, nem conflitos, nem discursos. Nessa época, os legisladores eram inúteis, porque,

⁶⁰ O pensamento de Montaigne se alinha ao de Erasmo com respeito a relação de proximidade dos tupinambás com a nutriz Natureza: “Como se houvesse sombra de verdade em que a natureza, tão providente e vigilante quanto ao pernilongo e até quanto às ervas ou às florzinhas do campo, fosse esquecer-se unicamente do homem, deixando de lhe fornecer tudo aquilo de que precisa!” (ERASMO, 2002, p. 24).

reinando os bons costumes, não havia necessidade de leis (MONTAIGNE, 2002, p. 24).

Nesse trecho, Erasmo, incorporando a personagem Loucura, tece duras críticas à sociedade artificializada em que se achava inserido. As criações humanas da arte e ciência afastam o homem da felicidade, pois o afasta de sua natureza e instinto. Para Montaigne, tal afastamento pelos artifícios embaça a percepção que os conquistadores tinham da simplicidade tupinambá, predicando-os de selvagem, como se isso fosse negativo. De modo semelhante a Erasmo, Montaigne reedita a oposição natureza *versus* arte e demonstra a maior felicidade que existe na primeira. A perspectiva que aponta a falta de tantos itens, estava corrompida pelo afastamento da naturalidade. Logo, a potência epistemológica e política que a Conquista poderia proporcionar à humanidade europeia ficou alijada de ser desenvolvida, e a incorporação dos saberes que o contato com cosmovisões em profusão não se efetivou como ato. A oportunidade de construir um novo saber – compor-se, como diz Montaigne – foi desperdiçada.

A conquista foi um evento que ampliou e mudou o mundo, porém suas bases morais e políticas impediram que a descoberta dessas outras humanidades e suas crenças, costumes e valores fossem conhecidas a partir de uma perspectiva despida de preconceitos. Montaigne, no que poderíamos creditar a certo olhar antropológico e sociológico, conseguiu enxergar além: “Portanto bem podemos chamá-los de bárbaros com relação às regras da razão, mas não com relação a nós, que os sobrepujamos em toda sorte de barbáries” (2002, p. 314).

Esse tópico apresentou a equipolência que Montaigne estabelece entre a humanidade ameríndia e a humanidade europeia, em um movimento dialético entre natural e artificial. Reverte a ideia de barbárie, pecha injusta, segundo Montaigne, sobre os tupinambás e enaltece o termo selvagem por sua proximidade e integração à natureza. Como destaca Starobinski (1992): “Redescobrir o natural, a ingenuidade, a ignorância, é então redescobrir a graça das primeiras certezas na dúvida que as cinge e as torna visíveis” (1992, p. 236-237). Montaigne percebe a relação dialética entre natureza e arte, emite seu julgamento com autarquia – objetivo último de sua “nova maneira” de ensinar – em favor das múltiplas vantagens da primeira sobre a segunda.

Essa crítica ímpar promove uma abertura de mundo que permitiria a emergência da alteridade e de novos mundos possíveis. A seguir, discorreremos sobre a centralidade da exercitação do julgamento como fundamento da ação política que favoreça a “paz pública” (STAROBINSKI, 1992, p. 250) e, conseqüentemente, ofereça condições para um mínimo

necessário de “repouso interior” (1992, p. 250), mesmo nesse “movimento sem termo” (1992, p. 235) que são o mundo e o homem.

3.3 Educação “nova-cética-antropofágica” para o *ethos* e a *práxis*

Esse tópico procura articular as finalidades éticas e políticas do projeto pedagógico de Montaigne, as quais, por sua vez, podem encontrar, na diversidade da cosmovisão antropófaga dos tupinambás e seus costumes, matéria para exercitação formativa e reflexões com desdobramentos sobre moral e política. Consideramos que tais desdobramentos constituem aspectos relevantes na formação proposta por Montaigne. Partimos do trecho final do capítulo “Dos Canibais” (I, 31), especificamente do evento descrito de um encontro de três tupinambás – um deles considerado como rei – com o rei menino Carlos IX em território francês. A narrativa desse encontro é fecunda, por conta de sua potência reflexiva para a “nova maneira” de ensinar montaigniana, na medida em que aponta as impressões que marcaram e instigaram Montaigne em direção à formulação do seu julgamento acerca da contingência da diversidade dos costumes.

O ponto central da nossa abordagem incide sobre a exercitação do julgamento, na tentativa de equacionar impasses impeditivos para a obtenção e manutenção da “paz pública” e do “repouso interior”, ultrapassando a ideia desejável de tolerância em direção a um objetivo maior, a concórdia na diversidade. Trata-se, assim, de fazer prevalecer uma formação educacional – de forte viés político – que acolha reflexivamente a variedade dos modos de vida em contraposição a aquela que dá assentimento irrestrito aos costumes oriundos da “aldeia”, onde, eventual e aleatoriamente, nascemos. Descreve Montaigne:

Três dentre eles, ignorando o quanto custará um dia a sua tranquilidade e a sua felicidade o conhecimento das corrupções de cá, e que desse contato nascerá a ruína deles, como pressupondo que ela já esteja avançada, bem infelizes por ter se deixado lograr pelo desejo de novidade e ter deixado a doçura de seu céu para ver o nosso, foram a Rouen, no tempo em que o falecido rei Carlos IX lá estava (MONTAIGNE, 2002, p. 319).

Montaigne, provavelmente, já julgava alguns dos efeitos ou “custos” de mais de sete décadas do processo de Conquista e de seus nocivos resultados⁶¹ para a diversidade encontrada

⁶¹ Como destaca Bosi: “Os contemporâneos do ciclo das conquistas ibéricas não ignoraram a extensão do crime. Frei Bartolomé de Las Casas dominicano publicou em Sevilha a *Brevísima Relación de la destrucción de las Indias* (1552), onde estima em quinze milhões o número de índios mortos” (1992, p. 22), nos territórios que ele catequizava e esta estimativa do número de massacrados somente se refere aos anos entre 1492 e 1542.

nos povos do Novo Mundo. No sentido da crítica desses acontecimentos, Bosi (1992) enaltece e elogia os julgamentos e o posicionamento inovador de Montaigne frente aos relatos – orais e escritos – que teve acesso: “E um seu provável leitor [de Las Casas], o primeiro dos humanistas leigos, Michel de Montaigne, deixou no Livro III dos *Ensaaios* “[...] palavras de fogo” (1992, p. 22) contra os conquistadores. Para Montaigne:

Tantas cidades arrasadas, tantas nações exterminadas, tantos milhões de pessoas passadas a fio de espada, e a mais rica e bela parte do mundo convulsionada para a negociação de pérolas e de pimenta: mesquinhas vitórias! Jamais a ambição, jamais as inimizades públicas impeliram os homens uns contra os outros em hostilidades tão horríveis e calamidades miseráveis (MONTAIGNE, 2001, p. 188).

O posicionamento do gascão é frontalmente contra esse modelo de colonização⁶² destrutiva e predatória das pessoas “de cá”, referindo-se à sociedade europeia, já denunciada como mesquinha, emergente do pré-capitalismo que irá superar a ordem medieval. Efetivamente sabemos que Montaigne constrói seu julgamento depois de um tratamento⁶³ cético de várias fontes bibliográficas.

Como vimos, a “nova maneira” de educar é transversalmente atravessada pelo ceticismo, para não dar assentimento imediato e irrefletido para nenhuma das narrativas. Além de buscar subsídios na literatura da época, irá também à história, como sugere no I, 26. Ali existe história, mas não só ela – a formação também depende de outros aspectos como as viagens, a conversação com os livros e com as pessoas –, é preciso destacar que tudo é material para a exercitação do julgamento frente a diversidade de costumes. Na história, é possível analisar os acontecimentos e seus desdobramentos sobre homens e suas ações. Como declara Montaigne: “[A] A história é a minha seara” (2002, p. 218); logo em seguida emenda: “Para alguns esse é um puro estudo gramatical; para outros, a anatomia da filosofia, na qual as mais abstrusas partes de nossa natureza são penetradas” (2002, p. 234). E nessa “seara” apresentam-se dois tipos de “colonos”, a saber:

⁶² “Em conformidade ao que prenunciava Montaigne, Bosi classifica a ação de conquista de: “A barbarização ecológica e populacional acompanhou as marchas colonizadoras entre nós, tanto na zona canavieira quanto no sertão bandeirante, daí as queimadas, a morte ou a preação dos nativos.” (1992, p. 22).

⁶³ “Um bom exemplo e que ilustra esse modo procedimental está na “suspensão” tanto de Las Casas, quanto de Gómara, como destaca Luzio: Em vez da colonização das Índias, que é a tese central de Gómara, Las Casas confronta o leitor com a destruição de um mundo natural, ético e socialmente justo. É também a prosa de Bartolomé de Las Casas, que foi capaz de fornecer voltas linguísticas, imagens comoventes e fundamentos teóricos para o discurso narrativo que Montaigne posteriormente desenvolveu em seus famosos *Ensaaios*” (1991, p. 11. Tradução nossa).

Aprecio os historiadores ou muito simples ou excelentes. Os simples que não tem como misturar alguma coisa de seu, e que oferecem apenas o cuidado e a diligência de recolher tudo o que chega ao seu conhecimento e de registrar de boa fé todas as coisas [...] deixam-nos o julgamento intacto para o conhecimento da verdade. [...] Os muito excelentes têm competência para escolher o que é digno de ser de ser sabido, podem selecionar de dois relatos o que é mais verossímil. [...] Tem razão de assumir a autoridade de regular nossa convicção pela deles, mas sem dúvida isso não compete a muitas pessoas (MONTAIGNE, 2002, p. 128-129).

Valemo-nos desse preceito sugerido por Montaigne. Nessa direção, seguimos, então, com Sérgio Cardoso (1996) em seu estudo “Uma fé, um rei, uma lei”. Neste capítulo, presente na obra *A Crise da razão política na França das Guerras de Religião* (1996), consideramos esclarecedor tanto histórica, política quanto filosoficamente. Sobretudo, tal recurso subsidiará os “hifens” que conectam a “nova maneira” (modo pedagógico), ao ceticismo (a defesa da dúvida) e à antropofagia tupinambá (a “digestão” da diversidade, em fluência do mundo e fruição do outro).

Cardoso (1996), ao descrever “*A crise da razão política na França das guerras da religião*”, apresenta-nos a moldura que margeia as relações políticas instáveis da segunda metade do século XVI. A crise se estabelece devido ao antigo costume religioso ser questionado pelos cristãos-huguenotes e pela reação desmedidamente violenta dos cristãos-católicos. Porém, política e economia são os motivos infraestruturais desses acontecimentos, porém, apesar de, na superfície do conflito, em primeiro plano, estarem as questões teológicas, a raiz profunda das instabilidades é outra. Para Cardoso (1996), atendendo à sugestão montaigniana acerca da história, é crucial que “Situemos o espaço de nossa investigação através de algumas balizas, nítidas e bem conhecidas – uma personagem e uma data. Lembremos de Florentina Catarina de Médici⁶⁴ [...]” (1996, p. 173). A partir dessa personagem e de sua constituição pessoal e de suas motivações e ações, podemos adicionar o evento que oferecerá matéria de reflexões. Escreve Cardoso (1996):

A data é o 24 de agosto de 1572. No dia anterior, o rei fora comunicado sobre o envolvimento da rainha-mãe e de seu irmão e herdeiro, o duque de Anjou, no grave atentado - mal sucedido, aliás - ao almirante de Coligny, então o mais importante líder político e militar dos reformados franceses. Catarina e os católicos radicais, tendo os

⁶⁴ “[...] filha de Lourenço II de Médici e rainha da França por núpcias com Henrique II. Com a morte prematura do rei e ascensão ao trono de seu filho Francisco, Catarina vê-se afastada do centro do poder, agora ocupado pela poderosa família dos Guise, duques da Lorena e tios de Mary Stuart, então rainha da França. Com grande determinação, audácia e sagacidade, apenas um ano depois, Catarina ascende a posição política mais proeminente, sobrepujando só Guise e os Bourbon na disputa pela regência do reino, por ocasião da morte de Francisco II e ascensão de Carlos IX, menino de dez anos de idade. Daí em diante ela manterá seu papel decisivo na política francesa pelos quase trinta anos seguintes, o período, talvez da maior crise conhecida pela história da nação, aquele das guerras de religião, durante os reinados sucessivos de três de seus filhos” (CARDOSO, 1996, p. 173).

Guise a frente, considerando as consequências graves que o fato produziria na delicadíssima condição de divisão civil do país, recomendam a solução final para a crise político-religiosa o massacre dos chefes protestante em Paris para as bodas do seu líder simbólico, o rei Henrique de Navarra, com a irmã do rei, Marguerite de Valois. Carlos IX, pressionado e contrariado, aceita o expediente como medida de urgente necessidade e salvação pública (CARDOSO, 1996, p. 173-174).

Essa medida demonstrou-se ainda mais desastrosa que o atentado mal sucedido contra o Almirante protestante e suas tratativas dissimuladas de tolerância de culto. Seus desdobramentos são bem conhecidos, como escreve Cardoso (1996): “Até a noite de São Bartolomeu, não obstante o emprego da violência [...] os protestantes não haviam disposto a um afrontamento revolucionário. Pelo contrário, contavam com ela [...]” (1996, p. 174). Contudo, a partir do assentimento ao massacre, segundo Cardoso (1996): “Ele mesmo [Carlos IX] organiza a estratégia e distribui os papéis, como também se encarrega do comando das execuções no interior do Louvre” (1996, p. 174).

Depois desses numerosos assassinatos – planejados, executados e comemorados pela monarquia, a chamada “solução final” –, a possibilidade da “paz pública” desfaz-se por completo: “ocorre, ao contrário, o seu desencadeamento total” (1996, p. 174). Nesse contexto conturbado e de autofagia social, a confecção do capítulo “Dos canibais” (I, 31) oferece matéria para a reflexão e exercitação do julgamento e a crítica montaigniana decorrente cintila contra tais intenções e ações de uma nação composta de considerados até esse momento auto denominados de homens “civilizados”. Entretanto, não só as ações dos “civilizados” são criticadas, mas também a retórica, hipocritamente empregada contra os tupinambás, por conta de sua antropofagia guerreira e ritual. Como destacamos no capítulo II desta dissertação, Montaigne não dá assentimento imediato a qualquer argumentação, mas aplica seu ceticismo e, por uma suspensão de juízo, seguida da aferição, ajuíza acerca da “piedade religiosa” que seus contrerrâneos católicos e huguenotes dispensam uns aos outros. Acerca da antropofagia tupinambá, escreve Montaigne:

Não me aborrece que salientemos o horror barbaresco que há em tal ação, mas sim que, julgando com acerto sobre as faltas deles, sejamos tão cegos para as nossas. Penso que há mais barbárie em comer um homem vivo do que comê-lo morto, em dilacerar por tormentos e por torturas um corpo ainda cheio de sensibilidade, assá-lo aos poucos, fazê-lo ser mordido e rasgado por cães e por porcos (como não apenas lemos mas vimos de recente memória, não entre inimigos antigos mas entre vizinhos e concidadãos, e o que é pior, sob pretexto de piedade e religião), do que assá-lo e comê-lo depois que ele morreu (MONTAIGNE, 2002, p. 313).

Montaigne afirma que seu aborrecimento se dá ainda mais severamente porque, quando os “civilizados” deram predicados aos ameríndios, eles não se atentaram para a própria condição de violência a que se encontravam imersos por conta de seus próprios costumes. Apontavam para o “argueiro” nos olhos dos tupinambás por conta de suas práticas decorrentes de uma cosmovisão diferente sem que percebessem a “trave” em seus próprios olhos, que os impediam de perceber que estavam se destruindo mutuamente, vizinhos e concidadãos. Ambas as facções se originaram da mesma matriz judaico-cristã, com diferenças mínimas, se forem comparadas à radicalidade abissal da cosmovisão – e costumes – das nações do Novo Mundo.

E mais, suas torpezas não se dirigem a uma outra nação inimiga, mas aos próprios concidadãos franceses. De outra forma, agem os “bárbaros” tupinambás, segundo Montaigne: “[A] Eles têm suas guerras contra as nações que ficam além de suas montanhas, mais adentro da terra firme” (2002, p. 312). Na balança cética, Montaigne julgará a “pretensa piedade e religião” francesa em um prato e, em outro, a virtude da “coragem” guerreira tupinambá. E ainda destaca uma percepção equivocada dos europeus sobre si mesmos e uma motivação velada para o cometimento de atos de crueldade desonrosa, ancorada em seus costumes e preconceitos.

Montaigne aponta diferenças importantes entre os costumes de seus contemporâneos e os tupinambás. São elas que credenciam os elogios que emergem do seu julgamento aos ameríndios brasileiros. Não se trata – para os canibais – de disputas por territórios ou outros bens materiais ou imateriais como a religiosidade. Ademais, quando as guerras tupinambás acabam, sendo estes vitoriosos, retomam a sua vida frugal e minimalista. Ao final das guerras, as exigências aos derrotados eram mais brandas se comparadas a outras valentes nações – no caso em tela, uma simples confissão de derrota era o bastante para pôr termo ao conflito – e aceitavam a “palavra dada” pelos inimigos derrotados. Os “selvagens” adotam uma solução baseada na palavra dada dos vencidos – costume de assombrosa simplicidade e eficácia para uma solução política – em questão. Para Montaigne:

Se seus vizinhos atravessam as montanhas para vir assaltá-los e obterem vitória sobre eles, o proveito do vitorioso é a glória e a vantagem de ter sido superior em valor e em coragem, pois afora isso não tem o que fazer dos bens dos vencidos, e voltam para sua terra, onde não tem falta de coisa alguma necessária, tampouco falta de grande qualidade de saber desfrutar venturosamente de sua condição e contentar-se com ela. Estes, por sua vez, fazem o mesmo. Como único resgate pedem a seus prisioneiros a confissão e o reconhecimento de estarem vencidos. (MONTAIGNE, 2002, p. 314 - 315).

Como percebemos, para Montaigne, uma medida simples e aparentemente frágil é capaz de finalizar uma guerra por parte dos “bárbaros”. Em contrapartida, entre os “civilizados”, o próprio monarca francês e parte de sua corte – evento do massacre dos huguenotes pelos cristãos católicos – conspiraram de forma traiçoeira e inesperada contra o grupo reformado – alinhado e confiante na monarquia e sua capacidade agregadora –, que era minoritário numa proporção de um para cinco.

Para Cardoso (1996): “Pelo contrário [os reformados], contavam com ela [a monarquia] e buscavam, no plano político, submeter-se a uma estratégia mais defensiva e conciliadora” (1996, p. 174). Nota-se que a condição dos reformados estava muito próxima de uma sujeição pacifista, adequando seus costumes às condições políticas possíveis para uma minoria. Para os considerados, preconceituosamente, “bárbaros”, bastava apenas a palavra dada para pôr fim ao conflito.

Porém, os supostos “civilizados” – da mesma nação e religiosidade cristã – arrastam-se em guerras por décadas a fio em meio à dissimulação artificial e a supícios atrozes. Montaigne percebe, nos tupinambás, um critério de estabilidade capaz de solucionar conflitos de modo preciso, rápido e simples, isto é, a força da “palavra dada”⁶⁵, além de comparar os ameríndios a exemplos retirados da história onde povos antigos e virtuosos são equiparados aos nossos tupinambás. Escreve Montaigne:

Os húngaros, combatentes muito belicosos, outrora não forçavam sua vantagem para mais do que colocar o inimigo à sua mercê. Pois, tendo arrancado essa confissão, deixavam-no partir sem fazer mal, sem resgate, exceto, no máximo, fazê-lo dar sua palavra de que daí em diante não se armaria contra eles (MONTAIGNE, 2002, p. 315).

Como poderia um costume tão simples, o empenho da palavra dada pelos vencidos, ser capaz de dirimir uma guerra? Por que tupinambás e húngaros conseguem tal êxito com esses costumes públicos? A possível resposta é porque ambas as nações, distintas no tempo e no espaço, faziam uso de um costume que, inspirando certo tipo de ação humana, se fosse aplicado

⁶⁵ “Em vários capítulos Montaigne defende o valor da palavra dada, mas especialmente em “Do arrependimento” (III, 2), em “Da glória” (II, 16), em “Do desmentir” (II, 28) e em “Da fisionomia” (III, 12). Em “Do desmentir”, Montaigne testemunha a degradação da verdade: “o primeiro indício da corrupção dos costumes é o banimento da verdade; pois como dizia Píndaro, o ser verdadeiro é o começo de uma grande virtude [C] e a primeira condição que Platão impõe ao governante de sua república” (II, 28, p. 500). O ensaísta nos diz que se sente reconfortado por não ter faltado à palavra dada, mesmo em situações difíceis pelas quais passou. Conforme Montaigne, em que pese não haver o soberano bem propalado pelos dogmáticos, a palavra dada pode ser instância de estabilidade, mesmo na guerra. O que Montaigne constata usualmente é o desprezo pela palavra dada durante os conflitos, em que fica difícil distinguir aliados e inimigos, formados todos no mesmo contexto” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 321).

ao mundo europeu, conduziria à paz pública e, conseqüentemente, a não aniquilação dos vencidos (dos diferentes), mas, antes, uma convivência pacífica. Ambos, em sua simplicidade, não queriam a conversão aos seus costumes ou a aniquilação dos inimigos por causa das suas cosmovisões. Montaigne arremata com um argumento de Claudiano, o qual diz: “A única vitória verdadeira é a que, subjugando a alma, força o inimigo a confessar-se vencido” (2002, p. 315).

Os huguenotes já se achavam em uma situação delicada, suscetível pelo próprio reconhecimento da condição de serem minoritários demograficamente no solo francês e, como escreve Cardoso (1996), “[...] por acreditarem que medidas de tolerância viriam necessariamente da urgência da pacificação do reino e do esforço da regente para firmar o próprio poder” (1996, p. 174). Portanto, já pretendiam uma espécie de acordo político no sentido do estabelecimento do que Starobinski (1992) chama de “paz pública” (1992, p. 250). Dessa forma, haveria a possibilidade de se manterem em seus domínios, sem serem atacados ou dizimados, pois compartilhavam do mesmo território, língua, etnia e vários costumes similares. Por que tantas semelhanças não foram suficientes e capazes de ancorar um modo de conviver que beneficiaria a toda diversidade dos segmentos sociais? Nesse sentido, devem ser levados, em consideração, a composição do povo, o momento histórico em que ele está inserido e o modelo de educação que reproduz essa sociedade. Como destaca Cardoso (1996), em relação às medidas que buscavam estabelecer a paz pública no solo francês:

O chanceler L'Hôpital, ao abrir, em Saint-Germain En-Laye, a reunião de representantes dos parlamentos e do Conselho Privado em 3 de janeiro de 1562, lembra aos participantes que o legislador não deve se perguntar se as leis são boas em si mesmas, mas se são adequadas ao povo e ao tempo em que são aplicadas: “Cícero censura Catão por apresentar um tipo de rigidez e inflexibilidade apenas adequado a República de Platão; mesmo vivendo em um tempo bastante corrompido. Precisamos sempre procurar acomodar a lei ao povo, como aos pés, os sapatos”. É preciso, portanto, tolerar o culto reformado, dada a impossibilidade, naquele instante, de reprimi-lo, sem grande e imediato perigo para a paz pública (CARDOSO, 1996, p. 176).

Como percebe Montaigne, as condições para a superação desses impasses passam pelo reconhecimento do “movimento sem termo” (STAROBINSKI, 1992, p. 235) em que o homem e as sociedades estão inseridos inapelavelmente; além disso, suas leis carecem de adequações históricas, ou seja, a alteridade deve caber no cálculo da “paz pública”. Por isso, é necessário o ensino da exercitação do julgamento, devido a essa constatação de mobilismo do mundo social e físico.

É de se esperar que tal exercitação seja capaz de promover adaptações, preferencialmente pela via da persuasão, e evitar o emprego de violências. Ainda que Montaigne denuncia o embuste de atribuir essas barbaridades – nas guerras de religião e na conquista do Novo Mundo – ao “zelo piedoso e à religião”, esse argumento não convence o gascão de forma satisfatória, por isso ironiza os seus conterrâneos ao afirmar: “Tudo isso não está muito mal; mas, ora, eles não usam calças” (2002, p. 320).

Se a aparência que fundamenta esses acontecimentos são realmente a religião, Montaigne percebe, nos tupinambás, uma possível solução ao aplicar a equipolência entre a religiosidade cristã e a religiosidade tupinambá, de um modo bastante cuidadoso, pois, em um momento histórico tão beligerante e perigoso da França, era necessário ser sutil e falar pelas entrelinhas, sob penalidade de ser malquisto por um ou outro partido religioso que espelhavam a política do período. Portanto, vejamos o que Montaigne escreve sobre a religiosidade tupinambá, sua simplicidade e singularidade:

Tem não sei quais sacerdotes e profetas, que se mostram ao povo muito raramente, tendo sua moradia nas montanhas. À sua chegada faz-se uma grande festa e assembleia solene de várias aldeias [...]. Esse profeta fala a eles em público, exortando-os à virtude e ao dever, mas toda a sua ciência ética contém apenas dois itens, coragem na guerra e afeição por suas mulheres. Prognostica-lhes as coisas por vir e os resultados que devem esperar de suas iniciativas, encaminha-os para a guerra ou desvia-os dela; mas é com a condição de que, quando ele falha ao adivinhar bem e lhes acontece diferentemente do que predisse, se o agarraram ele é picado em mil pedaços e condenado como falso profeta. Por causa disso, aquele que uma vez se enganou não é mais visto (MONTAIGNE, 2002, p. 311-312).

Montaigne inicia sua descrição apontando quatro diferenças fundamentais com referência à religiosidade cristã, fraturada internamente, na qual predomina a posição radical “quem comigo não ajunta, espalha”, que catalisa os conflitos doutrinários. Primeiramente, o “sacerdote” não vive no interior da comunidade e sua subsistência não depende diretamente dela. O conjunto de aldeias – ou aglomerado, como Montaigne denomina – tem seu funcionamento focado nas questões da vida prática, do seu cotidiano mais material e menos metafísico. Só eventualmente esse sacerdote desce da montanha para influenciar a vida do aglomerado de aldeias. Percebemos aqui que a religiosidade serve à comunidade e não a comunidade serve à religiosidade, ou seja, a centralidade da vida está na economia-política e tem precedência sobre a religião.

Uma segunda característica, que possui uma implicação crucial ao bom andamento das relações entre as aldeias, é que o sacerdote fala na assembleia, isto é, suas prédicas, profecias e aconselhamentos estão sujeitos ao crivo da comunidade. Não existe espaço para articulações

que sejam realizadas na surdina. Lembremos como foi o planejamento do massacre dos huguenotes na França.

A terceira importante diferença marcada por Montaigne é a simplicidade do sistema ético da nação tupinambá. Com apenas duas admoestações: “coragem na guerra” e “afeição às mulheres”, a vida tupinambá parece ter a liberdade – elemento chave para a diversidade – para que o próprio homem faça a maioria de suas escolhas – julgamentos – de forma autárquica.

Ademais, a quarta diferença que os tupinambás apresentam é o fato de que as previsões do sacerdote devem ser acertadas, sob o costume de ser castigado duramente se falhar em suas “revelações” ou previsões. Essa medida, simples em suas “leis” (costumes), garante que o sacerdote não se arrisque em devaneios e sedições que poderiam prejudicar o aglomerado: “[...] de várias aldeias” (2002, p. 311). Este costume simples garante a estabilidade da paz pública no que tange à religiosidade e aos seus desdobramentos nas interações humanas. Por fim, Montaigne acrescenta a este costume uma advertência salutar: “[C] A adivinhação é dom de Deus; eis por que abusar dela deveria ser uma impostura punível” (2002, p. 312). Exemplifica com o caso do povo citas, que também possuía um costume de semelhante ação ao dos tupinambás, e finaliza:

Os que manejam as coisas sujeitas ao comando da competência humana são desculpáveis por fazerem nisso tudo o que podem. Mas, aqueles outros que nos vêm embair com garantias de uma faculdade extraordinária que está fora de nosso conhecimento, não devemos puni-los por não manterem o resultado de sua promessa e pela temeridade de sua impostura? (MONTAIGNE, 2002, p. 312).

Diferentemente de outros pensadores que buscavam demonstrar a origem dos costumes primeiramente da Deidade, como escreve Tomás de Aquino⁶⁶ e, depois, com Jean Bodin e sua doutrina da soberania, da força do soberano (CARDOSO, 1996, p. 177), Montaigne percebe a origem das leis e a autoridade delas nos costumes. No capítulo I, 23 “Do Costume – e de não mudar facilmente uma lei aceita”, escreve: “As leis da consciência, que dizemos nascerem naturalmente, nascem do hábito: toda pessoa, venerando intimamente as ideias e costumes aprovados e aceitos ao seu redor, não pode desligar-se deles sem remorso nem se aplicar neles sem aplauso” (2002, p. 173). Para Montaigne, em sua origem, um costume é apenas uma ação

⁶⁶ “O costume não é para ele [Montaigne] - como o é para Tomás de Aquino - um *“tacitus consensus populi”*, que procederia de um juízo racionalmente deliberado, repetido por um grande número de homens durante um grande lapso de tempo, e que se cristalizaria em um “hábito” (uma “disposição” para um certo tipo de ações) que, portanto, manifestaria - de modo mais certo que as determinações das leis positivas (produzidas pelo juízo momentâneo de um ou de poucos) - a inclinação natural do vontade humana para o Bem. Os costumes não podem pretender tal dignidade” (CARDOSO, 1996, p. 186).

humana que responde a uma necessidade que, com o passar do tempo, se estabelece como crença e, a partir daí, tende ao imobilismo ou a se perpetuar tiranicamente:

Pois na verdade o costume é um mestre-escola violento e traidor. Ele coloca em nós, pouco a pouco, às escondidas, o pé de sua autoridade: mas a partir desse suave e humilde começo, tendo-o firmado e fincado com o auxílio do tempo, revela-nos logo em seguida uma face furiosa e tirânica, contra a qual já não temos a liberdade de erguer sequer os olhos. Vemo-lo forçar, todo o tempo, as regras da natureza (MONTAIGNE, 2002, p.162).

No caso da França, os costumes católicos mantinham uma estabilidade social aparente – mera aparência – até a emergência de um novo costume: o reformado e seus desdobramentos em instabilidade social, um paradigma concorrente que emerge das anomalias do próprio paradigma dominante. Eis por que Montaigne prefere manter-se no campo católico, pois ambos os “partidos” têm sua instituição original, advinda, também, de costumes. Nesse caso, por ser mais anterior, o catolicismo está para o protestantismo como a religiosidade tupinambá está para o cristianismo dos conquistadores. Assim, desde que imposto pela violência, é preferível manter-se numa posição conservantista. Valendo-se dessa percepção dos tupinambás em relação aos conquistadores ou dos católicos frente aos reformados, Montaigne, nessa situação de guerra civil ou conflitos violentos, utiliza-os como matéria para fazer o julgamento em favor dos primeiros costumes e da manutenção, por necessidade prática, da estabilidade anterior:

O autor mostra-se extremamente rigoroso na avaliação da atitude dos reformados. Se não pensa, evidentemente, em reprimi-los e puni-los por suas crenças censura, entretanto com indignação, à ação violenta e ambiciosa desses homens que fariam da fé pretexto para sedição (“parece lhes permitido tudo que pode fazer avançar seus desígnios e tem outra lei ou ordem além de buscar sua vantagem”), que alimentam os ódios e mostram-se insensíveis a visão da ruína do estado. e, por fim, o continua a corroborar, como todos a necessidade de “uma fé, um rei, uma lei” para a salvação presente da nação e a constituição e conservação de toda a comunidade política (CARDOSO, 1996, p.185).

Em “Dos canibais” (I, 31), existe uma passagem onde Montaigne descreve um desses momentos no qual um costume é modificado: trata-se da transformação do costume do “canibalismo” ritual para um costume meramente vingativo e cruel. O canibalismo tupinambá, que anteriormente realçava a virtude de coragem e generosidade, mudou para uma ação de tortura e morte:

E como prova que é exatamente assim: percebendo que os portugueses, que se haviam aliado a seus adversários, usavam contra eles quando os apanham, uma outra espécie de morte, que era enterrá-los até a cintura e lançarem no restante do corpo muitas flechadas e enforcá-los depois, eles pensaram que essas pessoas do outro mundo, por

serem quem havia semeado o conhecimento de muitos vícios na vizinhança e por serem mestres muito maiores do que eles em toda espécie de maldade, não adotavam sem motivo esse tipo de vingança e que ela devia ser mais terrível que a deles, começando a abandonar sua maneira antiga para seguir esta outra (MONTAIGNE, 2002, p. 313).

Nessa passagem, é notório que a mudança do costume tupinambá, para Montaigne, foi uma mudança ruim, influenciada por um ambiente de choque de costumes e de cosmovisões, com imposição violenta desencadeada pelos portugueses colonizadores. A reação dos ameríndios degenerou a sua cultura, foi uma forma de subverter a diversidade e impor uma padronização nociva e um acréscimo de artifício. Assim, Montaigne constata que o contato com os conquistadores é nocivo, pois eles conhecem as “[...] corrupções de cá” (2002, p. 319) e contaminam a cosmovisão tupinambá. Essa “corrupção” é o afastamento mais radical da condição de “naturalidade”, a que Montaigne tece tantos elogios por conta de seus costumes serem menos “abastardados”, isto é, menos distanciados da “mãe natureza”.

Em certa medida, podemos alinhar a violência das “guerras de religião” às “guerras da Conquista”, pois ambas violentam os antigos costumes – de onde emergem as leis consuetudinárias – e impõem a destruição da estabilidade interior e pública. Na França, o processo se dá internamente e, no Novo Mundo, de forma externa, mas com resultados semelhantes. Montaigne desenvolve uma investigação dos costumes para buscar subsídios para sua reflexão. Como escreve Cardoso (1996):

[...] o costume não é pouca coisa! [...] Os hábitos vão se estabelecendo pouco a pouco e, imperceptivelmente, impõe o tacão “furioso e tirânico” de sua autoridade - como um mestre-escola bilioso ou colérico que nem sequer permite aos escolares levantar os olhos. Trata-se, também aqui de um velho tema da sabedoria grega que Aristóteles retoma, para mostrar em sua ética que a criação das boas disposições morais realiza-se, fundamentalmente, pela repetição de atos bons, estabelecem-se pela sedimentação de uma prática costumeira e que, imperceptivelmente - como uma doença, diz ele -, ganha corpo e torna-se estável como “hábito” (como uma predisposição adquirida para certo tipo de ato ou, se se quiser uma “maneira de ser” do agente no que se refere às suas afecções e ações (CARDOSO, 1996, p. 186).

Daí emerge o julgamento condicionado e ineficaz para conduzir-se num mundo vasto de diversidade e em movimento constante, mesmo que quase imperceptível. Essa condição é combatida em “Da educação das crianças” com sugestões que revisaremos mais adiante, como as viagens, conversações e abertura à experimentação pelo aprendiz, exercitando os ajuizamentos das ações. Cardoso (1996) aponta a citação de Quintiliano por Montaigne de um exemplo clássico dessa racionalidade presa aos costumes. Trata-se da jovem camponesa e do seu boizinho em “Do costume - e de não mudar facilmente uma lei aceita”:

[A] Parece-me que compreendeu muito bem a força dos costume quem primeiro inventou aquela história de que uma aldeã, tendo aprendido a acariciar e trazer nos braços um bezerro desde a hora de seu nascimento, e continuando sempre a assim fazer, pelo hábito ganhou isto: que ele já era boi adulto e ela o carregava ainda. Pois na verdade o costume é um mestre-escola violento e traidor (MONTAIGNE, 2002, p. 162).

A campestre carregava o bichinho no colo e, com o passar do tempo, já estava a carregar um boi adulto. Nesse exemplo, percebemos como o processo de formação do costume interfere no julgamento, que fica comprometido ao ponto de a razão entrar em crise, pois equivale à atuação de um tirano ou mestre-escola que impede a menina de perceber a realidade como tal, na mutabilidade que exige novas condutas e ações capazes de promover adaptabilidade a novos contextos. A partir desses argumentos, Montaigne buscará desvelar a força dos costumes. A esse respeito, Cardoso (1996) afirma que:

[...] a investigação chega ao seu ponto mais interessante e de maior ousadia. Pois passa do testemunho da poderosa excentricidade e da variedade dos costumes para a interrogação de suas condições; vai em busca do segredo de sua espantosa força e da fecundidade de suas variações. Trata-se do segmento de seu texto que nos convida a apreciar o poder dos costumes no domínio das crenças e instituições, a avaliar o alcance de sua ascendência sobre os espíritos (*“que ne peut-elle [la coutume] en nos jugemens et en nos créances”*) (CARDOSO, 1996, p. 187).

Os costumes, que mereceram um alargado estudo por Montaigne, possuem grande força, assim como ampla diversidade. O problema é que a sua força original é assemelhada em seu processo inaugural em todos os tipos humanos indistintamente; o costume trilha uma evolução quase imperceptível para a condição de crença e, depois, dá mais um salto para a condição de lei. Nesse sentido, o costume pode, por sua ocorrência no tempo, assumir uma postura tirânica sobre nossos julgamentos a ponto de nos turvar a percepção frente ao mundo. Uma espécie de entorpecimento da razão, como no exemplo supracitado da camponesa e do seu bovino, que demonstra um flagrante erro perceptivo. Esse erro, esse equívoco frente à realidade, é também bem descrito quando Montaigne transcreve, no capítulo “Dos canibais” (I, 31), as três questões formuladas pelos tupinambás no encontro com Carlos IX, onde os costumes franceses entorpecem os europeus frente à perspicácia dos tupinambás:

O rei falou com eles um longo tempo; mostraram-lhes o nosso modo, nossa pompa, a forma de uma bela cidade. Depois disso alguém perguntou-lhes sua opinião, quis saber o que haviam achado de mais admirável: responderam três coisas, de que perdi a terceira [...] Disseram que em primeiro lugar achavam muito estranho que tantos homens adultos, portando barba, fortes e armados, que estavam ao redor do rei [...] se

sujeitassem a obedecer uma criança, e que ao invés não se escolhesse algum deles para comandar (MONTAIGNE, 2002, p. 319).

O espanto dos tupinambás com relação aos costumes franceses, a despeito do modo de sucessão de seu rei, é plenamente racional, devido à simplicidade do sistema sucessório ameríndio. Desnuda a força que o costume adquiriu nesta nação – a França – e que causa estranhamento ao observar uma criança mandando em adultos “barbudos, fortes e armados”. Esse “atrito cerebral” dos tupinambás poderia estar nos lábios de qualquer francês que não tivesse sucumbido à força do costume em sua incoerência. Percebemos aqui a extrapolação dos costumes sobre as relações políticas e sociais. O costume é uma segunda natureza, e essa é uma posição de Aristóteles que Montaigne reproduz e adere em parte. Mas, para o gascão, essa força pode interditar e cegar os que nela estão imersos, numa dissonância cognitiva. Para Cardoso (1996), Montaigne desvela o funcionamento operativo do costume: “Veremos que ele intervém na operação do juízo e se imiscui no próprio exercício da razão” (1996, p.187). Para Montaigne, no “Do costume – e de não mudar facilmente uma lei aceita” I, 23:

[B] Considero que não vem à imaginação humana nenhuma fantasia tão insensata que não encontre exemplo em algum uso público, e consequentemente que nosso raciocínio não escorregue e fundamente. [...] Os bárbaros não são nem um pouco mais surpreendentes para nós do que o somos para eles, nem com mais razão - como todos reconheceriam se, após ter perambulado por esses novos exemplos, soubessem aceitar-se sobre os seus próprios e compará-los exatamente. A razão humana é uma tinta infundida mais ou menos na mesma proporção em todas as nossas opiniões e costumes, de qualquer forma que eles sejam: infinita em matéria, e infinita em diversidade (MONTAIGNE, 2002, p.166, 167).

A provocação para que nossos tupinambás fizessem seu julgamento, “destravou” em Montaigne uma reflexão fecunda. Homens feitos, submetidos a uma criança, pareceu aos “selvagens” uma bizarrice incontestada. Avançando nessa reflexão, continua Cardoso (1996): “O costume impede-nos de pensar. Não avaliamos nem ponderamos mais nossas opiniões, crenças e ações; pois nem mesmo pensamos mais nelas, justamente por costumeiras” (1996, p.188). Ao perguntarem aos tupinambás sobre o que mais admiravam na visita, aqueles franceses foram surpreendidos pela perspicácia de uma razão “livre” de um costume transformado em oportunismo político. Por seu surgimento e manutenção, o costume confere a si mesmo uma autoridade para sua autoconservação. Enfim: “[...] o hábito amortece também a visão de nossa razão que, em função dele, já não se deixa impressionar pelas coisas mais estranhas e surpreendentes” (CARDOSO, 1996, p.188). Para os tupinambás, uma criança que manda em

adultos é surpreendente em vários sentidos. Isso não se apresenta na natureza nem nos aglomeramentos de outros povos do Novo Mundo. Nisso, escreve Cardoso (1996):

O que Montaigne, no entanto, prontamente faz o seu leitor perceber é que a paralisação do pensamento, por ele assinalada, não é apenas, como se pensa, um efeito dos costumes; ela assinala, mais profundamente, sua própria causa. A despeito da aparência (que lhe advém de sua matéria racional, visto que incorpora alegações e juízos e se articula por uma certa lógica discursiva - ou “simbólica”), o costume enquanto tal, não procede do exercício do juízo, é, ao contrário, produzido por seu entorpecimento (CARDOSO, 1996, p.188).

O entorpecimento não se restringe ao rei Carlos IX; o beneficiário direto desse costume arraigado se estende sobre quase todo corpo social. Percebemos isso no segundo estranhamento dos tupinambás, que se refere à desigualdade injustificada entre os franceses. O costume havia os entorpecido para uma aberração da condição de vida miserável de grande parte da população sob a monarquia. É colocada uma advertência – ou como enaltece Bosi (1992) “uma palavra de fogo” – que acendeu o estopim para a explosão da monarquia francesa, com os revolucionários de 1789, que concretizaram o que os tupinambás de Montaigne sinalizavam como possibilidade:

[...] em segundo lugar [eles têm um tal jeito de linguagem que chamam os homens de “metades” uns dos outros] que haviam percebido que existem entre nós homens repletos e empanurrados de toda espécie de regalias e que suas metades estavam mendigando nas portas, descarnados de fome e pobreza; e achavam estranho como essas metades aqui necessitadas podiam suportar tal injustiça sem agarrar os outros pelo pescoço ou atear fogo em suas casas (MONTAIGNE, 2002, p. 319-320).

Se a primeira questão tupinambá tratava de como se institui um rei menino para o comando de adultos, a segunda escancara a distorção dos costumes e, no caso francês, das leis que amparam essa constatação espantosamente injusta. Qual explicação para um enorme desigualdade frente a uma condição tão elementar como a alimentação, uma vez que a natureza provê – por sua experiência mais básica de convivência social e política – o suficiente, confirmavam os tupinambás, para garantir as mínimas porções diárias a todos? A causa dessa infame sujeição que assola essas “metades” imóveis frente a essa injustiça encontra-se em seu âmago nas reflexões desenvolvidas com e pelo amigo de Montaigne. Afirma Cardoso (1996):

Como compreender essa imobilização do juízo e o estacionamento do tempo que assistimos nos costumes? Que força tão poderosa seria capaz de anular essa atividade e deter esse movimento? Enfim: a que motor atribuir a paralisia e a insensibilidade dessas antigas aptidões dos homens? Montaigne, aqui, através de um conjunto de fragmentos de expressão ou de imagens, remete o leitor ao famoso *discurso* de seu

amigo La Boétie. Retoma, por sua conta, o núcleo mesmo de sua investigação sobre a origem da servidão, cujo caráter voluntário fora decifrado justamente por sua associação ao costume (CARDOSO, 1996, p.188-189).

Montaigne acompanha o pensamento de La Boétie de que essa sujeição voluntária se efetiva pela conjugação com os costumes. Essas condições materiais, originárias das convivências, vão se estabelecendo de modo lento como se fossem um homem amarrado por um fio de algodão ao qual adicionam-se aos poucos outro fio, mais outro fio, até que esse homem se rende a uma corda grossa e forte, que acaba por designá-lo à condição de prisioneiro voluntário e cego. Desse desenvolvimento sutilíssimo, a próxima geração, já nascida sob essas condições, irá entendê-las como “naturais” de forma irrefletida e equivocada. A resposta de La Boétie é singela como uma “revelação”, descreve Cardoso (1996): “Simplesmente porque “as opiniões comuns [*communes imaginations*] que vemos creditadas à nossa volta [...] nos parecem que são universais e naturais [*generales e naturalles*]” (1996, p. 189).

No capítulo “Da educação das crianças”, Montaigne sugere uma medida fundamental, que ofereceria subsídios para a superação dessa distorção: é preciso buscar conhecer outros costumes onde “[...] tudo são matérias novas” (2002, p. 228) para a confecção do julgamento livre. E continua Montaigne:

Por essa causa, o comércio dos homens é admiravelmente adequado para isso, e a visita aos países estrangeiros [...] para trazer de lá os humores daquelas nações e as formas de comportamento e para atritar e polir nosso cérebro contra o dos outros. Gostaria que começassem a passeá-lo já na tenra infância [...] (MONTAIGNE, 2002, p. 228 - 229).

Essas medidas seriam profiláticas à tirania dos costumes do lugar onde se nasce. Porém, para Montaigne, é importante decifrar minuciosamente essas condições como única maneira de superá-las. Então, segundo Cardoso (1996): “É apenas este o segredo da existência, permanência e poder espantoso dos costumes: que, nele, o que quer que seja – qualquer opinião, crença, preceito, imaginação ou fantasia – aparece como “necessidade”: traveste-se de natureza e impõe-se como razão” (1996, p.189). Esse desvelamento e mapeamento da transmutação dos costumes como tríade necessidade-natureza-razão encaixa perfeitamente na denúncia que Montaigne faz da autoridade, quando afirma que: “Tanto nos submeteram às cordas que já não temos livres os passos” (2002, p. 226). Uma necessidade solicita uma ação, a repetição da ação torna-se costume. O costume veste-se de natureza e por sua constância assume uma espécie de autoridade. Nesse sentido, Theobaldo (2008) entende que: “Os livros doutrinários dos pedantes

e dos que têm visão curta, que só enxergam os próprios pés, será substituído pelo livro do mundo” (2008, p.154). Para Montaigne:

[A] Da frequentação do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens. Estamos todos trancados e encolhidos em nós mesmos e temos a visão limitada ao comprimento de nosso nariz. Perguntaram a Sócrates de onde ele era. Ele não respondeu: “De Atenas”, e sim: “Do mundo”. Ele, que tinha o pensamento mais aberto e mais amplo, abarcava o mundo como a sua cidade, projetava seus conhecimentos, sua sociedade e suas afeições para todo o gênero humano, e não como nós, que olhamos apenas a nossa roda (MONTAIGNE, 2002, p. 235).

O que Montaigne pretende com a educação “nova-cética-antropofágica” é a formação do homem capaz e suficiente. Para tanto, há que se afastar do pedantismo e da ignorância, percebendo o primeiro como muito mais nocivo que a ignorância. Abrir espaço para a diversidade presente no mundo – humores e comportamentos para atritar e polir nosso próprio cérebro – e nos homens, pois, por se valer do ceticismo pirrônico, suspende o juízo e, então, recolhe nova matéria nas cosmovisões que fazem parte dessa grande *Polis* que abarca o mundo todo.

Por fim, como os canibais brasileiros procediam, “canibalizar” tudo que for virtuoso. Os costumes dos outros que podem respaldar a fruição do sujeito e, respeitando a todos, mas, sempre sob a tríade experimentar-julgar-agir, síntese dessa maneira de educar. Assim como as abelhas coletam néctar da diversidade das flores, o nosso aprendiz canibaliza a diversidade dos costumes de todo gênero humano:

Este grande mundo, que alguns ainda multiplicam como espécie sob um gênero, é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspectiva certa. Em suma, quero que seja esse o livro de meu aluno. Tantos sentimentos, facções, julgamentos, opiniões, leis e costumes nos ensinam a julgar com exatidão os nossos próprios, e ensinam nosso julgamento a reconhecer sua própria imperfeição e sua fraqueza natural - o que não é uma aprendizagem leviana (MONTAIGNE, 2002, p. 236).

Outro importante meio de instrução para Montaigne é a conversação em sociedade. Diferentemente de Erasmo, Castiglioni e Guazzo, que escreveram regras para a boa conversação, circunscritas a um tipo de sociabilidade mais específica e restrita. Montaigne, por outra direção, ultrapassa-os, uma vez que a boa conversação é instrumento para a formação do homem suficiente e cidadão não apenas de sua querência, mas cidadão do mundo todo. No que

diz respeito à importância pedagógica⁶⁷ da conversação⁶⁸ – *conférer*⁶⁹ –, Theobaldo (2008) expõe:

[...] também na conversação a conformidade com certas condutas e procedimentos são fundamentais para extrair delas seu potencial educativo. O essencial da orientação pedagógica para a conversação é articulado em duplo viés: ao lado do aprendizado dos costumes (pois estes, em sua diversidade, constituem rica matéria para a formação) e das condutas em companhia, é preciso também aprender a tirar proveito de uma conversa, saber conduzi-la e nela participar de tal forma que uma simples conversa possa se transformar em exercício do julgamento; por conseguinte, não se trata apenas de falar, de ouvir ou de frequentar os homens, trata-se sobretudo de aprender a *conférer* (THEOBALDO, 2008, p.108).

As sugestões supracitadas, frente à “nova maneira” de ensinar, colaboram com a finalidade pretendida por Montaigne, que: “O proveito de nosso estudo está em com ele ter-nos tornado melhores e mais sensatos” (2002, p. 227). Aqui se evidencia o afastamento radical dos erros graves descritos no “Do pedantismo” e sua erudição vazia. Trata-se, agora, da adoção das sugestões pedagógicas descritas no “Da educação das crianças”, que é voltado para o *ethos* e a *práxis* do estudante, para a formação do homem suficiente, formado pela exercitação do julgamento pessoal e livre, no qual “o verdadeiro espelho de nossos discursos é o curso de nossas vidas” (2002, p. 251).

A vaidade e a presunção são desmascaradas em seus limites na fé e na razão e a *epoke* se impõe como condição *sine qua non* para o julgamento que leva em conta a diversidade que o ceticismo reconhece como um dado do mundo aparente. Para Montaigne, sem a exercitação do julgamento, o aprendiz torna-se presa do imobilismo: [A] Que lhe proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida” (2002, p. 226).

⁶⁷ “Assim, no bloco do “Da educação das crianças” dedicado ao segmento da conversação, nos deparamos com três núcleos de recomendações: Montaigne fala das condutas inadequadas e das apropriadas quando em companhia; indica certas práticas para a condução do que considera ser uma boa conversação e, ainda, faz recomendações para o exercício da fala no “ofício público” e nos serviços a um senhor; por último, aponta a conduta moral desejável e, todas as situações” (THEOBALDO, 2008, p.109).

⁶⁸ “Nessa escola do comércio dos homens, frequentemente observei este vício: em vez de tomar conhecimento dos outros, esforçamo-nos apenas em dar-nos a conhecer, e empenhamo-nos mais em vender nossa mercadoria do que em adquirir uma nova. O silêncio e a modéstia são qualidades muito convenientes para a conversação” (MONTAIGNE, 2002, p. 230).

⁶⁹ “Nos *Ensaio*s encontramos um número bastante amplo da palavra *conférence*: “*conférence et communication*” no III, 8 e no I, 28; “*société et conférence*” no III, 3. Como aponta a crítica, é possível traduzir “*conférer*” por *conversar*, contudo o termo em Montaigne é muito mais que conversar. Melhor compreenderemos a peculiaridade que a conversação assume não só pelo recurso ao termo latino, mas também pelo sentido que os professores do século XVI lhe imprimem: “*confère*” para os mestres de então, não significa “*convencer*” e sim “*controverter*”, podendo associar-se ao “*disputare*”, ou na linguagem escolar técnica, à *disputatio*” (THEOBALDO, 2008, p. 108).

Aos elementos da nova maneira e do ceticismo montaigniano dispensado à educação, procedimento no qual a dúvida pode estar protegida do dogmatismo da autoridade e dos costumes, é no “Dos canibais” que encontramos exemplarmente a diversidade de matéria para que o julgamento – objetivo ético e político – se exercite na *diafonia* de cosmovisões que se instigam mutuamente. Esse “polir de cérebros” induz olhar para o outro e o faz voltar-se para si mesmo e, assim como Montaigne, se compor com o outro e com a diversidade do mundo, agora sim, livre dos preconceitos e males do que hoje chamamos de etnocentrismo:

[...] sem nos movermos de nossos lugares, como estes querem instruir nossa inteligência sem a colocar em movimento; [C] ou que nos ensinassem a lidar com um cavalo, ou com um pique, ou com um alaúde, ou com a voz, sem nos treinar nisso, como estes querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos treinar nem em falar nem em julgar. [A] Ora para essa aprendizagem, tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente: a malícia do pajem, a tolice de um criado, uma conversa à mesa, tudo são matérias novas (MONTAIGNE, 2002, p. 228).

É essa formação que a “nova maneira” mira, articula toda a gama de matérias e possui implicações concretas na política, na moral, na vida. Essa afirmação encontra ressonância em Starobinski (1992): “Nenhum repouso interior sem paz pública” (1992, p. 350). Ao olhar para as aparências dos outros – livre dos preconceitos –, perceber-se em espelhamento, já que nas dessemelhanças nos assemelhamos uns aos outros.

Considerações Finais

Encaminhando esta dissertação para as considerações finais, desejamos reiterar que Montaigne mirava uma educação que levasse, a efeito, uma formação incisivamente ética, política e autárquica. Tal formação se ancora na tríade experimentar-julgar-agir, que emerge como a síntese da “nova maneira” de educar em suas sugestões e procedimentos encontrados em “Do pedantismo” e em “Da educação das crianças”.

Ao examinar e avaliar, minuciosamente, a educação pedante (I, 25), a crítica montaigniana destaca a má reputação da prática de preceptores e mestres-escolas, tanto frente ao vulgo quanto às pessoas “raras”, pois essa formação apresenta pouca utilidade à vida prática. Também não contribui para a virtude, elemento central nos exemplos que Montaigne escolhe para ilustrar suas deficiências. Nesse sentido, é emblemática a contradição dialética entre lacedemônios e atenienses, numa clara distinção entre coisas e palavras. Para o gascão, os primeiros eram ensinados a se desvencilhar de espadas e lanças, enquanto os segundos digladiavam com silogismos.

Depois de atacar o pedantismo, expondo suas fragilidades frente às questões da vida prática, comparando o aprendiz produto dessa educação a um papagaio por sua atividade meramente mimética e dogmática, Montaigne arremata o capítulo I, 25 com um exemplo muito bem escolhido, depois de apresentar vários outros recolhidos na história, para ilustrar suas convicções, que é o caso da conquista de cidades italianas por franceses que sequer desembainharam suas espadas, pois os primeiros não equilibraram suas formações entre a diversidade das necessidades que a vida exige e a diversidade de soluções que emergem das cosmovisões.

Tendo em mente essas críticas, é no I,26 que Montaigne apresenta a “nova maneira” de educar. Destacamos, como ponto importante, a atuação dos progenitores nesse processo formativo. São relevantes as matérias, antropofagicamente assimiladas de uma plêiade – diversidade – de autores antigos, entre os quais se destacam Plutarco, Sêneca, Aristóteles, Platão, Cícero, Virgílio, Quintiliano, Epicuro, Zenão, entre muitos outros e, de uma forma transversal, Sócrates e seu proto ceticismo. Além da diversidade de estilos e escolas da Antiguidade clássica, Montaigne dialoga com contemporâneos como os humanistas Erasmo de Rotterdam, Rabelais, Camus, Morus, Sebond, entre os mais conhecidos. Como é peculiar em Montaigne, estabelece-se uma tríade aprendiz-progenitores-preceptor com papéis distintos, porém complementares.

Nessas interdependências aos pais, caberia escolher um preceptor de cabeça bem feita e, juntamente com as condições materiais para a educação da criança, proporcionar liberdade ao preceptor para dar andamento ao processo formativo sem intervenções desnecessárias e debilitantes. Da perspectiva do aprendiz, sem subestimar ou superestimar as inclinações da criança, elas podem ser facilmente descarrilhadas, assim a sugestão é de que esse processo seja iniciado o mais breve possível. Aqui cabe lembrar a experiência autobiográfica de Montaigne e sua educação.

O destaque que Montaigne evidencia na escolha do preceptor pode ser percebida pelos exemplos que adota por modelo. A exitosa trinca Felipe-Aristóteles-Alexandre, respectivamente pai, preceptor e aprendiz, foi responsável pela criação de um vasto império que proporcionou ao nome de Alexandre o predicativo o Grande. Porém, Montaigne, coerente com a “nova maneira”, faz de alimento, também, Sêneca, Plutarco, Erasmo, Licurgo, Platão, Solon e Quintiliano, pois todos esses são cabeças bem feitas capazes de oferecer subsídios variados a uma educação que favorece o exercício do julgamento.

O segundo capítulo da dissertação estabelece um diálogo da “nova maneira” descrita no I, 26 com o ceticismo montaigniano. Procuramos demonstrar que um elemento caro ao ceticismo – a diversidade – oferece importantes condições para a exercitação do julgamento pessoal. Portanto, o ceticismo funciona como o protetor da dúvida e, assim, um antídoto contra o dogmatismo positivo, que afirma ser possível conhecer a verdade e o negativo, que afirma a impossibilidade de acesso à verdade. O ceticismo de Montaigne privilegia a *epoché*, mas depois emite um julgamento pessoal e livre.

Ademais, Montaigne desenvolve sua filosofia por meio do ensaio: uma nova forma de filosofar. No exercício ensaístico, encontramos o desmonte de duas palavras que estavam infladas de vaidade e presunção: fé e razão, que são colocadas em seus respectivos lugares. Para a fé, o campo do conhecimento da Deidade, restrito aos milagres; já a razão, por lidar apenas com as aparências, afasta-se das verdades e se aproxima das representações. Como afirma Starobinski, Montaigne rejeita as aparências para depois retornar às aparências, que são as únicas coisas acessíveis. Para Birchal, trata-se da polissêmica razão.

O terceiro capítulo é onde encontramos mais forte a diversidade que favorece a exercitação do julgamento. O “Dos canibais” (I, 31), para muito além de uma mera etnografia de nossos tupinambás, é um vertedouro de percepções oriundas de uma cosmovisão desconhecida que provoca o estranhamento e a subversão dos pontos de vista. O nosso primeiro movimento consiste em demonstrar que Montaigne buscava redimir a humanidade dos povos

do Novo Mundo frente ao discurso dos conquistadores, que os predicavam ou como não humanos, ou como objetos de anexação. Montaigne confronta descrições como as de Gómara e Las Casas e faz um ajuizamento em favor da humanidade tupinambá para criticar os europeus, denunciando seus costumes e estreitamento de mundo nutridos por preconceitos.

O termo bárbaro é ressignificado no âmbito dos costumes. Montaigne demonstra que os invasores são muito mais cruéis do que quem eles acusavam ser. O excesso de artificialismo não se configura mais como uma vantagem, mas sim com um questionável afastamento da natureza. Ora, nesse sentido, selvagem também é ressignificado e apresenta um tipo de humanidade muito mais capaz de fruição do que os próprios “civilizados” europeus.

Fica enfatizado que a Conquista foi um processo de dizimação ou genocídio das nações ameríndias. Além disso, torna-se evidente que o contato com o outro é repleto de preconceitos e pobre em alteridade por parte da esmagadora maioria dos conquistadores. Mas, para Montaigne, a cosmovisão tupinambá ofereceu rica matéria de reflexão, mostrando maneiras mais naturais de relações e interrelações. Podemos destacar pontos importantes dessa cosmovisão como a frugalidade, o coletivismo, a religiosidade, a interação com a natureza, uma pluralidade sexual não ancorada na ideia de pecado, entre outros costumes que rivalizavam em eficiência com os costumes eurocêntricos.

Desse conjunto de diversidade, dessas cosmovisões plenamente carregadas de uma humanidade que somente era diferente e não inferior, podemos distender ao máximo o potencial formativo da nova maneira. Como demonstrado, os costumes de um grupo humano não apresentam prerrogativas frente a outro, pois os costumes apresentam similitudes em seus estágios iniciais. Dessa forma, o estudante exposto à diversidade de cosmovisões estaria mais apto para a vida prática, mirando o “cidadão do mundo” como se autodenominava Sócrates. A ética e a prática moral assumiriam, assim, chances de reflexão alargada para a emissão de julgamentos, diferentemente do que acontecia na educação pedante.

O objetivo dessa dissertação foi articular a “nova maneira” de educar com o ceticismo, apresentando a diversidade cultural e a variedade dos costumes observados nos tupinambás como exemplar para a exercitação dos ajuizamentos, objetivo final de uma formação ética que incorpora o “movimento sem termo” que Montaigne enxerga em si e estende para o ser humano. Para tanto, o experimentar-julgar-agir se move em um redemoinho epistêmico sem fim: sempre abertura ao outro e ao novo, submetido à volatilidade do viver e à variedade das coisas dos mundos e das ações.

Nossa hipótese é de que a articulação desses capítulos pode oferecer inspiração e reflexão para atingirmos meios de superação do *status quo* atual, para que as diferenças não sejam fundamento para desigualdades e opressões de gênero, de idade, etnia, classe, condição física, econômica, ambiental. Visamos a uma educação filosófica em seu sentido mais fecundo de investigação, que mitigue conflitos e que seja capaz, já numa perspectiva contemporânea, de realizar atualizações que promovam a concórdia entre as humanidades e distintos modos de vida. Por conta do que foi recalcado pela “civilização ocidental”, por sua inabilidade de lidar com as diferenças e por sua gana econômica de acumulação de capital e reprodução de desigualdades, supomos encontrar na exercitação do julgamento, à maneira de Montaigne, uma chance de transformação e resistência.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e a tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

ABBAGNANO, N; VISALBERGHI, A. **História da pedagogia**. Tradução de Jorge H. Campos. México: Fondo de Cultura Económica. 1995.

ADVERSE, H. Política e retórica no humanismo do Renascimento. **O que nos faz pensar**. v. 19, n. 27, p. 27-58, 2010. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_27_03_helton_adverse.pdf. Acesso em 28/06/2020.

AMADO, C. M. M. **História da pedagogia e educação**: guia para acompanhamento das aulas. Évora. Universidade de Évora. 2016.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

AZAR FILHO, C. M. **A filosofia de Montaigne**: introdução ao pensamento renascentista. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2009.

AZEVEDO, L. R. T. **Discípulos Missionários do “Deus Desconhecido” um estudo exegetico-pastoral de Atos 17, 16-34**. Dissertação de Mestrado em Teologia. Universidade Católica Portuguesa. Braga, 2016.

BÁEZ, F. **A história da destruição cultural da América Latina**: da Conquista. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 2010.

BAKEWELL, S. **Como viver ou uma biografia de Montaigne em uma pergunta e vinte tentativas de resposta**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Objetiva. 2012.

BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada**: contendo o velho e o novo testamentos com notas explicativas e referências cruzadas das obras-padrão da igreja de Jesus Cristo dos santos dos últimos dias. Salt Lake City, Utah, EUA: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. 2015. Disponível em: <https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/holy-bible/holy-bible-83800-por.pdf> Acesso em 21 out. 2021.

BIOTO-CAVALCANTI, P. A. **As contribuições de Peter Ramus à escola moderna**. São Paulo. Uninove. 2011. DOI.<https://silo.tips/download/as-contribuiões-de-peter-ramus-a-escola-moderna>.

BIRCHAL, T. de S. **O eu nos Ensaios de Montaigne**. Belo Horizonte. Editora, 2006

BIRCHAL, T. de S. Apologia de Raymond Sebond: somos cristãos como perigordinos ou alemães? **Kriterion**. vol.46. no. 111, 2005

BIRCHAL, T. de S. As razões de Montaigne. **Síntese**, v. 33 n. 106, 2006. P. 229-246

BOLZANI FILHO, R. Acadêmicos versus pirônicos. **Revista Sképsis**. Ano IV. nº 7, 2011.

BORRO, G. **Giorgio Stabile - Dicionário Biográfico de Italianos** - Volume 13 (1971). Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/girolamo-borri_%28Dizionario-Biografico%29/ Acesso em 5 de maio de 2021.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRIANT, P. **Alexandre, o Grande**. Tradução Rejane Janowitz. Porto Alegre: L & PM, 2013.

CARDOSO, S. **Uma Fé, Um Rei, Uma Lei. A crise da razão política na França das Guerras de Religião**. In: Adauto Novaes. **A Crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARDOSO, S. Montaigne: uma ética para além do humanismo. **O que nos faz pensar**, v. 19, n. 27, 2010. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/308> p. 257-278. Acesso em 25 de janeiro de 2020.

CARDOSO, A. A conquista do Maranhão e as disputas atlânticas na geopolítica. **Revista Brasileira de História**, v. 31, nº 61. São Paulo. 2011. DOI: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018820110001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em de abril de 2021.

CARVALHO, C; COSTA, C. O.; APPIO, C. R; SILVA, N. de. M. A. A educação jesuíta: contexto e raízes. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo**, v. 7, n. 2, nov. 2008.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**/André Comte-Sponville: Tradução Eduardo Brandão, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CONCEIÇÃO, G. H. da. **Phainómenon em Montaigne**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2020.

DIÓGENES LAÉRCIO. **Lives of eminent philosophers**. Tradução HICKS, R. D. Londres: William Heinemann, 1975.

ERASMO. **De pueris (dos meninos). A civilidade pueril**. Tradução de Luiz Feracine. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. 2 ed. São Paulo: Escala, 2008.

ERASMO. **O elogio da loucura**. Tradução: Paulo M. Oliveira. Versão para ebook. Domínio público. 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000026.pdf>. Acesso em 28 de jun. de 2020.

EVA, L. A. A. **Montaigne contra a vaidade, um estudo sobre a Apologia de Raimond Sebond**. São Paulo. Edusp. 2004.

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

FALCÓN, R. S.S. G. **A educação do orador: tradução e estudo do Livro II da Institutio oratoria**. (Dissertação). São Paulo: FFLCH-USP, 2015.

FRANÇA, M. C. **O Selvagem como figura da natureza humana: o discurso da conquista americana**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre. L & PM, 2010.
- JAPIASSU, H. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACOUTURE, J. **Montaigne a cavalo**. Tradução F. Rangel. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- LESTRINGAM, F. O Brasil de Montaigne. **Revista de Antropologia**, v. 49, n. 2, São Paulo, 2006.
- LUZIO, J. D. Bartolomé de Las Casas y Michel de Montaigne: Escritura y lectura del nuevo mundo. **Revista Chilena de Literatura**, n° 37, Costa Rica, 1991.
- MAIA NETO, J. R. Resenha de livro: Richard H. Popkin, **História do Ceticismo de Erasmo a Spinoza**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2000), 382p. ISBN 85-265-0331-6. © Manuscrito 2000. Published by the Center for Logic, Epistemology and History of Science (CLE/UNICAMP), State University of Campinas, P.O. Box 6133, 13081-970.Campinas SP, 2000.
- MARCONDES, D. O Ceticismo antigo: Pirronismo e Nova Academia. **Revista de Ciências Humanas**. v.11. n. 15, 1994. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- MARCONDES, D. Montaigne, a descoberta do Novo Mundo e o ceticismo moderno. **Kriterion**, vol. 53, n. 126. Belo Horizonte, 2012. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2012000200006>.
- MESSIAS, E. R. **Educação e ceticismo na filosofia de Montaigne**. Curitiba. Editora CRV, 2017.
- MIRANDOLA, G. P. D. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Lisboa: Edições 70, 2006 [1486].
- MONTAIGNE, M. de. **Les Essais**. Ed. P. Villey e V. L. Saulnier. Paris: PUF, 1992. 3 v. DOI: <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/>.
- MONTAIGNE, M. de. **Os Ensaios**. Tradução Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes: 2002. v. I.
- MONTAIGNE, M. de. **Os Ensaios**. Tradução Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes: 2000. v. II.
- MONTAIGNE, M. de. **Os Ensaios**. Tradução Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes: 2001. v. III.
- OSÓRIO, J. A. **Crítica e humanismo no Renascimento**. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos. 1974, 1975. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/29360>. Acesso em: 6 de junho de 2021.
- PALMA FILHO, J. C. A educação através dos tempos. São Paulo. **Revista História da educação**, n. D06 V, Ano 2010 DOI: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>

PEDROSO, S. P. de T. **Ensaio de Montaigne, jugement e sua forma**. Dissertação. São Paulo: FFLCH, USP, 2009.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acesso em 29 de março de 2021.

PLUTARCO. **Da educação das crianças**. Tradução do grego, introdução e notas de Joaquim Pinheiro. Coimbra: Ed. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Universidade de Coimbra, 2008.

PLUTARCO. **Vidas paralelas: Alexandre e César**. Tradução Júlia Rosa Simões. Porto Alegre: L & PM. 2005.

PLUTARCO. **Vidas paralelas: Sólon e Públicola**. Tradução do grego, introdução e notas Delfim F. Leão e José Luís L. Brandão. Coimbra: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos. 2012.

POPKIN, R. **The History of Scepticism from Erasmus to Spinoza**. University of California Press: Berkeley, 1979.

PORCHAT PEREIRA, O. **Rumo ao ceticismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PREZOTTO, J. **Sexto Empírico: contra os gramáticos**. Introdução, Tradução e Notas. (Tese). Curitiba: UFPR, 2015.

QUINTILIANO, M. F. **Instituições Oratórias**. Tradução Geronymo Soares Barboza. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1836. DOI file:///C:/Users/kathy/Downloads/InstituicoesOratoriasdeMFabioQuintiliano_10719783.pdf.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Tradução prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SHAKESPEARE, W. **As alegres senhoras de Windsor**. Versão para ebook. Ed. Ridendo Castigati More, 2000. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/windsor.pdf> acesso em 11 de janeiro de 2020.

SILVA, A. L. C. **Falas de decadência, moralidade e ordem: a “História do Maranhão”, de Mário Martins Meireles**. (Dissertação). São Paulo. FFLCH-USP. 2008. DOI 10.11606/D.8.2008.tde-19032009-121616. Acesso em 14 de abril de 2021.

SOARES, N. de N. C. Plutarco no Humanismo Renascentista em Portugal. **Humanitas**. v. LV. Coimbra. 2003.

STAROBINSKI, J. **Montaigne em movimento**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

THEOBALDO, M. C. Montaigne, os canibais e todos os outros do mundo. **Revista Modernos e Contemporâneos**, v. 4, n. 10, 2020. p. 96-111. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/4364/3330>>.

THEOBALDO, M. C. Montaigne e a educação pela “verdadeira filosofia”. In VELASCO, Patrícia Del Nero (Org.) **Ensino de – qual? – filosofia: ensaios a contrapelo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

THEOBALDO, M. C. Montaigne e a educação em “nova maneira”. **Revista O que nos faz pensar**, v. 19 n. 27, 2010. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/issue/view/33>. Acesso em 03.04.2021.

THEOBALDO, M. C. **Sobre o “Da educação das crianças”: a nova maneira de Montaigne**. (Tese) São Paulo: FFLCH, USP, São Paulo, 2008.

TODOROV, T. **A conquista da América - A questão do outro**. Tradução Beatriz Perrone Moi, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIEGAS, R. M. Nosso amigo Montaigne; referências metodológicas a partir da análise de Dos Coxos. **Revista O que nos faz pensar**, n. 38, 2016.

VILLEY, P. **Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne**. Osnabrück: Otto Zeller, 1976.