

MONTAIGNE: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Montaigne: filosofia e
educação para a vida

Márcio Silveira Lemgruber¹

Resumo

A partir de um levantamento em diversos livros de história da educação, de autores nacionais e estrangeiros, procuro analisar o lugar neles ocupado por Michel de Montaigne, ou seja, quais os principais aspectos de suas ideias são enfatizados em cursos de formação de professores. Concluo que as ideias mais estritamente pedagógicas dos *Ensaíos*, expressas nos capítulos *Pedantismo e Da educação das crianças*, têm uma razoável divulgação. Entretanto, outras formulações como as epistemológicas ou acerca da diversidade cultural, que poderiam ser muito estimulantes para a formação do futuro docente, pouca ou quase nenhuma presença têm naquelas obras.

Palavras-chave: Montaigne; Filosofia da Educação; História da Educação.

Abstract

Based upon a survey of publications on the history of education, both national and international, I seek to analyse the role assigned to Michel de Montaigne, that is, the main aspects of his thinking that are emphasised in teacher training courses. I conclude that the most strictly pedagogic ideas of his *Essays*, particularly those expounded in the chapters *Of Pedantry* and *On the education of children*, have reasonable dissemination. Nonetheless, other conceptions, particularly those of an epistemological nature or those on cultural diversion, which could prove stimulating in training of future teachers, have little or no presence in the works examined.

Keywords: Montaigne; Philosophy of Education; History of Education.

¹ **Márcio Silveira Lemgruber** é professor aposentado da UFJF, trabalhando atualmente como professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro.

E-mail: mslemgruber@gmail.com

MONTAIGNE: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Meu ofício, minha arte, é viver.

Montaigne

Nosso mundo, cada vez mais, vai se caracterizando pelo excesso e, conseqüentemente, pela descartabilidade, seja de objetos, crenças ou valores. Passamos a viver sob avalanches diárias de informações, atualizações da última versão de produtos, planos que prometem créditos, ligações e conexões ilimitadas, além de centenas de canais que nunca desligam. Ser “ilimitado”, ou melhor, consumir ilimitadamente é o remédio (ou a droga?) que nos é apregoado para suportar o mal-estar da civilização. Já se disse que tudo que é sólido se desmancha no ar, só que, agora, quase instantaneamente.

Arriscaria apontar a fugacidade como característica fundante da contemporaneidade, concordando com Italo Calvino, que, em suas *Seis propostas para o próximo milênio*, destaca a leveza e a rapidez. Contudo, evitando tomar os opostos como excludentes, não deixa de nos advertir que aquelas são tão somente escolhas, em polaridades complementares. Ou seja, o peso e a lentidão – seus contrapontos – não são, em si, considerados defeitos, qualidades negativas.

Porém, tal sabedoria não impera onde nada perdura, o prazo de validade das coisas - materiais e ideias – é cada vez menor. Tudo é fugaz, é mudança incessante, instantânea.

Se essa sensação é tão presente hoje, cabe salientar que ela não é nova; o ritmo das transformações é que se potencializou, vertiginosamente, nos últimos anos. À guisa de ilustração, lembro de um livro que muito me marcou. Nos anos 1950, Robert Pirsig inicia *Zen e a arte da manutenção de motocicletas*, que se tornou um clássico da geração *beat*, explicitando sua insatisfação:

Talvez por causa desses progressos, a corrente da consciência nacional flui agora com maior velocidade e é mais caudalosa; entretanto, parece estar cada vez menos profunda. ... “Quais são as novidades?” É a eterna pergunta, interessante e abrangente; mas, se só perguntarmos isso, obteremos uma série interminável de banalidades e modismos, o lodo do futuro. Eu prefiro me preocupar em perguntar: “o que é melhor?” (PIRSIG, 1985, p. 15)

Recentemente, li uma entrevista no jornal, em que um especialista norte-americano sustentava que não mais se lerá romances extensos, pois eles não cabem mais no ritmo da vida contemporânea, onde não há o tempo que se gasta para lê-los. Olhei, na estante, para *A Montanha Mágica* de Thomas Mann e lamentei pelas gerações de terráqueos que não teriam mais o privilégio de humanizar-se, conhecendo Hans Castorp. Afinal, essa me parece ser também, assim como para Todorov (2009), a maior contribuição da literatura: ajudar a nos conhecer, conhecendo outros. E, com isso, ajudar a nos aceitar, a suportar a vida. É o que faz um clássico perdurar por séculos ou milênios. Pode mudar radicalmente a roupagem, mas o que é visceralmente humano permanece atual. Às vezes, uma atualidade intrigante, assustadora mesmo. Para além de cenários que nos são tão distantes, como a Grécia antiga de Antígona, o reino da Dinamarca de Hamlet, ou o Sertão de Riobaldo, os clássicos são espelhos onde nos deparamos com nossos próprios sentimentos.

É significativo, por exemplo, que dos romances de cavalaria, quem mais ficou foi exatamente o anti-herói. Os guerreiros invencíveis foram suplantados pelo “cavaleiro da triste figura”, que nos conecta com o ridículo que trazemos em nós mesmos. Poucas décadas antes de Cervantes fazer ficção expondo as fraquezas humanas, Montaigne o fez como não-ficção, escrevendo sobre si mesmo.

Chegamos a nosso personagem: Michel de Montaigne, um nobre francês que viveu no século XVI. Em seu castelo, perto de Bordeaux, lia, meditava e escrevia, diariamente. Ao fim de duas décadas, legou para a posteridade seus *Ensaio*s, uma obra de cerca de mil páginas, com 107 capítulos sobre os mais variados assuntos, desde grandes temas filosóficos como reflexões sobre a ética ou a morte, até a exposição de intimidades como problemas no casamento, no desempenho sexual, ou, ainda, sentimentos nada edificantes como a inveja dos vizinhos e a sua tão proclamada preguiça.

Diante do que apontávamos como características do mundo contemporâneo, não seria lícito especular que seus escritos - tão antigos e extensos - estariam duplamente condenados ao esquecimento? Entretanto, Montaigne é, hoje, o patrono dos blogueiros.

Sua atualidade, mais do que sobre o que escreve, se dá, sobretudo, pela maneira como o faz, tomando-se como objeto de reflexão. Sua metafísica era o estudo de si mesmo. Séculos antes de Freud elaborar o conceito de inconsciente, já desconfiava de que a consciência pudesse ser submetida à razão. Ao longo da vida, cada vez mais, reforça tal convicção: “Nunca estamos em nós; estamos sempre além.” (MONTAIGNE, 1996, vol. I, p. 39); “...não me encontro onde me procuro, e mais me descubro por acaso, do que apelando para a inteligência.” (Idem, vol. I, p. 60); “... somos, não sei como, dois seres em um só, o que faz que, em uma mesma coisa, acreditemos e não acreditemos, não podendo desfazer-nos do que condenamos.” (Idem, vol. II, p. 13)

Penso que esse é um importante traço de originalidade de Montaigne, assumir-se como sujeito cindido, ao contrário da tradição de diários ou confissões em que o autor promete – ou, mesmo, jura perante Deus – que só dirá a verdade, que não se deixará levar pela falsa consciência. As *Confissões* de Rousseau, apesar de posteriores aos *Ensaio*s, servem para ilustrar tal diferença.

“Talvez a história universal seja a história de algumas metáforas”, escreveu certa vez Jorge Luis Borges (2005, p. 15). Uma dessas metáforas recorrentes é a do véu distorcendo a visão da realidade. Aqui, vou confessar que não li as *Confissões*, mas me apoiarei em Jorge Larrosa (2006, p. 32) que se utiliza repetidamente da metáfora do véu, ao analisar a busca da verdade interior na escrita autobiográfica de Rousseau: “E todo o seu esforço, e seu abismo, será denunciar a aparência e eliminar esse véu ilusório que cobre as coisas e que também se interpõe entre uma pessoa e ela mesma”. Cita a declaração de princípios do filósofo genebrino, logo no início de suas *Confissões*: “concebo uma tarefa da qual jamais houve um exemplo e cuja execução não terá imitação. Quero mostrar, a meus semelhantes, um homem em toda a verdade de sua natureza; e esse homem serei eu”. (ROUSSEAU *apud* LARROSA, 2006, p. 24). Rousseau busca continuamente – fracassando como Sísifo – o “eu verdadeiro” por detrás da aparência.

Para Montaigne, não há esse eu “substancial”, a ser descoberto. Aplica-se, também nesse caso, a analogia que usa para argumentar quanto à fluidez da jurisprudência: “Quem nunca viu uma criança tentando dar forma a uma bola de mercúrio? Quanto mais se obstina, tanto mais se fragmenta o metal rebelde e se dispersa em gotas incontáveis”. (MONTAIGNE, 1996, vol. II, p. 356). Ele sabe que a consciência que temos de nós mesmos é necessariamente movediça, que não há uma “realidade em si” por trás do véu, mas, tão somente, outros véus. É como se quiséssemos arrancar os olhos para ver melhor, pois eles nos limitam uma percepção plena.

Montaigne não se toma como exemplar, mas, simplesmente, como exemplo:

Gostaria mais de entender bem o que se verifica em mim do que compreender perfeitamente Cícero. Na minha experiência própria já tenho com que me tornar sábio, desde que atente para os seus ensinamentos.

... A vida de César não nos oferece mais exemplos do que a nossa, porque tanto a de um imperador quanto a de um homem vulgar são vidas humanas e sujeitas a todos os acidentes humanos. Escutemos nossa experiência, e veremos que nos diz tudo aquilo de que temos necessidade especial. (Idem, vol. II, p. 362)

Avesso a deduzir as singularidades a partir de essências metafísicas, constrói uma sabedoria a partir do exame de sua vida cotidiana, adotando a estratégia de falar do humano tendo como base um homem, mais precisamente, ele próprio. “Apresento uma vida das mais vulgares, que nada tem de especial. A vida íntima do homem do povo é de resto um assunto filosófico e moral tão interessante quanto a do indivíduo mais brilhante; deparamo-nos em qualquer homem com o Homem.” (Idem, vol. II, p. 154).

Decididamente, Montaigne não adota um tom professoral sobre a vida. Não escreve para ensinar, para prescrever como se deve viver, mas para contar e meditar sobre o que se passa em sua vida e ao seu redor: “Outros autores têm como objetivo a educação do homem; eu o descrevo. E o que assim apresento é bem malconformado.” (Idem, vol. II, p. 153).

Apesar de, em geral, adotar essa postura, dois capítulos dos *Ensaio*s têm um estilo mais prescritivo abordando a educação como tema central. São eles - *Pedantismo* e *Da educação das crianças* – que conferem a Montaigne um lugar nos livros de História da Educação. Mas, qual seria esse lugar? Resolvi, então, ir a uma biblioteca e fazer um levantamento sobre o que os educadores e alunos (futuros educadores) leem a respeito de suas ideias pedagógicas.

Pude constatar que três dos livros de autores nacionais mais utilizadas em cursos de História da Educação (*História das Ideias Pedagógicas*, de Moacir Gadoti; *História da Educação*, de Nelson e Claudino Piletti; e *História da Educação e da*

Pedagogia - Geral e Brasil, de Maria Lucia Aranha) conferem certa importância ao pensamento montaigniano, enfatizando principalmente sua contribuição em termos de crítica à memorização e de defesa de uma educação voltada para a vida. Em especial Gadoti, que reproduz um texto de quatro páginas do capítulo *Da educação das crianças* e propõe que o aluno elabore uma dissertação sobre suas concepções educacionais. Por sua vez, Maria Lucia Aranha apresenta um trecho do capítulo *Pedantismo* e, a partir dele, também propõe exercícios.

Quanto a autores internacionais, passei os olhos, inicialmente, por obras escritas na primeira metade do século passado: *História da Educação*, de Paul Monroe; *História Geral da Pedagogia*, de Francisco Larroyo; e *História do Pensamento Educacional*, de Frederick Mayer. Também encontro referências positivas a Montaigne, ressaltando, sobretudo, a atualidade de suas ideias: “a crítica sutil que fez do retoricismo e do memorismo e sua defesa de um tipo de educação destinada a formar o juízo prático dos jovens para as coisas da vida (realismo social) aproximaram-no das tarefas educativas de nosso tempo”. (LARROYO, 1982, vol. I, p. 369) E, também: “Montaigne soa-nos quase como um educador do século XX. Seu adiantado sistema renunciou os ideais do pragmatismo moderno”. (MAYER, 1976, pág. 242). Por outro lado, registro que Márcio Manacorda, autor influente no pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, em *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, não lhe faz referência.

Foi somente em obras mais recentes - *História da Pedagogia*, de Franco Cambi e *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*, organizada por Clermont Gauthier e Maurice Tardif – que me deparei com limitações sendo apontadas. O autor italiano, alerta que “não se deve, todavia, esquecer que do conjunto de sua obra emerge uma proposta para a qual a cultura é aristocraticamente entendida como patrimônio privilegiado de uma elite intelectual.” (CAMBI, 2007, p. 270). Por sua vez, Gauthier destaca que os

escritos de Montaigne sobre educação representam “uma elite que não ensina, dirigem-se primeiro a essa elite e respondem às suas preocupações... não são discursos de docentes que têm grupos de alunos a administrar no terreno da classe; são, antes, reflexões gerais sobre a educação”. (GAUTHIER, 2010, p. 125). Mas, mesmo esses autores, quando se dedicam à apreciação do conteúdo das propostas de Montaigne para a educação das crianças, tecem comentários favoráveis.

Afinal, quais são essas ideias que constituem um consenso como precursoras da pedagogia moderna? Vamos abordá-las com muita brevidade, pois estão razoavelmente presentes nos livros de história da educação. A seguir, pretendo trazer alguns aspectos pouco explorados neles, mas que considero relevantes para a formação de professores.

Vimos que um dos dois capítulos centralmente pedagógicos dos *Ensaio*s se chama *Pedantismo*. O próprio título nos é uma boa pista. Recorro a Celso Azar Filho, quando alerta para a mudança de significados que, então, se dava:

... no francês médio, a denominação ‘pedante’ significava preceptor, mestre-escola, pedagogo, em suma, professor; se a língua francesa retém hoje apenas, como no português, o sentido pejorativo do termo, esta acepção começa a tomar forma no Renascimento – e no texto em questão podemos ver como isso aconteceu: pela reprovação do saber afastado da vida e das preocupações e necessidades cotidianas, e daí negligente com relação à sua dimensão moral ou à sua utilidade no aprimoramento da pessoa humana”. (AZAR FILHO, 2012, p. 108)

“Pedagogia pedante” é depositar no educando, pela memorização, um imenso elenco de informações. Assim, por meio das citações “arquivadas” sobre os mais diversos assuntos, o indivíduo teria a oportunidade de mostrar a erudição de sua formação, granjeando reconhecimento intelectual.

Ensinar é, portanto, uma atividade calcada no “argumento de autoridade”: “Sabem dizer ‘como observa Cícero’, ‘eis o que fazia Platão’, ‘são palavras de Aristóteles’, mas que dizemos nós próprios? Que pensamos? Que fazemos? Um papagaio poderia substituir-nos.” (MONTAIGNE, 1996, vol 1, p. 141).

Daí o desprezo, manifestado ao longo dos *Ensaaios*, igualmente, pelas escolas de retórica que primavam pela prolixidade, pelo esbanjamento de fórmulas servis. Montaigne lamenta que tivessem perdido a ideia de que falar bem é bem argumentar, da tradição clássica, reduzindo a retórica a um fichário de chavões: “Abaixo a eloqüência que atrai a nossa atenção para ela mesma e não para seus temas.” (Idem, vol. 1, p. 231).

A rejeição à memorização do “pedantismo” constitui o tema mais destacado nos livros de educação, como na analogia dos mestres com os pássaros: “Assim como os pássaros vão às vezes em busca de grão que trazem aos filhotes sem sequer sentir-lhe o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão somente para vomitá-la e lançá-la ao vento.” (Idem, vol. I, p. 140) Montaigne é um severo crítico da erudição pedante, lembrando que “a esses sábios de pacotilha dá-se por brincadeira o apelido de ‘Lettreferus’ (ferido pelas letras), isto é, indivíduo que as letras atordoaram à maneira de uma martelada”. (Idem, vol. I p. 142) Ou, ainda: “Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Triste ciência a ciência puramente livresca!” (Idem, vol. I, p. 153).

É isso que o faz precursor da pedagogia moderna, a rejeição da educação como transferência de conteúdos a serem memorizados. A imagem de que Montaigne faz uso para representar tal concepção de ensino - “cabeças de pote” - sugere um recipiente onde algo é depositado. A ideia do depósito estará, séculos adiante, na metáfora freiriana da “educação bancária”. Também antecedendo Freire, em seu “pensar certo”, Montaigne afirma que “cumpre, entretanto,

indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais”. (Idem, vol. I, p. 140), ou seja, que é melhor ter uma cabeça bem formada do que exageradamente cheia. Recorre a uma analogia entre a abelha e o aluno para defender a emergência da autoria no processo educacional.

As abelhas libam flores de toda espécie, mas depois fazem o mel que é unicamente seu e não do tomilho ou da manjerona. Da mesma forma os elementos tirados de outrem, ele os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência. (Idem, vol. I, p. 152).

Ao invés de soar como a doação de um acervo, o ensino deve, assim, estar subordinado à finalidade de preparar para a vida. O aluno não deve receber um saber pronto para tão somente decorar, mas que seja instigado a buscar o conhecimento e realizar uma produção própria. Como ilustração, sua ideia de ensino de História:

Mas que o guia desse menino se lembre do objetivo de sua missão e que procure gravar menos no seu discípulo a data da destruição de Cartago que os costumes de Aníbal ou Cipião. Que lhe ensine a apreciar os fatos mais do que os registrar. Uns estudam a história decorando, outros como um filósofo que analisa. (Idem, vol. I, p. 156).

Também soa muito atual sua indagação em prol do ensino de filosofia na infância: “Visto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância como as outras idades dela pode tirar ensinamentos, por que motivo não lha comunicaremos?” (Idem, vol. I, p. 162). Enfim, penso que o trecho a seguir serve como uma síntese de sua proposta de educação voltada para a vida:

Este mundo tão grande é o espelho em que devemos nos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro de nosso aluno. A infinidade de costumes,

seitas, juízos, opiniões e leis ensina-nos a apreciar sadamente os nossos, a reconhecer suas imperfeições e fraquezas naturais, o que já não é pouco. (Idem, vol. I, p. 158)

Como foi apontado por alguns autores de história da educação, Montaigne não escreve sobre a prática pedagógica com o foco no âmbito escolar, ao qual quase não faz referências. Quando o faz, critica severamente a disciplina rígida e os castigos físicos que nele imperavam:

A disciplina rigorosa da maior parte de nossos colégios sempre me desagradou. São verdadeiras prisões para cativo da juventude... Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos. Linda maneira de acrodar o interesse pelas lições nessas almas tenras e tímidas, essa de ministrá-las carrancudo e de chicote nas mãos! Que método iníquo e pernicioso! Como seriam melhores as classes se juncadas de flores e folhas e não de varas sanguinolentas! (Idem, vol. I, p. 164).

Sua perspectiva ao discorrer sobre a formação intelectual da criança é, analisando sua própria experiência, a do preceptorado. Logo que desmamou, antes que destravasse a língua, foi confiado a um preceptor alemão que ignorava completamente o francês. Ele e mais dois ajudantes, só se dirigiam ao pequeno Michel em latim. “Excelente foi o resultado. Sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote, sem lágrimas, aprendera um latim tão puro quanto o de meu professor, porquanto nenhuma noção de uma outra língua o podia perturbar.” (Idem, vol. I, p. 170)

Fala pouco de sua fase escolar, no Colégio de Guyenne, em Bordeaux, que tinha um diretor português atipicamente liberal para a época, o que rendeu perseguições e, por fim, a demissão. Sua cartilha foram as fábulas das *Metamorfoses* de Ovídio, escolha que, nos *Ensaio*s, corroboraria como o livro

mais fácil e adequado pelo assunto à sua idade. Elogia alguns professores quanto ao estímulo de leituras agradáveis: “Se tivessem tido a mania de mo impedir, creio que só houvera trazido do colégio ódio aos livros, como acontece com quase toda a nossa nobreza.” (Idem, vol. I, p. 172).

Essa postura, de tratar tangencialmente sua experiência escolar, coloca-nos diante de um traço característico das meditações montaignianas. Elas não têm como objeto de análise as instituições ou os grandes acontecimentos que vivenciou. E, quanto a isso, ele teria, sem dúvida, um material fartíssimo, pois, além de prefeito de Bordeaux por mais de uma vez, esteve rodeado de intrigas e assassinatos, tão corriqueiros na corte francesa, nas duas décadas das guerras religiosas que coincidem com a redação dos *Ensaio*s. Mas, em vez de narrar a macropolítica, opta por tecer reflexões sobre a sociedade a partir do fragmento que é a sua vida. Seus juízos são construídos pelo encontro de uma vasta bagagem clássica greco-romana com a observação de sua experiência pessoal.

É com esse olhar que ele abordará outros aspectos que não são tão destacados nos livros de educação, mas que seriam muito valiosos para a formação de professores. Talvez, nem tanto pelos temas em si, porém, pela maneira como os vê, pelo exercício de não ter o seu ponto de vista como o certo, o único. Vivendo numa conjuntura fortemente marcada pela intolerância, Montaigne nos brinda com um admirável exemplo de pluralismo.

Dentre eles, destaco, inicialmente, a religião. As duas décadas de elaboração dos *Ensaio*s foram marcadas, desde a “Noite de São Bartolomeu” até quase o “Edito de Nantes”, pelo banho de sangue das guerras religiosas. Apesar de sua inquestionável fé católica, jamais sucumbiu à intolerância, chegando mesmo a afirmar que nada superava os católicos em crueldade. Denunciou a ação dos espanhóis no Novo Mundo, invertendo o qualificativo de “bárbaro”:

Ter-se-á jamais perpetrado tanto crime em benefício do comércio? Quantas cidades

arrasadas, quantos povos exterminados! Milhões de indivíduos trucidados, em tão bela e rica parte do mundo, e tudo por causa de um negócio de pérolas e pimenta! Miseráveis vitórias! ... Em outra ocasião, os espanhóis mandaram queimar vivos quatrocentos e sessenta prisioneiros de guerra... Todos esses pormenores por eles próprios nos foram comunicados, pois não somente confessam tais barbaridades como delas se vangloriam. Se esses bárbaros tinham a intenção de propagar a nossa fé, deviam pensar que não é de territórios que ela precisa apossar-se e sim de almas. (Idem, vol. I, ps. 238 e 239)

É significativo que, ao longo de mil páginas, não haja qualquer alusão a Jesus Cristo. Mesmo quando vai tratar de exemplos de atitude diante da morte, recorre a Catão ou Sócrates, mas omite a crucificação. Fala sobre tabernas, entretanto não faz referência à audiência em que foi recebido pelo Papa Gregório XIII, no Vaticano. Transparece que sua verdadeira religião é o legado humanista greco-romano, em especial as tradições do estoicismo, do epicurismo e do ceticismo. É claro que isso irá desagradar às autoridades católicas e trará sérias consequências quanto à censura dos *Ensaíos*.

Montaigne compreendia que sua opção religiosa era determinada não por uma verdade transcendental, mas, sobretudo, pelas contingências culturais:

Tudo isso é sinal muito evidente de que não compreendemos nossa religião, senão a nosso modo e a nosso bel-prazer, como compreendemos qualquer outra religião. Se é nossa, é porque o destino nos fez nascer em um país onde ela existe... Em outras regiões, outras influências, promessas e ameaças poderiam igualmente impor-nos outras crenças. Somos cristãos como somos perigordinos ou alemães. (Idem, vol. I, p. 375)

Outra contribuição sua, que poderia ser trabalhada na formação de professores no sentido da desnaturalização da educação, diz respeito à sua visão da diversidade cultural. Admirador, desde a infância, das *Metamorfoses* de Ovídio, herda um fascínio pelos relatos sobre as terras e povos dos continentes recém-descobertos. Sustenta que “a qualidade mais universal é a variedade” (Idem, vol. II, p. 138), e que devemos, a partir do conhecimento do que nos é diverso, ver e julgar as insuficiências de nossa própria cultura, relativizando hábitos e crenças. Ou seja, percebê-los como construções culturais:

O principal efeito da força do hábito reside em que se apodera de nós a tal ponto que já quase não está em nós recuperar-nos e refletirmos sobre os atos a que nos impele... e imaginamos que as ideias aceitas em torno de nós, e infundidas em nós por nosso país, são absolutas e ditadas pela natureza. Daí pensarmos que o que está fora dos costumes está igualmente fora da razão. (Idem, vol. I, p. 122)

No famoso ensaio *Os canibais*, apresenta sua visão simpática aos costumes primitivos e estrangeiros. “Nada vejo de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra.” (Idem, vol. I, p. 195). Montaigne teve em sua propriedade um empregado que vivera na França Antártica, fundada pelo almirante Villegaignon, no Brasil. Gostava de conversar sobre os índios com esse homem que tinha a seu serviço, que lhe apresentou marinheiros e comerciantes que conhecera na viagem. Dedicava muito tempo à leitura das obras sobre os povos recém-descobertos. Gostava sobretudo da *Histoire d’un Voyage fait em terre Du Brésil* (1578), de Jean de Léry, cronista protestante que descrevia a sociedade tupinambá com simpatia; e da *Brevisima relación de la destruccion de las Indias*, de Bartolomé de Las Casas, que defendia a causa da humanidade dos silvícolas.

Uma passagem célebre de *Os Canibais* é quando narra o encontro, em Rouen, na corte do rei Carlos IX, com três índios tupinambás trazidos do Brasil (lastima que se tenham deixado tentar pela novidade e abandonado seu clima suave). O que mais lhe chamou a atenção foi a percepção dos índios quanto à desigualdade na sociedade francesa:

observaram que há entre nós gente bem alimentada, gozando as comodidades da vida, enquanto metades de homens emagrecidos, esfaimados, miseráveis, mendigam às portas dos outros (em sua linguagem metafórica a tais infelizes chamam “metades”); e acham extraordinário que essas metades de homens suportem tanta injustiça sem se revoltarem e incendiarem as casas dos demais. (Idem, vol. I, p. 203)

Após tantas reflexões sérias, que representavam “cortar na própria carne” de sua cultura, seu bom-humor emerge na conclusão de *Os Canibais*: “Tudo isso é, em verdade, interessante, mas, que diabo, essa gente não usa calças!” (Idem, vol. I, p. 203).

Ousaria afirmar que a maior lacuna da abordagem dos livros de História da Educação em relação ao pensamento montaigniano se dá quanto às ideias epistemológicas. Suas reflexões apresentam grande atualidade em relação à filosofia da ciência. Fustiga incessantemente, ao longo de sua obra, a onipotência da razão humana:

Que me explique pelo raciocínio em que consiste a grande superioridade que pretende ter sobre as demais criaturas. Quem o autoriza a pensar que o movimento admirável da abóboda celeste, a luz eterna dessas tochas girando majestosamente sobre sua cabeça, as flutuações comoventes do mar de horizontes infinitos, foram criados e continuam a existir unicamente para sua comodidade e serviço? Será possível imaginar algo mais ridículo do que essa miserável criatura, que nem sequer é dona de si mesma, que está exposta a

todos os desastres e se proclama senhora do universo? (Idem, vol. I, p. 379)

Somando-se aos protestos quanto à falta de engajamento nas querelas religiosas ou à liberalidade de sua abordagem da sexualidade, espezinhar o orgulho humano, sua atividade intelectual preferida, foi a gota d'água para a inclusão dos *Ensaio*s no Índice de livros proibidos, de 1662 a 1854, sob a alegação de que, ali, o homem não era considerado uma criação especial de Deus.

Montaigne percebe o papel das metáforas fundantes, das “licenças poéticas” a que recorrem as ciências quando tratam de “questões que sobre-excedem a inteligência do homem”:

Duvido que Epicuro, Platão e Pitágoras tenham acreditado seriamente em suas teorias dos átomos, das ideias e dos números; eram demasiado sábios e prudentes para crerem em coisas tão pouco assentadas e tão discutíveis. O que na realidade pode assegurar-se é que, dada a obscuridade das coisas do mundo, cada um desses grandes homens procurou encontrar uma imagem luminosa delas. Seus espíritos acharam explicações que tinham pelo menos uma certa verossimilhança e que, embora não averiguadamente verdadeiras, podiam ser sustentadas contra as ideias contrárias: “esses sistemas são ficções do gênio de cada filósofo e não o resultado de suas descobertas”. (Sêneca). (Idem, vol. I, p. 428)

Acentuando o caráter de construção social dos modelos teóricos e não de descobertas naturais, insiste em que

Assim faz a ciência; ela nos oferece, pedindo-nos que as suponhamos verdadeiras, coisas que ela própria declara inventadas. Esses epiciclos, esses círculos excêntricos e concêntricos de que vale a astronomia para explicar o movimento das estrelas, não os propõe ela senão como o que de melhor pôde encontrar. Do mesmo modo age a

filosofia, apresentando-nos, não o que é ou crê ser, mas o que imagina como solução mais elegante e adequada às aparências. (Idem, vol. I, p. 450)

Duvidando da eternidade das descobertas ou teorias “definitivas”, desafia argumentos de autoridade, ousando indagar que “carta de recomendação” trazem os ensinamentos de Aristóteles, por exemplo, para não serem superados?

Temos, portanto, quando se apresenta uma nova doutrina, razões de sobra para desconfiar e lembrar que antes prevalecia a doutrina oposta. Assim como esta foi derrubada pela doutrina recente, no futuro uma terceira substituirá provavelmente a segunda. Antes que os princípios de Aristóteles tenham tido crédito, outros existiram que também davam satisfação à razão humana. Que carta de recomendação trazem os últimos? Que privilégio especial lhes garante que as nossas invenções os preservarão eternamente? (Idem, vol. I, p. 477)

A ideia de mundo – tanto do planeta, quanto do universo - estava sofrendo uma radical transformação, durante a vida de Montaigne. A astronomia passava por uma mudança de paradigma, com o geocentrismo de Ptolomeu sendo superado pelo heliocentrismo de Copérnico:

O céu e as estrelas foram durante três mil anos considerados em movimento. Todos acreditaram, até que Cleantes de Samos ou, segundo Teofrasto, Nicetas de Siracusa, se lembrou de sustentar que a terra é que girava em torno de seu eixo, seguindo o círculo oblíquo do zodíaco; e em nosso tempo Copérnico demonstrou tão bem esse princípio, que dele se vale em seus cálculos astronômicos. Que concluir, senão que não temos que nos preocupar com saber qual dos sistemas é o verdadeiro? Quem sabe daqui a mil anos outro sistema não os destruirá a ambos? (Idem, vol. I, p. 477)

Montaigne saúda o novo conhecimento, mas se recusa a considerar que o homem, enfim, decifrara o cosmos. Também esta será a sua postura em relação ao descobrimento do Novo Mundo, como etapa final do conhecimento das fronteiras do planeta em que vivemos:

Ptolomeu, que foi personagem de realce, determinara os limites de nosso mundo; os filósofos antigos pensavam nada ignorar a esse respeito acerca do que existia, salvo algumas ilhas longínquas que podiam ter escapado às suas investigações; e, há mil anos, fora agir como os pirrônicos pôr em dúvida o que então ensinava a cosmografia e as opiniões aceitas por todos; referir-se à existência de antípodas era heresia. E eis que nesse século se descobre um continente de enorme extensão, não uma ilha, mas uma região quase igual em superfície às que conhecíamos. Os geógrafos de nosso tempo não deixam de afirmar que agora tudo é conhecido: “pois nos comprazemos com o que temos, o que nos parece superior ao resto” (Lucrecio). Pergunto então se, visto que Ptolomeu se enganou outrora acerca do que constituía o ponto de partida de seu raciocínio, não seria tolice acreditar hoje resolutamente nas ideias de seus sucessores, e se não é provável que esse grande corpo denominado “mundo” seja bem diferente do que julgamos? (Idem, vol. I, p. 478)

Talvez o debate em torno de proposições como essas pudesse ser um bom estímulo para os futuros professores em relação à natureza do conhecimento, suas possibilidades e limitações.

Mas há ainda uma faceta de sua obra que traria grande contribuição na formação de professores: sua atitude diante da vida. Quanto a sua filiação filosófica, Montaigne é apontado como um dos principais representantes do humanismo renascentista, leitor apaixonado de Sêneca e Plutarco. Sua

atração pelas escolas pragmáticas da antiguidade - estoicismo, epicurismo e o ceticismo – vinha do lugar elevado na hierarquia dos valores que elas conferiam à atenção constante sobre a própria vida, através da *ataraxia*, isto é, a imperturbabilidade enquanto diminuição da ansiedade:

A grandeza da alma consiste menos em se elevar e avançar do que em se ordenar e se circunscrever. Grande é tudo o que é suficiente; e há mais elevação em amar as coisas comuns do que as eminentes. Nada é tão legítimo e belo como desempenhar o papel de homem em todos os seus aspectos. Não há ciência mais árdua do que a de saber viver naturalmente; e a mais terrível das moléstias é o desprezo pela vida. (Idem, vol. II, p. 392)

Montaigne sabe que a vida pode ser tudo, menos exatidão. A lógica do falso ou verdadeiro nela não impera. Ao contrário dos sistemas plenamente formalizáveis, das questões redutíveis ao cálculo, a vida não tem gabarito. Quando sustenta que “a virtude que as coisas deste mundo exigem é uma virtude flexível, capaz de se adaptar à fraqueza humana; não é pura nem simples; não é reta, constante, imaculada” (Idem, vol. II, pág. 298), ele distingue territórios que suportam diferentes concepções de racionalidade. Entende que não se pode construir uma ética *more geometrico*, que os conhecimentos dessa ordem não resolvem os dilemas da conduta humana.

A grandeza da alma consiste menos em se elevar e avançar do que em se ordenar e se circunscrever. Grande é tudo o que é suficiente; e há mais elevação em amar as coisas comuns do que as eminentes. Nada é tão legítimo e belo como desempenhar o papel de homem em todos os seus aspectos. Não há ciência mais árdua do que a de saber viver naturalmente; e a mais terrível das moléstias é o desprezo pela vida. (Idem, vol. II, p. 392).

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil*. Ed. Moderna, 384 págs., 3ª. Ed. Revista e ampliada, 2011.
- AZAR FILHO, Celso Martins. *Montaigne: Ceticismo e Educação*. In. OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (org.). *Filosofia e educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.
- BAKEWELL, Sarah. *Como Viver ou Uma biografia de Montaigne em uma pergunta e vinte tentativas de resposta*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas volume II 1952-1972*. São Paulo: Globo, 2005.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- FREUD, Sigmund. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas - vols. XV e XVI, Rio de Janeiro, Imago, s.d.
- GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. SP: Ática, 1999. 319 págs. 8ª. edição em 2011.
- GAUTHIER, Clermont. *O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia*. In GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice Tardif (org). *A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 527 páginas.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. SP: Mestre Jou, 2 vols., 1982.
- LEMGRUBER, Márcio e OLIVEIRA, Renato José de. *Argumentação e Educação: da ágora às nuvens*. In. LEMGRUBER, Márcio e OLIVEIRA, Renato José de. (Orgs.) *Teoria da Argumentação e*

Educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MAYER, Frederick. *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, Biblioteca de Ciências da Educação, 1976.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Col. Atualidades Pedagógicas vol. 34, 15ª. edição, 1983.

MONTAIGNE, Michel. – *Ensaio*. Vol. 1 e 2. Col.: Os Pensadores. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação - a nova retórica*. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1996. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

PERELMAN, Chaïm. *Analogia e Metáfora*. in Enciclopédia Einaudi vol. 11, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, ps. 207/217.

_____. *Retóricas*. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1997. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História da Educação*. SP: Ática, 2006.

PIRSIG, Robert. *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SIMARD, Denis. *O Renascimento e a educação humanista*. In GAUTHIER, Clermont e

TARDIF, Maurice (org). *A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 527 páginas.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Data de recebimento: novembro de 2013

Data de aceite: junho de 2014