

## Montaigne e a educação em “nova maneira”<sup>1</sup>

### Resumo

*Este artigo traz algumas das críticas montaigneanas ao modelo pedagógico do humanismo renascentista e, principalmente, visa apresentar os aconselhamentos e as advertências presentes no “Da educação das crianças” (Ensaios, Livro I, cap. 26), nos quais encontramos as disposições fundamentais para uma educação, como quer Montaigne, em nouvelle manière. Compreender esta “nova maneira” significa, em certa medida, aceder à parte significativa da reflexão pedagógica e ética presente nos Ensaios.*

**Palavras-chave:** Montaigne . Ética. Julgamento . Pedantismo . Educação renascentista

### Abstract

*This article offers some criticism of Montaigne to the pedagogical model of Renaissance humanism and, especially, is to provide the advice and warnings reported in “The education of children” (Essays, Book I, chap. 26), where we find the key provisions for education, either as Montaigne in nouvelle manière. Understanding this “new way” means, to some extent, access to the significant part of the pedagogical and ethical reflection presented in the Essays.*

**Keywords:** Montaigne. Ethics. Trial. Pedantry. Renaissance Education

---

\* Professora do Departamento de Filosofia da UFMT.

1 Este texto constitui parte do segundo capítulo da minha tese “Sobre o “Da educação das Crianças”: a nova maneira de Montaigne”. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, USP, 2008.

O humanismo renascentista reconhece na formação através dos *studia humanitatis* um caminho de acesso à tradição clássica. Essa formação requer, além dos conhecimentos em história, poesia, filosofia e retórica, o domínio exímio das línguas grega e latina, considerado condição imprescindível para o estudo dos antigos sem as interferências das glosas dos comentadores ou das traduções vindas dos medievais. O aprendizado profundo das línguas antigas e o trabalho filológico são, assim, as chaves que abrem as portas para a cultura grega e romana na sua expressão mais genuína e íntegra.

Promover as condições para o conhecimento e a “imitação” da sabedoria clássica torna-se, então, a meta pedagógica primeira dos educadores humanistas, seja pela priorização dos estudos das letras e das artes, seja pela introdução de um material literário inovador (fruto das novas abordagens filológicas e históricas) posto à disposição dos mestres e estudantes. Ao estudo dos gregos e dos latinos são atribuídos vários interesses: de um lado, utilidade pedagógica por apresentarem as línguas antigas em estado puro; de outro, por concentrarem narrativas e poesias de inestimável beleza, e, ainda, reflexões políticas e éticas exemplares para a formação cívica e moral, além de fornecerem grande variedade de modelos estilísticos.

A valorização dos estudos clássicos e da retórica, em particular, continuará intacta mesmo com o fim das repúblicas italianas, visto que suas contribuições são mantidas como essenciais para a formação do homem da corte<sup>2</sup>. Tal como o empenho dos primeiros humanistas no campo educacional, posteriormente, as propostas inovadoras de Erasmo<sup>3</sup> e Vives<sup>4</sup> reafirmam a importância do ensino das humanidades e a exigência de uma civilidade inspirada e apoiada na tradição antiga.

- 
- 2 Castiglione, por exemplo, realça a importância da educação letrada e da formação moral para o cortesão: “[XLIV] Pretendo que nas letras ele seja mais que medianamente erudito, pelo menos nestes estudos que chamamos de humanidades, e não somente da língua latina, mas também da grega tenha conhecimentos para as muitas e várias coisas que nelas estão divinamente escritas. Seja versado nos poetas e não menos nos oradores e historiadores, e exercitado também em escrever versos e prosa, especialmente nesta nossa língua vulgar [...]. Contudo, faço questão de que nosso cortesão mantenha no espírito um preceito firme: de que nisso e em qualquer outra coisa seja sempre prudente e tímido, em vez de audaz, e cuide de não se persuadir falsamente de saber àquilo que não sabe [...]”. Castiglione, 1997, p. 67, 68.
  - 3 De grande repercussão será a publicação dos manuais erasmianos sobre o tema – *De Ratione studii* e o *De copia* – que servirão de referência explícita para textos posteriores, como o *Da educação*, de Vives e o *Mestre-escola*, de Aschan.
  - 4 Em sua *Pedagogia pueril* Vives apresenta seu plano de estudos literários. Nele constam instruções ao preceptor para o ensino da leitura, das partes da oração em língua latina, da escrita, da memória, da gramática (verbos, sintaxe, vocábulos), exercícios de redação latina e a indicação de extratos dos autores antigos para reflexões sobre a vida prática (cf. [Vives, 1948, p. 317 – 326]).

Montaigne, apesar das várias aproximações que podemos perceber entre suas proposições e aquelas postuladas, especialmente, por Erasmo, pode ser considerado um dos críticos mais originais das práticas educacionais do seu tempo (meados do século XVI), expondo claramente seu descontentamento em relação a elas, sobretudo pelo viés livresco que adquiriram; impeditivo, segundo ele, de uma formação voltada para os interesses da vida prática e para a moralidade. O capítulo “Do pedantismo”, Livro I dos *Ensaio*s, é um dos mais contundentes nesta crítica, como se pode ver pela seguinte passagem:

[C] *Proclamai a nosso povo, sobre um passante: “Oh, que homem sábio!” E sobre um outro: “Oh, que homem bom!” Eles não deixarão de voltar os olhos e o respeito para o primeiro. Seria preciso um terceiro pregoeiro: “Oh, que cabeças estúpidas!”* [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. Montaigne, 1999a, p. 136)<sup>5</sup>

Também o capítulo “Da educação das crianças”, Livro I dos *Ensaio*s, mesmo sendo mais afirmativo e propositivo que o capítulo “Do pedantismo”, não deixa de apresentar críticas severas à educação excessivamente letrada, considerando-a exercício de erudição e declarado incentivo ao pedantismo<sup>6</sup>. À formação para a erudição e a eloquência contrapõe-se à valorização de

- 
- 5 Utilizo a edição dos *Ensaio*s, Livros I, II e III, da Martins Fontes, traduzido por Rosemary Costhek Abílio. A edição francesa utilizada é da PUF, estabelecida por P. Villey, conforme o exemplar de Bordeaux (com os acréscimos da edição póstuma). As letras A, B e C entre colchetes designam as novas passagens que Montaigne foi acrescentando nos capítulos já publicados. São três “camadas” de texto: ‘A’, da primeira edição, em 1580; ‘B’, segunda edição, em 1588; e ‘C’, edição póstuma de 1595, segundo o manuscrito de Bordeaux (designação para o exemplar da segunda edição dos *Ensaio*s com novos acréscimos escritos por Montaigne, encontrado após a morte). Nas citações os números em romanos referem-se aos livros e os em arábicos aos capítulos.
- 6 Paul Porteau esclarece o percurso do termo pedante na França entre o final do século XVI e seguinte: o termo *pedante*, palavra de origem italiana, em seu sentido mais comum designa “os que ensinam as crianças nos colégios ou nas casas particulares” (Dict. de L’Acad., 1694). Em sentido técnico, *pedante* pode ser entendido como o mestre que ensina em colégios e *pedantisme* o conjunto de métodos pedagógicos e disciplinares que utiliza; neste sentido o emprego do termo não tem ainda o tom pejorativo que assumirá no capítulo “Do pedantismo” dos *Ensaio*s. Sob a influência de Montaigne o termo ganha um significado mais abrangente e jocoso, incluindo os mestres universitários – são *pedants* os mestres de direito, de medicina, e todos os demais (cf. [Porteau, 1935, p. 236-239]). A originalidade da crítica de Montaigne ao pedantismo está no fato de denunciá-lo como um problema social, não o restringindo apenas à educação (cf. [Porteau, 1935, p. 299]).

uma “cultura da alma”, uma educação voltada para a sabedoria prática e para o exercício do julgamento. O que está em causa, como veremos a seguir, é a formação do carácter, alvo da educação em todo e qualquer momento ou circunstância. Montaigne quer formar o “homem capaz”, aquele que sabe deliberar bem sobre as questões práticas da vida.

Nos *Ensaio*s há um grupo de capítulos reconhecidos como ensaios pedagógicos, entre eles os já mencionados “Do pedantismo” e “Da educação das crianças”, e ainda os capítulos “Da afeição dos pais pelos filhos”; “Dos livros”; “Da semelhança dos filhos com os pais”, “Da presunção” e “Da arte da conversação”. Neles encontramos críticas à mentalidade pedagógica do humanismo renascentista e ideias que em muito influenciarão a educação moderna, como é possível constatar em Locke ou em Rousseau. Mais particularmente, o capítulo “Da Educação das crianças” apresenta se não uma proposta pedagógica em sentido forte, um quadro amplo de procedimentos pedagógicos fundamentais.

Tais condutas se configuram em torno da atividade do aprendiz e não mais da matéria a ser ensinada, restando sem sentido perseguir com rigor exagerado um programa de matérias estabelecido de antemão; importa mais um ensino que valorize a aplicação prática dos saberes. A primeira e, como se constatará seguidamente, permanente preocupação do preceptor da “nova maneira” de educar montaigneana consistirá em adequar a ação pedagógica às capacidades do discípulo. Um mestre com os olhos apenas nos livros não é o bastante, sendo preciso voltar os olhos para o aluno, conhecer sua capacidade de assimilar e dar sentido ao que lhe é proporcionado pelo ensino. Por sua vez, numa recusa ao dirigismo dos exercícios tradicionais de aprendizagem, o papel do aluno não é mais o de repetir o mestre e as lições. Ele terá que enfrentar a “exercitação da alma”, ou seja, deverá, fundamentalmente, desenvolver as virtudes morais e, não menos importante, empenhar-se no exercício do julgamento.

### **Exercitar: a pedagogia**

Para que se cumpra a “nova maneira” de ensinar, uma ação também inovadora é exigida, na qual podemos detectar dois aspectos reveladores de sua constituição: a incorporação ou digestão dos sentidos e o aprendizado pela ação ou exercitação prática. Isto não significa que não ocorra o contato com livros ou com lições, muito pelo contrário, a leitura dos historiadores e dos clássicos é recomendada e sua frequência é parte importante da formação. A pecu-

liaridade que podemos inferir da orientação de Montaigne está em que os textos são indicados conforme vão ocorrendo as frequentações dos homens, dos costumes, do mundo. É a situação concreta que motiva a indagação e a leitura, proporcionando a reflexão sobre os assuntos na cena pedagógica.

No que diz respeito à incorporação do que é ensinado, Montaigne propõe uma exercitação diversificada da matéria de ensino: há de se experimentar de diversos modos, “colocando em cem facetas” (cf. [Montaigne, 2002, p. 225. Montaigne, 1999a, p.151]), fazendo o que foi ensinado ser aplicado em situações diferenciadas e fora do contexto original, comparando-as entre si até se extrair delas um sentido fundamental e próprio. A metáfora da digestão, apresentada no início do capítulo “Da educação...”, não deixa dúvida sobre a necessidade de se passar de um contato passivo com os assuntos para a incorporação e a conseqüente transformação da matéria assimilada: “[A] É prova de cruzeza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação, se não fez mudar o molde e a forma do que lhe deram para digerir” (Montaigne, 2002, p. 225. Montaigne, 1999a, p. 151)<sup>7</sup>.

Diferentemente da imitação rasa, recorrente no ensino dos pedantes, que nada mais é que mera memorização, a incorporação opera sobre o dado inicial, retirando-o da condição de objeto estranho, na medida em que o submete a uma absorção transformadora, e conferindo-lhe novo “molde” pleno de sentido para quem doravante o possui. Este mesmo procedimento também deve ser reiterado na incorporação das disposições morais. Não é o caso de simplesmente repetir os exemplos e preceitos virtuosos dos antigos, e sim de realizar o trabalho de incorporação da disposição para a ação virtuosa, do hábito da virtude.

Tão elucidativo quanto o termo “incorporação” para o exercício educativo de Montaigne, os termos “cópia” e “imitação” nos proporcionam uma boa entrada para o entendimento dos procedimentos pedagógicos dos pedantes, os quais implicitamente Montaigne está rebatendo. Entre os renascentistas, o estudo dos antigos significa um modo de contato com os exemplos e as obras excelentes do passado; justificando, inclusive, a organização dos programas escolares apoiados no que se considerava o melhor: os melhores filósofos, os melhores oradores, os melhores poetas. Os melhores são modelos a serem imitados. São fontes inspiradoras para novas obras e para uma cultura

---

7 A metáfora da digestão é um empréstimo (ou o resultado da deglutição do próprio Montaigne) de Sêneca, 1991, *Cartas*, 84.

do caráter. A influência e imitação do bom exemplo visam fecundar a alma dos que tomam contato com ele. Por sua vez, a cópia pode ser entendida como exercício estilístico, sendo esta sua acepção mais genuína: copiam-se os antigos para assimilar e treinar a língua e a excelência de estilo. Segundo Montaigne, o pedantismo está diretamente ligado à degeneração dos sentidos originais tanto da cópia quanto da imitação, pois as utiliza exaustivamente como instrumento de memorização sem a necessária digestão, sem a devida incorporação. O pedante toma o modelo de forma passiva, fazendo dele uma mera reprodução mal acabada (cf. [Garin, 1968. p. 99-105]).

A relação com a tradição clássica ainda nos remete a outro tema caro a Montaigne e também presente em suas preocupações educacionais: a tópicos do próprio e do alheio. 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, como podemos perceber nesta sequência: “[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].” (Montaigne, 2002, p. 227. Montaigne, 1999a, p. 151-152)

Esta passagem, desdobrada em duas proposições – a relevância dos humores diante dos preceitos e a apreensão do processo de assimilação – indica-nos a sutileza do aprendizado pretendido por Montaigne: não se trata tão somente de saber, é preciso mais ainda saber assimilar o saber, o que aqui é assinalado pela sugestão da impregnação dos *humeurs*, as disposições dos antigos. O preceito é uma espécie de advertência, um alerta, e pode ser esquecido porque o fundamental é o “humor”, expressão que Montaigne metaforicamente utiliza para mostrar-nos a necessidade de se deixar penetrar pelas fontes dos movimentos e pelas articulações que antecedem e geram o saber. Trata-se de prestar atenção não tanto à matéria e sim, principalmente, à maneira como os antigos sábios elaboravam seus julgamentos, dispunham suas razões e as justificavam. Se embebedar pelo humor, *il faut qu’il emboive*, ficar dele impregnado, é assimilá-lo como uma disposição, uma capacidade que pode ser acionada para a articulação dos próprios julgamentos. Aos humores incorporados se recorre como fonte e guia para o julgamento. O objeto da apropriação, o preceito, não é em si mesmo significativo, a fonte de onde saíram pode ser esquecida ou ocultada. A ênfase na incorporação desloca o aprendizado de sua motivação inicial – uma informação, um assunto, uma leitura – para o processamento, a digestão do dado, através do

exercício de apreensão e transformação, tomando para si o que é do outro e fazendo-o seu.

A efetivação do trabalho de apropriação e transformação da matéria de ensino não tem como se realizar na rotina livresca e no simples abastecimento da memória. Como, então, garantir uma ação pedagógica eficaz? A resposta já está novamente indicada nas críticas de Montaigne dirigidas aos seus contemporâneos. Talvez a mais enérgica delas consista em acusá-los de serem incapazes de transpor o saber que possuem para a prática, sendo esta mesma inépcia também transferida para a formação que defendem. Montaigne vigorosamente sintetiza sua avaliação sobre o ensino pedante e lança mão da autoridade de Platão como contraponto, fazendo-o porta-voz do que considera ser essencial no ensino, a filosofia moral:

[C] *Saber de cor não é saber: é conservar o que foi entregue à guarda da memória. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Desagradável competência, a competência puramente livresca! Espero que ela sirva de ornamento, não de fundamento, segundo o parecer de Platão, que afirma que a firmeza, a honradez, a sinceridade são a verdadeira filosofia, enquanto as outras ciências e que visam alhures são apenas cosmética.* (Montaigne, 2002, p. 228. Montaigne, 1999a, p. 152.)

Ter tão somente competência livresca resume em grande parte o que Montaigne despreza: a instrução por palavras, o esforço pedagógico investido apenas em atividades potencializadoras da memória que, enfim, só servem para ostentar erudição. O contraponto está em uma formação para a prática moral, presente na *Carta X*, de Platão, a qual Montaigne faz alusão na passagem acima, chamando a atenção para a visada da educação que recomenda: é na filosofia moral que estão os subsídios para a formação do caráter virtuoso.

Sem dúvida, um dos pontos cruciais desta nova maneira pedagógica consiste na articulação de uma saída imediata da educação livresca. Montaigne a encontra ao considerar ser possível transformar a aprendizagem numa incorporação contínua, num praticar ininterrupto mantido pelo constante trabalho de transpor para a prática o que está sendo apreendido. Sem a incorporação e a prática não há eficiência, não se atinge a prontidão para o fazer bem. Assim, de modo crítico e negativo, Montaigne adverte os educadores, alertando-os acerca da desastrosa forma como ensinam, e recomenda estimular o aluno a experimentar, escolher e realizar julgamentos: “[A] [...] como estes querem

instruir nosso entendimento sem o colocar em movimento; [C] como estes querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos exercitar nem em falar nem em julgar.” (Montaigne, 2002, p. 228. Montaigne, 1999a, p. 152.)

O aspecto peculiar do exercício está no fato de não pressupor etapas para a aquisição do saber: aprende-se fazendo. A aprendizagem não requer um tempo prévio para a preparação, não pressupõe nenhum tipo de condição. É preciso, simplesmente, agir: “[...] instruí-las [as crianças] não por ouvir dizer mas por experimentar [l’ *essay*] a ação” (Montaigne, 2002, p. 213. Montaigne, 1999a, p. 142). A melhor maneira de aprender algo é provando-o tanto quanto possível e nas mais variadas perspectivas, o que implica num convite imediato ao contato com múltiplos pontos de vista: o julgamento moral, a capacidade de bem deliberar (a prudência), só é possível a partir da apresentação de um leque amplo de possibilidades. O aprendizado eficiente é, pois, aquele que investe no exercício como prática e experimentação. Trata-se de um exercitar que prepara e não de um preparar para o exercitar.

Contudo, Montaigne não é uma voz inovadora ou isolada na defesa da exercitação prática. Entre as influências presentes na educação do século XVI, e com certeza também relevantes para Montaigne, está Quintiliano, um dos pioneiros a insistir na necessidade de trazer o aprendizado para a prática (no caso o ensino da retórica, que considerava extremamente teórico), chegando a elaborar um programa de exercícios práticos. Para Quintiliano, os exercícios práticos de escrever, ler e falar visam proporcionar ao aluno desenvoltura e segurança no uso do que lhe é ensinado, o que denominou de *firma facilitas*, um hábito ou uma disposição instalada, gerada pela constância do exercício. Quintiliano escreve:

*Mas estes preceitos sobre a arte oratória, necessários para se preparar teoricamente, são insuficientes para a eloquência; é necessário acrescentar esta facilidade assegurada que os gregos denominam héxis. É escrevendo, lendo, falando que se o adquire melhor.*(Quintilien, s/d, X,1,1, p. 3)

A héxis aristotélica, ou seja, a disposição permanente ou hábito só pode ser adquirido pela prática, pelo exercício constante até se atingir uma capacidade adquirida e estável, o que permite refazer facilmente o que já foi feito (cf. [Aristóteles, 1979, 1103a, p. 67])<sup>8</sup>. Em Aristóteles a noção de hábito é bas

---

8 cf. Aristóteles, 1998, Livro VII, 15, 1334b, 5 – 20, p. 543 - 545.



tante ampla, podendo estar associada à ideia de domínio perfeito na execução de uma determinada ação. O hábito, conseguido pela frequência na prática de um ato ou comportamento, gera uma disposição que reduz o esforço e garante facilidade na execução dos mesmos, como indicado por Quintiliano. Na *Retórica*, Aristóteles afirma: “deve-se ao hábito tudo que se faz por ter-lo feito freqüentemente.” (Aristote, *Rhétorique*, 1932, Livro I, 10, 1369b, 6, p. 118).

Em certo sentido esta mesma preocupação de Quintiliano é encontrada no capítulo “Do pedantismo”, o qual reforça a ideia de que a exercitação prática pode suscitar e instalar uma disposição para a execução adequada de determinada ação. Neste capítulo Montaigne lembra a educação dos la-cedemônios, que insistem numa “contínua exercitação da alma” (Montaigne, 2002, p. 213. Montaigne, 1999a, p. 143), na frequência da ação que gera o hábito, além de elogiar o exemplo de instrução que lê em Xenofonte:

*[...] quiseram colocar de imediato suas crianças à altura dos fatos, e instruí-las não por ouvir dizer mas por experimentação e ação, formando-as e moldando-as vivamente, não apenas com preceitos e palavras mas principalmente com exemplos e obras, para que em sua alma isso não fosse uma ciência, e sim sua compleição e hábito; para que não fosse uma aquisição e sim uma posse natural.* (Montaigne, 2002, p. 213. Montaigne, 1999a, p. 142-143)

O exercitar e o praticar são capazes de gerar uma maneira de ser cultivada pelo uso até ser fixada em um hábito e tão firmemente estabelecida como se sempre ali estivesse, “uma posse natural”. Uma vez instalados, os atos correlacionados ao hábito adquirem uma “espontaneidade” natural. Aristóteles nos confirma: “[...] e, com efeito, o habitual produz-se doravante como uma coisa natural; porque o hábito tem alguma semelhança com a natureza [...]” (Aristote, 1932, Livro I, 11, 1370a, p. 119).

Sem a constância da exercitação, a ação se fragiliza, vacila, e não pode ser prontamente executada. Se retomarmos o alerta de Montaigne: “como falar e julgar bem sem se exercitar na fala e no julgamento”, podemos notar certa perplexidade frente ao que lhe parece ser uma obviedade ignorada pelos mestres: qualquer aprendizagem só pode ser bem sucedida através de intenso investimento na exercitação prática. Ora, de nada adianta permanecer passivamente na atitude de escuta; para fazer bem qualquer coisa é preciso fazê-la continuamente, até se obter uma facilidade em sua execução, ou seja, o domínio de um modo de fazer, transformando-o em hábito. E, completan-

do com Quintiliano: “[...] são o hábito e o exercício os geradores da facilidade [*facilitatem máxime parit*].” (Quintilien, s/d, Livro X, 7, 8, p. 105).

Ao aproximarmos a exercitação proposta por Montaigne e o modo de ensinar dos pedantes, visualizamos, pelo menos em parte, o quadro da nova maneira pedagógica (que por sua vez estará completo com o exercício do julgamento). A imagem do “atrelamento” é a forma como Montaigne se refere à relação que o pedante estabelece com o saber, opondo a ela a ideia de incorporação: “ora, não se deve atrelar [*attacher*] o saber à alma, deve-se incorporá-lo [*l’y faut incorporer*] nela.” (Montaigne, 2002, p. 209. Montaigne, 1999a, p. 140). Estas duas variáveis – de um lado, o saber atrelado, anexado como uma peça estranha e, do outro, o saber incorporado que transforma o que está fora – contextualizam as maneiras como a aprendizagem pode ser efetivada. Certamente não ocorre uma apropriação transformadora do saber no ensino do pedante, visto que o foco de seus estudos está voltado para a imitação rasa e a memorização. A diferença entre a pedagogia do pedante e a de Montaigne está no trabalho que é realizado após o primeiro contato com o saber e, na sequência, na sua finalidade. O pedante investe na cópia e no uso erudito, não autorizando nenhum tipo de interferência de quem aprende sobre o que está sendo ensinado. O saber permanece, assim, sempre um empréstimo (coisa alheia), nunca uma posse. O outro, o preceptor da nova maneira, dá um passo além e promove uma alteração substancial em todo o processo, solicitando a participação do aprendiz para que venha transformar a matéria de ensino em algo com sentido diretamente vinculado à sua vida. O saber assimilado, deste modo, converte-se em alimento que nutre e transforma quem o digeriu. Se esta transformação não ocorrer, a aprendizagem não terá concluído seu trajeto, e finda por perder seu objetivo e sua utilidade. O aprendizado se completa quando novos sentidos, gerados na exercitação, se revertem em benefícios para vida. A partir deste momento, a memória das palavras ou das doutrinas alheias não interessa mais.

### **Julgar: a formação do aprendiz**

O exercício do julgamento constitui a parte prática da educação, que alça o aprendiz para fora do círculo estreito da autoridade e da confiança e o conduz à investigação e à compreensão de variados pontos de vista. O que Montaigne introduz de novo no exercício do julgamento diz respeito à solicitação de um ato de libertação, cujo primeiro movimento incide em recusar a submissão à autoridade que condiciona e incapacita o entendimento.

No século XV a concepção de autoridade estendia-se aos escritos e seus autores, aos mestres e aos pais, às instituições, à natureza; todos estes elementos faziam parte, juntamente com as condições do saber, do bem viver e da educação. A genuína conexão entre a noção de autoridade e os saberes dos antigos é que deram sentido à revolução educacional empreendida pelo humanismo (cf. [Lefort, 1999, p. 217]). Para Montaigne, este autêntico espírito educacional humanista não é mais encontrado nas escolas e na formação do seu tempo:

[B] *Nossa alma só se move por crédito, ligada e constrangida ao apetite das fantasias de outros, serve 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, 226. Montaigne, 1999a, p. 151)

O vigor para o exercício do julgamento foi perdido devido à consolidação do dogmatismo nos processos de estudo e de formação. 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, de tal forma que tanto estas como aqueles nunca são frutos do seu assentimento pessoal, afiançados que estão por outros – pelas autoridades, pela educação, pelas doutrinas filosóficas, pelas religiões, pela ciência. Contudo, 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. O dogmático é um guerreiro que não dorme, pois nunca pode baixar as armas, é um eterno perturbado de punhos cerrados (cf. [Montaigne, 2000, p. 255 - 257. Montaigne, 1999b, p. 503, 504]).

O acento no mover-se “por crédito” possui numa dupla implicação: refere-se à ausência de movimento autônomo, semelhante às marionetes e, ainda, em se manter confiantemente sob a custódia de quem opera as cordas – as autoridades e suas doutrinas e lições. Desta relação de confiança nasce a obediência ao tutor, representado pelas autoridades do passado ou pelos mestres do presente, todos aqueles que referendam as verdades consagradas pela tradição, coibindo a atividade de investigação de “colocar em cem facetas”, de inquirir e de digerir e produzir sentidos. A educação em voga se impõe de forma tão abrangente e permanente que acostuma o aluno a um aprendizado inibidor de qualquer iniciativa própria – as autoridades e suas palavras são assumidas como dogmas. Mas Montaigne instiga o preceptor e indica uma solução: é

preciso que entre em curso a desmontagem do ensino dogmático, abrindo-se espaço para a investigação e a reflexão: “[A] Quem algum dia perguntou a seu discípulo o que lhe parece [B] da retórica e da gramática [A], desta ou daquela frase de Cícero?” (Montaigne, 2002, p. 227, 228. Montaigne, 1999a, p. 152).

O complemento afirmativo dessa passagem poderia ser a citação de Sêneca, mencionada pelo ensaísta no mesmo capítulo, que tão bem expressa o ganho a ser alcançado quando nos livramos das tutelas: “Não vivemos sob o domínio de um rei; que cada qual disponha de si mesmo” (Montaigne, 2002, p. 226. Montaigne, 1999a, p. 151). O saber, quando apoiado cegamente na tradição, ou no reconhecimento da autoridade de quem o produziu ou o detém, desloca a sustentação das doutrinas da consistência de seus próprios argumentos para justificativas externas a eles, instalando uma relação de desigualdade e subordinação entre quem supostamente sabe ou enuncia uma verdade e aquele que a apreende. Em contraponto, a investigação não pode ser cerceada nem pela autoridade e nem pelos princípios por ela defendidos. Nesse sentido, uma passagem do Livro II dos *Ensaaios*, capítulo “Apologia de Raymond Sebond”, é bastante esclarecedora:

*Quem quer que seja acreditado em suas pressuposições é nosso senhor e nosso deus: ele fará o plano de seus fundamentos tão amplo e tão fácil que por estes poderá levar-nos até as nuvens, se quiser. [...] Pois cada ciência tem seus princípios pressupostos, pelos quais o juízo humano é freado de todos os lados. Se vierdes a chocar-vos contra essa barreira na qual reside o erro principal, incontinenti eles têm nos lábios esta sentença: que não se deve discutir com os que negam os princípios. [...] Pois qualquer pressuposição humana e qualquer enunciação tem tanta autoridade quanto outra, se a razão não fizer a diferença entre elas. Assim, precisamos colocá-las na balança; e primeiramente as gerais e que nos tiranizam. [C] A impressão da certeza é um atestado certo de loucura e de extrema incerteza [...] (Montaigne, 2000, p. 311, 312. Montaigne, 1999b, p. 540, 541).*

Há que se estabelecer uma atitude de desconfiança e de suspeita sobre os argumentos e proposições estabelecidas, descrédito sem o qual não se avança no exercício do julgamento. A ênfase aqui diz respeito à vinculação entre verdade e autoridade. Uma vez percebida a falácia da autoridade (quando um argumento é tomado como verdadeiro não por suas evidências e sim por conta da autoridade de quem o pronunciou), todos os assuntos podem ser investigados em seu valor intrínseco e assumidos por todos aqueles que com

eles se afinam, numa relação não mais de submissão à palavra do outro, e sim, doravante, como palavra própria. Não se segue mais o outro, agora se trata de uma autocondução, o que equivale, também, a ter a posse de si mesmo, livrar-se da tutela.

Depois da advertência, Montaigne apresenta sua proposição afirmativa. Para escapar da tutela, “desacreditar o crédito”<sup>9</sup>, o julgamento precisa entrar em ação, avaliando as autoridades e suas doutrinas e a própria forma autoritária e dogmática como estas são ensinadas. A saída é só uma: julgar. Substituir todo o estado de desânimo e de obediência servil pelo exercício do julgamento, único procedimento que permite desprender-se dos princípios e doutrinas fixados pela tradição. O julgamento é seu próprio impulsionador, através dele o discípulo de Montaigne poderá acolher proposições, permanecer em dúvida e até mesmo constatar e assumir sua ignorância:

[A] *Que ele o faça passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não sejam princípios, não mais que os dos estóicos e epicuristas. Que lhes proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida.* [C] *Seguros e convictos há apenas os loucos. [...] Pois se ele abraçar as opiniões de Xenofonte e de Platão por seu próprio julgamento [discours], não serão mais as opiniões deles, serão as suas.* [C] *Quem segue um outro nada segue.* (Montaigne, 2002, p. 226. Montaigne, 1999a, p. 151)

O crivo [l'estamine], ou seja, a crítica e o julgamento provocam movimentos cruzados que resultam na independência de quem os realiza: primeiro como antídotos ao crédito e à autoridade; em seguida, liberando a reflexão para a eventual incorporação de opiniões ou a permanência na dúvida; no final, dissolvendo qualquer tipo de tutela intelectual.

De toda diversidade de assuntos e opiniões que passa pelo crivo do aprendiz, algumas matérias podem permanecer na forma de dúvida. A investigação de Montaigne consente acolher e conservar a dúvida. Ao saber e à suspeita são concedidos valores similares, decorrência da percepção de que qualquer saber nada mais é que uma conjectura e pode por isso ser submetido à in-

---

9 Starobinski distingue duas noções de crédito no Livro I, cap. 26: como submissão crédula e como consentimento em um pagamento futuro, na promessa da autoridade, sem garantia alguma de um ganho futuro (cf. [Starobinski, 1993, p. 268]).

vestigação que revelará a possibilidade de posicionamento ou não; se não, melhor permanecer em dúvida.

A multiplicação dos assuntos, aliviados agora do peso da autoridade, dissolve a armadura do dogmático e habilita o contato com a diversidade, pondo fim à adesão incondicional e irrefletida, portanto externa, aos princípios e às doutrinas. O dogmático permanece apoiado em verdades rigidamente estabelecidas e, conseqüentemente, impeditivas do exercício do julgamento por imporem uma posição em definitivo. O aluno de Montaigne, ao contrário, percorre as doutrinas para extrair delas a diversidade necessária ao exercício do julgamento:

*A verdade e a razão são comuns a todos, e não pertencem a quem as disse primeiramente mais do que a quem disse depois. [C] Não é segundo Platão mais do que segundo eu mesmo, já que ele e eu o entendemos e vemos da mesma forma. [A] As abelhas sugam as flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo. (Montaigne, 2002, p. 227. Montaigne, 1999a, p. 152)*

Percorrendo as doutrinas filosóficas e as opiniões, cabe ao aprendiz, similarmente às abelhas, se aproximar de todas as verdades, submetê-las ao seu crivo e torná-las ou não suas, abastecendo-se de matéria prima para a construção de sua obra maior, o próprio julgamento. Neste ponto retornam as noções de imitação e incorporação. O empréstimo das doutrinas e matérias transpõe a barreira da imitação superficial quando entra em ação o trabalho de incorporação transformadora, substituindo o registro de verdades estabelecidas pela posse e pela apropriação. O proveito da digestão-incorporação se realiza no embate das verdades, com o objetivo de cotejar um sentido com outro. Sobretudo, a confrontação de pontos de vista é o núcleo do exercício do julgamento, não se aderindo imediatamente às certezas e nem permanecendo de pronto na dúvida, ou seja, todas as opiniões devem ser submetidas ao debate.

Do exercício do julgamento emerge uma importante decorrência: a constatação da ignorância. Se, como afirma Montaigne no capítulo “De Demócrito e Heráclito”: “O julgamento é um instrumento para todos os assuntos e se imiscui em toda parte” (Montaigne, 2002, p. 448. Montaigne, 1999a, p. 301). A capacidade de deliberação, contudo, não se estende indistintamente a todos assuntos e opiniões e muito menos se realiza com garantias de sucesso e acer-

to. Examinar a própria capacidade de julgamento pessoal é parte fundamental de seu exercício. Pelo menos é o que parece fazer Montaigne ao comentar a maneira como procede em suas investigações:

[C] [...] *De cem membros e rostos que cada coisa tem, tomo um, ora para somente roçá-lo, ora para examinar-lhe a superfície; e às vezes para pinçá-lo até o osso. Faço-lhe um furo, não o mais largo porém o mais fundo que sei. [...] Arriscar-me-ia a tratar a fundo alguma matéria, se me conhecesse menos. [...] não estou obrigado a fazê-lo bem nem a limitar a mim mesmo, sem variar quando me aprouver; e render-me à dúvida e incerteza, e à minha forma principal, que é a ignorância.* (Montaigne, 2002, p. 449. Montaigne, 1999a, p. 302)

A emancipação do julgamento, que uma vez liberto das cordas da autoridade pode se exercer em todos os assuntos, conduz à constatação da precariedade de seus próprios instrumentos e resultados, que Montaigne mostra, por exemplo, no capítulo “Apologia de Raymond Sebond”, ao empreender suas críticas às três vaidades: o homem não é superior aos animais, sua ciência é vã, sua razão e seus sentidos são imperfeitos e vacilantes no conhecimento das coisas<sup>10</sup>. Na “Apologia”, inspirado especialmente pelas *Hipotiposes* de Sexto Empírico, Montaigne empreende uma investigação crítica à razão, aos seus procedimentos e aos seus produtos, notadamente a ciência e a filosofia, expondo os desacordos da razão e a ignorância humana sobre as coisas divinas e terrenas. Montaigne expressa a típica atitude cética: frente à impossibilidade do conhecimento seguro, o melhor a fazer é guiar-se pela experiência e pelos costumes. O cético, contudo, não adere aos costumes e às crenças incondicionalmente. Ao tê-los submetido à crítica, já não os toma como verdades. A precária sustentação das opiniões (anunciadas na ciência, na teologia, nas autoridades, e até mesmo nos costumes) abre caminho para a investigação crítica (*zétesis*), numa tarefa argumentativa de confrontação de posições.

O que atrai Montaigne ao ceticismo é justamente a liberdade de levar a investigação a qualquer assunto, liberando o julgamento para se exercitar em qualquer direção. Assim, os juízos são carregados de incertezas, frequentemente erram; mais que isso, é possível que estejam sempre equivocados. É esta constatação que permite a percepção da própria ignorância. Mas, o que

---

10 Ver o comentário de Villey ao capítulo da “Apologia” (cf. [Montaigne, 2000, p. 158. Montaigne, 1999b, p. 436]). Cf. Eva, 2004.

parece ser uma negatividade irremediável – não há certeza, os equívocos são a regra – transforma-se em ignição que ativa e alimenta a investigação crítica. A consciência da ignorância abre as portas para a investigação, assim como faz, segundo o ensaísta, Sócrates, o “mestre dos mestres”, figura exemplar no reconhecimento da fragilidade dos saberes e no desmascaramento da vaidade provocada pela cegueira humana em não perceber sua condição de ignorante.

A presença de Sócrates nos *Ensaíos* é paradigmática não só como mestre capaz de provocar em seu interlocutor um debate espontâneo e com ele proporcionar meios para a autocorreção, mas, sobretudo, por sua emblemática figura de inquiridor incansável: “[C] [...] Sócrates está sempre perguntando e agitando a discussão, mas nunca decidindo, nunca satisfeito, e diz não ter outra ciência além da ciência de opor objeções.” (Montaigne, 2000, p. 264. Montaigne, 1999b, p. 509)<sup>11</sup>. A consciência da própria ignorância não se constitui como negatividade em Sócrates. Ao contrário, a ausência do saber lhe propicia a oportunidade de avançar a investigação sobre todos os domínios da atividade humana, com o benefício de empreendê-la sem qualquer tipo de vínculo doutrinário: Sócrates ignora os princípios, os dogmas, os consensos, o que lhe permite um exercício do julgamento independente e autêntico. O resultado de seus juízos depende exclusivamente das próprias forças, não havendo neles nenhum tipo de recurso ou de sustentação estrangeiros, como o próprio Montaigne afirma fazer (no prólogo do Livro I, cap. 26) e como deseja que seu pupilo também faça.

No capítulo “Da educação das crianças” podemos visualizar o esboço de pelo menos três variáveis do exercício do julgamento. Uma primeira, em que o julgamento é entendido como acolhimento ou recusa de opiniões. A segunda, com sentido mais amplo, como exercício da capacidade pessoal de emitir as próprias opiniões: as opiniões e as verdades alheias, depois de submetidas à avaliação, geram uma mistura própria que fará parte dos julgamentos pessoais. Neste aspecto, o julgamento integra a incorporação e transformação das opiniões; a reflexão e a crítica aplicadas num contexto específico possibilitam a criação de um ponto de vista exclusivo e pessoal. E uma terceira e mais fundamental, ligada à consciência, pois diretamente vinculada à moralidade e à capacidade de deliberação e ao julgamento dos homens, das condutas e do

---

11 Segundo Hugo Friedrich a imagem que Montaigne constrói de Sócrates vem, principalmente, de suas leituras de Platão, de Xenofonte e de Plutarco. Na escrita mais tardia de Montaigne, Sócrates é visto como o mestre “da única coisa certa” – a ignorância, como o *sage* consciente de sua própria insignificância (cf. [Friedrich, 1968, p. 63-66]).



próprio comportamento: “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.” (Montaigne, 2002, p. 236. Montaigne, 1999a, p. 158).

Como vimos em todas estas manifestações do exercício do julgamento, a interferência do dogmatismo (e suas leis parceiras, a vaidade e a autoridade) desarticula qualquer possibilidade de investigação, paralisando o julgamento; já a ignorância e a dúvida são motivadoras e impulsionadoras da investigação. O papel do ceticismo no capítulo 26 do Livro I dos *Ensaíes* consiste em liberar a investigação das coações externas e da procura por verdades transcendentais. Sobretudo, o exercício do julgamento se move no universo da existência prática, ultrapassando os aspectos concernentes ao estatuto das verdades, e assumindo uma conotação vizinha da noção de um julgamento prudente. É o que nos indica Montaigne com as palavras de Pitágoras:

[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. Montaigne, 1999a, p. 158)

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 preceitos ou mesmo aos costumes. Esta nos parece ser a tarefa de uma educação conduzida à “nova maneira”: desmontar a estrutura armada pelo pedantismo e lançar o aprendiz à investigação dos assuntos dos homens, afinal, “Quem segue um outro nada segue. Nada encontra, e até mesmo nada procura.” (Montaigne, 2002, p. 226. Montaigne, 1999a, p. 151). Uma vez ciente da impossibilidade de atingir essências e verdades, resta ao discípulo de Montaigne participar das coisas dos homens, com o objetivo de ampliar a margem de experiências e reflexões que favoreçam um julgamento voltado para a condução da vida.

## Referências Bibliográficas

- Aristote. *Rhétorique*. Tradução de Médéric Dufour. Paris: Les Belles Lettres, 1932.
- Aristóteles. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Política*. Tradução de Antônio C. Amaral e Carlos de C. Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- Birchal, T. de S. *O eu nos Ensaios de Montaigne*. Belo Horizonte: Edufmg, 2007.
- Cardoso, S. 'O homem, um homem: do humanismo renascentista a Michel de Montaigne'. In *Perturbador mundo novo: história, psicanálise e sociedade contemporânea*. São Paulo: Escuta, 1994.
- Eva, L. A. A. *Montaigne contra a vaidade: um estudo sobre o ceticismo na Apologia de Raimond Sebond*. São Paulo: Humanitas, 2004.
- Friedrich, H. *Montaigne*. Tradução de Robert Rovini. Paris: Gallimard, 1968.
- Garin, E. *L'education de l'homme moderne: la pédagogie de la Renaissance 1400-1600*. Tradução de Jacqueline Humbert. Paris: Fayard, 1968.
- Humbert, B. *L'éducation des enfants selon Plutarque et Montaigne*. *Bolletín de la Societé des amis de Montaigne, série 7ª*, n. 41-42, 1995.
- Lefort, C. *Desafios da escrita política*. Tradução de Eliana de M. Souza. São Paulo: Discurso, 1999.
- Lohner, José Eduardo dos Santos. *A imitação alusiva na poesia dramática de Sêneca e a questão dos modelos*. Disponível em: <<http://www.criticaecompanhia.com/zeduardo.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2009.
- Montaigne, M. *Les Essais*. Livre I. Éd. De Pierre Villey. Paris: PUF, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Les Essais*. Livre II. Éd. De Pierre Villey. Paris: PUF, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Les Essais*. Livre III. Éd. De Pierre Villey. Paris: PUF, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os Ensaios*. Livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os Ensaios*. Livro II. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Os Ensaios*. Livro III. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Platão. *Íon*. Tradução de Humberto Z. Petrelli. Disponível em: <[http://www.consciencia.org/platao\\_ion.html](http://www.consciencia.org/platao_ion.html)>. Acesso em: 18 jun. 2007.
- Porteau, P. *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*. Paris: Librairie E. Droz, 1935.
- Quintilien. *Institution oratoire*. Tradução de Henri Bornecque. Paris: Garnier Frères, s/d.
- Sêneca, L. A. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- Starobinski, J. *Montaigne em movimento*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- Tetel, M. Montaigne et Stefano Guazzo: de deux conversations. In: Blun, C.; Moureau, F. (Coord.) Études montaignistes: em hommage à Pierre Michel. Paris: Honoré Champion, 1984.
- Vasconcelos, Beatriz A. Ciência do dizer bem: a concepção de retórica de Quintiliano em *Institutio oratória*, II, 11-21. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- Villey, P. Aperçu sommaire des sources et annotations diverses. In: Montaigne, M. Les Essais, Livro I. Paris: PUF, 1999.
- Vives, J. L. Pedagogia Pueril. In: Vives, J. L. Obras Completas, v. II. Madrid: M. Aguilar, 1948.