

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM MICHEL DE MONTAIGNE

Flávia Rocha Carniel

RIBEIRÃO PRETO – 2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós-graduação em Educação

Flávia Rocha Carniel

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM MICHEL DE MONTAIGNE

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Linha de Pesquisa: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação

Ribeirão Preto – SP

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

CARNIEL, Flávia Rocha.

Filosofia e Educação em Michel de Montaigne. Ribeirão Preto, 2019.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Marcus Vinicius da Cunha.

1. Montaigne. 2. Filosofia. 3. Educação.

*Dedico este trabalho aos estudantes,
professores, colegas e desconhecidos, que se
empenham nessa árdua tarefa de produzir e
sistematizar novos saberes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Marcus Vinicius da Cunha, não apenas por sua orientação, mas por todas as experiências compartilhadas, pela paciência, dedicação e cuidado com a minha formação profissional e pessoal.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/ CNPq), que por meio das reuniões tornou possível a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de novas ideias.

Agradeço a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que contribuíram de diferentes formas para minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço a todos os docentes e a todas as educadoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em especial a Lúcia Tinós, que enriqueceu meu processo formativo com sua profissionalidade e sua humanidade.

Agradeço aos professores Sérgio Fonseca, Márcio Lemgruber e Felipe Ziotti pela disposição em participar de todo o processo de produção desse trabalho, contribuindo de formas significativas.

Agradeço em especial ao meu pai, Evandro, que dedicou grande parte de seu tempo à minha formação, sendo paciente, cuidadoso e amoroso em cada conselho.

Agradeço à minha família, em especial minha mãe, Rosineide, que foi um pilar em minha formação.

Agradeço ao meu eterno e mais sincero amigo Luiz Frazon, que se fez morada nos meus momentos de tempestade, e tão cautelosamente soube me ouvir e aconselhar; por todas as palavras ditas e por todos os momentos em que segurou minha mão.

Agradeço aos meus avós que, mesmo sem compreender a importância desse processo e de meu trabalho, sempre foram fonte inesgotável de luz e sabedoria.

Agradeço a todos que se envolveram direta ou indiretamente, por todas as experiências que foram permitidas a mim, por todas as trocas e todas as formas de saber que foram adquiridas nesse processo.

Agradeço a Deus, à mãe natureza, às forças do destino e a toda e qualquer energia mística que de alguma forma colaboraram com o funcionamento do universo, me trazendo até este momento.

RESUMO

CARNIEL, Flávia Rocha. *Filosofia e Educação em Michel Montaigne*. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Este trabalho investiga em que medida as concepções filosóficas e educacionais de Michel de Montaigne, filósofo francês do século XVI, podem contribuir com a pedagogia contemporânea. A fonte primária da pesquisa é a obra *Ensaaios*, cuja redação foi elaborada pelo filósofo entre 1580 e 1588; em 1595 foi publicada a edição póstuma que se considera, até hoje, a versão definitiva. A obra contém três volumes com 107 capítulos, ou “ensaios”, cada qual versando sobre um tema singular. No rol de fontes secundárias estão produções da área de história da filosofia, história da educação e história geral, além de trabalhos específicos sobre Michel de Montaigne. O primeiro capítulo apresenta um estudo sobre as correntes filosóficas da Antiguidade que serviram de inspiração a Montaigne – ceticismo, epicurismo e estoicismo. O segundo capítulo aborda o contexto de vida do filósofo e os acontecimentos que podem ter influenciado a escrita de *Ensaaios*. O terceiro capítulo traz reflexões sobre como o ceticismo montaigneano se faz presente nos ensaios concernentes à educação – “Pedantismo” e “Da educação das crianças”. A conclusão defende que as ideias educacionais de Montaigne não devem ser aplicadas de forma absoluta e mecanizada. O filósofo não apresenta um método exclusivo, nem soluções definitivas, mas evidencia a necessidade de desenvolver no estudante a capacidade reflexiva e, assim, assegurar uma educação mais humanizada.

Palavras-chave: Montaigne; Filosofia; Educação; Teoria da Argumentação.

ABSTRACT

CARNIEL, Flávia Rocha. Philosophy and Education in Michel Montaigne. Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, the Post Graduating Program in Education, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

This work investigates to what extent the philosophical and educational conceptions of Michel de Montaigne, French philosopher of 16th century, can contribute with the contemporary pedagogy. The primary source of the research is the work *Essays*, elaborated by the philosopher between 1580 and 1588; in 1595 the posthumous edition, which is considered until today the definitive version, was published. *Essays* contains 3 volumes with 107 chapters, or “essays”, each dealing with a singular theme. In the list of secondary sources are productions on history of philosophy, history of education and general history, as well as specific works on Michel de Montaigne. The first chapter presents a study of the philosophical currents of antiquity which inspired Montaigne – Skepticism, Epicureanism, and Stoicism. The second chapter addresses the context of the philosopher’s life and the events that may have influenced the writing of *Essays*. The third brings reflections on how Montaignean skepticism is present in the essays concerning education – “Pedantism” and “The education of children”. The conclusion holds that Montaigne’s educational ideas should not be applied in an absolute and mechanized way. The philosopher does not present a unique method or definitive solutions, but shows the need to develop in the student the reflexive capacity and, thus, to ensure a more humanized education.

Keywords: Montaigne; Philosophy; Education; Argumentation Theory.

Sumário

Introdução – p. 9

I – Três filosofias Helenísticas – p. 15

Os variados ceticismos – p. 15

O epicurismo e a busca da felicidade – p. 20

O sentido da vida no estoicismo – p. 28

II – O legado de Montaigne – p. 36

Uma obra inovadora – p. 36

Uma época conturbada – p. 46

Um ceticismo singular – p. 52

III – O ceticismo de Montaigne na educação – p. 58

A crítica aos pedantes – p. 58

Uma concepção de infância – p. 63

A proposta de uma nova educação – p. 66

Uma educação para a ação – p. 72

Considerações Finais – p. 78

Referências – p. 82

Introdução

Em pesquisa desenvolvida recentemente, analisamos a frequência de menções a Michel de Montaigne (1533-1592) em periódicos educacionais brasileiros, no intuito de compreender o contexto argumentativo em que são discutidas as ideias desse pensador renascentista (CARNIEL; CUNHA, 2015). Foram examinados títulos, resumos, palavras-chave e referências bibliográficas de todos os artigos publicados entre 2009 e 2013 nos seguintes veículos impressos: *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP), *Educação e Filosofia* (UFU), *Cadernos de Pesquisa* (FCC), *Educação em Revista* (UFMG), *Educação e Pesquisa* (USP), *Pró-Posições* (UNICAMP), *Cadernos de História da Educação* (UFU), *Revista Brasileira de História da Educação* (SBHE) e *Cadernos de Educação* (UFPel).

Reconhecemos que o levantamento então realizado possui limitações, constituindo tão somente um recorte de uma categoria de produção acadêmica delimitada em um curto período de tempo. Optamos por consultar fontes que possuíssem ampla repercussão – o que é notadamente o caso dos periódicos – e retratassem os conteúdos de forma sintética, razão pela qual buscamos somente artigos científicos, e não livros, dissertações e teses, dentre outros materiais possíveis.

A escolha dos referidos periódicos deveu-se à sua reconhecida relevância no cenário da pesquisa educacional brasileira na atualidade, segundo os critérios usualmente seguidos pela comunidade acadêmica da área, em consonância com os indicadores de avaliação produzidos pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, órgão do Ministério da Educação. Consideramos que os artigos veiculados por tais publicações constituem amostra bastante representativa do que há de mais importante na produção científica, no que tange a estudos sobre educação com base em concepções filosóficas.

Constatamos que, no período analisado, as revistas publicaram 1714 artigos, sendo Montaigne citado em somente três deles, o que corresponde a 0,17% do total.¹ Esse resultado sugere que o filósofo tem pouca repercussão entre os pesquisadores da

¹ Os artigos que mencionam Montaigne são: “Amizades: o doce sabor dos outros na docência”, de Luciana G. Loponto, publicado em *Cadernos de Pesquisa* (v. 39, n. 138, set./dez. 2009); “Quando o imaginário se diz educacional”, de Alberto F. R. de Abreu Araújo, veiculado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (v. 91, n. 229, set./dez. 2010); e “O imaginário trágico de Ricardo Reis: uma educação para a indiferença”, de Rogério Almeida, editado por *Educação e Filosofia* (v. 25, n. 50, jul./dez. 2011).

área de educação, o que é reforçado pelo fato de os três artigos que mencionam seu nome não apresentarem nem discutirem em profundidade as suas ideias, uma vez que elas não ocupam posição central no desenvolvimento dos temas abordados. Em todos os casos, a referência a concepções montaigneanas serve somente como ilustração, recurso discursivo que consiste em recorrer a casos particulares para esclarecer alguma tese, seja ela essencial ou marginal em determinado raciocínio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 407). Nos três artigos, os autores se servem de Montaigne para ilustrar ideias opostas às que defendem.

Diante disso, levantamos as seguintes hipóteses: ou Montaigne não traz, de fato, contribuições significativas para a educação; ou as suas ideias são desconhecidas pelos pesquisadores que ora examinam temáticas educacionais; ou, ainda, tais ideias, sendo conhecidas, são sumariamente rejeitadas. A primeira hipótese pode ser questionada pela observação de que as concepções do filósofo estão presentes em muitos dos livros nacionais e estrangeiros comumente indicados em nossos cursos de História da Educação. Lemgruber (2015b, p. 154) constatou que esses livros “conferem certa importância ao pensamento montaigneano, enfatizando principalmente sua contribuição em termos de crítica à memorização e defesa de uma educação voltada para a vida”.²

A segunda hipótese – de que os pesquisadores brasileiros não conhecem Montaigne – pode ser igualmente contraditada pelo trabalho de Lemgruber, pois é plausível supor que tais pesquisadores tiveram algum contato com o pensamento montaigneano em cursos de História da Educação ou mesmo por meio de leituras avulsas. Acreditamos que o fenômeno em exame não seja derivado de verdadeiro desconhecimento, mas, como sugere a terceira hipótese, que haja algo em Montaigne capaz de despertar rejeição, ou, pelo menos, certa dificuldade de compreensão, quando se trata de trazer as suas ideias para os dias de hoje.

Essa última hipótese ganha força diante do fato, também discutido por Lemgruber (2015b), de que, ao se referirem a Montaigne, os livros de História da Educação privilegiam os dois textos do filósofo que discorrem sobre temáticas educacionais, “Pedantismo” e “Sobre a educação das crianças”, ambos capítulos de *Ensaio*, a única obra filosófica de sua autoria (MONTAIGNE, 1987). Ao se aterem a

² Lemgruber analisou as seguintes obras: *História das ideias pedagógicas*, de M. Gadotti; *História da educação*, de N. Piletti e C. Piletti; *História da educação e da pedagogia – geral e Brasil*, de M. L. Aranha; *História da educação*, de P. Monroe; *História geral da pedagogia*, de F. Larroyo; e *História do pensamento educacional*, de F. Mayer; *História da pedagogia*, de F. Cambi; e *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*, organizado por C. Gauthier e M. Tardif.

esses textos, os referidos livros não ultrapassam o campo estritamente pedagógico, dando como certo que a mais relevante contribuição educacional de Montaigne reside na crítica à memorização como estratégia de ensino e ao uso de coerção física nas escolas, bem como na proposta de uma educação voltada para a vida – formulações de caráter bastante genérico, diga-se de passagem.

Lemgruber (2015b, p. 162) avalia que os livros de História da Educação apresentam lacunas no que tange à explicitação da epistemologia que sustenta as contribuições educacionais montaigneanas, toda ela pautada na desconfiança perante a suposta “onipotência da razão humana”. Montaigne “sabe que a vida pode ser tudo, menos exatidão” e, por isso, posiciona as suas reflexões em “territórios que suportam diferentes concepções de racionalidade” (idem, p. 166). Referindo-se aos ensaios montaigneanos, Lemgruber (2015a, p. 137) explica que “a imperfeição é o traço que os humaniza”.

É possível que o desinteresse dos pesquisadores por Montaigne e o costume de abordar as suas ideias educacionais fora do contexto mais amplo de sua filosofia sejam tributários da dificuldade em compreender e aceitar o modo como o filósofo desenvolve seu pensamento, apropriando-se de maneira muito peculiar de escolas filosóficas da Antiguidade – o estoicismo, o epicurismo e, principalmente, o ceticismo (EVA, 2007). Desde a sua publicação, no final do século XVI, *Ensaio* tem sido interpretado por diversos filósofos, recebendo não apenas elogios, como também as mais variadas críticas (BAKEWELL, 2012, p. 234).

Pesquisadores contemporâneos tendem a valorizar a obra de Montaigne, a considerando imprescindível a quem deseje refletir sobre a atualidade, como sugere Toulmin (1990), para quem a Modernidade teve início com as reflexões montaigneanas e de outros humanistas do Renascimento, mas o que se tornou dominante para caracterizar aquele período da história das ideias foi o conceito cartesiano de razão. A retomada das incertezas de Montaigne nos dias de hoje viria contribuir para nos lembrar de que a racionalidade tem múltiplas faces, devendo ser pensada sempre em situações particulares, espacial e temporalmente determinadas, não segundo um plano geométrico capaz de dispensar a dúvida (CUNHA, 2011). Em acordo com essas apreciações Silva (2007, p. 119) diz que “o filósofo pré-moderno, que ri, em sua solidão, das pretensões absurdas da razão, tem algo a dizer à pós-modernidade”.

A compreensão e aceitação de Montaigne sofreram e ainda sofrem os efeitos da hegemonia do racionalismo cartesiano, mas cabe levar em conta também as dificuldades

impostas por seu modo de filosofar e, mesmo, por seu estilo de escrita. O filósofo não se ocupa em construir um quadro filosófico sistemático dotado de princípios em defesa de determinado ponto de vista e, além disso, não desenvolve suas ideias por meio de uma linha argumentativa restrita a um tema central. Cada capítulo de *Ensaio* aborda um assunto diferente, com pouca ou nenhuma relação com os demais, abrangendo desde questões de alta relevância filosófica até reflexões sobre fatos menores do cotidiano. O que integra os vários textos é um modo inovador de retratar a vida, que abdica de uma filosofia primeira em benefício da exposição das vivências pessoais do autor. A obra de Montaigne é usualmente descrita como a busca por responder a uma única pergunta, aparentemente simples: como viver? (BAKEWELL, 2012; FRAMPTON, 2013).

A investigação que nos dispusemos a realizar no mestrado associa-se aos pesquisadores que enfatizam a importância de retomar as concepções educacionais do filósofo. Para isso, entendemos ser necessário examinar os textos em que Montaigne discorre sobre educação, os situando em dois cenários: de um lado, o quadro mais amplo da filosofia montaigneana, o que implica compreender as escolas de pensamento da Antiguidade que forneceram a base intelectual para o desenvolvimento de suas teses; de outro lado, o contexto cultural europeu do século em que Montaigne viveu e que serviu de fonte factual para suas reflexões. O propósito mais amplo da pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre a possibilidade de transportar as ideias educacionais montaigneanas para a atualidade, a fim de discuti-las em confronto com as tendências dominantes da pedagogia contemporânea.

Os resultados de nosso trabalho estão organizados em três capítulos. O primeiro consiste em um esboço das correntes filosóficas da Antiguidade que serviram de inspiração a Montaigne: o ceticismo, o epicurismo e o estoicismo. Tais correntes foram desenvolvidas na era Helenística, período demarcado pela morte de Alexandre Magno, em 323 a.C., e a anexação da península grega por Roma, em 146 a.C., ocasião em que se deu a ruína da *polis* grega, fenômeno que alterou antigas convicções e afetou profundamente os costumes até então vigentes. Os antigos valores, extraídos da vida e da religião dos cidadãos, pareciam estar subvertidos, o que levou certos filósofos a articularem ideias centradas na vida espiritual e na iluminação da consciência para auxiliar o homem na busca pela felicidade plena (REALE, 1994, p. 11). A permanência dessas filosofias por mais de um milênio se explica pelo fato de buscarem resolver o problema nuclear da existência humana – o sentido da vida – por meio não só de

conhecimentos livrescos, mas também pela criação de um sistema de conduta (idem, p. 13).

O segundo capítulo apresenta informações biográficas de Montaigne, destacando acontecimentos e situações que podem ter influenciado a escrita de sua obra, e também análises da própria obra, com o intuito de oferecer ao leitor uma visão geral de suas características literárias ímpares e de suas referências filosóficas. Tal qual a anterior, esta seção é construída por meio de fontes secundárias especializadas nos respectivos assuntos, não havendo a intenção de problematizar, mas tão somente de expor os referidos temas. Até esse capítulo, o trabalho não se embrenha no texto de Montaigne, a não ser mediante citações de seu livro obtidas prioritariamente pelo que é sugerido por seus comentadores.

Esses dois capítulos são norteados por uma preocupação didática. Devido à escassa divulgação das ideias de Montaigne e das correntes filosóficas Antigas e Renascentistas nos meios educacionais brasileiros, julgamos adequado expor, com a maior precisão possível e seguindo as diretrizes dos especialistas, as características próprias dessas temáticas. Ao discorrer sobre a vida e a obra do filósofo, temos uma preocupação adicional consubstanciada na seguinte indagação: dentre as influências sofridas pelo autor, qual teria sido a mais marcante? Conforme será possível observar oportunamente, os estudos especializados indicam ser o ceticismo pirrônico essa corrente, a qual assume aspecto singular no pensamento de Montaigne.

Por essa razão, nosso terceiro capítulo tem o propósito de discutir em que medida o ceticismo montaigneano se faz notar nos ensaios em que o autor discorre sobre temáticas relativas à educação – “Pedantismo” e “Da educação das crianças”. Para examinar as proposições educacionais contidas nesses dois textos, utilizaremos o método que consiste em identificar os *pares filosóficos* constituintes de seu discurso. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 468-469), um par filosófico é resultante de uma *dissociação nocional*, estratégia discursiva que se emprega para organizar os conceitos fundamentais de uma tese que se apresenta a uma audiência, tomando por base a oposição entre dois termos supostamente inconciliáveis.

Essa técnica argumentativa é útil quando se deseja confrontar duas concepções opostas sobre a realidade, dando prioridade a uma, chamada Termo II, sobre outra, denominada Termo I. Ainda segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 473), essa relação entre os termos é assim apresentada graficamente:

Termo I
Termo II

Neste trabalho, para não causar obstáculos à fluência da leitura, grafaremos ‘Termo I–Termo II’ sempre que localizarmos um par filosófico no discurso de Montaigne, indicando em primeiro lugar a noção supostamente rejeitada e, em seguida, a noção preferida pelo autor.

Usualmente, o Termo I é o que já se encontra estabelecido nas disposições da audiência a quem se dirige o autor do texto em análise, enquanto o Termo II é o que se apresenta para suplantar as supostas deficiências ou incompletudes do primeiro. No que tange à persuasão, o segundo termo só pode ser bem compreendido pelos destinatários do discurso quando confrontado com seu antecessor, sendo possível, no entanto, que o Termo II não seja proposto como mero substituto do Termo I, mas como parte privilegiada de uma equação em que as oposições se conciliam para dar forma a uma noção totalmente nova. Conforme pretendemos mostrar em nosso terceiro capítulo, todas essas vias argumentativas são postas em ação por Montaigne, que ora privilegia uma noção contra outra, ora sugere eliminar as incompatibilidades em busca de soluções que ultrapassem a dicotomia por ele mesmo estabelecida.

Os três capítulos deste trabalho cumprem – assim esperamos – os objetivos da pesquisa proposta, quais sejam: elaborar um quadro compreensivo da filosofia montaigneana, a situando no âmbito das escolas de pensamento da Antiguidade e no cenário cultural europeu da época em que Montaigne elaborou sua obra; e, por fim, examinar os ensaios educacionais montaigneanos à luz dessas informações. Nossas considerações finais buscam oferecer subsídios para cumprir o propósito mais amplo da pesquisa, o qual consiste em discutir as proposições de Montaigne frente às tendências que se anunciam para a pedagogia no presente século.

I – Três filosofias Helenísticas

Os variados ceticismos

Pirro, criador do ceticismo, nasceu entre 365 e 360 a.C. em Élis, cidade onde Fédon havia fundado naquele mesmo século uma escola filosófica, fato que o levou a retomar o exemplo de Sócrates, para quem a sabedoria só é comunicada com autenticidade por meio do testemunho de vida. Por consequência, Pirro optou por não fixar sua palavra em produções escritas e tampouco acolher aqueles que desejavam segui-lo como discípulos. Essa conduta fez com que não fosse atribuída a ele a fundação de uma verdadeira escola, como seriam posteriormente o Pórtico e o Jardim, conforme veremos adiante neste trabalho (REALE, 1994, p. 391).

Os discípulos de Pirro

(...) ligaram-se a ele fora dos esquemas tradicionais; mais que discípulos, foram verdadeiros admiradores e imitadores: eram homens que buscavam no mestre sobretudo um novo modelo de vida, um paradigma existencial ao qual referir-se constantemente, uma prova segura de que, malgrado os trágicos acontecimentos que abalavam os tempos, a ruína da antiga tábua de valores ético-políticos, a felicidade e a paz de espírito eram ainda alcançáveis. (REALE, 1994, p. 392)

Apesar de não constituir uma escola condizente com os moldes da época, Pirro apresentou uma novidade que o distinguia tanto dos filósofos precedentes quanto dos que ainda estavam por vir, como Epicuro e Zenão. Na busca por compreender o sentido da existência humana, Pirro introduziu a “convicção de que é possível viver ‘com arte’ uma vida feliz, mesmo sem a verdade e sem valores, pelo menos tais como foram concebidos e venerados no passado” (REALE, 1994, p. 392). Os cétricos se diferenciavam de outras escolas filosóficas justamente por questionarem proposições dogmáticas, indicando a impossibilidade de estabelecer um critério para a solução de debates teóricos. O ceticismo é a primeira corrente filosófica a desenvolver objeções sobre o conhecimento, questionando os limites da intelectualidade humana (MARCONDES, 2002, p. 155).

Reale (1994, p. 392) informa que as proposições de Pirro foram influenciadas por três fatores: sua participação na grande expedição de Alexandre Magno, que transcorreu entre os anos de 334 e 323 a.C.; um novo tipo de sabedoria, originada no Oriente e até então desconhecida pelos gregos; e instrumentos conceituais que

contribuíram para a organização de seu pensamento, oriundos de certos mestres e correntes filosóficas gregas.

As incursões de Alexandre proporcionaram a Pirro vivenciar, de maneira direta e imediata, o momento radical de ruptura da vida espiritual na Antiguidade. Pirro viveu “no preciso momento em que a consciência perde algumas verdades e não consegue ainda encontrar outras” (REALE, 1994, p. 394). O “encontro com o Oriente” propiciado pela expedição alexandrina permitiu seu contato com os ginosofistas, filósofos indianos que dedicavam suas vidas à superação das necessidades humanas, praticando o exercício da renúncia e a conquista da impassibilidade. As experiências com esse modo de pensar e viver amadureceram nele a ideia “da irrealidade de tudo que parece ‘real’”, o que viria a constituir o principal fundamento do ceticismo pirrônico (idem, p. 396).

Além dos dois fatores citados anteriormente, o terceiro, que exerceu grande influência na formulação das convicções de Pirro, foram os instrumentos intelectuais fornecidos pelas escolas filosóficas gregas, sobretudo a atomista e a megárica, cujas ideias esclareceremos adiante. Utilizando esses recursos, Pirro assumiu “conceitos e deduções que, postos a serviço da nova intuição do sentido da vida e das coisas, emocionalmente colhida e amadurecida durante a expedição de Alexandre, geraram o seu ceticismo” (REALE, 1994, p. 398).

Pirro nega tanto a física como a metafísica e, em geral, qualquer forma de ontologia. No sistema platônico-aristotélico, todas as coisas possuem “estabilidade na essência” e, a partir disso, podem ser diferenciadas. Pirro nega a existência de valores como o feio e o belo, acreditando na equivalência indiferente de todas as coisas e considerando que nada é mais isso do que aquilo (REALE, 1994, p. 399). Ele segue o caminho inverso das ontologias que vão em busca do ser que se anuncia através das aparências: segue “negando decididamente que exista ser, e, portanto, que seja possível qualquer juízo sobre o ser, e, reconhecendo, conseqüentemente, só o aparecer. Portanto, segundo Pirro, não é o ser que domina, mas o parecer” (idem, p. 400).

(...) se o ser não é mais critério e se critério não pode ser nem sequer o homem, onde buscar critério? A resposta de Pirro é: parte alguma. O critério é a renúncia ao critério, ou melhor, a renúncia a ambos os tipos de critério, renúncia da qual depende uma série de conseqüências, (...) e, no limite, a aquisição de um critério completamente diferente daqueles. (REALE, 1994, p. 402)

Apesar de Pirro não ter deixado nada por escrito, um de seus discípulos, Tímon (320-230 a.C.), produziu registros sobre o que deve ser considerado para alcançar a felicidade: qual a natureza das coisas; como devemos nos dispor perante essas coisas; quais serão as consequências dessa disposição. Tímon menciona ainda que nem nossas opiniões nem nossas sensações podem ser verdadeiras ou falsas; afinal, todas as coisas são igualmente indiferentes, imensuráveis e indiscrimináveis. Diante disso, torna-se necessário ser sem opinião, sem inclinação, sem agitação, reconhecendo que cada coisa “*que é não mais do que não é, ou que é e que não é, ou ainda que nem é e nem não é*”. A disposição poderá ocasionar a afasia, e depois a ataraxia. Esses fundamentos compõem a matriz cética, da qual são gerados todos os ceticismos posteriores (REALE, 1994, p. 402).

Reale (1994, p. 412-413) explica que a afasia é alcançada com a ausência de opinião, caracterizada por uma afecção interna, na qual nem afirmamos nem negamos. A afasia é uma atitude típica que demarca todo o ceticismo. A ataraxia, por sua vez, é conquistada no momento culminante da afasia, sendo evidenciada como paz de espírito, o alcance da imperturbabilidade. Por fim, a apatia refere-se à insensibilidade; além de não haver perturbação, também não há o sentir, pois, afinal, muda-se o modo de receber as impressões das coisas, deixando de lado a emissão de juízos. Assim, “os pirrônicos propunham a suspensão do juízo acerca de qualquer questão em relação à qual houvesse evidências em conflito, incluindo a questão sobre se podemos ou não conhecer algo” (POPKIN, 2000, p. 15).³

O fundamento pirrônico mais relevante – como também o mais complexo – é o que enuncia serem as coisas incomensuráveis, indiferentes e indiscrimináveis. Pirro busca mostrar que as coisas, “sendo como se disse que são, tornam os sentidos e a razão incapazes de verdade e de falsidade, e não vice-versa” (REALE, 1994, p. 403). A interpretação de que seu propósito é afirmar que, para atingir a diferenciação das coisas, os homens não têm instrumentos apropriados, como sentidos e razão, vai de encontro ao que de fato ele propõe. Segundo Reale (idem, p. 409), sua verdadeira intenção é dizer o seguinte:

Se as coisas são indiferentes, imensuráveis e indiscerníveis e se, por consequência, sentido e razão não podem dizer nem verdade nem falsidade,

³ Ver também Hartle (2005, p. 184). Russell (2003, p. 166) diverge dos comentadores aqui mencionados por considerar o ceticismo uma forma de dogmatismo: “um cético é apenas alguém que duvida mas, enquanto filosofia, o ceticismo eleva a dúvida ao nível de dogma” (RUSSELL, 2003, p. 166).

a única atitude correta que o homem pode ter é a de não conceder nenhuma confiança aos sentidos nem à razão, mas permanecer adoxastos, vale dizer, sem opinião, ou seja, abster-se do juízo (o opinar é sempre um julgar), e, conseqüentemente, permanecer sem qualquer inclinação (não inclinar-se para uma coisa mais do que para outra), e permanecer sem agitação, ou seja, não deixar-se abalar por qualquer coisa, vale dizer, ficar indiferente. (REALE, 1994, p. 409)

Apesar de o ceticismo ter sido desfigurado com o passar do tempo, acolhendo outros princípios, Pirro teve dois discípulos que merecem destaque: Nausífane de Teos, que influenciou a fundação do Jardim, como veremos adiante, e o mais importante, Tímon de Fliunte, responsável por registrar por escrito os ensinamentos de seu mestre. Tímon nasceu entre 325 e 320 a.C. e foi bailarino, antes de se tornar filósofo. Em Élis, conheceu Pirro e se converteu à sua doutrina, viajando em seguida em busca de sobrevivência. Enriqueceu e foi para Atenas, onde morreu por volta de 235 a.C. Tímon ficou famoso não só por sistematizar com clareza e coerência os escritos de Pirro, mas também por sua franca identificação com o pensamento pirrônico, contribuindo para confrontá-lo com o de outros filósofos, especialmente os dogmáticos (REALE, 1994, p. 415-416).

Após esse período surgiu a Segunda Academia platônica, que incorporou o ceticismo por meio de Arcesilau, nascido na cidade de Pitana, na Elóia, por volta de 315 a.C. Enquanto Tímon ocupava-se em colocar o pensamento de Pirro por escrito, Arcesilau dava início a uma nova fase da escola cética. Apesar de as fontes serem escassas sobre Arcesilau, é evidente que os sentidos desenvolvidos por Pirro na busca para resolver o problema de vida e da felicidade foram esvaziados na inauguração do ceticismo acadêmico, perdendo-se o caráter dialético em troca da mera contraposição às teses estoicas, principal meta de Arcesilau (REALE, 1994, p. 427).

Inspirada no ceticismo pirrônico e incorporando elementos socráticos e platônicos, a Segunda Academia buscou negar qualquer relação com o passado. As ferramentas céticas foram combinadas com o “método irônico-confutatório” de Platão e Sócrates, mas, segundo Reale (idem, p. 427), seu alcance foi limitado, existindo somente na medida em que podia derrotar seus adversários. Popkin (2000, p. 13) afirma que o ceticismo acadêmico se diferenciou do pirrônico, sendo seu objetivo – tanto com Arcesilau quanto com Carnéades, de quem trataremos a seguir – “mostrar, por meio de um conjunto de argumentos e artifícios dialéticos, que os filósofos dogmáticos não poderiam realmente conhecer com certeza absoluta aquilo que afirmavam conhecer”.

Os acadêmicos formularam uma série de dificuldades visando mostrar que os dados que obtemos através de nossos sentidos são pouco confiáveis, que não podemos ter certeza se nosso raciocínio é seguro, e que não possuímos nenhum critério ou padrão garantido para determinar quais de nossos juízos são verdadeiros e quais são falsos. (POPKIN, 2000, p. 13)

Podemos então observar que foram desenvolvidas no período Helenístico duas concepções de ceticismo: o pirrônico, que considera não haver evidências adequadas ou suficientes para determinar a validade de um conhecimento, sendo preferível suspender o juízo em questões dessa natureza; e o ceticismo acadêmico, no qual nenhuma forma de conhecimento é possível (POPKIN, 2000, p. 13). Portanto, “a afirmação de que a verdade seria inapreensível já não caracterizava mais uma posição cética, e sim uma forma de dogmatismo negativo” (MARCONDES, 2002, p. 94).

Depois de um período um tanto silencioso com Arcesilau, o ceticismo obteve novo impulso com Carnéades. Nascido em Cirene por volta de 219 a.C., ele viveu em Atenas e é considerado o fundador da Terceira Academia platônica. Assim como Pirro, seus ensinamentos eram expressos somente pela palavra pronunciada, pois, se escrevesse o que dizia, acreditava perder toda a capacidade de persuasão própria da fala (REALE, 1994, p. 429). Carnéades não apresentou grandes inovações, desenvolvendo um ceticismo de caráter mais sistemático com a única finalidade de derrubar a doutrina estoica, responsável por provocar, por longo tempo, o silenciamento dos cétricos.

O método carneadiano seguia substancialmente duas linhas diretas. De um lado, segundo o procedimento dialético já adotado por Arcesilau, tentava reduzir os adversários ao absurdo, utilizando os elementos que se podiam extrair de seu próprio pensamento, com hábeis jogos de contraposição interna. De outro, ele utilizava também o típico procedimento sofístico baseado na contraposição de teses opostas e razões opostas, também extraídas de sistemas opostos. (REALE, 1994, p. 429-430)

Os pirrônicos viam o ceticismo como uma atitude mental que possibilitava a contraposição, favorável ou contrariamente, aos questionamentos relativos ao que não era evidente, suspendendo conseqüentemente o juízo, ao passo que tanto o ceticismo de Arcesilau quanto o de Carnéades foram elaborados com o exclusivo propósito de desconstruir dogmas. Por esse motivo foram efêmeros, permaneceram inertes por um longo período e logo se esgotaram, sem abrir caminhos para a sua reconstrução (POPKIN, 2000, p. 15).

Enquanto Arcesilau e Carnéades se dedicavam a destruir doutrinas baseadas em dogmas, como julgavam ser o estoicismo, a essência do ceticismo de Pirro foi esvaziada, impedindo seus sucessores de compreenderem que *cético* e *crente* não se opõem, pois

(...) o conhecimento, considerado como informação sobre o mundo que não tem a possibilidade de ser falsa, é inatingível sem que se aceite algo pela fé, sendo que independentemente da fé, dúvidas céticas podem ser levantadas acerca de qualquer pretensão a conhecimento. (POPKIN, 2000, p. 20-21)

Para Schmitt (1983 *apud* MARCONDES, 2012, p. 424-425), ainda que a filosofia cética tenha sido “pouco discutida no Ocidente no período medieval, ela não desapareceu totalmente, havendo inclusive comentários bizantinos aos céticos antigos, quase sempre na mesma linha dos comentários do início do Cristianismo”, o que expressou a desqualificação da filosofia grega naquela época.⁴

A redescoberta do ceticismo ocorreu apenas no século XVI, graças à retomada dos escritos do grego Sexto Empírico, que viveu entre os séculos I e II da era cristã. Popkin (2000, p. 25) considera que a recuperação das obras de Sexto fez parte do “núcleo filosófico das lutas religiosas” do Renascimento, no que se inclui a crise intelectual produzida pela Reforma Protestante.⁵ Essa movimentação cultural, que muito influenciou Montaigne, como veremos em nosso próximo capítulo, foi motivada pelo predomínio das teses de Agostinho (354-430), que durante séculos contribuiu para a rejeição do ceticismo (MARCONDES, 2002, p. 154).

Em suma, podemos dizer que a filosofia cética foi composta por variadas formas de pensar, todas elas agrupadas em torno do que podemos genericamente denominar *atitude dubitativa*. Ao contrário do que comumente se pensa, essa escola de pensamento não foi constituída de modo linear, mas foi marcada por rupturas internas e ramificações, caracterizando-se como uma tradição constantemente reconstruída (MARCONDES, 2002, p. 93; HARTLE, 2005, p. 183).

O epicurismo e a busca da felicidade

O epicurismo, outra importante escola filosófica da era Helenística, surgiu em Atenas entre 307 e 306 a.C. com Epicuro (341-270 a.C.), que nasceu em Samos e foi

⁴ SCHMITT, C.B. The rediscovery of ancient skepticism in modern times. In Burnyeat, Miles (Org.). *The skeptical tradition*. Berkeley/Los Angeles: University of California, 1983.

⁵ Ver também Marcondes (2012).

morar em Atenas ao completar 18 anos de idade. Durante sua permanência na terra natal, manteve contato com o platonismo, mas o que definiu seu posicionamento filosófico foi a influência de Nausífanos, nascido em 325 a.C., pensador atomista seguidor dos ensinamentos de Demócrito (460-370 a. C.) (REALE, 1994, p. 141).⁶ Após conhecer Nausífanos, Epicuro “compreendeu que tinha algo novo para dizer, algo que por si voltava-se ao futuro, enquanto as escolas de Platão e Aristóteles voltavam-se, então, quase exclusivamente para o passado” (idem, p. 142).

Pessanha (1992, p. 4) informa que a filosofia elaborada por Epicuro era “menos um sistema de pensamento do que um sistema de vida”, uma ferramenta na busca por felicidade, como se pode ver nos dizeres do próprio filósofo:

Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem canse o fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz. (EPICURO, 1985, p. 49)

Epicuro buscava ensinar uma nova virtude, a do homem privado, caracterizada por valorizar o ser humano como indivíduo, o homem em si, sem considerar sua convivência no Estado, contrariando desse modo Sócrates, Platão e Aristóteles, para quem o valor maior era a virtude política, relativa ao homem como cidadão. Epicuro proclamava a validade e a excelência do viver escondido e via a política como “inútil afã”, de cujo tumulto era necessário se afastar (REALE, 1994, p. 151).

(...) nem a posse das riquezas nem a abundância das coisas nem a obtenção de cargos ou o poder produzem a felicidade e a bem-aventurança; produzem-na a ausência de dores, a moderação nos afetos e a disposição de espírito que se mantenha nos limites impostos pela natureza. (EPICURO, 1985, p. 56)

Apesar disso, os epicuristas cultivavam a amizade, pleiteando a participação conjunta de homens e mulheres, o que deu origem a uma das características mais importantes dessa corrente de pensamento, a Amizade Epicurista (SAVIAN FILHO, 2009, p. 12). Epicuro (1985, p. 61) afirma que, “de todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade”.

A aquisição e a difusão da sabedoria epicurista sustentam-se, com efeito, na *philia* que liga os discípulos numa sociedade de amigos, que os vincula

⁶ Ver também Pessanha (1992, p. 4) e Joyau e Ribbeck (1985, p. 10).

fortemente ao mestre e une todos à mesma doutrina. Mas essa rede de amizade exige uma rede de palavras permanentemente recordadas e comunicadas: o amor à humanidade e o processo de libertação e conquista da serenidade sábia são construídos em tramas de linguagem que incessantemente tecem o luminoso discurso da verdade. (PESSANHA, 1992, p. 5)

Incorporando a noção de homem privado, Epicuro buscou um local inusitado para proclamar seus ensinamentos. Sócrates ensinou nas praças e nos ginásios, onde os homens livres podiam se encontrar; Platão e Aristóteles fundaram escolas para compartilhar seus ensinamentos; Epicuro optou por um horto nos arredores de Atenas, o qual ficou conhecido como Jardim. Por isso, os epicuristas passaram a ser chamados de “os do Jardim”. Naquele lugar, longe do tumulto da vida política e próximo ao silêncio do campo, gozavam da paz da natureza e admiravam as paisagens, ampliando sua sensibilidade. O espaço do Jardim viabilizava a participação de várias pessoas, pois Epicuro acreditava que todos poderiam alcançar a paz de espírito, fossem homens ou mulheres, livres ou não, nobres ou plebeus; o local era frequentado até mesmo por prostitutas que buscavam redenção (REALE, 1994, p. 152; LEMGRUBER, 2016, p. 279; PESSANHA, 1992, p. 4).

O epicurismo não progrediu a ponto de se tornar uma tradição científica; sua atividade livre-pensadora e sua contraposição às condutas dogmáticas foram valorizadas e assumidas apenas por uma minoria pertencente às classes superiores do Império Romano (RUSSELL, 2003, p. 170-171). Reale (1994, p. 230) explica que o epicurismo “não teve uma história comparável à de outras Escolas da era helenística, no sentido de que não teve uma verdadeira evolução do pensamento, não dispôs de desenvolvimentos doutrinários ou conceituais dignos de relevo”. Suas proposições eram simples, podendo ser resumidas em cinco enunciados: o pensamento do homem pode penetrar e conhecer a realidade perfeitamente; as dimensões reais são as únicas que permitem a felicidade do homem; a felicidade é a ausência de dor e perturbação; o homem só precisa de si mesmo para encontrar a felicidade; o homem é perfeitamente autárquico, não necessitando de Deuses, riquezas, nobrezas e instituições, no que se incluía a cidade (idem, p. 152).

Como diz Savian Filho (2009, p. 13), o novo mundo descoberto pelas viagens expansionistas de Alexandre proporcionou a Epicuro novas demandas e novos referenciais acerca da compreensão do ser humano. Os ensinamentos dos epicuristas expressavam uma espécie de crítica ao conhecimento, de tal modo que, após a projeção

dos princípios de Aristóteles, suas ideias soavam como extremamente simples e, em parte, até grosseiras. Sua atitude continha “mais do que uma aversão à cultura enquanto tal”, sendo “sobretudo uma contestação dos valores dos quais a cultura tradicional era portadora” (REALE, 1994, p. 152).

Apesar da receptividade do Jardim ter sido grande, sua proposta não era de fácil assimilação: era preciso que seus frequentadores abrissem mão de certos bens, suas famílias, nobrezas e riquezas, pois somente os que fossem semelhantes aos epicuristas poderiam tornar-se amigos, ou seja, conhecedores do valor real da vida. O discurso de Epicuro rompia com antigos obstáculos, mas não destruía todas as barreiras das diferenças naturais; um sábio epicurista não se tornava amigo de todos, apenas daqueles que lhe fossem semelhantes. A ontologia de Epicuro contém “um dogmatismo brilhante”; suas “explicações últimas da realidade são únicas e tais que não admitem alternativa”, e sua visão acerca da “unicidade das causas supremas não parece deixar espaço à multiplicidade” (REALE, 1994, p. 188).

Marcondes (2002, p. 92) acrescenta que a teoria do conhecimento epicurista valoriza a experiência instantânea, sendo o conceito de pré-noção, *prolepse*, o ponto inicial para adquirir conhecimentos posteriores; os elementos das experiências imediatas são requisitos para o processo de obtenção dos conhecimentos verdadeiros.⁷ Prolepses são representações mentais das coisas, “o correspondente sensitivo do conceito ou, melhor ainda, aquilo a que o sensismo epicurista reduz o universal conceitual” (REALE 1994, p. 161). Assim, as prolepses epicuristas constituem uma antecipação das experiências e das atividades racionais, derivadas e produzidas por meio das experiências.

(...) as prolepses não são mais que as imagens das coisas nascidas das percepções e formadas através da repetição das mesmas percepções, e sua conservação na memória. Elas são chamadas prolepses, isto é, antecipação ou pré-noções, pelos seguintes motivos. Uma vez que, através das sensações, se tenham formado em nós imagens das coisas do modo como foi descrito acima, essas podem ser chamadas à mente em qualquer momento, porque permanecem na mente como um selo das sensações passadas, e assim permitem-nos conhecer antecipadamente tanto as formas como os caracteres próprios das coisas, sem que seja necessário tê-las diante de nós e percebê-las atualmente. (REALE, 1994, p. 161)

⁷ Ver também JOYAU e RIBBECK (1985, p. 12).

Para Epicuro, há ainda dois critérios para alcançar o conhecimento verdadeiro: as sensações e os sentimentos. Para ele, as sensações são todas sempre verdadeiras, sem exceção, o que atribui validade objetiva aos sentidos. Epicuro defende que “o caráter de a-racionalidade e passividade da sensação constitui a melhor garantia do fato de ser pura reprodução de dados não modificados e, justamente por isso, a declara absolutamente verdadeira” (REALE, 1994, p. 160). “Se recusas todas as sensações, não terás mais possibilidade de recorrer a nenhum critério para julgar as que, entre elas, consideras falsas” (EPICURO, 1985, p. 51).

O terceiro critério da verdade prezado por Epicuro considera os sentimentos de prazer e dor:

(...) as afecções de prazer e dor são objetivas pelas mesmas razões pelas quais o são todas as sensações. Elas possuem, todavia, uma importância particular porque, além do critério para discriminar o verdadeiro do falso, o ser do não ser, como todas as outras sensações, constituem o critério axiológico, para discriminar o valor do contravalor, o bem do mal, e, portanto, constituem o critério da escolha ou não escolha, a regra do nosso agir. (REALE, 1994, p. 163)

Portanto, a ação das coisas em nossa alma deve vir em último lugar, na análise, cabendo acolher como verdadeiro somente aquilo que se mostra evidente, não permitindo o erro. Em vista disso, as sensações, as prolepses e os sentimentos são sempre verdadeiros, enquanto as opiniões podem ser verdadeiras, às vezes, como também falsas (REALE, 1994, p. 165).

Epicuro (1985, p. 50) sustenta que os prazeres do corpo não são superiores aos da alma, sendo a ausência de dor o prazer supremo: “O limite da magnitude dos prazeres é o afastamento de toda a dor. E onde há prazer, enquanto existe, não há dor de corpo ou de espírito, ou de ambos”. Os estudos dos fenômenos celestes não têm “outro fim a alcançar senão a imperturbabilidade da alma e a segura confiança” (REALE, 1994, p. 187). Merece destaque essa imperturbabilidade da alma: trata-se do único meio pelo qual o homem pode alcançar a felicidade plena, livre de futilidades e ilusões. O filósofo compreende que a melhor maneira de resolver o problema da vida é a descoberta da verdade acerca dos princípios da realidade em sua totalidade; as explicações científicas para os acontecimentos particulares são inválidas e não proporcionam a paz de espírito (idem, p. 189).

Na *Epístola a Heródoto*, Epicuro afirma que a máxima perturbação é gerada na alma dos homens quando eles acreditam que certas realidades são perfeitas e felizes, mas, ao mesmo tempo, temem uma terrível pena para eternidade, como o fim da sensibilidade, que sucede com a morte. Consequentemente, a morte parece atingi-los diariamente, despertando o sofrimento decorrente da incerteza sobre o mal que os espera: “É insensato aquele que diz temer a morte, não porque ela o aflija quando sobrevier, mas porque o aflige o prevê-la: o que não nos perturba quando está presente inutilmente nos perturba também enquanto o esperamos” (EPICURO, 1985, p. 50).

Para obter a tranquilidade e a paz de espírito, é necessário que o homem se liberte de tudo isso e tenha em mente “os princípios gerais e fundamentais”, razão pela qual Epicuro (1985, p. 50) aconselha: “Habitua-te a pensar que a morte nada é para nós, visto que todo o mal e todo o bem se encontram na sensibilidade: e a morte é a privação da sensibilidade”. Reale (1994, p. 190) explica que é necessário “ater-se às sensações e às afecções que se verificam em nós, em geral às que são gerais, em particular às que são particulares, e ater-se à evidencia de acordo com cada um dos nossos critérios de juízo”

Epicuro acredita que, procedendo desse modo, pode-se encontrar mais facilmente a causa ou origem do temor, sendo possível libertar-se dela. Diante da necessidade de investigação da origem dos medos, o filósofo alega que a morte nada mais é do que a privação das sensações; todo bem e todo mal residem na faculdade de sentir, não havendo mal que a morte possa nos fazer, pois ela não é nada além de privação. Assim, Epicuro se alegra com a condição mortal de nossa vida, pois “o mais terrível dos males, portanto, a morte, não é nada para nós, uma vez que, quando somos, a morte não é, e quando ela chega, nós não somos mais. Ela não tem nenhum significado nem para os vivos nem para os mortos” (REALE, 1994, p. 218).

No epicurismo, a filosofia equivale à busca pela felicidade, devendo levar o sujeito a alcançar a saúde do corpo e a serenidade da alma (SAVIAN FILHO, 2009, p. 16; JOYAU e RIBBECK, 1985, p. 11). Epicuro apresenta um novíssimo caminho para os homens reencontrarem a felicidade; mostra a todos que a felicidade pode vir de dentro de cada um de nós, independentemente do modo como estejam as coisas fora de nós: “o verdadeiro bem, na medida em que vivemos e enquanto vivemos, está sempre e só em nós: o verdadeiro bem é a vida, e para manter a vida basta pouquíssimo, e esse pouquíssimo está à disposição de todo homem; tudo o mais é vaidade” (REALE, 1994, p. 228). As consequências, felicidade ou sofrimento, são decorrentes do modo como

cada indivíduo escolhe viver; não há interferência dos deuses para nos tornar mais felizes ou sofredores. Para Epicuro, enquanto o medo da retribuição divina existir, não é possível alcançar a felicidade (SAVIAN FILHO, 2009, p. 15).

Portanto, os epicuristas – assim como os estoicos, cujas ideias veremos em seguida – tinham como princípio fundamental a felicidade, que só poderia ser alcançada por intermédio da imperturbabilidade, *ataraxia*. Mas os epicuristas concebiam de modo peculiar o caminho para alcançar a felicidade, afirmando que “o homem age eticamente na medida em que dá vazão a seus desejos e necessidades naturais de forma equilibrada ou moderada”, o que significa obter a *ataraxia* por meio do equilíbrio entre paixão e razão (MARCONDES, 2002, p. 93).

Para que a felicidade seja reencontrada, Epicuro considera necessário o afastamento da vida política, vista como substancialmente inatural, podendo comprometer a felicidade dos homens, que dela “esperam poder, fama e riquezas, que são, como sabemos, desejos e prazeres nem naturais nem necessários, e, portanto, vãs e enganadoras miragens” (REALE, 1994, p. 223). Epicuro posiciona os prazeres em três grandes classes: naturais e necessários; naturais, mas não necessários; e não naturais e não necessários. Os prazeres proporcionados pela vida política estão no terceiro grande grupo, sendo, portanto, os que devem ser evitados ao máximo; devemos escolher somente os prazeres estáveis (idem, p. 213).

Para os epicuristas, a vida pública não enriquece o homem, mas o desvia e dissipa. Viver escondido significa retirar-se e permanecer em si mesmo; só assim é possível encontrar a tranquilidade e a paz da alma tão prezadas por essa escola Helenística. Ao contrário da vida política, o Jardim de Epicuro “nasceu para criar homens que tomassem plenamente consciência de ser indivíduos, e que aprendessem a compreender que toda a salvação não pode vir se não deles mesmos” (REALE, 1994, p. 225).

E, se a felicidade não pode mais advir da participação num projeto coletivo de procura do bem e da justiça, isso não impede que se busque a felicidade pessoal, íntima. Sábio é agora não mais aquele que, como no tempo de Platão, deve comandar o leme da nau da Cidade, mas o que se desliga completamente dos tumultos e das agruras da vida política, para construir a serenidade espiritual e dirigir livremente sua nau interior. (PESSANHA, 1992, p. 8-9)

Reale (1994, p. 227) considera que os conhecimentos elaborados por Epicuro visam levar o homem a encontrar a paz de espírito e manter sua imperturbabilidade. Esses conhecimentos, nomeados como “quádruplo remédio”, são o caminho para a felicidade, tornando o homem incorruptível, um sábio feliz, até mesmo entre os tormentos da vida: “são vãos os temores dos Deuses e do além”; “é absurdo o medo da morte, pois ela é nada”; “o prazer, quando é buscado corretamente, está à disposição de todos”; “o mal ou é de breve duração ou é facilmente suportável”.⁸

Savian Filho (2009, p. 16) acrescenta que o sábio feliz é “aquele que não atribui sua sorte aos deuses, mas, embora os venere, entende que seu estado de vida depende de sua escolha prudente, baseada (...) na busca do prazer e na perscrutação dos desejos”. A filosofia de Epicuro busca confortar os homens de suas ansiedades e medos: “Recordemos que o futuro não é nosso nem de todo não nosso, para não termos de esperá-lo como se estivesse para chegar, nem nos desesperarmos como se em absoluto não estivesse para vir” (EPICURO, 1985, p. 59).

Epicuro faleceu em 270 a.C., tendo escrito cerca de trezentos rolos, restando atualmente apenas três cartas: *A Meneceu*, *A Heródoto* e *A Pitocles* (REALE, 1994, p. 141; PESSANHA, 1992, p. 3; JOYAU e RIBBECK, 1985, p. 16).⁹ Seus seguidores limitaram-se a repetir e explicar seu discurso, sem apresentar novas contribuições, no máximo se aprofundando em certos aspectos. Assim, os pontos centrais do pensamento de Epicuro tornaram-se dogmas, passando a ser defendidos como verdades e aprendidos como religião (idem, p. 230). Russell (2003, p. 170) afirma que o termo *epicurista*, tornou-se sinônimo de luxurioso, visto que Epicuro foi “muito difamado pelos seus contemporâneos estoicos e pelos sucessores destes, que desprezavam o que lhes parecia uma perspectiva grosseiramente materialista da doutrina de Epicuro”.

Reale (1994, p. 230) informa que, na segunda metade do século I a.C., o Jardim de Atenas já não existia, mas o discurso de seu fundador continuou a ser difundido em várias partes do mundo, tanto no Oriente quanto no Ocidente. Seu novo propagador foi o poeta Lucrécio (99-55 a.C.), que, assim como Epicuro, não negava os males do mundo, mas queria curá-los e diminuí-los com sua filosofia.

Idêntica é a marca espiritual que caracteriza o pensamento do fundador do Jardim e do poeta romano que o cantou. E a mesma angústia que invade todo

⁸ Ver também Pessanha (1992, p. 1-2).

⁹ Compostos por um número padrão de folhas de papiro ou de pergaminho coladas, formando uma longa tira que era então enrolada, os *rolos* eram utilizados como forma de registro escrito.

o poema lucreciano está na base do filosofar de Epicuro: são, justamente, os obscuros males da alma dos quais fala Lucrecio, que Epicuro queria afugentar com sua palavra e recompor em superior ataraxia. (REALE, 1994, p. 242)

Joyau e Ribbeck (1985, p. 17) dizem que Lucrecio ficou conhecido por seu poema “Da natureza das Coisas”, o qual foi produzido com interrupções devido às suas crises de “loucura”. Seu objetivo era disseminar os ensinamentos de Epicuro, com a finalidade de transformá-los na “chave” para desvendar o universo e alcançar a felicidade.

O sentido da vida no estoicismo

Nascido por volta de 333/332 a.C. em Cício, na ilha de Chipre, Zenão é considerado o fundador do estoicismo. Antes de se mudar para Atenas, já possuía certa preparação filosófica, oriunda das escolas socráticas tidas como menores. Crates (365-285 a.C.), discípulo de Diógenes (180-240 d.C.), foi para ele “um exemplo prático de vida filosófica, que respondia só em parte às exigências que o jovem sentia urgir dentro de si”. Crates não possuía uma justificativa teórica adequada para sua escolha de vida, o que levou Zenão a se aproximar de outra escola socrática menor, a dos megáricos, fundada por Euclides de Megara (435-365 a.C.), que combinava as teorias dos eleatas com a dos socráticos (REALE, 1994, p. 262).

A filosofia estoica deu continuidade a dois princípios do pensamento grego, o ideal de sábio e a busca pela fórmula da felicidade, a qual seria garantida por meio da natureza (VEYNE, 2015, p. 49). Russell (2003, P. 171) explica que a influência do estoicismo se estendeu por cinco séculos, período em que houve alterações significativas em seus princípios, exceto nos ensinamentos éticos, que se mantiveram idênticos.

A fundação do Jardim de Epicuro foi um acontecimento revolucionário na vida espiritual de Atenas, afetando diretamente Zenão que, nutrido de sentimentos contraditórios, como consenso e dissenso, relacionados à escola de Epicuro, tornou possíveis algumas aproximações entre as instâncias que ele sentia como imprescindíveis e as propostas epicuristas, concebendo a arte de viver como prática filosófica.

(...) Zenão, como Epicuro, negou o espiritual, o imaterial, o suprassensível, e determinou a *physis* em sentido materialista, corpóreo e sensista. Mas, ao contrário de Epicuro, que, dos atomistas, tirou coerentemente consequências mecanicistas com todos os corolários a elas ligados, Zenão, de modo

igualmente coerente, tirou do princípio heraclítico no qual se inspirou consequências vitalistas, hilozoístas, orgânicas e panteístas. (REALE, 1994, p. 268)

Uma das orientações proporcionadas pelo Jardim a Zenão foi a maturação da ideia de fundar uma nova escola, da qual se originou a possibilidade de substituir a visão de mundo baseada no átomo por uma concepção pautada no *logos*. Embora tenha estabelecido termos de referência polêmicos para resolução de problemas filosóficos, ele percebeu que poderia ensinar a viver partindo de um ideal mais nobre do que o pregado por Epicuro; sentia-se pronto para indicar um ideal de felicidade a ser alcançado pela superação de acontecimentos exteriores (REALE, 1994, p. 269). Convicto de que poderia servir aos outros por meio do constante empenho social unido pelo *logos*, Zenão, que não era cidadão ateniense e, como tal, não poderia adquirir um edifício, passou a ministrar lições em um pórtico, elemento arquitetônico que em grego se diz *stoá*. Devido a isso, os estoicos ficaram conhecidos como “os do Stoá”, ou ainda “os do Pórtico” (idem, p. 270).¹⁰

Diferentemente do que ocorria no Jardim, no Pórtico eram admitidas discussões acerca dos dogmas do fundador da escola. Enquanto o epicurismo se manteve quase inalterado, sendo predominantemente repetido e glosado por seus seguidores, os ensinamentos do estoicismo sofreram profundas revisões, foram repensados, inovados e evoluíram assimilando variadas contribuições.

Assim como todos os filósofos da era Helenística, a maior preocupação dos estoicos era encontrar solução para o problema da vida, como também a busca pela paz de espírito, para o que se faziam necessários instrumentos adequados que, segundo julgavam, só poderiam ser fornecidos pela lógica. Por isso, foi preciso desenvolver estudos para estabelecer as dimensões cósmico-ontológicas nas quais o homem é situado. Os estoicos acreditavam na possibilidade de alcançar a certeza absoluta e a única verdade, pois a paz de espírito só se viabiliza com a posse desses elementos. O caráter mais dogmático da era Helenística foi representado pelos filósofos dessa corrente de pensamento (REALE, 1994, p. 275).

Os estoicos aperfeiçoaram as suas “armas dialéticas e acabaram dando ainda mais peso à lógica”, percorrendo um caminho diferente da lógica de Aristóteles, uma vez que retomaram elementos da matriz pré-aristotélica. No estoicismo, a lógica fornece cânones, sendo utilizada como critério para a verdade e proporcionando aos seus

¹⁰ A palavra *pórtico* designa um espaço coberto situado à entrada de um edifício ou um templo.

seguidores “uma filosofia que pode exprimir dogmas, ou seja, certezas absolutas” (REALE, 1994, p. 277).

Além da lógica, que ocupava espaço privilegiado no pensamento estoico, essa filosofia incluía ainda dois outros componentes primordiais: a física e a ética. De acordo com Marcondes (2002, p. 91), o estoicismo busca explicar a relação entre esses três elementos por intermédio de uma metáfora, na qual a física é identificada com a raiz; a lógica, com o tronco; e a ética, com os frutos. A ética se firma como o fator de maior importância nesse conjunto, pois representa os resultados que podemos obter da “árvore do saber”; tais frutos, no entanto, são inalcançáveis sem os demais.

O Pórtico se desenvolveu em três períodos, assim demarcados por Reale (1994, p. 270):

1) O período do antigo Pórtico, que vai do final do século IV a todo o século III a.C., no qual a filosofia do Pórtico é gradativamente desenvolvida e sistematizada por obra da grande tríade de escolarcas: Zenão, Cleanto e sobretudo Crispo; 2) o período chamado de médio Pórtico, que se desenvolve entre os séculos I e II a.C. e se caracteriza por infiltrações ecléticas da doutrina original; 3) período do Pórtico romano ou do novo Pórtico, que se situa já na era cristã, no qual a doutrina torna-se essencialmente meditação moral e assume fortes tons religiosos em conformidade com o espírito e as aspirações dos novos tempos.

No primeiro período foi articulada a concepção de que o homem, ao nascer, possui a alma similar a uma folha em branco, sendo os sentidos os primeiros modos de efetuar a transcrição dos conhecimentos. Entretanto, o critério de verdade não é apenas uma sensação, mas uma representação compreensiva, a qual, para ser alcançada, requer algo mais do que meras percepções, como destaca Reale (1994, p. 279):

A representação verdadeira, segundo os estoicos, não implica só um sentir, mas postula também um assentir, um consentir e um aprovar proveniente do lógos que está na nossa alma. A impressão não depende de nós, já que depende da ação que os objetos exercem sobre os nossos sentidos, e nós não somos livres para acolhê-la ou evitá-la; todavia nós somos, em certa medida, livres para tomar posição diante das impressões e representações que se formam em nós, dando-lhes o assenso do nosso lógos, ou recusando-lhe esse assenso. Só quando damos nosso assentimento acontece à apreensão e a representação que recebeu o nosso assentimento torna-se representação compreensiva.

Sendo assim, pode-se considerar a existência de dois tipos de representação: uma, que não é clara nem distinta, e por isso não é determinada conforme o próprio

existente, não é compreensiva; outra, determinada pelo existente, é impressa na alma, passando a ser compreensiva por captar diretamente a realidade (REALE, 1994, p. 281). Para os estoicos, a representação compreensiva é uma “modificação material e corpórea da nossa alma”, sendo a verdade um corpo. Logo, para ter as representações, é preciso ter as sensações.

Mediante o reconhecimento da autonomia do pensamento, foi também no antigo Pórtico que se desenvolveu a dialética estoica, dividida em duas grandes seções, uma sobre a linguagem e sua estrutura, e outra sobre as formas do pensamento. No “estudo da linguagem, os estoicos lançaram as premissas para o estudo científico da gramática. A teoria da declinação com a determinação dos ‘casos’ foi provavelmente a sua mais significativa descoberta nesse campo” (REALE, 1994, p. 289).

Os estoicos viam a retórica como um modo fundamental do falar, “do *legein*, isto é, do *lógos*”, que faz parte diretamente da lógica. Para eles, a retórica possui um valor subordinado à dialética, pois permite expor bem e claramente o verdadeiro, o que é descoberto somente por meio dessa última arte. A retórica é por eles definida como “a ciência do falar bem sobre argumentos expostos de maneira clara e unitária, e a dialética como a ciência do discutir retamente sobre argumentos através de pergunta e resposta” (REALE, 1994, p. 293). Viam a retórica como constituída por invenção de argumentos e expressão em palavras, sua disposição e viva representação. Mais tarde, no terceiro período do Pórtico, a retórica torna-se simplesmente o ato de falar com elegância, um modo sistemático de dizer a verdade, sendo a dialética abandonada para favorecer o desenvolvimento das atividades morais e religiosas (idem, p. 295).

Além da dialética e da retórica, outra concepção relevante do estoicismo é a que concerne à alma. Os estoicos acreditavam que a morte nada mais é do que uma separação entre o corpo e a alma, mas não do modo como supunha Platão, pautado na metafísica. Os estoicos eram mais próximos dos epicuristas, caracterizando a morte como puramente física, mas deles se afastavam por entenderem que a alma se dispersa do corpo e ainda sobrevive temporariamente. Nesse aspecto, os estoicos estavam a meio caminho entre as concepções de Platão e as de Epicuro (REALE, 1994, p. 325).

A discussão sobre a duração da alma dividia os filósofos do Pórtico em duas posições: uns acreditavam que as almas duravam indistintamente; outros entendiam que somente a alma de um sábio poderia ter tão longa duração. De qualquer modo, como assinala Reale (1994, p. 326-327), sua relação com a vida assumia um caráter bem determinado:

(...) para os estoicos, a sobrevivência da alma não tem qualquer importância em vista da determinação da conduta moral da vida sobre terra. O destino de algum modo privilegiado da alma do sábio depois da morte não deve incidir sobre a escola da vida virtuosa, mesmo se se configura em certo sentido como prêmio, assim como a sorte parcialmente diferente do não sábio configura-se de algum modo como pena.

Por mais de meio milênio, os estoicos propuseram aos homens palavras eficazes, que iluminavam o sentido da vida e consolavam os males, os libertando das ilusões. Assim como para os epicuristas, o fim da vida, para eles, representava a aquisição da plena felicidade. Em vista disso, as soluções para os questionamentos éticos eram buscadas fora dos esquemas helênicos tradicionais, em função da nova interpretação da *physis*. O lema dos estoicos era pautado em viver bem, mais precisamente em “viver conforme a natureza” ou “viver segundo os ditames da natureza” (REALE, 1994, p. 328). Vista como um jardim bem projetado, a natureza era associada à arte de viver; afinal a “natureza faz as coisas bem: é bem organizada e quer nossa felicidade; portanto, é inteligente; é simplesmente a atividade de deus provincial”, sendo procurada em cada detalhe (VEYNE, 2015, p. 64).

Para tornar efetivo o lema da natureza, os estoicos consideravam ser preciso viver apropriando-se do próprio ser e com ele se conciliando, pois o homem não vive simplesmente, mas vive de forma racional; viver segundo a natureza é viver plenamente sua racionalidade (REALE, 1994, p. 330). Era impossível para os estoicos admitir que os instintos fundamentais dos homens fossem o prazer e a dor, como pensavam os epicuristas, pois, se aceita essa tese, o homem e o animal não seriam diferentes em nada. Veyne (2015, p. 83) destaca que, para o estoicismo, “todo homem é uma boa semente quando sai das mãos da natureza, mas o desenvolvimento dessa semente é logo torcido pelas sensações do prazer e da dor; a sociedade repercute esse erro coletivo sobre cada indivíduo”. Por isso,

(...) a *physis* característica do homem é o *logos*, a razão, e como o fim de todo ser é atuar a própria *physis*, assim o objetivo e fim do homem será atuar a razão; e por consequência, dos modos e das maneiras nas quais a razão atua perfeitamente devem-se deduzir todas as normas da conduta moral. (REALE, 1994, p. 329)

Por meio desse raciocínio, firma-se o célebre princípio estoico de que o bem é apenas a virtude, e o mal é apenas o vício, mas há ainda o que é apenas indiferente. Bem

e mal são, respectivamente, o que favorece e o que prejudica o *logos*; por isso, tanto um quanto outro são morais. Aquilo que diz respeito ao corpo sem o prejudicar e sem o favorecer é indiferente (REALE, 1994, p. 334). Esse modo cindido de ver o homem oferecia proteção contra os males ocasionados pela ruína da *polis*; diante das adversidades da vida política e social provenientes dessa catástrofe, buscou-se convencer os homens de que, mesmo em um cenário caótico, era possível alcançar a plena felicidade (idem, p. 335).

A felicidade almejada pelos estoicos, de acordo com Veyne (2015, p. 52), não é a mesma felicidade que buscamos alcançar atualmente. A felicidade da Antiguidade não possui sentido individual, não é um sentimento íntimo, mas um sentimento avaliado coletivamente; só a sabedoria das nações era capaz de estabelecer qual homem poderia ser proclamado feliz. A busca pela felicidade tornou-se um problema da filosofia moral greco-romana, considerando que “um homem de bem não pode, evidentemente, ater-se à sua modesta felicidade pessoal”; conseqüentemente, a felicidade engloba sacrifícios que podem comprometer a felicidade particular (idem, p. 58-59).

“Viver segundo a natureza” é, portanto, uma forma de buscar a felicidade. Reale (1994, p. 339) analisa que esse preceito básico da ética estoica coincide exatamente com “viver segundo a razão”, o que, por sua vez, é idêntico a “viver segundo a virtude”, uma vez que “a virtude é a expressão e a utilização perfeita da natureza humana”. Portanto, “um ser que exerce integralmente todas as suas funções, nem mais, nem menos, é um ser realizado, excelente ou ‘virtuoso’: a virtude reside em cada ser executar perfeitamente seu programa natural” (VEYNE, 2015, p. 70).

Com base nessa concepção, os estoicos definiram quatro virtudes cardeais, das quais derivam as demais: sabedoria, temperança, fortaleza e justiça. Em suma, a virtude é entendida como o aperfeiçoamento do que é peculiar ao homem, sua razão ou *logos*; a virtude é a ciência dos bens e dos males, ao passo que o vício é a ignorância desses mesmos elementos (REALE, 1994, p. 341).

Outra concepção relevante da escola estoica é concernente à definição jurídica de estado: “o estado é uma multidão de homens que habitam o mesmo lugar, administrados pela lei”. Assim, como deseja Epicuro, o homem deixa de viver fechado em sua individualidade e passa a se associar na *polis* com todos os homens (REALE, 1994, p. 355). Com essa ideia, os antigos mitos da nobreza entraram em crise, uma vez que todos os homens passaram a ser vistos como cidadãos do estado ideal, incluindo todos os seres racionais e, também, os deuses.

Considerando o ideal de felicidade e o empenho para a resolução do problema da vida, é necessário caracterizar o modelo de homem que vive em sintonia total com o *logos*. O ideal de sábio exclui as riquezas, nobrezas e belezas existentes fisicamente, pois o verdadeiro sábio possui tudo isso em seu *logos*:

Ao sábio basta a si mesmo, porque no *logos* possui tudo de que necessita. Nada pode perturbá-lo, porque a couraça do *logos* protege-o de tudo (...) também o sábio estoico pode ser feliz entre os tormentos, porque o *logos* transcende a dor e esvazia da sua negatividade. (REALE, 1994, p. 361)

Para Veyne (2015, p. 77), os estoicos ensinam que o sábio vive o instante, não buscando ampliar a duração da sua felicidade, pois ela consiste em “estar a todo momento à altura da situação em que nos encontramos, em fazer face a ela, em colocar-se em estado de segurança graças à virtude”. Assim, o estoico “não é um homem impermeável às emoções, mas um homem capaz de controlá-las”.

O médio Pórtico surgiu da renovação promovida por Panécio de Rodes (185-110/109 a.C.) que, em busca de restituir a vitalidade perdida pelo antigo Pórtico, alterou certos aspectos da psicologia da escola, repensando a física e mitigando alguns pontos da ética proposta no primeiro período. Tais mudanças foram motivadas, primeiramente, pelas polêmicas produzidas pela Academia Cética, que, como vimos acima, limitou-se a derrubar as doutrinas estoicas sem propor novas alternativas. O segundo motivo diz respeito, sobretudo, a uma revisão da moral estoica, pois Panécio enxergava em Roma aquilo que na Grécia havia sido destruído no âmbito do estado e da política. A valorização da romanidade fez com que ele recuperasse o sentido forte da política, embebedando-se de sentidos práticos que influenciariam profundamente sua visão de vida. Tais mudanças se deram porque Panécio acolheu também algumas teses do Perípatos, a escola de matriz aristotélica, além de certas ideias originais da Academia de Platão, o que favoreceu a manutenção da influência do espírito estoico (REALE, 1994, p. 366-367).

Uma importante contribuição de Panécio foi a acentuação das distinções entre o componente puramente físico do homem, *physis*, e a alma, *psyché*. Panécio considerou que são duas as forças naturais da alma: uma, que arrasta o homem de uma parte a outra, como um apetite; outra, que ensina e explica o que se deve fazer e evitar. Assim, a alma é constituída por forças irracionais e forças racionais; o elemento *ar* se aplica às

primeiras, e o *fogo*, às segundas. Ele também afirmou que, se alma nasce, deve-se também admitir que deva morrer (REALE, 1994, p. 369).

Panécio representou o momento humanista do estoicismo, especialmente por introduzir alterações na doutrina moral estoica.

Esse humanismo, mais do que em qualquer outro ponto da sua doutrina, é bem visível na correção trazida à fórmula da moralidade: “viver segundo a natureza”; fórmula que é transformada em “viver segundo as disposições que nos são dadas pela natureza”. Assim, a tarefa moral é personalizada e, portanto, humanizada, enquanto permite a cada um realizar-se de modo próprio, justamente segundo as diferentes disposições postas nele pela natureza. (REALE, 1994, p. 373)

O médio Pórtico contou ainda com a atuação de Possidônio de Apanca, nascido entre 140 e 130 a. C. e morto após 51 a.C., de quem restaram somente escassos fragmentos. Suas mais relevantes contribuições incidiram na correção dos dogmas especulativos do Pórtico e na abertura de uma escola em Rodes, movido pelo desejo de maior independência (REALE, 1994, p. 374). Possidônio também alterou a concepção relativa à duração das almas, mas a sua maior originalidade filosófica foi colocar a doutrina estoica em sintonia com o progresso das ciências, incorporando contribuições das disciplinas históricas, geográficas, meteorológicas e matemáticas, as quais foram desenvolvidas por ele de maneira profundamente técnica (idem, p. 384). Principalmente em Roma, a doutrina estoica se expandiu por meio de atividades literárias produzidas por Cícero (106-43 a.C.), que desenvolveu seus estudos com o estoico Posidônio (135-51 a.C.) (RUSSELL, 2003, p. 174).

O novo Pórtico, último período dessa escola filosófica, teve como principais representantes Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) e Epiteto (60-138), considerado o filósofo mais importante daquela época, e também o imperador romano Marco Aurélio (121-180). Os novos desenvolvimentos foram caracterizados pela valorização da indiferença, *apatheia*, e do autocontrole. Logo o estoicismo entrou em decadência, não havendo registro de contribuições inovadoras nos séculos vindouros (MARCONDES, 2002, p. 92).

II – O legado de Montaigne

Uma obra inovadora

Michel Eyquem de Montaigne foi um nobre proprietário de terras, viticultor e funcionário público da cidade de Bordeaux, na região francesa de Périgord. Sua propriedade pertencia à família desde 1477, quando Ramon Eyquem, seu bisavô, passou a fabricar vinho para exportação, contribuindo para tornar aquela cidade um importante centro comercial, particularmente devido ao incremento das navegações. Quando o filósofo ali viveu, Bordeaux possuía cerca de 25 mil habitantes e era predominantemente católica. A região de Périgord, no entanto, era dominada por protestantes, o que pode ter determinado a influência indireta de Lutero (1483-1546) na vida e nos escritos de Montaigne, conforme veremos adiante (BAKEWELL, 2012, p. 49; LANGER, 2005, p. 15).

Até 1571, Montaigne teve duas vidas paralelas, uma urbana e envolvida na política local, outra rural, limitada à administração de seus bens. A primeira foi encerrada às vésperas de seu aniversário de trinta e oito anos, quando Michel decidiu desvencilhar-se dos desgastes da vida pública, passando a habitar uma torre de formato circular anexa a seu castelo, onde acreditava poder encontrar liberdade e repouso. Ali, ele vivia a maior parte de seu tempo escrevendo, meditando e lendo. Considerava sua biblioteca o local ideal para se resguardar dos problemas da vida doméstica e civil, um refúgio do mundo e da violência gerada pelas guerras religiosas (COMPAGNON, 2014, p. 57).

Segundo Bakewell (2012, p. 36), essa opção foi feita por influência do filósofo estoico Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), para quem os cidadãos deveriam permanecer um período de sua vida em atividade cívica, retirando-se em seguida para dar início à preparação para a morte. Montaigne também agia como outro expoente do estoicismo, Cícero (106-43 a.C.), para quem a vida contemplativa deveria receber prioridade ante a vida ativa, para que, por meio da solidão, da meditação e da leitura, o homem pudesse ser genuinamente quem é (COMPAGNON, 2014, p. 46).

Logo no início de seu isolamento, Montaigne se deparou com os sentimentos de angústia e inquietude caracterizados como a “doença espiritual” da qual os monges sofriam. De acordo com Compagnon (2014, p. 47), o ato de escrever foi o melhor remédio encontrado por ele; “o objetivo de isolar-se não era a escrita, e sim a leitura, a

reflexão, o recolhimento”, mas o filósofo se pôs a “fazer o balanço de seus pensamentos, de seus delírios”, os colocando em ordem para “recuperar o autodomínio”. A escolha de Montaigne pela solidão equivalia a uma escolha por liberdade; seu recolhimento era uma forma de buscar em si mesmo um interlocutor especular, visando, sobretudo, devolver ao indivíduo mortal o pleno exercício de seu próprio julgamento e instaurar em seu interior uma relação de igual para igual, sem submissão a qualquer tipo de autoridade externa (STAROBINSKI, 1992, p. 21).

Montaigne foi um dos mais respeitáveis humanistas de sua época. Com erudição, equilíbrio e sensibilidade, desenvolveu um olhar crítico para os haveres do mundo. Sua experiência, transcorrida sem pretensão teórica ou sistemática, resultou em conhecimentos intimamente pessoais que fomentaram um humanismo notadamente individualista (MARCONDES, 2002, p. 145-146). Tinha grande interesse por dilemas morais, razão pela qual em 1572 começou a escrever o livro *Ensaaios*, totalizando a produção de 107 textos que retratam diversas situações por ele vivenciadas desde a infância até a vida adulta, bem como reflexões sobre diferentes assuntos, os quais normalmente são iniciados com uma proposta clara, mas se perdem em meio a digressões (WOLTER, 2007, p. 166).

Lemgruber (2012, p. 171) analisa que, além da abstração e dos encadeamentos realizados por Montaigne, outros aspectos tornam sua obra curiosa e excêntrica; um deles diz respeito aos títulos de seus ensaios, que por vezes não compreendem e nada têm a ver com a temática desenvolvida, contendo uma variedade de assuntos que não se relacionam. O’Brien (2005, p. 54) também afirma que a maioria dos ensaios que levam no título a palavra *sobre* não abordam diretamente o conteúdo enunciado. Além disso, muitas vezes um único capítulo é constituído por diversos temas de diferentes instâncias, o que faz com que no interior de um único ensaio haja múltiplos ensaios (LANGER, 2005, p. 3).

Frampton (2013) considera que *Ensaaios* foi uma das obras mais influentes da Renascença; seu autor busca mostrar que todo conhecimento obtido por um sujeito é alcançado por ele mesmo, no transcorrer de um processo que vai de dentro para fora, partindo das experiências vividas por cada um. Azar Filho (2012b, p. 561) acrescenta que, na obra montaigneana, “o estilo constitui uma noção que, servindo de ponte entre a estética, a ética e a política, permitirá o estudo do que se poderia chamar de função metafísica do ensaio”.

O silêncio advindo da reclusão não foi suficiente para sanar as dúvidas de Montaigne, motivo pelo qual ele se empenhou em um exercício permanente do pensamento, sendo seu livro uma evidência inegável desse movimento (BIRCHAL, 2007, p. 31). Suas narrativas não apresentam respostas ou resultados, mas observações e questionamentos acerca da vida, adotando a forma *ensaio* como a maneira mais adequada para falar das experiências formadoras do eu (SILVA, 2007, p. 112). A obra “está cheia de todos os tipos de tentativas”, transitando em meio a julgamentos, observações, reflexões e argumentos que se contrapõem e evitam a aquisição de uma opinião definitiva (LANGER, 2005, p. 3, tradução nossa).

Birchal (2006, p. 231) conclui que *Ensaaios* pode ser caracterizado como um exercício de julgamento ou, ainda, um “ensaio de suas faculdades naturais”. Lemgruber (2016, p. 284) aproxima Montaigne de Shakespeare, comparando a produção de ambos a um labirinto cheio de enigmas, onde não estão presentes respostas para os dilemas humanos, mas a tentativa de promover uma “nova maneira de apresentar a subjetividade com interesse cada vez maior pelo que escapa à razão nos processos interiores ocultos”.

A dúvida e a subjetividade montaigneana foram exercícios graduais que transformaram os ensaios em objeto de estudo. Segundo Coelho (2001, p. 36), os primeiros textos do livro podem ser caracterizados como “simples compilação de ensinamentos e fatos memoráveis”. Para Starobinski (1992, p. 18), os primeiros capítulos redigidos pelo filósofo podem ser qualificados como ensaios “impessoais”, ao passo que os posteriores marcam a entrada em cena do *eu* e da preocupação em descrever a si mesmo.¹¹

(...) pintar-se a si mesmo é o projeto que define os *Ensaaios*, embora se tenha manifestado um tanto tardiamente em sua redação, ultrapassada uma fase definida como “impessoal” dos primeiros escritos: progressivamente, o “moi” de Montaigne vai ganhando espaço na obra, até configurá-la como pintura de si. (BIRCHAL, 2007, p.124)¹²

Bakewell (2012, p. 235) considera que “o conservador político revelou-se um revolucionário literário, escrevendo de maneira única e permitindo apenas seguir os ritmos naturais da conversa, e não uma linha formal de construção”. Goyet (2005, p. 121, tradução nossa) confirma o caráter conservador de Montaigne na política, porém destaca uma “prudência menos cautelosa” durante o processo de escrita dos ensaios, no

¹¹ Ver também Wolter (2007, p. 164-165) e Compagnon (2014, p. 50-51).

¹² A palavra francesa *moi* corresponde ao termo *eu*.

qual revolucionaria e assume a posição de legítimo diretor de sua consciência. Em seu movimento de escrita, o filósofo reconquista qualidades da linguagem oral, tornando-a um requisito para descrever seus pensamentos (PATTIO, 2009, p. 60). Mas, a característica mais marcante de *Ensaio*s não é somente a sua expressão literária peculiar; a obra abrange uma concepção filosófica que gradativamente integra a “pintura do eu” e a figura do filósofo cético (WOLTER, 2007, p. 169).

Birchal (2007, p. 84) analisa que Montaigne identifica seu livro como um autorretrato, uma vez que todas as suas considerações seguem os caminhos da sensibilidade, das paixões e das particularidades de sua história. O principal objetivo de *Ensaio*s é dar um formato às experiências internas do autor, as tornando físicas e sensíveis (PATTIO, 2009, p. 63). Para Langer (2005, p. 4, tradução nossa), a “liberdade de julgamento” exercida por Montaigne torna o livro muito mais um registro de autoconhecimento do que uma via de transmissão de autoridade social e cultural. Lemgruber (2012, p. 175) afirma que o autor busca entender a sua própria realidade, não por se considerar especial, mas por compreender sua humanidade e, portanto, sua possibilidade de falhar, como toda pessoa comum. Esse pode ter sido o segredo de seu sucesso literário: enquanto a maioria dos pensadores buscava responder os questionamentos sobre a morte de maneira singular, com base em atos de fé na promessa divina, Montaigne operava um percurso diferente (DUARTE, 2011).

Devido a essa disparidade com os filósofos de sua época, nos séculos XVII e XVIII ele foi visto como o mais importante fundador de um movimento intelectual que reunia filósofos que se mobilizavam em busca de certeza (POPKIN, 2000, p. 106). Em seus ensaios é possível encontrar traços estoicos e céticos que auxiliam o homem a se conformar com a dor e a morte, visando amenizar o orgulho gerado pela confiança humanista nas diversas possibilidades de conhecimento (CAMBI, 1999, p. 268). Essa busca por conformismo faz da morte um dos grandes temas da obra montaigneana; afinal, segundo Montaigne (2001, *apud* COMPAGNON, 2014, p. 39), “a morte mistura-se e confunde-se com tudo em nossas vidas”.¹³

Montaigne recorreu à literatura e à arte para traçar uma imagem de sua vida para a posteridade; sua existência, tal qual exposta nas páginas do livro, vale mais que o nada e o esquecimento, o que concede a *Ensaio*s um valor de monumento (STAROBINSKI, 1992, p. 42). A obra pode ser vista como um registro que impede o esquecimento,

¹³ MONTAIGNE, Michel. *Les essais*. Le Livre de Poche: 2001.

salvando a imagem de vida de Montaigne “na lembrança ou na antecipação da perda”. E todo o seu esforço se desenvolve em vista de uma proximidade salvaguardada. O que ele realizou em relação a seu amigo La Boétie – salvar uma “imagem de vida” – caberá a seu livro realizar em relação a ele próprio (STAROBINSKI, 1992, p. 56; BOMBASSARO, 2009).

Diz Montaigne (1987, p. 7) sobre seu livro:

Votei-o em particular a meus parentes e amigos e isso a fim de que, quando eu não for mais deste mundo (o que em breve acontecerá), possam nele encontrar alguns traços de meu caráter e de minhas ideias e assim conservem mais inteiro e vivo o conhecimento que de mim tiveram. (MONTAIGNE, 1987, p. 7)

O contato com o amigo Étienne La Boétie ocorreu antes mesmo de Michel Eyquem conhecê-lo. Sua obra *Discurso da servidão voluntária* (LA BOÉTIE, 2009), foi lida pelo filósofo anteriormente à publicação, o que fez com que ambos tomassem conhecimento um do outro e se preparassem para manter uma amizade cabal e perfeita. Após ingressar no parlamento de Bordeaux, Montaigne se aproximou dele e ambos se tornaram amigos inseparáveis. Étienne morreu em agosto de 1563, causando profunda tristeza no amigo, que escreveu uma carta a seu pai contando sobre os últimos momentos de vida do parceiro. Organizadas pelo próprio Montaigne, as obras de La Boétie receberam acréscimos advindos de cartas que, escritas e dedicadas por Michel, tinham como finalidade expandir a memória de seu amigo (FRAMPTON, 2013, p. 39-40; LINARTH, 2009, p. 19-20; COELHO, 2001, p. 21-22).

Segundo Frampton (2013, p. 47), a carta de Montaigne ao pai de Étienne é um retrato que capta o sentimento de “determinação estoica e cristã” comum aos dois amigos, mas expressa também o sentimento de aperfeiçoamento da amizade por meio da morte. O amigo exerceu grande influência na vida e na obra de Montaigne, tendo sua imagem evocada em diferentes partes de *Ensaaios*. Compagnon (2014, p.72) destaca que os escritos montaigneanos devem-se a La Boétie, primeiro por sua participação na vida do filósofo, e depois por sua ausência, que foi propulsora da publicação do livro.¹⁴

Embora sua escrita tenha sido iniciada em 1572, *Ensaaios* foi publicado somente em 1580, tornando Montaigne repentinamente famoso. No ano de 1588 foi publicada a segunda edição, com alguns acréscimos. Em 1592, ano do falecimento do autor, foi

¹⁴ Ver também O’Brien (2005, p. 53).

lançada a terceira e última edição, incluindo adições manuscritas, versão que ficou conhecida como “exemplar de Bordeaux” (BIRCHAL, 2007, p. 13).¹⁵ Os acréscimos realizados por Montaigne ao longo das edições dependiam de descobertas casuais, ocasionadas pela leitura de um novo livro ou, simplesmente, por algum fato vivido (COMPAGNON, 2014, p. 86).

Uma ocorrência interessante para os leitores de Montaigne deu-se em 1770, quando foi encontrado um diário escrito por ele durante sua viagem à Itália. A publicação desse material ocorreu quatro anos depois, quando vieram a público quarenta missivas (COELHO, 2001, p. 8-9). Apesar desse conjunto de escritos, são poucos os historiadores e comentadores que analisam esse material tornado público quase 200 anos após a morte do autor.

Atribuir o sucesso a apenas uma característica de toda a obra *Ensaaios* pode ocasionar uma redução indesejada de seu significado para aquele período, mas é importante notar que, no quesito estilo, destaca-se a forma como Montaigne olha para si e se descreve, mostrando que sua preocupação está em escrever para reconquistar seu domínio interno, posto em risco pelas extravagâncias de seu espírito ocioso ou pelo irresistível desvario do pesar melancólico (STAROBINSKI, 1992, p. 32). Na medida em que expressa o próprio pensamento, o filósofo assume que seu discurso é marcado por singularidades; busca narrar como as coisas lhe parecem, não como elas são de fato, sem o propósito de tornar suas proposições universais (BIRCHAL, 2007, p.86). Por meio de *Ensaaios*, Montaigne desenvolve seu autorretrato, sem nenhuma linearidade ou conclusão; sua imagem pode ser comparada aos seus rascunhos: intermináveis e incertos (WOLTER, 2007, p. 166).

Ao escrever sobre temas relacionados a ele mesmo, em busca de autoconhecimento, Montaigne torna-se atrativo para diferentes públicos:

(...) o ensaísta transforma um instrumento de estabelecimento e exploração de verdades em uma maneira de procurar a verdade. O movimento de crítica e aprofundamento simultâneos que perfaz o ensaio remodela o ceticismo para fazer deste um instrumento de pesquisa. Note-se que a própria concepção do ensaio já trazia em si o ensejo de um refazer constante em vistas de seu aperfeiçoamento contínuo. (AZAR FILHO, 2012a, p. 106-107)

Para compreender a essência da obra, é preciso lembrar, ainda que de modo sucinto, algumas passagens da vida de Montaigne. Seus dois primeiros anos de vida

¹⁵ Ver também Coelho (2001, p. 51).

transcorreram em um lar de camponeses. Em vez de receber em casa a ama de leite, a família optou pelo caminho inverso, para que o bebê obtivesse uma compreensão do modo de vida dos plebeus. Michel cresceu acreditando que os camponeses eram os verdadeiros filósofos herdeiros de Sêneca e Sócrates (469 a.C.-399 a.C.), pois não sabiam muito a respeito de nada, a não ser de sua própria vida. Essa experiência da infância talvez explique certa tendência anti-intelectualista encontrada em sua obra (BAKEWELL, 2012, p. 59).

Outra passagem interessante foi a maneira como seu pai, Pierre, escolheu conduzir a sua educação, quando retornou à casa da família. Orientado por um tutor, o menino foi criado como um falante nativo de latim; todos os que se comunicavam com ele o faziam nesse idioma, sendo vedado o uso de qualquer outro. A opção por essa língua exprimia um ideal de sabedoria, pois se acreditava que somente por seu intermédio os modernos poderiam alcançar os antigos nos quesitos de sabedoria e grandeza d'alma.

(...) o domínio de um belo latim e gramaticalmente correto era a meta mais alta de uma educação humanista: ele abria portas do mundo antigo – considerado a fonte de toda a sabedoria humana – e também boa parte da cultura moderna, já que a maioria dos eruditos continuava escrevendo em latim. (BAKEWELL, 2012, p. 63)

Apesar de o latim ser a língua materna de Montaigne, deve-se levar em conta o fato de a obra *Ensaíos* ser escrita em francês. Compagnon (2014, p. 62-63) entende que, se Montaigne optou por escrever em francês, foi porque “a língua na qual ele escreve é a do leitor para o qual escreve”. O filósofo optou por escrever para um público mais amplo, visto que o latim era uma língua pouco utilizada por grupos marginalizados, como mulheres e camponeses. Ainda que alegue que seus ensaios eram voltados a familiares e amigos mais próximos, é evidente que, ao se expressar em francês, ele buscou atingir não apenas um grupo específico de intelectuais, mas um auditório bem mais abrangente, o que evidentemente não desvaloriza o peso do latim em sua vida e em seus estudos.

Outro episódio considerado marcante na educação de Montaigne foi a sua entrada, aos 6 anos de idade, no Collège de Guyenne, onde continuou seus estudos como aluno interno até a adolescência. Ali, obteve acesso a pensadores das correntes filosóficas em voga na época, especialmente Cícero (107 a.C.-43 a.C.) e Horácio (65 a.C.-8 a.C.). Mas nenhum deles superou a admiração de Michel pelo biógrafo grego

Plutarco (45 d.C.-120 d.C.), cujas obras continham narrativas sobre gregos e romanos eminentes. Bakewell (2012, p. 75) lembra que os ensaios de Montaigne são decalques de Plutarco quase inalterados, prática que não era considerada plágio, mas um ato de excelência.¹⁶ Mais tarde, em 1554, Montaigne formou-se no Collège de la Flèche, dando início à carreira de jurista que exerceu por cerca de 16 anos, momento em que se retirou para a torre de seu castelo.¹⁷

Tais experiências o constituíram como escritor. Segundo Compagnon (2014, p. 166-167), “a ética de vida que Montaigne se propõe é também uma estética, uma arte de viver belamente. Apropriar-se do momento torna-se uma forma de estar no mundo – modesta, natural, simples e plenamente humana”. Sua obra *Ensaaios* é resultado de observações, análises e anotações feitas com base em suas leituras e na observação das situações que vivenciou no dia a dia. Segundo Wolter (2007, p. 167), *Ensaaios* são “rascunhos, um mosaico produzido a partir da colagem de discussões sobre uma pluralidade infundável de temas, que está sempre aberta a novas revisões e contribuições”. Apesar de transparecerem simplicidade, seus escritos trazem controvertidas maneiras de problematizar condutas que passariam como desapercibidas para qualquer outra pessoa daquele período.

Montaigne encontra meios de discorrer sobre tais assuntos sem ordem nem propósito aparente, como diz Chauí (1987, p. IX):

As ideias são colocadas nos *Ensaaios* sob forma aparente de contradições, e o leitor é conduzido por caminhos oblíquos e disfarçados. Parece que Montaigne procura deliberadamente desnortear o leitor superficial, apresentando-se como um modelo de inconsistência e incoerência, confundindo as pistas e falando por meias palavras.

Diferentemente do que se esperava naquela época, *Ensaaios* é fruto da afirmação da ignorância humana e do levantamento de dúvidas, buscando, por intermédio de um posicionamento cético, questionar as doutrinas que caracterizavam a mentalidade de então. Para Birchall (2007, p. 87), os escritos de Montaigne podem ser caracterizados “como uma forma poética da suspensão do juízo ou do silêncio cético, estando destituídos de qualquer conteúdo afirmativo, inclusive no que diz respeito ao conhecimento em si, que não ultrapassaria jamais a mera consciência da ignorância”.

¹⁶ Ver também Coelho (2001, p. 44-45).

¹⁷ O Collège de la Flèche foi uma instituição educacional jesuíta fundada na França por Henrique IV em 1604.

Além do ceticismo, Montaigne também se aproxima de outras correntes filosóficas, mencionando frequentemente Sócrates, por exemplo, com quem compartilhava a ideia de que só é possível compreender as questões da vida conhecendo a si próprio, tema que percorre toda a sua obra (SILVA, 2007, p. 103). Em Montaigne, “a relação de si a si, aquela que lhe permite afirmar conhecer seu objeto de estudo melhor que qualquer outra pessoa, vai passar num longo desvio, por tudo que possa ser objeto de seu julgamento, incluindo a si mesmo, enquanto é possível objetivar-se” (BIRCHAL, 2007, p. 85).

O livro *Ensaio* foi elaborado com a finalidade de refletir sobre dilemas morais, não apresentando teorias formais e respostas diretas sobre os diversos assuntos que aborda, mas um conjunto de indagações sobre questões variadas e inusitadas. Ao invés de tentar responder filosoficamente às questões éticas emergentes em seu tempo, Montaigne utiliza sua filosofia para desenvolver uma série de novos questionamentos significativos (SCHNEEWIND, 2005, p. 225). De acordo com Coelho (2001, p. 12), o pensamento de Montaigne não pode ser interpretado e caracterizado como uma teoria, encontrando-se fora dos esquemas de sistematização e se afastando de todo tipo de conclusão. Pattio (2009, p. 63) reforça que o pensamento montaigneano é parte de um processo, não de resultados ou de qualquer afirmação.

O próprio termo *essai*, que significa exercício ou tentativa, provém da palavra latina *exagium*, que se refere aos diferentes pontos de vista suscitados pelo mesmo tema, podendo ser representado por uma balança que leva em conta diferentes perspectivas, assim como faz o autor ao longo de sua obra (WOLTER, 2007, p. 164; COELHO, 2001, p. 34). Montaigne se apresenta disponível e aberto a novas possibilidades, sem se limitar apenas à sua opinião, fugindo da certeza absoluta. Portanto, “não é orgulhoso, não sente a contradição como uma humilhação, gosta de ser corrigido quando se engana. O que não lhe agrada são os interlocutores arrogantes, seguros de si, intolerantes” (COMPAGNON, 2014, p. 13-14).

Montaigne admite que “a impossibilidade de um ponto de chegada ou de uma palavra final abre espaço para diversas perspectivas, incluindo a sua própria” (BIRCHAL, 2007, p.145). A verdade montaigneana é flexível, pois tudo dependerá do modo como se observam os diferentes princípios e sistemas, não havendo verdades inabaláveis e únicas (WOLTER, 2007, p. 163). Langer (2005, p. 224) concorda com essa ideia, e ainda constata que o verdadeiro legado filosófico de Montaigne não é uma filosofia moral, mas uma intensa ambivalência ante as possibilidades de escolha.

Ensaaios não angariou um público limitado, sendo lido no alto Renascimento por neoestóicos, neoepicuristas e demais interessados no problema de como viver bem. O livro agradou a grandes nomes da época, como o rei Henrique III que, ao receber o ensaísta em Paris no final de 1580, elogiou o exemplar que lhe fora dado. Bakewell (2012, p. 234) atesta que Montaigne foi lido também por pensadores de épocas futuras, como Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778) e Stendhal (1783-1842), recebendo elogios e também variadas críticas; afinal, sua forma aberta de escrever quebrava certos cânones literários e filosóficos. O filósofo conquistou vários desafetos, como o inglês Mark Pattison (1813-1884) e o escocês John Sterling (1806-1844), desagradando quem não apreciava a sua maneira despojada de escrever, como Pascal (1623-1662), Malebranche (1638-1715) e Pierre Dupont (1870-1954).

Ainda segundo Bakewell (2012, p. 144), Montaigne despertou o interesse de leitores refletidos e independentes, mas também de religiosos mais ortodoxos.

Agradava a homens como Florimond de Raemond, colega de Montaigne em Bordeaux, católico zeloso que em seus escritos tinha como tema favorito a iminente chegada do Anticristo e o advento do Apocalipse. Raemond recomendava que as pessoas lessem Montaigne para se fortalecer contra a heresia, louvando em especial a “bela Apologia”, por sua abundância de relatos demonstrando como sabemos pouco deste mundo.¹⁸

Em 1666, denúncias do Bispo Bousset incluíram *Ensaaios* no Index de Livros Proibidos pela Igreja Católica, dando início a um período de dramático declínio de Montaigne na França. A obra passou a ser utilizada pelos mais variados grupos dissimulados de céticos, ateus e espertalhões. O próprio filósofo já havia dito que os livros “tornam-se mais vendáveis e públicos ao serem proibidos”, e que, assim que um livro é publicado, perde-se o controle sobre ele, podendo suas palavras serem interpretadas de inúmeras maneiras e editadas “das mais estranhas formas”. Seu “exílio” durou cerca de duzentos anos, voltando em 1854 a disputar novos leitores (BAKEWELL, 2012, p. 264).¹⁹

Desde então, Montaigne vem sendo interpretado de variadas maneiras, em diversos países, sob a égide de muitas correntes filosóficas. Autores contemporâneos valorizam e recomendam a leitura desse pensador que costuma responder as perguntas

¹⁸ A menção à Apologia diz respeito ao ensaio em que Montaigne discorre sobre as ideias de Raymond Sebond que, segundo Maclean (2005, p. 143), foi autor de uma obra sobre teologia natural, na qual se dispõe a provar a existência de Deus e a verdade da religião cristã apenas pela razão natural.

¹⁹ Ver também Lemgruber (2016, p. 281-282).

com uma enxurrada de outras perguntas. Frampton (2013, p. 20), por exemplo, aconselha: “Leia Montaigne... Ele vai acalmá-lo...Você vai amá-lo, você vai ver”. Coelho (2001, p. 15) considera que Montaigne é atual por ter ensinado o Ocidente a duvidar de si mesmo, criando um novo gênero literário, o ensaio, por meio do qual aborda sem preconceitos temas variados.

Lemgruber (2015a, p. 137) compartilha dessa opinião, destacando a atualidade dos ensaios: “a imperfeição é o traço que os humaniza, mantendo-os atuais mesmo tanto tempo depois”. Compagnon (2014, p. 162) constata que a humanidade de Montaigne nos aproxima demasiadamente dele: “tão humano, tão próximo de nós”, pois conosco ele divide o riso, a tristeza e a dúvida sobre si. Birchall (2007, p. 210), por sua vez, conclui: “nos *Ensaaios*, a descoberta mais fundamental é a de que o ponto de vista subjetivo é a parte que cabe ao ser humano, cabendo-lhe também, portanto, construí-lo livre e autenticamente”.

Uma época conturbada

Quatro acontecimentos contribuíram para caracterizar a época vivida por Montaigne como altamente turbulenta. Frampton (2013, p. 75) destaca que o próprio autor via o seu tempo como marcado por “guerras monstruosas”, pela incerteza sobre a diferença entre o amigo e o inimigo. A Reforma Protestante foi o primeiro fato a demarcar as grandes mudanças ocorridas no cenário da França e de toda Europa nos momentos finais do Renascimento. O movimento reformista foi iniciado na Alemanha em 1517 por Lutero, que afixou na porta de uma igreja da cidade de Wittenberg um tratado cujo conteúdo era um ato de insubordinação contra certos rigores da doutrina católica e a desigualdade do poder papal. Lutero foi excomungado e teve sua cabeça colocada a prêmio, tornando-se, em contrapartida, um herói popular.

Com o início da Reforma, os países europeus passaram a ser compostos predominantemente por dois grupos religiosos: de um lado, fiéis que apoiavam as tradições da Igreja Católica; de outro, os que adotavam os ideais do Protestantismo. Tal separação expandiu-se por toda a Europa, causando drástica desintegração em cidades, aldeias e até mesmo no interior de famílias. Chauí (1987, p. XII) afirma que o movimento reformista era vinculado ao nascente espírito do capitalismo burguês, em oposição ao poder autoritário do catolicismo. Kehl (2002, *apud* SILVA, 2007, p. 104) diz que Lutero não propôs um novo Deus, pois sua intenção era a de apresentar outra

maneira de administrar a fé e o sagrado, denunciando simultaneamente a corrupção e o enriquecimento da Igreja, para dar fim à hierarquia religiosa.²⁰

A Reforma Protestante alterou a forma de pensar dos homens daquela época, como retrata Silva (2007, p. 105): o diálogo entre homem e Deus cede lugar ao diálogo entre o homem e seu próprio mundo; ocorre a substituição da “fonte divina”, e os padres são trocados pela interpretação pessoal da Bíblia. Os protestos não constituíam somente uma luta pelo poder religioso, mas também pela verdade religiosa. Foi um tempo marcado por tristeza e melancolia, o que pode explicar o recolhimento de Montaigne em sua torre, e esclarecer, em parte, sua solidão imersa em dúvidas e reflexões. De acordo com Coelho (2001, p. 9), no período de 1562 a 1598 católicos e protestantes participaram de oito grandes combates de caráter religioso, que só obtiveram fim com a ascensão ao trono de Henrique IV, que, mesmo sendo um apoiador do protestantismo, teve que se converter ao catolicismo para ser coroado rei. Langer (2005, p. 13) acrescenta que, mesmo com o caráter contingente das guerras religiosas, suas marcas de violência e agressividade permanecem enraizadas em trabalhos históricos e literários até os dias atuais.

O segundo acontecimento marcante da época, nitidamente ligado ao primeiro, diz respeito às mudanças havidas nos planos social, político e econômico da Europa, ocasionando a substituição do sistema de produção feudal por atividades comerciais e manufatureiras, e levando a burguesia ao primeiro plano da história. Essas intensas mudanças podem ser ilustradas pelos fatos que atingiram a família do próprio Montaigne, que passou a produzir vinho para exportação, o que lhe permitiu integrar a pequena burguesia francesa (CHAUÍ, 1987, p. XI).

O terceiro evento foi o surgimento do humanismo renascentista, movimento que arruinou as formas de pensamentos vigentes na Idade Média, como o teocentrismo. O homem burguês necessitava de uma nova ciência para explicar a essência humana, requisitando, para isso, os conhecimentos dos antigos gregos e romanos que exaltavam o homem e o colocavam como o centro e o objetivo de questionamentos racionais (CHAUÍ, 1987, p. XII).

Apesar de não ser explorado por muitos pesquisadores, o quarto acontecimento também é considerado um fator fundamental tanto no processo de rompimento das tradições do mundo medieval quanto no desenvolvimento do livro *Ensaíos*. A

²⁰ KEHL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

descoberta do Novo Mundo motivou a elaboração do texto intitulado “Dos canibais”; para escrevê-lo o filósofo se baseou em relatos de um informante por ele considerado “simples e grosseiro de espírito”, mas cujas narrativas eram puras, simples e objetivas. Com informações advindas também de marinheiros e comerciantes, Montaigne (1987, p. 100) entendeu que o fato era um grande evento para seu tempo: “Essa descoberta de um imenso país parece de grande alcance e presta-se a sérias reflexões. Tantas personagens eminentes se enganaram acerca desse descobrimento que não saberei dizer se o futuro nos reserva outro de igual importância”. A descoberta do Novo Mundo também contribuiu com a constituição do pensamento moderno, período em que ocorre a retomada do ceticismo antigo (MARCONDES, 2012, p. 421-422).

O ensaio retrata as diferenças entre as civilizações e os impactos ocasionados pelo Novo Mundo no cenário europeu (MARCONDES, 2012, p. 424), expressando um posicionamento ímpar:²¹

Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela ideia dos usos e costumes do país em que vivemos. (MONTAIGNE, 1987, p. 101)

Conley (2005, p. 92) acredita que os ensaios montaigneanos são vistos atualmente da mesma maneira como o descobrimento do Novo Mundo foi visto naquele período, como algo a ser explorado, revelado e conhecido.

Em meio a essas profundas transformações, a época vivida por Montaigne foi permeada por diversas teorias que buscavam solução para os questionamentos surgidos nos planos econômico e social. Pensadores como Thomas More (1478-1535), Lutero (1483-1546), Calvino (1509-1564), Maquiavel (1469-1536) e Jean Bodin (1530-1596) empenharam-se em desenvolver ideias que trouxessem, de alguma maneira, respostas para amenizar os dilemas de então. Wolter (2007, p. 162) analisa que a dúvida caracterizou a época de Montaigne, um tempo de grande descrença na autoridade tradicional. Por isso, o filósofo “resguarda-se prudentemente num empirismo bem de acordo com seu ceticismo, seu subjetivismo e seu ideal de imperturbabilidade: expressões significativas do individualismo burguês” (CHAUÍ, 1987, p. XVIII).

²¹ Ver também Compagnon (2014, p. 41).

Montaigne (1987, *apud* CHAUI, 1987, p. XVII) mostra ter consciência de que sua obra é voltada a seu próprio interior, partindo de indagações sobre as experiências de sua própria vida: “Ouso não somente falar de mim, mas falar somente de mim: disperso-me quando escrevo outra coisa”.²² O leitor, no entanto, não é posto como mero observador, sendo convidado a adentrar os pensamentos do filósofo para poder examiná-los meticulosamente (PATTIO, 2009, p. 66).

O ideal montaigneano de imperturbabilidade pode ser explicado pelas correntes filosóficas que eram retomadas em sua época, como o epicurismo, o estoicismo e o ceticismo. Coelho (2001, p. 24) explica que o pensamento montaigneano passou por diferentes fases, as quais, mesmo não podendo ser definidas com exatidão, estão presentes em sua obra, de alguma maneira. De um estoicismo inicial, o filósofo passou pela fase do epicurismo e alcançou a “crise cética”.

O século XVI foi uma época em que a vida era vista como preparação para o que viria após a morte, cabendo à filosofia instruir as pessoas para as vicissitudes da fortuna e da má fortuna (FRAMPTON, 2013, p. 11). Montaigne se situa no início da modernidade e se faz um de seus precursores. Sua filosofia marca a ruptura com a forma de pensar medieval, em que a unidade entre pensamento e ser, entre pensamento e verdade encontrava justificativa na metafísica (SILVA, 2007, p. 105). Coelho (2001, p. 13) considera que Montaigne não apenas apresenta o seu pensamento, mas possibilita que o leitor tenha acesso uma maneira própria de pensar, incentivando também uma maneira de ser e, ainda, de escrever. Esses três aspectos se confundem ao longo de sua obra, sendo fundamentais para constituir um estilo *sui generis*.

O ensaísta mostrava desprezo pelos filósofos acadêmicos de seu tempo, dedicando todo seu fascínio às escolas pragmáticas que se empenhavam em desenvolver e explorar questões relativas às formas de viver, de enfrentar a morte e de como agir de maneira correta nas situações impostas pela vida; enfim, como aproveitar o melhor da vida (BAKEWELL, 2012, p. 120). Os sistemas filosóficos que interessavam a ele – o epicurismo, o estoicismo e o ceticismo – tiveram origem na era Helenística, como foi exposto em nosso capítulo anterior, quando o pensamento e a cultura dos gregos se expandiram por toda Roma. Tais sistemas são utilizados segundo as necessidades sentidas por Montaigne, sendo difícil distingui-los e separá-los categoricamente em sua

²² MONTAIGNE, Michel. *Ensaíos*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

obra; ele os combina e mistura do modo como lhe convém, para sustentar seus argumentos (BAKEWELL, 2012, p. 120).

Não é possível dizer que uma dessas correntes tenha influenciado a sua filosofia de vida mais do que outra, mas é inegável que a maioria das análises feitas de seus ensaios é conduzida à luz do ceticismo, talvez pelo fato de essa forma de pensar ter sido examinada por ele de modo mais sistemático, no ensaio intitulado “Apologia de Raymond Sebond”, em comparação com as demais (EVA, 2007; POPKIN, 2000). Montaigne se apropria de diferentes fontes céticas, não deixando de criar os seus próprios argumentos para expressar seus pontos de vistas (WOLTER, 2007, p. 161).

A apresentação de novos argumentos e pontos de vista é o traço que distingue o pensamento de Montaigne do ceticismo pirrônico. Segundo Goyet (2005, p. 127, tradução nossa),

A contribuição fundamental do trabalho sobre o ceticismo tem sido sublinhar a importância do “julgamento”, a mente crítica ou a faculdade de julgar: o pirronismo propõe uma higiene que visa evitar incomodar essa faculdade. E, com certeza, cada um dos julgamentos que Montaigne faz é uma tentativa (um ensaio) ou, como diz o incipit do livro II, um meio de exercer sua faculdade de julgamento.

Outro exemplo da dificuldade em vincular Montaigne com exclusividade a uma das correntes Helenísticas aparece quando se discute seu afastamento do serviço público, motivado pela necessidade de refletir sobre a vida. Essa atitude pode ser interpretada segundo as três correntes: os epicuristas defendiam a necessidade de isolamento da própria família, para que fosse possível viver como membro de um culto em uma espécie de “jardim” particular; os céticos pregavam a continuidade da vida comum, desde que se assumisse uma atitude mental radicalmente diferente; e os estoicos ficavam entre as duas posições. Apesar de não serem idênticas, as três orientações buscavam o mesmo objetivo: encontrar formas de viver bem, em todos os sentidos, o que se pode alcançar por meio da imperturbabilidade, conduta praticada por Montaigne como requisito para manter o equilíbrio (BAKEWELL, 2012, p. 120).

Sobre a presença de estoicos e epicuristas na obra de Montaigne, vale observar que ambos compartilham a defesa da capacidade de desfrutar da vida, sem comprometê-la com duas grandes fraquezas: dar pouca atenção ao presente e incidir no descontrole das emoções. Segundo Chauí (1987, p. XVII):

Nem a lógica, nem a metafísica do estoicismo grego encontram-se em Montaigne. Assim ele só pode ser enquadrado como estoico na medida em que afirma claramente a autonomia moral do indivíduo, diante de costumes e das convenções arbitrárias.

Embora a influência de estoicos como Cícero (106-43 a.C.), Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) e Epiteto (55 d.C.-135 d.C.) sobre Montaigne seja notória, Plutarco (45 d.C.-120 d.C.) tem lugar especial entre os seus inspiradores (SCHNEEWIND, 2005, p. 207). Ao escrever a “Apologia de Raymond Sebond”, Montaigne utiliza uma técnica – aprendida nas obras daquele historiador – que consiste em sustentar argumentos a partir do estudo de casos. No mesmo ensaio, também é evidente a inspiração no ceticismo pirrônico. Segundo Birchall (2007, p. 31), a “Apologia” é caracterizada pela junção de argumentos que são sistematicamente formulados a fim de refletir sobre a incapacidade do ser humano em conhecer a verdade.

Apesar de a “Apologia” comprovar os aspectos céticos do pensamento montaigneano, Maclean (2005, p. 143, tradução nossa) caracteriza esse ensaio como “excepcionalmente técnico e estrutural”, não englobando, portanto, todas as intenções de Montaigne na escrita de sua obra: “seu estudo inovador, sua discussão sobre questões religiosas, políticas, sociais e culturais, suas reflexões sobre a conduta humana individual e coletiva, sua prática humanista de leitura e escrita são características não capturadas por esse capítulo”.

Montaigne absorve também as concepções de pensadores que enfatizavam ser a vida uma forma de preparação para morte, como os filósofos cristãos. Mas o que prevalece nos ensaios é uma filosofia em busca da melhor maneira de viver a vida em si mesma, como se cada texto consistisse em uma investigação motivada por uma única pergunta, derivava de estoicos e epicuristas: como viver? (BAKEWELL, 2012, p. 121). Por isso, o homem é o seu principal objeto de estudo, pautado em observação íntima, o que faz de Montaigne um dos mais importantes intelectuais humanistas. Como retrata Windelband (1951 *apud* HILSDORF, 1998, p. 12), trata-se de um homem “que reflete criticamente sobre suas próprias experiências, e que, para além de teorizar, age”.²³

Silva (2007 p. 111) afirma que

A presença dos autores antigos nos *Ensaio*s funciona, muitas vezes, como instrumento para demolir o pensamento dogmático. A autoridade dos clássicos auxilia na crítica e (re)construção da experiência no presente. Não

²³ WINDELBAND, W. *História de la filosofia moderna*. Buenos Aires: Nova, 1951. vol. 1.

se trata apenas de imitar, e sim de buscar neles o estímulo para a renovação estética, política e moral.

Segundo Coelho (2001, p. 43) “o acúmulo de referências eruditas vai criando, no decorrer dos *Ensaio*s, uma espécie de labirinto, em que a autoridade dos clássicos termina se dissolvendo à medida em que é invocada o tempo todo, e o ato de invocar essa autoridade é, ele próprio, desautorizado”. Montaigne é caracterizado por Boutcher (2005, p. 32, tradução nossa) como um “um autor paternal” que coleciona casualmente as opiniões sábias sobre o ser e a moral, sejam suas fontes antigas ou modernas. Assim, Montaigne desenvolve refutações entre as proposições de filósofos notáveis, com a finalidade de nos mostrar a fragilidade e superficialidade do pensamento dogmático.

Podemos concluir que *Ensaio*s é “uma celebração à singularidade, ao que há de mais universal na natureza: a diversidade” (LEMGRUBER, 2012, p. 177). O propósito de Montaigne foi construir novos ideais de sabedoria que contestassem o saber autoritário desvinculado da vida; refletir sobre a vida era, para ele, o melhor caminho.

Um ceticismo singular

Sem desconsiderar as demais filosofias antigas, as análises que vimos relatando destacam a forte influência do ceticismo no pensamento de Montaigne. Essa escola filosófica se apresentou a Michel Eyquem já durante os seus estudos no Collège de la Flèche, quando o jovem foi levado a aprender variadas práticas de argumentação para assumir diferentes posicionamentos sobre uma mesma temática e retratar diversos assuntos de diferentes maneiras, questionando assim todos os tipos de afirmação (SCHIFFMAN, 1993 *apud* WOLTER, 2007, p. 162).²⁴

As informações sobre o ceticismo disponíveis naquela época advinham de três fontes, basicamente: as obras de Cícero (106-43 a.C.), os registros de Diógenes Laércio (200-250) em *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* e os escritos de Sexto Empírico. Segundo Popkin (2000, p. 73-74), o interesse de Montaigne por Pirro foi despertado justamente pelos trabalhos desse último pensador. Embora utilizando diferentes fontes céticas, a leitura de Sexto é a que deixa traços mais numerosos e marcantes, como se pode notar em “Apologia de Raymond Sebond”, ensaio cujo tema central é o pirronismo (EVA, 2007, p. 23; WOLTER, 2007, p. 160; LANGER, 2005, p. 59-60).

²⁴ SCHIFFMAN, Z. Montaigne and the rise of skepticism in early modern Europe: a reappraisal. In: CONNELL, William J. (Org.). *Renaissance essays*. Rochester, New York: University of Rochester, 1993.

Segundo Hartle (2005, p. 185) a “Apologia” é uma das evidências mais relevantes para sustentar a tese de que Montaigne é um cético.

O ceticismo acadêmico também se faz presente, dando a entender, segundo Eva (2007, p. 32), que o filósofo trata as diversas concepções céticas como versões de uma orientação básica. Em toda a obra, o movimento feito por Montaigne visa unir e combinar partes de várias linhas de pensamento, o que se aplica também aos ensinamentos céticos, originando um ceticismo pessoal que agrega muitas influências, mas não é idêntico a nenhum outro (WOLTER, 2007, p.161). Marcondes (2002, p. 156) destaca que a “sua visão cética tem na verdade uma dimensão mais ética do que epistemológica ao defender um ideal de vida equilibrado e moderado”. Por isso, Montaigne é considerado o fundador do ceticismo moderno (HARTLE, 2005, p. 183).

O ceticismo montaigneano é um instrumento de busca, não apenas do conhecimento verdadeiro, mas de sua realização prática. 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 filosofia ensaística coloca em jogo uma exigência estética através da qual se projeta a reflexão, unindo a tarefa artística e o problema moral na escrita e na vida. (AZAR FILHO, 2012b, p. 562)

Para compreender os princípios filosóficos montaigneanos, é necessário observar de que modo o filósofo discute e define as correntes vigentes em sua época, as separando em três gêneros, cada qual possuindo um posicionamento relativo à aquisição da verdade. No primeiro grupo estão estoicos, epicuristas e peripatéticos, que julgam conhecer a verdade, cada qual a seu modo. O segundo grupo, composto pelos céticos acadêmicos, concebe-se que os meios humanos não são suficientes para obter a verdade em nenhuma circunstância. O terceiro grupo, por fim, é integrado pelos céticos pirrônicos, que permanecem em constante busca pela verdade (EVA, 2007, p. 29; EVA, 2001, p. 13; WOLTER, 2007, p. 160; MACLEAN, 2005, p. 143; HARTLE, 2005, 187).

Ao que parece, Montaigne não selecionou antecipadamente o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo como as filosofias que deveriam guiar as suas condutas cotidianas, mas, como diz Compagnon (2014, p. 98-99), acabou por reconhecer, “depois de sua vida passar, que seus comportamentos tinham sido naturalmente conformes com as doutrinas de uns ou de outros. Por acaso e de forma improvisada, sem projeto nem deliberação”.

Eva (2007, p. 57) afirma que Montaigne busca aproximar acadêmicos e pirrônicos, pois ambos abordam questões relevantes sem fazer uso de referências dogmáticas que preconizavam tratar as teorias como certezas absolutas e pretendiam, portanto, que elas constituíssem verdades objetivas. Em vista disso,

Montaigne pretende filosofar externamente a tal conflito de opiniões dogmáticas, e segue de perto prescrições dos antigos céticos, que aludem a esse tema para mostrar como a filosofia é capaz, não apenas por sua simples diversidade, mas também pelas críticas que os filósofos dirigem uns aos outros, de nos ensinar acerca da precariedade da razão. (EVA, 2007, p. 60)

O contato com o ceticismo leva Montaigne a abandonar o tema estoico – “filosofar é aprender a morrer” – e a substituí-lo por outra concepção: “filosofar é duvidar”. Eva (1995) sugere que essa mudança de lema caracteriza seu rompimento com o estoicismo, e, portanto, com o que há de dogmático em sua moral. Todavia, essa ruptura não o impede de recorrer aos argumentos estoicos, mesmo que os faça de maneira isolada. Para Michel Eyquem, o cético pretende ser “aquele que emprega com mais liberdade suas faculdades intelectuais na investigação filosófica, posto que não está comprometido com a defesa de uma posição que tome por verdadeira” (EVA, 2007, p. 61).

Além disso, Montaigne refere-se aos céticos sempre em terceira pessoa, nunca se assumindo como um deles; em vez disso, ele se nomeia um “filósofo de novo tipo” (EVA, 2007, p. 39). A diferenciação ante os filósofos céticos deve-se ao movimento circular dialético do pensamento filosófico de Montaigne, que sempre retorna a seus pontos de partida, porém introduzindo novos aspectos. O momento cético é então transformado, abrindo-se a novas possibilidades de inovação moral (HARTLE, 2005, p. 194).

Em *Ensaíos*, o ceticismo é recoberto de alguma novidade, fazendo de seu autor um dos pensadores mais importantes na retomada dessa escola filosófica.

(...) há uma novidade crucial na apresentação de Montaigne que o torna radicalmente diferente e mais importante do que qualquer outro cético do século XVI. (...) Montaigne desenvolveu suas dúvidas através de raciocínios. Diferentemente de seus predecessores céticos que apresentavam basicamente uma série de relatos sobre a variedade das opiniões humanas, Montaigne elaborou seu pirronismo completo através de uma sequência de níveis de dúvida, culminando em uma dificuldade filosófica crucial. (POPKIN, 2000, p. 105)

Apesar da singularidade na exposição de seu ceticismo, suas produções são compatíveis com os textos dos antigos cétricos, que são utilizados por ele como fonte de conhecimento e inspiração (EVA, 2007, p. 129). Em vista disso, a base do ceticismo de Montaigne ultrapassa o ceticismo dogmático comum, que encontra na observação de Sócrates – “Só sei que nada sei” – a improvável obtenção de conhecimentos verdadeiros e exatos. Pirro parte do mesmo ponto que Sócrates, mas acrescenta: “E nem mesmo disto estou certo” – o que significa uma atitude radical de suspensão de julgamentos, *epokhé*.

Um pirrônico autêntico suspende seus juízos até mesmo perante indagações que possuam respostas óbvias, pois é por meio dessa atitude que procura encontrar um estado de relaxamento e imperturbabilidade, o que se nota quando Montaigne busca isolamento em sua torre. É apenas nesse aspecto que o pensamento montaigneano se aproxima tanto dos epicuristas e estoicos quanto dos cétricos, uma vez que todos eles compõem movimentos intelectuais cuja finalidade é viver bem (BAKEWELL, 2012, p. 134).

Montaigne se apropria do propósito pirrônico de suspender o juízo assumindo uma “versão insular de ceticismo”, e por isso “a dúvida, restrita ao âmbito do *logos*, não o impede de assumir posições na vida prática”. Os *Ensaio*s são constituídos por múltiplos julgamentos que podem ser considerados versáteis e remodeláveis (WOLTER, 2007, p. 163). Na obra montaigneana, são perceptíveis as marcas desse ceticismo que não afirma verdades absolutas, mas questiona os caminhos em busca da liberdade interna e externa. Compagnon (2014, p. 87) analisa que “o ceticismo de Montaigne é extremo: a primeira redação dos *Ensaio*s não era inferior; a idade não contribui para a sabedoria; os novos desdobramentos do livro não são mais confiáveis”.

Birchal (2007, p. 71) informa que Montaigne estudou “os meios que os pirrônicos utilizavam para não cair em contradição, ou seja, para nada afirmar ou negar”. Expressões como *talvez*, *em certa medida* e *eu acho* impregnam todo o texto, como afirma Bakewell (2012, p. 139), e guiam as reflexões do filósofo. Assim, os *Ensaio*s estão “deliberadamente situados num registro estritamente humano e relativo, sem que neles interfira qualquer alegação de uma verdade capaz de limitar uma perspectiva genuinamente cética” (EVA, 2007, p. 126). Wolter (2007, p. 160) acrescenta ser necessário “pensar o ensaio como gênero dotado de um conteúdo filosófico cético, ou seja, como uma forma literária que é marcada por traços que não se esgotam apenas na ideia de experimentação”.

O ceticismo pirrônico foi particularmente útil à inovação pretendida pelo Protestantismo, cujo escopo consistiu em priorizar o raciocínio individual e a consciência contra o dogma, de modo a questionar as imposições religiosas (BAKEWELL, 2012, p. 142). De maneira semelhante, a meta do ceticismo montaigniano consiste em construir um ideal de sabedoria capaz de contestar o saber autoritário desvinculado da vida. O ceticismo e a persistente dúvida são mantidos perante os saberes acabados, revelando incessante preocupação com a formação do próprio entendimento (SILVA, 2007, p. 103).

Por isso, a obra de Montaigne é fundamentada em exercícios intermináveis, que consideram os limites intelectuais humanos de “passar para o outro lado” (WOLTER, 2007, p. 164).

Montaigne não apenas assevera a incapacidade das faculdades humanas de sustentar por si mesmas as verdades da fé, mas também argumenta em favor dessa tese ao afirmar que, se os meios humanos fossem capazes de encontrar tal verdade, os antigos a teriam alcançado. (EVA, 2007, p. 82)

O ceticismo de Montaigne provoca reações que vão além de certo “relaxamento” no leitor; sua aparente indiferença ao escrever, sempre recorrendo a histórias interessantes, ocasiona uma leitura leve que conduz os leitores a utilizarem sua imaginação. Para autores como Blaise Pascal (1623-1662), que considera Montaigne um “puro pirrônico”, Gisèle Mathieu-Castellani (1935) e T. S. Eliot (1888-1965), a obra *Ensaíos* não procura persuadir, mas seduzir (EVA, 2007, p. 28). “Montaigne enfeitiça por sua despreocupação, seu tom de divagação informal e a pose de que não se importa com o leitor – truques destinados a nos atrair e se apoderar de nós” (BAKEWELL, 2012, p. 160).

Conforme já mencionamos, um importante atrativo de Montaigne é a sua linguagem, “sempre remetida ao vocabulário, às experiências e às imagens da vida cotidiana”. Seu pensamento assume concretude por privilegiar os fatos “em detrimento da pura abstração linguística” (WOLTER, 2007, p. 165). Pattio (2009, p. 66) diz que Montaigne oferece “um novo procedimento estético, que não mais seria determinado pela cadência e lógica argumentativa tão cara aos retóricos”.

(...) seu ponto é criar uma dinâmica de leitura que proporcione ao leitor o desafio, onde este não seja determinado pela recepção passiva da mensagem

do escritor, mas levado à reflexão, ao encontrar-se diante de um texto que se apoie na fragmentação e nas reviravoltas da linguagem falada.

Eva (2007, p. 109), no entanto, sustenta que a prática filosófica cética pode ser pensada em uma dimensão retórica, pois, embora não seja possível alcançar a verdade absoluta, “o ceticismo não abole o uso da razão, mas confere-lhe um sentido particular”, na dependência do poder dos argumentos e da receptividade de seus interlocutores. Portanto, o ceticismo pirrônico empregado por Montaigne não somente desmistifica os possíveis critérios de verdade, mas chama a atenção “para o modo como os diversos interlocutores são capazes de empregar a razão” (idem, p. 120).

Eva (2007, p. 111) destaca que

(...) cabe talvez esperar que o ceticismo tenha conduzido Montaigne a um especial cuidado de argumentar segundo aquilo que possa presumir como adequado segundo a diversidade de seus interlocutores, especialmente se eles puderem ser identificados de modo mais preciso com base em suas crenças particulares.

Para Marcondes (2002, p. 156), o ceticismo montaigneano pode ser caracterizado como o propulsor de uma tradição filosófica na qual o subjetivismo e o individualismo tornam-se um atributo fundamental, traço que repercute na obra de filósofos do século XVII, como René Descartes, por exemplo. Considerando o contexto de incertezas, conflitos e guerras de cunho político e religioso, o homem passa a utilizar sua solidão como o refúgio de si.

Os *Ensaaios* montaigneanos, portanto, são um passeio em que a própria caminhada se caracteriza como mais importante do que chegar a determinado ponto (WOLTER, 2007, p. 168). Por meio do estoicismo e do epicurismo e, especialmente, por meio do ceticismo pirrônico, Montaigne (1987, *apud* BAKEWELL, 2012, p. 338) encontra a melhor resposta para sua dúvida sobre como viver, e a deixa clara em sua obra: “A vida deve ser um objetivo em si mesma, uma finalidade em si mesma”.²⁵

²⁵ MONTAIGNE, Michel. *Ensaaios*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

III – O ceticismo de Montaigne na educação

A crítica aos pedantes

O primeiro dos ensaios de Montaigne sobre educação é intitulado “Pedantismo”, palavra que designa pejorativamente as pessoas que exibem conhecimento, cultura e erudição que na verdade não têm. O vocábulo possui a mesma raiz etimológica que o latino *pedagogo*, antigamente utilizado para denominar o escravo que acompanhava as crianças à escola (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2162; CUNHA, 1986, p. 590). No ensaio, Montaigne desenvolve uma apreciação sobre os professores de sua época, mostrando que a finalidade da instrução então ministrada consistia tão somente em acentuar as disputas e promover as vaidades dos homens.

Para situar no tempo as observações de Montaigne, faz-se necessário compreender o objeto de sua análise, considerando que o regime de estudos predominante em seu país era de responsabilidade dos Jesuítas – regime bastante familiar ao filósofo, aliás, que estudou no Collège de la Flèche, como vimos em nosso segundo capítulo. Luzuriaga (1963, p. 118) explica que a educação jesuítica foi instituída por volta de 1540 com a função de substituir as instituições eclesiásticas então existentes e impedir a propagação do movimento protestante. Sua organização era feita segundo o manual pedagógico conhecido como *Ratio Studiorum*, contendo matérias em latim, grego, gramática, matemática, teologia, filosofia e algumas ciências (idem, p. 119).

As críticas de Montaigne à educação evidenciam o seu descontentamento com os procedimentos típicos dessa educação, que não valorizavam o viver e o conhecer a partir da experiência. Os métodos jesuíticos

Consistiam em lição ou preleção, explicação, repetição, composição, etc., métodos predominantemente verbais e, em grande parte, memoristas e formalistas. Dava-se especial importância à elocução e à redação, assim como à leitura dos clássicos, devidamente expurgados. (LUZURIAGA, 1963, p. 119)

Como veremos mais adiante, Montaigne se opõe à “competição” e à “emulação”, aspectos valorizados no projeto pedagógico dos jesuítas. A competição ocorria individualmente, cada aluno buscando se destacar de maneira particular perante seus pares, e coletivamente, entre grupos de alunos que eram divididos e rivalizados; ou ainda entre as instituições escolares, que competiam por meio de exames e debates. A

emulação era aplicada em seu formato pejorativo, assumindo caráter de submissão e obediência ao submeter os estudantes a um sistema de vigilância e denúncia que prejudicava a educação moral (LUZURIAGA, 1963, p. 119-120).

Luzuriaga (1963, p. 121) examina três concepções centrais da educação jesuítica, destacando seus aspectos negativos. A primeira diz respeito às limitações do ensino, que priorizava os estudos da história clássica com fortes tendências religiosas, ocasionando distanciamento entre o aprendizado e a vida real e atual dos alunos, como também desprezo pelo caráter científico do conhecimento. A segunda refere-se à educação moral, pois, com a imposição de normas de conduta e a constância de práticas de vigilância, os alunos perdiam a espontaneidade e a naturalidade nas experiências cotidianas. O desenvolvimento da moralidade era não só prejudicado, como era quase inexistente. Por fim, a educação dos jesuítas era marcada pela dependência intelectual dos estudantes, que não eram incentivados a ter senso crítico: “Tudo já estava feito e descoberto; ao aluno só restava a função receptiva, passiva”.

É esse arsenal de concepções e práticas que se pode visualizar nas críticas feitas por Montaigne no ensaio “Pedantismo”. Muitas de suas reflexões são expressas por meio da dissociação nocional, visando acatar uma ideia em detrimento de outra, técnica argumentativa que apresentamos sucintamente em nossa seção introdutória. Em algumas passagens do ensaio, no entanto, os termos dissociados dão lugar a raciocínios que buscam conjugar os sentidos em oposição, de modo a transcender o simples dualismo nocional.

A oposição que orienta todo o texto é composta por duas noções que nem sempre aparecem lado a lado, mas vão se combinando no decorrer da argumentação:

$$\begin{array}{l} \text{Saber superficial} = \text{Termo I} \\ \text{Saber essencial} = \text{Termo II} \end{array}$$

Conforme estabelecido na referida seção introdutória, adotaremos a forma gráfica ‘Termo I–Termo II’, o que, neste caso, resulta no par ‘saber superficial–saber essencial’ para indicar a preferência do filósofo pela segunda noção, ou seja, por um saber que não represente a simples exibição de conhecimento, cultura e erudição, mas que vá além da superficialidade, alcançando o cerne do objeto em pauta.

Os questionamentos de Montaigne (1987, p. 73) incidem nas características da educação jesuítica e dos professores de seu tempo, a começar pelo que diz respeito à

ação: apesar de alunos e mestres serem considerados mais doutos, em diversas situações eles não são capazes de atuar efetivamente, uma vez que os mestres não ensinam “nem bem a pensar nem a agir”. O filósofo utiliza referências literárias para reforçar seu pensamento, e cita Pacúvio: “odeio esses homens incapazes de agir e cuja filosofia consiste unicamente em palavras” (idem, p. 70).

Nessa mesma passagem, é possível identificar duas outras oposições, ‘palavra–ação’ e ‘teoria–prática’. Apesar de dissociar os termos, Montaigne (1987, p. 70) articula sua crítica não para indicar que um dos componentes tenha existência independente, mas para mostrar que nenhum deles é suficiente se não for acompanhado por seu opositor; a teoria e a palavra necessitam da prática e da ação, para que resultem na elevação do ser: “os filósofos, grandes pelo saber, maiores ainda o foram quando passaram à ação”.

Todas as observações de Montaigne (1987, p. 71) têm por base o princípio de que é mais importante “quem sabe melhor e não quem sabe mais”. É a partir dessa tese que se elaboram as suas críticas ao conhecimento: “os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala”. O autor questiona se não seria melhor que os professores das ciências dessem lugar aos mestres de valentia, prudência e justiça, valorizando aquilo que a ciência deixa de lado, o desenvolvimento de homens virtuosos (idem, p. 73).

A oposição ‘saber mais–saber melhor’ expressa a importância que Montaigne atribui à qualidade em detrimento da quantidade de saberes. O termo *qualidade* permite formular duas outras oposições, também relativas à educação: ‘encher a cabeça de ciência–aprender virtudes’ e ‘memória–consciência’, com prioridade para os segundos termos. Ambos pares servem para refletir sobre a superficialidade do conhecimento e, mais ainda, sobre a valorização da ciência em detrimento de saberes que poderiam enriquecer a alma e a consciência.

Diante da oposição ‘ciência–virtude’, Montaigne opta por mostrar que, para o estudo concernente ao primeiro termo, faz-se necessária a presença dos qualificativos pertinentes ao segundo; antes de qualquer ciência, deve existir a virtude, pois, se não for assim, o saber produzido será superficial e insuficiente. A oposição ‘memória–consciência’, por sua vez, significa que, quando se incorpora conscientemente o que foi ensinado, a memorização é desnecessária.

Quando a superficialidade do conhecimento impera, não ocorre transformação em quem ensina e em quem aprende. Montaigne (1987, p. 71) compara: “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”. Por isso, os mestres das letras são considerados “ignorantes das coisas essenciais da vida” e nomeados de “presunçosos e insolentes” (idem, p. 70).

Em decorrência da superficialidade com que os saberes são transmitidos aos alunos, Montaigne desenvolve outra observação que dá margem a duas novas oposições. A primeira diz respeito ao que falamos, sendo extremamente importante aprender a falar por nós mesmos, ao invés de falarmos por meio das palavras dos outros, o que não é possível no formato de ensino da sua época, quando os alunos “recebem dos mestres sem assimilar melhor, uma ciência que passa assim de mão em mão, como pretexto a exibição” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Essa oposição opera com os termos ‘aprender a falar com os outros–aprender a falar consigo mesmo’.

A segunda oposição é formada pelos termos ‘saber o que dizem os outros–apropriar-se do saber alheio’, visando ressaltar a conduta do próprio Montaigne na escrita de seu livro. Apesar de fazer citações de vários pensadores, o filósofo torna seus os conhecimentos dos outros, servindo-se dos filósofos para expressar ideias próprias. Não basta ter acesso aos conhecimentos alheios, “é preciso tornar-lhes nosso”, caso contrário seremos apenas vaidosos querendo exibir uma beleza que não nos pertence (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

Montaigne (1987, p. 71) caracteriza como inútil a aquisição da sabedoria superficial, considerando que dela não advém nenhum proveito. Assim, tão importante quanto adquirir a sabedoria é aproveitar ao máximo o que ela pode nos fornecer. Novamente o autor utiliza uma oposição em que um termo não existe sem o outro: ‘adquirir sabedoria–tirar proveito da sabedoria’ coexistem, pois não se pode aproveitar algo que não foi adquirido, e não basta possuir a sabedoria, é preciso que ela seja incorporada pelo adquirente. Elaborar-se aqui uma crítica ao fato de os professores acreditarem ser suficiente possuir um saber, quando melhor seria utilizá-lo para viver, e ensinar os alunos a fazerem o mesmo.

No processo de aprendizagem, um dos aspectos mais relevantes para Montaigne (1987, p. 72) é a transformação da alma: “se a sua alma não se aperfeiçoa, se seus juízos não se tornam mais lúcidos, melhor fora que o estudante gastasse o tempo a jogar pela,

pois aos menos o corpo ele o teria mais ágil”.²⁶ O filósofo destaca que “não cabe justapor o saber à alma, cumpre incorporá-lo a ela”; não rejeitar o saber, mas impregnar-se dele. “Se não modifica nem melhora o estado de imperfeição, fora certamente preferível não adquiri-lo”. Talvez a característica mais relevante para Montaigne seja ter “uma bela alma” – assim como pensa Adriano Tourneboeuf, citado em *Ensaio* como um dos mais brilhantes homens das letras –, ou saber pouco, mas saber verdadeiramente, que nos leva ao par ‘saber superficial–saber verdadeiro’.

O camponês e o sapateiro vão vivendo simples e ingenuamente, falando do que conhecem; enquanto os outros por se quererem elevar e envaidecer de um saber todo superficial, que não lhes entrou sequer no cérebro, vão se embaraçando e chafurdando sem cessar. (MONTAIGNE, 1987, p. 72)

Montaigne valoriza essas pessoas simples justamente por suas atitudes diante da vida. Ao invés de discutir sobre algo, elas agem. Como já foi dito, o par ‘teoria–prática’ constitui boa parte do pensamento montaigneano, sem que seus termos se excluam mutuamente. O par ‘discutir–praticar’ também não é formado por termos que se excluem, mas que se complementam na construção de uma filosofia de vida, da qual Montaigne considera serem mestres os camponeses.

A crítica de Montaigne ao conhecimento doutoral e à educação de sua época exprime outras oposições, como ‘ensinar as letras–ensinar virtude’, ‘julgar pela aparência–julgar pela atitude’ e ‘ter inteligência–adquirir sabedoria’. Esses pares são relevantes para consolidar o pensamento montaigneano no que tange à valorização dos saberes essenciais em detrimento do saber superficial. O filósofo não desqualifica o ensino das letras, mas acredita que ele só pode ocorrer após o ensino de saberes essenciais, para que o aluno não se torne um homem vaidoso sem consciência de suas palavras. Além disso, o saber não deve ser apenas uma aquisição a encher a alma, mas uma propriedade natural que a ela se incorpora e a altera (MONTAIGNE, 1987, p. 74).

Uma questão é levantada por Montaigne (1987, p. 69) logo no início do ensaio: “como pode ocorrer que uma alma enriquecida de tantos conhecimentos não se torne mais viva e esperta, e que um cérebro vulgar e grosseiro armazene, sem apurar, as obras e juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu?”. Sua resposta vem como partes

²⁶ O jogo da pela, muito praticado outrora, consistia em atirar uma bola (a pela) de um lado para o outro com a mão, ou com o auxílio de um instrumento (raque, bastão, pandeiro) em local aparelhado para esse fim. (O jogo da pela, 2009, <<http://oficinadahistoriad.blogspot.com.br/2009/02/o-jogo-da-pela-o-jogo-da-pela-tambem-se.html>>. Acesso em: 24/04/2018).

de um quebra-cabeça formado por pares de termos que podem ora se excluir, ora se complementar, mas que, de qualquer modo, possibilitam uma reflexão sobre o que temos e sobre o que podemos ter para a educação. O que Montaigne ressalta em “Pedantismo” diz respeito não só às condutas a serem aplicadas à prática educativa; mais do que isso, ele nos mostra por que não aprendemos a viver, e nos incita a aprender o que realmente interessa à vida.

Uma concepção de infância

Diferentemente de “Pedantismo”, que veicula críticas à educação vigente, o segundo ensaio em que Montaigne discorre sobre assuntos educacionais, intitulado “Da educação das crianças”, é propositivo. O texto é editado logo na sequência do primeiro, tendo sido escrito para auxiliar a Condessa Diana de Foix na educação do filho que estava para nascer. Apesar de responder a esse propósito, o filósofo esclarece que suas reflexões não passam de “devaneios de um homem” que teve pouco contato com as ciências, retendo delas apenas um “aspecto mais geral e informe”. Alega nunca ter se concentrado no estudo de alguma ciência ou arte e que “qualquer menino das classes médias pode dizer-se mais erudito” do que ele. Além disso, afirma que suas exposições retratam sentimentos e opiniões, e, portanto, podem ser facilmente alteradas por novas experiências, as quais, por sua vez, poderão mudar o resultado de sua análise (MONTAIGNE, 1987, p. 75-76).

Devido ao caráter contingente de tudo o que vive, pensa e escreve, Montaigne (1987, p. 76) declara não ter autoridade para impor a sua maneira de conceber as coisas, sugerindo ser “mal instruído para instruir os outros”. Mesmo sentindo que as suas concepções só avançam mediante “apalpadelas, cambaleantes”, escorregando entre tropeços, deixa que seus pensamentos corram, mesmo “fracos e pequenos”, tal qual são concebidos (idem, p. 75). Por considerar a instrução e educação das crianças “a maior e a mais importante dificuldade da ciência humana” (idem, p. 76), decide, no entanto, enfrentar o tema.

Essas manifestações de Montaigne conduzem a um tema que merece ser abordado antes de adentrarmos propriamente no ensaio que discorre sobre a educação das crianças. Trata-se do significado conferido pelo autor à infância, assunto cuja análise pode ajudar a entender o tom cauteloso por ele adotado, seu andar cambaleante de quem parece mover-se em terreno escorregadio. No século XVI, não só Montaigne, mas a cultura europeia em geral pisava em terreno instável quando o assunto dizia

respeito a educar as crianças. As análises de Ariès (1981) sobre a história da infância mostram que a época foi marcada por uma lenta e complexa transição entre o fim do modelo educacional vigente no medievo e o surgimento de novas formas de ver a infância.

Inexistente na sociedade medieval, o “sentimento da infância” teve como uma de suas primeiras manifestações a “paparicação”, costume que consistia em exaltar os traços de “ingenuidade, gentileza e graça” da criança, ser que se tornava, então, “fonte de distração e de relaxamento para o adulto”.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças, o prazer que sentiam em “paparicá-las”. (ARIÈS, 1981, p. 158)

Esse sentimento emergente gerou forte reação no final do século XVI e principalmente no século seguinte, levando “pessoas rabugentas” a verem como “insuportável a atenção que se dispensava então às crianças”. Um novo sentimento de infância já se articulava, portanto, constituindo um padrão educacional que foi se ampliando gradativamente nos tempos futuros, chegando à atualidade: “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981, p. 162).

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÈS, 1981, p. 163)

O ensaio de Montaigne intitulado “Da afeição dos pais pelos filhos” é citado por Ariès a título de ilustrar a persistência, ainda no século XVI, da concepção de infância tipicamente medieval, que não atribuía valor às crianças pequenas por elas não poderem participar da vida dos adultos devido à sua excessiva fragilidade. “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” – eis o trecho de *Ensaio* transcrito por Ariès (1981, p. 157) com o intuito de mostrar que, na mentalidade vigente, os pais pouco se importavam com os filhos pequenos porque as crianças

morriam geralmente muito cedo em função da precariedade das condições sanitárias que atingia toda a população.

O texto mencionado por Ariès é identificado como pertencente ao Capítulo 8 de *Ensaio* – precisamente o ensaio “Da afeição dos pais pelos filhos” –, mas ali não se encontra o referido trecho. O máximo de proximidade que pudemos encontrar está na seguinte passagem:

Só duas vezes me bateram e ainda assim com muito cuidado. Teria agido da mesma forma com meus filhos, mas todos morreram cedo demais. Leonor, a única filha que não tive a infelicidade de perder em semelhantes circunstâncias, chegou à idade de seis anos – e mais – sem que se empregasse para puni-la de seus erros infantis (...) senão palavras, e bem anódinas. (...) O único resultado que pude constatar no emprego da vara ou do chicote foi tornar as almas mais covardes e mais obstinadas no mal. (MONTAIGNE, 1987, p. 183-184)²⁷

A julgar por esse trecho, não há em Montaigne qualquer resquício da mentalidade medieval, caracterizada por Ariès como algo que se aproxima do descaso pela morte das crianças – “perdi dois ou três filhos”. O que há na passagem transcrita é somente um sentimento de tristeza. Considerando o contexto em que a frase aparece, nota-se que o propósito de Montaigne é o de se opor a métodos educacionais arcaicos, como o de punir fisicamente os pequenos, isto sim uma herança do medievo.

A frase citada por Ariès – “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” – assemelha-se bem mais à que está no Capítulo 14 de *Ensaio*, intitulado “O bem e o mal só o são, as mais das vezes, pela ideia que deles temos”, com a seguinte redação na edição brasileira: “perdi dois ou três filhos, em verdade ainda de peito. Conquanto eu não tenha morrido de dor, não deixou a coisa de me chocar. Trata-se aliás de uma das infelicidades a que o homem é mais sensível” (MONTAIGNE, 1987, p. 34).²⁸ Como se pode notar, esta passagem expressa o mesmo sentimento que a

²⁷ No original, em francês, também não localizamos o referido trecho: “J'ay deu la pareille aux enfans que j'ay eu; ils meurent tous en nourrisse; mais Leonor, une seule fille qui est eschappée à cette infortune, a atteint six ans et plus, sans qu'on ait employé à sa conduite et pour le chastement de ses fautes pueriles, l'indulgence de sa mere s'y appliquant aysément, autre chose que parolles, et bien douces. Et quand mon desir y seroit frustré, il est assez d'autres causes ausquelles nous prendre, sans entrer en reproche avec ma discipline, que je sçay estre juste et naturelle. J'eusse esté beaucoup plus religieux encores en cela envers des masles, moins nais à servir et de condition plus libre: j'eusse aymé à leur grossir le coeur d'ingénuité et de franchise. Je n'ay veu autre effect aux verges, sinon de rendre les ames plus laches ou plus malitieusement opiniastres”. Obtido em <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/> Acesso em 15 de dezembro de 2018.

²⁸ Agradeço ao professor Felipe Ziotti Narita, membro da banca de defesa desta dissertação, a localização desta frase no livro de Montaigne.

anteriormente citada: Montaigne não se mostra indiferente à morte precoce de seus filhos, embora não se recorde precisamente de quantos faleceram em tenra idade.

Outro trecho transcrito por Ariès, relativo ao mesmo ensaio sobre a afeição dos pais pelos filhos, serve para ilustrar o movimento de reação à “paparicação”.

(...) não sinto nenhuma simpatia por essas inclinações que surdem em nós independentemente da nossa razão. (...) não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor. (...) Uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, cheguemos a uma afeição realmente paternal. (...) Em geral, sentimo-nos mais comovidos com os trejeitos, os folguedos e as bobagens das crianças do que mais tarde com seus atos conscientes, e é como se delas gostássemos à maneira de símios e não de homens. (MONTAIGNE, 1987, p. 182)

Podemos concluir, portanto, que a concepção de infância do autor de *Ensaio*s não se alinha à tradição medieval, como também não compactua com a “paparicação”, e menos ainda exprime a simples rabugice de quem não suporta exacerbadas manifestações de afeto pelas crianças. O que Montaigne expressa é o que Ariès (1981, p. 162) considera ser a tendência dominante nos séculos vindouros: em nome da razão, como foi dito acima, o valor conferido à infância vai se convertendo paulatinamente em uma educação norteada pelo “interesse psicológico” e pela “preocupação moral”. “Da educação das crianças” possui justamente esse caráter, resultando na proposta de uma educação inteiramente nova, essencialmente diversa da que era praticada na época.

A proposta de uma nova educação

Assim como “Pedantismo”, “Da educação das crianças” apresenta dissociações nocionais e também opera a desconstrução dos dualismos por elas contidos. Montaigne começa sua exposição com o par ‘saberes emprestados–saberes próprios’, criticando os escritores que citam desenfreadamente outros autores sem atribuir sentido às passagens citadas. Essa primeira oposição é essencial para refletir sobre a estrutura dos saberes expressos no próprio ensaio e sobre a forma como o filósofo utiliza as fontes teóricas que embasam as suas proposições filosóficas. Suas leituras se aproximam de suas opiniões, mas são transformadas pelas experiências obtidas no decorrer de sua vida, e são estas que servem de matriz para a obra como um todo.

“Da educação das crianças” discorre sobre os métodos de ensino praticados na época e os critica por utilizarem a memorização e a violência, o que serve para a

apresentação de algumas premissas a serem observadas pelos preceptores. Antes, porém, Montaigne (1987, p. 77) faz uma ressalva: o mestre deve ter “uma cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia”, com melhores costumes e inteligência do que ciência, e saber exercer as suas funções de maneira inovadora.

A oposição entre ‘cabeça exageradamente cheia–cabeça bem formada’ e ‘ciência–bons costumes e inteligência’ formam o alicerce das proposições educacionais montaigneanas. A ciência é um “grande ornamento e ferramenta de admirável préstimo”, mas, na educação das crianças, antes delas devem vir saberes melhores e mais proveitosos; certas qualidades pessoais, como a honestidade, devem anteceder o processo de aquisição da sabedoria.

Os termos ‘ciência–saberes proveitosos’ não se excluem, mas se complementam, assim como ‘sabedoria–honestidade’, duas características importantes que não devem ser desvinculadas, mas desenvolvidas em uma hierarquia específica. A honestidade é um tipo de saber que podemos denominar *primário*, pois é primordial para que a criança desenvolva saberes *secundários*, que são aprendidos posteriormente, como os que compõem os enunciados científicos. Os saberes *primários* são relevantes na vida porque os nossos pensamentos dependem do modo que escolhemos para viver.

Estas lições, o jovem as traduzirá em ações, e as aplicará aos atos de sua vida. Ver-se-á assim se é prudente em seus cometimentos, se é bondoso e justo no seu proceder; se é sensato e gracioso no seu falar; se têm ânimo na doença, modéstia nos jogos, moderação nos prazeres, o gosto fácil no que concerne aos manjares, seja carne ou peixe, e no que respeite às bebidas, seja vinho ou água; “se seus conhecimentos lhe servem, não para mostrar o que sabe mas para ordenar seus hábitos; se domina e obedece a si próprio”. (MONTAIGNE, 1987, p. 85)²⁹

O filósofo, então, analisa algumas tarefas que considera próprias do preceptor, mostrando como deve ser a educação, a começar pela comunicação com o aprendiz: o ensino por meio de gritos não é adequado e não estimula o discernimento, devendo ser substituído pelo uso do diálogo e por experiências em que a criança possa provar, escolher e discernir por si só. O primeiro método tem como consequência a repetição, ao passo que o segundo tem a vantagem de conduzir ao desenvolvimento de aptidões valiosas, como a autonomia. Montaigne (1987, p. 77) admite ser difícil estabelecer o diálogo: “É uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da

²⁹ Neste trecho, Montaigne cita Cícero.

criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas ideias infantis”.

Essas orientações permitem a formulação dos pares ‘violência–diálogo’ e ‘repetição–autonomia’, ambos intrinsecamente associados, pois a comunicação autêntica e direta com o estudante é o único meio para desenvolver nele a capacidade de pensar por si mesmo, saber primário que compõe o núcleo da educação proposta pelo filósofo, dando ensejo à discussão de outro importante aspecto da metodologia de ensino. O preceptor não deve cobrar do aluno apenas a repetição de palavras, mas observar o modo como ele tira proveito dos saberes apresentados para os aplicar em sua vida. “O estômago não faz seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir” (MONTAIGNE, 1987, p. 77). O filósofo opera, assim, com os pares ‘memorização–vida’ e ‘palavra–significado’, indicando que a repetição do que se ouve conduz à simples fixação de conteúdos na mente, ao passo que a compreensão do que é ouvido adquire valor prático nas situações reais enfrentadas pela criança.

Montaigne (1987, p. 78) sugere que todas as lições escolares sejam submetidas ao exame da criança, que nada lhe seja imposto por autoridade, e que, mesmo restando dúvidas sobre quais saberes escolher, não há problema, pois “somente os loucos têm certeza absoluta em sua opinião”. A oposição expressa nessa proposta é ‘imposição–submissão a exame’, optando o filósofo pelo segundo termo com o intuito de rejeitar a assimilação mecânica de conhecimentos por intermédio da memória. Montaigne (1987, p. 78) ilustra esse processo ao tratar do ensino dos conceitos dos vários filósofos: “não se trata de aprender os preceitos desses filósofos, e sim de lhes entender o espírito”. Os termos ‘aprender os preceitos–entender o espírito’ são oposições que se desfazem, pois o primeiro termo é requisito indispensável para o segundo.

A ideia de entender o espírito está relacionada com a necessidade de se apropriar dos saberes alheios, ao invés de simplesmente tomá-los de empréstimo – ideia expressa em par filosófico já mencionado. Segundo Montaigne (1987, p. 78), “saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar”, proposição que revela duas outras oposições, ‘conservar–saber’ e ‘ornamento–fundamento’, que ilustram dois caminhos para a educação. Um deles corresponde a uma formação mais humana com saberes advindos da experiência; o outro é pautado em uma formação mecânica com saberes que não significam muita coisa para os aprendizes. Priorizando o primeiro, Montaigne (1987, p. 78) sugere que tudo o que nos cerca pode servir tão bem quanto o

que está nos livros: “para exercitar a inteligência tudo o que se oferece aos nossos olhos serve suficientemente de livro: a malícia de um pajem, a estupidez de um criado, uma conversa à mesa, são como outros tantos, novos assuntos”.

O filósofo privilegia a observação em detrimento da informação, sendo por isso necessário que o preceptor valorize as experiências comuns, como dar um tiro de arcabuz, mesmo que os pais as julguem perigosas. Montaigne (1987, p. 78) orienta para a necessidade de educar a criança longe da família, valorizando assim os colégios, pois o ambiente doméstico não é capaz de “castigar as maldades”, nem educar “severamente como convém”, nem preparar os filhos para as “aventuras da vida”.³⁰ O par contido nessa explanação – ‘informar–observar e experimentar’ – valoriza, mais uma vez, a ideia de viver a vida, em detrimento de ouvir sobre a vida, indicando que o aluno deve aprender por meio de suas próprias percepções e que cabe ao preceptor indicar o caminho, deixando a critério dele a escolha do percurso.

Uma das proposições mais relevantes do ensaio refere-se à necessidade de fortalecer o corpo, tal como a alma.

Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo. Quero que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. (MONTAIGNE, 1987, p. 84)

Montaigne valoriza o corpo tanto quanto a alma, o que é uma inovação quando se leva em conta o contexto das escolas do século XVI, nas quais o castigo corporal era o meio privilegiado de correção de hábitos, sendo visto como um método de ensino: “Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos” (MONTAIGNE, 1987, p. 84). Ainda sob a influência das doutrinas medievais, o período era de grande valorização das coisas do espírito, em detrimento da matéria, mas Montaigne associa esses dois componentes para refletir sobre um homem completo. Para ele, corpo e alma não devem se opor, pois um não funciona sem o outro. Nessa reflexão, os pares presentes são ‘fortalecimento do corpo–

³⁰ As expressões “castigar as maldades” e “educar severamente como convém” não significam condescendência com práticas violentas, como os castigos corporais; o intuito do autor é chamar a atenção para a necessidade de corrigir a criança nas situações em que ela não saiba se comportar. Corrigir é uma conduta educativa, desde que aplicada com os meios adequados.

fortalecimento da alma' e 'educação do corpo—educação da alma', resultando em noções que se complementam.

As concepções montaigneanas sobre a educação das crianças permitem formular outras oposições, como o par 'censurar os outros—corrigir a si próprio': para impedir a formação de tolos arrogantes, "Que [a criança] evite essas atitudes indelicadas de dono do mundo, e a ambição pueril de querer parecer mais fino por ser diferente; e não procure mostrar seu valor pelas suas críticas e originalidades" (MONTAIGNE, 1987, p. 79). E o par 'ocupar-se com tolices—ser parcimonioso': ensinar saberes como a parcimônia, que podemos qualificar como conhecimento primário, é o cerne do método educacional montaigneano, cuja meta é nunca julgar os outros, mas aprender a olhar para si mesmo, para sua experiência em busca de autoconhecimento – movimento, aliás, que se nota em todo o livro *Ensaaios*. Só após compreender a sua própria vida, o aprendiz obterá discernimento e autonomia suficientes para se conduzir perante os saberes secundários, a ciência que desejar aprender.

Montaigne discorre ainda sobre a importância de o aluno discutir com pessoas que sejam capazes de responder e que saiba ceder diante da verdade, mesmo quando apresentada por seu adversário de argumentos. Ensinar a admitir os erros é ensinar saberes primários, como a sinceridade e o discernimento: "teimar e contestar obstinadamente são defeitos peculiares às almas vulgares, ao passo que voltar atrás, corrigir-se, abandonar sua opinião errada no ardor da discussão, são qualidades raras, das almas fortes e dos espíritos filosóficos" (MONTAIGNE, 1987, p. 79). Tais considerações formam os pares 'almas vulgares—almas fortes' e 'teimar e contestar obstinadamente—abandonar sua própria opinião', com evidente preferência pelos segundos termos.

Considerando o momento em que *Ensaaios* foi escrito, é possível notar que o livro contempla a valorização de deveres cívicos, como o que ordena devoção ao príncipe, mas, segundo informa Montaigne (1987, p. 79), esse tipo de conduta deve ser adotada apenas por formalidade, uma vez que carrega obrigações que podem interferir na liberdade e na opinião do indivíduo. Opõem-se aqui as noções de 'servilismo—liberdade', optando o autor pelo segundo termo, o que não se identifica com total desprezo pelos costumes instituídos, no que se inclui a fidelidade aos governantes.

Cabe ao preceptor ensinar o aprendiz a prestar atenção em tudo: "tenho observado que, não raro, enquanto conversam à cabeceira da mesa acerca da beleza de uma tapeçaria ou do sabor do malvasia, bons ditos se perdem do outro lado"

(MONTAIGNE, 1987, p. 80). É preciso estimular a curiosidade verdadeira por todas as coisas, mesmo que elas sejam consideradas banais por alguns. Deve-se tirar proveito e crescimento de tudo, para que o aprendiz aplique o apreendido nas circunstâncias de sua vida, sendo indispensável apreciar os fatos, mais do que registrá-los. O par ‘registrar os fatos–apreciar os fatos’, como mencionamos anteriormente, significa que o registro diz respeito à memorização mesmo de fatos que não fazem sentido para o aprendiz, enquanto a apreciação visa gerar disposições e descobertas proveitosas à sua vida.

O preceptor tem a importante função de fazer do mundo o livro do aluno, pois Montaigne (1987, p. 80-81) considera que “a infinita diversidade de costumes, seitas, juízos, opiniões, leis ensina-nos a apreciar sadiamente os nossos, a reconhecer suas imperfeições e fraquezas naturais, o que já não é pouco”. Por meio de experiências reais, o mestre deve levar o aprendiz a obter afeto pela virtude, mais do que respeito; evitar fazer o mal não por não saber fazer, mas por não querer, reconhecendo a diferença entre o fazer e o falar. Para Montaigne (1987, p. 85), a virtude é mais bem aproveitada por quem a pratica do que por quem somente a conhece; é nos costumes, não nos escritos que se aprende a viver bem. Nesse fragmento, os pares ‘não saber fazer–não querer fazer’, ‘falar–fazer’, ‘saber–praticar’ e ‘escritos–costumes’ constituem oposições cuja finalidade é levar o aprendiz a agir e a experimentar, para viver de maneira proveitosa.

Montaigne (1987, p. 84) propõe que a educação seja feita com doçura e liberdade, evitando rigor e constrangimento. Se essas orientações forem seguidas, o educando amará as ciências por vontade própria, não pela força. O mestre deve sempre usar uma linguagem simples, não rebuscada e formal, que facilite a compreensão da substância de cada lição. Nessas orientações, encontramos outro conjunto de oposições em que o filósofo opta pelos segundos termos: ‘ensinar a viver na vida adulta–ensinar a viver na infância’, ‘desgostar das letras–apreciar as letras’, ‘linguagem rebuscada–linguagem simples’, ‘amar as ciências pela força– amar as ciências por vontade própria’ e ‘educar com rigor e constrangimento–educar com doçura e liberdade’.

De acordo com Montaigne (1987, p. 81), as ciências devem ser ensinadas somente depois de a criança ter desenvolvido a sua inteligência.

Depois que lhe tiverem dito o que convém para o tornar mais avisado e melhor, falar-lhe-ão da Lógica, Física, da Geometria, da Retórica; e como já terá a inteligência formada, logo aprenderá a ciência que escolher. O ensino deverá ser ministrado ora por conversas, ora por leituras; ora o preceptor lhe

apresentará o próprio texto do autor mais adequado ao fim da educação, ora lhe oferecerá somente o miolo, a substância.

O trabalho do preceptor deve possibilitar que o aprendiz desenvolva o gosto pelo uso das letras, ao invés de fazê-lo desgostar, o que requer certos procedimentos diferenciados.

(...) a essa educação deve proceder-se com firmeza e brandura e não como é de praxe, pois, como o fazem atualmente, em lugar de interessarem os jovens nas letras desgostam-na pela tolice e crueldade. Deixem-se de lado a violência e a força: nada a meu ver abastarda mais e mais embrutece uma natureza generosa. (MONTAIGNE, 1987, p. 84)

Uma educação para ação

Em nosso capítulo anterior, vimos que o ceticismo de Montaigne exhibe características singulares. Para se manter em estado de relaxamento e imperturbabilidade, o pirrônico autêntico suspende seus juízos diante de situações marcadas por dualismos, quando cada enunciado afirma ou nega dogmaticamente uma tese. Mantendo indefinidamente a dúvida e o questionamento, o pirronismo pode erguer para si mesmo um obstáculo intransponível que inviabiliza a ação. Montaigne, no entanto, embora expresse frequentemente uma atitude indagativa tipicamente céptica, não se vê impedido de propor ações práticas.

Tomando por base a dissociação nocional, estratégia argumentativa trabalhada neste capítulo, pode-se dizer que o pirrônico autêntico tende a permanecer preso às oposições por ele mesmo construídas ou a ele apresentadas por outrem, sem sequer as dispor na forma ‘Termo I–Termo II’, pois isto significaria ordenar noções opostas em uma hierarquia de preferência. Segundo buscamos mostrar, os ensaios montaigneanos sobre educação não somente constroem oposições, como também indicam as escolhas do filósofo, o que fica evidente no par filosófico que constitui o eixo de suas reflexões – ‘saber superficial–saber essencial’. As demais oposições são desenvolvidas para fundamentar o ideal de educação do filósofo, sustentando e complementando a ideia de saber essencial.

O par ‘saber mais–saber melhor’ que orienta a escolha de um preceptor descrito pelo par ‘cabeça exageradamente cheia–cabeça bem formada’ exprime um posicionamento do filósofo em favor de uma educação que valorize a essencialidade dos saberes em detrimento da quantidade. Outras oposições são articuladas nessa linha de pensamento – ‘encher a cabeça de ciência–aprender virtudes’, ‘aprender a falar com os

outros–aprender a falar consigo mesmo’, ‘saberes emprestados–saberes próprios’ e ‘saber o que dizem os outros–apropriar-se do saber alheio’ –, sempre evidenciando posicionamentos em favor de uma das noções, o Termo II de cada um dos pares, o que leva Montaigne a romper com as tradições educacionais próprias de sua época.

Montaigne organiza pares opostos que operam como hierarquias complementares, sendo alguns a consequência de outros, representando o mesmo ideal expresso em palavras diferentes. Da oposição ‘memória–consciência’, por exemplo, resulta ‘conservar–saber’, equivalente a ‘repetição–autonomia’: o uso exclusivo da memória no processo de aprendizagem tem como consequência a conservação e repetição dos saberes, ao passo que a educação pautada em atitudes conscientes resulta em algo que verdadeiramente se sabe com autonomia, um conhecimento que é, de fato, significativo para o aprendiz. Outros pares mostram a preferência de Montaigne por concepções que conduzem a um processo educativo mais humanizado, centrado no educando, valorizando práticas como a troca de ideias, o pensamento livre, a criação e a vivência de experiências: ‘violência–diálogo’, ‘memorização–vida’, ‘palavra–significado’ e ‘informar–observar e experimentar’.

O discurso de Montaigne, portanto, é sistematizado com certa linearidade, articulado por meio de pares filosóficos que exprimem posicionamento claro ante situações permeadas por dualismos, o que não se identifica com a suspensão do juízo típica de um pirrônico. O ceticismo de Montaigne possui traços singulares não somente pela atitude filosófica de assumir posicionamentos, mas também pela abertura a novas indagações geradas por experiências corriqueiras. A peculiaridade do ceticismo montaigneano faz-se notar no estilo de seu discurso, que se caracteriza por apresentar escolhas que não se apresentam como absolutamente corretas e definitivas, mas como proposições não dogmáticas que surgem diante do leitor como alternativas possíveis.

Em algumas passagens, Montaigne vai além de simplesmente optar por um dos polos em oposição; muitas das oposições por ele construídas são por ele mesmo desfeitas com o intuito de oferecer caminhos que se conjugam para substituir as concepções e os métodos educacionais de sua época. O filósofo aborda oposições clássicas da história da filosofia e da história da educação, como teoria *versus* prática e palavra *versus* ação, as quais, em sua época, compõem pares que ele não avaliza: ‘prática–teoria’, ‘ação–palavra’ e ‘educação do corpo–educação da alma’. Em vez de simplesmente inverter esses termos – ‘teoria–prática’, ‘palavra–ação’ e ‘educação da alma–educação do corpo’ –, Montaigne prefere desarticular as dicotomias em busca de

uma conduta pedagógica que contemple todos os polos para alcançar o resultado que educativo que almeja.

A seguinte passagem ilustra bem o seu posicionamento:

Ora, os filósofos grandes pelo saber, maiores ainda o foram quando passaram à ação (...). Daí o fato de, cada vez que tiveram os filósofos de passar da teoria à prática, se elevarem tão alto que se diria terem enriquecido prodigiosamente, sua alma e coração, no estudo das coisas. (MONTAIGNE, 1987, p. 70)

O alvo de sua crítica não é o saber, a teoria, a palavra e os componentes da alma, mas a falta de ação: os filósofos são homens sábios que dominavam as teorias e as colocavam em palavras, fazendo uso de seus atributos pessoais, mas eles se tornaram ainda mais sábios quando se dispuseram a agir. Da mesma forma, o que se critica no trabalho dos professores não é o seu apego ao conhecimento, mas o seu distanciamento da vida: eles “nada ignoram da teoria, mas não achareis um que a possa pôr em prática” (MONTAIGNE, 1987, p. 72). Sem sobrepor uma coisa a outra, a proposta de Montaigne consiste em incentivar os mestres a levarem os educandos a conhecerem por meio da experiência.

O ceticismo de Montaigne na educação não está, portanto, na suspensão do juízo e no incentivo à inação, mas também não se descaracteriza como tal por fazer escolhas para a prática educativa porque tais escolhas são fundamentadas na experiência, o que significa considerar a contingência, o contexto variável e insólito em que transcorrem as vivências individuais, o que se resulta na impossibilidade de estabelecer verdades definitivas, mesmo que as experiências sejam valiosas. O que Montaigne propõe não é escolher um modo de vida e vivê-lo dogmaticamente, mas manter sempre ativo o vigor da experiência; se ela se aproximar das filosofias já existentes, será apropriada por quem a sistematiza; caso contrário, não: “Por que se por reflexão própria [a pessoa] abraçar as opiniões de Xenofonte e Platão, elas deixaram de ser deles e se tornarão suas” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

A ação pretendida pelo ceticismo montaigneano é uma construção reflexiva sujeita a alterações, sempre que se modificarem as circunstâncias e se novas experiências se apresentarem, mantendo aberta a possibilidade de construir novos conhecimentos, pois tudo o que se tem, se propõe e se vivencia está em constante movimento, em transformação. Nos moldes de Montaigne, uma educação cética tem a finalidade de oferecer saberes que transformem o educando continuamente.

Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou em prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais. (MONTAIGNE, 1987, p. 71)

Seu ceticismo educacional questiona os antigos valores e critica os professores que ensinam seus educandos “nem bem a pensar nem a agir” (MONTAIGNE, 1987, p. 73), valorizando o momento presente. A ação é o que propicia a oportunidade para desenvolver sujeitos que saibam olhar para as situações cotidianas de forma crítica e, assim, desenvolver conhecimentos e condutas que ajudem na busca pela felicidade. São consideradas experiências formativas também as que ocorrem fora do ambiente escolar, pois o sujeito se constitui por meio da variedade, não por meio de verdades estabelecidas teoricamente pelo preceptor. O que importa é o agora, a experiência única: “Nossa ciência, creio eu, é a do presente; a do passado nós a ignoramos tanto quanto a do futuro” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

O ceticismo de Montaigne recusa a adoção de formas fixas de agir, pois experimentar e refletir são movimentos necessários. Sua crítica aos professores não se reduz ao uso da violência e da memorização, mas considera que as práticas educacionais impeditivas da ação formam homens vaidosos cujos conhecimentos só dependem da memória. Para Montaigne (1987, p. 71), “não basta adquirir sabedoria, é preciso tirar proveito dela” – ou seja, agir segundo ela. O aproveitamento dos saberes demanda que a educação seja uma experiência significativa, conectada à vida e às experiências do aluno.

Seu ceticismo se manifesta na admissão da instabilidade dos conhecimentos e da possibilidade de renovação dos saberes por meio de experiências sempre renovadas, sem a previsão de certezas absolutas. Esse princípio se nota no modo como Montaigne elabora *Ensaio*s:

Exponho aqui meus sentimentos e opiniões, dou-os como os concebo e não como concebem os outros; meu único objetivo é analisar a mim mesmo e o resultado dessa análise pode, amanhã, ser bem diferente do de hoje, se novas experiências me mudarem. (MONTAIGNE, 1987, p. 76)

Da problematização das práticas educativas de sua época surge a proposição de novas condutas pedagógicas, um método que consiste em levar o educando a agir

reflexivamente perante cada situação e a aplicar os saberes obtidos por meio de suas experiências. Mesmo esse método é alvo da atitude cética do filósofo, que não põe sobre ele o selo da verdade imutável; certas práticas devem ser rejeitadas e novas devem ser adotadas, a depender do contexto e da pessoa que as aplica. Referindo-se ao preceptor, Montaigne (1987, p. 77) diz: “Quanto ao ponto em que proponho meus conselhos, ele me aceitará no que quiser”.

O ceticismo de Montaigne pode ser caracterizado pela valorização da subjetividade de cada indivíduo, razão pela qual recusa a aplicação de lições e procedimentos didáticos idênticos para muitas crianças: quando “a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto”. O equívoco dessa prática generalizadora supõe a impossibilidade de falhas, como se o método e o conhecimento contivessem verdades dogmáticas impeditivas da liberdade de pensamento e do questionamento. “Nosso espírito, no sistema que condeno, não procede senão por crença e adstrito às fantasias de outrem, servo e cativo de ensinamentos estranhos. Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

O método educacional de Montaigne (1987, p. 77) sugere que se deixe o educando “provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio”, pois o mais importante na educação é ensinar a conhecer para formar um juízo, não segundo a opinião dos outros, mas segundo as próprias convicções do sujeito. O preceptor indica as alternativas, mas somente o aluno as poderá vivenciar e julgar segundo um percurso que é só seu.

A relatividade dos saberes e das práticas educacionais, o apreço pela individualidade e a valorização das condições e circunstâncias em que se ensina ficam evidentes no comentário de Montaigne sobre outros povos. Seu ceticismo o impede de considerar uma cultura superior a outra, como também o impede de estranhar que em cada lugar se privilegie um conteúdo a ser transmitido às crianças: “no método da educação que Xenofonte atribui aos persas, é dito que ensinavam a virtude aos filhos como nos outros países se ensinavam as letras” (MONTAIGNE, 1987, p. 73).

O movimento que Montaigne sugere para a educação aproxima-se da forma como ele mesmo vive. O filósofo vai vivendo e, a partir de suas experiências, vai se apropriando de diversas filosofias até articular o seu ceticismo singular. Atribui importância aos atos de conhecer, transformar, misturar e criar, considerando ser essa a

tarefa da educação, que deve desenvolver no aluno tais habilidades: “os elementos tirados de outrem, ele os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

As proposições montaigneanas para a educação não visam senão a um ceticismo que leve à ação, uma dúvida permanente que impulse e movimente o espírito do educando. Montaigne não fala sobre as ciências com propriedade e especificidade, pois esse não é o seu objetivo. Por meio do ceticismo que desenvolveu ao longo de sua vida, ele sugere que a educação das crianças pode ser constituída como formação ativa. E assim conclui: “Eis as minhas lições. Aproveita-as melhor quem as pratica do que quem apenas as sabe (...) Foi muito mais nos costumes do que nos escritos que os filósofos aprenderam a maior de todas as artes: a de bem viver” (MONTAIGNE, 1987, p. 85).

Em Montaigne, a ideia de *razão* não tem o significado que foi instituído mais tarde, por influência do cartesianismo, nos séculos da modernidade. Fundamentado nas ideias de Stephen Toulmin, Cunha (2011, p. 78-79) explica que o discurso montaigneano expressa uma racionalidade mais ampla, em que a lógica e a retórica são complementares, ambas assumidas como instrumentos competentes para fazer “o exame do particular, do concreto, do que é temporal e espacialmente localizado”. Montaigne não trabalha com princípios universais “operados por um intelecto supostamente capaz de apreender ideias claras e distintas” e oferecer respostas inequívocas aos problemas da experiência. Seu raciocínio, portanto, só pode ser devidamente compreendido por intermédio dos recursos da análise retórica, tal como vimos fazendo neste capítulo mediante o estudo das dissociações nocionais contidas nos ensaios de Montaigne.

Considerações finais

Na seção introdutória deste trabalho, dissemos que o propósito mais amplo de nossa investigação sobre a obra *Ensaíos* de Michel de Montaigne seria o de contribuir para o desenvolvimento de reflexões acerca da educação na atualidade, considerando certas tendências que parecem dominantes neste século. Ao examinar as ideias do filósofo nos capítulos desta dissertação, não encontramos nada que se aplicasse diretamente nem à sua realidade, nem à realidade presente, na forma de um receituário temático para programas de ensino ou orientações práticas voltadas à atividade docente. O que encontramos foi inspiração para afirmar a necessidade de manter uma atitude crítica perante qualquer situação que se apresente como realidade estabelecida, definitiva, final, incontestável.

A atitude inspirada por *Ensaíos* é a atitude cética que qualificamos como singular, pois, mesmo sustentando a dúvida e a disposição para questionar, Montaigne não se esquivava de apresentar as propostas que julga razoáveis para projetar uma nova educação. Como dissemos em nosso terceiro capítulo, a filosofia montaigneana sugere um posicionamento reflexivo sempre construtiva e sujeita a alterações. Diferentemente de outros pensadores associados ao ceticismo e muito distante da imagem popularizada dessa corrente filosófica, o questionamento da conduta dos professores e da organização dos métodos de ensino não conduz Montaigne ao desalento e à inação, mas se transforma em recurso para argumentar em prol de inovações.

Levando em conta a interpretação do pensamento montaigneano proposta neste trabalho, podemos ousar fazer o transporte de suas reflexões para a atualidade, não com o intuito de apresentar alternativas pontuais a uma ou outra proposição em voga, mas com o propósito de articular uma visão questionadora do cenário educacional que se apresenta diante de todos nós e que parece inclinado a se propagar nos anos vindouros. Seria inútil tentar descrever todos os componentes desse cenário, mesmo porque muitos deles talvez estejam superados ou simplesmente esquecidos daqui a algum tempo, se não pelo ingresso de componentes mais proveitosos, pela adição de outros ainda menos desejáveis – e esse último prognóstico é o que nos parece o mais certo, infelizmente.

Façamos, então, um exercício de observar algumas cenas que se desenrolam em torno de nós, sem a pretensão de atingir o que seja mais importante ou o que será mais duradouro. Fazemos um exercício ao estilo de *Ensaíos*, tomando aqui e ali o que nos

pareça relevante, sem a intenção de abranger a totalidade, e façamos algumas provocações à moda de Montaigne, acrescentando o recurso da ironia.

Comerciais televisivos bem elaborados, grandes cartazes dispostos em locais estratégicos da cidade e anúncios em revistas prestigiadas compõem a cena do oferecimento de cursos para a formação de professores em condições facilitadas: a distância ou semipresenciais, com mensalidades baixíssimas e descontos, além de planos de pagamento que cabem no bolso do cliente, que poderá obter por seu intermédio um conjunto de conhecimentos bem ajustados às necessidades do mercado de trabalho; está à venda um “novo jeito de estudar Pedagogia”, reunindo “a força do presencial com a flexibilidade do online” por meio de uma programação de estudos que não exige grande esforço; “você faz os seus próprios horários e pode estudar quando e onde quiser”; acredite em você mesmo e poderá ter uma “segunda profissão rendosa em apenas três anos”.

O suor derramado em cima dos livros, as lágrimas vertidas por causa das dificuldades em traduzir um autor estrangeiro, as madrugadas perdidas preparando trabalhos e seminários, a rotina exaustiva da sala de aula, a difícil tarefa de debater com os colegas e os professores.... tudo isso acabou! Em troca, o sucesso imediato em uma profissão que, se não remunera bem, pelo menos complementa o salário principal. Afinal, o que verdadeiramente conta, nos dias de hoje, não são professores virtuosos, com a cabeça bem feita, como propõe Montaigne, e que dominem a arte de formar o jovem por intermédio de valores próprios, não de saberes emprestados.

A legislação desenha outra cena educacional diante de nós: projetos de lei em alguns estados da federação pretendem instituir uma Escola sem Partido para acabar com a doutrinação de alunos por professores. Em uma escola, durante a aplicação de uma prova, um professor manda que alguns alunos negros se sentem em carteiras enfileiradas e convida um estagiário para monitorar suas ações, afirmando que naquele grupo há mais chance de acontecer o fenômeno da “cola”. Sabendo do ocorrido, outra professora identifica a necessidade de desenvolver a temática, ministrando aos alunos histórias de pessoas negras que foram importantes em áreas como a arte, a política, a ciência etc.; indica livros, documentários, filmes, e organiza uma passeata contra o racismo, para que os alunos enfileirados recuperarem sua autoestima e para que todos compreendam a extensão do preconceito em nossa sociedade. Um dos alunos da turma, porém, denuncia a segunda professora, alegando que ela agride a sua crença na inferioridade da “raça” negra.

Na Escola sem Partido, a denúncia do aluno resultaria não em advertência ao primeiro professor, pois ele fez uso de sua autoridade para organizar a sala de aula no dia da prova; o denunciante também não seria incomodado, pois a sua crença segue princípios morais condizentes com os de sua família. A segunda professora, sim, seria punida por organizar atividades de caráter subversivo, extrapolando o espaço bem regrado da escola e, mais ainda, por ter induzido os estudantes a uma visão ideológica da história. Se é preciso ensinar sobre a escravidão, que seja por meio de palavras, teorias, belos e honrosos ornamentos do intelecto; e não, como sugere Montaigne, por meio de ações, experiências mobilizadoras do corpo e do espírito. A escola é lugar para transmitir a verdade sobre as coisas, não para agitar os alunos com vivências associadas à vida real.

Nova cena se apresenta com a iniciativa governamental de legalizar a educação domiciliar, ou *homeschooling*, eximindo a família da obrigatoriedade de enviar seus filhos à escola. Os defensores desse formato educacional afirmam a necessidade de preservar as crenças religiosas, convicções e valores familiares. O controle estatal, porém, será feito por meio de exames aplicados ao término de determinados períodos da instrução doméstica, o que permite imaginar que os pais, ávidos por terem seus filhos devidamente reconhecidos pelos meios oficiais, farão mais do que transmitir um normativas familiares. Provavelmente, recorrerão a materiais instrucionais elaborados segundo os moldes dos tais exames, reproduzindo, assim, a lógica do que existe hoje: as escolas preparam os estudantes para a habilidade de responder questões, não propriamente para adentrar nas profundidades do conhecimento, como seria a sugestão de Montaigne.

E quem se atrever a alegar que o novo modelo de ensino não funcionará será taxado de agitador cultural, algo muito grave em nossa época, pois como é possível negar às crianças o direito de serem educadas pelos pais? Simplesmente porque no *homeschooling* os familiares podem interferir diretamente nos conteúdos, nas vivências e em todo o processo educacional pelo qual a criança passará? Ora, não é função dos pais proteger seus filhos de conteúdos subversivos, mesmo que – ou principalmente – quando fundamentados na ciência? Para que serve o aprendizado da diversidade de costumes, seitas, opiniões, se a sociedade que se almeja não é uma sociedade multicultural? Cabe aos pais defender suas crenças, para que seus filhos aprendam a se defender obstinadamente dessa cultura científica desprovida de princípios que invadiu

as escolas; que seus filhos aprendam a não “dar o braço a torcer” diante do que se apresenta como contrário ao dogma.

Com a finalização destas reflexões, vemos que Montaigne, com a sua forma cética de olhar a realidade à sua volta, defende a necessidade de uma educação que não seja absoluta em seu formato e em seus conteúdos. A mudança, a transformação, a reflexão, a construção de novos saberes e a reconstrução de saberes antigos constituem um processo formativo sempre em movimento, que permita ao educando admitir seus erros, aceitar diferentes posicionamentos e elaborar suas vivências de maneira crítica. O exame das propostas educacionais apresentadas nessas considerações finais permite concluir que os fundamentos filosóficos – não só os montaigneanos, mas inúmeros outros também – são cada vez mais necessários na formação de alunos e também na formação de professores, para que todos possam olhar de modo ensaístico e irônico a realidade, em busca de uma educação que propicie experiências significativas.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. edição. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZAR FILHO, Celso Martins. Montaigne: ceticismo e educação. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo (Org.). *Filosofia e educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, p. 100-120, 2012a.

AZAR FILHO, Celso Martins. Método e estilo, subjetividade e conhecimento nos *Ensaio*s de Montaigne. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 126, p. 559-578, dez., 2012b.

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

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014.

BATISTA, Gustavo Araújo. A educação segundo a perspectiva de Montaigne no âmbito do renascimento. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 365-372, out./dez., 2016.

BIRCHAL, Telma de Souza. As razões de Montaigne. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 33, n. 106, p. 229-246, 2006.

BIRCHAL, Telma de Souza. *O eu nos Ensaio*s de Montaigne. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOMBOSSARO, Luiz Carlos. O ensaio e a experiência do pensar na Filosofia do Renascimento. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Caxias do Sul, 2009.

BOUTCHER, Warren. Montaigne's Legacy. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 27-52.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. A presença de Montaigne na pesquisa educacional brasileira. Anais do I Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação e X Mostra de Trabalhos de Pesquisa do Curso de Pedagogia da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, 2015.

COELHO, Marcelo. *Montaigne*. São Paulo: Publifolha, 2001.

COMPAGNON, Antoine. *Uma temporada com Montaigne*. Tradução Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CONLEY, Tom. The Essays and the New World. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 74-95.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência, educação e retórica na pós-modernidade. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 71-89.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DUARTE, Tiago Barros. Ceticismo e morte em Michel de Montaigne: o problema da imortalidade da alma na apologia de Raymond Sebond. *Argumentos*, Ceará, v. 3, n. 5, p. 127-138, 2011.

EPICURO. *Antologia de textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

EVA, Luiz Antônio Alves. Notas sobre a presença de Sêneca nos *Ensaio* de Montaigne. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 39-52, jan/jun. 1995.

EVA, Luiz Antônio Alves. Montaigne: O ensaio como ceticismo. Campinas: *Manuscrito*, n. 24, v. 2, p. 7-41, 2001.

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

FRAMPTON, Saul. *Quando brinco com a minha gata, como sei que ela não está brincando comigo?: Montaigne e o estar em contato com a vida*. Tradução Marina Slade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

GOYET, Francis. Montaigne and the notion of prudence. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 118-141.

HARTLE, Ann. Montaigne and skepticism. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 183-206.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Pensando a educação nos tempos modernos*. São Paulo: EDUSP, 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOYAU, E.; RIBBECK, G. Introdução. In: PESSANHA, José Américo Mota. Os pensadores – Epicuro, Lucrécio, Cícero, Sêneca e Marco Aurélio . São Paulo: Abril Cultural, 1985.

- LA BOÉTIE, Étienne. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- LANGER, Ullrich. Introdução. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 1-8.
- LANGER, Ullrich. Montaigne's political and religious context. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 9-26.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. Elogio da imperfeição. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 130-143, 2015a.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. Montaigne: filosofia e educação para a vida. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 147-168, 2015b.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. Quando o mundo se tornou um labirinto aberto. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 30, n. especial, p. 269-288, 2016.
- LINARTH, Casemiro, Introdução. In: LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1963.
- MACLEAN, Ian. Montaigne and the truth of the schools. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 142-162.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MARCONDES, Danilo. Montaigne, a descoberta do Novo Mundo e o ceticismo moderno. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 126, p. 421-433, dez. 2012.
- MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- O'BRIEN, John. Montaigne and antiquity: fancies and grotesques. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 53-73.
- OLIVEIRA, Sandra Verônica Vasque Carvalho. Filosofia epicurista: reflexos e inspirações. *E-scrita*, Nilópolis, v. 1, n. 2, p. 103-118, maio/ago. 2010.
- PATTIO, Julio Agnelo P. Dar vida às palavras: Montaigne em defesa de uma linguagem natural. *Revista Filosofia Capital*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 58-68, 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PESSANHA, José Américo Motta. As delícias do jardim. In: NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. v. 3. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

RUSSELL, Bertrand. *História do pensamento ocidental*. Tradução Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SAVIAN FILHO, Juvenal. O epicurismo e a ética: uma ética do prazer e da prudência. *Bioethikos*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 10-17, 2009.

SCHNEEWIND, J. B., Montaigne on moral philosophy and the good life. In: LANGER, Ullrich. *The Cambridge Companion to Montaigne*. New York, Cambridge University, 2005, p. 207-228.

SILVA, Divino José. Filosofia, educação das crianças e papel do preceptor em Montaigne. In PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 102-121.

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

TOULMIN, Stephen. *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago, 1990.

VEYNE, Paul. *Sêneca e o estoicismo*. Tradução André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

WOLTER, Katarina Maurer. Um Estudo sobre a relação entre filosofia céptica e criação ensaística em Michel de Montaigne. *Doispontos*, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 159-170, out. 2007.