

Considerações esparsas sobre a relação entre virtude, natureza e educação no Renascimento

Celso Martins Azar Filho*

Resumo

A filosofia do Renascimento possui uma nota pedagógica que lhe é característica. O Humanismo é antes de tudo um projeto educacional. Através do exemplo dos Ensaios de Montaigne podemos ver como o desígnio renascentista da formação do homem – que tem por fim principal a virtude – mantém sempre uma relação fundamental com a noção de natureza.

1. O estudo do conceito de virtude constitui uma das fontes mais antigas e autênticas de investigação filosófica, encontrando-se na origem da própria filosofia tal como os gregos a conceberam.

Quem estudou Homero com atenção e compreendeu seu papel decisivo no florescimento da cultura grega, provavelmente sabe também da função seminal do discurso sobre a virtude em sua poesia. O louvor e a descrição dos feitos, capacidades e nobreza dos heróis estabelecem a componente básica do poema homérico: a ἀριστεία¹ é a forma mais antiga do canto épico. E a filosofia, como a história, nasceu e desenvolveu-se a partir da discussão das idéias relativas à concepção épica de mundo.²

* Doutor em Filosofia, professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estácio de Sá (RJ).

¹ A descrição dos combates e ações memoráveis dos heróis. Cf. JAEGER, Werner. Paideia. Fondo de Cultura Economica, Mexico, 1992, p. 56.

² A epopéia grega contém já em germe a filosofia grega: Ibidem, p. 55 e 63. Quem não quiser ou tiver dúvidas em conceder que a proto-forma da filosofia esteja já em Homero, pode voltar-se para os pré-socráticos onde encontrará

Em Homero, porém, o belo, o útil, o verdadeiro e o bem são valores ainda firmemente ligados pelo ideal social da excelência, a *ἀρετή*, que unia a ordem moral à ordem natural. E mesmo Sócrates – talvez, como querem alguns, o primeiro indivíduo grego do ponto de vista moral – poderá referir sua meditação ao modelo arcaico de virtude, pondo em evidência o relacionamento estreito daqueles marcos valorativos na convergência de suas diversas ordenações funcionais conservado pela própria língua grega.³ Sobre a separação estrita destas ordens e valorações fundam-se, todavia, as correntes mais influentes oriundas das tradições modernas e contemporâneas de pensamento. Paralelamente, a experiência de um tal ideal moral coletivo – experiência que, no entanto, ambienta o princípio da filosofia – não nos é mais possível.

A determinação mais básica do conceito de virtude é precisamente sua indeterminação, seu caráter amorfo: este só adquire sentido depois de especificado por um sistema de valores.⁴ Porém, a virtude, ou as virtudes, não são consequência de princípios, normas ou valores; ao contrário, através da estima e do interesse vital por homens e atos excelentes – razão primeira de toda epopéia e de todo mito

semelhante importância conferida a discussão do tema da virtude: cf. BEERETZ, Frank Leo. ARETH Im Denken Der Vorsokratiker. *Philosophia*, n. 5/6, 1975-76.

³ Sobre este aspecto da filosofia socrática devem ser consultados principalmente os primeiros diálogos platônicos (por exemplo, o *Górgias*). A idéia filosófica do Bem (*ἀγαθόν*) platônico é um paradigma inspirado, através de Píndaro, na ética modelar da *ἀρετή*, vigente entre a nobreza arcaica, e refletida por Homero: cf. JAEGER, op. cit., p. 47.

⁴ Cf. ELLIOT, David. The nature of virtue and the question of its primacy. *The Journal of Value Inquiry*, n. 27, 1993, p. 329; MACINTYRE, Alasdair. *Sophrosune: How a Virtue Can Become Socially Disruptive*. *Midwest Studies in Philosophy*, vol. XIII, 1988. Segundo Bruno Snell (*A Descoberta do Espírito*, Ed. 70, Lisboa, 1992, p. 216-217), a evolução semântica dos termos *ἀρετή* e *ἀγαθός* (que designam o valor socialmente reconhecido do homem e sua ação) mostra a transformação dos valores no decurso da história grega.

de origem – formula-se a imagem da virtude e em seguida, e segundo esta, o resto. O fato puro da moral é o ato exemplar – o herói e sua história que se oferecem, primeiramente, de maneira intuitiva, simples e imediata, e não conceitual, ao entendimento. A virtude é constituída por um emaranhado de motivos que não conduz a um pensamento necessariamente unitário, mas deve ser apreendida de um *ἔθος* social e político particular, para a compreensão do qual ela, por sua vez, serve de chave.⁵

Os primeiros movimentos da corrente diferenciação dos valores que compõem o complexo original da idéia de virtude, já são perceptíveis em Homero, pois na própria palavra *ἀρετή* radica, em função da multiplicidade de sentidos nela congregados, uma propensão para semelhante distinção.⁶ O prosseguimento nesta tendência, aliado ao distanciamento da experiência inaugural que funda sua significação, tem por conseqüência a falta de base de qualquer conceito universal ou definição geral de virtude que pudesse ser apresentado hoje: tudo e nada poderiam encontrar acolhida sob sua rubrica. Logo, começar por tentar apreender diretamente o que seria a face hodierna dominante desta noção, representaria um esforço perdido. Sem contar a presunção mais ou menos evidente de quem empreendesse sua descrição acreditando saber com certeza o que é a virtude.⁷ E, muito embora “virtuosos” deste tipo jamais tenham faltado, como tampouco

⁵ BAURMANN. Vertu: Die Bedeutung des Wortes in der französischen Renaissance, *Romanische Studien* (51), Berlin, Emil Ebering, 1939, p. 61 e 78; BOLLNOW, Otto Friedrich. *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt, Ullstein, 1958, p. 9-16.

⁶ Cf. SNELL, B., *op. cit.*, p. 229.

⁷ Presunção, aliás, que ocultaria o preconceito de se considerar o saber, ou como o acesso privilegiado à virtude, ou, o que é o mesmo, idêntico àquela, e portanto, no fundo, uma forma de se pressupor o que se queria explicar. A discussão da relação entre os conceitos de conhecimento e virtude é algo de imprescindível em todo exame conseqüente desta última.

lhes faltou a aprovação pública e, por vezes, também a acadêmica, cabe tomar, aqui, um rumo mais conveniente.

2. O que é a virtude? Tentar responder a esta pergunta significa realizar uma espécie de trabalho de restauração: como um músico tenta reconstituir, a partir de uma notação musical cujo sentido perdeu-se, uma música antiga que ele jamais ouviu.

Assim, perguntar pela virtude é pôr simultaneamente uma outra questão a qual não pode ser desta isolada: qual o caminho para a virtude? O que equivale a dizer que o problema da educação não pode ser separado do questionamento acerca da excelência moral. Então, além das aproximações lógica e histórica do conceito de virtude, uma terceira diretriz envolvê-las-á guiando nossa investigação: a busca da virtude; para a qual o presente artigo – a exemplo dos *Ensaio*s de Montaigne, da *Segunda Década de Tito Lívio* de Maquiavel, da *Expulsão da Besta Triunfante* de Bruno, e de muitos outros escritos renascentistas – procura um caminho.

O tema central consiste na importância da conceituação da virtude em meio ao revigoramento do pensamento antigo, e sua tensão com os elementos tradicionais medievais, característico da filosofia renascentista. Montaigne, por exemplo, se bem que bastante afastado, no tempo, da ética⁸ antiga, podia ainda, como o restante dos autores renascentistas, perceber a sua volta seus últimos ecos, os quais ele se esforça por retransmitir em os recuperando. Através da interpretação de sua obra encontraremos um acesso privilegiado à história do conceito de virtude, já que os *Ensaio*s marcam eles mesmos um momento decisivo de seu enredo. Trata-se da criação de uma nova maneira de filosofar

⁸ Os termos “ética” e “moral” serão empregados aqui como sinônimos, apenas reservando-se o primeiro, juntamente com a expressão “filosofia moral”, para designar o pensamento acerca da moral.

– o ensaio – onde a idéia de virtude será captada e expressa em uma linguagem artisticamente elaborada que permitirá o aprendizado e o ensino do agir virtuoso, não por meio da pregação de quaisquer cânones morais, mas pela representação de sua sedutora beleza essencial.

3. A questão primeira – cuja primazia o próprio correr da discussão tornará patente, e sobre a qual deve-se ter a paciência de acumular certo número de sinais convergentes antes de arriscar qualquer parecer definitivo – considera as relações entre natureza e virtude a partir de um exame das possibilidades e da conveniência de uma educação para a virtude.

Sobre este ponto fundamental, como acontece freqüentemente, os estudiosos, críticos, comentadores, etc, da obra montaigniana discordam entre si de maneira mais ou menos acentuada. Isto acontece, em primeiro lugar, por causa das dificuldades amiúde ocasionadas por uma análise demasiado rígida dos *Ensaio*s, descuidada da especificidade da concepção filosófica montaigniana: sem uma pré-compreensão do que significa o ceticismo ensaístico, a citação das palavras de Montaigne torna-se mutilação pura e simples.

Nunca é demais, portanto, renovar certa advertência sempre indispensável em qualquer apreciação do pensamento do ensaísta: ao percorrer estas páginas deve o leitor ter o texto estudado sempre diante dos olhos.⁹ Mesmo porque não

⁹ Gostaria de citar algo da minha dissertação de mestrado (O ceticismo ensaístico de Montaigne, UFRJ-CAPEL, 1993, p. 2-3) que considero válido também aqui: No ensaio, a forma está tão íntima e estreitamente ligada à sua matéria, que não se pode, na maior parte das vezes, trocar a ordem ou a estrutura sem alterar a mensagem. E a citação inoportuna, fácil frente à virtude dadivosa dos Ensaios, deturpa, limita, muitas vezes abastardando completamente a consequência da palavra montaigniana: esta é una e dificilmente fracionável sem alguma perda de sentido. R.W. Emerson dizia do texto de que ora nos aproximamos: Cortai

devemos perder de vista a imbricação dos problemas éticos, lógicos e estéticos, tanto nos *Ensaio*s, como na filosofia renascentista em geral. O pensamento de Montaigne cria seu próprio estilo que, aliás, talvez tenha morrido com seu inventor: o gênero literário do ensaio, como o conhecemos hoje, pouco tem a ver com o que este autor criou. Pois, já a própria noção de estilo, como a compreende o *Seigneur de Montaigne*, não se limita ao domínio lingüístico, mas denomina a maneira como um homem em geral age e reage.¹⁰ Assim, no ensaio montaigniano (semelhante ao que acontece frequentemente com os textos renascentistas), forma e matéria, como filosofia e vida, não podem ser separadas sem dano para ambas.

4. No trabalho de interpretação que se inicia, devemos, como foi dito há pouco, antes de chegar a qualquer conclusão, fazer cuidadosamente convergir referências e testemunhos concordantes. E ainda mais porque se trata de avaliar, não apenas a noção de educação em um autor da Renascença, período cujas idéias pedagógicas permanecem hoje fundamentais e que pode ser ele mesmo definido em função da nova concepção educativa então surgida (o humanismo), mas também, e principalmente, porque está em tela o trabalho de um filósofo que será frequentemente lembrado por sua contribuição no campo do debate acerca da formação do

essas palavras e elas sangrarão; são vasculares e vivas (Homens Representativos, IV). Por isso, a citação, no presente estudo, mesmo tentando certamente determinar em si certo grau de generalização (variável segundo o momento) no que toca ao todo do pensamento em pauta, deverá reger-se mais pelo intuito de ilustrar do que de demonstrar. Cremos que assim corresponderemos melhor ao próprio espírito da filosofia ensaística.

¹⁰ Ensaio I, 40, 252b; 23, 118a; II, 17, 653a; III, 4, 831c; etc. Sobre a idéia da interação entre teoria e prática na filosofia renascentista ver: STRUEVER, Nancy S. *Theory as Practice — Ethical Inquiry in the Renaissance*. University of Chicago Press, Chicago, 1992.

homem, domínio no qual terá sempre um lugar destacado.¹¹ Logo, dada a dificuldade e importância do tema, todo cuidado é necessário.

O tema da *παιδεία*, dos *studia humanitatis*,¹² da formação do homem, é um dos motivos dominantes da cultura renascentista, no bojo do qual a educação, a organização social e a ciência constituem questões solidárias e interdependentes.¹³ A maneira de educar que passamos a considerar – a formação humanista – pode ser caracterizada basicamente pela admiração do mundo greco-romano enquanto experiência humana exemplar: a Antiguidade é tomada então como modelo principalmente estético e ético. Já houve quem, não sem razão, pusesse na origem da educação de tipo humanista o uso que as escolas gregas fizeram de Homero colocando seus poemas (e não textos sagrados ou científicos – ainda que estes fossem, em algum grau, também um e outro) na base de seu ensinamento e inspirando, assim, *respeito pelo passado, desejo ardente de realizar ações dignas deste passado*.¹⁴ Na Renascença, porém, a conseqüência imediata e inerente a esta estima pela Antiguidade foi a criação do senso histórico no século XV e a ultrapassagem, com isso, de um certo anacronismo

¹¹ Cf. TERDJMAN, Elise. Montaigne, précurseur des sciences de l'homme a travers ses propositions éducatives. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne, 7 série, n. 5-6, 1986, p. 77. LANSON, Gustave. Les Essais de Montaigne. Librairie Mellottée, Paris, 1958, p. 180.

¹² O termo “humanista” foi cunhado em fins do século XV para designar um professor e um estudante das “humanidades”, ou *studia humanitatis*, as quais incluíam *grammatica, rhetorica, poetica, historia e philosophia moralis* na forma em que tais designativos eram então entendidos. Cf. KRISTELLER, Paul Oskar. Humanism. In SCHMITT, C.B. (Ed.). The Cambridge History of Renaissance Philosophy. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1992, p. 113.

¹³ GARIN, Eugenio. L'éducation de l'homme moderne (1400-1600). Paris, Fayard, 1995, p. 28 e 41.

¹⁴ RAND, E.K. Les classiques dans l'éducation européenne, citado por Garin, op. cit., p. 14.

característico da Idade Média.¹⁵ O que significa ter o humanista consciência das diferenças entre seu tempo e o antigo e que, por isso justamente, ele pode, tomando por modelo a idade de “perfeição” que foi a Antiguidade – seguida pela “barbárie”¹⁶ medieval –, tentar, não continuá-la, mas reencontrá-la em si mesmo e em sua própria ação. Ou seja: a educação humanista implica um processo de transformação e de reforma através do qual somente sua concepção de formação adquire a extensão total de seu sentido:¹⁷ a própria idéia de Renascimento só pode ser compreendida em sua verdadeira significação se conseguimos captar este movimento de retomada que resulta na criação de algo novo; movimento este, o qual, por outro lado, é possibilitado por uma tomada de consciência acerca de si mesmo. Guardemos esta importante noção que retomaremos mais tarde.

5. Não se deve tomar, contudo, é bom marcar, o humanismo pelo todo do pensamento renascentista, mesmo se aquele representa uma vocação neste predominante e que irá cada vez mais se impor afetando todas as outras tendências filosóficas da época.

¹⁵ Cf. VASOLI, Cesare. The Renaissance concept of philosophy. In SCHMITT, C.B. (Ed.), op. cit., p. 61; PAYEN, Jean Charles. Les Origines de la Renaissance. Paris, Societé d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1969, p. 37; ARIES, Philippe. Prefácio. In GARIN, E. op. cit., p. 9; PANOFSKY. op. cit. 1969, p. 107; LOGAN, George M. The relation of Montaigne to Renaissance Humanism. Journal of the History of Ideas, vol. 36, 1975, p. 614.

¹⁶ Como disse Panofsky (op. cit., 1993, p. 53), o Renascimento teve uma inclinação a esquecer e até a negar o que devia à Idade Média – termo, aliás, cunhado no século XV (como também os títulos “Antiguidade” e “Renascença”; ibidem, p. 24) com conotação paralela similar ao termo “gótico” (ibidem, p. 35, nota 62), ou seja, marcar o período em questão como “médio” ou de passagem, onde reinou um estilo bárbaro influenciado pelos godos –, o que não é razão para que nós façamos o mesmo.

¹⁷ JEANNERET, Michel. Portrait de l'humaniste en Protée. Diogène, n. 174, 1996, p. 120

Paralelamente, lembremos que, se Montaigne pode ser considerado, sem grandes ressalvas, um humanista, com relação à sua filosofia, como é comum acontecer com as obras dos grandes pensadores, as comparações, venham de onde vierem, não serão nunca completamente válidas. É preciso recusar os rótulos, e não só os imputados ao nosso autor, como também aqueles relativos à filosofia renascentista como um todo, vítima freqüente de análises preconceituosas e superficiais, ciosas apenas de negar-lhe a originalidade.

Fixados estes limites, notemos como a maior parte dos grandes nomes do humanismo preocupou-se, como Montaigne, em propor uma teoria pedagógica. A importância do complexo de idéias daí resultante continua, naturalmente, a provocar controvérsias e dissensões.¹⁸ E notadamente quando se trata de um pensador o qual, como já se assinalou, provocou e provoca freqüentes desacordos principalmente entre aqueles que pretendem possuir, em suas conclusões pessoais sobre a filosofia dos *Ensaaios*, uma certeza que, diga-se de passagem, sempre esteve completamente fora das intenções de seu próprio autor.

A obra montaigniana está em uma posição chave no pensamento renascentista: ela serve de ponte entre o primeiro humanismo e o humanismo moderno propriamente dito, realizando nesta transição, além de destruição e transmutação, transmissão e continuidade.¹⁹ Pois é a partir dos próprios princípios humanistas que estes mesmos princípios serão reavaliados em sua evolução: um tipo de deslocamento, como veremos, não só previsto, mas projetado no ensaio. E da mesma forma que Montaigne mudou o significado do nome

¹⁸ Até porque há quem afirme (E. Terdjman, op. cit., p. 77) que o ideal educativo reivindicado por nossa sociedade contemporânea constituiu-se na Renascença.

¹⁹ Cf. LOGAN, op. cit., p. 631-632.

“humanismo”,²⁰ transformou também os ideais educacionais humanistas, em um processo complexo de andamentos aparentemente opostos de reação e retorno, reelaboração e superação, difícil de avaliar de maneira geral.

Por exemplo, pode-se citar alguém que pensa ser a razão, para Montaigne, o guia maior do desenvolvimento da personalidade,²¹ e outro que acredita que, para compreender as possibilidades deste mesmo movimento de aperfeiçoamento segundo as impressões do mesmo pensador, a ênfase deva ser posta justamente na ausência de natureza racional do homem.²² E o mais interessante, e paradoxal apenas para aqueles não familiarizados com a filosofia ensaística, é que ambas as posições não são contraditórias no que toca ao pensamento montaigniano, ainda que permaneçam, uma e outra, fragmentárias.

Durkheim acusará Montaigne de *niilismo pedagógico*²³ e será freqüentemente por isso citado em estudos acerca de suas teorias educacionais. Segundo o primeiro, para o ensaísta, *o educador nada pode sobre isto que constitui o fundo de nossa natureza*, alegando em favor de seu julgamento o famoso mote *a natureza tudo pode e tudo faz* do vigésimo-quinto capítulo do primeiro livro dos *Ensaíes* (I, 25, 141c). Ora, Durkheim pode ter se enganado em seu juízo (e sua posição parece – e outros já assim a qualificaram – insustentável, como logo ver-se-á), mas não quanto a importância do problema.

²⁰ Cf. FRAME, D. *Montaigne's Discovery of Man*. New York, Columbia University Press, 1955, p. 168.

²¹ GUILLEMAUD, J. *Montaigne, maître à penser de la pédagogie moderne*. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne, 5^a série, n° 3-4, 1972, p. 82.

²² TERDJMAN, op. cit., p. 82-84.

²³ DURKHEIM. *L'Évolution Pédagogique*, II, 65 – citado por CHATEAU, J. *Montaigne psychologue et pédagogue*. Paris, Vrin, 1971, p. 133.

Trata-se, basicamente, de saber qual é a influência da natureza na formação do homem. O que significa perguntar qual é o poder da educação em fazer de alguém uma pessoa capaz, boa, valorosa, de moldar seu caráter e seu corpo, cultivar seu espírito e seu gosto ou, em uma palavra, ensinar-lhe a virtude a despeito de sua disposição natural particular. Esta questão está no centro das preocupações pedagógicas de todos os tempos, e especialmente do Renascimento. Ela constitui, na verdade, um feixe de problemas, ao qual retornaremos sem cessar no curso da exposição subsequente: movendo-nos no círculo dos temas encadeados por sua discussão, buscaremos acesso ao conceito ensaístico de virtude.

6. É interessante como ao amor pelo passado vem juntar-se, no Renascimento, uma inclinação pela natureza e pelo que é natural: esta correlação é uma das marcas distintivas da cultura deste tempo. Principalmente por duas vias, de sentidos congruentes, ligam-se então o marco teórico 'natureza' e o conhecimento da Antiguidade.

Primeiro, pela influência da própria filosofia antiga. A Renascença retoma o saber greco-romano o qual prescreve, em geral, subordinação à medida natural. *Doce guia*²⁴ será, pois, para Montaigne, a natureza, e mais ainda porque ela não designa somente qualquer coisa de exterior ao homem, mas também a própria força que forma sua individualidade – como a de cada ser singular – sendo-lhe acessível desde seu interior. E a prescrição fundamental *vivere secundum naturam* está profundamente implicada na própria elaboração e construção do ensaio.

Em segundo lugar, notemos o paralelismo entre o renascer da *Antiquitas* e a busca da *Natura*: para os

²⁴ Ensaio III, 13, 1113b.

humanistas, os antigos, além de terem estado (e estarem, no caso de suas obras) mais próximos da natureza, podem mesmo representar esta natureza humana exemplar que se quer recuperar. Porém, da mesma maneira que (como já se marcou no fim do item 4) não se trata para o humanismo renascentista de simplesmente continuar a Antiguidade, nem de pregar uma mera volta ingênua à natureza – duas pretensões evidentemente vazias. É preciso, não simplesmente retornar àquela natureza antiga primordial e modelar, representada pela proximidade de homens e deuses na imagem, tão difundida no Renascimento, do mito da Idade do Ouro, mas reencontrá-la em si mesmo e em sua salutar imanência pagã. Em uma palavra: purificar a linguagem e a consciência – aspiração humanista básica –, não pela esterilização espiritual da Contra-Reforma, mas através do retorno – após o afastamento gerado pela transcendência medieval e sua característica “demonização” do natural – do contato com uma natureza que representa a divindade e encaminha para Deus. Este movimento forma a base, para o ensaísta, de uma redescoberta do impulso natural interior e, assim, das forças naturais que atravessam e constituem todo ser. Examinando a história, a política, a poesia e a filosofia, o ensaísta as metamorfoseia na perspectiva de sua linguagem, desenvolvimento no qual sua verdadeira natureza, própria e pessoal, revelar-se-á. E o quadro montaigniano da natureza será também uma pintura de si mesmo, espelho onde cada homem poderá mirar-se, pois *cada homem porta a forma inteira da condição humana*.²⁵ Os *Ensaaios* são um instrumento do aperfeiçoamento moral de seu autor que também serve à educação de seus leitores.

²⁵ Ensaaios III, 2, 805b. Montaigne pinta – é uma idéia inerente ao seu estilo – com palavras.

7. Assim como as teorias educacionais renascentistas voltam-se para a Antiguidade como manancial de *exempla* morais e referenciais históricos originários, tomam também desta seu saber. Logo, sendo a pedagogia antiga perpassada pela preocupação de não entravar a expressão do caráter natural do aluno, de deixar fluir sua natureza, da mesma maneira os educadores humanistas – designação que, como já notamos, é quase uma redundância – terão, em geral, como centro de suas teorias educacionais o intuito de cultivar a personalidade, apoiando seu desenvolvimento, sem a desvirtuar. Ora, isto não significa que seja qual for a natureza do educando deva-se aceitá-la, ou que não haja como interferir nela, porém que esta desempenha um papel decisivo, tanto no resultado, como no encaminhamento do processo educativo.²⁶

Aqui está uma idéia que esteve em voga pelo menos desde Homero (e que em geral é mais presente nas sociedades aristocráticas) até Rousseau. Não devemos confundi-la com a tendência medieval de crer que a educação tem pouco valor, cuja radicalização por motivos religiosos levou, em certas

²⁶ Os exemplos antigos e renascentistas da presença desta idéia são numerosos. Vejamos alguns deles. Primeiro, Platão, para quem a justiça reside na harmonia de nossos atos com nossa natureza particular (República 434c) – princípio ilustrado aí pela diferenciação de almas e ofícios, cada uma com sua tarefa e formação particular; em seguida, Aristóteles na Ética a Nicômaco (1179b 20-31) e na Política (1332 a39-b11); o estoicismo que mesmo considerando a virtude como algo adquirido definia-a como o desenvolvimento completo da natureza, como fez Crisipo (ARNIN. Stoicorum Veterum Fragmenta. Stuttgart, Teubner, 1979, vol. III, frag. 257) ou Sêneca (ibidem, frag. 200); Epicuro que, ao tomar o prazer como guia, toma a natureza como princípio de toda ação e educação (Diógenes Laércio, Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres X, 127-137, Brasília, UNB, 1988, p. 312-315); Cícero no De Legibus I, 8, 25 (Loeb, Harvard U.P., 1994, p. 324-325); Quintiliano, Instituição Oratória; Plutarco no De Liberis Educandis (Moralia, Loeb, vol. 1), Rabelais, Gargantua, cap. XXIII (Oeuvres Complètes. Paris, Gallimard, 1994, p. 64); Erasmo, De pueris statim ac liberaliter instituendis (Érasme. Paris, Éd. Robert Laffont, 1992, p. 503-504); Castiglione. Il libro del Cortegiano (Paris, Flammarion, 1987, p. 37-38, 74-75, 372); etc.

ocasiões, até a condenação de todo ensinamento e de toda cultura “humana”.²⁷ Muito diversa é a motivação da corrente anti-intelectualista que atravessa o humanismo desde Petrarca – e que, em Montaigne, entre outros, emprega o arsenal argumentativo do ceticismo antigo em seu favor –, a qual tem por fundamento a exigência de que todo aprendizado deva ser justificado por sua contribuição para a melhora do caráter do aprendiz;²⁸ portanto, é precisamente uma diretriz educativa que assim se impõe com o fim de otimizar o próprio processo pedagógico, de acordo com os objetivos então acreditados essenciais. Por outro lado, na pedagogia renascentista, seja em Guarino, Vittorino ou Alberti, o intento de seguir a natureza não serve de suporte ideológico a manutenção de uma hierarquia social cristalizada, como a tipicamente medieval, que encaminhava cada indivíduo ao preenchimento de um cargo determinado na sociedade com base em uma suposta vocação técnica individual: os humanistas pensavam no homem como construtor de si mesmo e de seu destino – *faber fortunae*.²⁹

²⁷ GARIN, op. cit., 45 e seq.; CHATEAU, op. cit., 134.

²⁸ LOGAN, op. cit., p. 621. É bem verdade que tal crítica do saber deita suas raízes na Idade Média e permanece paralela à revalorização da cultura no Renascimento Carolíngio como uma espécie de exigência de medida que seria inerente ao verdadeiro conhecimento (cf. GARIN, op. cit., 57-58); mas é verdade também que aí o fim moral consiste basicamente na salvação e na fé que devem, não somente orientar o saber, porém dominá-lo (GILSON, Étienne. *La philosophie au Moyen Age*. Paris, Éd. Payot, 1986, p. 41). Note-se ainda que os humanistas são cristãos e por vezes atacam o saber e a cultura em geral com disposição, senão idêntica, vizinha à medieval. A originalidade montaigniana, aliás, é precisamente não recusar o saber como um todo, de maneira obscurantista, mas desenvolver suas dúvidas pelo raciocínio cuidadoso, chegando, com método, a algumas dificuldades filosóficas cruciais: isto o torna, segundo Popkin (*The history of scepticism from Erasmus to Spinoza*. California, University of California Press, 1979, p.53-54) diferente dos outros cétricos do século XVI, e mais importante do que qualquer um deles.

²⁹ GARIN, op. cit., 86-88.

Contudo, ainda que, tanto no Renascimento, como na Antiguidade, encontre-se realçada a importância da natureza do educando em sua formação, e o saber antigo tenha uma influência decisiva sobre o renascentista, nem a idéia cosmológica de natureza, nem a psicológica, destas épocas podem ser igualadas. Ou seja, como é evidente, nem a concepção de universo, nem a de homem, são as mesmas. O traço principal peculiar ao conceito renascentista de natureza está na mutabilidade de seu conteúdo, resultado da multiplicidade dos motivos que o compõem. Pois trata-se de uma época mais que nenhuma outra inaugural, onde a imagem tradicional do homem e do mundo sofre tremendos abalos em função do violento alargamento dos horizontes causado por circunstâncias como os Descobrimentos, a redescoberta do saber antigo³⁰ e sua difusão (como a da cultura em geral) com a invenção da imprensa, a Reforma religiosa e as guerras de religião, etc – em suma, o descortinar, sem precedentes na história, de novos mundos exteriores e

³⁰ Cabe retomar aqui algumas explicações já dadas em minha dissertação de mestrado sobre este ponto. O saber antigo nunca esteve realmente perdido durante a Idade Média. Mas é no fim desta que ele reaparecerá como um todo autônomo. Há toda uma vasta literatura, de pareceres nem sempre concordantes, acerca do relacionamento com a Antiguidade que começa a prevalecer a partir principalmente do século XIV na Itália e sob qual medida o período que então se inicia pode ser chamado “renascente” (já que, por vezes, seus próprios autores assim o designaram); esta é uma questão bastante complexa que exigiria um detalhado estudo da generalidade da cultura da época. Se a restringimos, entretanto, ao âmbito do humanismo renascentista e sua utilização das letras antigas, são claras as diferenças entre este e os movimentos precedentes: o gosto pelo estudo da literatura antiga por ela mesma (e não a serviço de doutrinas e dogmas preestabelecidos), a consciência das distâncias históricas (que a Idade Média não possuía, representando geralmente a Grécia ou Roma como sociedades feudais e cavaleirescas) e o questionamento dos valores reinantes (abalando decisivamente a noção medieval fundamental de auctoritas) são algumas das divergências básicas. Cf. PAYEN, op. cit., p. 37. Há que lembrar também que, tanto o Renascimento Carolíngio, como aquele dos séculos XI e XII, permanecem confinados a círculos bem mais restritos do que o verdadeiramente humanista.

interiores ao homem – que formam o cenário para as dores de parto da modernidade.

O enriquecimento renascentista da percepção do cosmos projeta-se na obra montaigniana com rara força, mesmo para sua época.³¹ Esta não é, no entanto, a única razão pela qual o conceito de natureza ensaístico compõe-se de elementos contraditórios; por exemplo, uniformidade e simplicidade de um lado, e instabilidade e variação por outro.³² Temos aqui algo de inerente à disposição criativa do estilo ensaístico tal como foi concebido por Montaigne: o caráter polissêmico e metafórico dos termos e noções montaignianos desempenha um papel crucial em seu pensamento. Com relação, porém, à natureza nos *Ensaaios*, é importante também perceber como ela está presente principalmente à visão interior de Montaigne:³³ por isso se exclui deliberadamente tudo o que as ciências naturais poderiam fornecer em definições, inclusive retorcendo propositadamente suas perspectivas e linguagem técnica.³⁴ Pois, sendo o objetivo primeiro, para a filosofia ensaística, o aperfeiçoamento da personalidade, o que lhe importa é a consideração da natureza enquanto força que organiza a individualidade, ou natureza como a resultante da convergência de forças interiores e exteriores em sua remodelação recíproca no indivíduo. Polissemia e metaforização são expressões disto, servindo paralelamente a uma

³¹ Como é sabido, Montaigne é um os primeiros teóricos a dar importância especulativa aos grandes descobrimentos.

³² BEAUDRY, James G. Virtue and Nature in the Essais. Kentucky Romance Quaterly, vol. XXIII, n. 1, 1976, p. 95-97.

³³ Cf, entre muitas outras passagens, Ensaaios II, 10, 407 e seq.

³⁴ O próprio Montaigne confessa, com ironia, não ser um bom naturalista (Ensaaios I, 18, 75a), querendo com isso dizer que não estar preocupado com um exame “científico” da natureza. Ce que j’en opine, c’est aussi pour declarer la mesure de ma veuë, non la mesure des choses (ibidem, II, 10, 410a).

crítica da definição universal e do conceito, que colabora na intenção educadora da filosofia montaigniana estimulando a um tempo criação e autocrítica. Assim, por exemplo, as inumeráveis metáforas dos *Ensaio*s sobre a natureza, que parecem contribuir para tornar vaga sua noção e até mesmo realçar um certo caráter de transcendência “divina”, muito ao inverso fazem multiplicar os laços afetivos, sensuais, com esta através do enriquecimento das tonalidades expressivas do discurso: desta maneira a linguagem ensaística faz com que a natureza concretize-se sensivelmente para seus leitores.

Deve-se seguir a natureza; Montaigne, porém, implode a moldura metafísica da idéia de natureza, fragmentando-a e reunindo-a para o homem somente em um nível de percepção vizinho ao furor e ao arrebatamento.³⁵ Nos *Ensaio*s encontramos uma natureza liberada de qualquer substrato essencial, de todo propósito teleológico racionalmente compreensível. Tudo se passa como se ela não constituísse aí exatamente um conceito fixo, porém um ritmo, uma proporção, uma medida, uma perspectiva ideais. E já houve quem, por isso, a entendesse até como uma anti-natureza, e seu autor como um anti-humanista.³⁶

O fato é que o ensaísta não está preocupado em simplesmente conhecer a natureza, mas, além disso, pretende questionar nossa atitude teórica e prática quanto a ela. Para tanto, deixa de empregar uma linguagem estritamente “representativa”, do tipo que parte da certeza da apreensão da verdade e da garantia de sua comunicação, e procura uma linguagem conotativa com a qual, pela participação explícita

³⁵ Nível este que, inclusive, não lhe interessava pessoalmente atingir. Cf. *Ensaio*s II, 12, 568ca.

³⁶ Cf. ROSSET, Clement. *A anti-natureza*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989, p. 186; HAUSER, Arnold. *Maneirismo*. São Paulo, Perspectiva, 1993, p. 18.

de seu “eu”,³⁷ misturando narração e reflexão, realiza uma pintura (Ensaio I, 23, 183a) ou uma *rapsódia* (I, 13, 48a) capaz de, através de sua disposição estética, ter um efeito moral pedagógico. E a natureza será, assim, quadro (I, 26, 157a), poema (II, 12, 536c), música (III, 13, 1089b).

8. Duas oposições básicas atravessam toda a pedagogia montaigniana. E a teoria educacional ensaística é, por assim dizer, gerada pelo jogo dialético entre as diferentes combinações e contrastes possíveis dos quatro pólos destas contraposições.

Primeiro, um dos confrontos conceituais principais dos *Ensaio*s, cuja fecundidade reflexiva e importância na filosofia de Montaigne exigem que tal confrontação seja colocada e recolocada continuamente em diversos níveis de questionamento: natureza e arte – concretizada no domínio particular dos problemas relativos à educação na questão fundamental da proveniência natural ou artificial, da virtude e da excelência, em todos os sentidos, no homem.

Segundo, o antagonismo e a interação entre virtudes e vícios, entre as qualidades morais e físicas e os defeitos e fraquezas humanas. O brilhante elogio humanista e romântico da dignidade essencial do homem – cuja figura cinzelada em mármore deveria servir de molde para sua formação – está ausente dos *Ensaio*s. Ou antes, a ela se contrapõe a observação do demasiado humano no homem tal como ele é; e esta realidade empírica, comum e natural mostra como freqüentemente as virtudes nascem dos vícios e vice-versa – o que não significa, por sua vez, negar a existência efetiva da virtude, mas atentar para a economia total das disposições morais no ser humano.

³⁷ A atitude subjetiva e individualista, característica do discurso humanista, tende a retroceder mais tarde, mas não está ausente da obra de Descartes, Espinosa ou Leibniz: cf. KRISTELLER, op. cit., p. 137.

Estas duas oposições mais fundamentais – natureza x arte e virtude x seus contrários e sua falta³⁸ – serão postas em contraponto pelo tratamento ensaístico da questão pedagógica. Os temas a elas referidos retornarão continuamente ao longo da obra montaigniana.

Quando Montaigne expõe suas idéias acerca da verdadeira cultura e da autêntica virtude, o faz, como é comum em seu tempo, sob a forma de princípios pedagógicos. Todavia, o ensaísta não quis criar, como diríamos hoje, uma filosofia da educação como tal ou uma teoria pedagógica em si mesma. Nos *Ensaio*s, o conhecimento do homem é mais importante que sua formação, esta advindo daquele.³⁹ E poder-se-ia resumir em uma frase toda a intenção montaigniana neste sentido: educar pela filosofia.⁴⁰ O ensaísta não é um pedagogo, como também não é especialista em nenhum domínio, e não se cansa de dizê-lo. Isto, aliás, talvez forme a exigência central de suas convicções sobre a educação: evitar, em primeiro lugar, o constrangimento e a limitação de qualquer especialização em geral. Montaigne busca a formação do homem como um todo; não de um guerreiro, de um teórico, de um diplomata, de um artista ou de um príncipe, mas de todos estes juntos em uma só

³⁸ Como será fácil constatar a partir do que se segue, “vício” é uma palavra bastante inadequada para traduzir o que seria o contrário da virtude em Montaigne, uma vez que esta última, de acordo com os termos e as significações antigas sobre os quais preferencialmente se molda, por possuir múltiplos sentidos (boa parte dos quais hoje está em desuso), não pode ser reduzida a um significado exclusivamente moral, e seu oposto não deve conter apenas a acepção exclusiva, em si excessivamente estreita, de um mero desvio de comportamento. Por outro lado, a falta da virtude não é vista como uma falha ontológica ou uma falta de completude do ser, como era comum então: há uma mecânica de interação entre vícios e virtudes na personalidade humana, tal como vista pelo autor dos *Ensaio*s.

³⁹ Les autres forment l’homme; je le recite (...) – *Ensaio*s III, 2, 804b.

⁴⁰ Cf. *Ensaio*s I, 26, 158 e seq.

personalidade, segundo o ideal do *homem universal*⁴¹ renascentista, cujos exemplos sobre-humanamente grandes conservou a história. Ao contrário, porém, da aspiração enciclopédica humanista, característica da época, a ênfase deve ser posta na liberdade, na idéia de uma educação liberal que prepara o indivíduo para o mundo, seja este um campo de batalha, um palco, um baile, um julgamento ou uma biblioteca.

Je louerois un'ame à divers estages qui sçache et se tendre et se desmonter, qui soit bien par tout où sa fortune la porte, qui puisse deviser avec son voisin de son bastiment, de sa chasse et de sa querelle, entretenir avec plaisir un charpentier et un jardinier; (...).⁴²

Ora, quando o ensaísta censura os especialistas, suas críticas possuem um endereço bastante concreto. A estrutura social do século XVI não permitiu a realização plena do modelo humanista do homem cultivado em todos os sentidos: a estratificação social reproduz-se no próprio trabalho intelectual.⁴³ De um lado, o volume de trabalho requerido pela redescoberta da herança antiga cria um novo tipo de

⁴¹ Cf. BURCKHARDT, Jacob. *A Cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo, Schwarcz, 1991, p. 115; FRIEDRICH, H. *Montaigne*. A. Berna, Francke Verlag AG, 1967.

⁴² Ensaíos III, 3, 821b. Cito no original em função de certas dificuldades de tradução apresentadas por este trecho. Proponho a seguinte versão (que infelizmente não pode ser fiel ao texto, principalmente em função do duplo significado de se tendre e se desmonter – tensionar e subir, para o primeiro termo, descer e relaxar, para o segundo): Eu louvaria uma alma de diversos andares, capaz de se elevar e de se abaixar, que se dê bem em toda parte onde a conduzir sua fortuna, que possa conversar com seu vizinho sobre os problemas de sua casa, sobre sua caçada, sobre sua demanda judicial, e entreter com gosto um carpinteiro e um jardineiro; (...).

⁴³ Cf. AUERBACH, *Mimesis*, São Paulo, Perspectiva, 1987, p. 271 e seq.

especialista humanista; e, em relação à Idade Média, começa assim a prevalecer a especialização no trabalho científico. Porém, por outro lado, o crescente bem-estar de um número paulatinamente maior de pessoas pertencentes à aristocracia e à burguesia urbana (causado pela concentração de renda resultante das conhecidas mudanças econômicas na Europa de então), paralelo a uma maior difusão de conhecimentos elementares (fruto do próprio movimento humanista), favorece a formação de uma nova camada “cultura” que, embora exigindo uma maior participação na vida espiritual, necessita de um conhecimento de um gênero diferente da erudição especializada. É o êxito dos *Ensaaios – primeiro livro da autoconsciência leiga*⁴⁴ – que demonstra pela primeira vez a existência deste grupo social.

Notemos, entretanto, que Montaigne não ataca a especialização, o pedantismo, ou o saber puramente livresco em nome desta camada emergente ou em defesa de seu programa ideológico. Mesmo ocupando um lugar de destaque na constituição de sua ideologia – o modelo do *honnête homme*,⁴⁵ que atingirá pleno florescimento sob o absolutismo francês do século XVIII –, o ensaísta não faz parte desta classe, mas de sua pré-história. Além do mais, algumas características essenciais de sua obra – o empirismo, a concretude da expressão de suas observações e impressões, a proximidade da realidade mundana e popular, a aparente desordem da composição, a mistura de estilos, etc. – que de certa forma pertencem também ao seu modo de viver, não encontrariam boa acolhida na atmosfera do século do *honnête homme*.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 273.

⁴⁵ Para a formação do qual concorrem ainda as suas origens cavaleirescas e cortesãs aglutinadas no conceito do perfeito cortesão (próprio do feudalismo tardio) enriquecido pelas tendências platonizantes renascentistas.

Na época de Montaigne, contudo, a verdadeira camada culta – os humanistas – especializa-se, mas a nobreza francesa permanece em sua maior parte ignorante.⁴⁶ E o ensaísta que, em função de sua posição, de seus encargos diplomáticos e das viagens feitas também por escolha pessoal pela Europa, pôde observar e conviver com o conjunto da nobreza da época, julga-a inculta repetidas vezes: (...); *e esses aos quais a minha condição mais ordinariamente me reúne, são pessoas, na maior parte, que cuidam pouco da cultura da alma, (...)*.⁴⁷ E isso lhe parecerá tanto mais claro por sua própria educação clássica, incomum em seu meio, e pelo seu conhecimento da civilidade dos nobres italianos, que por ocasião de sua viagem a Roma muito bem o acolheram.

A cultura, o cultivo da alma opõe-se à especialização ou à limitação e ao estreitamento do campo de atividades de um homem (seja seu ramo de trabalho intelectual ou não), e assim também ao militarismo que distinguia a aristocracia francesa de então.⁴⁸ Sob este aspecto, o sentido de “cultura da alma” é o mesmo que lhe empresta Cícero: moralidade, urbanidade, por oposição à força bruta⁴⁹ – significação

⁴⁶ SCHONBERGER, Vincent L. La conception de l'honneste homme chez Montaigne. Revue de l'Université d'Ottawa, vol. 45, n. 4, 1975, p. 495; VILLEY, Ed. dos Ensaíes, p. 145. Para um outro testemunho da época, que Montaigne conheceu, ver CASTIGLIONE, op. cit., p. 81.

⁴⁷ Ensaíes II, 17, 658a.

⁴⁸ A continuação mesma da última citação (que aqui vai no original), como muitas outras passagens, refere-se a isto: (...); *et ceux ausquels ma condition me mesle plus ordinairement, sont, pour la pluspart, gens qui ont peu de soing de la culture de l'ame, et ausquels on ne propose pour toute beatitude que l'honneur, et pour toute perfection que la vaillance.*

⁴⁹ Cf. FRIEDRICH, op. cit., p. 21, nota 4. A expressão cultura animi só se encontra uma vez na literatura antiga: em Cícero (Tusculanas II, 13). Outros humanistas anteriores a Montaigne, porém, e aos quais este certamente teve acesso (como Béroaldo e Petrarca), utilizaram-na ou empregaram expressões semelhantes (como cultus animi), e portanto não é possível saber se aquele foi influenciado pelo texto ciceroniano ou pelos renascentistas. De todo modo a idéia do cuidado

importante a qual logo retornaremos. Mas é no Renascimento que o termo “cultura” na acepção de “desenvolvimento das aptidões intelectuais” entra efetivamente na língua e difunde-se.⁵⁰

O programa educativo montaigniano – expresso principalmente no ensaio *Da Educação das Crianças* (I, 26) e no *Do Pedantismo* (I, 25), àquele aparentado – dirige-se à nobreza, como é comum na literatura pedagógica renascentista. O primeiro, *De l’Institution des Enfants*, é dedicado à Madame Diane de Foix, condessa de Gurson, e destinado à formação de seu filho. Daqui já um primeiro paradoxo: Montaigne, que até os quinze anos foi educado entre os camponeses de sua Gasconha natal, forjará uma educação para os infantes nobres.⁵¹ Mas o ideal educativo dos *Ensaio*s, bem como suas concepções de *honnête* e de *honnête homme*, não são aristocráticos no sentido meramente classista da palavra: o decisivo aí, tal como para os humanistas em geral, é o aperfeiçoamento das qualidades morais do indivíduo, as quais não estão necessariamente ligadas ao seu nível social.

Tanto a noção de virtude, nos *Ensaio*s e no Renascimento em geral, como o ideal moral montaigniano personificado no *honnête homme*, são combinações de elementos diversos, à primeira vista díspares e incompatíveis, não obstante postos em interdependência no interior daqueles conceitos: camponeses e aristocratas, guerra e civilidade,

da alma em um sentido mais genérico, socrático, esteve bastante difundido na Antiguidade.

⁵⁰ JEANNERET, op. cit., p. 121.

⁵¹ Cf. NAKAM, Géralde. *Montaigne et son temps*. Paris, Gallimard, 1993, p. 77. Os detalhes sobre a educação primorosa que recebeu Montaigne, como sua alfabetização em latim (sua única língua durante a primeira infância), ou o violino com que era despertado, são por demais conhecidos para que nos alonguemos sobre eles. Sobre isso consulte-se, por exemplo: TRINQUET, Roger. *La jeunesse de Montaigne*. Paris, Nizet, 1972; FRAME, Donald M. *Montaigne, A Biography*. New York, Harcourt, Brace and World inc., 1965.

ἀρετή e *virtus*, ciência e arte, corpo e espírito, etc. A concepção renascentista de virtude é resultado de um processo de síntese de diferentes forças e vertentes filosóficas, cadinho de uma pletera de idéias que constitui o núcleo formador de uma nova humanidade e de uma nova era. No caso montaigniano, duas linhas básicas de ação deixam-se mais facilmente divisar em seu cruzamento.⁵² Por um lado, vemos aqui como a idéia italiana de *virtú* é unida com a idéia francesa de *vertu* produzindo o modelo do *honnête homme* caro ao classicismo francês. E, por outro, como Montaigne procura recobrar a unidade harmônica da antiga virtude, a qual somente como tarefa de reunião do que se tornou contraditório, adverso e fragmentado pôde apresentar-se; e de que maneira foi realizada assim, uma recuperação revolucionária do passado e, com isso, uma criação para o futuro.

⁵² Para maiores esclarecimentos acerca da virtude montaigniana e renascentista, veja-se a minha tese de doutorado (não-publicada): *Virtude e Renascimento*, UFRJ-CNPq, 1998.

Résumé

La philosophie de la Renaissance a une note pédagogique caractéristique. L'Humanisme c'est avant tout un projet éducationnel. Par l'exemple des *Essais* de Montaigne nous pouvons voir comme le dessein renaissant de la formation de l'homme – qui a pour but principal la vertu – maintiens toujours une relation fondamentale avec la notion de nature.

Referências bibliográficas

- AUERBACH, E. *Mimesis*. São Paulo, Perspectiva, 1987.
BAURMANN, W. *Vertu: Die Bedeutung des Wortes in der französischen Renaissance*. Romanische Studien (51), Berlin, Emil Ebering, 1939.
FRIEDRICH, H. *Montaigne*, A. Berna, Francke Verlag AG, 1967.
GARIN, E. *L'éducation de l'homme moderne (1400-1600)*. Paris, Fayard, 1995. Trad. de J. Humbert.
MONTAIGNE, M. de. *Les Essais*. Paris, PUF, 1988.