

# I

*Quem pensa a educação nos séculos XV e XVI? Uma história de intelectuais: filósofos, humanistas e magos. Os humanistas italianos na "primavera dos tempos modernos". Uma questão para Erasmo e Montaigne: ser ou parecer humanista. Humanismo e anti-humanismo.*

VAMOS COMEÇAR nosso curso perguntando quem pensa as questões de educação no início dos tempos modernos. É o filósofo do Renascimento, como quer Garin, ou seria melhor dizer o intelectual humanista, como faz Le Goff? Já é bem conhecida a passagem na qual este autor contrapõe representações dos pensadores da Idade Média e do Renascimento, assinalando:

Um é o professor, retratado em sua aula, cercado de alunos, cercado por bancos onde se comprime o seu auditório. O outro é um sábio solitário, dentro de seu gabinete tranqüilo, à vontade em meio a um aposento amplo

e opulento, onde se movem livremente os seus pensamentos. No primeiro caso, há o tumulto das escolas, a poeira das salas, a indiferença pela decoração no ambiente de trabalho coletivo, enquanto no segundo, *Lá tudo é ordem e beleza/Luxo, calma e voluptuosidade* (*Os Intelectuais na Idade Média*, p.123).

Garin tem uma visão diferente. Para ele, o intelectual do Renascimento certamente não é mais o mestre-escola medieval, que une ciência e ensino, mas também não é apenas o humanista isolado no seu gabinete de estudo. O intelectual do Renascimento tem, para Garin, uma ampla conotação: superando a posição mais usual na bibliografia que o dicotomiza nas figurações de humanista, mestre de pensamento e de vida moral, cujo modelo é Sócrates, e de mago, investigador da realidade natural, cujo modelo é Demócrito, esse autor, recuperando a bela conceituação de Windelband de "homem poliédrico", fala no "homem universal do Renascimento" que é filósofo e mago, humanista e artista, "que reflete criticamente sobre as suas próprias experiências, e que, para além de teorizar, age" ("O Filósofo e o Mago", p.133). Na medida em que é pensador crítico, intolerante com hegemonias e investigador inquieto de todos os domínios da realidade, na medida em que é a figura humana que recupera o ideal do intelectual-filósofo da Antiguidade clássica e o atualiza para o seu momento histórico, esse intelectual do Renascimento pode ser chamado, novamente, de filósofo.

Não precisamos optar por um desses encaminhamentos. Pôr a questão de atribuir ou não o estatuto de filósofo ao intelectual do Renascimento indica que, no fundo, estamos lidando com a questão de como pensamos a história da educação e dos pedagogistas: filiada à história das idéias? campo da história das mentalidades? parte da história sociocultural? Ora, tanto no que diz respeito ao tratamento daquela pergunta mais restrita, quanto à exploração desta indagação mais ampla, a resposta será construída com base no nosso ponto de observação. Neste curso, que pretende olhar o movimento de produção das idéias pedagógicas ao longo dos tempos modernos, vamos adotar como critério analítico a possibilidade de *incorporar* — e não de eliminar — interpretações. Assim, se o uso recorrente do termo *intelectual* nos põe numa perspectiva menos idealista da histó-

ria, talvez mais acessível porque menos comprometida com definições do tipo “tal coisa é”, Garin e outros autores estão a nos lembrar, como uma referência a ser mantida no horizonte, que o intelectual do Renascimento pensa enquanto literato, mago, artista e filósofo as questões de educação.

VAMOS TRABALHAR primeiramente com a figuração do intelectual humanista — recorte puramente didático, é claro, se aceitamos os argumentos de Garin — perguntando quem é ele, quais suas notas características, como pensa a educação?

Na prática intelectual dos inícios dos tempos modernos, humanista é a figura humana ligada à rejeição das formas culturais da Idade Média e à renovação do pensamento da Antigüidade Clássica. E por que ele tem essa atitude mental? A história sociocultural responde considerando a homologia entre os dois momentos históricos: a afirmação das individualidades na *polis* antiga e nas cidades-estado italianas dos séculos XIV e XV (Waley, *Las Ciudades-República Italianas*). Estas, por essa razão, vão constituir o primeiro “foco” humanista dos tempos modernos, como diz Debesse (“A Renascença Pedagógica”, p.204). O humanista italiano pôde oferecer aos seus contemporâneos uma interpretação da cultura renascentista nos termos da cultura clássica porque, para ele, ambas enfrentavam a problemática do homem livre e sua inserção no mundo natural e social, e os antigos lhe davam uma orientação, uma resposta para seus problemas. O historiador das idéias afina essa percepção: o humanista encontra nos antigos a mesma atitude de “interrogação racional do homem acerca do homem, do mundo e das coisas” (Garin, “O Filósofo e o Mago”, p. 127) que lhe permite superar, enquanto filósofo, a prática dos intelectuais medievais escolásticos que punham em foco o homem na sua relação com o divino, e tinham como fontes a Revelação e a teologia. Humanista é aquele que, no interior da sua relação com o divino, “renasce” pela busca de uma verdade captada e interrogada por um homem na direção e em benefício de outro homem. Ir ao encontro de uma verdade humana como construção e como objeto: essa mudança de *perspectiva* será o eixo de reflexão dos humanistas renascentistas.

Tudo o que é humano interessa ao humanista e ele manifesta essa atitude mental de duas maneiras: redefinindo o que ele pode ou não tomar como objeto de reflexão, e dissolvendo os limites entre as próprias disciplinas de estudo. Para além da filosofia enquanto estudo da metafísica, da dialética, e da teologia, como a entendiam os escolásticos medievais, os humanistas recuperam dos antigos a filosofia enquanto estudo da lógica, da moral, da política, da poética, da psicologia, da ciência da natureza, enfim, a filosofia como visão de conjunto do homem (no) e do mundo: "São (...) — diz Garin (*Ibid.*, p.132) — políticos e historiadores que refletem sobre a política e a história, e assim fazem filosofia, isto é, repensam criticamente os problemas e as experiências que vivem concretamente, e que se servem dos 'autores', embora venerados, como termo de comparação e como contributo, não para retirar deles a teoria". Apontar isto é importante porque esclarece que os intelectuais dos séculos XIV-XV não se viam como "aplicações" modernas dos "modelos" antigos, postura incompatível para eles que buscavam, numa situação de colóquio humano, a independência de juízo e a restauração da eminência humana.

O humanista é, também, um intelectual para quem os limites entre as disciplinas de estudo, de reflexão, estão abalados: os humanistas são contra as "escolas", se interessam por tudo, sem buscar delimitações entre o que é poesia, o que é matemática, e filosofia, em parte por influência dos redescobertos diálogos platônicos e da conseqüente rejeição que provocam pela exposição medieval. Reconhecemos de pronto essa visão integrada e integradora no olhar dos gênios renascentistas, "homens universais" como Leonardo da Vinci (1452-1519) e Leon Battista Alberti (1404-1472), universais justamente porque, para eles, tudo é filosofia, tudo é conhecimento humano: Leonardo, que é filósofo, artista, cientista e mago, dizia que a pintura é filosofia, porque "tudo está primeiro na mente, depois nas mãos". Mas, mesmo os intelectuais que não têm a genialidade leonardina são omnívoros, insaciáveis.

Assim, podemos dizer que os humanistas cuidavam tanto das palavras (*verba*) quanto das coisas (*res*). Como dizia Ermolau Barbaro (1453-1493), a filosofia é feita de coisas e as palavras devem exprimi-las rigorosamente. Daí a concepção que têm do mundo como um livro que é preciso ler, mediado por palavras, portanto; daí a preocu-

pação deles com o estudo da relação palavra-coisa, com a linguagem, a leitura e a escrita, com as questões de tradução; daí Lorenzo Valla (1407-1457) ter podido apresentar a gramática como método geral de pensamento. Nessa linha, Erasmo (1460-1536) publicará, em 1516, uma tradução do Novo Testamento que é muito mais do que a passagem de um texto do grego para o latim; é um completo estudo não-escolástico de filosofia cristã. Garin aprecia isso dizendo:

Erasmo compreendeu [que] [...] sem um profundo e sólido conhecimento da linguagem e da estrutura do discurso, é impossível captar seriamente os significados [...]. Se não se conhecer a língua, se não se estiver familiarizado com as suas estruturas, se não se tiver em conta o contexto histórico-cultural em que um texto nasceu, não se pode sequer abordá-lo. Se ainda por cima se trata de traduções de textos que são traduções de outros textos, então é necessário enfrentar toda a problemática da tradução, ou seja, da delicada operação de transferência de um discurso de um contexto histórico-cultural para outro ("O Filósofo e o Mago", p.130).

Enfim, esse intelectual dos séculos XIV e XV, o novo filósofo que cuida das palavras (e das coisas), é chamado de humanista porque cultivava os mesmos estudos que na Antigüidade clássica tinham como objeto as coisas dos homens: a gramática das línguas (grego, latim e hebraico), a retórica, a dialética, a filosofia moral, a poesia, a história, ou seja, os *studia humanitatis*, os estudos que fazem o homem (ser) humano. As "humanidades" são recuperadas pelos humanistas como a nova e autêntica cultura em substituição à cultura escolástica medieval. Não é demais insistir: a tarefa de vida dos humanistas é a posse dessa mentalidade cujo modelo original atribuem à Antigüidade clássica, e não o domínio das "formas", dos *topos* clássicos, que, aliás, eram de uso abundante entre os autores medievais. Numa bela passagem do seu epistolário, Maquiavel faz uma autodescrição que dá conta dessa característica do humanista do Renascimento:

Quando anoitece, volto para casa e entro no gabinete de trabalho. Na soleira, me despojo dos meus trapos do dia, cobertos de lama e sujeira e visto hábitos dignos de cortes reais e pontificais. Assim, convenientemente

trajado, penetro nas cortes antigas e me encontro com os homens da Antigüidade; lá, afetuosamente acolhido por eles, absorvo o único alimento que me convém e para o qual nasci. Lá não sinto nenhuma vergonha de conversar com eles e de interrogá-los sobre as razões de suas ações; e eles, com toda a sua humanidade, me respondem. Então, durante quatro horas, não sinto o menor aborrecimento, esqueço todas as preocupações, não temo a pobreza, e a morte não me assusta: identifico-me inteiramente com eles. E como Dante diz que compreender sem reter não dá origem a conhecimento, pus por escrito o que tirei desses encontros com eles e compus um opúsculo chamado *De principatibus...*

Larivaille, ao citar e comentar esse excerto (*A Itália no Tempo de Maquiavel*, pp.148-54), diz que é uma referência à vida como “pura presença cultural, cultura pessoal que permite o diálogo (...) com os grandes homens da Antigüidade”.

Essa passagem nos ajuda também a ver que esse intelectual, diferentemente do intelectual medieval, ainda que precise de solidão para refletir humanamente sobre o humano, certamente não é um solitário. Está em contato com os outros homens, escreve, publica, preleciona, dá cursos, viaja intensamente, é notável sobretudo por sua correspondência epistolar. Tem um público novo e atento: dirige-se àqueles que estavam fora da órbita de influência dos escolásticos, ou seja, às mulheres, aos negociantes, aos homens livres que participam das instituições políticas. Como não sabem o grego e o latim escolástico, o humanista escreve para eles em latim bem claro e elegante, “clássico”, e também, desde os fins do século XV, em língua vulgar. Mas a nova sensibilidade do homem livre do Renascimento privilegia a privacidade e a intimidade no lugar da promiscuidade medieval, e o humanista a realiza no âmbito da produção cultural e intelectual. No *studio*, um dos inúmeros cômodos que começam a ser recortados nos recintos domésticos para o atendimento de funções específicas, o humanista tem o seu espaço privado de reflexão. O quadro de Antonello da Messina, *São Jerônimo em seu gabinete de trabalho* (c.1460-1475), nos dá uma esplêndida descrição desse ambiente, retratando o humanista sentado à sua mesa de trabalho — o *scriptorium* medieval — calmo e reflexivo, consultando um texto, em meio aos objetos de escrita, cercado de suas inúmeras obras de referência. O quadro pode

ser também uma representação exemplar da perspectiva humanista ao dirigir nosso olhar da figura do estudioso para o conjunto do qual ela é o centro, o interior de uma casa, a qual, por sua vez, está inserida, através das aberturas das janelas e dos pórticos, no amplo espaço da paisagem. O humanismo está todo aí, enquanto *perspectiva* que, a partir do homem, reconecta-o ao mundo (Figura 1).

DIZEMOS, ENTÃO, com Garin (*L'Educazione in Europa, 1400-1600*, p.77), que a antropologia dos humanistas se apresenta como uma “recon-sagração do humano”. Ora, esse antropocentrismo dos humanistas não pode mais dar suporte às propostas pedagógicas dos intelectuais escolásticos, que concebiam a aprendizagem como capacidade de formar conceitos universais com objetivos teocêntricos. O que espera da educação o humanista? O domínio das linguagens que possibilitem ao homem representar o mundo enquanto objeto de conhecimento e ação. E o que é esse *stil nuovo* em educação, para usar a expressão de Dante?

As propostas pedagógicas dos humanistas distinguiam-se, primeiramente, por suas novas finalidades: formar o homem enquanto homem, isto é, enquanto ser moral e civil, além de religioso. Depois, pelas novas referências de estudo: no lugar dos *auctores octo* (oito pequenos tratados didáticos que eram compilações de textos de autores medievais: *Disticha Catonis*, *Teodulus*, *Facetus*, *Floretus*, *Chartula*, *Esopo* em versos, *Parabole*, de A. de Lille, e *Tobia*, de M. de Vandôme), novas edições dos antigos poetas e prosadores gregos e latinos e textos de humanistas contemporâneos, cuja intensa divulgação e circulação vai transformá-los nos novos “clássicos” do cânone escolar. Em terceiro lugar, pelos novos conteúdos que deveriam ser abordados: empenhados em formar o homem enquanto homem integral, não nas suas particularidades, buscavam conhecimentos e atitudes em todos os conteúdos das Sete Artes Liberais, não apenas na metafísica condensada nas *Summae*, ou, como dizia Erasmo, nos “inúteis labirintos da dialética que disserta sobre a essência das coisas”. Novos eram também os métodos preconizados: para encontrar o sentido efetivo dos textos e abrir a possibilidade de um essencial colóquio humano, usavam o método filológico no lugar do método lógico-silogístico dos escolásti-

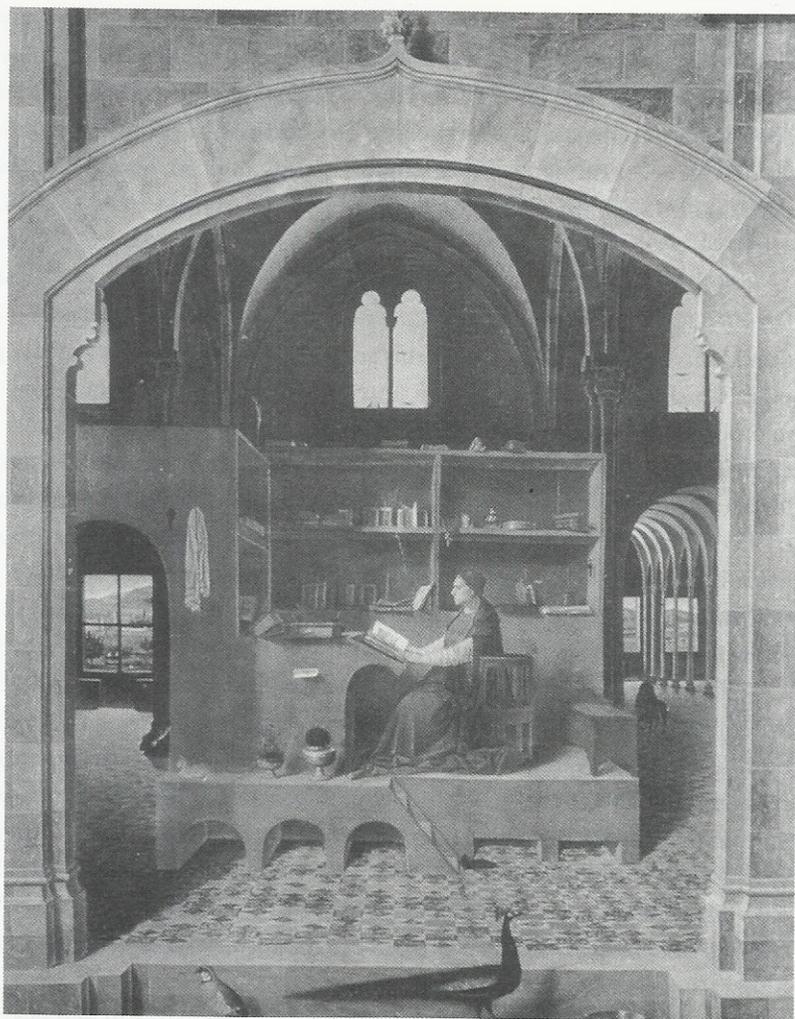


Figura 1 Antonello da Messina, *São Jerônimo em seu gabinete de trabalho* (c. 1460-1475)

cos medievais, lendo os autores no original, como já faziam no final do século XIV os mestres Argiropoulos e Chrysoloras, em Florença, e Barzizza e João de Ravena, em Pádua, comentando Aristóteles. Enfim, os humanistas propunham que o trabalho intelectual fosse aprendido segundo novos princípios: equilíbrio, harmonia, prazer, dignidade.

O equilíbrio harmônico entre a *scientia rerum* e a *peritia litterarum* nos estudos foi afirmado por Leonardo Bruni (1374-1444):

É portanto necessário ter-se visto e lido muito, e ser-se dedicado aos filósofos, aos poetas, aos oradores, aos historiadores e a qualquer outro gênero de escritores. Resulta daí um rico patrimônio que nos permite mostrar-nos providos, dúcteis, brilhantes, em nada rudes ou insuficientes. E a esta riqueza de noções é preciso acrescentar uma não pequena, nem desprezível, perícia literária. São, de fato, estes dois dotes que se beneficiam mutuamente e servem um ao outro. Efetivamente, se a literatura sem os conhecimentos reais é estéril e vazia, também o conhecimento dos conteúdos, por mais vasto que ele seja, se faltar a beleza da forma literária, aparece obscuro e impenetrável. Para que serve saber muitas e belas coisas, se não se pode falar delas com dignidade, e se não se pode escrever sem suscitar o riso? Estão de certo modo ligadas entre si a habilidade literária e o conhecimento das coisas (*In Abbagnano e Visalberghi, História da Pedagogia*, p.272).

Bernardino de Siena (1380-1444) realçou o caráter diletante do estudo, diletante no sentido de apaixonado, dileto, e não de amador; estudo ligado, portanto, ao real interesse do estudante, quando disse:

Os Romanos, antigos e valentes homens, a respeito de qualquer arte procediam deste modo, a saber: quando os seus filhinhos estavam em idade do uso da razão, mostravam-lhes todas as artes e punham-nos a estudar e a praticar aquela para a qual a estimativa da criança mais se inclinava, e por isso vinham a ser depois valentíssimos homens, que juntavam o natural com o accidental. Dedicar-te a aprender aquilo para que a natureza te chama (*In Id., Ibid.*, pp.272-3).

Essa atitude implica no repúdio das punições, segundo a atenta observação de Maffeo Véggio (1407-1458):

Sejam os pais, portanto, extremamente moderados na repreensão dos filhos; lembrem-se de que aquele que se vê ameaçado, ultrajado e perseguido cria em si um ânimo servil, e fica humilhado, limitado, reduzido ao desespero, perturbado pela dor. Se antes tinha uma índole generosa, fica envelhecido, reduzido a ter-medo de tudo, a não se atrever a mais nada de egrégio e digno de qualquer homem livre (*In Id., Ibid., p.273*).

A adequação dessa pedagogia “serena e afetuosa” (Manacorda, *História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias*, p.181) à formação do homem livre — leia-se, livre de ganhar a vida com artes ignóbeis, as quais, para muitos humanistas, não incluíam a mercancia, prática econômica de seu público — foi assinalada por Pier Paolo Vergério (1370-1444):

Chamamos de estudos liberais àqueles que são dignos de um homem livre (...); como as atividades não-liberais têm como fim o lucro e o prazer, assim as atividades liberais, a virtude e a glória (...). Essas artes são consideradas liberais porque se ensinam aos homens livres, mas a filosofia é liberal porque seu estudo torna os homens livres (*In Id., Ibid., pp.180-81*).

Cultura privilegiada, então, que elabora a imagem de uma infância feliz, serena e equilibrada, desenvolvendo-se atenta aos ensinamentos dos antepassados. Numa atmosfera intimista como convém às gentes bem-nascidas, livres, os livros à mão, a face docemente concentrada na tarefa, um à vontade na postura do corpo que respeita a idade infantil, o menino lê Cícero e logo vai olhar por cima do ombro em direção à massa escura das árvores e ao céu luminoso que se descortinam do alpendre onde está sentado, deixando-se impregnar — quem sabe? — por alguma passagem do texto: o afresco de Vincenzo Foppa, *Menino lendo Cícero* (c.1462-1464), bem pode ser a representação emblemática dessa concepção que prefigura na “criança humanista” o homem ideal(izado) (Figura 2).

VAMOS EXAMINAR agora a reflexão sobre a temática da educação realizada por Erasmo e Montaigne, dois desses filósofos-humanistas do século XVI, sem nos preocuparmos, porém, em acompanhar como



Figura 2 Vincenzo Foppa, *Menino lendo Cícero* (c.1462-1464).

foram recebidos pelo mundo escolar, apenas procurando entender as suas propostas.

Quando diz “Três bens supremos espero ver restituídos ao gênero humano: aquela fé cristã que de vários modos está em decadência, as letras até agora em parte transcuradas e em parte corrompidas, e uma universal concórdia do mundo cristão, fonte e núcleo da cultura” (*In Dini, La Formazione Intellettuale nel’500*, p.11), Erasmo (1460-1536) revela uma das múltiplas figurações do intelectual do século XVI: a do “humanista acabado”, completo na sua atitude mental de pensar o “homem reconectado ao mundo”, sendo ele próprio um deles, um “homem reconectado ao mundo”.

E que traços mentais são esses, pelos quais Erasmo realiza um dos aspectos históricos do humanismo? Em primeiro lugar, o de europeu pacifista e tolerante com as heterodoxias, num contexto onde imperavam o fanatismo religioso e as “razões de Estado” articuladas pelos intelectuais a serviço das potências nacionais. Depois, o de filósofo cristão que, recusando a avassaladora adesão ao luteranismo, procura a integração entre a cultura profana (*eruditio*) e a cultura sacra (*pietas*) pelo retorno às fontes cristãs da Igreja primitiva. Enfim, o de literato humanista, que reconhece o processo de humanização como a posse do juízo crítico educado no estudo dos autores antigos:

Um homem não instruído na filosofia ou noutras disciplinas é um animal ainda inferior aos irracionais. Pelo menos as bestas seguem os instintos naturais, mas o homem, se não for formado pela literatura e pela filosofia, é presa de paixões inferiores às das feras. Nenhum animal é mais ferino e nocivo do que o homem trabalhado pela ambição, pela cupidez, pela ira, pela inveja, pela mania do luxo, pelo prazer (*In Abbagnano e Visalberghi, História da Pedagogia*, p.288).

É, pois, o colóquio com os autores da Antigüidade clássica e da Igreja primitiva que permite ao homem humanizar-se e, nesse sentido, Erasmo pôde fazer sua a antiga formulação de Bernardino de Siena, um dos primeiros humanistas cristãos: “Serás homem ou nada serás, sem o estudo (das letras)”.

Essencialidade humana alcançada pelos estudos literários: é assim que Erasmo imagina realizar-se fundamentalmente o “homem

reconectado ao mundo”. Vamos tentar firmar a importância deste ponto do pensamento erasmico considerando o quadro cultural dos meados do século XVI, que vê levantar-se a grande onda barroca. Já dissemos que os humanistas recusavam o diálogo, tanto com os escolásticos racionalistas quanto com os humanistas corrompidos, dominantes da retórica discursiva aprendida em Cícero. Os “ciceronianos” são, no *Cinquecento*, figuras disseminadas nas sociedades européias. Sua presença pode ser explicada por razões históricas ligadas à drástica redução, ao longo do século XVI, da participação do homem livre na vida pública em virtude da criação dos Estados nacionais e do desenvolvimento da cultura cortesã. As próprias Repúblicas italianas independentes tinham evoluído para pequenos Principados, as *Signorie*, ou sido incorporadas por domínios estrangeiros — francês, ao norte e espanhol, ao sul da península. Tornou-se indispensável a presença de intelectuais com competência literária — no sentido de domínio das ciências das coisas e das palavras — para dar conta das tarefas burocráticas e organizacionais exigidas pelas novas instituições políticas e culturais: a legislação, a crônica, o discurso, a escrituração, a contabilidade, a correspondência, a vigilância, o ensino. Na ótica dos primeiros humanistas, os estudos clássicos estariam reduzidos a um ornamento social, retórico e exterior, com o qual o “perfeito cortesão” adquire e mantém “a graça do seu senhor”: a cultura humanista, de formação interior, tornara-se uma “bela forma” a ser ostentada como uma função da vida de corte. Podemos dizer à luz do texto de Hansen, “Discreto/Vulgar: Modelos Culturais nas Práticas da Representação Barroca”, que a *virtù*, excelência humana do primeiro humanismo, vai-se tornando “honra”, excelência humana do barroco.

Ora, nada mais distante do pensamento erasmico do que esta concepção. Como diz um personagem de Lope de Vega, que Hansen cita: “Ser virtuoso um homem e ter méritos não é ser honrado; mas, dar as causas para que lhe dêem honra”. A honra, “ostentação dos signos verossímeis de virtude”, é sempre o outro que a tem, é o outro que pode dar e tomar *ao* homem, ao contrário da virtude, que está *no* homem. No século XVII, homem (que é) honrado (por oposição ao “vulgar”) é o “discreto”, aquele representado na literatura barroca pelo tipo categorizado por uma série de valores que Hansen elenca:

a prudência, (...) o auto-controle das paixões que reatualiza a *Ética a Nicômaco*, o estoicismo das sentenças morais de Sêneca e o tacitismo político; a ortodoxia católica do desprezo da carne; a excelência nas letras e armas; o desengano; a genealogia do tipo como superior às artes mecânicas; o ideal do cortesão e seus doces negócios, damas, letras e intrigas políticas; a brancura da pele (...); a ostentação dos signos de posição, como formas pronominais de tratamento, roupas, adornos, gestualidades, dicção, eleições; a agudeza conceituosa do discurso, como “agudeza prudencial” (*Ibid.*, pp.34-5).

O modelo barroco do “discreto” remete ao conceito de *virtù* dos humanistas italianos dos séculos XV e XVI, mas não o realiza, porque o virtuoso renascentista tem prudência (engenho e juízo), ao passo que, barrocamente, o “discreto” não apenas a tem, mas sabe ostentá-la. Num e noutro caso, o ideal humano é dado pela experiência e pelo cultivo da memória mediante a educação nas letras clássicas. Mas, para os humanistas renascentistas — e para Erasmo — a questão é *ser*; para os barrocos, a questão é *parecer*.

Assim, podemos entender que Erasmo, refletindo sobre a questão da educação “para o ser”, reivindique como diretriz pedagógica fundamental o direito da criança realizar-se alcançando a essencial natureza humana que se esconde nas diferentes índoles infantis. Para garanti-la contra o intelectualismo escolástico e a cultura de aparências dos “ciceronianos” e dos “discretos”, ele recomenda uma boa relação preceptor-aluno, que supõe: a substituição da disciplina dos castigos corporais pelos estímulos morais; confiar na instintividade irracional e no bom senso do educador; e trabalhar com poucas crianças de cada vez — melhor se cada uma tiver o seu preceptor —, permitindo-se que ele as conheça e as conduza, progressivamente, para sua essência. Depois, uma formação estética e literária, profundamente ética, realizando o aprendizado das línguas clássicas por métodos diretos, isto é, pela leitura dos textos originais, acompanhados de estudos gramaticais, retóricos e dialéticos. Em especial, ele propõe a prática da dialética encarada como forma de pensamento instrumental para todas as humanidades. Entender a dialética erasmiana com o sentido de “arte de bem pensar”, de apresentar os argumentos numa ordem que pode ser aplicada tanto ao conhecimento das palavras (*verba*) quanto ao conhecimento das coisas (*res*),

resulta em duas implicações: permite pensar que a questão do método permanecia como um problema para os intelectuais do Renascimento, e ainda, reforçar com Garin, a visão do humanista renascentista como filósofo. Neste aspecto, de fato, a bibliografia pedagógica atual considera Erasmo como um “pedagogista inacabado” por ter-se ocupado das questões de educação na vertente da “filosofia do homem”, sem desenvolver uma prática pedagógica que faz supor uma “ciência da criança” que ele não tinha (Debesse, “A Renascença Pedagógica”, pp.227-29).

SER OU PARECER humanista? Essa questão parece adequada também para uma abordagem de Montaigne (1533-1592), intelectual dos fins do século XVI que denuncia e revisa a nova função do humanismo na formação do “discreto” cortesão.

Como tantos outros humanistas, Montaigne quer recuperar o conhecimento da natureza humana pela via do colóquio (indireto) com os autores clássicos. Mas duas características distinguem-no dos demais: de um lado, ter encontrado suas fontes mais na filosofia moral dos cétricos e estóicos que nos textos platônicos e aristotélicos. Dos cétricos apreende aquela atitude que serve para curar os homens da presunção do saber: se o conhecimento, dizem eles, alcança o plano sensível, mas não pode nos dar um critério de verdade, para que tanta vaidade e presunção? Dos estóicos traz a convicção de que os homens sofrem pelas suas opiniões aferradas, sendo preciso saber mudar seus pontos de vista para alcançar a felicidade:

Nós não temos comunicação com o ser, porque toda a natureza se situa sempre no meio entre o nascimento e a morte e o que atinge por si só é apenas uma aparência obscura e tênue, uma opinião incerta e débil. E se acaso o vosso pensamento se obstina em agarrar o seu ser, será como querer apertar a água na mão: quanto mais fechar e apertar o que por natureza se escapa por todos os lados, mais perderá o que queria apertar e segurar (*In* Abbagnano e Visalberghi, *História da Pedagogia*, p.294).

De outro, ter acrescentado — ao realizar na sua atividade intelectual aqueles traços mentais de individualismo e privacidade carac-

terísticos da sua condição histórica — a via (direta) da observação introspectiva. Montaigne o diz nos seus *Ensaios*: “Leitor, eu sou a matéria dos meus livros. (...) Eu estudo-me a mim próprio mais do que qualquer outra coisa: esta é a minha metafísica e a minha física” (*In Id., Ibid.*, p.293). Assim, para dar forma a essa reflexão, diferentemente dos humanistas dos séculos XIV-XV que recuperaram dos textos platônicos a escrita dialogada, ele inaugura o gênero ensaio, um “colóquio do autor consigo mesmo” na busca do seu eu profundo. Como percebeu bem Goulemot, em Montaigne o conhecimento não é exterior ao sujeito, nada é adquirido: é o sujeito que funda e constitui o conhecimento, é o eu que é objeto da reflexão (“As Práticas Literárias ou a Publicidade do Privado”, p.376). Daí seu pensamento, que é uma busca permanente da substância comum a todos os homens, sem se fixar em nenhuma “natureza” determinada, mas colocando-se a si próprio como sujeito em construção: “Se a minha alma pudesse estabilizar-se, eu não me experimentaria, mas resolver-me-ia; ela, porém, está sempre em tirocínio e em prova” (*In Abbagnano e Visalberghi, História da Pedagogia*, p.294).

Vamos nos deter um pouco mais nessa “descrição contínua” de Montaigne seguindo Starobinski, que a chama de “pensamento em movimento” ou “movimento Montaigne”. No seu belíssimo livro *Montaigne em Movimento*, esse autor faz um resgate da filosofia de Montaigne, não enquanto sistema ou doutrina, mas enquanto pensamento que realiza um movimento dialético em espiral — aqui diferentemente de Goulemot, que vê os *Ensaios* como uma “escritura do fragmentário” (“As Práticas Literárias ou a Publicidade do Privado”, p.375) —, recolhendo e ordenando os contrários, movimentando segmentos opostos até a inflexão final da síntese (como dizia Giordano Bruno, contemporâneo de Montaigne: “saber extrair o contrário depois de ter-se encontrado o ponto de união”). Starobinski percebe e analisa o “movimento (do pensamento de) Montaigne”, definido pelos seus momentos: afirmar o sujeito contra o mundo das aparências sensíveis e da alienação, mostrar o insucesso da “vontade de autonomia” na vertigem do ceticismo e da melancolia, e levar à reconciliação com os fenômenos sensíveis, reconectando o sujeito ao mundo. Esse “pensamento em movimento” se realiza, como no caso dos primeiros humanistas, num estado de recolhimento que é, ao

mesmo tempo, condição física e mental. É na privacidade do seu quarto de estudo, instalado no torreão do seu solar familiar, em meio aos livros e papéis de escrita, que Montaigne opera um distanciamento do mundo, distanciamento provisório na medida em que é um recolher-se para ir, constituído como sujeito, ao encontro dele.

Starobinski ajuda-nos também a localizar melhor a questão da formação humana — da educação — em Montaigne. Ele entende que, ao dizer ora que o “lugar da dignidade humana” é a razão, portanto, fora da natureza, ora que a razão humana é culpada de crimes contra a “boa natureza”, Montaigne tem uma concepção ambígua do humano que conduz a uma concepção ambígua da educação. Os que se ocupam com a formação das crianças estão, portanto, diante de um problema: devem favorecer as faculdades inatas (a natureza), como queria Erasmo, ou vencer essa natureza e criar outra forma pelo hábito (chamado por isso mesmo de segunda natureza), como propunham os “discretos”? Para Starobinski, Montaigne pensa que se o educador optar pelo inato, o resultado pode ser o informe, o indeterminado, o indiscriminado, e a educação não ocorre de fato: a natureza nos mantém presos à sua lei, em estado caótico. Se a opção for promover a segunda natureza pela educação sistemática, o resultado pode ser a deformidade, graças à imposição alienante da norma racional, do uso, do costume: é o que acontecia com o “discreto” cortesão, o “pedante”, na linguagem de Montaigne. A resolução do problema (a síntese desse movimento dialético de oposição dos contrários) em Montaigne, segundo Starobinski, é uma conciliação: tornar a norma racional ou costume em uma realização do sujeito, uma interiorização, de tal modo que ela venha a se impor de dentro para fora. O costume, assim apropriado, enquanto ação e movimento, torna-se obra humana, e o indivíduo, embora dócil ao quadro social, deverá a si próprio aquilo que o constitui como sujeito.

Podemos, então, entender a crítica acerba de Montaigne aos eruditos formados nas escolas humanísticas dos fins do século XVI, cujos estudos literários degenerados em pura imitação dos antigos — “a educação das cabeças cheias” — produziam homens isolados do mundo real e simultaneamente impregnados de conceitos postos pelo mundo social, pela cultura cortesã. No lugar desses “pedantes”, Montaigne quer “cabeças bem feitas”, ou seja, homens com

ágil espírito crítico, tolerantes e antidogmáticos, com capacidade de constituir o mundo como objeto de reflexão humana. Assim, em matéria de pedagogia, a proposta de Montaigne acha-se em direção contrária ao “pedantismo”, à educação que cria o mundo das aparências mediante a imposição de regras formais e mecânicas de vida, para reivindicar que o mestre deixe a criança “caminhar à frente”, ou seja, com autonomia de direção e de ritmo, na busca permanente de uma personalidade humana real, que se faz em processo, “em movimento”. E também nada mais contrário ao essencialismo do humanismo erasmico!

A SEGUNDA metade do século XVI abrigou múltiplos entendimentos do “ser humanista”: um dos mais paradoxais foi, sem dúvida, o produzido pelos humanistas cristãos de fé católica ou protestante, figuras radicais e dicotomizadas da mentalidade conservadora, defensora da ordem constituída — da ortodoxia, no plano religioso, e da centralização absolutista, no plano político.

Considerando que os humanistas católicos e protestantes foram modelados, entre outros fatores, pelas sucessivas rupturas da história religiosa dos inícios dos tempos modernos, vamos começar nossa análise apontando, com Davidson (*A Contra-Reforma*), as concepções teológicas partilhadas pelos cristãos escolásticos e modernos, e as divergências que os separavam. A herança comum concerne à crença na Trindade, no Adão rebelde e na reconciliação da criatura com seu criador pela Paixão; as diferenças estão centradas no processo explicativo da reconciliação. Os teólogos escolásticos apresentavam a religião como uma experiência racional e ritualística que contava com a cooperação ativa dos fiéis na tarefa da salvação, “justificados” pela realização de boas obras. Os reformistas explicavam a “justificação” do pecador segundo a tradição da *devotio moderna*, espiritualidade que punha ênfase na religião como experiência subjetiva e na atitude passiva do fiel que, mediante as práticas da prece, da meditação e do recolhimento, esperava a manifestação da vontade do Senhor, ou seja, da Graça. Essas concepções circulavam na Igreja desde o século XIII, isso não era heresia. O que Lutero (1483-1546) fez, nos inícios do século XVI, foi avançar suas posições, deduzindo que a Igreja institucionali-

zada, com seus (padres) intermediários entre Deus e o homem, era desnecessária do ponto de vista teológico. Embora ele próprio tivesse acabado por construir uma Igreja e uma teologia, Lutero dizia não haver distinção de estado entre fiéis e sacerdotes, apenas de função. Isso abriu o cisma, provocando a “primeira Reforma”.

Do ponto de vista da tradição filosófica-científica, podemos dizer, com Windelband, que Lutero “arrastou para um canto a besta razão”, isto é, descartou as posições escolásticas do pensamento medieval. Como fez isso? Operando uma substituição das concepções escolásticas pelas reformadas, ao propor, em teologia, a autonomia da consciência religiosa baseada na experiência interiorizada do Divino, no lugar da mediação clerical; em antropologia, a concepção pessimista do homem (servo-arbítrio) no lugar da concepção tolerante e otimista (livre-arbítrio); e em gnoseologia e metodologia, o conhecimento derivado das revelações da Sagrada Escritura e da experiência sensível no lugar da dialética silogística. Mas essas posições não se distanciariam também da perspectiva humanista? Sim, e por duas razões. Os intelectuais humanistas que aderiram à “primeira Reforma” religiosa, Melancton (1479-1560) e Trotzendorf (1490-1556) entre eles, propuseram as práticas de estudo dos textos bíblicos e clássicos como programa de educação reformada. No entanto, ao recuperarem os *studia humanitatis* como “caminho para Cristo”, atribuíram à formação humanista um valor instrumental e heterônimo, anunciado por Lutero quando diz: “A educação serve para isso, para fazer o homem morrer como natureza para nascer como pessoa espiritual em Cristo”. A formação ideal de um cristão reformado confunde-se, então, apenas formalmente com a formação ideal de um humanista, moralmente autônomo.

Por outro lado, em pedagogia, essa Reforma foi além das propostas de educação humanística: abriu-se para a formação não-erudita do povo, criando escolas elementares que conciliavam o aprendizado da língua vernácula com a formação para atividades produtivas. Tendo no horizonte a organização do Estado confessional, Lutero expressou claramente a obrigação da família e do governo em promover a escolarização dos seus membros. Se quiser sustentar-se como entidade econômica, política e social (capitalista e burguesa), o Estado precisa “fazer reinar, no lugar da violência, a sabedo-

ria”, ou seja, a vida produtiva ordenada pela vida moral de base religiosa, aprendida na educação escolarizada. Essa vertente do pensamento pedagógico reformado foi anunciada pelo próprio Lutero que, em 1536, teria dito: “*res et verba Philippus (Melanchton), res sine verbis Lutherus, verba sine res Erasmus, nec verba, nec verba nec res Carolostadius*” (In Garin, *L'Educazione in Europa, 1400-1600*, p.187). Pedagogia moderna, sim, pela proposta de fazer o cristão reformado apropriar-se de linguagens que lhe permitissem representar e dominar o mundo, mas será uma pedagogia humanista?

E O QUE fez a Igreja Católica? Convocou o Concílio de Trento (1545-1563), que esclareceria os pontos doutrinários questionados pelos protestantes segundo o entendimento do grupo de teólogos dominantes no encontro, os dominicanos de orientação tomista. Essa “segunda Reforma” retomou, para a Igreja Católica, a concepção escolástica medieval do homem ativo na sua salvação. Por essa razão, o Concílio decidiu também redefinir as boas obras que “justificariam” os fiéis, disciplinando as práticas religiosas. Estabeleceu novos parâmetros de atuação para o clero secular: confirmou a autoridade hierárquica do Papa e dos bispos a ele sujeitos; regulamentou a Cúria romana, criando comissões executivas, as “congregações”, para supervisionar a administração; valorizou os párocos, dando-lhes mais valor moral e segurança financeira. Segundo Davidson (*A Contra-Reforma*), ainda de êxito maior foram as medidas concernentes aos clérigos regulares e aos leigos: o tribunal da Inquisição, os catecismos, o sermão e a manutenção de um sistema educacional permanente foram usados para substituir a religião praticada pelos leigos, pela religião prescrita pela Igreja.

Missionários e pregadores são as figuras intelectuais encarregadas de promover a nova cultura religiosa ortodoxa. Nos sermões dominicais, tanto quanto nas classes literárias dos colégios católicos, a retórica clássica vai sendo operada por eles como “naturalmente cristã”, com o fim preciso de adestramento dos “soldados da Igreja” no combate aos rebeldes e heréticos da Europa e aos pagãos do Novo Mundo: os autores da Antigüidade clássica são ensinados e aprendidos enquanto armas de combate no confronto das culturas. Como disse, em 1598, o jesuíta Possevino, reitor do colégio de

Bolonha: “A eloquência e a ciência, dirigidas pelos religiosos à Fortaleza e Cidadela de Deus como servas, são finalmente como que escudos e palaveses para desbaratar os inimigos, os quais queriam assaltar a Igreja de Deus” (*In Abbagnano e Visalberghi, História da Pedagogia*, p.332). E, se o primeiro humanismo queria o homem autônomo, livre de toda a servidão (da natureza e dos costumes ou razão), os jesuítas reconhecem apenas um tipo de homem, o que obedece, pois as escolhas morais já são previamente feitas pela Igreja segundo o princípio da teologia escolástica, retomada como a verdade fundante do saber. No limite, como nota Garin (*L'Educazione in Europa, 1400-1600*, p.207), os “antigos” podem constituir um perigo para a ortodoxia católica: daí Silvio Antonino, autor das reformas empreendidas pelo cardeal Carlos Borromeu no norte da Itália, dizer, em 1586, que os autores antigos são “adoradores dos falsos numes”. O que restou, então, do humanismo renascentista nos jesuítas? A gramática latina, a técnica retórica e a filosofia escolástica: em uma geração depois de Erasmo realizava-se um outro humanismo.

A pergunta é: continuava sendo humanismo se, nos fins do século XVI, tanto os protestantes como os católicos praticavam os estudos humanísticos com esse valor instrumental? Para um historiador das mentalidades, conflito e contradição não são necessariamente aspectos negativos, estagnadores, involutivos. Para Garin, no entanto, a ruptura religiosa representou uma limitação ao humanismo, “a asfixia de uma feliz e fértil vertente”. Por obra desses intelectuais humanistas cristãos, o latim havia sido transformado na língua por excelência e a cultura latina na cultura *tout court*, num processo de “latinização” da sociedade e da escola que anulou o sentido originário da proposta humanista de retorno aos clássicos: retirar da cultura antiga um valor histórico-crítico que desse suporte à recuperação da presença humana. Para Windelband, historiador da filosofia, a resposta também é negativa. Ele considera que a era das reformas religiosas eliminou o naturalismo e a liberdade do humanismo renascentista, pois nenhum fim de século terminou com menos confiança nas forças espontâneas da natureza humana. O homem “natural” é visto como algo mau, entregue a suas paixões conflituosas, precisando do Absoluto e de seus representantes na Terra para dirigi-lo. Nada mais anti-humanista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte, 1981, vol.2.
- DAVIDSON, N.S. *A Contra-Reforma*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- DEBESSE, M. "A Renascença Pedagógica". In \_\_\_\_\_. e MIALARET, G. (orgs.). *Tratado das Ciências Pedagógicas*. vol.2: *História da Pedagogia*. São Paulo, Nacional/Edusp, 1977.
- DINI, A. *La Formazione Intellettuale nel'500*. Torino, Loerscher, 1978.
- GARIN, E. *L'Educazione in Europa, 1400-1600*. Roma/Bari, Laterza, 1976.
- \_\_\_\_\_. "O Filósofo e o Mago". In \_\_\_\_\_. (org.). *O Homem Renascentista*. Lisboa, Presença, 1991.
- GOULEMOT, J.M. "As Práticas Literárias ou a Publicidade do Privado". In ARIÈS, Ph. e CHARTIER, R. (orgs.). *História da Vida Privada*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, vol.3.
- HANSEN, J.A. "Discreto/Vulgar: Modelos Culturais nas Práticas da Representação Barroca". In *Estudos Portugueses e Africanos*, 17. Unicamp/IEL: jan.-jul. 1991, pp.29-57.
- LARIVAILLE, P. *A Itália no Tempo de Maquiavel*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- LE GOFF, J. *Os Intelectuais na Idade Média*. 2a. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- MANACORDA, M.A. *História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias*. 2a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- STAROBINSKI, J. *Montaigne em Movimento*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- WALEY, D. *Las Ciudades-República Italianas*. México, Guadarrama, 1969.
- WINDELBAND, W. *História de la Filosofía Moderna*. Buenos Aires, Nova, 1951, vol.1.