

# MONTAIGNE: O APRENDIZADO DA VIRTUDE

*Prof. Dr. Celso Martins Azar Filho \**

## RESUMO:

O artigo estuda a possibilidade de aprender a virtude, ou dos meios de obtenção da capacidade de agir corretamente, no pensamento de Michel de Montaigne, através da análise dos ensaios Sobre o pedantismo (I, 25) e sobre a educação das crianças (I, 26). Trata-se de mostrar como, reformulando os conceitos de conhecimento e virtude a partir de sua relação, o ensaísta tenta renovar a própria idéia de filosofia.

**PALAVRAS-CHAVES:** Montaigne - ensaio - virtude.

## ABSTRACT

This article studies the possibility of learning virtue, or of the means of obtaining the capacity of acting correctly, according to the thought of Michel de Montaigne, through the analysis of the essays on pedantism (I, 25) and about children's education (I, 26). It shows how reformulating the concepts of knowledge and virtue starting from its relationship, the essayist tries to renew the very idea of philosophy.

**KEYWORDS:** Montaigne - essay - virtue

---

\* Professor de Filosofia da UNESA e da IES/RJ.

**1** A unidade temática dos capítulos 25 (*Du Pedantisme*) e 26 (*De l'Institution des Enfants*) do primeiro livro dos *Ensaio*s, já foi apontada por vários dos seus mais famosos comentadores. Trata-se, em ambos, de uma crítica da educação tradicional na época, combinada a uma exposição das idéias pedagógicas do ensaísta.

O ensaio *Do Pedantismo* possui um título que pode confundir quem não conhece a significação, no francês médio, da denominação ‘pedante’<sup>1</sup>: preceptor, mestre-escola, pedagogo, em suma, professor. Atualmente a língua francesa retém apenas, como no português, o sentido pejorativo tão conhecido do termo, acepção esta que começou a tomar forma no Renascimento. E no ensaio em questão podemos ver como isto aconteceu: através de uma crítica do saber puramente teórico, afastado da vida e das preocupações cotidianas, negligente com relação à sua dimensão moral ou à sua utilidade no aprimoramento da pessoa humana<sup>2</sup>. Atente-se para o fato de que Montaigne ataca assim, não só a educação escolástica medieval, como também certas tendências da pedagogia humanista (por exemplo, seu, por vezes, exagerado “gramaticismo”), sem deixar, no entanto, de esposá-la em suas características mais fundamentais.

Os humanistas criaram o conceito de uma espécie de nobreza, de aristocracia do espírito para a qual o “vulgar” deixa de ser uma questão de nível social e de nascimento para tornar-se uma pecha da ignorância e da incultura. Não se trata mais apenas do reconhecimento, comum na Antiguidade e na Idade Média, e

<sup>1</sup> O termo é emprestado, primeiro sob a forma *pedante* (1558), do italiano *pedante*, que vem do grego *paideuvw* (ensinar às crianças) de *pai'*”, *paidov*” (criança). Em Montaigne temos a primeira ocorrência de *pédantisme* (1580). Cf. GREIMAS, A.J. e KEANE, T.M. **Dictionnaire du moyen français (la Renaissance)**. Paris, Larousse, 1992. **Nouveau Dictionnaire Étymologique et Historique**. Paris, Larousse, 1964; **Dictionnaire Historique de la Langue Française**. Paris, Le Robert, 1992.

<sup>2</sup> Cf. LOGAN, G.M. **The relation of Montaigne to Renaissance Humanism**. *Journal of the History of Ideas*, vol. XXXVI, out.-dez. 1975, pgs. 615, 619 e 622.



renovado nos séculos XIII e XIV (quando a burguesia citadina retoma por conta própria, com fins de legitimação de seu novo status, o ideal cavaleiresco), de que a nobreza da alma não é um privilégio de nascimento, porém apanágio daqueles que agem nobremente<sup>3</sup>. Mas de uma valorização da boa educação que, tendo também raízes antigas, não encontra paralelo de igual intensidade na Idade Média<sup>4</sup>. Todo inculto chama-se agora, para os humanistas franceses, *vulgaire* seja qual for sua classe social. Concorrem para isso a prosperidade da burguesia emergente e, principalmente, a projeção dos humanistas e sua importância política<sup>5</sup> nas cortes renascentistas – fatos que devem ser justificados pela formação, de uma nova ideologia acerca da noção de nobreza. A ‘virtude’ será o centro da redefinição do significado de ‘nobre’: os humanistas combaterão a “ignorância” medieval – ou seja, a limitação e a estreiteza escolástica – com a virtude como bandeira. A luta, contudo, não é contra camponeses ou artesãos (camadas que, de todo modo, marcada a honrosa exceção do texto montaigniano, raramente aparecem no círculo de visão literária daqueles tempos), mas contra a velha estirpe da alta nobreza mal-educada e brigona<sup>6</sup>. Como foi visto, as reprovações do comportamento excessivamente belicoso e pouco interessado na

Kalagatos, Revista de Filologia do Mestrado Acadêmico em Filologia da Uece  
Fortaleza, v.1 n.1, Inverno 2004, p. 57-101.

---

<sup>3</sup> Cf. CURTIUS, E. R. *La littérature européenne et le Moyen Âge latin* Paris, PUF, 1991, pg. 296; BAURMANN, W. *Vertu – Die Bedeutungen des Wortes in der französischen Renaissance*. Romanische Studien, Berlin, nº 51, 1939, pg. 55.

<sup>4</sup> Muito embora não seja algo de inaudito no medievo: veja-se o exemplo do **Romance da Rosa**.

<sup>5</sup> Cf. KRISTELLER, P.O. Humanism. In SCHMITT, C.B. (Ed.). **The Cambridge History of Renaissance Philosophy**. Cambridge, Cambridge U.P., 1992, pg. 123. Note-se que principalmente na França acontece uma espécie de identificação ideológica entre escritores burgueses e círculos aristocráticos. Cf. AUERBACH. *Mimesis*. Cap. L’Humaine Condition. São Paulo, Perspectiva, 1987; ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro, Zahar, 1990, vol. 1, pg. 87.

<sup>6</sup> BAURMANN, op. cit., pg. 51.



cultura do espírito são constantes nos *Ensaíos*. E isso porque Montaigne está preocupado em forjar uma educação para os nobres em uma época de especialização do saber. Ele deve mover-se, portanto, entre dois extremos prejudiciais: primeiro, o excesso de educação expresso em um saber abstrato e distante da vida e das ocupações necessárias para um nobre; segundo, nenhuma educação, reforçada pelo preconceito tradicional de classe da nobreza.

Assistimos no Renascimento a um novo arranjo das ciências e dos saberes, bem como das classes sociais e seus ideais<sup>7</sup>: a uma reformulação da idéia de conhecimento corresponde uma modificação na idéia de nobreza. A questão imediata passa a ser então como reconcertá-las. Ou, saber quais ciências convém ao tipo ideal da classe dirigente<sup>8</sup>. E isto se realiza nos *Ensaíos* através de uma crítica bipolar das idéias de virtude e conhecimento.

E de saída, como dizíamos, o ensaio *Do Pedantismo* põe estas questões em foco. Claro que não de uma maneira abstrata, cientificista, acadêmica – seria entrar em contradição com seu próprio conteúdo –, mas em uma forma discursiva única na história da filosofia, que ao utilizar a disposição estética ensaística como meio de sua mensagem ética, cria um texto a um tempo leve, livre, de fácil compreensão, embora extremamente denso. Toda a explicação anterior sobre a, por assim dizer, transição cultural do Renascimento, Montaigne a substitui por um parágrafo inicial onde se condensa, tanto a percepção da mudança na noção de nobreza, como a crítica do saber que se tornou o esteio daquela idéia, preparando já o terreno para uma descrição do tipo de conhecimento conveniente à nobreza.

---

<sup>7</sup> A importância que assume então a literatura pedagógica humanista e o problema educacional em geral pode ser explicada como um dos sintomas da transição sofrida pelo sistema de valores nas sociedades renascentistas, principalmente no século XVI: cf. ELIAS, op. cit., pgs. 91 e 94.

<sup>8</sup> A questão da adequação de armas e ciências constitui um tema ocidental originário: cf. CURTIUS, op. cit., pg. 293; BAURMANN, op. cit., pg. 51.



O ensaísta começa lembrando quanto o indignava em sua infância ver a figura do pedante, do professor, freqüentemente no papel do palhaço nas comédias italianas<sup>9</sup>, e perceber como também entre os franceses o título de *magister* não possuía significação mais honrosa: como aluno, Montaigne pensava dever zelar pela reputação de seus professores, já que senão seria ele mesmo, por eles educado, ridículo por tabela. Procurava, pois, desculpá-los argumentando sobre *a discordância natural que há entre o vulgar e as pessoas raras e excelentes em julgamento e saber*<sup>10</sup>. Porém, logo notará que os homens mais *galantes* (*galans*), ou poderíamos dizer, mais nobres, eram justamente os que – como o poeta Du Bellay – mais desprezavam o *saber pedantesco*. O nobre é aqui, então, um poeta humanista<sup>11</sup>, um poeta da Plêiade, e sua opinião é que há uma espécie de saber por si odioso, desprezível e sem nobreza. E mais uma vez a crítica montaigniana mostra-se ambivalente: de um lado, o ensaio condena a vacuidade escolástica (principalmente pela sua tradicional abstração lógica e por seu uso excessivo da memorização); de outro, ataca a supervalorização, tanto antiga, como humanista, do saber. Todavia, é importante notar como esta dupla censura muitas vezes visará preconceitos que são comuns a ambos os lados. Assim, por exemplo, temos no segundo parágrafo uma citação de Plutarco dizendo que *escholier* era, para os romanos, um epíteto infamante: desta maneira o

Kalagatos, Revista de Filos. do Mest. Acad. em Filos. da UECE  
Fortaleza, v.1 n.1, Inverno 2004, p. 57-101.

---

<sup>9</sup> Segundo Pierre Villey (cf. sua edição dos *Essais*, que tomamos aqui como referência – Paris, PUF, 1984 -, pg. 1240, nota à pg. 133), o pedante foi um dos tipos mais saborosos da comédia italiana do XVI.

<sup>10</sup> *Essais* I, 25, 133a.

<sup>11</sup> Du Bellay era ele mesmo membro da nobreza (cf. WEBER, H. **La Création Poétique au XVIe. Siècle en France**. Paris, Nizet, 1955, pg.64); o que não era incomum entre os poetas de então (cf. BAURMANN, op. cit., pg. 57). No Renascimento, não só uma poesia de cunho didático floresce, mas a própria filosofia torna-se poética, assim como a poesia, filosófica – sobre este tema podem ser consultados J. Burckhardt (**A Cultura do Renascimento na Itália**. São Paulo, Schwarcz, 1991) e as obras já citadas de Curtius e Weber.



ensaísta investe simultaneamente contra os eternos alunos, “escolares”, humanistas e contra os teóricos escolásticos, pondo-os no mesmo saco.

Em seguida, Montaigne cita um provérbio medieval que também se encontra em Rabelais (**Gargântua**, XXXIX): *magis magnos clericos non sunt magis magnos sapientes*. Traduzindo: *os maiores letrados não são os maiores sábios*. Notemos a ambigüidade do termo *clericos* que pode significar tanto clérigos, monges, como eruditos, letrados, sabedores; este duplo sentido é medieval<sup>12</sup> (embora a palavra seja de origem grega)<sup>13</sup> e foi preservado pela língua francesa — mantendo até mesmo um caráter irônico no francês moderno<sup>14</sup>. Ora, a ciência foi, ao longo da Idade Média, e era então ainda na maior parte, afazer do clero, de onde também saem, em primeiro lugar, os homens ocupados com o ensino<sup>15</sup>. Logo, não é de surpreender aquela identificação linguística. Mas o que importa aí é a determinação, corriqueira nos *Ensaïos*, da diferença entre erudição e sabedoria, onde o *sçavant*, que pode-se traduzir por ‘sabedor’, não se confunde com o *sage*, o ‘sábio’: toda a filosofia montaigniana é, sob certo aspecto, um esforço de compreensão e expressão do que seja a sabedoria – conceito fundamental para a filosofia do Renascimento – através, preferencialmente, da marcação de seu afastamento da pura e simples cultura livresca (e sua dependência da memória) que não conduz, por si só, a agir ou a pensar melhor. Vejamos um exemplo deste ensaio mesmo:

*Quand bien nous pourrions estre sçavans du sçavoir d'autrui, au moins sages ne pouvons-nous estre que de nostre propre sagesse.*

<sup>12</sup> BLAISE, Albert. **Lexicon Latinitatis Medii Aevi**. Turnhout, Brepols, 1994.

<sup>13</sup> ERNOUT e MEILLET. **Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine**. Paris, Klincksieck, 1994.

<sup>14</sup> *Cler*: **Petit Larousse**, 1990.

<sup>15</sup> CHATEAU, J. **Montaigne Psychologue et Pédagogue**. Paris, Vrin, 1971, p. 122, nota 4.



Μίσω σοφιστην ὅστι ουκχ αυτω σοφο

[C] *Ex quo Ennius: Necquicquam sapere sapientem, qui ipse sibi prodesse non quiret. si cupidus, si Vanus et Euganea quamtumvis vilior agna. Non enim paranda nobis solum, sed fruenda sapientia est.*

*Dionysius se moquoit des grammariens qui ont soin de s'enquerir des maux d'Ulysses, et ignorent les propres; des musiciens qui accordent leurs fleutes et n'accordent pas leurs meurs; des Orateurs qui estudient à dire justice, non à la faire.*

[A] *Si nostre ame n'en va un meilleur bransle, si nous n'en avons le jugement plus sain, j'aymeroy aussi cher que mon escolier eut passé le temps à joüer à la paume; au moins le corps en seroit plus allegre* <sup>16</sup>.

E aqui lemos o sentido básico da investida contra o pedantismo, na qual são visadas, ao mesmo tempo, uma concepção da ciência e uma da educação, que são inseparáveis e igualmente falsas <sup>17</sup>, ambas fruto de uma confusão do verdadeiro conhecimento com o enciclopedismo, o eruditismo vão e a ostentação de cultura

---

<sup>16</sup> *Embora pudéssemos ser sabedores pelo saber de outrem, ao menos sábios não podemos ser senão pela nossa própria sabedoria. 'Detesto o sábio que não é sábio para si mesmo' (verso de Eurípides pego de Estobeu, III). Como Ennius também diz: Não sabe nada que preste o sábio cuja ciência não lhe aproveita (Cícero, De offic., III, xv), se ele é avarento, gabola, efeminado, mais mole que uma ovelhinha (Juvenal VIII, 14). Pois adquirir a sapiência não basta: é preciso usufruir dela (Cícero, De Fin., I, 1). Dionísio zombava dos gramáticos que têm o cuidado de se indagarem dos males de Ulisses e ignoram os próprios; dos músicos que afinam suas flautas e não afinam seus costumes; dos oradores que estudam para dizer a justiça, não para fazê-la. Se nossa alma não se movimenta melhor, se nosso julgamento não se faz mais são, tanto se me daria que meu colegial tivesse passado o tempo a jogar pelota: ao menos o corpo tornar-se-ia mais ágil (Ensaio I, 25, 138ac).*

<sup>17</sup> CHATEAU, op. cit., pgs. 124-125.

inútil. E boa parte da ciência, como da educação, medieval, renascentista e de todos os tempos, têm sua parcela de culpa nisto.

**2** Um exemplo recorrente nos comentadores dos *Ensaaios* da diferença entre o ideal educativo montaigniano e as pretensões enciclopédicas de uma certa vertente humanista é o de Rabelais e o programa educativo colossal proposto para Gargântua<sup>18</sup>. Seria um erro, entretanto, fazer uma leitura da obra rabelasiana que desconsiderasse o papel decisivo e central aí desempenhado pela ironia e pelo humor: ler nas entrelinhas aqui é uma recomendação do próprio autor desde o prólogo<sup>19</sup>.

Façamos, mesmo assim, abstração destas características do texto de Rabelais, com o objetivo de apreender qual seja a diferença mais óbvia entre a intenção educativa aí esboçada e a montaigniana. Aparecerá, então, como essencial na filosofia ensaística, à diferença da mirabolante educação do gigante Gargântua (se esta devesse ser levada à sério e se não fosse sua própria expressão presumivelmente um ataque ao tipo mesmo de formação assim delineado), o cultivo do espírito crítico. A importância desta capacidade de avaliar, pesar, apreciar – e o ensaísta diria mesmo degustar – a ciência no pensamento montaigniano, e na criação da própria idéia de ensaio, não poderia ser exagerada. Isto é imediatamente evidente mesmo em uma leitura superficial dos *Ensaaios*, e teremos aqui oportunidade de prová-lo. Uma postura

<sup>18</sup> Veja-se, por exemplo, AUERBACH, op. cit., pg. 271; FRIEDRICH, H. **Montaigne**. Paris, Gallimard, 1968, pg. 103; JEANNERET, **Portrait de l'humaniste en Protée**. Paris, Diogène, n° 174, 1996, pg. 122 e seq.; CHATEAU, op. cit., pg. 142, nota 10.

<sup>19</sup> E aqueles mesmos comentadores citados na nota anterior, ainda que o opondo a Montaigne, percebem em geral tais fatos. O ensaísta elogia Rabelais (**Ensaaios** II, 10, 410). E não por acaso, pois a obra deste último não só representa uma das primeiras tomadas de posição contra os velhos doutores da Sorbonne, como também mostra a consciência de seu autor acerca dos limites da educação humanista, criticando de antemão seus exageros (Cf. GARIN, E. **L'Éducation de l'Homme Moderne (1400-1600)**. Paris, Fayard, 1995, pg. 71-77).



passiva perante o saber, apenas armazenadora dos pensamentos e juízos de outrem, ainda que fossem dos mais excelentes espíritos, torna-os nocivos: é preciso julgar por e para si mesmo os julgamentos alheios e fazer assim nosso seu saber.

*Nós sabemos dizer: Cícero diz assim; eis a moral de Platão; estas são as palavras mesmas de Aristóteles. Mas nós, que dizemos nós mesmos ? Que julgamos ? Que fazemos ? Um papagaio faria tão bem quanto nós. (...).*

*Conheço alguém que quando pergunto o que ele sabe, ele me pede um livro para aí o mostrar; e não ousaria dizer que tem o traseiro sarmento, sem ir imediatamente estudar em seu léxico, o que é sarmento, e o que é traseiro.*

*Tomamos em nossa guarda as opiniões e o saber de outrem, e é tudo. É preciso torná-los nossos. (...). De que nos serve ter a pança cheia de comida se não a digerimos ? Se ela não se transforma em nós ? Se ela não nos faz crescer e fortifica ? (...).*

*Tanto nos deixamos levar nos braços de outros, que aniquilamos nossas forças.<sup>20</sup>*

---

<sup>20</sup> A par de nosso exame dos *Ensaíos*, pode-se citar algumas palavras interessantes de Eugenio Garin (op. cit., pgs. 79-80) sobre a nova forma de ver o conhecimento no Renascimento que têm muito a ver com o pensamento montaigniano: *A cultura não consiste em receber conhecimentos passivamente, elaborados de maneira definitiva; ela consiste em tornar-nos capazes de agir, de descobrir, de conhecer; pois a condição humana é um estado de pesquisa, de eterna atividade, e não posse definitiva. E como não se pode aprender sem já conhecer, o melhor meio para progredir no conhecimento, permanecendo livre, ou seja sem se deixar obnubilar pela idéia adquirida, será observar como os grandes homens do passado chegaram ao conhecimento, confrontando nossa situação com a deles, nossa humanidade com a deles. Não se procurará em Aristóteles a verdade, mas uma maneira nobre de a alcançar; (...). Em suma, a cultura é igual à formação humana. E há formação humana quando, com a ajuda da experiência de outrem, cada qual reencontra sua própria humanidade. O acento desloca-se, é posto sobre o homem e o problema torna-se aquele de saber como formar homens livres, capazes de descobrir novas vias e de criar novas realidades.*

Assim acontece que amiúde uma alma rica dos mais variados conhecimentos nem por isso torne-se mais viva ou desperta, e que um espírito grosseiro e vulgar possa alojar em si, sem se emendar, os discursos e os julgamentos dos mais excelentes espíritos (ibidem, 134a). Como disse uma princesa<sup>21</sup> (notemos a referência constante à nobreza) a Montaigne, os cérebros destes homens encolhem-se e amesquinham-se para dar lugar ao saber que não lhes pertence verdadeiramente. O ensaísta prossegue então por um momento ainda em sua investida contra esta maneira pedante, paralisante, sufocante e apequenadora de conhecer. Logo em seguida, porém, nosso autor vai contrapor a esta forma equivocada uma outra que lhe é diametralmente oposta, com as seguintes palavras: *Mas outra coisa acontece: pois nossa alma tanto mais se alarga quanto mais se enche*. Seguem-se exemplos, tanto de homens de ação – capitães e conselheiros – muito cultos, quanto de grandes filósofos que sabiam também como empregar seus conhecimentos. O discurso acerca destes últimos, entretanto, é envolvido em uma certa ambigüidade que prolonga veladamente, de maneira particular, o problematizar da dúplici forma com que podemos aplicar-nos à ciência: formadora e enobrecedora ou deformadora, prejudicial e “mediocrisante”. Note-se que, neste ponto do ensaio, Montaigne ainda não disse claramente que a questão decisiva consiste na maneira de se dedicar ao estudo das ciências. É justamente para isso que ele quer chamar

---

<sup>21</sup> Notemos a referência constante à nobreza. *A primeira de nossas princezas* (134b) seria, segundo Villey (Ed. dos *Ensaio*s, pg. 1240), Catarina de Bourbon, irmã de Henrique de Navarra. É interessante como o ensaísta com freqüência refere-se e endereça-se às mulheres em meio a desenvolvimentos relativos à educação (Apologia I,26, e aqui). Com isso, aliás, opondo-se tacitamente ao preconceito contra as mulheres bem instruídas criticado na página 140 deste mesmo ensaio. Sobre o comportamento do ensaísta com relação a mulher em geral pode-se consultar o oitavo volume da revista da universidade de Chicago especializada no estudo da obra montaigniana – *Montaigne Studies* – cujo tema foi justamente este: **Woman’s Place: Within and Without the *Essais*** (vol. 8, n. 1-2, 1996).



a atenção do leitor, mas primeiro quis fazê-lo sentir por si mesmo a necessidade da explicação a ser dada: mesmo que haja uma forma errada de se ocupar da ciência e do conhecimento em geral, cujas conseqüências são nocivas, o estudo e a cultura não são o mal em si (como poderia parecer significar a opinião da princesa).

[A] *Je quitte cette premiere raison, et croy qu'il vaut mieux dire que ce mal vienne de leur mauvaise façon de se prendre aux sciences; et, qu'à la mode dequoy nous sommes instruits, il n'est pas merveille si ny les escoliers ny les maistres n'en deviennent pas plus habiles, quoy qu'ils s'y facent plus doctes. De vray, le soing et la despence de nos peres ne vise qu'a nous meubler la teste de science; du **jugement** et de la **vertu** peu de nouvelles. [C] Criez d'un passant à nostre peuple: O le sçavant homme! Et d'un autre: O le bon homme! Il ne faudra pas de tourner les yeux et son respect vers le premier. Il y fraudroit un tiers crieur: O des lourdes testes! [A] Nous nous enquerons volontiers: Sçait-il du Grec ou du Latin ? escrit-il en vers ou en prose ? Mais s'il est devenu meilleur ou plus advisé, c'estoit le principal, et c'est ce qui demeure derriere. Il falloit s'enquerir qui est mieux sçavant, non qui est plus sçavant. Nous ne travaillons qu'à remplir la memoire, et laissons l'**entendement** [C] et la **coñscience** [A] vuide.*<sup>22</sup>

Kalagatos, Revista de Fillos. do Mest. Acad. em Fillos. da UECE Fortaleza, v.1 n.1, Inverno 2004, p. 57-101.

---

<sup>22</sup> *Abandono a minha primeira explicação, e creio que vale mais dizer que o mal provém da maneira ruim com que eles se aplicam às ciências; e que, pelo modo como somos instruídos, não é de maravilhar se nem os estudantes nem os mestres se tornem mais capazes, embora se façam mais doutos. A dizer a verdade, o cuidado e as despesas de nossos pais não visa senão a nos mobiliar a cabeça de ciência; do julgamento e da virtude, poucas notícias. Apregoai de um passante ao nosso povo: 'Olha o homem sabedor!' E de um outro: 'Olha o homem bom!' Não faltará quem torne os olhos e seu respeito para o primeiro. Seria preciso um terceiro pregão: 'Olha os cabeças pesadas!' Gostamos de perguntar: 'Sabe ele grego ou latim ? Escreve em verso ou em prosa ? Mas se se tornou melhor ou mais avisado, que era o principal, isso fica para trás. Seria preciso se perguntar quem sabe melhor e não quem sabe mais. Esforçamo-nos unicamente para encher a memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios (Ensaio I, 25, 136ac). O grifo no original é meu.*



A partir daqui tornar-se-á cada vez mais evidente, e isto é algo de constante na filosofia ensaística, que, se Montaigne ataca a ciência, não é para se recusar a ela, mas para compreendê-la melhor, pois ninguém percebe mais que ele a urgência e a gravidade filosófica de sua discussão<sup>23</sup>. No momento em que começam a serem produzidas as condições para o nascimento da ciência e da técnica modernas, urge distingui-las do verdadeiro conhecimento: ao intuito de possibilitar seu reconhecimento serve o ensaio, experimentando e educando nosso julgamento<sup>24</sup> – e preparando-nos assim para a virtude. O objetivo a ser alcançado é a harmonia do homem com a natureza, portanto consigo mesmo, que o ensaísta, na seqüência de distante tradição, chama sabedoria. Ora, dois fins parecem ser fundamentais – ainda poderemos constatar-lo outras vezes – para a educação montaigniana: formar a virtude e o julgamento. Em negrito na última citação estão dois pares conceituais que se referem a estes objetivos<sup>25</sup>. Aperfeiçoar-se na virtude e no julgar são tarefas interdependentes. E isto não se consegue empregando-se apenas a memória: não se trata, como está dito na última citação, de *mobilier a cabeça*, mas de forjar a

<sup>23</sup> Marquemos, de passagem, que, para o ensaísta, *science*, como é comum na época, significa o saber em geral: cf. CHATEAU, op. cit., pg. 126.

<sup>24</sup> O *julgamento* (*judgement*) constitui, na filosofia montaigniana, a instância intelectual superior, que avalia e decide com base na razão e na sensação realizando sua síntese, ou combinando suas operações e dados, no juízo. Ele estabelece uma espécie de critério formal, sempre local e contingente, não necessariamente engajado em normas ou referido a valores obrigatórios, e que por isso não entra em contradição com a dúvida contínua inerente ao ensaio. *O julgamento é um utensílio para todos os propósitos e em tudo se intromete. Por este motivo, nos ensaios que dele aqui faço, emprego toda sorte de ocasião* (**Ensaio** I, 50, 301a). A própria seqüência de nossa investigação esclarecerá como isto se passa. Um obra bastante famosa sobre o conceito em questão é a de Raymond C. La Charité: **The Concept of Judgement in Montaigne**. La Haye, Nijhoff, 1968.

<sup>25</sup> Eles se opõem, aqui e de novo na página 140a (*entendement et conscience*), à ciência compreendida como saber meramente armazenável e armazenado.



própria alma: *Prefiro forjar minha alma que mobiliá-la*<sup>26</sup>. É preciso repetir que não está em causa aqui uma simples recusa de toda e qualquer ciência ou da cultura em geral: com efeito, em diversos pontos dos *Ensaio*s, e também no *Do Pedantismo*, Montaigne testemunhará a favor das ciências e de seu valor. Assim, ao pôr-nos em guarda contra o perigo de um saber puramente livresco, ele não pretende que deixemos de ler, porém que aprendamos a ler: *La lecture me sert spécialement à esveiller par divers objects mon discours, à embesongner mon jugement, non ma memoyre*<sup>27</sup>. Melhor que uma cabeça bem cheia é uma *cabeça bem feita*<sup>28</sup>.

Da mesma forma que há uma maneira especial, mais correta, melhor de ler, há também uma para se escrever, a qual igualmente proporciona boa formação e exercício para o juízo e a virtude: o ensaio procura ensinar isto fazendo, ou seja, ao mesmo tempo em que seu autor também tenta aprendê-lo. A diferença entre uma leitura inútil e prejudicial, e outra fortalecedora, e entre uma escrita vazia e tola, e outra vigorosa e substancial, não deve ser apenas diretamente expressa – pois não é suficiente que esta seja simplesmente dita – porém, e acima de tudo, executada; até porque só assim pode ser realmente aprendida. Portanto, não adianta só falar: deve-se fazer. Como diz uma das frases latinas citadas na seqüência do capítulo sobre o pedantismo: *Non est loquendum, sed gubernandum*<sup>29</sup>. Não que tal diferença entre a maneira correta de lidar com o conhecimento e a outra, não apenas errada, como nociva, seja sutil demais para ser expressa ou apreendida: o problema é que simplesmente descrevê-la (coisa que, aliás, o

---

<sup>26</sup> (...): *j'aime mieux forger mon ame que la meubler* (**Ensaio**s III, 3, 819c).

<sup>27</sup> *A leitura serve-me especialmente, por seus diversos assuntos, para me despertar a reflexão, para ocupar meu julgamento, não minha memória* (**Ensaio**s III,3, 819).

<sup>28</sup> (...) *plutost la teste bien faicte que bien pleine*, (...) (**Ensaio**s I, 26, 150).

<sup>29</sup> *Não se trata de falar, mas de governar o barco* (Sêneca, **Cartas**, CVIII, 37).



ensaísta não cessa de fazer) não é o bastante. É preciso torná-la sensível, palpável, presente. E é precisamente isto que faz Montaigne com o estilo ensaístico de filosofar.

Notemos o décimo-primeiro parágrafo do ensaio sobre o pedantismo<sup>30</sup>. Ele é uma adição tardia do tipo que marca a progressiva personalização dos *Ensaio*s segundo a intenção da ‘pintura de si mesmo’ expresso desde o aviso *Au Lecteur* que abre a primeira edição<sup>31</sup>. Em primeiro lugar, este é um excelente exemplo da descoberta montaigniana do tempo interior do discurso: à diacronia natural da linguagem vem se superpor uma sincronia que julga a própria escrita segundo um tempo sempre presente, mas sempre separada – enquanto consciência de sua duração – da duração das coisas<sup>32</sup>. Isto mais a riqueza imagética, até então sem par<sup>33</sup>, do texto montaigniano, aliada ao movimento criado pela profusão de exemplos ilustrativos tirados do concerto de filosofias orquestrado pelo ensaísta, torna as questões discutidas de tal forma vivas que a impressão produzida pelo conjunto, com sua luz e ritmo todo especiais, é única na história da filosofia. Porém, aqui, neste trecho, o que importa mais destacar é a capacidade de

<sup>30</sup> *Admirável é como a tolice tem em mim propriamente seu exemplo. Pois não é isto mesmo que faço na maior parte desta composição? Ai me vou pelos livros pilhando daqui e de lá as sentenças que me agradam, não para guardá-las, pois não tenho guardador, mas para as transportar para este, no qual, a dizer a verdade, elas não são mais minhas do que eram em seu primeiro sítio. Nós não somos, assim o creio, sabedores (sçavants) senão da ciência presente, não da passada, tampouco da futura* (**Ensaio** I, 25, 136c).

<sup>31</sup> Villey (Ed. dos *Ensaio*s, pg. 3) marca as mudanças que sofre este ideal pictórico da escrita ensaística ao longo do tempo.

<sup>32</sup> Esta experiência dos *Ensaio*s foi essencial para a formação da consciência moderna: cf. POULET, Georges. **Études sur le temps humain**. Paris, Plon, 1949, cap. 1.

<sup>33</sup> Não se encontra antes de Montaigne um texto tão intensamente figurado: BARAZ, M. **L’Être et la Connaissance selon Montaigne**. Paris, José Corti, 1968, pg. 59.



autocrítica montaigniana: pois não é verdade, pergunta-se o ensaísta, que também minha composição teço-a de sentenças furtadas aos livros de minha preferência? Qual é então a diferença entre a maneira, o estilo<sup>34</sup> pedante e o meu? Ora, só o fato mesmo de se fazer esta pergunta, já a responde: nenhum outro estilo permitiria tal questionamento, nenhum outro autor poderia fazê-lo desta forma. E todo o texto de *Du Pedantisme* pode ser considerado como uma resposta àquela interrogação, se atentamos principalmente para a capacidade montaigniana de pôr em dúvida suas próprias conclusões – algo de que todo pedante é, por definição, incapaz – que permite ao ensaio evoluir, em si mesmo, e a partir de si mesmo, como um estilo que traz em si a possibilidade de seu próprio aperfeiçoamento, superando-se constantemente para se recriar<sup>35</sup>. Não se trata de dar simplesmente uma resposta direta à indagação, mas de utilizá-la como ponte e janela para uma nova compreensão do problema enfocado; mesmo porque ela não permite uma solução única e fechada, e tentar resolvê-la assim seria exibir uma presunção pedante, o que constituiria uma espécie de contradição em termos. Merece, por isso, ser marcada a última frase deste parágrafo de autocrítica: *Nous ne sommes, ce croy-je, sçavants que de la science presente, non de la passée, aussi peu que de la future*. Em seu sentido mais amplo ela aponta para a famosa máxima renascentista *veritas filia temporis*<sup>36</sup> que serve

Kalagatos, Revista de Filos. do Mest. Acad. em Filos. da UECE  
Fortaleza, v.1 n.1, Inverno 2004, p. 57-101.

<sup>34</sup> Cf. VILLEY, Ed. dos *Ensaio*s, pg. 143, nota 1. E, em geral, em Montaigne, *habitude* é sinônimo de *complexion*: cf. o glossário da edição das obras completas de Montaigne estabelecida e anotada por Robert Barral em colaboração com Pierre Michel (Paris, Éditions du Seuil, 1967, pg. 581).

<sup>35</sup> PUQIONIKAIS II, 72 – PÍNDARO. *Oeuvres Complètes* (ed. bilíngüe). Paris, Éditions de la Différence, 1990, pgs. 166-167.

<sup>36</sup> *Il semble possible de résumer les idées de Montaigne sur l'éducation en ces paroles: permettre à un enfant 'bien-né' de devenir lui-même, car 'quand bien nous purrions estre sçavants du savoir d'autrui, au moins sages ne pouvons nous estre que de nostre propre sagesse'* (*Ensaio*s I, 25, 138a). Cf. BOON, Jean-Pierre. *Epistémè et morale dans les Essais de Montaigne*. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne, 5<sup>a</sup> série, n<sup>o</sup> 13, 1975, pg. 25. É preciso evitar aqui a interpretação platonizante [CONTINUA]



de base à teoria montaigniana do conhecimento. Aqui, contudo, deve-se destacar como esta atitude afasta o ensaísta do pedantismo. E de uma maneira bastante simples: armazenar o saber é inútil; o decisivo é saber utilizá-lo oportuna e judiciosamente – saber melhor; saber como saber.

*Um personagem sabedor não é sabedor em tudo; mas o homem de talento é em tudo capaz, e em ignorar mesmo*<sup>37</sup>. Daí a recusa montaigniana em assumir uma postura professoral: ele mesmo está preocupado em aprender – os *Ensaaios* perfazem a história de seu aprendizado – e é seguindo o seu caminho que ele lança luz sobre o nosso. Para ele, como para nós, e repetiremos isto muitas vezes, não está em questão ensinar a virtude, mas aprendê-la. Porque neste campo, no domínio da filosofia moral, tal como a estuda o ensaísta, teoria e ação são inseparáveis na letra, como no espírito; na escrita, como na vida. O julgamento é ação. O pedante, por não saber julgar, não sabe agir, e vice-versa. Pensa que basta ter a seu alcance uma coleção de conhecimentos. Esquece ou ignora que fazer é criar e que mesmo citar é, de certa forma, uma recriação, por sua vez passível de ser bem ou mal executada e interpretada.

Como, porém, chegar à condição de bem agir? O que é ‘*saber melhor*’ e de que maneira alcançar tal conhecimento?<sup>38</sup>

[CONTINUAÇÃO DA NOTA 36] que toma como base daquela exortação a noção de anamnese: esta parece ser estranha à verdadeira significação da frase de Píndaro e às idéias de Montaigne (*Ensaaios* II, 12, 548); cf. SNELL, op. cit., pg. 217, nota 6. A idéia básica aqui é que a virtude resulta primariamente da realização da natureza própria de cada homem: BEAUDRY, op. cit., pg. 104. Veja-se também CONCHE, op. cit., 1987, pg. 80 – que lembra o nome de Nietzsche.

<sup>37</sup> *Ilíada* 6, 444. Citação tomada de Snell (op. cit., pg. 217).

<sup>38</sup> A par de nosso exame dos *Ensaaios*, pode-se citar algumas palavras interessantes de Eugenio Garin (op. cit., pgs. 79-80) sobre a nova forma de ver o conhecimento no Renascimento que têm muito a ver com o pensamento montaigniano: *A cultura não consiste em receber conhecimentos passivamente, elaborados de maneira definitiva; ela consiste em tornar-nos capazes de agir, de descobrir, de conhecer, pois a condição* [CONTINUA]

Se, como já foi dito, todo o ensaio sobre o pedantismo – e mesmo toda a filosofia ensaística – procura esclarecer esta questão e dar-lhe resposta, devem ser ressaltadas, todavia, para tanto, certas indicações da segunda metade deste texto (e principalmente suas adições mais tardias). E, primeiro, a recomendação montaigniana de se juntar à ciência, ou ao conhecimento puro e simples dos fatos e letras, o *ensaio do senso*<sup>39</sup>, ou a experimentação do julgamento e do bom-senso; porquanto, se o preferível seria a combinação deste com aquela, o julgamento são é dos dois o mais importante: *Este aqui pode passar sem aquela, e não aquela sem este. Pois, como diz este verso grego, Ω ουςδέν η μάθησι ή μη' νου παρη, de que serve a ciência sem a inteligência* ?<sup>40</sup> E não só porque a inteligência, o entendimento, a capacidade de julgar acertadamente é mais útil que o puro saber em si mesmo, mas porque este sem aquele, além de inútil, torna-se perigoso:

*[A] Or il ne faut pas attacher le sçavoir à l'ame, il l'y faut incorporer; il ne l'en faut pas arrouser, il l'en faut teindre; et, s'il ne la change, et meliore son estat imparfait, certainement il vaut beaucoup mieux le laisser là. C'est un dangereux glaive, et qui empesche et offence son*

---

[CONTINUAÇÃO DA NOTA 38] *humana é um estado de pesquisa, de eterna atividade, e não posse definitiva. E como não se pode aprender sem já conhecer, o melhor meio para progredir no conhecimento, permanecendo livre, ou seja sem se deixar obnubilar pela idéia adquirida, será observar como os grandes homens do passado chegaram ao conhecimento, confrontando nossa situação com a deles, nossa humanidade com a deles. Não se procurará em Aristóteles a verdade, mas uma maneira nobre de a alcançar; (...). Em suma, a cultura é igual à formação humana. E há formação humana quando, com a ajuda da experiência de outrem, cada qual reencontra sua própria humanidade. O acento desloca-se, é posto sobre o homem e o problema torna-se aquele de saber como formar homens livres, capazes de descobrir novas vias e de criar novas realidades.*

<sup>39</sup> *l'essay du sens* (Ensaios I, 25, 140a). Note-se como, neste trecho mesmo, o ensaísta joga com o duplo sentido francês de *sens*: senso e sentido.

<sup>40</sup> Ensaios I, 25, 140a.

*maistre, s'il est en main foible et qui n'en sçache l'usage, [C] "ut fuerit melius non didicisse".<sup>41</sup>*

Bem pensar e bem fazer (141a): tal deve ser o fruto do verdadeiro conhecimento. E aí está a base da importantíssima declaração imediatamente posterior: *Toda outra ciência é prejudicial àquele que não tem a ciência da bondade*<sup>42</sup>. Esta frase deve ser considerada com atenção. Antes de mais nada, é preciso evitar interpretá-la mal, compreendendo incorretamente o sentido aqui da palavra 'bondade', a qual significa uma disposição espiritual que se inclina para o bem e para a justiça, porém não em uma significação moral estreita. Pois inclui-se também sob sua rubrica a idéia de fazer bem, não apenas enquanto benevolência, mas como capacidade de levar algo a bom termo. Portanto, 'bondade' em uma acepção mais ampla do que a que estamos em geral acostumados, e isso graças à sua inspiração platônica<sup>43</sup>: ser bom é incorporar, e seguir, a medida

<sup>41</sup> *Ora, o saber não deve ser pregado na alma, mas deve ser incorporado a esta; não deve regá-la, deve tingi-la; e, se não a muda, nem melhora seu estado imperfeito, mais vale certamente que o deixemos onde está. É um gládio perigoso, que embaraça e fere o dono, quando empunhado por mão fraca e que não lhe sabe manejar; "de sorte que fora melhor nada ter aprendido (Cícero, **Tusculanas**, II, IV)" (Ensaio I, 25, 140ac). Atenção aqui para a equiparação, freqüente nos *Ensaio*s (por exemplo, o trecho já citado - pg. 33 - deste mesmo ensaio 137a, ou no ensaio seguinte 151a, etc), do processo de conhecimento ao processo digestivo. Note-se que *incorporar* não significa lá aceitar, mas transformar. É importante marcar a maneira pela qual a linguagem ensaística serve não só de veículo às idéias montaignianas, porém as exprime em si mesma, através de seus termos, ritmos, imagens, etc. Desta forma à análise conceitual "descarnada", costumeira da escolástica, vêm juntar-se poderosos instrumentos literários de expressão.*

<sup>42</sup> *Toute autre science est dommageable à celui qui n'a la science de la bonté* (141c).

<sup>43</sup> A sentença é ela mesma uma imitação de Platão (**Menexeno**; **República**, IV; retomada por Cícero, **De Officiis**, I, XIX): cf. VILLEY, Ed. dos *Ensaio*s, pg. 1242.



ideal de toda ação e conduta, constituída pelo bem. E o que está assim em causa é precisamente uma intercessão, combinação, interação, ou seja lá qual for o nome que decidamos dar a isto, de saber e virtude, crucial na filosofia ensaística, como no pensamento renascentista como um todo.

**3** Mas, devemos insistir, qual o caminho para esta *ciência da bondade* ? Como ela é constituída ? Como chegar a ela ? Ora, este é todo o nosso problema.

A seqüência do texto do ensaio que ora estudamos lança mais luz sobre tais interrogações. A primeira afirmação que se pode fazer lendo-o é: o aprendizado das letras, do conhecimento factual, das ciências e o domínio do saber livresco em geral não é suficiente para se alcançar o verdadeiro conhecimento – a sabedoria. Se isto já estava bem claro, como claro também estava que o decisivo era a maneira de travar contato com a ciência, de lidar e de se relacionar com o conhecimento, a ênfase agora passa a ser colocada na inter-relação entre o método pedagógico correto e a natureza do aluno. Pois uma alma pode, ou ser sufocada como queria aquela princesa, ou se alargar e aprimorar-se, segundo a forma como é educada: este é o centro do problema.

A boa educação é aquela que considera a natureza individual de seus sujeitos e a ela se adapta. Uma referência a Platão na página 141c torna ainda mais evidente a influência aqui da *República*. E alusões mais ou menos veladas à nobreza e à vulgaridade, tanto de classe, como espirituais, e seus respectivos encargos, pontuam aqui e ali o texto até o seu final.

Uma das características da sabedoria é facultar ao homem o reconhecimento de sua própria condição; ou o saber que para cada homem há um afazer e conhecimento apropriados à sua disposição pessoal<sup>44</sup>. Neste sentido, também um camponês, se

<sup>44</sup> Não se trata de alguma espécie de determinismo que arrancaria ao homem aquilo que a filosofia montaigniana e o humanismo renascentista prezaram como um dos valores mais importantes – a liberdade –, porém de algo que vem a ser no tempo, e que no tempo pode ser modificado.

sabe e faz o que lhe é devido, pode ser considerado sábio; e não por acaso o ensaísta louvará a virtude dos homens do campo de sua terra natal. Assim, se os nobres devem ser educados, isto não significa esquecer o lugar que lhes cabe: a guerra e o governo, e não as letras, devem continuar a ser suas principais ocupações. Não há aqui contradição. De maneira semelhante, o combate humanista contra o conceito de nobreza hereditária e a ligação ideológica de raça e virtude, não impede que os *Ensaaios* e o Renascimento como um todo continuem bastante sensíveis a tais idéias<sup>45</sup>. Igualmente, mesmo que a identificação de virtude e coragem guerreira seja recusada, o humanismo fará concessões à virtude bélica. E Montaigne chegará a dizer, no final de *Do Pedantismo*, que *o estudo das ciências amolece e efemina as coragens mais do que as endurece e viriliza* (143c); e termina por relatar a opinião dos nobres do séquito de Charles VIII – então conquistador sem esforço de Nápoles e de boa parte da Toscana, berço do Renascimento – os quais culpavam precisamente o refinamento da nobreza italiana (que o ensaísta, como vimos, tinha em alta conta) por sua fatídica derrota. Porém, é preciso repetir, não estamos frente a uma pura e simples recusa da educação ou da ciência, mas lemos a crítica de uma formação mal feita conjugada com recomendações acerca da maneira correta de educar, maneira esta que deve estar intimamente relacionada à natureza e condição do aluno. Tais recomendações acumulam-se nas duas páginas anteriores àquele dramático encerramento deste ensaio.

Bastante interessante, para compreendermos o que está em questão neste ensaio, é a referência a Sócrates (143c) tirada do *Hípias Maior*. Fazendo alusão ao freqüente elogio socrático da forma espartana de educar: ela prepara, por meio de uma censura às artes inúteis, a oposição final entre ciência e coragem (algo que nunca esteve nos planos de Sócrates), a qual, por sua vez, servirá de figuração e máscara para a contraposição mais extensa – e

<sup>45</sup> Cf. *Ensaaios* III, 5, 850-851bc; BAURMANN, op. cit., pg. 58.



mais fundamental na filosofia ensaística – de conhecimento e virtude. E pode-se mesmo dizer que a relação entre estes dois conceitos – que, nos *Ensaïos*, encontram definição principalmente através de seu relacionamento – constituiu a principal preocupação filosófica de Montaigne. Para este, certamente, nem a ciência exclui a coragem, nem esta se identifica à virtude. Mas aqui, no momento em que está em causa a melhor educação para cada classe (subentendido aí, tanto o aspecto sociológico, como o natural e o espiritual) de homens, e onde se trata de preconizar uma formação ideal para os nobres, o ensaísta lida com uma dimensão particular da questão educativa. A esta intenção serve todo o desenvolvimento imediatamente anterior, com Esparta como modelo no cultivo de homens preparados para a vida prática, para a guerra e para o governo. Não se trata de uma espécie de casuística<sup>46</sup> da educação, porém de uma, digamos, especialização de sua aplicação. Seria um erro reduzir todo alcance e fim da mensagem montaigniana à classe aristocrática. O objeto da filosofia dos *Ensaïos* é o homem, e seu objetivo mais lato, sua formação. Se não se deixa aí de considerar essencial, como era comum também na literatura humanista, a idéia de uma educação da nobreza (pela própria importância desta), é preciso antes ter em conta a postura metodológica geral do ensaio, a qual pode ser resumida em uma citação: *Os outros formam o homem, eu o recito (...)*<sup>47</sup>. Ou seja, Montaigne procura através de exemplos e situações particulares atingir o universal. Daí o interesse, não por uma classe ou grupo determinados, mas por cada caso singular – que se expressa já no fato do ensaísta pretender através de si mesmo, no auto-retrato que são os *Ensaïos*, tocar o Homem<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> Casuística seria recomendar uma atitude para o nobre e opô-la definitivamente a do camponês: em Montaigne eles, nem se igualam, nem se opõem.

<sup>47</sup> *Les autres forment l'homme; je le recite (...)* (**Ensaïos** III, 2, 804b).

<sup>48</sup> Veja-se o começo do ensaio *Du Repentir* (III, 2) que serviu de modelo a Erich Auerbach (op. cit., cap. 12) em sua famosa análise do método montaigniano.

**4** Montaigne – constatação básica de qualquer leitura ainda que superficial de sua obra, mas que nunca é demais repetir – não é, nem um pedagogo, nem um moralista, no sentido vulgar destes termos. É com isto em mente que devemos abordar as incitações a uma pedagogia da virtude contidas neste ensaio.

Primeiro, retomemos aquele trecho já citado (136ac) para exemplificar o que se chamou lá de fins mais importantes da educação montaigniana: formar o julgamento e a virtude. Lado a lado, não parece haver preeminência ou ascendência de um sobre o outro destes objetivos. E nem poderia ser diferente, desde que se referem a empresas na verdade interdependentes, pois entre conhecimento e virtude, razão e vontade, entendimento e consciência há e deve haver interação e equilíbrio, de acordo com a filosofia ensaística.

As outras quatro ocorrências do termo ‘virtude’ reportam-se diretamente ao seu fomento e estímulo através de exemplos de uma educação para ela voltada. Em três delas (141a, 142c e 143c) assistimos a uma oposição, que ocorre ao longo de todo ensaio, entre duas pedagogias: uma, a ideal segundo o ensaísta, devotada ao cultivo da virtude, e outra, freqüentemente reprovada nos *Ensaíos*, que se preocupa apenas com a ciência, as letras e as artes de uma maneira exterior, verbal, teórica e, em uma palavra, pedante.

Assim, por uma parte, excluem-se o saber pedantesco e a virtude, mas por outra, esta última é posta em relação direta com o verdadeiro conhecimento: sabedoria<sup>49</sup>. Que se pergunte ainda

---

<sup>49</sup> Este, porém, não é o único nome pelo qual é definido o saber “essencial” nos *Ensaíos*. Neste mesmo ensaio, por exemplo, a sabedoria é identificada à prudência (142a) e posta no grupo das virtudes cardinais (142c). Para o ensaísta, como sempre, não é o nome ou a definição, mas a coisa que merece atenção: o estilo ensaístico experimenta tornar seu objeto presente e sensível de acordo com uma lógica que já não tem mais como única preocupação a verdade – pois não há critério universal para verificá-la –, mas também a forma de enunciá-la.

uma vez: qual é a diferença entre uma e outra espécies de saber em termos educativos, ou seja, como caminhos a serem seguidos e como formas e disposições a serem cultivadas ? Neste ensaio, o trecho que parece ser o mais importante para dar uma das respostas possíveis a esta indagação é o seguinte:

(...); e pois que as ciências, logo que se as tome corretamente, não podem nos ensinar senão a prudência<sup>50</sup>, a probidade e a resolução, eles quiseram de saída fazer suas crianças experimentarem estes efeitos e instruí-las não por ouvir dizer, mas pela prova da ação, formando-as e moldando-as ao vivo, não apenas por preceitos e palavras, mas principalmente por exemplos e pelas obras, a fim de que isto não fosse uma ciência em sua alma, mas sua compleição e hábito; que não fosse uma aquisição, mas uma possessão natural.<sup>51</sup>

Trata-se de uma exposição da maneira correta de educar inspirada no relato de Xenofonte acerca da educação persa. Mas o que interessa, aqui, não são tanto as circunstâncias particulares em que estas coisas são ditas, sua proveniência ou sua ambiência, porém seu alcance geral. Antes de tudo, temos aí uma formulação da maneira de educar que, ao ensaísta, parecia ser a melhor.

---

<sup>50</sup> Villey (Ed. dos *Ensaio*s, pg. 142, nota 7) substitui, em nota, em uma ocorrência imediatamente anterior a esta (na mesma página) *prudence* por *sagesse*. No francês moderno e coloquial o termo ‘sabedoria’ é usado freqüentemente no sentido de ‘prudência’. Como quando se diz às crianças: *Soyez sages !* Para Montaigne a sabedoria é algo mais complexo e não tem, a não ser episodicamente, este sentido tão definido.

<sup>51</sup> (...); *et puis qu’il est ainsi que les sciences, lors memes qu’on les prent de droit fil, ne peuvent que nous enseigner la prudence, la preud’homme et la resolution, ils ont voulu d’arrivéé mettre leurs enfans au propre des effects, et les instruire, non par ouïr dire, mais par l’essay de l’action, en les formant et moulant vifvement, non seulement de preceptes et parolles, mais principalement d’exemples et d’oeuvres, afin que ce ne fut pas une science en leur ame, mais sa complexion et habitude; que ce ne fut pas un acquest, mais une naturelle possession* (**Ensaio**s I, 25, 142-143a).

Que se destaque a oposição entre *aquisição* (acquest) e *possessão natural* (naturelle possession). Montaigne confronta estes termos porque evidentemente quer diferenciá-los: a chave de sua divergência está no conceito de ‘natural’ tal como este é construído e utilizado nos *Ensaíos*. O ser natural não se funda em uma definição fixa, única e absoluta desta (de todo modo, impossível de ser estabelecida segundo a teoria do conhecimento montaigniana); ao invés disso, *natural* refere-se à marcha do devir, ao ritmo, proporção e perspectiva segundo os quais se adequam de maneira ótima homem e cosmos. É de acordo com isto que é preciso realizar todo ensino e todo aprendizado. Diferentemente de uma mera aquisição, um conhecimento que se possui naturalmente modifica nosso ser, formando e moldando nossa atitude, e fazendo-nos agir em sintonia e sincronia com a natureza, logo da melhor maneira possível.

Tal modo de conhecer, portanto, não se limita a dispor da ciência como um instrumento: a ciência não está apenas *na alma*, mas torna-se *sua compleição e hábito*. E *habitude* significa aí *a natureza mesma da alma e sua maneira de ser* transformada pela boa educação<sup>52</sup>.

**5** Como conclusão desta breve análise do ensaio *Du Pedantisme*, uma imagem do ideal educacional aí preconizado, cuja função hermenêutica será valiosa aqui e adiante, deve permanecer. Trata-se da famosa sentença de Píndaro, tantas vezes já empregada ao longo da história da filosofia para ilustrar visões pedagógicas nem sempre tão semelhantes entre si como seria de se supor por esta divisa comum: *gevnoi=, oi\o” ejssiVmaqwn*<sup>53</sup> –

<sup>52</sup> Cf. VILLEY, Ed. dos *Ensaíos*, pg. 143, nota 1. E, em geral, em Montaigne, *habitude* é sinônimo de *complexion*: cf. o glossário da edição das obras completas de Montaigne estabelecida e anotada por Robert Barral em colaboração com Pierre Michel (Paris, Éditions du Seuil, 1967, pg. 581).

<sup>53</sup> PUQIONIKAIS II, 72 – PÍNDARO. *Oeuvres Complètes* (ed. bilíngüe). Paris, Éditions de la Différence, 1990, pgs. 166-167.



*torna-te o que és aprendendo*. O paralelo que se quer traçar aqui entre esta exortação e a concepção montaigniana de educação consiste na interação entre aprendizado e natureza evidente em ambas<sup>54</sup>. *Aprende a ser o que és*, outra tradução possível, põe ainda mais em relevo esta combinação aparentemente contraditória. Pode-se apontar um aspecto filosófico semelhante em um verso homérico: *εσπει μάθων ἔμμεναι ἐσθλό*<sup>55</sup>. Estas palavras de Heitor, embora com menos força do que aquelas da lírica píndarica, aludem ao fato de que não se faz parte da nobreza, da verdadeira nobreza, apenas por nascimento (noção rara na época arcaica): *Pois aprendi a ser nobre*. A condição de nobre, como a de camponês, depende de um agir próprio inerente à sua natureza. Para um grego desta época, porém, não há sentido em se falar de uma virtude camponesa – isto só será possível com Hesíodo. Mas, em ambos, ordem natural e ordem moral estão firmemente unidas, conferindo à noção de *ajrethv* um sentido fundamental de ‘êxito’<sup>56</sup> no que se é e se deve ser, não ausente – todavia quase completamente apagado – da atual concepção de virtude. Recuperar este seu sentido essencial sem com isso, no entanto, tornar a confundir natureza e moral, metafísica e ética, constitui um dos objetivos básicos da confecção do conceito ensaístico de virtude.

---

<sup>54</sup> *Il semble possible de résumer les idées de Montaigne sur l'éducation en ces paroles: permettre à un enfant 'bien-né' de devenir lui-même, car 'quand bien nous purrions estre sçavants du savoir d'autrui, au moins sages ne pouvons nous estre que de nostre propre sagesse'* (*Ensaïos I, 25, 138a*). Cf. BOON, Jean-Pierre. **Epistémè et morale dans les Essais de Montaigne**. Bulletin de la Societé des Amis de Montaigne, 5<sup>a</sup> série, n<sup>o</sup> 13, 1975, pg. 25. É preciso evitar aqui a interpretação platonizante que toma como base daquela exortação a noção de anamnese: esta parece ser estranha à verdadeira significação da frase de Píndaro e às idéias de Montaigne (*Ensaïos II, 12, 548*); cf. SNELL, op. cit., pg. 217, nota 6. A idéia básica aqui é que a virtude resulta primariamente da realização da natureza própria de cada homem: BEAUDRY, op. cit., pg. 104. Veja-se também CONCHE, op. cit., 1987, pg. 80 – que lembra o nome de Nietzsche.

<sup>55</sup> *Ilíada* 6, 444. Citação tomada de Snell (op. cit., pg. 217).

<sup>56</sup> *Ἀρετᾶν* significa ‘prosperar’: cf. SNELL, op. cit., pg. 218.

À diferença do educar segundo a natureza que leva à virtude, o saber pedantesco, nem possui virtude, nem a ela conduz. O pedante é alguém que, por não conhecer a natureza do verdadeiro saber, desvirtua-a confundindo-a com a erudição vazia e desta maneira deforma sua própria natureza. Ele não sabe como agir, não é em nada um virtuoso, e por isso sua ciência permanece inútil, e torna-se mesmo perigosa, desviando a ele e a seus alunos do caminho natural e, assim, de si mesmos.

**6** A questão básica e primeira, entretanto, persiste: qual o caminho para a virtude? Procurar solucioná-la é investigar também, e sobretudo, o sentido, a definição e o significado da virtude, porquanto se confundem aqui caminho e meta, meio e fim.

Seria, pois, a virtude, segundo Montaigne, natureza ou resultado de um esforço formador? Pelo que até este ponto foi visto poderíamos responder tanto por ambas opções como com nenhuma delas. O trecho dos *Ensaaios* que foi citado por último como imagem do ideal educativo montaigniano (142-143a), por exemplo, presta-se, com efeito, a interpretações dúbias ao recomendar uma espécie de “educação natural”. Fornece, sem embargo, uma direção para o prosseguimento da investigação – que em seu correr permitir-nos-á compreender os objetivos visados por tal propósito de educar segundo a natureza – ao utilizar o termo *habitude*, palavra esta a qual, conotativamente, aponta para um conceito da maior importância na filosofia ensaística, central para a resolução daquela questão inicial: *la coutume*, o costume. Pois, virtualmente se cruzam aí o problema acerca da formação, de uma possível via para a virtude, com o estudo de sua constituição.

Estudar a significação geral da noção de costume nos *Ensaaios*, além de tarefa extremamente difícil e pesada, representaria um desvio da intenção primordial destas linhas. Por isso, trata-se aqui especificamente de examinar seu papel pedagógico, considerando em especial sua cooperação com a

natureza e o afastamento desta por ele ocasionado. O que, de todo modo, não é exequível sem uma avaliação mesmo se breve de sua forma conceitual genérica no pensamento do ensaísta. As indicações para tanto se encontram dispersas ao longo dos *Ensaio*s. Contudo, deve-se privilegiar o vigésimo-terceiro capítulo do primeiro livro, o qual, além de ser aquele que possui o maior número de ocorrências do termo ‘costume’, ocupa-se particularmente em examinar e expor seu lugar na filosofia montaigniana.

Talvez logo a primeira definição deste ensaio – intitulado *Do costume e de não mudar facilmente uma lei aceita*<sup>57</sup> – seja a melhor: o costume é um violento e traíçoeiro mestre-escola<sup>58</sup>. É o que Montaigne ilustra com uma frase de Plínio citada logo a seguir: *Usus efficacissimus rerum omnium magister*<sup>59</sup>. Sua potência – a força do hábito – vem justamente de sua eficácia em forçar as regras da natureza<sup>60</sup>: o que significa ter o costume a faculdade de modificar a natureza. De que maneira, entretanto, e em que medida, isto pode acontecer é uma questão bastante complexa e que receberá soluções um tanto diversas conforme o caso focado pelos *Ensaio*s: parece evidente não existirem leis gerais para determinar tal modificação em todos os casos possíveis – ela dependerá das circunstâncias e dos sujeitos. Mas o certo é que o costume possui uma capacidade praticamente ilimitada de transformar nossa natureza<sup>61</sup>. E por isso domina e rege, não só as sociedades, como as consciências:

*E, em suma, a meu ver, não há nada que ele [o costume] não faça, ou que ele não possa: e com razão o chama Píndaro, segundo me foi dito, o Rei e o Imperador do*

<sup>57</sup> *De la coustume et de ne changer aisément une loy receüe* (**Ensaio**s I, 23).

<sup>58</sup> *Car c'est à la verité une violente et traistresse maistresse d'escole, que la coustume* (ibidem I, 23, 109a).

<sup>59</sup> *O uso, em todas as coisas, é o mais poderoso mestre* (**História Natural** XXVI, VI) - **Ensaio**s I, 23, 109c.

<sup>60</sup> *Nous luy voyons forcer, tous les coups, les reigles de nature* (ibidem I, 23, 109a).

<sup>61</sup> Cf. **Ensaio**s III, 13, 1080b.

*mundo. (...). As leis da consciência , que nós dizemos nascerem da natureza, nascem do costume: cada um tendo em veneração interna as opiniões e costumes aprovados e recebidos à sua volta, não pode desprender-se deles sem remorso, nem observá-los sem aplausos.*<sup>62</sup>

Assim, parece não haver diferença entre costume e natureza. Seria, porém, um erro identificá-los, apesar de sua equivalência em um nível de efeitos mais superficiais. Na verdade, tocamos aqui mais um ponto da dialética de oposição e complementaridade constitutiva do discurso ensaístico que, por não organizar-se segundo um eixo metafísico explícito, deve ser examinada em cada uma de suas expressões particulares<sup>63</sup>. E isso sem esquecer que até mesmo o isolamento desta relação costume–natureza já constitui uma hipostasia algo traidora do pensamento em causa.

O procedimento aqui adotado para o estudo da obra montaigniana é o método comum de acúmulo de exemplos que confirmam as conclusões da análise. Tais exemplos, no entanto, devem ser encarados, como já se alertou, mais como ilustrações do que como demonstrações das afirmações da tese. Seria fácil, e tedioso, acumular citações que mostrassem a impossibilidade de

---

<sup>62</sup> [A] *Et somme, à ma fantaisie, il n'est rien qu'elle ne face, ou qu'elle ne puisse: et avec raison l'appelle Pindarus, à ce qu'on m'a dict, la Royne et Emperiere du monde. [C] (...). Les loys de la conscience , que nous disons naistre de nature, naissent de la coustume: chacun ayant en veneration interne les opinions et moeurs approuvées et receuës autour de luy, ne s'en peut desprendre sans remors, ny s'y appliquer sans applaudissement* (**Ensaio** I, 23, 115ac).

<sup>63</sup> O melhor exemplo disto é o relacionamento natureza-arte que se desdobra em muitas outras figurações paralelas (como natureza e costume) na filosofia montaigniana. Um outro caso desta ambigüidade lógica dos *Ensaio*s, contíguo a contraposição e/ou justaposição de costume e natureza, é a confrontação de razão e costume na ambivalência de racionalismo iluminista e relativismo cultural, como explicações do fundamento dos costumes das diversas sociedades, estudada por Lévi-Strauss (**História de Lince**. São Paulo, Schwarcz, 1993, pg. 192) em Montaigne.

igualar ou nivelar costume e natureza nos *Ensaios*<sup>64</sup>: isto é geralmente evidente para o leitor, e a própria afirmação de que o costume modifica a natureza pressupõe uma diferença entre esta e aquele. Trabalhar, portanto, já a partir de uma tentativa de compreensão desta relação é o que interessa.

Muito foi escrito sobre o tema do costume em Montaigne – noção tanto mais importante se a considerarmos no quadro da originalidade e do pioneirismo das noções antropológicas ensaísticas<sup>65</sup>. Mas o que se quer focar aqui é o papel do costume, do hábito, na educação.

A primeira constatação é que este *mestre-escola* possui um caráter poderoso e traiçoeiro, ou seja, bifronte, e tanto forma para a virtude, como deforma, levando, entre outras distorções, ao pedantismo. Por um lado, pode ser um meio de educar e um instrumento educativo extremamente eficaz; e, por outro, representar um desvio e uma resistência quase insuperável no percurso de qualquer ensino e aprendizado. Qual a diferença? Tudo depende da maneira como operamos com esta potência cega de mudar a natureza humana que é o costume: segundo os *Ensaios*, educar é, em boa parte, tentar assumir sua direção em seus, por assim dizer, desenvolvimentos pedagógicos tais como assimilação, exercício, etc. O processo de aprendizagem constitui-se, portanto, em geral, não como um armazenamento de informações, mas como o internalizar de uma atitude, um acostumar-se a uma nova maneira

---

<sup>64</sup> Por exemplo, a famosa passagem que alude à uma forma mestra natural particular à cada um de nós e que luta contra a educação e contra as influências externas (*Ensaios* III, 2, 811c).

<sup>65</sup> Consulte-se, a título de ilustração do tema, por exemplo: LÉVI-STRAUSS, Claude. op. cit.; DIAS, J. S. da Silva. **Influencia de los descubrimientos en la vida cultural del siglo XVI**. Cidade do México, Fondo de Cultura Económica, 1986, pgs. 210 e seq.; DILTHEY, Wilhelm. **Hombre y Mundo en los siglos XVI y XVII**. Cidade do México, Fondo de C. E., 1944, cap. 7; MELLO FRANCO, Afonso Arinos de. **O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937

de ser e pensar, uma mudança de nossa natureza que consiste em um aperfeiçoamento da pessoa humana.

Não é por coincidência que Montaigne tratará da relação costume-educação logo nas primeiras páginas do ensaio mais importante do ponto de vista da análise do conceito de costume. E lá pode ser entrevisto um ponto bastante interessante: apesar de todo encaminhamento da filosofia moral montaigniana ser direcionado com vistas ao aprimoramento de nossa natureza própria, e ter como padrão da ação e do valor ideais sua, digamos, naturalidade, isso não significa que a natureza humana ou cosmológica seja ou deva ser “boa” segundo nossos parâmetros éticos ou necessariamente agir de acordo com nossa expectativa racional<sup>66</sup>. Existem *sementes*<sup>67</sup> de crueldade, tirania, traição, etc, em nossa natureza mais primordial, e já na infância, que é preciso combater desde a mais tenra idade. Portanto, existem vícios, defeitos, falhas, que são naturais a cada um de nós em função de nossa natureza individual. E desde os passatempos e jogos infantis deve ser criada uma disposição a eles contrária por meio do costume, que interiorizará a repulsa pelos atos e atitudes – e até mesmo pensamentos – deles advindos.

*É preciso ensinar cuidadosamente as crianças a odiar os vícios por sua própria contextura, e é preciso ensinar-lhes*

<sup>66</sup> Cf. CHRISTODOULOU, Kyriaki. **Art et nature chez Montaigne**. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne. série 5, n. 31-32, 1979, pg. 27, nota 7. Assim como a natureza não é incondicionalmente boa de um ponto de vista moral, também os canibais montaignianos, apesar de estarem na origem do mito do ‘bom-selvagem’, não são nem bons nem maus em um sentido estrito, e não servem de modelo proposto à imitação européia: é bom aproveitar a oportunidade para marcar as diferenças entre Rousseau e Montaigne com relação a este ponto. A natureza é boa porque, sendo o que é, ela é o melhor que ela pode ser: sua bondade é a bondade generosa do Ser; cf., por exemplo, **Ensaio** III, 13, 1113bc.

<sup>67</sup> **Ensaio** I, 23, 110c. É muito significativo o emprego deste termo ‘*semences*’ na linguagem ensaística, o qual significa algo de original em nossa natureza que se desenvolverá, ou não, de acordo com nossas experiências pessoais.



*sua natural deformidade, a fim de os evitarem, não somente nos atos, mas sobretudo em seus corações; que o pensamento mesmo lhes seja odioso, seja qual for a máscara que portem*<sup>68</sup>.

Logo, deve haver uma inter-relação natureza-costume-educação que só ela garantiria a boa formação. A educação deve utilizar o costume para favorecer ou modificar a natureza segundo o caso. Claro que esta não é uma tarefa simples: permanece o problema crucial da medida ou do critério. Ou seja: de acordo com que orientação empregaremos o costume para formar nossa natureza da melhor maneira possível ?

**7** A resposta é inesperada e paradoxalmente simples: o costume deve servir para educar segundo a medida natural. Se a natureza não é moralmente boa, ela é, porém, conveniente, adequada e ótima em sua economia, e, portanto, naturalmente boa: esta noção constitui uma das características essenciais da idéia montaigniana de natureza. Seguindo essa direção, uma educação natural é, em síntese, uma educação apropriada. E ‘apropriada’ significa o que vem a propósito, ou quando e como convém: aprender e ensinar de maneira propícia e oportuna, portanto em harmonia com nossa natureza individual e, assim, com o devir natural.

Toda educação deve buscar, antes de mais nada, o acordo com a *forma mestra*<sup>69</sup> de nossa natureza. Já no final do segundo capítulo<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> *Il faut apprendre soigneusement aux enfants de haïr les vices de leur propre contecture, et leur en faut apprendre la naturelle difformité, à ce qu'ils les fuient, non en leur action seulement, mais sur tout en leur coeur; que la pensée mesme leur en soit odieuse, quelque masque qu'ils portent* (**Ensaio** I, 23, 110c). Notemos que este trecho afirma que os vícios são **naturalmente** disformes.

<sup>69</sup> **Ensaio** III, 2, 811c.

<sup>70</sup> É uma opinião mais ou menos difundida que este possa ter sido o primeiro capítulo a ser escrito por Montaigne, principalmente por causa de seu tema, que seria relacionado à morte de La Boétie (evento determinante na decisão montaigniana de escrever), e porque o primeiro ensaio possui claramente a forma de uma introdução tendo sido provavelmente posto no início com tal fim.

dos *Ensaio*s encontramos em germe esta concepção pedagógica que Montaigne desenvolverá em outros ensaios<sup>71</sup>. O ensaísta, lá, assevera não ser facilmente presa de violentas paixões por ter a apreensão (termo que designa aqui a faculdade de compreender pela inteligência e pela sensibilidade) naturalmente dura; e, que pelo estudo, endurece-a sempre mais (14b). Desta maneira, a atitude buscada pelo autor conforma-se com sua inclinação natural: a educação serve de reforço voluntário e racional em harmonia com seu temperamento. Note-se, contudo, que, neste processo de formação da personalidade, a compreensão, a expressão e o aprimoramento da *forme maistresse* pessoal são tarefas necessariamente interligadas e intermináveis. E por isso devem ser ensaiadas e não resolvidas, daí decorrendo o caráter básico de “inacabamento” do estilo ensaístico<sup>72</sup>. É precisamente através da reflexão contínua, do exercício, do ensaio de nosso julgamento frente às questões vitais, que descobrimos nossa natureza.

Conseqüentemente, na expressão *forma mestra*, e pelo menos por mais outras três vezes neste mesmo ensaio (III, 2 – *Du Repentir*), Montaigne emprega a palavra ‘forma’ em seu sentido aristotélico-escolástico<sup>73</sup>, isto é, com o significado de essência (ou de conjunto de qualidades essenciais), porém, não como subtraída ao devir, mas justamente como só se dando em seu vir-a-ser<sup>74</sup>. Isto

<sup>71</sup> Cf. EHRLICH, Hélène-Hedy. *Montaigne: la critique et le langage*. Paris, Klincksieck, 1972, pg. 42.

<sup>72</sup> Cf. *Ensaio*s III, 2, 805bc.

<sup>73</sup> Cf. BARAZ, op. cit., pg. 27.

<sup>74</sup> Cf. *Lexicon Latinitatis Medii Aevi*, pg. 395, verbete ‘forma’. Diga-se de passagem que os autores escolásticos não aderiram rigorosamente a terminologia de Aristóteles e estenderam o conceito de forma à substâncias imateriais ou imóveis, falando, por exemplo, de ‘formas separadas’ para indicar as idéias existentes na mente de Deus (S. Tomás, S. Th., I, q. 50 a. 2) e de ‘formas subsistentes’ para indicar os anjos (ibidem., I, q. 76 a. 1). O ensaísta, seguindo o sentido original aristotélico do termo, sublinha, em algumas das passagens em questão, o caráter material, corpóreo, e portanto sensível e móvel de seu ser e, por conseqüência, daquele atribuído à idéia de forma.



fica claro pelo emprego da formulação vizinha ‘forma universal’ (813b) que, ao invés de significar algo de estático, traduz a maneira de ser em geral de seu autor. Pois é segundo este movimento primordial, de acordo com a atitude e disposição básica de uma personalidade, ou em harmonia com a forma habitual de ser do indivíduo que devemos educar-nos e educar a outrem.

Logo, o hábito deve modificar o hábito, o costume pode conduzir tanto aos bons costumes, como também a des acostumar-se do mal, e cultivar a natureza leva, no mesmo movimento, a desenraizar as sementes do vício. Montaigne equaciona assim a divergência entre uma exigência de seguir a natureza e uma outra de corrigi-la, cuja combinação atravessa Antiguidade e alto Renascimento sem ser percebida como incoerente<sup>75</sup>. A discordância da prescrição de fidelidade à natureza com a busca de uma beleza ideal na arte, bem como das determinações caracteristicamente renascentistas de uma volta à natureza com o objetivo filosófico básico de aperfeiçoamento da personalidade humana, só se mostra claramente no baixo Renascimento, na época maneirista durante a qual, em se acirrando, evidenciam-se as contradições. O ensaísta soluciona tal divergência tornando-a um dos motores de sua filosofia moral. Imitar a natureza não é copiá-la, mas mover-se, formar, aperfeiçoar-se e criar em acordo com ela<sup>76</sup>, já que é ela mesma a potência transformadora e criativa a qual perpassa e empolga o Todo constituindo-o.

O costume, então, deve ser aplicado à educação de maneira natural – ou seja, adequada e convenientemente –, e podemos avaliar sua ação segundo a utilidade e a beleza de seus resultados.

---

<sup>75</sup> Cf. PANOFISKY, Erwin. **Idea - Contribución a la historia de la teoría del arte**. Madrid, Cátedra, 1989, pg. 48.

<sup>76</sup> Por exemplo, comparando o seguir a opinião alheia com a tentativa de criar a nossa própria, Montaigne diz: *Nós outros naturalistas estimamos que haja grande e incomparável preferência no mérito da invenção do que no da alegação* (**Ensaio** III, 12, 1056c).

E, como já foi assinalado, o costume produz resultados prodigiosos. Pode, por exemplo, criar uma virtude: o pudor é assim uma espécie de virtude artificial, cujas raízes não são naturais<sup>77</sup>. Mas, mais que isso, o costume pode até mesmo transformar o vício em virtude, utilizando aquele em favor desta, como fez Licurgo, em Esparta, ao empregar o roubo como um meio de educar<sup>78</sup>. Todavia, o inverso também é possível, e o hábito, com sua força de lapidação das capacidades e habilidades do homem, seu poder de formar e polir o caráter, torna-se perigoso e negativo, trabalhando contra si mesmo, se perde a medida: levando a virtude ao exagero, o costume pode torná-la viciosa; e as advertências sobre tal risco multiplicam-se ao longo dos *Ensaios*<sup>79</sup>.

Mas, como julgar de antemão a forma correta do costume, como avaliar a medida ideal de seu emprego, ou de que maneira prever os resultados de sua ação em cada caso particular ?

Pôr este problema significa questionar as relações entre costume e razão na filosofia montaigniana, o que, por sua vez, exigiria um exame aprofundado do conceito de razão nos *Ensaios* – pois, como parece evidente, somente após a definição do significado deste termo, obviamente decisivo em qualquer concepção filosófica, poder-se-ia apresentar adequadamente seu relacionamento com a idéia ensaística de costume. Não obstante, da mesma maneira que se reduziu acima a noção de costume ao alcance de sua importância na questão educativa, é necessário fazer algo semelhante aqui com a concepção montaigniana de razão, limitando sua consideração à esfera de sua relação com o costume no interior da investigação sobre a educação. Muito embora isto, por enquanto, possa dar a impressão de dificultar um balanço abrangente do conceito de razão, por força de um estreitamento de sua análise, tal atitude auxiliará a lançar os fundamentos de sua compreensão.

<sup>77</sup> Cf. *Ensaios* I, 23, 117c. Logo, da mesma forma que, como vimos, existem vícios naturais, existem também virtudes artificiais.

<sup>78</sup> Cf. *Ensaios* II, 12, 581a.

<sup>79</sup> Cf. *Ensaios* I, 30, 197a; II, 39, 243a; II, 2, 346a, etc.



**8** Um trecho do mesmo vigésimo-terceiro ensaio do primeiro livro deve ser contado entre as mais significativas e esclarecedoras passagens dos *Ensaaios* sob o ponto de vista da relação de razão e costume no pensamento de Montaigne:

*Mas o principal efeito de sua [do costume] potência é prender-nos e agarrar-nos de tal sorte, que dificilmente podemos reaver-nos de sua pegada e reentrar em nós para discorrer e meditar sobre os seus decretos. Deveras, porque o sorvemos desde o nascimento com o leite que mamamos, e porque a face do mundo apresenta-se neste estado desde a nossa primeira vista, parece que nascemos condicionados a seguir esta conduta. E as imaginações comuns, que encontramos acreditadas à nossa volta e infundadas em nossa alma pela semente de nossos pais, parecem ser as gerais e as naturais.*

*De onde vem que o que está fora dos gonzos do costume, crê-se que está fora dos gonzos da razão: sabe Deus quão desarrazoadamente a maior parte das vezes<sup>80</sup>.*

A primeira e mais evidente lição que se depreende do texto desta citação é aquela acerca da dificuldade geral da razão em se libertar do costume para julgar com isenção dos preconceitos por este gerados. Ora, a razão humana é, para o ensaísta,

---

<sup>80</sup> [A] *Mais le principal effect se sa puissance, c'est de nous saisir et empieter de telle sorte, qu'à peine soit-il en nous de nous r'avoir de sa prinse et de r'entrer en nous, pour discourrir et raisonner de ses ordonances. De vray, parce que nous le humons avec le lait de nostre naissance, et que le visage du monde se presente en cet estat à nostre premiere veuë, il semble que nous soyons nais à la condition de suyvre ce train. Et les communes imaginations, que nous trouvons en credit autour de nous, et infuses en nostre ame par la semence de nos peres, il semble que ce soyent les generales et naturelles.*

[C] *Par où il advient que ce qui est hors de gonds de coustume, on le croid hors de gonds de raison: Dieu sçait combien desraisonnablement, le plus souvent (Ensaaios I, 23, 115-116ac).*

fundamentalmente um instrumento<sup>81</sup>: ela não funda a si mesma, mas opera a partir de crenças, imaginações e opiniões instauradas ou reforçadas pelo costume. Tal não significa, porém, que este não possa ser racionalmente questionado: encontrar a maneira como isto pode ser feito é uma das funções básicas do ensaio, pois a formação da personalidade depende diretamente da liberdade de julgamento, base da acuidade do juízo. E, como já se viu, uma das atribuições essenciais da educação ensaística é o aperfeiçoamento da capacidade de julgar<sup>82</sup> – trata-se justamente de achar o caminho para tanto, o que não é um pequeno problema.

Implícita está também, nas últimas palavras dos *Ensaaios* citadas, a afirmação de que o costume, apesar de freqüentemente fazer as vezes de razão e de natureza, não é por si racional ou natural. Entretanto, autoridade de verdade e razão confere o costume às nossas crenças: reificando-as ele forma a consciência<sup>83</sup>, cujos valores parecem a si mesma naturais. Talvez o que transforma a crença em certeza, a persuasão em convicção seja justamente crer que seu conteúdo e forma representam e são fundados em normas relativas à natureza humana. Em todo caso, sua pretensão à universalidade objetiva sempre estará, enquanto modo de afirmação específico de uma forma particular de consciência (pois é esta, para Montaigne, a origem de qualquer enunciado sobre a realidade), exposta a contradição. Já que, e isso será cada vez mais evidente desde o início da época renascentista, as crenças mais diversas são possíveis: a imaginação e o costume encarregam-se de sua multiplicação; e a razão pública – aquela de nosso meio social ou de alguma das diversas ordens sociais estabelecidas ao longo da história – de sua legitimação.

---

<sup>81</sup> Cf., por exemplo, **Ensaaios** I, 23, 112c; II, 12, 545a; II, 12, 565a; III, 11, 1026b.

<sup>82</sup> *Zentral ist, dass Erziehung und Bildung die individuelle Urteilskraft stärken, (...)* (ABEL, Günter. **Zur philosophischen Aktualität Montaignes**. Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, vol. 18, n. 2, 1993, pg. 17).

<sup>83</sup> Cf. **Ensaaios** I, 23, 115ac: passagem já citada (pg. 17 e nota 65).



*Estimo que não tomba na imaginação humana nenhuma fantasia tão estapafúrdia que não reencontre o exemplo de algum uso público e, por conseqüência, que a nossa razão não esteie e não funde* <sup>84</sup>.

Mas a falta de fundamento último ou universal não impede que a vida e a ação requeiram opiniões, crenças e costumes: não saberíamos evitá-los, a vida os supõe – *Cabe ao costume dar forma à nossa vida, (...)* <sup>85</sup>. A compreensão da variedade e relatividade dos usos e costumes, crenças e opiniões, ordens e códigos não deve paralisar nosso julgamento, porém fazê-lo funcionar melhor, ensinando-lhe moderação e tolerância, independência e liberdade: por aí vislumbramos como educação do julgamento e educação para a virtude relacionam-se, e porque, no campo de investigação montaigniano, o conhecimento está ligado à moral. É disto que fala a continuação daquela importante passagem, há pouco citada, na qual Montaigne marcava a diferença entre os gonzos da razão e os do costume:

*Se, como nós, que nos estudamos, aprendemos a fazer, cada um que ouvisse uma opinião justa procurasse ver incontinenti o que aí lhe concerne propriamente, acharia nesta não apenas um bom dito, senão também um bom golpe na bestice ordinária de seu próprio julgamento. Mas cada qual recebe as advertências e preceitos da verdade como endereçados ao público, nunca jamais a si; e, em lugar de fixá-los em seus costumes, os fixa na memória, muito tola e inutilmente* <sup>86</sup>.

<sup>84</sup> Ibidem I, 23, 111b.

<sup>85</sup> Ibid., III, 13, 1080b.

<sup>86</sup> *Si, comme nous, qui nous estudions, avons apprins de faire, chascun qui oid une juste sentence regardoit incontinenti par où elle luy appartient en son propre, chascun trouveroit que cettcecy n'est pas tant un bon mot, qu'un coup de fouet à la bestise ordinaire de son jugement. Mais on reçoit les advis de la verité et ses preceptes comme adressez au peuple, non jamais à soy; et, au lieu de les coucher sur ses moeurs, chascun les couche en sa memoire, tres sottement et tres inutilement* (**Ensaíos** I, 23, 116c).

O considerar que razão e costume não se identificam teve por fim, como aí vemos, não o impossível abandono dos costumes em geral, mas a reflexão sobre nossos juízos costumeiros, a qual conduzirá a uma modificação de nossos costumes. Vejamos como isto acontece.

Julgar é, na sua acepção mais lata, referir o particular ao universal: mas o ceticismo ensaístico questiona precisamente a legitimidade dos universais. Segundo Montaigne, o universal representa muito mais uma multidão de seres singulares reunidos através daquilo que eles possam ter de semelhante em função de uma consideração a eles exterior, ou uma coleção de experiências humanas, do que uma substância ou essência únicas. Claro é que um ataque à universalização como processo lógico seria auto-refutador por aniquilar o conceito, a linguagem e inviabilizar mesmo o pensamento em seus processos mais simples – e o ensaísta sabe muito bem disso <sup>87</sup>. O objetivo primeiro de tal crítica, onde cooperam nominalismo e ceticismo pirrônico, consiste em não permitir que a avaliação torne-se simples revalorização das normas tradicionais e da autoridade de sua revelação. Assim são abalados os juízos e os valores correntes pela introdução da questão maior da justificação racional através do solapamento dos critérios de verdade em voga: deste modo a consciência adquire uma folga, um espaço independente no qual pode movimentar-se, e então pode, pela primeira vez, ver a si mesma e reconhecer-se em sua individualidade. E tal distanciamento com relação a si é também um afastamento reflexivo relativamente aos costumes que a constituíam.

Essencial no juízo consciente é o auto-conhecimento: este constitui um dos motivos fundamentais dos *Ensaíos*, ao qual

---

<sup>87</sup> Como o sabia muito bem todo o humanismo que, ao atacar a escolástica e um certo tipo de lógica cara a esta, não pretendia abandonar a lógica – espécie de contradição em termos –, mas introduzir e defender uma nova forma lógica.

freqüentemente retornaremos. A obra montaigniana pode ser definida – embora nenhuma definição geral consiga dar conta da significação metodológica e temática total do ensaio – como uma tentativa de seu autor de melhorar sua capacidade de avaliação através do conhecimento de si mesmo. Pois o julgamento é uma via de mão dupla: a maneira como julgamos a nós próprios está ligada à maneira como julgamos à outrem e à realidade e vice-versa. Consequentemente, estudar a si, dizia aquele trecho sobre o costume citado em último lugar, leva-nos a compreender e a aproveitar o juízo alheio. Para modificar-nos, polir nossos costumes, devemos mudar a nossa forma de interagir com o mundo ajustando o entendimento segundo os acontecimentos. Todavia, ocorre não ser tanto o desconhecimento de si que falseia ulteriormente a relação com o mundo e os outros homens, mas é principalmente a rigidez presunçosa com relação ao outro e aos acontecimentos – característica de quem adere tão firmemente aos seus costumes que os tem na conta de padrões universais –, a produtora da ignorância de si: conhecemo-nos no mundo e a partir do outro, e neste contato é que saberemos quem somos<sup>88</sup>.

É a atividade mesma do julgamento montaigniano que lemos no procedimento descritivo e rapsódico do ensaio. Suas descrições, vastas confrontações por vezes, não tencionam classificar ou exaurir seus temas, porém tornar patentes as diversidades e contradições,

---

<sup>88</sup> Jean Starobinsky (**Montaigne en mouvement**. Paris, Gallimard, 1982, pg. 227, nota 1) marca na compreensão montaigniana de auto-conhecimento uma definição particular, *avant la lettre*, do inconsciente, que não se encontraria fechado à consciência introspectiva por algum obstáculo psicológico intrínseco – apesar da dificuldade que há por vezes em observar as “dobras internas” do espírito –, mas resultaria de uma falha de comunicação: ao falhar em se comunicar com o outro e a realidade exterior, o homem falha em comunicar-se consigo mesmo, porque ele só pode saber o que ele é ao defrontar-se com a alteridade, a qual descobre para ele sua própria diversidade. O que impede o homem de auto-conhecer-se é, pois, a sua freqüente presunção, que reconduz o novo ao já conhecido, a alteridade ao mesmo.

(...) *a fim de que tendo na imaginação esta contínua variação das coisas humanas, tenhamos o julgamento mais esclarecido e mais firme* (**Ensaio** I, 49, 297a). *Distingo é o membro mais universal de minha Lógica*<sup>89</sup>. Não se trata aí de referir o particular ao universal e, sob a clivagem deste, avaliar aquele como bom ou mau, falso ou verdadeiro, mas ressaltar os aspectos característicos da particularidade no que esta tem de mais refratário a qualquer comparação com as outras singularidades que a cercam, destruindo toda exigência de conformidade com um esquema ou padrão único. Onde outros imporiam suas normas como absolutamente prescritivas – e um exemplo típico disto é o do próprio Montaigne sendo repreendido pela Igreja por suas críticas e denúncias da crueldade e da tortura como instrumentos de reforma, conversão e civilização –, o ensaísta, consciente da ilusão de universalidade imposta pelo costume (*O hábito adormece a vista de nosso julgamento*<sup>90</sup>), refere as normas e valores particulares a seus próprios campos de aplicação, percebendo as ordens em que se

<sup>89</sup> **Ensaio** II, 1, 335b. *Distingo* é mais um termo da lógica tradicional (cf. ASHWORTH, E. J. Traditional Logic. In SCHMITT (Ed.), op. cit., pg. 167) invertido por Montaigne para atacar a teoria mesma da qual fazia parte. Se distinguir é a operação mais universal da lógica ensaística, o é porque (...): *não há nenhuma qualidade tão universal nesta imagem das coisas quanto a diversidade e a variedade* (**Ensaio** III, 13, 1065b). Logo, a distinção não resulta em alguma divisão e organização de gêneros ou espécies segundo uma disposição logicamente necessária, mas serve justamente para indicar a ingenuidade e inutilidade de tais procedimentos: todo o trecho no qual se encaixa esta última citação, e também aquele das páginas 1069-1070 logo adiante, podem ser consultados para que se compreenda melhor a intenção montaigniana. Para resumir: em meio à contínua variação e diversificação naturais das coisas, esclarecer o julgamento é flexibilizá-lo para firmá-lo: tal é o paradoxo da regra do julgamento montaigniano que busca a medida ideal entre tensão e liberdade, natureza e razão, visando fundamentalmente a saúde do juízo e da razão – cf. BAILLON, E. **Une critique du jugement**. In André Comte-Sponville (Org.), *Revue Internationale de Philosophie*, n. 181, 1992, pg. 154.

<sup>90</sup> **Ensaio** I, 23, 112b.



instalam e seus funcionamentos diversos. Por exemplo, com relação à antropofagia dos canibais brasileiros, o juízo montaigniano compreende que não se trata de nutrição pura e simples, porém da significação religiosa ou moral do ritual (vingança – **Ensaio** I, 31, 208 – ou fazer a vida persistir – *ibid.* I, 23, 116 – etc).

Os juízos universais parecem, a Montaigne, expressar muito mais a impotência do homem do que sua capacidade de conhecer a realidade, pois não há, nesta, substância fixa única que lhes sirva de substrato referencial, nem razão universal transcendente e imediatamente acessível ao homem que os garanta: a forma de filosofar dos *Ensaio*s coaduna-se com as idéias lá expressas de natureza e de razão. O ensaísta procede como que salientando, em toda tentativa de universalização, a particularidade; o que não significa invalidar toda generalização e conceituação (já que isso, como é óbvio, seria impossibilitar a própria linguagem), mas apontar decididamente o particular, sensível e temporal, como a via e a porta pelas quais se chega ao universal e pelas quais este se manifesta. O ensaio de nosso julgamento deve auxiliar-nos a, racionalmente, conservar a liberdade da experiência sensível de sintonia e sincronia com o ritmo do balouçar natural. Trata-se de fazer incidir sobre o juízo as exigências de medida, proporção e senso adquiridas pela observação, e que expressam serena confiança na natureza e aceitação afirmativa de suas oposições. O projeto ético-estético do ceticismo ensaístico experimenta reconciliar o homem com o devir e com sua sensibilidade. E é por este caminho – o caminho de reconhecer-se novamente como um ser sensível, temporal e, nesta medida, racional – que o homem pode modificar e formar a si mesmo: através do reconhecimento tanto da força como dos limites dos costumes, ele, se deles não se liberta (pois, nem poderia, nem quereria fazê-lo), pode trabalhar seu engajamento neles e, deste modo, aperfeiçoar-se.

**9** Tudo o que foi dito até aqui com relação ao costume como a principal ferramenta educativa montaigniana, e a maneira pela qual podemos dele racionalmente dispor, poderia levar-nos, entretanto, a confundir, erroneamente, razão, natureza, julgamento e costume, e pior, virtude e costume. A chave da compreensão do procedimento ensaístico reside, no entanto, precisamente na assunção de sua não-identificação – ou melhor, no problematizar a relação reflexiva existente entre estes referenciais conceituais – que baseia todo seu método.

Deve-se enfatizar a diferença entre costume e julgamento<sup>91</sup>: eles não se confundem, e este não pode nem mesmo ser assimilado ou equiparado àquele. Ainda que não existam princípios ou padrões absolutos e universais para legitimar nossas escolhas, a liberdade que caracteriza o juízo o opõe, tanto ao costume, como ao valor instituído. O costume, firmado pelo hábito, determina um certo tipo de crença a partir da qual praticam-se comumente exclusão e tirania. O julgamento, ao contrário, não possui conteúdo próprio fixo: sempre local e contingente, ele constitui um critério puramente formal, através do qual interagem razão e sensibilidade, e cujo engajamento não sofre nenhuma espécie de constrangimento inerente à sua atividade, mas apenas exterior (do costume sobre a razão). E, para adquirir liberdade de movimentos frente a esta pressão externa, o julgamento de cada um de nós deve, vimos há pouco, aplicar-se sobre outros costumes além daqueles que lhe são habituais para, com isso, modificar sua relação com uns e outros, e, conseqüentemente, sua atitude.

A natureza, ou a medida natural, regula – e deve regular – o relacionamento de costume e juízo. É evidente que a liberdade total de todas as crenças e costumes constitui uma abstração cuja realização somente poderia ser alcançada, ou estancando o movimento vital, ou se supondo seu sujeito fora dele: a única situação real a que corresponde semelhante propósito é a da reflexão. Na prática trata-se, não de abandonar, mas de ajustar

<sup>91</sup> Cf. BAILLON. op. cit., pg. 152 e seq.



nossa relação com o costume <sup>92</sup>. Montaigne reconhece, assim, que a ordem da verdade não deve ser confundida com a ordem do valor, nem a ordem natural com a ordem política. Porém, se não se deve confundi-las, não é possível isolá-las e evitar suas implicações, desde que têm sempre em comum o serem, enfim, produções da natureza no universo de reciprocidades montaigniano: o edifício político tem sua economia natural própria, como as árvores, as ações e os pensamentos humanos <sup>93</sup>. Nada obstante, todos os seres naturais têm seu fim em si – como “naturezas” próprias que são, reflexos da *Natura Mater* – que mesmo se integrando ao todo não pode ser determinado do exterior. Esta economia natural imprevisível, e apenas perceptível em seus resultados sensíveis, deve ser respeitada – e muito poucos têm capacidade suficiente, por exemplo, para mudar as leis de um país de maneira correta <sup>94</sup>. Montaigne viveu em seu tempo os efeitos

<sup>92</sup> Ou de avaliar nossas crenças e valores segundo sua adequação ou sua naturalidade de um ponto de vista sensível. Pois, o simples fato da inevitabilidade das crenças e costumes, e da impossibilidade de viver sem eles, não serve para legitimar racionalmente alguns dentre eles, uma vez que não se fundam na razão. O que não quer dizer, contudo, que a sensação possa ocupar assim o lugar vago deixado vago pelo inexistente critério de verdade ensaístico: a sensibilidade, como a razão, não possui nenhum privilégio de infalibilidade, nenhuma certeza definitiva. Não obstante, se cada uma delas por si não possui a verdade, podem ainda assim aproximar-se um pouco mais desta ao combinar seus esforços: a idéia do ensaio como método filosófico baseia-se na intenção de fazer cooperar a capacidade racional do homem com seus sentidos através do julgamento são e equilibrado.

<sup>93</sup> Se o costume não é a natureza, o tempo lhe dá alguma naturalidade. Dois textos parecem ser os melhores para ilustrar isso: **Ensaio** I, 23, 119a e III, 9, 956b. O príncipe ou o Estado, quaisquer que sejam, por serem relativos, devem submeter-se às exigências do *balanço* natural universal – origem, em última instância, também dos costumes – a fim de não serem abalados: *Tudo o que balança não cai* (ibid. III, 9, 960b); (...) *naturalmente nada cai lá onde tudo cai. A doença universal é a saúde particular; a conformidade é qualidade inimiga da dissolução* (ibid., 961b).

<sup>94</sup> Por exemplo, Philopemen, segundo Plutarco: **Ensaio** I, 23, 123a. *La conservation des estats est chose qui vray-semblablement surpasse nostre intelligence* (ibid. III, 9, 959b).

terríveis de acontecimentos trágicos (como as guerras civis religiosas que então devastaram a Europa e principalmente a França) cuja causa primacial ele julgava serem certas modificações impensadas nas leis, nos costumes, nos governos, etc, e não cessa, ao longo dos *Ensaaios*, de meditar e de advertir sobre tais decisões desastradas. De maneira semelhante, no nível individual, o estudo de si mesmo, o autoconhecimento deve basear qualquer mudança, e, como na política, mais vale seguir a tradição no estilo de vida individual do que realizar reformas ou alterações impensadas.

Tocamos assim a separação entre teoria e prática na forma característica da filosofia montaigniana. Primeiro vimos o ensaísta unir teoria e prática, fazendo-as interdependentes no interior da educação ideal, que ensina a fazer e ser, além de saber (tal como previsto e concretizado na idéia de sabedoria). Agora encontramos o cético renascentista preocupado em apartar e antepor a reflexão sobre as leis, os costumes e as formas de viver em geral do ímpeto e da ação que conduz à sua efetiva transformação<sup>95</sup>. No entanto, a concepção desta disjunção é, como foi assinalado, uma conseqüência da experiência montaigniana<sup>96</sup> e, portanto, um ponto de vista teórico tomado justamente com vistas à prática ou a partir dela: o que significa dizer que o ensaísta recomenda esta separação dos domínios prático e teórico em função da consideração de sua implicação. A apenas aparente cisão entre ação e pensamento possui na filosofia ensaística um fundo evidentemente político. Por isso, mesmo tendo se recusado a identificar costume e razão, Montaigne aconselha obediência às leis e aos costumes de nosso país – o que não é o mesmo que pregar ou exigir uma aceitação incondicional de leis e governos, mas pedir cuidado com as

<sup>95</sup> Tal como fizeram, antes, os cétricos antigos e, depois, Descartes (veja-se, aliás, a opinião de Villey – Ed. dos *Ensaaios*, pg. 1155 – de que as regras da moral provisória cartesiana são inspiradas por Montaigne).

<sup>96</sup> *To read the Essays without looking at the physically and morally suicidal century in wich he lived is to read them ill*: HALLIE, Philip P. **The Scar of Montaigne: An Essay in Personal Philosophy**. Middletown, Wesleyan U.P., 1966, pg. 4.



intervencões em geral<sup>97</sup>. Todavia, há algo mais aqui além de preocupações políticas. A dialética entre costume e natureza, que o ensaio do julgamento traz à cena, recobre a relação mais fundamental entre razão e natureza a qual, por sua vez, aponta para o questionamento do vínculo e da referência entre a razão humana e a razão universal natural<sup>98</sup>: esta diferença, nem sempre evidente nos *Ensaïos*, é, não obstante, pressuposta em cada emprego do vocábulo ‘razão’.

O juízo deve mover-se livremente. Mas o que deve orientá-lo? Certamente que é, já sabemos, a natureza. Esta confiança profunda no natural, característica da filosofia renascentista, cujo traço reencontramos constantemente em Montaigne, recomenda os meios e instrumentos os quais, não apenas não prejudiquem as forças do homem, mas ainda estimulem e fortifiquem os recursos vitais distintivos de sua vocação – diretriz educacional humanista fundamental. Mas qual é o padrão, a referência para tanto? Precisamente, a virtude – critério e ideal ético-estético do agir humano.

---

<sup>97</sup> O amigo de La Boétie – o autor do *Contra Um*, manifesto contra a tirania famoso na época e que Montaigne planejara publicar no centro dos *Ensaïos* – está preocupado principalmente, repitamos, com o momento que vive seu país. Ele não ordena imobilidade, o que representaria uma evidente auto-contradição para qualquer leitor de sua obra: os governos, as leis e os costumes podem e devem modificar-se precisamente para que se mantenham estáveis; porém isto deve acontecer de acordo com o *branle* natural, ou seja, pelas pessoas e no tempo adequados.

<sup>98</sup> Há, assim como entre natureza, razão e costume, e razão natural e ceticismo, (...), *entre o conservadorismo relativista de Montaigne (seguir o costume) e seu racionalismo universalista (seguir a razão), uma tensão incontestável, que o leitor dos Ensaïos não cessa de reencontrar, e que faz por vezes duvidar de sua coerência*: cf. COMTE-SPONVILLE, André. **Montaigne Cynique?** In A. Comte-Sponville (Org.), op. cit., pg 251. Tais tensões são características do baixo Renascimento e do estilo maneirista em geral: podemos lê-las nos *Ensaïos*. Aí, porém, fazem parte de uma estratégia filosófica consciente da qual justamente tentamos aqui compreender as razões. Como diz o próprio Comte-Sponville na seqüência da passagem citada: *Disons-le tout de suite: cette tension, loin d'affaiblir la pensée de Montaigne, me paraît la nourrir de l'intérieur et faire une bonne part de sa force comme, pour nous, de sa modernité.*