



## A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA NOS *ENSAIOS* DE MONTAIGNE

Natanailtom de Santana Morador\*

**Resumo:** Mesmo afirmando não conhecer muito bem o tema da educação, Montaigne escreve um tratado sobre essa temática, “*l’Institution des enfans*” (I, 26), partindo de seu próprio processo formativo. O que parece, num primeiro momento, desacreditar o autor dos *Ensaio*s, por sua falta de conhecimento, é, na verdade, um artifício retórico para propor uma pedagogia ancorada na sua própria experiência e voltada para a formação de um *ethos* que está diretamente ligado à vida pública. Crítico de uma pedagogia livresca, Montaigne propõe uma educação que exercita o julgamento e forma “cabeças bem feitas”, autônomas intelectual e politicamente. O presente artigo, portanto, apresenta a relação direta que há entre as qualidades que devem ser desenvolvidas durante o processo formativo proposto por Montaigne e as qualidades políticas que ele considera fundamentais para a vida pública. Em síntese, apresentamos, aqui, a estreita relação que pode ser percebida entre o programa pedagógico, em “Da educação das crianças” (I, 26), e a política, em “Do útil e do honesto” (III, 1).

**Palavras-Chave:** Montaigne, pedagogia, *Ensaio*s, filosofia da educação, política.

### L’ETROITE RELATION ENTRE L’EDUCATION ET LA POLITIQUE DANS LES ESSAIS DE MONTAIGNE

**Résumé:** Bien qu’il ait prétendu ne pas connaître grand-chose à l’éducation, Montaigne a écrit un traité sur le sujet, « *L’Institution des enfans* » (I, 26), basé sur son propre processus de formation. Ce qui semble à première vue discréditer l’auteur des *Essais* pour son manque de connaissances est en fait un artifice rhétorique pour proposer une pédagogie ancrée dans sa propre expérience et visant à former un *ethos* directement lié à la vie publique. Critique à l’égard d’une pédagogie livresque, Montaigne propose une éducation à l’exercice du jugement et à former des « têtes bien faites », intellectuellement et politiquement autonomes. Cet article présente donc la relation directe entre les qualités à développer dans le processus éducatif proposé par Montaigne et les qualités politiques qu’il considère comme fondamentales pour la vie publique. En bref, nous présentons la relation étroite qui peut être observée entre le programme pédagogique dans « *L’Institution des enfans* » (I, 26) et la politique dans « *De l’utile et de l’honneste* » (III, 1).

**Mots-Clés:** Montaigne, pédagogie, *Essais*, philosophie de l’éducation, politique.

---

\* Licenciado em filosofia e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo e pesquisador convidado na Université Lumière – Lyon 2 (2024).



## Introdução:

Para alguém que escreve sobre “*l’institution des enfants*” no século XVI e dedica esse escrito a uma dama da nobreza francesa – Diane de Foix, condessa de Gurson –, Montaigne começa o seu ensaio sobre educação, “Da educação das crianças” (I, 26), de modo muito inapropriado, afirmando, logo de partida, que “isto são apenas devaneios de um homem que não saboreou das ciências mais do que a primeira casca, na infância, e dela não reteve mais que uma impressão geral e informe; um pouco de cada coisa e nada profundamente, à francesa” (MONTAIGNE, I, 26, p. 217).<sup>96</sup>

O neófito leitor dos *Ensaaios* poderia, facilmente e com plena razão, questionar a finalidade de considerarmos esses “devaneios” vindos de alguém que afirma não dominar as ciências e tampouco conhecer solidamente os livros, com exceção de Plutarco e Sêneca. Em outros termos: por que o autor considera seus devaneios importantes a ponto de serem sugeridos como conselhos para educar alguém da nobreza? Ao passo que avançamos nas primeiras linhas desse ensaio, mais nos inquietamos. Afinal, o que alguém que tem apenas a história e a poesia como preferências, que tem as capacidades naturais tão frágeis, cujas concepções e julgamentos “só avançam às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso” (MONTAIGNE, I, 26, p. 218), que aborda os assuntos de modo “tão fraco e tão mirrado, tão pesado e tão entorpecido” (MONTAIGNE, I, 26, p. 219), chegando mesmo a sentir “piedade ou desdém” por si mesmo, teria a dizer sobre a educação das crianças?

De partida, vale a advertência: não se deixe enganar pela falsa modéstia de nosso autor. Toda essa modéstia introdutória é antes um jogo retórico que busca estabelecer o ponto de partida do ensaísta. Primeiro, ele busca definir o lugar do discurso, ou seja, distanciar-se de uma proposição de educação em um sentido ideal, que fuja da realidade, ou que apenas reproduza os preceitos dos grandes autores antigos; sua proposição de educação funda-se na experiência do próprio autor: “Em outros termos, assim como o resto dos capítulos dos *Ensaaios*, “*De l’institution des enfans*” se coloca no campo do *eu*, e

---

<sup>96</sup> Utilizaremos a edição dos *Ensaaios* traduzida por Rosemary Costhek Abílio, pela editora Martins Fontes. Portanto, para facilitar, indicaremos, no lugar da datação, o livro em numeral romano, o capítulo em numeral arábico, com a respectiva paginação da edição da Martins Fontes.



o discurso que dele resulta é notadamente pessoal, individual” (LLINÀS BEGON, 2023, p. 85).<sup>97</sup> Segundo, Montaigne estabelece o pano de fundo de sua proposta pedagógica: uma distinção, que vai tomando corpo ao longo do ensaio, entre ciência e entendimento, que desemboca numa distinção última entre erudição e exercício do julgamento. De qualquer modo, nosso autor afirma ter uma certeza sobre esse assunto: “a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças” (MONTAIGNE, I, 26, p. 222).

### **A escolha do preceptor e a “nova maneira”**

A partir dessa afirmação categórica, Montaigne apresenta-nos conselhos que devem ser considerados atentamente na educação das crianças: primeiro, é preciso reconhecer a força das propensões naturais, mas também que elas podem ser alteradas ou disfarçadas pelos costumes, ideias e leis. No entanto, o núcleo da reflexão de Montaigne, no primeiro movimento do capítulo, encontra-se no papel da ciência no processo formativo, ponto sobre o qual ele afirma divergir do “uso comum”. De outro modo, Montaigne justifica seu ensaio sobre a educação porque pretende apresentar uma divergência em relação ao “uso comum” da ciência na formação das crianças. A divergência concerne, inicialmente, sobre a finalidade das letras, que podem ser compreendidas como as ciências. Logo, as ciências, para nosso autor, não podem servir a uma finalidade que não a de “se enriquecer e adornar-se interiormente”. Montaigne retoma a dicotomia construída no capítulo anterior – “Do pedantismo” (I, 25) –, entre um conhecimento superficial e outro profundo, distinção esta que deve ser um dos critérios a nortear a escolha do preceptor, ou seja, do mestre responsável pela educação.

Assim, o primeiro conselho que é endereçado à mãe, Diane de Foix, refere-se ao cuidado em relação às qualidades que o preceptor deve apresentar, ou seja, o que deve ser considerado para escolher o melhor preceptor: “antes um homem inteligente do que um homem sábio”; “que antes tivesse a cabeça bem feita do que bem cheia”; que se conduzisse mais pelos “costumes e o entendimento do que a ciência” e que exercesse sua

---

<sup>97</sup> Tradução nossa.



atividade “de uma maneira nova” (MONTAIGNE, I, 26, p. 224). Notem a dicotomia estabelecida pelos termos inteligente/sábio, bem feita/bem cheia, costumes e entendimento/ciência.

Após os conselhos sobre a escolha do preceptor, Montaigne passa a sugerir “uma forma nova” a partir da qual o mestre poderá desenvolver bem seu papel. O ensaísta ocupa-se em demonstrar o que o preceptor deve fazer ou evitar para não formar um sábio, de cabeça bem cheia e pleno de ciência. Desde o início, sugere Montaigne, é preciso evitar a forma tradicional que “não cessa de martelar nos ouvidos”, ou seja, que se apoia na repetição e na mimese. Mais adiante ele retoma esse ponto, acrescentando:

Que ele [preceptor] lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida. Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança colocá-lo em cem facetas e adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou, tirando dos pedagogismos de Platão a instrução sobre seu progresso. É prova de crueza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação, se não fez mudar a característica e a forma do que lhe deram para digerir (MONTAIGNE, I, 26, p. 225).

Esse é o primeiro conselho e não é por acaso. O fundamento de uma educação pedante, como o ensaísta apresenta em “Do pedantismo”, reside no processo formativo que faz do discípulo um recipiente a ser preenchido, transformando-o em alguém capaz de dissertar sobre tudo mas de compreender pouca coisa. A metáfora da digestão ilustra perfeitamente a crítica de Montaigne sobre o processo de encher o ventre sem se alimentar bem, ou seja, ao excesso de conhecimento sem que este seja plenamente assimilado, digerido. Ensinar a digerir é ensinar a pensar por si mesmo, é criar condições para desenvolver a autonomia do sujeito que aprende. Montaigne entende que a formação deve ser um processo libertador, por isso o resultado e o processo em si são mais importantes que o conteúdo; tornar-se autônomo em relação aos saberes, pensar por si mesmo e desenvolver a capacidade de julgamento são qualidades que devem ser desenvolvidas em detrimento de uma memória cheia: “Tanto nos submeteram às cordas que já não temos livres os passos. Nosso vigor e nossa liberdade estão extintos” (MONTAIGNE, I, 26, p. 226). Ele retoma esse ponto, nas linhas seguintes do ensaio, nomeando por “competência



puramente livresca” toda formação que se preocupa mais com a memória do que com a inteligência.

Para o ensaísta, aprender as coisas de modo decorado, sem internalizá-las, sem compreendê-las efetivamente, serve apenas como “ornamento” a ser exibido. O verdadeiro conhecimento, a inteligência, não vem da memória, mas das conexões que fazemos a partir das informações recebidas, das lições que extraímos das experiências e dos exemplos. Ademais, é preciso deixar a alma do educando livre, “fazendo-a experimentar as coisas, escolhê-las e discerni-las por si mesma” (MONTAIGNE, I, 26, p. 224); que permita a livre expressão, escutando-o atentamente e se certifique de suas capacidades e limites – “É bom que ele o faça trotar à sua frente para julgar-lhe a andadura, e julgar até que ponto deve conter-se para se acomodar à sua força” (MONTAIGNE, I, 26, p. 224).

Outro aspecto fundamental que Montaigne aconselha ao preceptor é a apresentação das diversas opiniões: “que lhe proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos” (MONTAIGNE, I, 26, p. 226). É a presença do ceticismo sobre a concepção de educação de Montaigne que o faz aconselhar o preceptor a evitar toda espécie de dogmatismo, de modo que o educando possa experimentar e transitar pelos mais diversos saberes, opiniões e costumes. A partir da “assimilação” da diversidade, de se “impregnar dos humores” diversos, o educando poderá, a exemplo das abelhas que recorrem a diversas flores para produzir o mel, “construir uma obra toda sua”, ou seja, continua o ensaísta, “seu julgamento”.<sup>98</sup> Eis a finalidade última do processo formativo: formar o julgamento. Cristina Theobaldo compreende perfeitamente essa questão, ao afirmar que:

O exercício do julgamento constitui a parte prática da educação, que alça o aprendiz para fora do círculo estreito da autoridade e da confiança e o conduz à investigação e à compreensão de variados pontos de vista. O que Montaigne

<sup>98</sup> Construir uma obra inteiramente sua não tem o sentido de tomar um partido, construir uma opinião, um saber sobre determinado tema; a obra inteiramente sua é o próprio juízo. Neste sentido, o processo de formação do juízo, exercitar o julgamento, é mais importante que a tomada de opinião. Como enfatiza Cristina Theobaldo: “De toda diversidade de assuntos e opiniões que passa pelo crivo do aprendiz, algumas matérias podem permanecer na forma de dúvida. A investigação de Montaigne consente acolher e conservar a dúvida. Ao saber e à suspeita são concedidos valores similares, decorrência da percepção de que qualquer saber nada mais é que uma conjectura e pode por isso ser submetido à investigação que revelará a possibilidade de posicionamento ou não; se não, melhor permanecer em dúvida” (THEOBALDO, 2010, pp. 249-250).



introduz de novo no exercício do julgamento diz respeito à solicitação de um ato de libertação, cujo primeiro movimento incide em recusar a submissão à autoridade que condiciona e incapacita o entendimento (THEOBALDO, 2010, p. 246).

Esse “ato de libertação” do julgamento será fundamental para o exercício da vida pública, como veremos posteriormente. De todo modo, “sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo [o julgamento]” (MONTAIGNE, I, 26, p. 227). Em síntese, “o proveito de nosso estudo está em com ele nos termos tornado melhores e mais sensatos” (MONTAIGNE, I, 26, p. 227). Por isso, Montaigne considera que “tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente”. Para formar o julgamento, para aprender a bem julgar, todas as experiências podem ser formativas, podem ser “matérias novas”: o comércio entre os homens (a conversação), as viagens, os costumes alheios, o aprendizado das línguas. Montaigne inclui, como forma de conversação, a própria relação com os livros, especialmente as histórias.<sup>99</sup> Destas, o educando deve reter mais as lições que as datas e detalhes pormenores, por meio delas ele deve aprender como as grandes almas agiram diante dos grandes eventos, como se comportaram firmemente diante das adversidades e como fizeram suas escolhas.

Para Montaigne, a aprendizagem desses preceitos morais se dá na mais tenra idade. Não se deve, neste sentido, esperar uma idade correta, quando a criança seria capaz de compreender determinados assuntos: “uma criança é capaz disso, tão logo desmamada, muito mais que de aprender a ler ou a escrever. A filosofia tem reflexões para o nascimento dos homens como para a decrepitude” (MONTAIGNE, I, 26, p. 244).<sup>100</sup> Por isso, quanto mais cedo a criança toma contato com a filosofia – principal ciência a ser aprendida, porque ela é “formadora dos julgamentos e dos costumes” (MONTAIGNE, I, 26, p. 246) –, mais ela internaliza seus preceitos de modo espontâneo e prazeroso. Este é outro ponto fundamental para o nosso autor: um processo formativo que seja prazeroso,

<sup>99</sup> Aqui, Montaigne refere-se a Tito Lívio e Plutarco, mas sabemos também de sua predileção, em “Da arte da conversação” (III, 8), pelas *Histórias* de Tácito.

<sup>100</sup> Lembremos, com o auxílio de Philippe Ariès, que no século XVI não há a ideia de infância. Esta é concebida ao longo da Modernidade e com o advento dos estudos de psicologia infantil, no final do século XIX e início do XX. No entanto, Ariès equivoca-se ao afirmar que Montaigne devia “não reconhecer nas crianças nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo” (ARIÈS, 1986, 57). No “Da educação das crianças” (I, 26) o ensaísta reconhece que a formação da alma e do corpo começa na mais tenra idade, o que contradiz, de algum modo, essa interpretação de Ariès.



fácil, que se dê doce e levemente. Portanto, “para tudo isso, não quero que aprisionem o rapaz. Não quero que o abandonem ao humor melancólico de um mestre-escola irascível. Não quero corromper seu espírito mantendo-o na tortura e no trabalho à moda dos outros, catorze ou quinze horas por dia, como um carregador” (MONTAIGNE, I, 26, p. 247). Montaigne associa diretamente o processo formativo à construção de um espírito livre, que não foi sujeito, desde sua formação, a nenhuma espécie de servidão, de atividade forçada; e isso terá uma relação direta com o exercício da política.

Todos esses aspectos, aos quais o preceptor deve atentar-se, convergem para o ponto fundamental da preocupação montaigniana, a saber: a formação do cortesão, do homem nobre que se engajará na vida pública, ou seja, do *gentilhomme*: “Montaigne, portanto, não é senão um *gentilhomme*, e veremos que somente lhe interessa a formação do jovem *gentilhomme*” (CHATEAU, 1971, p. 25).<sup>101</sup> Em outros termos, afirma Montaigne, “se seu preceptor seguir minha opinião, ele lhe formará a vontade para ser um servidor muito leal de seu príncipe e muito afeiçoado e muito corajoso; mas lhe esfriará o desejo de prender-se a ele de outra forma que não por um dever cívico” (MONTAIGNE, I, 26, p. 232). É aí que a estreita relação entre educação e política se evidencia explicitamente no, recorrendo à expressão utilizada por Cristina Theobaldo (2010, p. 240), “quadro amplo de procedimentos pedagógicos fundamentais” proposto por nosso autor.

### **Formar um servidor leal ao príncipe: as qualidades políticas**

Montaigne conta-nos, em tom de anedota, que um de seus homens, vendo dois professores que andavam um atrás do outro na rua e tendo o cortejo de um fidalgo atrás deles, perguntou ao primeiro professor quem era o fidalgo (*gentilhomme*) que vinha atrás. O professor, que não viu o cortejo e pensava se tratar de seu colega, respondeu “ele não é fidalgo, é um gramático e eu sou um lógico” (MONTAIGNE, I, 26, p. 252). Montaigne parece rir da situação vivida ou inventada por ele, mas ela não é uma simples anedota. Ela ilustra perfeitamente a distinção que o ensaísta faz, desde o início do capítulo, entre uma formação voltada às ciências, descolada da realidade, e sua proposta de formação

---

<sup>101</sup> Tradução nossa.





endereçada à nobreza. Por isso, complementa o ensaísta: “Ora, nós que aqui procuramos, ao contrário, formar não um gramático ou um lógico mas um fidalgo, deixemo-lo fazer mau uso de seu tempo livre; temos o que fazer alhures” (MONTAIGNE, I, 26, p. 235).

Aqui, não resta dúvida, a nossa hipótese se confirma: os conselhos pedagógicos de Montaigne visam a formação do *gentilhomme*. Resta-nos, no entanto, compreender como as qualidades desenvolvidas durante o processo formativo seriam úteis na vida pública. Afinal, é essa relação, entre educação e atuação política, que o ensaísta pretende estabelecer. Pois, lembremos, a educação precisa ser útil para formar um “servidor leal ao príncipe”. Neste sentido, quais são as qualidades políticas, necessárias à vida pública, que são desenvolvidas desde a tenra idade por meio da educação? Para respondermos essas questões e entendermos como o projeto pedagógico do capítulo “Da educação das crianças” (I, 26) se articula com a política nos *Ensaaios*, vamos recorrer a um dos capítulos mais conhecidos, quando se trata da reflexão política de Montaigne, a saber, “Do útil e do honesto” (III, 1).

Em “Do útil e do honesto”, Montaigne apresenta as qualidades que um “homem de bem” deve ter para servir ao seu país, para ser um bom magistrado, um diplomata ou um conselheiro do rei. Ao fazer isso, o ensaísta recorre às suas próprias qualidades, apresentando-as como as mais indicadas à vida pública. Assim, a primeira qualidade do *gentilhomme* deve ser, segundo nosso autor, a franqueza: “quanto a mim, ofereço-me com minhas ideias mais vivas e com a forma mais minha [...]. Tenho um modo franco, fácil de insinuar-se e de obter crédito nos primeiros contatos” (MONTAIGNE, III, 1, p. 7). A segunda qualidade é a liberdade: “Ao agir, não pretendo outro fruto senão agir, e não atrelo a isso longas consequências e projetos; cada ação faz seu jogo particularmente: resulte se puder!” (MONTAIGNE, III, 1, p. 8). A terceira qualidade que encontramos na sequência do primeiro capítulo do livro três é a moderação: “A causa geral e justa não me envolve mais do que moderadamente e sem febre [...] todas as intenções legítimas e equitativas são por si mesmas uniformes e moderadas; caso contrário, alteram-se em sediciosas e ilegítimas” (MONTAIGNE, III, 1, p. 8).

Todas essas qualidades são necessárias à vida pública e o próprio Montaigne afirma tê-las. A franqueza é a qualidade que o permite negociar com todos os partidos –





trata-se, evidentemente, das guerras confessionais, do acirramento entre os dois movimentos sustentados pelos católicos e huguenotes – sem ser suspeito, porque sempre se apresenta da maneira mais franca possível. É da franqueza que o ensaísta infere a construção da confiança, o fortalecimento das amizades (*philia*) e, por fim, a manutenção dos vínculos entre os homens. Isto quer dizer que a franqueza seria o fundamento da *fides*, pois ela abre os caminhos para o *comércio* entre os homens: “uma fala franca abre uma outra fala e atrai para fora como fazem o vinho e o amor” (MONTAIGNE, III, 1, p. 11).

A liberdade, por sua vez, é dada pela ação desinteressada; o não atrelamento da ação a um interesse particular é a condição para a liberdade. Franqueza e liberdade são qualidades que estão entrelaçadas: somente a pessoa livre pode ser franca, dizer a verdade sem nada temer – “não hesitando em dizer coisa alguma, por mais pesada e contundente que fosse” (MONTAIGNE, III, 1, p. 8) – e somente agindo francamente, sem se hipotecar, pode-se manter a liberdade. A terceira qualidade também tem relação direta com a liberdade, na medida em que a moderação pode frear as paixões e livrar os homens dos excessos, dos extremismos vistos nas guerras de religião que assolam a França. A moderação, neste sentido, possibilita ao *gentilhomme* distanciar-se das posições extremas e exercer o seu papel, seja em relação aos reis ou aos grandes, com uma “feição simplesmente legítima e civil, nem movida, nem demovida por interesse privado” (MONTAIGNE, III, 1, p. 8).

Portanto, as qualidades públicas do *gentilhomme* devem ser aquelas atreladas à honestidade e embora estejam completamente em dissonância com os costumes de seu tempo – “todo esse meu proceder é um tanto dissonante de nossas formas” –, ou seja, por mais que não sejam praticadas comumente<sup>102</sup>, são mais de acordo com a forma, quer dizer, com a educação, de nosso autor. Esse é o ponto que nos faz retornar ao projeto pedagógico de Montaigne. Quando, afinal, essas qualidades políticas são desenvolvidas? Como nosso autor construiu essa forma de homem público honesto? No processo formativo.<sup>103</sup>

<sup>102</sup> Montaigne desenvolve, em “Do útil e do honesto” (III, 1) bem como no “Da presunção” (II, 17), uma crítica à “virtude de fingimento”, à defesa de práticas políticas desonestas que se baseiam no argumento da utilidade pública.

<sup>103</sup> A educação, para Montaigne, deve ser um processo que molda o caráter, por isso ela parece se aproximar da concepção grega de educação, ou seja, do conceito de *paideia*, ou, mais propriamente do termo *arete*, como designa Jaeger: “O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *arete*, que



A formação do caráter do *gentilhomme* começa, como vimos anteriormente, com a escolha do preceptor. Ele se encarregará de formar na criança a capacidade de bem julgar, por meio da experiência e do conhecimento da diversidade de opiniões e costumes, pois dessa capacidade dependem a prática política e a relação entre os homens. Trata-se, em última instância, do desenvolvimento da prudência (*phronesis*) enquanto qualidade política por excelência. Ou seja, ao permitir que a criança entre em contato com os mais diversos costumes e opiniões, o preceptor cria condições favoráveis para a formação do juízo; esse contato fornece matéria para o formando julgar os grandes feitos históricos. Por isso, Montaigne insiste tanto no fato do preceptor ensinar à criança a importar-se menos com os detalhes – datas, nomes, lugares –, e ater-se especialmente ao julgamento dos fatos; formando, assim, o entendimento (*entendement*).

Caberá, igualmente, ao preceptor desenvolver no educando a franqueza: “que sua consciência e sua virtude reluzam em suas palavras, e tenham como guia apenas a razão” (MONTAIGNE, I, 26, p. 232). Notem como essas são as qualidades públicas sugeridas desde a abertura do primeiro capítulo do terceiro livro, “Do útil e do honesto”: “falo com o papel como falo com o primeiro que encontro” (MONTAIGNE, III, 1, p. 5). Mais adiante, neste mesmo capítulo, Montaigne, tomando a si mesmo como parâmetro, radicaliza a exigência de franqueza: “nada digo a um que não possa dizer ao outro em sua vez com tom um pouco mudado; e transmito apenas as coisas indiferentes ou conhecidas ou que servem a todos. Não há proveito pelo qual eu me permita mentir-lhes” (MONTAIGNE, III, 1, p. 11). O apreço pela verdade também é parte integrante da formação da criança: “que o instruem principalmente a render-se e a entregar as armas à verdade, tão logo a divise, quer nasça nas mãos de seu adversário, quer nasça em si mesmo por alguma consideração” (MONTAIGNE, I, 26, p. 231).

Quanto à formação da liberdade, lembremos que os conselhos pedagógicos de Montaigne visam a formar “a vontade para ser um servidor muito leal de seu príncipe e muito afeiçoado e muito corajoso”. Essa primeira parte é arrematada, imediatamente, por

---

remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega” (JAEGER, 1995, p. 25).

Fortaleza – Volume 17 – Número 3 –

Jul./Dez. 2024

ISSN: 1984-9575



uma explicação que nos é importantíssima: “mas lhe esfriará o desejo de prender-se a ele de outra forma que não por um dever cívico” (MONTAIGNE, I, 26, p. 232). Ora, o servidor deve ser leal sem jamais comprometer sua liberdade. Há, neste sentido, uma distinção fundamental que é apenas sugerida no “Da educação das crianças”, sendo apresentada de modo mais elaborado em “Do útil e do honesto”, entre servir e sujeitar-se (ser escravizado). Neste último capítulo, Montaigne esclarece essa questão na seguinte passagem: “Não quero ser considerado servidor nem tão afeiçoado nem tão leal que me considerem capaz de trair alguém” (MONTAIGNE, III, 1, p. 12). Para ser mais preciso, se, por um lado, é preciso formar um servidor leal, é preciso, por outro, estabelecer os limites dessa lealdade. Tudo isso, como bem nos lembra Chateau, aprende-se desde a infância: “é claro que uma educação tão preciosa não consiste somente em dar algum vão saber aos adolescentes, mas a modelar o ser o mais cedo possível: a educação começa no nascimento” (CHATEAU, 1971, p. 194).<sup>104</sup> Afinal, diz-nos Montaigne, “acho que nossos maiores vícios tomam forma na mais tenra infância, e que nossa educação está principalmente nas mãos das amas” (MONTAIGNE, I, 23, p. 164). Neste sentido, é preciso atentar-se até mesmo para as brincadeiras e as coisas que parecem inofensivas às crianças: “são essas no entanto as verdadeiras sementes e raízes da crueldade, da tirania, da traição: elas germinam ali, depois se erguem galhardamente, e expandem-se abundantemente nas mãos do costume” (MONTAIGNE, I, 23, p. 164).

Ora, interessa-nos compreender, aqui, como, para nosso autor, os vícios e as qualidades públicas estão inteiramente relacionados à educação. Ou seja, por meio do processo formativo, deve-se aprender a ser livre e recusar toda forma de tirano; deve-se, igualmente, desenvolver as virtudes, ser honesto. Por fim, aprende-se não somente a ser um bom servidor, mas os limites de nosso papel e das próprias exigências do governante.

Neste sentido, o programa formativo de Montaigne chama a atenção para o fato de que é preciso formar *gentilhommes* que, diante dos “príncipes que não aceitam os homens pela metade e não apreciam os serviços limitados e condicionados”, possam responder tal qual o ensaísta: “não há remédio: exponho-lhes francamente meus limites; pois escravo devo ser apenas da razão, e até isso não consigo bem” (MONTAIGNE, III, 1,

---

<sup>104</sup> Tradução nossa.



p. 12). Em última instância, a pedagogia dos *Ensaio*s é aquela que forma o caráter do *gentilhomme* para o exercício público da liberdade, formando servidores leais, mas jamais escravos, cuja “*forma mestre*” seja incapaz de se submeter às vontades e arbitrariedades do governante.

### Considerações finais

Essa aproximação que Montaigne estabelece entre educação e política, especialmente a partir da ideia de liberdade, remete-nos diretamente à tese central do tratado de seu grande amigo, La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*. Aí, *grosso modo*, La Boétie se questiona sobre o fundamento da servidão: ela seria instituída pela força, pelo medo, ou pelo amor? Ampliando ainda mais o horizonte do questionamento, La Boétie busca entender “como enraizou-se tão profundamente essa obstinada vontade de servir” (LA BOÉTIE, 1999, p. 80). Em outros termos, se a liberdade faz parte da própria natureza humana, como os homens perdem o desejo da liberdade? O autor de *Contra Um*<sup>105</sup> aventava duas possibilidades: “pois, para que os homens, enquanto neles resta vestígio de homem, se deixem sujeitar, é preciso uma das duas coisas: que sejam forçados ou iludidos” (LA BOÉTIE, 1999, p. 80). Após instituída, a servidão se reproduz pelos costumes:

Entretanto, o hábito, que em todas as coisas exerce um império tão grande sobre todas as nossas ações, tem principalmente o poder de ensinar-nos a servir: é ele que, a longo prazo, (como nos contam de Mitridates, que acabou habituando-se ao veneno), consegue fazer-nos engolir, sem repugnância, a amarga peçonha da servidão (LA BOÉTIE, 1999, p. 83).

La Boétie, mesmo partindo de uma concepção de desejo natural de liberdade dos homens, reconhece que a natureza, tal qual Montaigne no “Da educação das crianças”, tem pouca força diante dos costumes: “inicialmente é a natureza que nos dirige segundo as tendências boas ou más que nos deu; mas também é preciso concordar que ela tem ainda menos poder sobre nós que o hábito” (LA BOÉTIE, 1999, p. 83). Neste sentido, os

---

<sup>105</sup> Nome comumente utilizado para referir-se ao *Discurso da servidão voluntária* de La Boétie.



costumes têm o papel fundamental de reforçar nossa natureza ou de suprimi-la. Afinal, prossegue La Boétie, “por melhor que seja, o natural se perde se não é cultivado, enquanto o hábito sempre nos conforma à sua maneira, apesar de nossas tendências naturais” (LA BOÉTIE, 1999, pp. 84-85). O que La Boétie está chamando de hábito/costume engloba, evidentemente, a educação. Por isso, a sequência do texto trata exatamente desta temática: “as sementes do bem que a natureza põe em nós são tão frágeis e finas que não podem resistir ao menor choque das paixões nem à influência de uma educação que as contraria” (LA BOÉTIE, 1999, p. 85). Em síntese, não há boa natureza que resista à força de uma má educação. Portanto, a instituição da servidão, em La Boétie, passa pelo processo formativo: “o legislador soube dar tão boa educação aos Lacedemônios, que cada um deles teria preferido sofrer mil mortes a submeter-se a um senhor ou reconhecer outras instituições que as de Esparta” (LA BOÉTIE, 1999, p. 86).

É exatamente essa tese de La Boétie que Montaigne desenvolve no “Da educação das crianças”. Ousaríamos dizer que se, para Montaigne, a afirmação de Plutarco, “de que os habitantes da Ásia eram escravos de um único senhor por não saberem pronunciar uma simples sílaba, que é Não, talvez tenha dado a La Boétie a matéria e a ocasião para sua Servidão voluntária”, o tratado de seu próprio amigo o ajuda a pensar o papel da educação na formação do *gentilhomme*. De outro modo, o *Discurso da servidão voluntária* deu “matéria e ocasião” para Montaigne pensar uma pedagogia que justamente evitasse o “mal inominável”, que contribuísse o menos possível para a construção de um “desejo de servidão”, ou que formasse um caráter incapaz de se sujeitar a todas as arbitrariedades e de ser escravo da vontade alheia. Além dessa relação estabelecida pelo próprio autor, não nos parece casualidade o fato de o ensaio *Da educação das crianças* está muito próximo do famigerado “Da Amizade” (I, 28), que, por sua vez, precede o lugar que fora destinado para inserção do tratado de seu amigo, *Discurso da servidão voluntária*.<sup>106</sup>

De todo modo, a reflexão sobre a educação, desenvolvida por Montaigne despretensiosamente – como um pequeno ensaio sobre a temática, tal qual o tratado de La

<sup>106</sup> Montaigne alega ter reservado o lugar para a publicação do *Discurso da servidão voluntária de La Boétie*, bem no centro de seus Ensaios, mas a atribuição deste texto aos huguenotes e o uso político que fizeram dele nos debates das guerras confessionais, fizeram o nosso autor mudar de ideia, deixando, em seu lugar, os Sonetos do grande amigo, que aí permaneceram até a edição de 1588 (ver o I, 29). Ver a apresentação do ensaio *Da Amizade* (I, 28), feita por Villey.



Boétie, frequentemente interpretado como uma dissertação humanista, um exercício de juventude<sup>107</sup> –, pode ser tomada como um texto feito por quem não domina muito bem o tema da educação e como um projeto pedagógico específico, pensado para uma criança da alta nobreza, num determinado contexto histórico, como entende Llinàs Begon.<sup>108</sup> Neste sentido, as pretensões pedagógicas de nosso autor seriam bem circunscritas, sem nenhuma pretensão além do uso particular.

No entanto, na contramão da interpretação de Llinàs Begon, entendemos que, assim como a reflexão de La Boétie ultrapassa o caráter dissertativo e deixa de ser um mero *topos* da literatura renascentista para se tornar um questionamento político que não cessa de ser ecoado ao longo da história das ideias – não por acaso o tratado é retomado em vários momentos políticos da história francesa<sup>109</sup> –, a concepção de educação de Montaigne, que vincula o *honnête homme* ao processo formativo, transborda a temporalidade de nosso autor.

Logo, quando Montaigne apresenta sua formação como exemplo – “entre outras coisas, ele [o preceptor de Montaigne] fora aconselhado a me fazer apreciar a ciência e o dever por uma vontade não forçada e por meu desejo pessoal, e a educar minha alma com toda a doçura e liberdade, sem rigor nem imposição” (MONTAIGNE, I, 26, p. 260) – isso não é endereçado somente à Madame Diane de Foix, mas sim aos nobres em geral. Montaigne prescreve uma “nova maneira” de formar a nobreza, cujas exigências de franqueza e liberdade fazem parte do programa educativo. Ademais, além desse contexto que ultrapassa o particular – um filho de um nobre<sup>110</sup> – e se endereça a um estrato social – a nobreza num todo –, o “Da educação das crianças” (I, 26) aponta, num sentido mais amplo, para o papel fundamental que a educação deve ter em nossa formação enquanto cidadãos.

<sup>107</sup> Ver BARRÈRE, 1981, pp. 5-6.

<sup>108</sup> “*En tout cas, il s’agit bien d’un enfant réel, en chair et en os, ne l’oublions pas. Si un lecteur peut tirer profit pour lui-même de la lecture de ce chapitre et appliquer son enseignement à d’autres cas, très bien, mais les propositions sur l’éducation qu’il va y trouver ont été pensées pour un individu donné, à une époque et en un lieu donnés*” (LLINÀS BEGON, 2023, p. 100).

<sup>109</sup> Ver BARRÈRE, 1981.

<sup>110</sup> Para Llinàs Begon, se considerarmos o ensaio *Dos três comércios* (III, 3), veremos que “apesar das diferenças entre homens e mulheres, e independentemente dos papéis distintos que eles tenham na sociedade, sua formação, tal como Montaigne a define, pode repousar sobre os mesmos fundamentos” (LLINÀS BEGON, 2023, p. 102).



## Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BARRÈRE, Joseph. *L'Humanisme et la politique dans le Discours de la Servitude Volontaire: étude sur les origines du texte et l'objet du Discours D'Estienne de La Boétie*. Paris: Librairie Ancienne Édouard Champion, 1923; Genève-Paris: Slatkine, 1981.

CHATEAU, Jean. *Montaigne psychologue et pédagogue*. Paris: Librairie philosophique Jean Vrin, 1971.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da Servidão Voluntária*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos; comentários de Claude Lefort, Pierre Clastres e Marilena Chauí. São Paulo: Editora Brasiliense (Elogio da Filosofia), 1999.

LLINÀS BEGON, Joan Lluís. « Commentaire. [Partie I] ». In: MONTAIGNE, Michel de. *De l'institution des enfans (Essais, I, 26)*. Commentaire de Joan Lluís Llinàs Begon et traduction de Philippe Dessommes Florez. Paris: Classiques Garniers, 2023, pp. 85-180.

MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaios. Livro I*. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os Ensaios. Livro III*. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





\_\_\_\_\_. *Os Ensaios. Livro II*. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

THEOBALDO, Maria Cristina. “Montaigne e a educação em “nova maneira””. In: *O que nos faz pensar*. Rio de Janeiro, n. 27, 2010, pp. 237-255.