

## Educação e Filosofia Antiga em Michel de Montaigne: o Ensaio XXVI do Livro I de *Os Ensaaios*

Jonathas Ramos de Castro<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como tema a presença da filosofia antiga nos conselhos pedagógicos propostos por Michel de Montaigne no ensaio *Da educação das crianças*. O objetivo é demonstrar que, assim como a representação que os antigos faziam da filosofia, a ideia de educação desenvolvida por Montaigne no referido ensaio busca atingir a vida boa, sábia, bem ordenada. O artigo se divide em duas partes. Na primeira, partindo dos estudos clássicos de Pierre Hadot, define a filosofia antiga não como um discurso, mas como uma maneira de viver que conduz o indivíduo em direção à sabedoria. Na segunda, analisa os elementos que compõem a ideia de educação útil segundo Montaigne. Finaliza com um comentário das críticas que o filósofo dirige às práticas e instituições educacionais da França do seu tempo.

**Palavras Chave:** Educação; Filosofia Antiga; Michel de Montaigne; Pierre Hadot.

**Abstract:** This article's theme is the presence of ancient philosophy in the pedagogical advices proposed by Michel de Montaigne in the essay *On the education of children*. The aim of the paper is to demonstrate that both the representation of the philosophical activity made by the ancient thinkers and the idea of education developed by Montaigne are a search for good, wise, well ordered life. The article is divided into two parts. In the first part, following the classical studies of Pierre Hadot, it defines the ancient philosophy not as a discourse but as a way of living that leads to wisdom or virtue. In the second part, it analyzes the elements of an useful education according to Montaigne. It concludes with a commentary on the criticisms that the philosopher addresses to educational practices and institutions in Renaissance France.

**Keywords:** Education; Ancient Philosophy; Michel de Montaigne; Pierre Hadot.

### 1. Introdução

Um homem que, pelo fato de ter escrito, aumentou o prazer de viver nesta terra: esse é Michel de Montaigne, segundo Friedrich Nietzsche<sup>2</sup>. Entre 1572 e 1580, Montaigne escreveu sua obra principal, *Os Ensaaios*, a qual Verdun-Louis Saulnier chegou a definir como “um dos maiores livros de sabedoria que existem”<sup>3</sup> e que foi definida pelo próprio Montaigne de maneira bem mais contida: “um livro de boa fé”<sup>4</sup>. Um livro de boa fé porque, nele, Montaigne escreve somente a propósito de si mesmo, em sua “simplicidade natural”, em sua “ingenuidade física e moral”, sem os enfeites usados por aqueles que almejam “os favores do mundo”. “É a mim mesmo que pinto”<sup>5</sup>. A matéria de *Os Ensaaios* é, portanto, o próprio ensaísta, que, ao longo dessa pintura de si, comenta os mais variados assuntos: religião, política, direito, história das instituições, moralidade privada, costumes dos indígenas americanos, hábitos de alimentação e de sono, sexualidade. Sempre, porém, com o mesmo objetivo: que o leitor (em particular os parentes e amigos do filósofo) possa encontrar, nessas discussões, “alguns traços de meu caráter e de minhas ideias”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia do Direito na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Filosofia do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP).

<sup>2</sup> NIETZSCHE, 2003, p. 148.

<sup>3</sup> In MONTAIGNE, 2000, p. XXXV.

<sup>4</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 3.

<sup>5</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 4.

<sup>6</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 4.

Este estudo não pretende ser mais do que uma pequena reflexão sobre a educação em Montaigne. E, embora o ensaísta tenha tratado desse assunto em não poucos lugares, a exposição proposta se restringe a um ensaio apenas: o Ensaio XXVI do Livro I, intitulado *Da educação das crianças*. Composto no final dos anos 1570, ele é dirigido a uma conhecida de Montaigne, Diane de Foix, condessa de Gurson. O texto é composto de um conjunto de preceitos cuja finalidade é orientar a educação da criança de que a condessa está grávida.

Como se depreende desde a primeira leitura do Ensaio XXVI, esses preceitos são muito fortemente marcados pela tradição filosófica greco-latina. Nos autorretratos de Montaigne, a Antiguidade clássica é uma presença constante. Tanto as páginas dos três livros que compõem *Os Ensaaios* quanto as vigas da biblioteca do ensaísta (onde ele mandou insculpir cinquenta e sete sentenças de origens diversas) revelam um diálogo incessante com a cultura antiga: abundam citações de filósofos gregos e latinos, além de poetas, oradores e historiadores antigos. Esse retorno à Antiguidade clássica, tão presente em Montaigne, é uma característica do espírito da Renascença.

Portanto, para expor o Ensaio XXVI de Montaigne, este estudo se inicia com uma breve consideração sobre a filosofia antiga. Se é certo que, como disse Nietzsche, Montaigne nos aproxima da Antiguidade<sup>7</sup>, este artigo tenta o caminho inverso: aproximar-se da filosofia antiga para se aproximar do Ensaio XXVI.

## 2. O que é filosofia antiga?

Existem certamente muitas perspectivas diferentes a partir das quais se pode considerar a filosofia antiga. Uma pesquisa limitada simplesmente aos gregos já deverá discernir os gregos de Heidegger dos de Arendt, e estes dos de Foucault e Jeager: “dizer ‘os gregos’ já é um grande esforço evidente”<sup>8</sup>. Para os fins deste artigo, será enfatizada a leitura de Pierre Hadot, filósofo e historiador francês.

O argumento principal de seu livro *O que é filosofia antiga?*, publicado em 1995, é o de que a atividade filosófica na Antiguidade foi encarada, por aqueles que a praticavam, não apenas como uma maneira de discursar, mas também, e principalmente, como uma maneira de viver<sup>9</sup>. A filosofia, afirma Hadot, nasce do desejo e da decisão de ser e de viver de certa maneira; desejo e decisão que exigem do filósofo “uma mudança total de vida, uma conversão de todo o ser”<sup>10</sup>. Ainda segundo Hadot, o discurso, isto é, “o ‘pensamento discursivo’ expresso na linguagem escrita ou oral”<sup>11</sup>, tem a função de, pelas suas construções sistemáticas abstratas, justificar racionalmente esse ideal de vida, bem como, pela sua força lógica e persuasiva, agir sobre a alma, a do próprio filósofo e a dos outros, “incitando mestres e discípulos a viver realmente em conformidade com sua escolha inicial”<sup>12</sup>. Circularidade, portanto: uma maneira de viver que conduz a um discurso (para justificar-se, para tornar-se persuasiva) que conduz a uma maneira de viver (para incitá-la). O argumento de Hadot é que, para os antigos, filosofia é essa circularidade: “um certo discurso ligado a um modo de vida” e “um modo de vida ligado a um certo discurso”<sup>13</sup>.

A atividade filosófica se concretiza naquilo que Hadot chamou de exercícios espirituais: práticas que conduzem a “uma transformação da visão de mundo e a uma

---

<sup>7</sup> NIETZSCHE, 2008, p. 259.

<sup>8</sup> BILLIER; MARYIOLI, 2005, p. 5.

<sup>9</sup> HADOT, 1995, p. 19 e ss.

<sup>10</sup> HADOT, 1995, p. 18.

<sup>11</sup> HADOT, 1995, p. 20.

<sup>12</sup> HADOT, 1995, p. 18.

<sup>13</sup> HADOT, 1995, p. 48.

metamorfose da personalidade”<sup>14</sup>, destinadas a operar “uma modificação e uma transformação no sujeito que as pratica”<sup>15</sup>. Tais exercícios podem ter natureza discursiva (o diálogo platônico, por exemplo), mas não se limitam ao discurso. Em algumas situações, “a atividade filosófica continua a se exercer, ainda que o discurso não possa exprimir essa atividade”<sup>16</sup>. Quando Pirro de Élis ensinava sobre a *epoché*<sup>17</sup> e Plutarco fazia o elogio do silêncio<sup>18</sup>, eles discursavam, certamente, mas ainda não filosofavam. Quando filosofavam (ou seja, quando praticavam a suspensão do juízo e quando cultivavam o silêncio), já não mais discursavam.

Esse conceito que Hadot faz da filosofia e do filósofo torna compreensível a crítica que dirige ao que se poderia chamar de metodologia “universitária” de ensino da filosofia antiga: centrada tão-somente na exposição dos discursos dos filósofos, ela se esquece de suas vidas e de suas mortes. Esquecendo-se disso, porém, tudo deve lhe passar despercebido, na medida em que o determinante na caracterização da atividade filosófica na Antiguidade não era meramente desenvolver um discurso filosófico, mas sim viver (e morrer) filosoficamente<sup>19</sup>.

De passagem, note-se que essa leitura da filosofia antiga não se limita a Hadot, embora ele talvez seja seu principal expoente. A mesma orientação guia, dentre outros, Michel Foucault e André-Jean Voelke, que interpretam o discurso filosófico da Antiguidade a partir das noções de cuidado de si e de terapia da alma, respectivamente<sup>20</sup>. Victor Goldschmidt e Giovanni Reale, embora não definam a filosofia antiga à maneira de Hadot, parecem apontar para uma direção semelhante. O primeiro afirma, em seu estudo sobre os diálogos de Platão: “o diálogo quer formar de preferência a informar”<sup>21</sup>. O segundo, por sua vez, sustenta que os sistemas de pensamento antigo se preocuparam muito mais com a ética do que com a física e com a lógica, sendo as reflexões sobre o ser e o conhecer consideradas apenas expedientes – valiosos, mas sem valor em si e por si – para a reflexão sobre o viver bem<sup>22</sup>.

Se a filosofia nasce do desejo de viver de certa maneira, não é qualquer maneira de viver que importa, mas apenas aquela que define a “única vida que vale a pena ser vivida”<sup>23</sup>, isto é, o viver bem, o viver bem conduzido, o viver com excelência ou com sabedoria. Assim é, segundo a tradição antiga, a maneira de viver do sábio. O sábio é, fundamentalmente, aquele que sabe viver, na medida em que o termo *sophía* era usado para indicar “menos um saber puramente teórico que um saber-fazer, um saber-viver”<sup>24</sup>. Considerando que *phílos* designava “a disposição de alguém que encontra seu interesse, seu prazer, sua razão de viver a se consagrar a tal ou tal atividade”<sup>25</sup>, o *philosophos* é, então, aquele cujo interesse, prazer e razão de viver está em se consagrar a saber viver com excelência. É em nome dessa consagração que o indivíduo toma a decisão de se transformar, de viver conforme um modelo ideal, de se submeter a um regime de exercícios espirituais; de se tornar, então, filósofo. *Philosophía* é, pois, mais da ordem da consagração que da ciência. De passagem, note-se aí um paralelo entre o filósofo, na concepção antiga do termo, e o que a

---

<sup>14</sup> HADOT, 2014, p. 20.

<sup>15</sup> HADOT, 1995, p. 22.

<sup>16</sup> HADOT, 1995, p. 21.

<sup>17</sup> REALE, 1994, p. 409.

<sup>18</sup> PLUTARCO, 2003, p. 13 e ss.

<sup>19</sup> HADOT, 1998, p. 228.

<sup>20</sup> FOUCAULT, 2014; VOELKE, 1993.

<sup>21</sup> GOLDSCHMIDT, 2002, p. 2.

<sup>22</sup> REALE, 1994, p. 149.

<sup>23</sup> HADOT, 1995, p. 84.

<sup>24</sup> HADOT, 1995, p. 77.

<sup>25</sup> HADOT, 1995, p. 37.

tradição cristã antiga vai chamar de santo: no Novo Testamento e no cristianismo dos primeiros séculos, a palavra “santo” era usada para indicar uma pessoa chamada a viver uma forma de vida específica<sup>26</sup>. Assim como a filosofia antiga, a santidade cristã antiga era uma questão de consagração.

Mas, ao contrário do santo, o filósofo nunca encontra aquilo a que se consagra. Se a tradição cristã antiga vai admitir a possibilidade de um encontro místico entre a alma e Deus (ainda que admita também muitos desencontros, como mostra o poema hebraico *Cântico dos Cânticos*), a filosofia antiga, porém, reconhece uma “distância insuperável”<sup>27</sup> entre a filosofia e a sabedoria. O *Banquete* de Platão é um exemplo paradigmático: ali o filósofo é definido como o “amante da sabedoria”<sup>28</sup>. Mas isso significa que, embora o filósofo possa de fato progredir na direção da sabedoria, ele jamais a atingirá, porque o amante deseja o que ama, mas só se pode desejar o de que se carece. A filosofia é “apenas exercício preparatório para a sabedoria”<sup>29</sup>. Como o budismo, não passa de uma jangada que conduz à libertação; não é, ela mesma, a própria libertação<sup>30</sup>. O filósofo ainda não é o sábio, e o sábio já não é mais o filósofo. O filósofo filosofa precisamente porque sabe que não é sábio. O sábio não filosofa: não pode querer se tornar sábio, porque já o é. O insensato, isto é, aquele que se crê sábio, não filosofa: não pode querer aquilo de que acredita não ter necessidade (i.e., a sabedoria).

Portanto, a filosofia pode ser definida, com mais exatidão, como sendo “um modo de vida e um discurso determinados pela ideia de sabedoria”<sup>31</sup>. Mas, não é equivocado dizer, também, que a filosofia é um modo de vida e um discurso determinados pela ideia de desmedida (*hýbris*). Com efeito, se só se pode desejar o de que se carece, não pode haver desejo sem carência, logo, não há desejo de sabedoria (ou filosofia) sem carência de sabedoria (ou desmedida): é somente porque se conhece (e se teme) a desmedida que se pode começar a filosofar. De fato, como fica claro no *Banquete*, Sócrates (isto é, o filósofo) deseja a sabedoria, o belo e o bem (ou seja, filosofa) porque sabe que não é sábio, nem justo, nem bom. Ele conhece a desmedida, como conhece também a maneira como compensá-la<sup>32</sup>. A filosofia aparece, então, como um remédio (*phármakon*), e não por outro motivo Platão não poucas vezes escolhe a imagem do médico para indicar atividades e interesses filosóficos<sup>33</sup>.

Martha Nussbaum, Billier e Maryioli parecem ter percebido essa relação entre sabedoria e desmedida no centro da representação que os antigos se faziam da filosofia. Estes últimos afirmam que a “antropologia dos gregos” se assenta na grande convicção de que a alma e a cidade estão doentes, mas são curáveis<sup>34</sup>. E em *A Fragilidade da Bondade* se lê que a filosofia grega é movida pela esperança de governar e orientar, pela razão, o que “em nós é confuso, necessitado, descontrolado, enraizado no pó e desamparadamente situado na chuva”<sup>35</sup>.

---

<sup>26</sup> ATTWATER, 1974, p. 7.

<sup>27</sup> HADOT, 1995, p. 81.

<sup>28</sup> PLATÃO, *Banquete*, 204b.

<sup>29</sup> HADOT, 1995, p. 19.

<sup>30</sup> COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 31.

<sup>31</sup> HADOT, 1995, p. 81.

<sup>32</sup> HADOT, 1995, p. 77.

<sup>33</sup> PLATÃO, *Górgias*, 521e; PLATÃO, *Teeteto*, 313d.

<sup>34</sup> BILLIER; MARYIOLI, 2005, p. 27.

<sup>35</sup> NUSSBAUM, 2009, p. 2.

### 3. A educação útil

O espírito da filosofia antiga pode ser percebido no Ensaio XXVI de Montaigne: da mesma maneira como a filosofia para os antigos, a educação para Montaigne consiste não em saber discursar bem, mas sim em saber viver bem. Porque o homem não sabe viver: todos os seus dias são um tumulto de paixões e de opiniões. Quando, finalmente, aprende a viver, se aprende, já está às vésperas da morte: “ensinam-nos a viver quando a vida já passou”<sup>36</sup>.

É exatamente à consciência da morte que se pode atribuir o ritmo acelerado do Ensaio XXVI: impossível não notar certa urgência na maneira como Montaigne se dirige à condessa de Foix – urgência que marca também, com maior ou menor intensidade, todas as escolas da filosofia antiga. Compare-se, por exemplo, a consciência do desperdício do tempo em Montaigne e em Sêneca. No Ensaio XXVI, o filósofo francês alerta sua nobre destinatária: “frequentemente nos afainamos por nada e empregamos muito tempo em formar crianças em coisas nas quais não podem tomar pé”<sup>37</sup>. E já na Carta I a Lucílio se pode ler uma advertência muito semelhante: “a maior parte da nossa vida passa enquanto estamos fazendo o que é mal, boa parte enquanto estamos fazendo nada e todo o resto enquanto estamos fazendo aquilo que não convém”<sup>38</sup>. À urgência de viver (e viver bem) pode ser atribuída uma segunda característica que marca igualmente a filosofia antiga e os conselhos pedagógicos de Montaigne: o valor da ação. A ética é mais importante do que a lógica e a física. Se o homem não sabe viver, se sua morte é certa, se seu tempo, além de ser escasso, é desperdiçado, não há espaço para estudos inúteis. Todo o Ensaio XXVI será a definição de uma educação útil.

O que é uma educação útil? Seu objetivo pode ser resumido na seguinte frase: “morrer bem e viver bem”<sup>39</sup>. Para Montaigne, a educação útil é aquela que torna o indivíduo “mais sábio e melhor”<sup>40</sup>. Por isso, diz ele que “o proveito de nosso estudo está em com ele nos termos tornado melhores e mais sensatos”<sup>41</sup>.

Para atingir esse objetivo, a educação útil segue o que se poderia chamar de cinco estratégias de método.

Em primeiro lugar, uma educação útil é orientada para a universalidade, não se limitando a alguns assuntos e a alguns fins. Escreve Montaigne: “para essa aprendizagem, tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente”<sup>42</sup>; “coloquem-lhe na mente uma honesta curiosidade de se informar sobre todas as coisas”<sup>43</sup>; “este grande mundo (...), quero que seja esse o livro de meu aluno”<sup>44</sup>. Segunda estratégia: em uma educação útil, o aluno não é somente objeto de discurso, mas também sujeito de discurso. Referindo-se ao tutor a quem seria confiada a educação do filho da condessa, Montaigne diz: “não quero que ele invente e fale sozinho, quero que escute o discípulo falar por sua vez”<sup>45</sup>. Em vez de simples objeto de julgamento e avaliação, o aluno também é juiz e avaliador:

---

<sup>36</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 244.

<sup>37</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 223.

<sup>38</sup> SÊNECA, Epistles I, 1.

<sup>39</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 238.

<sup>40</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 239.

<sup>41</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 227.

<sup>42</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 228.

<sup>43</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 233.

<sup>44</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 236.

<sup>45</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 224.

Que ele o faça passar [i.e., que o tutor faça com que a criança passe] tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não lhe sejam princípios, não mais que os dos estoicos e epicuristas. Que lhe proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos<sup>46</sup>.

Note-se, ao final desse trecho, o elogio do ceticismo: Pirro de Élis e Sexto Empírico foram influências marcantes em Montaigne. Em outra passagem, Montaigne exige do tutor que não ensine à criança “tanto as histórias quanto a julgar sobre elas”<sup>47</sup>.

Terceira estratégia de método de uma educação útil: o aluno deve ser ensinado a não julgar os outros, mas a si mesmo (ou melhor: julgar os outros apenas para melhor julgar a si mesmo), sua própria conduta, suas próprias afecções, seu próprio julgamento. “Que ele se contente em corrigir a si mesmo”<sup>48</sup>. Quarta estratégia: em uma educação útil, o corpo não é desprezado, mas igualmente valorizado. “Não basta fortalecer-lhe a alma; é preciso também fortalecer-lhe os músculos”<sup>49</sup>, pois “o que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois”<sup>50</sup>.

Finalmente, quinta estratégia de método: uma educação útil não implica uma disciplina rígida, um conteúdo complicado, um grande esforço; antes, “essa educação deve conduzir-se por uma severa doçura”<sup>51</sup>. É preciso alimentar o apetite e a afeição do aluno; de outra forma, cria-se apenas “burros carregados de livros”<sup>52</sup>. A educação útil é da ordem do lúdico.

Perceba-se como, no plano pedagógico proposto por Montaigne à condessa de Foix, o ensino formal, institucional das ciências ocupa um lugar secundário; é, como diz o ensaísta, um “grande ornamento”, não o fundamento de sua pedagogia<sup>53</sup>. Como para os antigos, para Montaigne o saber que importa é a sabedoria ou o saber-viver.

#### 4. Montaigne e a educação na França do século XVI

Ora, quando dirige seu olhar para as práticas e as instituições pedagógicas correntes em sua época, Montaigne não poderia senão revoltar-se. No Ensaio XXVI, além dos preceitos para uma educação útil, o ensaísta também identifica diversos vícios (às vezes, apenas indiretamente), que podem ser agrupados esquematicamente em duas modalidades: vícios referentes a quem ensina; vícios referentes ao que e ao como se ensina.

Vícios referentes a quem ensina: Montaigne critica o que se poderia chamar de pedantismo e sofismo dos professores. Pedantes, pois, menos preocupados em conhecer, os professores da França renascentista esforçam-se apenas em dar-se a conhecer<sup>54</sup>, suprimindo as falhas inevitáveis de seu saber ora com palavras vazias, ora com palavras emprestadas a outros: “os que têm o corpo franzino aumentam-no com

---

<sup>46</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 226.

<sup>47</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 234.

<sup>48</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 231.

<sup>49</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 229.

<sup>50</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 247.

<sup>51</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 247.

<sup>52</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 265.

<sup>53</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 223 e 228.

<sup>54</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 230.

enchimentos; os que têm a matéria minguada inflam-na com palavras”<sup>55</sup>; “é primeiramente injustiça e covardia que, não tendo em seu patrimônio pessoal coisa alguma com que se promover, eles procurem apresentar-se com um valor alheio”<sup>56</sup>. Além de pedantes, os professores são sofistas, porque não procuraram as letras para a virtude, para se tornarem “mais sábios e melhores”, mas sim para o enriquecimento, para o mérito e pelos benefícios externos<sup>57</sup>.

Vícios referentes ao que e ao como se ensina. O conteúdo e o método do ensino praticado na França, diz Montaigne, é inútil. O conteúdo lecionado é inútil porque suas “sutilezas espinhosas”<sup>58</sup> não são capazes de melhorar a vida do educando, de auxiliá-lo a “viver bem e morrer bem”:

É uma grande ingenuidade ensinar a nossas crianças ‘Qual é a influência de Peixes, dos signos chamejantes do Leão, dos de Capricórnio que se banha no mar de Hespéria’, a ciência dos astros e o movimento da oitava esfera antes dos delas mesmas (...). Cada qual deve dizer assim: ‘Sendo atacado por ambição, avareza, temeridade, superstição, e tendo dentro de mim outros tantos inimigos da vida, irei eu pensar no movimento do mundo?’<sup>59</sup>

Por sua vez, o método é inútil porque não é capaz de fazer com que o aluno interiorize, compreenda, aplique o conteúdo. Limita-se a acumular informações através da memorização, não rendendo nenhum proveito para quem os acumula. “Não cessam de martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram”<sup>60</sup>. Como consequência, “fixo alguma coisa disso neste papel; em mim, praticamente nada”<sup>61</sup>.

Ainda sobre o método de ensino, Montaigne critica a rigidez da disciplina praticada nos colégios franceses: “a disciplina da maioria de nossos colégios sempre me desagradou”<sup>62</sup>. Porque a disciplina, da maneira como então praticada, ao invés de formar os alunos para a universalidade e a autonomia, não faz senão embrutecê-los com métodos excessivamente rígidos. “Como seria mais adequado que as aulas fossem juncadas de flores e de folhas, em vez de pedaços ensanguentados de varas!”<sup>63</sup>.

## 5. Montaigne e nós

É possível criticar os conselhos pedagógicos de Michel de Montaigne, ainda que eles tenham sido aqui meramente esboçados. É possível dizer, por exemplo, que se trata do discurso da nobreza para a nobreza: de fato, assim como sua destinatária, seu autor, como ele próprio não deixa de afirmar ao longo de sua obra, nasceu fidalgo e fala como fidalgo. A nós, que não somos nobres, ele pouco teria a dizer. É possível dizer também que, entre Montaigne e nós, a modernidade interpôs rupturas talvez intransponíveis. A nós, modernos, *Os Ensaios* não poderiam nos proporcionar senão uma lembrança vaga, nostálgica e melancólica do paraíso perdido.

---

<sup>55</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 235.

<sup>56</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 221.

<sup>57</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 224.

<sup>58</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 224.

<sup>59</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 239.

<sup>60</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 224.

<sup>61</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 218.

<sup>62</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 247.

<sup>63</sup> MONTAIGNE, 2000, p. 248.

Pode ser. Mas essas distâncias parecem não impedir que as críticas de Montaigne à educação de seu tempo nos soem familiar. É que, para qualquer um que tenha olhos para ver, essa educação é a nossa. Dominadas pela exigência da técnica e da empresa, nossas práticas e instituições pedagógicas dificilmente podem nos ensinar a “viver bem e morrer bem”. Elas, como a educação na França renascentista, pouco têm de útil, no sentido que Montaigne atribui à palavra.

## Referências Bibliográficas

- ATTWATER, Donald. *The Penguin dictionary of saints*. Middlesex: Penguin Books, 1974.
- BILLIER, Jean-Cassien; MARYIOLI, Aglaé. *História da filosofia do direito*. Manole, 2005.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Tratado do desespero e da beatitude*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- \_\_\_\_\_. *La philosophie antique: une éthique ou une pratique. Études de Philosophie Ancienne*. Paris: Les Belles Lettres, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Qu'est-ce que la philosophie antique?*. Paris: Gallimard, 1995.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. Vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NUSSBAUM, Martha. *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia Grega*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- PLATÃO. *Górgias*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O Banquete*. Belém: ed.ufpa, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Teeteto, Sofista, Protágoras*. Bauru: EDIPRO, 2007.
- PLUTARCO. *Como ouvir*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Vol. III. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- SÊNECA, Lúcio Aneu. *Epistles*. Vol. I. Londres: Loeb Classical Library, 1917.
- VOELKE, André-Jean. *La philosophie comme thérapie de l'âme: études de philosophie hellénistique*. Paris: Le Cerf, 1993.