

# DA IMPOSSIBILIDADE DE UMA VERIDICÇÃO AMICAL COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO EM MICHEL DE MONTAIGNE

## ON THE IMPOSSIBILITY OF AN AMICAL VERIDICTION AS A PEDAGOGICAL ELEMENT IN MICHEL DE MONTAIGNE

**LUIZ GUILHERME AUGSBURGER**

Doutorando do Programa de Pós-  
Graduação em Educação (PPGE) da  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
(UDESC),  
Brasil  
[luizg.augs@gmail.com](mailto:luizg.augs@gmail.com)

**Resumo:** A fim de compreender a emergência de uma “pedagogização da amizade”, a partir de fins do século XX, o presente artigo analisa a relação entre amizade, infância e educação no pensamento de Michel de Montaigne. O artigo analisa a emblemática obra *Ensaaios de Montaigne*, para explorar (im)possibilidade de uma amizade verdadeira entre crianças e do uso da amizade como elemento pedagógico. A partir disso, o texto está organizado nas seguintes partes: (1) uma breve análise dos principais pontos da noção de amizade em Montaigne; (2) uma exploração dos temas da moral, virtude e verdade no pensamento montaigniano; (3) uma análise das noções de natureza (humana), de educação e de criança na obra do ensaísta francês; e, por fim, (4) algumas considerações finais. O artigo conclui que haveria uma impossibilidade da amizade entre crianças e de sua ausência como elemento pedagógico, no pensamento de Montaigne.

**Received:** 02 Abr 2025

**Accepted:** 13 Maio 2025

**Published:** 26 Jun 2025



**Palavras-chave:** Amizade. Infância. Michel de Montaigne. Pedagogia.

**Abstract:** In order to understand the emergence of a “pedagogization of friendship” from the late 20th century onwards, this article examines the relationship between friendship, childhood, and education in the thought of Michel de Montaigne. This article analyses Montaigne's seminal work, *Essays*, to explore the possibility/impossibility of true friendship between children and the use of friendship as a pedagogical element. Based on this framework, the text is organised into the following sections: (1) a brief analysis of the key elements of Montaigne's concept of friendship; (2) an exploration of morality, virtue, and truth in Montaigne's thought; (3) an examination of the notions of human nature, education, and childhood in the French essayist's work; and finally, (4) some concluding remarks. The article concludes that, in Montaigne's view, true friendship between children is impossible and, consequently, friendship cannot serve as a pedagogical element.

**Keywords:** Friendship. Childhood. Michel de Montaigne. Pedagogy.

## 1. Introdução

Desde o *Trecento*, na Itália, o pensamento humanista e os projetos de educação renascentista são atravessados por uma tensão entre a retomada de uma herança greco-latina e os valores cristãos vigentes, o que, por conseguinte, implicou a necessidade de “estabelecer uma nova educação”, qual seja, “uma educação retirada dessas mesmas fontes antigas ajustadas às necessidades de uma comunidade cristã” (MONROE, 1919, p. 151). Contrastando-se com a educação medieval, mais técnica e voltada ao aprendizado de ofícios, a educação renascentista, mais humanista, voltava-se à preparação para a vida em sentido mais amplo ou, pelo menos, menos funcional. Em suma, esse período foi palco de transformações políticas, sociais e econômicas que estabeleceram complexas tramas com o território da filosofia e da educação (MIALARET; VIAL, 1981a; 1981b).

Simultaneamente a essa transformação da educação, a Renascença introduz uma nova relação com a infância. Não nos parece relevante adentrar as discussões iniciadas por Philippe Ariès (1960), sobre o ponto de “invenção da infância”. Contudo parece inegável que, desde o Renascimento, um acontecimento em torno da sensibilidade e racionalidade da infância se instalou (BUJES, 2002; KOHAN, 2010; SCHÉREER, 2002) e dele desdobraram-se novas práticas de governo e verdade em torno da infância (BUJES, 2008; RESENTE, 2015). Portanto, seria razoável supor que uma nova relação entre infância e educação se estabeleceria, do que inclusive decorreu um novo campo de problemáticas pedagógicas. Exemplo disso seria, pois, a incursão de J. A. Komenský (Comênio), para elaborar a grande didática, com sua obra *Didactica Magna* (KOMENSKÝ, 1657).

Concomitantemente, conquanto o Renascimento tenha estabelecido relações bem diretas com uma “tradição greco-latina”, a ruptura mais ou menos generalizada dos “dispositivos” e relações entre verdade, governo e subjetividade, provocou transformações significativas em relação à amizade. Isso implicou, portanto, não apenas uma retomada do modelo antigo de amizade, mas uma releitura, e mesmo uma atualização, da questão amical. Esses novos contornos da amizade, no entanto, não retiraram da relação seu *status* privilegiado no que tange às relações amorosas ou íntimas, ocupando, não raro, o lugar de modelo para as demais relações (ORTEGA, 2002). No entanto, viu-se nesse período o começo de uma tensão em relação a esse lugar da amizade que só viria a mudar derradeiramente com o advento da sociedade burguesa no século XIX, fazendo com a amizade passasse de relação privilegiada da vida adulta, masculina e racional, para, em certos casos, uma relação do período da infância (AYMARD, 2009).

Essas tensões e transformações na educação, na infância e na amizade parecem ter permitido algo novo, emergente em fins do século XX: uma “pedagogização da amizade” (AUTOR). Ou seja, a amizade não só passou a ser considerada dentro da problemática escolar, como tornou-se um (possível) componente pedagógico. Embora esse fenômeno de pensar a amizade como um tema do campo educacional pertença ao campo da obriedade do século XX e XXI, ele é historicamente novo. A amizade entre crianças, *stricto sensu*, não aparece em estudos sobre o tema e cuja temporalidade analisada corresponde a períodos anteriores ao século XIX – *e.g.*, Antiguidade Greco-latina (FRAISSE, 2016; JAEGER, 2013; KONSTAN, 1997); Idade Média (GOITEIN, 1971; MIALARET; VIAL, 1981) e, inclusive, o começo da Modernidade (ORTEGA, 2002). Não só é possível identificar um “acontecimento” (\*) no que diz respeito a pensar-se a amizade a partir do campo educacional, como torna-se pertinente perguntar-se sobre as discontinuidades envolvidas nesse processo e as condições de possibilidade para que a amizade pudesse ser “veridizível” de tal maneira – *i.e.*, para que a prática educacional passasse a ocupar-se efetivamente com a amizade e para que a verdade sobre a amizade pudesse (também) advir das práticas ligadas à educação.<sup>1</sup> Essa pedagogização, pois, tornou a amizade não apenas da problemática educacional e infantil, mas um aspecto paulatinamente mais relevante na compreensão da infância, no desenvolvimento do indivíduo, no estabelecimento de relações humanas e no dito “desempenho escolar” (ALOTAIBI *et al.*, 2023; CORSARO, 1985; NEWCOMB; BAGWELL, 1995).

Nesse sentido, a Renascença tem valor estratégico, posto que constitui esse *intermezzo* entre a episteme medieval e a moderna, na qual o acontecimento da pedagogização amical já parece plenamente instalado. Assim, olha-se para o período buscando indicações das transformações na relação entre amizade, educação e infância, a fim de traçar as condições de possibilidade dessa nova veridicção amical pedagogizada, quase inescapável às práticas educacionais e em torno da infância do século XXI. Para o presente artigo, dentro do proposto recorte espaço-temporal, elegemos um pensador, cujo nome é especialmente emblemático no que diz respeito à amizade, capaz de abarcar em sua obra filosófica a problematização da amizade, da educação e da infância: Michel de Montaigne (1533–1592).

---

<sup>1</sup> Utilizamos a noção a partir do modo como Michel Foucault aborda a questão de uma “história da verdade” (FOUCAULT, 2001a). Dessarte, a noção concerne ao fato de algo, a despeito da heterogeneidade das práticas de dado contexto histórico-geográfico e dos elementos que as compõem, ser compreensível como verdadeiro e produzir “efeitos de verdade” (Foucault, 2001b). As condições de possibilidade da veridicção são, portanto, as regras, as substâncias, os modos e os motivos organizados, a partir de um determinado “regime de verdade” (FOUCAULT, 2001b).

Michel Eyquem de Montaigne, embora tenha nascido e falecido no castelo de sua família em Saint-Michel-de-Montaigne, sudoeste da França, teve uma vida marcada por inúmeras viagens pela Europa. Filho de uma família de comerciantes recém-nobiliária, Montaigne “viveu ‘nobrememente’, especialmente depois de seu ‘recolhimento’ para seus domínios, administrando os vinhedos, escrevendo, viajando e servindo como prefeito de Bordeaux por quatro anos” (LANGER, 2005, p. 15), também foi “integrante de missões diplomáticas e, mais de uma vez, conselheiro de Henrique IV” (CARDOSO, 1987, p. 160).

Se por um lado a produção intelectual de Montaigne foi marcada pela exploração de uma miríade de temas, por outro, seus textos estão majoritariamente recolhidos em uma única obra: *Ensaíos* (MONTAIGNE, 1595), publicado em três volumes entre 1580 e 1588.<sup>2</sup> Segundo Ullrich Langer (2005, p. 9), “ele não começou a escrever seus *Ensaíos* até seu ‘recolhimento’ a sua propriedade em 1571, como homem maduro”, sendo sua edição definitiva publicada em 1595, três anos após sua morte (CARDOSO, 1987, p. 167). Certamente, a importância do texto e de Montaigne tanto à variedade de temas que abordou, quanto à estética com a qual o faz, sendo ao autor, por isso, imputada a invenção do “ensaio pessoal”<sup>3</sup>.

Outra marca importante d’*Ensaíos* são as releituras e apropriações de clássicos da filosofia greco-latina (e.g., Platão, Aristóteles, Cícero e Quintilianus), sobretudo no que diz respeito à amizade, para o qual Montaigne é uma das referências mais importantes de toda a Renascença. Em sua *Genealogias da amizade*, Ortega (2002) assenta a discussão da amizade no Renascimento sobre a dissertação montaigniana; Sérgio Cardoso (1987), por sua vez, em um texto sobre a amizade em Montaigne a contrapõe não só ao pensamento de Desiderius Erasmus, como a faz destoar de todo pensamento renascentista e clássico, mostrando como mesmo sua herança aristotélico-ciceroniana é, em certa medida, subvertida. *Ensaíos* tem um grande lastro na questão da amizade, pois, por um lado é “a perda do amigo Etienne de La Boétie que está na origem dos *Ensaíos*” (CARDOSO, 1987, p. 161), por outro, o texto é um conjunto de exercícios de autoconhecimento e reflexão sobre si mesmo, que antes se fazia por meio da relação com o amigo, La Boétie. De modo que há

<sup>2</sup> No original, em francês: “*Essais*”. Por uma questão de conveniência, quando nos referirmos à obra *Ensaíos* como um todo, referenciaremos a edição de 1595, em volume único, publicado por Abel L’Angelier; no entanto, quando citarmos trechos ou capítulos específicos, utilizaremos como referência a edição de 1965, em três volumes, da editora Gallimard.

<sup>3</sup> A palavra francesa “*essai*” significa tanto o gênero literário “ensaio”, como também e primeiramente a “tentativa”, a “experimentação” e o “esboço”, de forma que, ao agrupar seus textos sobre o título “*essais*”, antes de designar um conjunto de textos-ensaios, Montaigne aponta seu caráter de exercício de pensamento. Ensaíos, mais do que constituir um tratado filosófico, contém vários experimentos de reflexões morais; antes de linhas assertivas com as quais se trama um sistema coerente de pensamento, exercita a prática da dúvida e do ceticismo. Ainda que, paradoxalmente, asserções sejam feitas ao longo de um capítulo, elas logo se desfazem noutra em prol, justamente, do ensaio de uma nova reflexão.

em Montaigne uma triangulação entre amizade, escrita-ensaio e conhecimento de si; tanto a amizade quanto a escrita são exercícios de autoconhecimento, por meio do qual são exercitados o ceticismo e a moral.

Todavia, dada a amplitude e densidade da questão amical no humanista francês e a diversidade de análises já publicadas sobre o tema, nossa perquirição, em vez de objetivar uma profunda análise da amizade em Montaigne, pergunta sobre as possíveis correlações entre a noção montaigniana de amizade e as reflexões sobre a educação e a infância contidas em *Ensaïos* (MONTAIGNE, 1595). Em suma, perguntamos sobre a possibilidade ou não da amizade constituir, no pensamento de Montaigne, um elemento pedagógico – seja como ferramenta educacional, como modelo relacional, como objeto de problematização etc.

Dessarte, o presente artigo organiza-se nas seguintes partes: (1) uma breve análise dos principais pontos da noção de amizade em Montaigne (1595), mormente em sua articulação profunda com o tema da semelhança e da figura amical do outro; (2) uma exploração dos temas da moral, virtude e verdade, bem como o modo como esses elementos parecem intimamente interligados no pensamento montaigniano; (3) uma análise das noções de natureza (humana), de educação e de criança na obra do ensaísta francês; e, por fim, (4) alguns apontamentos sobre a (im)possibilidade de uma amizade entre crianças e de sua ausência como elemento pedagógico.

## 2. Amizade e semelhança

Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), ou apenas Michel de Montaigne, como ele mesmo passou a nomear-se, nasceu e faleceu no castelo de sua família em Saint-Michel-de-Montaigne, sudoeste da França, entretanto sua vida foi marcada por inúmeras viagens pela Europa. Filho de uma família de comerciantes recém-nobiliária, Montaigne “viveu ‘nobremente’, especialmente depois de seu ‘recolhimento’ para seus domínios, administrando os vinhedos, escrevendo, viajando e servindo como prefeito de Bordeaux por quatro anos (LANGER, 2005, p. 15), também foi “integrante de missões diplomáticas e, mais de uma vez, conselheiro de Henrique IV” (CARDOSO, 1987, p. 160). Como intelectual humanista, Montaigne abordou uma série de temas, entre eles a educação e a amizade, seguramente pedra angular de seu pensamento e de seu grande legado *Ensaïos* (MONTAIGNE, 1595), publicado em três volumes entre 1580 e 1588.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> No original, em francês: “*Essais*”. Por uma questão de conveniência, quando nos referirmos à obra *Ensaïos* como um todo, referenciaremos a edição de 1595, em volume único, publicado por Abel L’Angelier; no entanto, quando citarmos trechos ou capítulos específicos, utilizaremos como referência a edição de 1965, em três volumes, da editora

Amizade, assim como as reflexões em geral de *Ensaaios*, “diz respeito à ética em primeiro lugar, e só por extensão à política” (CARDOSO, 1987, p. 160), de modo que o autor “assume seu lugar na tradição clássica como filósofo moral” (MACPHAIL, 2016, p. 615), uma vez que é no território da filosofia moral que a amizade historicamente tem lugar no ocidente. Contudo, o modo como a questão é abordada no capítulo XXVIII, “Da amizade”, diferencia-se, em parte, tanto da amizade dos clássicos greco-latinos, quanto dos pensadores da Renascença (*e.g.*, Desiderius Erasmus). O ensaio do tema amical vai apoiar-se em noções clássicas (*viz.* de Aristóteles e de Cícero), mas para, a seguir, singularizar a noção montaigniana de amizade.

A dissertação de Montaigne (1965a) em torno das palavras “amizade”, *philia* (*φιλία*) ou também “*amicitia*”, possui dois planos, um *lato sensu* – em que, como herdeiras da tradição greco-romana, essas palavras “designam todas as formas de vínculo, aliança e sociedade, ou seja, toda manifestação associativa [...] por oposição aos modos de repulsa, dispersão e rivalidade” (CARDOSO, 1987, p. 167), podendo ser categorizadas em quatro tipos (viz. natural, social, hospitaleira e venérea) –, o qual, de modo geral, o autor rejeita; e um *stricto sensu* – em que os contornos das palavras envolvem a concepção de “outro eu” ou de uma amizade “especular”, de sublimação do amor, das relações humanas e da semelhança, bem como a imanência amical. Em ambos os casos, a amizade vincula-se à *semelhança*. Se nos sentidos equívocos ou analógicos, de uso recorrente no Renascimento (FOUCAULT, 1966), a palavra a amizade vai incluir “amor, afeição, camaradagem, vínculos familiares, comerciais ou políticos ou mesmo as mais frágeis conjunções e simpatias, como as que se estabelecem, por exemplo, entre companheiros de viagem” (CARDOSO, 1987, p. 168), para Montaigne (1965a, p. 266), essas outras afinidades não “convêm à amizade”, nem separada nem conjuntamente, posto que “em geral, todas [as relações] que a volúpia ou o benefício, a necessidade pública ou privada forjam e nutrem são tanto menos belas e generosas, e tanto menos amizades, quanto misturam outra causa e finalidade e fruto à amizade que não ela mesma”. Em suma, por pautarem-se na volúpia, no benefício ou noutro interesse, tais relações fundam-se em uma desigualdade e no efêmero, o que as impede de alcançar a semelhança, fulcral à amizade – problemática presente tanto no Estagirita (ARISTÓTELES, 1975), quanto em Cícero (2006) –, o que não significa que em tais relações não comportem algum grau de semelhança.

A Semelhança, pois, comporta essencialmente uma força de união entre as partes. Toda relação de afinidade, por envolver a união de pessoas, conseqüentemente, tem algo de Semelhança, de modo que:

os homens – semelhantes – se unem e se afinam por esta lei da natureza, a atração universal do semelhante pelo semelhante. E a amizade – frequentemente reservada para traduzir a simpatia cósmica no registro antropológico – é então, entre eles, o gênero e princípio de todas as espécies de vínculos, contratos e sociedades e, conseqüentemente, de toda ordem e de toda paz (CARDOSO, 1987, p. 168-9).

Contudo, se a questão da semelhança atravessa as discussões da amizade desde a Grécia clássica, como uma espécie de lei cósmica, no Renascimento o semelhante articula-se de modo ímpar com a largueza do sentido de amizade:

Aí, justamente, a oscilação semântica que detectamos nessa incômoda extensão parece dominada de todo. Num movimento contrário ao que se assiste no mundo grego [...], seu alcance e coesão aumentam com a consolidação do império da “Semelhança” como princípio cosmológico da ordem e do movimento (CARDOSO, 1987, p. 168).

À época renascentista, a Semelhança não é um elemento qualquer, mas é o ponto de ancoragem das práticas discursivas; o pensamento de então nela funda-se e a partir dela varia e multiplica-se, daí pois seu “império”. “*Sympathia*” e “*amicitia*” são duas das linhas com as quais é tecida a veridicção renascentista. Sobre a primeira, escreve Foucault (1966, p. 39):

A simpatia é uma instância do *Mesmo* tão forte e tão premente que ela não se contenta em ser uma das formas do semelhante; ela tem o perigoso poder de *assimilar*, de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua individualidade – portanto de torná-las estranhas ao que elas eram.

A *amicitia*, por sua vez, no interior desse dispositivo:

[...] é uma das traves mestras da teia semântica fiada por esse princípio para apreender o mundo. Vem daí seu alcance cosmológico. E podemos mesmo observar que, na “conveniência universal das coisas”, que constitui então o mundo e a trama da natureza, ela representa talvez a força mais ativa (CARDOSO, 1987, p. 168).

Ambas, *sympathia* e *amicitia*, vão contrapor-se à “antipatia”, formando um binômio – a força de união e homogeneização contra a força de dispersão e singularização. A partir disso, para Montaigne (1965a), nenhuma relação – nem a camaradagem, porque temporária e movida por interesses, nem o laço de sangue, porque díspar (pais e filhos) ou porque contém conflito de

interesses (entre irmãos) – pode levar a semelhança entre os sujeitos ao grau de excelência que a verdadeira amizade leva.

Enquanto nas outras relações há sempre uma dissimetria ou dissimilitude, a amizade perfeita encarna necessariamente a Semelhança, e o faz em nível tão excelso que nela os amigos tornam-se uno e a relação se basta a si mesma, não havendo espaço para divergência, para dissonância ou exterioridade nesse amor, o que garante sua permanência ou perenidade.<sup>5</sup> Se os demais pensadores renascentistas puderam alocar outras relações (*viz.* o vínculo parental, as associações civis, a filantropia ou a hospitalidade, e as venéreas) no escopo da semelhança, Montaigne (1965a) vai dispô-las, todas, junto àquelas movidas pela complementariedade, dissimilitude, dispersão ou mesmo repulsa. Ainda que reconheça alguma gradação entre as relações mais ou menos próximas à Semelhança, nenhum aproxima-se a essa como a amizade verdadeira o faz. Tal gesto faz com que o humanista francês se afaste da referência aristotélica com que pensa a amizade, posto que mesmo Aristóteles (1975) reconhecia algum grau considerável de amizade perfeita (*téleia philia, τέλεια φιλία*) entre pais e filhos. A “amizade”, portanto, para Montaigne (1965a) designa a forma perfeita dessa relação, não incluindo a afinidade dos indivíduos aparentados e próximos (*oikeioi, οἰκεῖτοι*), mas se reservando à associação entre os verdadeiramente semelhantes (*bomoioi, ὁμοῖοι*).

Se é verdade que Aristóteles e Cícero já afastavam a amizade da Natureza – como *natura* para esse e *phýsis* (*φύσις*) para aquele –, arrastando-a para o território ético-antropológico (*i.e.*, das atividades humanas), Montaigne (1965a) apoia-se nos pensamentos desses autores para ir ainda mais longe nesse distanciamento da Natureza e na imanência com que concebe a amizade. Ele rearranja o próprio território da Semelhança, cuja vigência passa a não mais competir ao âmbito da Natureza, e desloca a amizade para fora do jugo do Bem – que, em Aristóteles, fundava tanto a amizade perfeita, quanto a ordem do universo – e da virtude – que, para Cícero (2006), era a base para a verdadeira amizade (*amicitia vera*). Ainda que a amizade montaigniana não seja avessa ou totalmente desvinculada do Bem e da virtude, ela desloca-os do núcleo causal da amizade, pondo-

---

<sup>5</sup> Essa perenidade, no entanto, não significa “estabilidade” ou “estaticidade”, no sentido de que não há mudança na relação, ao contrário, a perenidade da relação – o fato de ela não ser fortuita ou ocasional – tem a ver justamente com sua capacidade de acompanhar a mutabilidade e inconstância do ser humano, de sua alma, mas sobretudo de seu corpo, da matéria e daquilo que tem a ver com as sensações, como o próprio conhecimento, as certezas e a moralidade, como bem o aponta S. Cardoso (1987), numa espécie de atualização da filosofia heraclíteia. O pensamento de Montaigne, nesse aspecto, parece-nos aproximar-se curiosamente do pensamento de Gilles Deleuze (2011), de sua ontologia do devir e de seu conceito de diferença pura; de modo que a amizade montaigniana provém uma ética e, subsequentemente, uma política inseridas no devir diferenciador do mundo, formando uma espécie de ponto de referência móvel, em devir – uma amizade, simultaneamente, desterritorializada do mesmo e reterritorializador do outro.



os como componentes secundários, com o que, Montaigne “solapa profundamente não só as elaborações humanistas de seu tempo, mas também a ‘opinião dos antigos’” (CARDOSO, 1987, p. 169). E Cardoso (1987, p. 187) segue:

Se a virtude e a razão continuam sendo o penhor dessa unidade, elas são agora tomadas [...] não como formas determinadas da vontade [...], mas como determinantes, como seu móvel, mola ou motor. Ou seja: a amizade perfeita continua sendo uma amizade virtuosa (*philia kat'aretên*), mas a união que realiza se faz num registro anterior às *decisões* da vontade (já que é impossível que os amigos possam coincidir em todas as suas decisões), assenta-se na sua *pura disposição* para a virtude e a razão.

Assim, a amizade – virtuosa e de vontades comungadas – realiza-se antes, não na efetivação da virtude e da vontade, mas na disposição a elas, na confiança de que o outro não fará senão aquilo que é a vontade do eu e de acordo com a virtude. A amizade não se realiza na semelhança do caráter virtuoso dos amigos, mas em seus atos, posto que a amizade já está no fundamento desses atos. Com esse deslocamento, “Montaigne reconhece o conflito entre amizade e cidadania” (MACPHAIL, 2016, p. 621), porém a ultrapassa e inverte a ideia ciceroniana de que, antes de amigo, se é cidadão, colocando a amizade acima da relação de dever com a lei e o Estado. Nesse processo, como pontua Francisco Ortega (2002, p. 93), “Montaigne dissolve o vínculo greco-romano entre amizade e política, entre amizade e comunidade”.<sup>6</sup> Esse dobramento sobre si mesma que faz a noção de amizade montaigniana é o cimo da imanência amical e a sublimação da Semelhança.

“Na amizade de que falo”, escreve Montaigne (1965a, p. 271), “[as almas] se misturam e se confundem uma na outra, em uma mistura tão universal que elas fazem dissipar e não reencontram mais a costura que as juntou”. Primeiramente, frisamos que o humanista francês sublinha a imanência na qual uma amizade se assenta: não é a virtude, como classicamente seria, que determina uma amizade verdadeira, mas é da amizade verdadeira, em sua unificação das almas e comunhão das vontades, que, então, pode emergir a disposição para o Bem e as práticas virtuosas dos amigos. Em seguida, nesse trecho parece remeter à *sympathia*, essa força “que”, lembremos, “não se contenta em ser uma das formas do semelhante; ela tem o perigoso poder de assimilar, de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua

<sup>6</sup> Ainda que F. Ortega indique uma paradoxal despolíticação da amizade apoia numa cena política, Eric MacPhail (2016), em seu texto, vai retomar as questões políticas na amizade montaigniana, apontando uma correlação entre a divergência nas perspectivas políticas e nas concepções de amizade entre Montaigne e La Boétie, aquele veladamente monarquista e esse explicitamente republicano. E. MacPhail vai ainda mais longe e explora a hipótese de que essa distinção, inclusive, é borrada ou mesmo apagada pela imagem que Montaigne produz de si e de seu grande amigo. Sobre a questão política da amizade em Montaigne e É. de La Boétie cf. DERRIDA, 1994.

individualidade – portanto de torná-las estrangeiras ao que elas eram” (FOUCAULT, 1966, p. 39). A amizade, dobrada sobre si mesma, é a semelhança máxima, em que o uno anímico e volitivo se fazem reais, sendo movida por:

[...] não sei qual quintessência de toda essa mistura, a qual, tendo apreendido toda minha vontade, levou-a a mergulhar-se e perder-se na dele; a qual, tendo apreendido toda sua vontade, levou-a a mergulhar-se e perder-se na minha [...]. Digo perder-se, em verdade, não nos deixando nada que nos fosse próprio, nem que fosse dele ou meu (MONTAIGNE, 1965a, p. 272).

Em suma, Montaigne coloca a amizade como a atualização ou materialização da Semelhança em seu estágio mais sublime. Assim, tanto menos amizade quanto menos fundada em si mesma é a relação, o que implica a redução do universo à semelhança amical. Tal articulação com a Semelhança se dá de forma inversa àquela de Erasmo – que alarga o termo amizade ao ponto em que é capaz de recobrir todas as relações, tornando-se uma espécie de sinônimo da Semelhança no campo das relações humanas –; Montaigne tenta recobrir um sentido estrito de amizade, especificando-o em uma relação quase impossível, irreplicável, tão singular e rara que ela se torna quase inexistente. Nesse processo, não é mais a Semelhança que determina o que é a amizade, fazendo essa se generalizar (infinitamente), mas, inversamente, é a amizade verdadeira, perfeita, que determinará o que é a Semelhança por excelência, de modo que as demais relações tornam-se semelhanças imperfeitas, quase amizades etc. Dessarte, os amigos, nessa união de “dois homens feitos” (MONTAIGNE, 1965a, p. 272), constituem também o cimo do jogo especular: o amigo é um “outro eu”.<sup>7</sup>

A amizade verdadeira, para Montaigne (1965a), opera como um espelho na busca do conhecimento de si, com explica Cardoso (1987, p. 161): “Montaigne busca os contornos de um eu a que aquela amizade, enigmaticamente, parecia conferir consciência”. Essa metáfora do espelho que permitem aceder a um conhecimento (de si ou dos outros) e, por conseguinte, a uma hermenêutica e a uma prática de subjetivação não é nova – os olhos no qual enxergamos a nós mesmos, uma alma que reflete a outra, em *Alcíades* (PLATÃO, 2008), o rosto e os gestos que dizem das qualidades da alma do sujeito, em Erasmo (1530), ou a relação utópica entre corpo, espelho e amor, em Foucault (2021) são apenas alguns exemplos. No território da amizade, Erasmo (1978), como expusemos, trata da amizade a partir da semelhança narcísica, em que um

<sup>7</sup> Vale nota que, ainda que o termo “homem” seja amiúde utilizado em *Ensaíos* (MONTAIGNE, 1595) como sinédoque de ser humano, no território da amizade, o termo é, geralmente, tomado *stricto sensu*, sendo a mulher, por exemplo, incapaz de verdadeira amizade (SCHALKWYK, 2008).

amigo é, parcialmente, uma espécie de reflexo do outro. Ambos os humanistas, Montaigne e Erasmus, assim, mostram-se herdeiros de Aristóteles (1975) e Cícero (2006), para os quais a similitude do amigo é imprescindível e sua presença, assim, permite uma prática sobre si mesmo.

A peculiaridade da amizade de Montaigne (1965a) não está só no fato de ele utilizar-se explicitamente da metáfora especular para a amizade, nem no fato de o amigo dar corpo e consistência à alma, mas porque, estando o real em constante transformação, a amizade, por ser a sublimação da semelhança, proporciona uma referência espaço-temporal e ético-ontológica para os amigos: “O amigo nos espelha e nos identifica” (CARDOSO, 1987, p. 162). A amizade, sendo verdadeira, sintetiza a multiplicidade fluida e inconstante da própria vida, e isso não para engendrar um ponto estático, de ancoragem, do real e do ser, mas para o exercício do ceticismo: não é a segurança, mas a busca e a interrogação” (CARDOSO, 1987, p. 191).

Assim era essa amizade que existia entre Montaigne e La Boétie: “E em nosso primeiro encontro [...], encontrávamo-nos tão tomados, tão conhecidos, tão ligados (*obligés*) entre nós, que nada, desde então, nos foi tão próximo que um ao outro” (1965a, p. 271). Ela é uma relação possível a poucos, tanto no sentido de não ocorrer senão entre dois, quanto porque não ocorre com muita frequência na sociedade. Tamanha sua raridade e nobreza que ela se torna inexplicável: “Se me forçam a dizer por que o amava, sinto que não se pode exprimi-lo senão respondendo: ‘porque era ele, porque era eu’” (MONTAIGNE, 1965a, p. 271). Essa frase diz do encontro do humano com o limite do conhecimento ante o real, mas, sobretudo, ante uma relação de tal quilate, posto que vincula as almas dos amigos, as quais são inescrutáveis. Assim, pode-se saber elementos do “como”, do “o que”, mas não do “porque” da amizade. Esse limite vai, inclusive, dar à amizade montaigniana um caráter “religioso” – “divina ligação”, “costura santa” das almas (MONTAIGNE, 1965a). Enquanto a amizade perfeita aristotélica nasce por necessidade ou por razão (MACPHAIL, 2016), aquela amizade verdadeira montaigniana nasce do fato e fado (*factum et fatum*) e na natureza divina da alma, sendo “impossível, na verdade, *explicar* sua experiência da amizade, dar-lhe motivos e razões, podemos apenas ‘clarificar’ essa experiência, localizá-la e pontuá-la” (CARDOSO, 1987, p. 185).

A amizade, pois, é completamente afastada do *éros* (*ἔρως*), mesmo as paixões e os afetos que atravessam essa relação são sublimados: sentimentos puros e superiores, assim como os pensamentos que dela derivam, produzindo-se uma experiência amical nobre (ORTEGA, 2002). Sua intensidade, profundidade e singularidade, desse modo, fazem com que essa amizade seja um exemplar dentre aquelas concebidas como algo tão raro e nobre que cabe à filosofia, e somente à filosofia, sobretudo moral, debruçar-se sobre as questões amicais.

### 3. Moral, virtude e verdade

Na passagem do Medievo para o Renascimento um dos aspectos filosóficos que sofre alteração é a virtude. Segundo U. Langer (2005, p. 18), na Idade Média:

As mais comumente citadas eram piedade e fidelidade (*fidelity*) ao rei, magnanimidade (grandeza de alma, manifesta em coragem no campo de batalha), liberalidade (uma indiferença às riquezas materiais, manifesta em presentes generosos), lealdade ou fidelidade (*faithfulness*) à própria palavra, e *courtoisie* (uma conduta cortês e pacífica fora do campo de batalha).

Na Renascença, contudo, “o aumento da presença das virtudes da temperança e prudência atestavam o afastamento de ideias culturais vindas das qualidades do guerreiro bruto para ideais mais ‘civilizados’ do cortesão e funcionário do estado”, ficando “implícito que as qualidades puramente bélicas da antiga nobreza eram não só insuficientes, mas, na verdade, perigosas para o governo (*polity*)” (LANGER, 2005, p. 18).

Em *Ensaaios*, está presente a tensão entre um elogio ao vigor guerreiro e a exortação à formação de um indivíduo hábil e virtuoso, entrando em questão quais valores compõem o sujeito ideado – “a moderação, a sensatez, o discernimento, a modéstia, a humildade, a lealdade, e a busca por orientação para a arte de viver, que consiste em encontrar a felicidade, que por sua vez se resume na adaptação do ser ao meio” (ANTUNES, 2012, p. 57) – e sua educação para *bem viver*. De todo modo, há em *Ensaaios* a busca por um uso ético do conhecimento, um pragmatismo moral, no qual o saber deve estar imbricado no viver. Essa atenção à virtude, portanto, vincula-se a uma pedagogia e uma formação do sujeito, de modo que, para Montaigne, “a mais nobre aspiração do homem repousa sobre uma boa educação, a qual orienta à virtude” (NDIAYE, 2019, p. 90). Virtude e educação – sobretudo a pueril, como abordaremos mais adiante – são temas primordiais em suas reflexões, ainda que “Montaigne não [seja] primariamente pedagogo, como não é essencialmente moralista” (GLAUSER, 1969, p. 376).

Curiosamente, sem dispensá-la, o humanista francês dá à razão menor ênfase na correção das inclinações naturais e em seu uso na formação: “Não corrija, como Sócrates, pela força da razão minhas compleições naturais e de modo algum perturbei por arte minhas inclinações” (MONTAIGNE, 1965c, p. 347). Se por um lado, Montaigne retira da Natureza a atuação da amizade, por outro, ele deposita sobre ela uma importância significativa quanto à educação pueril, posto que para ele a razão é demasiada limitada para o conhecimento da verdade (ao menos da

*verita complex*) e, conseqüentemente, das inclinações naturais de um indivíduo. O ceticismo atravessa todo o pensamento montaigniano, a começar pela própria estética ensaística de seu texto, alcançando sua relação com o conhecimento e com a educação.

Em seu artigo sobre Montaigne e a verdade das escolas filosóficas na Renascença, o professor Ian MacLean (2005, p. 151), explica que:

Montaigne caracteriza a verdade como dupla: ou seja, é uma propriedade das coisas, ou a coisidade objetiva delas (*veritas simplex*; aquilo que é objeto da *experientia*), e uma propriedade das proposições sobre as coisas (*veritas complex*). Verdade objetiva opõe-se não à falsidade ou à mentira (que são ambas propriedades da proposição), mas à não-existência (tal como a químera) ou existência ficcional (o *ens rationis*).

Essa dupla natureza da verdade permite ao humanista francês escapar à disputa das escolas filosóficas pela verdade mais verdadeira, uma vez que, para ele, trata-se de algo inacessível à razão humana sozinha. Como assinala a professora Ann Hartle (2005, p. 188): “A alma não tem forma de distinguir entre verdade e falsidade porque o erro é recebido na alma pela mesma estrada e da mesma maneira que a verdade. As coisas não se alojam em nós em sua própria forma e essência”. Não há, pois, garantia da relação que se estabelece entre a *verita simplex*, que os sentidos nos provêm, e a *verita complex*, que disso se elabora, especialmente porque “a variedade de opiniões – algumas delas plausíveis outras bizarras – conduz à mesma conclusão: o homem não alcançou conhecimento, nem mesmo sobre o que é mais próximo a ele, seu próprio eu (*self*)” (HARTLE, 2005, p. 187). Ademais, estando, para o renascentista francês, as coisas sempre em mudança, assim como os próprios seres humanos, apenas a fé é capaz de conectar o ser humano à eternidade de algo, ainda que “a mente e os propósitos de Deus são totalmente inescrutáveis” (SCHNEEWIND, 2005, p. 222).<sup>8</sup> Dessarte, a discussão moral é alocada no território da dúvida e do ensaio-tentativa.

Essa dúvida vai pôr em questão mesmo a autoridade moral do governo e o fundamento da heteronomia, além de ampliar o alcance da capacidade do autogoverno. Montaigne “não diz”, como aponta o professor Jerome B. Schneewind (2005, p. 224), “que apenas os mais bem nascidos ou mais bem educados são capazes de autogoverno. Qualquer um pode encontrar dentro de si uma *forme maitressé*”. Essa “*forme maitressé*” ou forma-mestra é o fulcro que coordena as inclinações e vontades de um sujeito, seu “padrão” a partir do qual ele poderia governar-se sem ignorar sua natureza. Contudo, Montaigne “não elabora uma moralidade filosófica do autogoverno”

<sup>8</sup> O ceticismo ensaístico de Montaigne (1595) ressoará naquele de Descartes (1644), porém nesse, mais sistemático e científico, o fundamento da certeza será deslocado dos sentidos para a mente e, portanto, da sensação para a razão, o que permitirá que ela, e não a fé, fundamente o conhecimento (CARDOSO, 1987).

(SCHNEEWIND, 2005, p. 224), mas abre caminhos para pensá-la, em contraste à obediência da moralidade dominante.

Para Montaigne (1965a, p. 226), “a verdade e a razão são comuns a todos e não pertencem mais a quem as disse primeiro, do que a quem as disse por último”. Seu ceticismo, ao negar a autoridade livresca e *ad hominem*, coloca o pensamento como um todo no campo do ensaio, o que reverbera, evidentemente, na relação com a verdade, mas também no território da moral e da educação.

Nesse sentido, o humanista francês vai evocar o pirronismo para “desmantelar as alegações de ser a razão humana uma fonte de certeza epistemológica” (O'BRIEN, 2005, p. 60), distinguindo a busca pela razão da busca pela verdade e indicando a recorrente disposição anímica do ser humano à primeira:

Devaneio presentemente, como faço amiúde, sobre o quanto a razão humana é um instrumento livre e vago. Vejo normalmente que os homens, aos fatos que se lhes propõem, divertirem-se muito mais em procurar a razão que em procurar a verdade: eles deixam as coisas de lado, e se divertem em tratar das causas. Divertidos faroleiros [*causeurs*]. O conhecimento das causas pertence apenas àquele que tem a condução das coisas, não a nós que delas não temos senão o sofrimento e o uso pleno, segundo nossa natureza, sem penetrarmos em sua origem e essência. [...] Eles passam por cima dos efeitos, mas examinam curiosamente suas conseqüências. Eles começam normalmente assim: “Como isso se dá?” — Mas isso se dá? dever-se-ia dizer. Nosso raciocínio é capaz de expandir-se a centenas de outros mundos e encontrar seus princípios e tessituras. Não lhe é necessário nem matéria, nem base; deixe-o correr: ele constrói tão bem sobre o vazio quanto sobre a plenitude, e tanto com inabilidade quanto com matéria, *dare pondus idonea fumo* (MONTAIGNE, 1965c, p. 307).

A vagueza e a liberdade da razão, “capaz de dar um peso adequado à fumaça”, não permitem que a verdade se funde na razão. A experiência, por sua vez, também tem sua fragilidade, pois se “a ‘evidência indubitável’ das ciências inclui os produtos da *experientia* (que constitui um corpo comum de conhecimento derivado dos sentidos)” (MACLEAN, 2005, p. 146), é preciso desconfiar da incompletude daquilo que os sentidos nos provêm. Nem a razão, nem os sentidos são fundamentos para a verdade, mas são elementos sobre os quais se deve propor questões e exercitar a dúvida, o julgamento etc.

Como Montaigne resolve esse dilema entre ceticismo, que ataca a razão, e pragmatismo moral, que propõe um uso ético para o conhecimento? Ele lança mão do que Ann Hartle (2005, p. 187) chama de “ceticismo cristão”.

Não existe nada na invenção humana onde haja tanta verossimilhança e utilidade [como o pirronismo]. Ele apresenta o homem nu e vazio, reconhecendo sua fraqueza natural,

própria para receber do alto alguma força exterior, desguarnecido de ciência humana, e ainda mais apto a alojar em si a divina; anulando seu julgamento para dar mais espaço à fé; nem descrendo, nem estabelecendo nenhum dogma contra as observâncias comuns; humilde, obediente, disciplinável, estudioso; inimigo jurado da heresia, e se isentando por consequência das vãs e irreligiosas opiniões introduzidas pelas falsas seitas. É [o homem] uma carta branca preparada a tomar do dedo de Deus tais formas que lhe aprouverem gravar nela (MONTAIGNE, 1965b, p. 226).

O ser humano, “uma carta branca preparada a tomar do dedo de Deus tais formas que lhe aprouverem gravar nela”, deve duvidar, como que abrindo espaço ao toque divino. Contudo, como Ann Hartle (2005, p. 191) mesma nota: “A visão de que Montaigne é um cético-fideísta é, certamente, uma tentativa de reconciliar seu presumido ceticismo com sua aparentemente sincera expressão de crença religiosa”. O pensamento montaigniano tem em sua própria natureza um componente paradoxal, como sublinha Alfred Glauser (1969), ou provisório. As asserções de *Ensaaios* funcionam apenas no interior de cada reflexão em que são feitas, quando muito, haja vista a desconfiança que o pensador lança sobre a universalidade do saber, tanto pelos limites da capacidade humana de entendimento, quanto por sua (falta de) pujança moral: “A partir de seus julgamentos [*trials*] das visões da boa vida proposta pelos filósofos antigos, Montaigne conclui que eles não poderiam dar um direcionamento adequado. Ele inclina-se na direção da moralidade cristã, à parte de duvidar que as pessoas vivam de acordo com ela, ele não a discute” (SCHNEEWIND, 2005, p. 224). Toda tentativa de reconciliar definitivamente as contradições internas em *Ensaaios* tem sua limitação e provisoriedade; precisa ser ela mesma um “ensaio”, uma tentativa.

#### 4. Natureza humana, educação e criança

Para adentrar a questão da educação pueril em Montaigne, parece-nos necessário antes circunscrever sua concepção de Natureza ou ao menos delinear como ele põe a questão do humano, em relação à Natureza. No Renascimento, assim precisa Celso Martins Azar (AZAR FILHO, 1996, p. 53):

[...] longe estamos da natureza mecânica, à disposição do homem do século XVII; aqui, natureza é uma designação extensa e vaga, cujo peso moral torna ainda mais abstrata. E precisamente seu conteúdo moral, investimento de motivos profundos e obscuros, está – em virtude da progressiva falência dos avatares teóricos tradicionais – em mutação, oferecendo de si uma imagem muito pouco estável.

Em *Ensaaios*, há uma dupla utilização do vocábulo “Natureza”, a saber, como *phýsis*, força e substância, e como *arché* (*ἀρχή*), princípio e lei. No primeiro sentido, ela é “força que gera e

sustém, não se opõe ao ‘espírito’ ou à história que são, antes, compreendidos sob seu domínio” (AZAR FILHO, 1996, p. 54) – *natura creatrix*. No segundo sentido, atua como lei que governa todas as coisas existentes, como princípio organizador do cosmos e de cada corpo, a partir do qual emanam as demais e melhores leis – “A Natureza sempre dá [leis] mais felizes do que são aquelas que damos a nós mesmos” (MONTAIGNE, 1965c, p. 355). Em ambos os casos, a Natureza é indecifrável pela razão humana e, desafortunadamente, por conta dos artifícios racionais, a Natureza acaba soterrada: “essa razão que orientamos a bel-prazer, encontrando sempre alguma diversidade e novidade, não deixa em nós nenhum vestígio aparente da natureza” (MONTAIGNE, 1965c, p. 335).

O pensador francês assim coloca outro paradoxo, quando instala sobre essa Natureza inacessível sua ética: “adotei, como já disse alhures, muito simples e cruamente, no que me concerne, esse preceito antigo: que não falharemos ao seguir a Natureza, que o soberano preceito é de se conformar a ela” (MONTAIGNE, 1965c, p. 347). Como seguir aquilo que é inescrutável ou se confunde e se perde em meio aos artifícios humanos? Eis o que sugere Montaigne (1965c, p. 335): “precisamos buscar testemunhas [da Natureza] nos animais, não sujeitas a favores, corrupção, nem à diversidade de opiniões”, ou nas crianças que, em sua simplicidade, também seguem a natureza (MONTAIGNE, 1965c). Isso não significa voltar a um estado de pureza ou inocência, mas extrair da observação dessas figuras e de suas práticas elementos para experimentar essa ética “natural”. Ou, como o resume Danielle Antunes (2012, p. 55):

[...] seguir a natureza não como um afastamento do homem de sua cultura e um retorno a uma vida selvagem, mas como um reconhecimento da própria cultura e artifícios como pertencentes à natureza humana, porém procurando aperfeiçoá-la com base na simplicidade que a própria natureza propõe.

Em *Ensaaios*, são direcionadas três críticas à educação vigente: (1) o lugar de autoridade dos autores e textos clássicos, sem necessariamente rejeitá-los; (2) a importância e o espaço excessivo concedidos nos programas de educação às disciplinas das técnicas dos discursos, à retórica e à dialética; (3) a disciplina rígida e a punição, tanto em seu efeito sobre as crianças, quanto sobre os mestres – incivilizados e insensíveis. A educação pueril para ele, então, prescinde do privilégio da civilidade e a teatralidade ante os outros – aquela central em Erasmo – e da educação como acúmulo de saberes. À formação do “homem sábio”, ela objetiva o “homem hábil”, para o que é preciso um preceptor de “cabeça bem-feita” e não de “cabeça bem cheia” (MONTAIGNE, 1965a, p. 224). Com isso, o enfoque da educação é “ensinar o estudante como pensar em vez de



regurgitar informação” (BRENNER, 2018, p. 37), para treiná-lo a repetir o que diz o tutor. A criança precisa, assim, aprender a bem-viver no e através do mundo (PAISSE, 1970).

No capítulo XXVI, “Da educação das crianças” (MONTAIGNE, 1965a), o ceticismo aparece patentemente no modo como a formação é pensada: “o ceticismo visa abrir o caminho para o exercício do julgamento moral, em um esforço educacional que impeça já em seu nascedouro a tendência para uma filiação irrefletida às doutrinas, aos preceitos ou mesmo aos costumes” (THEOBALDO, 2008, p. 93). Porém, em certa medida, ele volta-se contra a própria ideia de uma “pedagogia” ou “sistema de educação”, pois no “pensamento pedagógico de Montaigne, a autonomia do aprendiz é primordial” (NDIAYE, 2019, p. 91) e para alcançá-la os métodos generalizáveis sucumbem à variabilidade de natureza que o autor concebe como inerente a cada criança. Para bem conduzir cada aluno de acordo com sua natureza particular, a observação de suas práticas e inclinações é evocada, todavia, a própria observação acaba sendo objeto de suspeita, ou melhor, é preciso questionar o saber que se depreende dela.<sup>9</sup> É o que observa Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 38-9): “Na educação, como de resto em tudo o mais em relação ao homem, não se pode contar com inclinações naturais, pois ao nascerem os homens são imediatamente lançados nos costumes até o ponto de se fazerem conforme as circunstâncias em que vivem”.

A observação do aprendiz – e não a matéria ensinada – é um dos elementos que conduz a pedagogia montaigniana, porém, para que essa observação se converta em prática efetiva, é preciso somar a ela outro elemento essencial no pensamento do humanista: o ensaio, a tentativa, a experimentação. A educação tem, portanto, de se fazer de acordo com o alcance que tem a alma diante do preceptor: “Não em geral, por lições escolásticas, que isso não sei fazer (e não vejo nenhuma verdadeira reforma nascer naqueles que o sabem), mas os observando, passo a passo, em cada oportunidade, e julgando pelo que vejo, parte por parte, simples e naturalmente” (MONTAIGNE, 1965c, p. 369). Trata-se, portanto, de uma *educação ensaística*, a qual se faz e se refaz em seu andamento, conforme aquilo que se apresenta ao preceptor que, então, deve remodelar o andamento, o ritmo e a matéria com que trabalha para bem adaptá-la à natureza da criança (ou aquilo que dela lhe for observável). Não há, dessarte, propriamente um projeto montaigniano de educação, mas um modo de ser preceptor, de conduzir a criança em seu processo

<sup>9</sup> Esse aspecto paradoxal da educação em Montaigne é, para Alfred Glauser (1969), extensível para a educação montaigniana como um todo, o que é visível especialmente num ponto: “Pretendendo fazer um retrato do aluno ideal, ele acaba em um retrato de si mesmo” (GLAUSER, 1969, p. 376), de modo que o exercício de pensar a educação pueril acaba sendo, para o humanista, um modo de pensar a si mesmo.

de tornar-se um “homem hábil”, ajustando-se as medidas e as formas para cada situação, para cada criança, para cada lição. Há, sim, como dissemos, um objetivo nessa educação, qual seja: formar um “homem hábil”, capaz de bem-viver no mundo.

Esse grande mundo [...] é o espelho onde é preciso que nos olhemos para nos conhecermos com um bom artifício. Em suma, quero que esse seja o livro de meu estudante. Tantos humores, seitas, julgamentos, opiniões, leis e costumes ensinam-nos a julgar salutarmente por nós mesmos e ensinam a que nosso julgamento reconheça sua imperfeição e sua fragilidade natural: a qual não é uma aprendizagem fácil (MONTAIGNE, 1965a, p. 234).

Essa aprendizagem do mundo no mundo deve ser acompanhada por um bom preceptor. A ênfase em certo tipo de preceptor é o principal conselho que Montaigne (1965a, p. 224) pode oferecer aos pais:

[...] gostaria também que se fosse cuidadoso em escolher [para a criança] um condutor que tivesse antes a cabeça bem-feita do que bem cheia, e que se nisso se requeresse ambas, porém mais os costumes e entendimento do que a ciência; e que ele se conduzisse em seu encargo de uma nova maneira.

Um preceptor de “cabeça bem-feita” ou “bem formada” (*i.e.*, formada da forma correta), ele aconselha.<sup>10</sup> Nesse preceptor, pois, deve estar presente o conhecimento e a erudição, porém essas não devem ser suas maiores qualidades, junto a isso, e sobretudo, ele precisa ser capaz dessa sensibilidade às demandas da criança para poder educar “de uma nova maneira”. Na educação montaigniana, o ceticismo também afeta o professor, que deve manter-se à distância da erudição livresca e estar atento à armadilha do ensino fácil das “inutilidades das ciências”, evitando o pernicioso autoritarismo que só projeta terror e estupidez no aprendiz. O bom preceptor, assim, é capaz de realizar a transformação moral do aprendiz para que seja melhor e mais sábio.

O ofício do preceptor é, pois, guiar a criança no caminho para a vida adulta, “às vezes, abrindo-lhe caminho, às vezes, deixando-a abri-lo” (MONTAIGNE, 1965a, p. 225). Nesse arranjo do trabalho pedagógico, “na medida em que é nutrido por esta interação, ganha em adequação e dilui o ranço provocado pela autoridade dos mestres, tornando o ensino mais eficaz” (THEOBALDO, 2008, p. 70). Na caminhada dessa educação ensaística “é bom que [o preceptor] faça [o aluno] trotar diante dele para julgar seu ritmo e julgar até que ponto ele deve diminuir-se

<sup>10</sup> A figura do preceptor é tão relevante em *Ensaíos* (MONTAIGNE, 1595) que sua autoridade e importância superam as dos pais no território da educação pueril: “a autoridade do preceptor, que deve ser soberana sobre a criança, é interrompida e atrapalhada pela presença dos pais” (THEOBALDO, 2008, p. 71).

para se acomodar a sua força”, porém, “é efeito de uma alma elevada e muito forte saber condescender com suas condutas infantis e guiá-las” (MONTAIGNE, 1965a, p. 225).

Essa formação moral ensaística exige tanto do preceptor quanto do aluno um exercício. A criança deve exercitar o julgamento, para formar seu caráter, o que deve ser feito repetida, mas não mecanicamente, em uma complexificação paulatina e conforme sua natureza: “Que, aquilo que [a criança] aprenderá, [o preceptor] faça-a expor-lho em cem facetas e acomodá-lo a tantos temas diferentes, para ver se ela corretamente o tomou e o fez seu” (MONTAIGNE, 1965a, p. 225). Sem incorporação e prática efetivas e cotidianas, a educação não é adequada aos preceitos montaignianos – “instruí-las não por ouvir dizer, mas pela experimentação (*essai*) da ação” (MONTAIGNE, 1965a, p. 217) –; é na variação, repetição e criação que a criança torna-se um adulto capaz de lidar com a incerteza do mundo, na e com a própria realidade da *natura creatrix*. Trata-se de educá-la para a elaboração de uma sabedoria que se exerça na prática, em que se observe os variados costumes e julgamentos, para que se engendre os próprios. A criança, em Montaigne, passa pela elaboração de uma cultura pessoal através de uma “cultura de si”.

## 5. Considerações finais

Não é estranho o fato de a amizade não aparecer nos capítulos em que a educação pueril é abordada, mormente no capítulo “Da educação das crianças” (MONTAIGNE, 1965a). Ora, a amizade verdadeira, em Montaigne (1965a), está ligada ao pensamento, à filosofia, à postura de manter-se cético, todavia, ela é uma relação ético-epistemológica antes de pedagógica. Enquanto a amizade montaigniana é a Semelhança por excelência e só pode dar-se entre almas capazes de uma “sagrada união”, sua pedagogia pressupõe uma dissimetria, em que uma alma elevada, um sujeito apto, conduz a criança à condição de “homem hábil”. Por conseguinte, no território pedagógico não haveria espaço para uma amizade.

No capítulo “Da amizade” (MONTAIGNE, 1965a), por sua vez, a aparição da educação é muito indireta, na figura do pederasta, sendo colocada, pois, logo em seguida, junto àquelas relações que se dão entre díspares – *i.e.*, entre *erômenos* (ἐρώμενος) e *erastes* (ἐραστής) – e que são movidas por interesse (distintos) e não pela pura amizade. A criança, subsumida na figura do filho, está presente no amor parental, o qual é explicitamente arrolado entre as relações que não são verdadeiramente amizade ou o são quando a palavra toma seu sentido laxo ou perfunctório. Sobre o sentimento de amizade parental, Michel de Montaigne é ainda mais incisivo quando escreve: “mais comumente nos sentimos mais comovidos pelos sapateados, brincadeiras e tolices pueris de

nossas crianças, do que o fazemos, posteriormente, por suas ações totalmente formadas, como se as tivéssemos amado como nosso passatempo, como macacos, não como homens” (MONTAIGNE, 1965b, p. 79).

Significativo é o fato de, tendo dedicado tanto empenho e atenção à amizade, Montaigne (1595) não abordar, nem sequer aventar, uma “amizade infantil”. Alguns elementos, entretanto, permitem-nos propor a hipótese de uma *impossibilidade* da veridicção de uma amizade pueril na obra do humanista francês. Primeiramente, a amizade aparece como uma relação rara e nobre, que demanda certo tipo de alma e de encontro anímico para que a amizade tenha lugar verdadeira. Ademais, mesmo em um sentido um pouco menos estrito – *e.g.*, o de “cultivar nos cidadãos laços de amizade” (THEOBALDO, 2008, p. 252) –, a relação é alocada entre “homens honestos e hábeis” com “um julgamento maduro e constante e impregnado de bondade, franqueza, alegria e amizade” (MONTAIGNE, 1965c, p. 66-7). Desse modo, uma amizade entre *homens hábeis* e, portanto, formados adequadamente exclui as crianças, sejam elas ainda não educadas ou em processo de formação, posto que, por mais que o autor francês reconheça nas crianças uma potência para um autogoverno, há um longo processo pedagógico e um hiato moral que as separa do “homem hábil” (CARNIEL; CUNHA, 2022).

Um último ponto que corrobora com essa hipótese da incompatibilidade entre infância e amizade pode ser inferido triangulando-se as figuras da criança e da mulher com a relação amical. As mulheres e a amizade, para Montaigne, são incompatíveis, posto que, nas palavras do professor Francisco Ortega (2002, p. 94), “elas estariam mais inclinadas para o amor”, sendo portanto incapazes da verdadeira amizade. Ademais, se é verdade que se possa associar o matrimônio à amizade, usando essa como modelo para aquele e que “a amizade que temos por nossas mulheres é muito legítima [...], há nela o perigo de que a amizade que temos por tal mulher seja imoderada” (MONTAIGNE, 1965a, p. 297), posto que, à época, o matrimônio pressupunha a maternidade, que perturbaria a possibilidade de tal amizade verdadeira. De várias formas, a mulher é explícita e implicitamente excluída da “amizade verdadeira” por suas “debilidades” e “inclinações” (*i.e.*, faltava-lhes algo, na visão montaigniana, para que acessem a uma relação tão nobre). Ao longo d’*Ensaíos*, mulheres e crianças – junto a outras figuras – são assemelhadas negativamente (*i.e.*, pelo que lhes falta), constituindo o Outro do “homem honesto e hábil”, um heterogêneo grupo inapto àquilo que só as almas mais excelsas podem realizar; logo, não parece exagerado deduzirmos que também a criança é ontologicamente incapaz, como a mulher, da verdadeira amizade, já que lhe falta, ainda que temporariamente, as características necessárias à verdadeira amizade montaigniana.

À criança, com efeito, a amizade seria impossível; bem como, à amizade, a criança seria impossível como amigo.

### Referências

ALOTAIBI, T. A. et al. The Benefits of Friendships in Academic Settings: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Cureus**, v. 15, n. 12, p. 1-10, Dec. 2023.

ANTUNES, D. "**Da educação das crianças**" em Montaigne: uma ideia de formação humana. [S.l.]: [s.n.], 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ARIÈS, P. **L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Plon, 1960.

ARISTÓTELES. **The Nicomachean ethics**. Dordrecht, NL: D. Reidel, 1975.

AYMARD, M. Amizade e convivialidade. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegar Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 439-81.

AZAR FILHO, C. M. Natureza e lei natural nos Ensaios de Montaigne. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 3, n. 4, p. 51-71, jan./dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/708>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRENNER, Y. Montaigne on Education: Make America Think Again. **The Journal of the Core Curriculum**, v. 27, p. 37-42, Spring 2018.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Rev. Bras. Educ.**, v. 21, p. 17-39, dez. 2002. Acesso em: 20 jun. 2019.

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 48, p. 101-23, dez. 2008. Acesso em: 20 jun. 2019.

CARDOSO, S. Paixão da igualdade, paixão da liberdade: a amizade em Montaigne. In: CARDOSO, S. E. A. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 159-94.

CARNIEL, F. R.; CUNHA, M. V. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. **Teias**, v. 23, n. 68, p. 42-54, mar. 2022.

CICERO, M. T. **De Re Publica; De Leibus; Cao Maior De Senectute; Laelius de Amicitia**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.

CORSARO, W. A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, US: Ablex Publishing Corporation, 1985.

ERASMUS, D. **De civilitate morum puerilium**. Antuerpiæ: Michaellem Hillenium, 1530.

ERASMUS, D. **Collected works of Erasmus**, v. 23-24: literary and educational writings 1-2. Toronto, CA: University of Toronto, 1978.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines**. Paris: Gallimard, 1966.

FOUCAULT, M. **Le corps utopique; Les hétérotopies**. 2a. ed. Paris: n-1, 2021.

FRAISSE, J.-C. **Philia: la notion d'amitié dans la philosophie antique**. Paris: J. Vrin, 2016.

GLAUSER, A. Montaigne et l'éducation paradoxale. **Kentucky Romance Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 375-82, 1969. Acesso em: 10 jan 2022.

GOITEIN, S. D. Formal friendship in the Medieval near East. **Proceedings of the American Philosophical Society**, v. 115, n. 6, p. 484-489, Dec. 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/985841>. Acesso em: 4 dez. 2018.

HARTLE, A. Montaigne and skepticism. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 183-207.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 6a. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOMENSKÝ, J. A. **Opera Didactica Omnia: Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita, nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta, sed & ultimo conatu in Systema unum mechanice constructum, redacta**. Amsterdami: Impensis Laurentii de Geer, excuderunt Christophorus Cunradus, & Gabriel a Roy, 1657. Disponível em: <http://mateo.uni-mannheim.de/camenaref/comenius.html>. Acesso em: 4 out. 2021.

KONSTAN, D. **Friendship in the classical world**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University, 1997.

LANGER, U. Montaigne's political and religious context. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 9-26.

MACLEAN, I. Montaigne and the truth of the schools. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 142-62.

MACPHAIL, E. Montaigne on Friendship. In: DESAN, P. **The Oxford Handbook of Montaigne**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2016. p. 615-29.

MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 1: Des origines à 1515**. 1a. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 2: De 1515 à 1815**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981a.

MIALARET, G.; VIAL, J. **Histoire mondiale de l'éducation 3: de 1815 à 1945**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981b.

MONROE, P. **A Cyclopedia of Education, v. 5**. New York: MacMillan Company, 1919. Disponível em: <https://archive.org/details/cyclopediaofeduc05monr>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MONTAIGNE, M. D. **Essais**. Paris: Abel L'Angelier, 1595. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10425938>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MONTAIGNE, M. D. **Essais, v. 1**. Paris: Gallimard, 1965a.

MONTAIGNE, M. D. **Essais, v. 2**. Paris: Gallimard, 1965b.

MONTAIGNE, M. D. **Essais, v. 3**. Paris: Gallimard, 1965c.

NDIAYE, W. Montaigne, l'éducation et la pédagogie. **Liens**, v. 28, n. 2, p. 86-95, Décembre 2019.

NEWCOMB, A. F.; BAGWELL, C. L. Children's friendship relations: A meta-analytic review. **Psychological bulletin**, v. 117, n. 2, p. 306-347, 1995.

O'BRIEN, J. Montaigne and antiquity: fancies and grotesques. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 53-73.

ORTEGA, F. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PAISSE, J.-M. De l'éducation selon Montaigne. **Bulletin de l'Association Guillaume Budé**, v. 2, p. 285-93, juin 1970.

PLATÃO. **Œuvres complètes**. Paris: Flammarion, 2008.

RESENTE, H. **Michel Foucault: o governo das infâncias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHÉRER, R. **Enfantines**. Paris: Economica, 2002.

SCHNEEWIND, J. B. Montaigne on moral philosophy and the good life. In: LANGER, U. **The Cambridge companion to Montaigne**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. p. 207-28.

THEOBALDO, M. C. **Sobre o "Da educação das crianças": a nova maneira de Montaigne**. [S.l.]: [s.n.], 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.