


A INSERÇÃO DO JOGO DE XADREZ EM ESCOLAS E SEU ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO

THE INCLUSION OF CHESS IN SCHOOLS AND ITS ETHICAL-POLITICAL ASPECT

Paulo Giovanni de Almeida Nicolini¹ 

Léo Pasqualini de Andrade² 

Resumo: Uma das dimensões do jogo de xadrez é sua inserção em escolas, às vezes como disciplina obrigatória, às vezes opcional, por parte do aluno, no contraturno. Dentre os argumentos mais comuns para tal inserção encontramos um de caráter psicológico, o “desenvolvimento de habilidades cognitivas” como talvez o mais relevante nos discursos educacionais. Para além dos aspectos cognitivos, outra perspectiva é defender que o jogo deve ser inserido em escolas por seu aspecto *ético-político*. A partir dos escritos de Hannah Arendt, Jacques Rancière e José Sérgio Fonseca de Carvalho, refletimos que a prática do jogo de xadrez é portadora de atos que cultivam *virtudes públicas*, tais como solidariedade, tolerância, respeito e igualdade. Além disso, jogar uma partida é uma forma de verificar a igualdade das inteligências, como explicitada na obra “O mestre ignorante”, de Rancière. A inteligência aqui é entendida como uma potência a ser atualizada, como um ponto de partida, uma crença política, que se verifica no ato em que ela se manifesta. Sendo assim, além de ser uma *tradição pública*, o jogo de xadrez carrega também a potência de vivenciar *virtudes públicas* em sua prática e, portanto, ao vivenciá-las, ser fonte de aprendizado das mesmas. O Jogo de Xadrez torna-se herança viva de princípios éticos ligados à vida pública, atualizados constantemente a cada partida ou torneio.

Palavras-chave: Xadrez. Educação. Escola. Jacques Rancière. Ética.

Abstract: One of the aspects surrounding the game of chess is its inclusion within schools, sometimes as a mandatory discipline, sometimes posed as an option for students in the after-school period. Among the most common arguments for a school-based chess program we have the psychological rationale, with the “development of cognitive abilities” as the most relevant feature posed by educational discourses. Moving beyond these cognitive aspects, a different perspective upholds that the game should be included in schools due to its *ethical-political* aspect. Based on the writings of Hannah Arendt, Jacques Rancière, and José Sérgio Fonseca de Carvalho, we consider that the practice of chess bears acts that cultivate *public virtues*, such as solidarity, tolerance, respect, and equality. In addition, playing a game of chess is a way to verify the equal intelligence of the persons involved, as stated in Rancière’s “The Ignorant Schoolmaster”. Intelligence is defined here, as a starting point, as a potential to be actualized; a political belief system, which may be verified in the act of its own manifestation. Therefore, additionally to being a *public tradition*, the game of chess also enables players to experience *public virtues*, and by experiencing them, can also come to learn these selfsame virtues. The game of chess becomes a living inheritance of the ethical principles associated with public life, constantly actualized in every game or tournament.

Keywords: Chess. Education. School. Jacques Rancière. Ethics.

¹ Bacharel e licenciado em História e Filosofia, USP, pganicolini@gmail.com

² Mestre em CTS, Instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá. leopasq10@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Jogo de Xadrez (JX) conforme conhecemos hoje, com suas peças e regras, remonta ao século XV, fruto do contexto da Europa medieval. Entretanto, é atribuída sua origem ao século VI, na Índia antiga, a partir de um jogo chamado Chaturanga que possuía peças sobre um tabuleiro, e representava elementos da guerra local, jogado entre quatro pessoas (MURRAY, 1913; LASKER, 1999). O JX tem uma história milenar, mantém uma atração sobre a humanidade até hoje, em âmbito mundial, e a instituição oficial responsável pelo jogo, FIDE (*Fédération Internationale des Échecs*), possui 161 países membros (SILVA, 2014).

O xadrez possui várias dimensões ou aspectos (BLANCO, 2007; ANDRADE, 2020) e, embora tenha uma Federação Internacional (FIDE) que centraliza e organiza toda a parte competitiva do jogo, é possível sua utilização amistosa, como lazer, e também educativa, como ferramenta pedagógica (CHRISTOFOLETTI, 2007). As análises deste estudo são abordadas pelo aspecto da educação.

A própria FIDE possui uma comissão específica, chamada “*Chess in Education Comission*” – Comissão de xadrez na educação, em tradução livre), que procura desenvolver estudos e projetos do xadrez relacionados à educação (FIDE, 2020). Essa dimensão pedagógica vem aumentando tanto sua relevância a ponto de o Parlamento Europeu solicitar oficialmente “à Comissão e aos Estados-Membros que incentivem a introdução do programa «Xadrez na Escola» nos sistemas de ensino dos Estados-Membros”³, em 2012.

Esta comissão contém em sua página na *internet* um documento chamado “Xadrez: uma ferramenta para a educação e saúde”, que procura elencar os benefícios e usos do jogo. Quando nele se pesquisam os motivos e justificativas para a inserção do jogo de xadrez em ambiente escolar, notam-se as seguintes razões:

³ Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0097+0+DOC+XML+V0//PT>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

Habilidades cognitivas (como atención, memoria y pensamiento lógico; habilidades esenciales para el desarrollo del individuo); se desarrolla el pensamiento crítico (mejorando la capacidad de evaluar fortalezas y debilidades, establecer juicios de valor y tomar decisiones); mejoras en la alfabetización; mayor creatividad (a través de la resolución de problemas); sentido ético (a menudo se observan mejoras en la actitud y el comportamiento general); mejores resultados en matemáticas (FIDE, 2020, p.09).⁴

Dentro deste contexto, fica claro que o xadrez deve ser inserido em ambiente escolar pelos seus benefícios cognitivos, sociais e acadêmicos. O discurso de legitimação para sua inserção é seu caráter *instrumental*, como uma *ferramenta educacional* (como o próprio nome da publicação sugere). Este talvez seja o argumento mais conhecido para a implantação do xadrez escolar e utiliza-se o documento acima como referência da Federação Internacional, mas também pode-se encontrar este mesmo discurso em falas de professores, gestores e em diversas pesquisas acadêmicas que relacionam o xadrez a um instrumento pedagógico (SILVA, 2012).

O objetivo deste artigo é refletir sobre o discurso educacional que legitimaria o jogo de xadrez em escolas pelo seu sentido formativo, presente na própria prática do jogo e no ambiente em que ele é disputado. Para isso, é necessário refletir também sobre os conceitos de *educação* e de *escola*. Em seguida, será analisado como o jogo de xadrez pode ser considerado uma maneira de “verificar a igualdade das inteligências”, conforme descritas na obra “O Mestre Ignorante” de Jacques Rancière (RANCIÈRE, 2011).

2 OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA

Para discutir o porquê do jogo de xadrez são necessários os conceitos de dois termos fundamentais: educação e escola. A conceitualização destes

⁴ Habilidades cognitivas (como atenção, memória e pensamento lógico; habilidades essenciais para o desenvolvimento do indivíduo); se desenvolve o pensamento crítico (melhorando a capacidade de avaliar fortalezas e debilidades, estabelecer juízos de valor e tomar decisões); melhoras na alfabetização; maior criatividade (através da resolução de problemas); sentido ético (frequentemente se observam melhoras na atitude e no comportamento geral); melhores resultados em matemática (FIDE, 2020, p. 09, tradução feita pelo autor principal do artigo).

termos é o que possibilitará pensar nas justificativas da inserção do xadrez para além do seu aspecto instrumental.

2.1 O conceito de educação em Hannah Arendt

Em seu texto chamado “A crise da educação”, Hannah Arendt é taxativa em relação ao sentido do ato educativo: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDDT, 2007b, p. 223, grifo da autora). Para compreender esta frase se faz necessário adentrar sobre alguns conceitos desta pensadora do século XX.

Observando a experiência de vida na *polis* grega, Arendt reconheceu que havia duas esferas da existência humana para eles: em primeiro lugar, uma esfera privada (*idion*), constituída pela casa (*oikia*) e pela família. Nesta esfera, escondida dos olhos da cidade, é que os seres humanos buscarão suprir suas necessidades, sua sobrevivência, o que a autora chamou de *labor*: atividades para manutenção da vida, “limitada por um começo e um fim, isto é, pelos dois supremos eventos do aparecimento e do desaparecimento do indivíduo no mundo” (ARENDDT, 2007a, p. 108). Assim, tudo o que o ser humano faz para manter seu ser biológico é chamado de *labor*.

Diferente da esfera privada, é a esfera pública: longe do ocultamento da privacidade, é a esfera em que “tudo pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (ARENDDT, 2007a, p. 59). Neste sentido, “significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (ARENDDT, 2007a, p. 62). Portanto, o mundo comum é construído não por atividades ligadas ao *labor*, que são para manutenção biológica do indivíduo, mas por atividades ligadas ao que a autora chama de *trabalho*: “a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano” (ARENDDT, 2007a, p. 149). Por exemplo, se um pescador volta com muitos peixes, sua atividade de pescar é *labor*, mas o instrumento que utilizou, uma vara ou uma rede, é *trabalho*, pois é produto da obra humana que ficará no mundo mesmo que o indivíduo não exista mais. Assim, o resultado das

atividades do *labor* é consumido no próprio ato (a pescaria acaba quando o pescador para), mas o resultado das atividades do *trabalho* possui durabilidade (a vara ou a rede continuarão a existir, pois é um artifício humano).

Isso significa que o reconhecimento destas duas esferas da existência humana, privada e pública, coloca o ser humano também em uma dupla relação: ele precisa ter maneiras de se manter vivo, se alimentar, dormir e fazer tudo que está no âmbito privado (primeira relação), mas isso é para que ele possa ter a visibilidade no espaço público sobre aquilo que ele fala e faz (segunda relação). As esferas pública e privada, nesta perspectiva, são diferentes, mas complementares (ARENDDT, 2007a).

Aqui é possível retomar a frase inicial deste tópico. Se a essência da educação é a natalidade, isso significa que Arendt (2007b) difere este conceito do simples *nascimento*. *Nascimento* se refere ao ser biológico, ao novo organismo que possui vida e que terá um fim em sua morte. Por sua vez, *natalidade* se refere à chegada deste novo ser *no mundo*. Quando nasce um novo ser, estes dois conceitos estão presentes, mas precisam ser separados para que o sentido de educação seja entendido: “cada ser humano, além de um novo ser na vida, é um ser *novo* em um *mundo* preexistente, constituído por um complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado” (CARVALHO, 2013, p. 82, grifos do autor).

Ora, a educação, nesta perspectiva, portanto, é este compromisso das gerações mais velhas com a chegada dos novos seres humanos! Mas este compromisso não pode ser exclusivamente o cuidado com a segurança e o desenvolvimento das crianças (o que está ligado ao *labor*, à manutenção da vida), mas também deve ser uma responsabilidade com este mundo comum, obra do artifício humano (o que está ligado ao *trabalho*, àquilo que existia antes delas chegarem). As crianças aparecem em um mundo com valores, tradições e práticas comuns que já existiam antes delas e que continuará existindo depois. Elas precisam ser inseridas nestas tradições para conhecê-las e, com

isso, poder renová-las ou descartá-las, mas nunca ficar alheias. A renovação do mundo comum só é possível a partir do conhecimento do que veio antes, senão, pode-se cair em um paradoxo e ter a repetição do que aconteceu como “falsa novidade”! Neste sentido apresentado até aqui, a educação é *conservadora*, pois deve preservar, proteger o mundo e as crianças, como conclui Arendt (2007b) em um belo e longo trecho:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2007b, p. 247)

2.2 O conceito de escola em Larrosa e Rancière

Hoje quando se pensa no sentido da instituição escolar, ou seja, no porquê de sua existência, pode-se cair em uma ideia reducionista, em que “a experiência escolar é concebida como um mecanismo de conformação ao mercado de trabalho em uma sociedade de consumidores” (CARVALHO, 2013, p. 59). Quando se pensa que a qualidade de uma escola se dá pelo número de aprovações em um exame vestibular, por trás está um pouco deste reducionismo.

Para questionar esta perspectiva, retorna-se à origem desta instituição, que não por acaso, também está no mundo grego antigo. Jacques Rancière no seu texto “Escola, produção, igualdade” lembra o sentido inicial do termo:

Escola não significa aprendizagem, mas lazer. A *scholè* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles de quem a adstringência do serviço e da produção tira, *por definição*, o tempo de fazer outra coisa; o uso daqueles que *têm tempo*, quer dizer, que estão dispensados dos constrangimentos do trabalho (RANCIERE, 2018, p. 671-72).

O que os gregos inventaram com a escola é um espaço e um tempo destinados a fazer tudo que não esteja ligado à produção, ao trabalho⁵. Um tempo do ócio, com disciplinas, procedimentos, exercícios e atividades próprios deste lugar e que se encerra em si mesmo: “o que a escola faz é permitir que as crianças e os jovens percam tempo com coisas que não são imediatamente úteis, produtivas ou rentáveis” (LARROSA, 2018, p. 236).

E não são só as questões ligadas ao trabalho, portanto, que não deveriam entrar nos muros da escola, mas também toda ideia de utilidade, produtividade ou rentabilidade, que nesta perspectiva são externas ao sentido de uma instituição escolar. E do mesmo modo, ela deveria ser uma barreira para os “lugares da desigualdade” que existem fora dela, pois se “a escola ainda quer ser um espaço-tempo igualitário, tem que suspender tanto a desigualdade do nascimento quanto a desigualdade da economia” (LARROSA, 2018, p. 237). No instante em que todas as crianças e jovens chegam ao ambiente escolar, todos se tornam *escolares*, independente da sua origem geográfica, étnica e social.

Isto não significa dizer que a escola deva fechar os olhos para as desigualdades, até porque ela pode estudar sobre elas. O que se deve frisar é o seu sentido de *separação*, para que as pessoas que ali estão, os escolares, possam se dedicar àquilo para que ela foi feita: estudar.

Também não se considera que a *scholè* grega, tendo surgido em outro contexto histórico-cultural, venha a ser reproduzida hoje. O que Larrosa (2018) considera é que a escola mantém a mesma *forma* da Antiguidade, qual seja, a de gerar um tempo livre e de tratar quem está ali como igual. Jorge Larrosa (2018), a partir do texto de Rancière, argumenta:

Os conteúdos da escola mudaram, suas funções sociais também, mas a forma ainda se mantém. Esta tem a ver, diz Rancière, com a separação do trabalho, com a aprendizagem como meio puro (com o aprender pelo aprender, isso que poderíamos chamar de estudo) e com a igualdade. (LARROSA, 2018, p. 235)

⁵ Aqui, “trabalho” é diferente do tópico anterior, que era um conceito no pensamento de Hannah Arendt. Neste trecho e seguintes, a palavra possui sua conotação de senso comum, como atividade que gera renda, como emprego.

A forma “escola”, portanto, iguala. No espaço-tempo escolar, seres são (ou deveriam ser) encarados como iguais e vão realizar ações que são específicas deste espaço-tempo, como exercícios, atividades e procedimentos que só “a escola pode dar, porque essas maneiras de fazer não estão em casa, nem na praça, nem no mercado, nem no trabalho, porém são especificamente escolares” (LARROSA, 2018, p. 238). Estudar é específico da escola e sua relação não se vincula a outros lugares nem a outros tempos.

Ora, se o compromisso da escola não se atrela ao mercado, ao futuro, ao emprego ou qualquer algo do gênero, então se vincula a quê?

E aqui vale lembrar a discussão do tópico anterior, pois se a educação é este elo do mundo com os novos que chegam nele, a escola é a instituição socialmente construída para zelar por este ideal. A escola, nesta perspectiva, não deve ser encarada como um trampolim para o sucesso econômico de um indivíduo, mas sim o espaço em que indivíduos terão acesso a legados culturais que foram selecionados por pessoas que vieram antes deles (professores, gestores e políticos, em suma, *adultos*) e que, a partir de valores, ideias, falas e práticas, transmitirão esta herança comum. A escola, assim, está vinculada à *formação de sujeitos*, e esta formação, necessariamente, precisa ser pensada para além do conhecimento instrumental de uma ou outra determinada disciplina. Formação aqui é entendida como “um *encontro* entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior” (CARVALHO, 2016 *apud* LEITE, 2020, grifo do autor). E o jogo de xadrez, no caso, é o objeto cultural que permitiria esta experiência. Claro que os professores ensinarão técnicas, procedimentos e ações específicas, como o professor de xadrez deve ensinar regras, estratégias e técnicas, porém não devem perder de vista que esta instituição se responsabiliza com a formação de novos seres, para que estes possam renovar um mundo comum. Neste sentido, as palavras do professor José Sergio de Carvalho são precisas:

Há, portanto, ações e experiências humanas às quais não se aplica a pergunta acerca da finalidade (‘para que servem’). Elas não têm necessariamente nenhuma utilidade imediata e, muitas vezes, nem sequer visam atingir um ‘fim’ exterior à própria atividade. Podem, contudo, ser dotadas de ‘sentido’. As relações de amizade, a

experiência da paternidade, o prazer de ler um poema são exemplos de experiências que podem ter um profundo *sentido formativo* para quem as vive, a despeito de sua vaga ou nula aplicabilidade prática imediata. E as experiências são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operar transformações naqueles que por elas passam; por isso, formam *sujeitos* que, dentre outras qualidades, são profissionais (CARVALHO, 2013, p. 71-72, grifos do autor).

3 O SENTIDO DO XADREZ ESCOLAR

Falar em “xadrez escolar”, inicialmente, parece que significa pensar o jogo de xadrez, o que ele pode mobilizar no indivíduo, e simplesmente colocá-lo em uma escola. Nesta expressão, a palavra “escolar” é quase uma sombra da palavra “xadrez”. Para poder pensar em como o JX pode contribuir para a educação é necessário ter bem definido o conceito de educação e o papel que a escola exerce na sociedade e entender todos os atores da rede referente ao xadrez escolar, as controvérsias e conflitos. Não se deve olhar apenas os aspectos psicométricos, competitivos e econômicos comprometendo o essencial, isto é, a educação. (ANDRADE e BRUSAMOLIN, 2018). Silva (2012) conclui que, entre a *expertise* no jogo de xadrez e o raciocínio lógico, há correlação positiva entre o jogar bem xadrez e o nível de desenvolvimento cognitivo. Entretanto, como o próprio autor salienta, correlação não é causalidade, ou seja, embora haja relações, não é possível afirmar *com certeza* que o xadrez melhora o raciocínio lógico.

A legitimidade do JX está em ser uma tradição pública, ou seja, um exemplo deste mundo comum que deve ser apresentado às novas gerações. Assim como outras disciplinas tradicionais como História, Matemática ou Educação Física, em uma discussão curricular, o xadrez pode ser incluído como disciplina obrigatória⁶. E essa decisão é tomada por uma coletividade visando à formação de sujeitos.

Esta, como a maior parte das questões educacionais, remete a decisões de ordem programática, cujos critérios de avaliação e escolha podem até contar com o auxílio de investigações empíricas, *mas necessariamente as ultrapassam*, porque visam ao estabelecimento de objetivos e ao esclarecimento e à veiculação de

⁶ Não se discute aqui o xadrez como ferramenta pedagógica, auxiliando disciplinas como matemática, por exemplo. Portanto, a pedagogia *pelo* xadrez não será foco deste trabalho.

conceitos e programas de ação. São, portanto, decisões de cunho ético e político, e não técnico-científico (CARVALHO, 2013, p. 66, grifos nossos).

Em segundo lugar, o jogo pode ser inserido em contexto escolar a partir de discursos educacionais diferentes, como seu caráter ético-político. Por este viés, o caráter formativo do jogo é o que legitima sua inserção. Pensar em uma finalidade prática como “criar campeões” ou em uma lógica instrumental, em que o jogo se torna meio para, por exemplo, “desenvolver habilidades cognitivas”, seria reduzir o impacto do jogo de xadrez na escola.

Desta forma, para além das motivações psicológicas, o jogo de xadrez tem a possibilidade de *difundir e cultivar virtudes públicas*, tais como respeito, tolerância, empatia, solidariedade e igualdade. E são estas virtudes que devem ser cultivadas na escola, para além dos conhecimentos técnicos e específicos de cada disciplina (que devem existir, são necessários, mas não são suficientes como ideal a ser alcançado pela instituição chamada escola):

à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público. Assim, os objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de *virtudes públicas* – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de *competências e capacidades individuais* ou aquilo que, com precisão, se convencionou chamar de *capital humano* (CARVALHO, 2013, p. 75, grifos do autor).

Estas virtudes públicas não se ensinam de maneira teórica, com uma “aula explicativa sobre respeito” ou qualquer ação semelhante. Não se ensinam também de forma isolada, pois ninguém conceberia a existência de um “professor de respeito” ou “professor de igualdade”. Quando se fala de uma formação ética, deve-se ter em mente “o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho no âmbito das instituições escolares” (CARVALHO, 2013, p. 51). E esta responsabilidade pela formação de crianças e jovens é intrínseca à ação de cada professor e professora e a ela “não podemos escapar, pelo menos se tivermos como ideal de existência – ou no mínimo como escolha profissional – ser professores e atuar em instituições escolares” (CARVALHO, 2013, p. 52-53).

Portanto, o xadrez sozinho não seria a disciplina que traria o milagre da formação ética para todos, mas ele permite, pela sua própria forma e características, trabalhar estes valores, contribuindo para esta formação geral. E não trabalharia simplesmente com uma explicação, após uma partida, sobre a importância de respeitar o adversário (isto pode ser feito, mas não é este o ponto). *A própria partida é respeito ao adversário em ato.* Há respeito exatamente por se dever ter uma postura de jogar em silêncio, esperar a vez do adversário o tempo que for necessário e aceitar o resultado daquela partida, ganhando, empatando ou perdendo. Assim, em uma comparação com a música, Carvalho (2016) conclui:

Ao ‘aprender a cítara’, (os *alunos*) aprendem também o valor da harmonia. Não como simples resultado de uma exposição verbal do professor acerca de sua importância, mas por meio de seu esforço durante o próprio ensino da música. Nesse sentido, o ensino de princípios éticos e disposições morais não é o objeto de um momento especial, de uma preocupação pontual ou simplesmente de uma tematização “transversal” a que se expõe o aluno como a um ponto de um programa. Ao contrário, os princípios e os valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos. Assim, o cultivo de valores fundamentais pode – e deve – estar presente no desenvolvimento de cada uma das disciplinas e atividades de nosso ensino (CARVALHO, 2013, p. 53).

Assim, o xadrez é digno de ser conteúdo escolar por ser herança da cultura comum e por cultivar valores públicos, vivenciando-os não de forma abstrata e teórica, mas concreta e prática, no próprio ato de jogá-lo.

4 “O MESTRE IGNORANTE” E O JOGO DE XADREZ COMO “VERIFICAÇÃO DA IGUALDADE DAS INTELIGÊNCIAS”

4.1 Sobre o livro “O Mestre Ignorante”

“O mestre ignorante” é um livro escrito por Jacques Rancière, em 1987. Nele, o autor conta a história de Joseph Jacotot, francês nascido em 1780, que vivenciou diretamente os acontecimentos da Revolução Francesa (1789), servindo como artilheiro nas tropas da República (1792). Após o retorno da

família Bourbon ao poder, com a restauração de 1815, foi exilado, “onde obtivera da liberalidade do rei dos Países-Baixos o posto de professor em meio período”. (RANCIÈRE, 2011, p. 17). Foi então, em 1818, na Universidade de Louvain (atual Bélgica), que Jacotot vivenciou sua aventura intelectual relatada na obra de Rancière.

Como a grande maioria dos seus alunos não sabia francês e ele não sabia holandês, não havia algo comum que fizesse a comunicação entre eles. Entretanto, o professor encontrou uma edição bilíngue da obra *As aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, e, “por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês” (RANCIÈRE, 2011, p. 18). Obtido este elo, a obra nas duas línguas, ele vivenciou algo inédito em sua trajetória docente de trinta anos, pois a experiência superou as expectativas: seus alunos não só estavam aprendendo francês, como começavam a elaborar frases cada vez melhores conforme a leitura avançava.

Diante desta experiência vivida, Jacotot começa a refletir sobre a maneira como funcionava a relação pedagógica, bem como seus pressupostos: o que o professor faz é explicar o conteúdo da sua disciplina, como se esta ação fosse necessária e fundamental para que o aprendiz pudesse avançar, passo a passo, no caminho do saber. A ideia não era fazer do aluno um repetidor do que o professor fala, mas também não é desejável largá-lo ao acaso, ou seja,

o ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos. [...] Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo (RANCIÈRE, 2011, p. 19).

Entretanto, tudo isto caiu por terra quando Jacotot foi lecionar em Louvain, pois os aprendizes avançavam sem explicações. Foi a partir daí que ele começou a mudar suas crenças e iniciou a escrita sobre duas lógicas diferentes do funcionamento do sistema de ensino: a ordem explicadora, que era como funcionava normalmente, e uma perspectiva emancipadora, que era o que ele tinha vivenciado nos Países Baixos.

4.2 A ordem explicadora

O que Jacotot chamou de ordem explicadora se baseia na observação simples de todo sistema de ensino (e que, segundo suas conclusões, observamos que se estende até hoje): *a necessidade de explicações*. É quase natural pensar que talvez a função principal do professor seja explicar suas matérias a quem não as conhece. Porém, por que os alunos não podem aprender sozinhos, precisando da explicação do mestre? Se eles receberem um livro, não conseguiriam aprender a partir do contato com a obra?

O mestre seria, neste sentido, aquele que explica, pela palavra falada, o que já está explicado no livro, pela palavra escrita. Então, por que explicar o que já está explicado? Por que a palavra falada seria “melhor” que a palavra escrita? Chega-se assim, em um duplo paradoxo: em primeiro lugar, “na ordem explicadora, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita” (RANCIÈRE, 2011, p. 22). Em segundo lugar, as primeiras palavras que são aprendidas, isto é, a língua materna, não foram por intermédio de explicadores, mas apenas da convivência com os mais velhos, ouvindo, vendo, repetindo, errando e se corrigindo. Entretanto, depois, como se a própria inteligência não fosse mais capaz de aprender sozinha, não se pode mais agir assim e é necessário *compreender*, logo, tendo que se servir de um mestre!

A conclusão que Jacotot chega é que o ato explicativo, portanto, é imposto e não necessário. Quem instaura que o outro é incapaz de aprender por si só é o próprio explicador, que quer perpetuar a distância entre ele e o aprendiz. De forma que

é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2011. 23).

Sendo assim, de forma contraditória, o mestre não encaminha o aprendiz em direção à emancipação intelectual quando explica para ele, mas sim, perpetua-o na desigualdade, no abismo da incapacidade. Há um ponto de partida que estabelece o explicador como conhecedor e, assim, é ele que

transmite a quem não conhece, o aprendiz, pois este jamais conseguiria sozinho. O que ocorre é que a ordem explicadora parte da *desigualdade das inteligências*, já que o pressuposto de toda explicação é que quem escuta só aprenderá através dela. A esta lógica de funcionamento do sistema educacional como um todo, Jacotot deu o nome de *princípio do embrutecimento*.

Recebe este nome de embrutecimento porque vicia os dois lados da relação: não apenas gera a crença, no explicador, que ele está em um nível superior em relação a quem aprende, mas porque, também, gera no aprendiz a crença em sua incapacidade. E esta incapacidade vem da primeira lição que o aprendiz reconhece, escondida na prática do cotidiano: “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2011, p. 25). Assim, se ele tiver alguma dúvida, o bom professor logo virá para mostrar o bom caminho e reexplicar caso precise. “Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 26) e poderá, se for um bom aluno, se tornar um explicador, mantendo o círculo vicioso do embrutecimento.

4.3 A igualdade das inteligências

Diante deste cenário que Jacotot reconheceu em sua época, ele traça um diagnóstico da situação, mas também pensa em outra relação possível entre aprendiz e mestre, uma relação que parta do pressuposto da *igualdade das inteligências*. E este pressuposto não veio apenas de uma crença abstrata, uma fé cega, mas do *fato* de que seus alunos aprenderam francês sem receberem nenhuma explicação. Neste caso particular, a necessidade deu um impulso importante, porém,

tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon, que havia *querido* fazer um certo uso da língua francesa, a do tradutor, que havia *querido* fornecer o equivalente em holandês, e a inteligência dos aprendizes, que *queriam* aprender a língua francesa (RANCIÈRE, 2011, p. 27, grifos do autor).

Em outras palavras, todas as pessoas interessadas tinham o que era necessário para esta empreitada, *inteligências de mesma natureza*, mas

aliadas com uma *vontade*. No momento em que eles *quiseram aprender*, bastou-lhes observar, comparar, ver semelhanças, diferenças, fazer relações e aos poucos foram escrevendo em francês. Não precisaram de mestres explicadores.

Desta forma, a partir de um fato concreto, experienciado, foi possível chegar a uma reflexão diferente da lógica do embrutecimento. Era possível aprender sozinho, desde que houvesse um esforço de querer entender o que se coloca à frente, como um “falar com as próprias palavras”. Não buscando “A” verdade, como se apenas uma inteligência fora do comum pudesse alcançá-la, e nem querendo chegar na *razão* da obra, mas como se pudesse dar uma tradução, uma versão daquilo que se vê. É esta versão daquilo que se vê que faz manifestar a inteligência.

Entretanto, isto foi possível em uma situação muito particular e levou Jacotot a generalizar a conclusão: não seria em qualquer situação que qualquer ser humano poderia proceder desta maneira? E a resposta é sim, se considerar a inteligência como uma *potência*, não como algo a ser medido, por exemplo, com um teste de quociente de inteligência (Q.I.) Ao falar em igualdade das inteligências, ele não pressupõe que todos tenham o mesmo “valor numérico” a partir de um mesmo teste (algo, inclusive, anacrônico para o período), mas sim que todos possam “se traduzir”, ou seja, se comunicar querendo compreender o outro e querendo se fazer compreender para o outro.

A igualdade das inteligências é um ponto de partida, uma crença política para que o mestre possa levar seus aprendizes a verificar esta capacidade, que todos tem, a partir da atualização nos gestos que se faz no cotidiano. Desta forma, é possível *ensinar o que se ignora*, haja vista que o mestre trabalha sobre a *vontade* dos seus aprendizes e não sobre suas *inteligências*. O que ele deve fazer é mobilizá-los para que o “querer aprender” esteja presente, fazendo com que *verifiquem* suas inteligências, em ato, no instante em que se debruçam para “traduzir” uma obra, por exemplo, compreendendo-a por si só e falando aquilo que entenderam.

Quando se observa que há resultados diferentes, dentro desta perspectiva, não se tem inteligências desiguais, mas sim performances

diferentes, que significam manifestações diferentes da *vontade*. Quando se inicia do pressuposto de que as inteligências são iguais, e o querer é fundamental para o aprendizado, então o que pode ser “modificável” é este desejo e o professor/mestre pode interferir *nisto*. Assim, também fica claro que a figura do mestre é importante, pois ele mobiliza esta vontade que, em um primeiro momento, pode estar adormecida. Portanto, o que pode haver são desigualdades de *vontades*, não de inteligências e é nesta parte em que o professor pode intervir.

Resumindo, o mestre “sábio” parte da noção de desigualdade das inteligências e, sendo superior, é aquele que verifica o acerto ou erro do aprendiz, enquanto o mestre “ignorante”, partindo da noção de igualdade das inteligências, é aquele que verifica e provoca a vontade e a busca do aprendiz, se este estava atento, ou seja, se sua inteligência se manifestou.

4.4 O jogo de xadrez como “verificação da igualdade das inteligências”

Estas ideias de Joseph Jacotot, analisadas por Jacques Rancière são necessárias para então relacioná-las com o jogo de xadrez. Reconhecendo-o como herança comum, este jogo cultiva valores públicos não apenas por se poder explicar sobre eles após partidas e torneios e trazer discussões éticas para um ambiente escolar de forma retórica, mas sim que o *ato de jogar xadrez implica na vivência destes valores públicos*. Assim, pode-se enxergá-lo como possibilidade da verificação da igualdade das inteligências, como contida em “O Mestre Ignorante”.

O que Jacotot defende é que sejam feitas ações pedagógicas que promovam esta verificação, pois “há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade da sua ação” (RANCIÈRE, 2011, p. 55). Em outras palavras, basta que haja um objeto em comum entre as duas inteligências, sendo que cada uma vai falar sobre o que entendeu, mostrando na obra os motivos pelos quais pensa daquela maneira. O que o mestre fará é provocar este caminho e não dar “a explicação correta” do que o aprendiz vê.

O importante é ter o meio, que, no caso da experiência narrada, é o livro *As Aventuras de Telêmaco*. É a partir dele que ambas inteligências se manifestam e criam uma comunicação. Rancière assim explica este processo:

O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá: do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda que o mestre não terá direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim até o infinito (RANCIÈRE, 2011, p. 44).

É o mestre que deve interrogar o aluno com estas três perguntas. Observem que elas não são questões fechadas, mas abertas, que convidam o interlocutor a se manifestar e dizer o porquê de se manifestar desta forma. A conclusão é que tudo de que se precisa está no livro: “Basta relatar – a forma de cada signo, as aventuras de cada frase, a lição de cada livro. É preciso começar a falar” (RANCIÈRE, 2011, p. 44).

A experiência excepcional vivida pelo ex-revolucionário nos Países Baixos, entretanto, pode ser vivida, constantemente, dentro de um tabuleiro de xadrez. O JX é uma forma de verificar a igualdade das inteligências, portanto, uma forma de experienciar a igualdade em ato. Assim o é, pois “o método da igualdade de Joseph Jacotot não é um dispositivo didático, mas uma convicção política a ser verificada por um ato” (CARVALHO, 2020, p. 6).

Quando se começa uma partida, o que está em jogo é uma batalha de duas inteligências, mas para que isso aconteça, ambas demonstram sua igualdade *a priori* para que a partida ocorra. Aqui não interessa o resultado final, pois para isto interfere outros fatores, mas que de maneira nenhuma demonstram uma relação causal. Afinal, se uma pessoa ganha uma partida ou um torneio ela é *mais inteligente* que seus adversários? Provavelmente tende-se a valorizar aspectos como estudo, conhecimento, preparo, ou seja, palavras que remetem ao que Jacotot coloca como *vontade*. Uma *performance intelectual* melhor ou pior está atrelada a desigualdades de vontades, não de inteligências.

Uma partida é um ato que se pode ver, testemunhar a favor de ambos adversários a manifestação de suas inteligências. O que se pode refletir,

diferentemente do que aconteceu em “O Mestre Ignorante”, é que em uma partida de xadrez, ambos jogadores são mestres e aprendizes, *revezando suas posições a cada jogada*. Quando um faz um lance, é como se fizesse o tríplice questionamento para o adversário: “O que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso?” Porém, quando ele devolve sua jogada, as três perguntas se voltam, e assim a partida vai acontecendo, com um “diálogo” intenso e silencioso, *durante toda a partida*, até o momento em que o jogo acabe.

A diferença é que este “diálogo” não se dá por meio de palavras, mas intermediado pelas peças e pelo tabuleiro. Não deixa de ser um diálogo diante de um elemento comum, mas ao invés de ser *As aventuras de Telêmaco*, é um tabuleiro com trinta e duas peças. Cada jogada é como uma palavra, que já é uma tradução do pensamento; feita no tabuleiro, faz com que o adversário queira compreendê-la, e faz outro lance, que é outra “palavra”, permitindo este “diálogo” incessante. Cada lance convida o outro a pensar sobre ele e averiguar sua “razão”, sua lógica, através dos mesmos termos: o tabuleiro com as peças é o que fornece a materialidade entre duas inteligências e permite a verificação da igualdade dessas inteligências.

Não é à toa que o xadrez é um dos jogos que pode ser praticado por todas as pessoas, independente das suas condições físicas e até mesmo intelectuais. Ele iguala homens, mulheres, crianças, idosos, pessoas portadoras de deficiência física, visual, intelectual e pessoas em condição de cárcere. E ele iguala *no momento em que* estas pessoas jogam entre si, já que não seriam iguais porque a letra da lei assim determina, mas por se conseguir formas de verificação da igualdade, entre todos, em momentos diversos. Jogar uma partida de xadrez, assim, é uma experiência de igualdade, em ato, concreta.

Para concluir, vale uma reflexão a partir dos mesmos trechos apresentados anteriormente, mostrando como, por exemplo, o mestre fez para provocar a manifestação da inteligência dos aprendizes:

O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá: do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda que o mestre não terá direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o

que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim até o infinito”. [...] Basta relatar – a forma de cada signo, as aventuras de cada frase, a lição de cada livro. É preciso começar a falar (RANCIÈRE, 2011, p. 44).

Desta vez, adaptado para o jogo de xadrez: o *tabuleiro* é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o *primeiro jogador*, mas sabe-se de onde ele não sairá: do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda que o *segundo jogador* não terá direito de se manter longe, mas à sua porta. Os *dois jogadores* devem ver tudo por eles mesmos, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim até o infinito. [...] Basta *jogar – uma peça, uma sequência de lances, uma partida*. É preciso começar a *jogar*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou mostrar que, em primeiro lugar, falar em “xadrez escolar” significa antes de mais nada discutir a educação, o que é a escola e o que se faz nela. Ou seja, discutir o sentido da educação e da escola. Portanto, entender a educação como a inserção de seres novos que chegam em um mundo preexistente significa que se deve haver responsabilidades tanto pelas crianças e jovens, quanto pelo mundo comum e público. Isso se faz decidindo coletivamente sobre quais heranças públicas se deve transmitir, quais conteúdos e disciplinas, mas, principalmente, quais valores, ideais e práticas, para permitir que, ao assimilarem este legado de um mundo comum, as crianças e jovens possam renová-lo.

Como a escola é a instituição socialmente criada para esta tarefa, o que se faz nela deve estar atrelado principalmente à formação dos novos sujeitos. Claro que há também técnicas, conceitos específicos, procedimentos de cada disciplina, mas, retirando a exclusividade do seu caráter instrumental, a escola deve ter como horizonte poder produzir experiências que afetarão os estudantes, formando-os.

O jogo de xadrez se insere nesta perspectiva. Ao ser implantado na escola, ele possibilita vivências e experiências que em si trazem um caráter formativo ao indivíduo. Feito de forma sistemática e planejada, como qualquer

disciplina, ele permite, *em ato*, vivenciar o respeito, a igualdade e a tolerância, por exemplo, virtudes públicas que são objetos de cultivo da escola.

Utilizando as ideias contidas no livro “O Mestre Ignorante”, foi possível reconhecer que o jogo de xadrez também é uma forma de verificação da igualdade das inteligências, entendida como *potência* que pode ser atualizada constantemente. No duelo que acontece, o xadrez permite *a priori* que os adversários “se comuniquem” através das peças e do tabuleiro, como um “diálogo silencioso”. O tabuleiro se torna o elo para que cada um queira compreender o outro. É através desse ato que se pode verificar, publicamente, a manifestação de ambas inteligências, para além do resultado final da partida, que apenas sugeriria uma diferenciação de *vontades*, jamais de desigualdade das capacidades intelectuais.

Conclui-se que, além de ser uma tradição pública, ou seja, é uma herança comum da nossa cultura, o jogo de xadrez carrega também a potência de vivenciar virtudes públicas em sua prática (destaque para o aspecto da igualdade) e, portanto, ao vivenciá-las, ser fonte de aprendizado das mesmas. O JX acaba sendo herança viva de princípios éticos ligados à vida pública, atualizados constantemente a cada partida ou torneio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. P.; BRUSAMOLIN, V. A Rede de Aprendizagem do Jogo de Xadrez. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**, v. 3, n. 1. 2018. Disponível em: [http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiETG&page=article&op=view&path\[\]=535](http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiETG&page=article&op=view&path[]=535) . Acesso em: 18/12/2020.

ANDRADE, L. P.; SILVA, V. P. Xadrez Terapêutico. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**, v. 5, n. 1. 2020. Disponível em: [http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiETG&page=article&op=view&path\[\]=1017](http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiETG&page=article&op=view&path[]=1017) . Acesso em: 18/12/2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BLANCO, Uvencio. **Por que el ajedrez en las escuelas?** Caracas: Ediciones CO-BO, 2007.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Do Mestre Ignorante ao Iniciador: forma escolar e emancipação intelectual. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e91817, 2020.

CHRISTOFOLETTI, Danielle. **O xadrez nos contextos do lazer, da escola e profissional: aspectos psicológicos e didáticos.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade - UNESP, Rio Claro, 2007.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES ÉCHECS (FIDE). *Ajedrez: uma herramienta para la educación y la salud*, 2020. disponível em: <https://edu.fide.com/>

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LASKER, Edward. **História do xadrez.** São Paulo: IBRASA. 2.ed., 1999.

LEITE, Thiago. *Quando uma experiência formativa acontece? Versão ligeiramente modificada constante na dissertação “Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt”.* Disponível em: <http://www.geepc.fe.usp.br/> Acesso em 18 de dezembro de 2020.

MURRAY, H. J. R. **A history of chess.** Massachusetts: Benjamin Press, 1913.

PARLAMENTO EUROPEU. *Declaração do Parlamento Europeu, de 15 de março de 2012, sobre a introdução do programa «Xadrez na Escola» nos sistemas de ensino da União Europeia.* Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0097+0+DOC+XML+V0//PT> Acesso em: 18 de dezembro de 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3.ed., 1.reimp., 2011.

_____. Escola, produção, igualdade. Juiz de Fora: **Revista Proposições**, v.29, n.3 (88), set-dez, 2018. Tradução de Aimberê do Amaral sobre texto original de 1988.

SILVA, W. **Raciocínio lógico e o jogo de xadrez: em busca de relações**. 578 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Xadrez para todos: a ginástica da mente**. Curitiba, UFPR, 2014.

SILVA, W. (organizador). **Xadrez e Educação**: contribuições da ciência para o uso do jogo como instrumento pedagógico. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

Edição especial – Xadrez, Ciência & Tecnologia

Enviado em: 24 dez. 2020

Aceito em: 25 mai. 2021

Editores responsáveis: Valério Brusamolin/ Mateus das Neves Gomes