



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOEL SILVA DE OLIVEIRA PATRÍCIO

JOGOS MAQUIAVÉLICOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO
DE FILOSOFIA POLÍTICA

MANAUS – AM

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOEL SILVA DE OLIVEIRA PATRÍCIO

JOGOS MAQUIAVÉLICOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO
DE FILOSOFIA POLÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFILO), Mestrado Profissional em Filosofia (PROFI-FILO), Núcleo UFAM - Manaus, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva.

MANAUS – AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- P314j Patrício, Joel Silva de Oliveira
 Jogos Maquiavélicos: uma proposta de intervenção para o ensino de
 Filosofia Política / Joel Silva de Oliveira Patrício. - 2026.
 152 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Pedro Rodolfo Fernandes da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus - AM, 2026.
1. Filosofia Política. 2. Ensino de Filosofia. 3. Ludicidade. 4. Nicolau
 Maquiavel. I. Silva, Pedro Rodolfo Fernandes da. II. Universidade Federal
 do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título
-

JOEL SILVA DE OLIVEIRA PATRÍCIO

JOGOS MAQUIAVÉLICOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFILO), Mestrado Profissional em Filosofia (PROFI-FILO), Núcleo UFAM - Manaus, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva (Orientador)
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Theobaldo
(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. José Belizario Neto
(Membro Titular Interno)

Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira
(Membro Suplente Externo)

Prof.^a Dr.^a Valcicléia Pereira da Costa
(Membro Suplente Interno)

A ti, Deus meu, sustentáculo inabalável na hora da angústia.

A ti, minha mamãe, energia de vida e conforto bem presente.

A ti, professor Pedro, abraço paciente e escuta sincera.

A ti, querida maninha Ester, cuidado único e valentia auxiliadora.

A ti, doce princesa Rayssa, coração verdadeiro e peito aberto.

AGRADECIMENTOS

A YHWH, o soberano criador deste e de todos os universos, quer sejam ontologicamente possíveis ou impossíveis. A ti, Senhor, toda honra, glória, majestade e poder, sejam entregues de geração em geração, na luz e na escuridão, na temporalidade e na eternidade, através das palavras e no silêncio, nos poemas e canções, pelos séculos dos séculos, amém.

Ao Espírito Santo de Deus, que habitou e pairou por sobre as águas antes da fundação do mundo, que nos consolou com o seu poderoso, irresistível e inesquecível manto. A ti, Santo Espírito, toda santidade, todo louvor e toda adoração sejam atribuídos hoje, amanhã e para todo sempre, amém.

A Jesus de Nazaré, o Cristo, o sumo sacrifício de Deus perante os homens, a concretização das promessas de YHWH ao seu povo, o único homem que habitou entre nós, a personificação do maior, único e verdadeiro amor de Deus. A ti, meu redentor, todo símbolo, toda lágrima, toda rendição, toda gratidão, toda vitória, todo reino, todo riso e toda conquista. Para além dos portões do tempo e da morte, espero te reencontrar, amém.

À minha querida e doce mãezinha Alcilene Patrício, que sentiu na pele e guardou no coração as agruras de tantas reviravoltas nestes anos de mestrado, estando preocupada até agora, enquanto choro e escrevo estas sinceras palavras. Sem a senhora eu não seria nada, mãezinha. Eu amo tanto você, tanto, tanto e um quanto, que as palavras são inexpressivas, elas não conseguem abarcar tudo aquilo que preciso dizer. Espero que no amanhã eu possa honrar uma ínfima parcela de todos os sacrifícios que tu, de bom grado, fizeste, e tens feito, por mim. São infinitos sacrifícios durante incontáveis anos. Dedico a você esta conquista, mamãe. Doe demais, sangrei tanto, mas o Senhor me guardou e me revestiu de forças para que suas promessas fossem cumpridas em minha vida. Agradeço pelas suas preciosas orações, por ser um exemplo de generosidade e de amor cristão sincero, profundo e puro. O seu amor vive em mim, mamãe, agora e para sempre. Pelas suas ações, eu fui fortalecido. Pelos seus olhos, eu fui cuidado. Pelo seu sorriso, eu fui consolado. Obrigado por tudo, obrigado por tanto. Obrigado sempre, sempre e sempre.

Ao professor e doutor Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, meu orientador, um paciente ajudador, um sincero acolhedor. Que o amor de YHWH te alcance, te ampare e te socorra quando tuas forças não mais suportarem. Querido professor, tu foste tão generoso com meus atrasos, acolhedor nas minhas fragilidades clínicas e, em muitas condutas erradas e desviantes exclusivamente de minha parte, tu foste um sereno baluarte, uma chama que jamais se apagou,

um juiz compassivo e honesto. Serei eternamente grato, professor Pedro. Muito obrigado, de verdade, de fato e de direito. Dedico à tua humildade, e inesquecível paciência, esta nobre conquista.

Ao meu psicólogo Augusto Rebelo, um homem de fé, sincero e verdadeiro. Obrigado por me levantar quando quase todas mãos humanas me abandonaram. Obrigado por me fazer reconquistar meus sonhos, há muito esquecidos dentro de mim. Obrigado por me fazer reconhecer as mentiras que o meu “eu” do passado insiste em contar para o meu “eu” do futuro, a fim de fazê-lo desistir e jamais vencer. Obrigado por cuidar de mim de tal forma que agora parece ser impossível retroceder. Obrigado por me ajudar das mais variadas formas, seja com suas orientações internas, seja com suas orientações externas ao consultório. Que YHWH lhe sustente com sua poderosa mão, guarde sua família e o abrace nos dias frios. Até breve!

À minha psiquiatra Dr.^a Maria de Nazaré Costa da Silva, que de bom grado, de boa fé e de braços abertos para outro mundo, seja ele qual for, considerou me ajudar e cuidou de mim da maneira mais generosa possível. Obrigado, doutora Nazaré. Eu jamais esquecerei o seu carinho, seu cuidado e suas recomendações. Por mais médicas no Brasil como você. Espero revê-la assim que possível. Até breve!

Ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROFI-FILO, núcleo UFAM, na figura do atual coordenador, professor e doutor Aldair Oliveira de Andrade. Obrigado professor Aldair e demais professores do programa pela recepção humanizada e calorosa desde o primeiro dia que coloquei meus pés na UFAM como membro deste mestrado profissional. Agradeço imensamente a vossa senhoria e aos professores doutores Carlos Rubens, Deodato Costa, Harald Sá, Jocélia Barbosa, José Alcimar, José Belizário, Nelson Noronha, Pedro Fernandes e Valcicléia Costa. Todos, sem exceção, possuem parte na minha formação e contribuíram positivamente nos meus estudos ao longo deste período. Agradeço e espero firmemente em Deus que, com o trabalho de todos, possamos fortalecer dia após dia este programa tão importante e imprescindível. Obrigado e até breve!

Aos professores doutores José Belizário Neto e Maria Cristina Theobaldo por participarem da minha banca de qualificação e por fazerem apontamentos pertinentes que mudaram e muito meu modo de escrever e de levar a contento esta empreitada epistêmica. Espero que o resultado final tenha ficado minimamente razoável e caso não tenha ficado eu assumo inteira responsabilidade. Vou sorrir diante de vocês e dizer que me perdi em algum momento da escrita, espero poder ser encontrado. Obrigado por tudo, meus queridos professores. Até breve!

Aos colegas e queridos amigos membros do PROFI-FILO, núcleo UFAM, que, ao longo desta árdua jornada, foram fonte de luz, afeto, carinho e escuta dos obstáculos que mutuamente enfrentamos na docência. Meus sinceros agradecimentos a todos que pude encontrar, em especial ao Raimundo, Ferdinando, Aleson, Edileno, Irene, Adriana, Amélia, Safira, Yasmin, Moisés, Sotero, Lázaro, Abimael, Marleyane, Sebastião, Frank, Noemi, Caio e demais colegas que porventura eu tenha esquecido. Agradeço imensamente as trocas, a parceria e o afeto sincero. Foi um prazer! Até breve!

Aos meus queridos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Cidades na Amazônia - NEPECAB - UFAM, onde eu fui muito bem recebido, amparado e pude desenvolver grande parte desta dissertação. Agradecimentos especiais ao doutorando Fernando Monteiro, à mestranda Rayssa Santos, à professora doutora Paola Verri, ao doutorando Leandro Félix e ao doutorando MC. Bernardo. Foi um prazer indescritível conviver com vocês e dividir a complexidade da pesquisa e da docência em meio às piadinhas infames e deploráveis que indubitavelmente nos colocariam atrás das grades. A fiança de um de vocês eu pago, prometo. Muito obrigado! Até breve!

À minha querida professora e doutora Verrah Chamma do Departamento de Filosofia da UFAM, que sempre fez meu coração arder pelo amor à Filosofia Política e pela sua entrega total em sala de aula. Quanto mais o tempo passa, mais eu percebo o quanto eu te admiro. Obrigado por me ensinar tanto, do ponto de vista filosófico, literário ou ético. Acima de tudo, obrigado por me fazer submeter este projeto de mestrado ao PROFI-FILO - UFAM. Sem o sustentáculo de suas mãos, eu jamais conseguiria. Serei eternamente grato, Verrah. Espero poder terminar o próximo livro em breve para lhe enviar uma cópia e ouvir suas exímias colocações. Será sempre um prazer! Um doce abraço de quem te quer bem, sempre. Até breve!

À minha irmãzinha Ester Patrício, a última flor do nosso lindo jardim. Obrigado, maninha, por todos os almoços que me socorreram quando eu mais precisei. Obrigado por me fazer companhia nos momentos de maior escuridão, se acaso estavas ausente fisicamente, me acompanhavas em espírito. Obrigado por orar por mim e por entregar-se de corpo e alma em tudo que tuas lindas mãos tocam. Obrigado por se dedicar tanto quando se trata de ajudar nossa família. Você é o meu orgulho, você é a nossa linda princesa, você é uma grande mulher, Ester. Você é a nossa fortaleza. 愛してる [Aishiteru, maninha, aishiteru!]

À minha adorável princesa acadêmica Rayssa Santos, a conjunção perfeita da beleza e do amor de YHWH em minha vida. Eu amo você, minha princesa. Obrigado por me aturar no seu laboratório de pesquisa antes mesmo da fundação dos tempos, na era de ouro de nosso romance. Obrigado por me entender, por me escutar e por dizer a verdade nos momentos mais

decisivos, por mais dolorosa que a verdade seja. Eu vejo a eternidade no seu sorriso, ele me faz lembrar de casa, e sempre me convida a ficar mais perto, por puro amor, com o mais doce carinho e cheio de saudade. Vejo você do outro lado, minha inteligentíssima, dulcíssima e futuríssima mestra. Te amo!

Às minhas lindas irmãs Daniele Patrício e Rute Patrício, as desbravadoras de nossa família. Quando tudo era perda vocês ficaram, não será agora nos ganhos que eu as deixarei partir. Eu amo vocês, minhas irmãs. Obrigado por me ensinarem a viver com dignidade, com amor e com responsabilidade. Obrigado pelos presentes vivos chamados Kaleo Patrício e Kleber Siqueira, Dany. Obrigado pelo cunhado esforçado e querido chamado Diego Tamaturgo, Rutenéia. Eu admiro e amo tanto vocês, maninhas... Que YHWH possa cuidar, proteger e amparar vocês sempre! Que venham mil comemorações de Natal ao vosso lado. Amo vocês!

Ao meu irmão Ozéias, o bom amigo em que posso confiar. Eu amo você, maninho. Que YHWH possa cuidar de você, da Estefany e do vosso lar. Espero que você continue sendo essa pessoa alegre, divertida e piadista que nossa família tanto reclama, mas não vive sem ter por perto. Obrigado por me apoiar com sua presença, com seu silêncio, com suas palavras de afeto e carinho travestidas de piadas engraçadas, todas as vezes possíveis e nos entornos do nosso eterno lar. Amo você com ou sem as dores do silêncio, perto, longe ou depois, no horizonte distante ou no sol da meia noite, até a última lágrima, maninho. Até a última lágrima, mano! Te amo!

Ao meu querido papai José Teixeira, que, pelas suas mãos calejadas de simples construtor, forjou um castelo lindo e inabalável dentro de mim. Obrigado pelas orações, mesmo que distantes, papai. Obrigado pelos ensinamentos imemoriais, obrigado pela coragem e obrigado por ser um homem trabalhador que teve a honestidade como utopia e YHWH como norte. Você fez e faz parte desta história, meu velho. Amo você!

À minha querida diretora Luciana Mara Carvalho Aguiar da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, que, com seu olhar fraterno, humano e verdadeiramente cristão, ressignificou em mim o sentido desta profissão. Obrigado por me apoiar desde o início desta jornada até o fim dela. Eu jamais esquecerei, Luh. Obrigado por entender minhas ausências, meus frequentes atrasos e, no meio de tudo isso, apoiar minhas ideias mirabolantes enquanto educador. O meu maior prazer enquanto professor é trabalhar com uma equipe tão qualificada, divertida e humanizada como esta que você comanda. Parabéns pelo seu trabalho de excelência, mesmo com os muitos desfalques que temos. Muito obrigado por tudo e por tanto, Luh! Até breve!

À equipe de bons amigos e profissionais de excelência (e alguns colegas encostados) que possuímos na Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso. Agradecimentos especiais ao professor mestre Naor Lima, ao professor doutor Eder Marinho, ao professor Junio Dourado, à professora doutora Aimêe Oliveira, à professora Caroline Silva, à professora Gisele Tame, ao professor especialista Carlos Felipe, ao professor mestrando Luiz Keliton, ao professor Ronaldo Santos, ao (desembargador) professor e mestre Marcelo Santos, à professora Leiane Souza, à pedagoga Sandra Suely, ao administrador Sérgio Pinheiro, à queridíssima professora Valéria, ao nosso auxiliar para toda e qualquer obra Franciney, às caríssimas colegas de auxílio escolar Madá e Fran, aos demais colegas que trabalham na escola e aos professores membros das mesas adjacentes. É uma alegria imensa trabalhar do vosso lado! Que YHWH vos abençoe, vos guarde e vos dê a paz, sempre! Até breve!

Aos meus queridos alunos da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, do 3º ano 6, turno matutino, de 2024, que se dedicaram à participação e elaboração de alguns relatos como devolutivas das aplicações dos Jogos Maquiavélicos, sejam eles em forma de discursos falados ou de textos escritos. Meu muito obrigado, seus lindos e lindas! Agradecemos à Catarina Bernardes de Souza, pelas palavras analíticas, sinceras, duras e relevantes sobre suas impressões da metodologia aplicada; parabéns pelo seu compromisso e sua dedicação; vou ficar devendo muitas coisas nesta vida, principalmente a questão da indumentária naquela aplicação do jogo, mas quem sabe te pago futuramente... Nunca se sabe, Catarina! O mundo dá voltas. Até breve! Agradecemos à Eduarda Karoline Dantas Rabelo, pelas suas análises cheias de detalhes, com memórias que até o mais participativo aluno jamais lembraria e pelo compromisso com a escrita sincera e cheia de esmero. Até breve! Agradecemos à Elivana Sá pela capacidade de síntese, honestidade e pelo seu frequente bom humor na escrita e na vida. Foi um prazer ser seu professor, minha querida. Nos divertimos muito! Espero encontrá-la tão logo, pelas areias do tempo. Até breve! Agradecemos à Isabel Ribeiro Gomes pela sua análise equilibrada, delicada, cuidadosa e sofisticada da aplicação do jogo. Foi uma honra ser seu professor, minha linda! Que possamos nos reencontrar futuramente com notícias maravilhosas de ambas as partes. Até breve! Por fim, e não menos importante, agradecemos ao Deivison da Silva Saboia por seu compromisso com a atividade, por sua capacidade de articulação e autoexpressão, além do seu esmero com as palavras. Foi um prazer inenarrável ser seu professor, Deivison. Meus mais sinceros votos de sucesso a todos! Até breve!

Aos meus amigos do grupo *Aufhebung der Fussball*, o professor e mestre Fernando Monteiro, o emcore mais inteligente que conheço; o amigo e professor Gabriel Henrique, um

astro na arte da argumentação filosófico-futebolística; o querido amigo Judah Nahum, um craque de bola na arte de amar; o querido amigo Gabriel Torres, um ninja da folha na arte de sumir sem deixar vestígios; o querido amigo Fellipe Barbosa, um gênio na arte de deixar todos com raiva por suas afirmações comuns ou pelo simples fato de respirar; e, por fim, o querido amigo Eduardo Braga, o voyeur flamenguista mais chato que o planeta Terra tem notícia. Um grande abraço a todos e até breve! (Jamais questionem a Sociedade Esportiva Palmeiras! Avanti Palestra!)

À minha querida Igreja Presbiteriana Betel, comunidade cristã que acolheu meus irmãos anos atrás e que, no momento mais decisivo de minha vida, também estendeu seus braços e me recebeu com muito amor, paciência e carinho. Agradeço do fundo do meu coração à Igreja Presbiteriana Betel nas figuras do reverendo Teófilo Montenegro & sua esposa Kamila Montenegro, aos irmãos Ednamar Santos & Francinilza Santos, aos queridos irmãos Fernando Moreira (o pai) & Fernando Moreira Neto (o filho), à queridíssima Beatriz Trajano e aos demais membros desta nobilíssima igreja que moram gratuitamente em mim. Que YHWH os encha de fé, esperança, caridade e força para enfrentar as vicissitudes desta vida. Até breve!

Aos meus colegas de profissão e de missão: professores de Filosofia espalhados por todo o Brasil e nos confins deste mundo. Uma profissão desafiadora, um campo do conhecimento complexo e apaixonante, um ofício perigoso e encantador. Ao final, uma nobre jornada de autoconhecimento e de melhoramento argumentativo e real da condição humana. Espero que esta dissertação contribua de algum modo para o aprimoramento de nosso trabalho, para o ensino de Filosofia Política nas escolas espalhadas pelo Brasil e para que possamos em algum momento e de algum modo colher os resultados positivos invisíveis do trabalho docente. Avante!

Todos veem aquilo que pareces, mas poucos sentem o que és [...]

Nicolau Maquiavel, *O Príncipe*. [cap. XVIII]

[...] Na tua luz, vemos a luz.

Salmos, 36,9 [ARA]

RESUMO

Esta dissertação apresenta e analisa uma proposta de intervenção didático-pedagógica para o ensino de Filosofia Política denominada Jogos Maquiavélicos. O estudo parte da hipótese de que a ludicidade pode constituir um recurso metodológico capaz de favorecer a compreensão de conceitos filosófico-políticos complexos no contexto da educação básica. Para fundamentar tal proposta, inicialmente discute-se o conceito de jogo a partir da definição defendida por Jim Stone, segundo a qual os jogos consistem em atividades lúdicas orientadas por regras de sucesso arbitrárias. Essa concepção permite compreender o jogo como estrutura capaz de incorporar diferentes conteúdos teóricos e práticas interpretativas. A partir desse referencial, a pesquisa estabelece um diálogo entre a teoria dos jogos e a filosofia política de Nicolau Maquiavel, especialmente como formulada na obra *O Príncipe*. Conceitos centrais do pensamento maquiavélico, como *fortuna* e *virtù*, são mobilizados como elementos estruturantes da dinâmica do jogo proposto. A proposta pedagógica assume a forma de um *Live Action Role-Playing* (LARP), integrando ainda recursos conceituais provenientes da filosofia da linguagem, como atos de fala e atitudes proposicionais, que orientam as interações entre os participantes. No plano pedagógico, a investigação também examina os desafios epistemológicos do ensino de Filosofia e discute a pertinência de metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e habilidades no ensino médio. A proposta de intervenção é apresentada em seus fundamentos teóricos e em seus elementos práticos de aplicação em sala de aula, bem como nos resultados observados durante sua implementação. Por fim, o trabalho situa a proposta no interior das diretrizes educacionais brasileiras, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e referenciais curriculares regionais. Conclui-se que a utilização de estratégias lúdicas estruturadas pode favorecer o engajamento dos estudantes, estimular a argumentação filosófica e contribuir para o desenvolvimento de competências críticas no ensino de Filosofia Política.

Palavras-chave: Filosofia Política; Ensino de Filosofia; Ludicidade; Nicolau Maquiavel.

ABSTRACT

This dissertation presents and analyzes a didactic-pedagogical intervention proposal for the teaching of Political Philosophy entitled *Machiavellian Games*. The study is based on the hypothesis that ludicity may constitute a methodological resource capable of facilitating the understanding of complex philosophical and political concepts within the context of basic education. To provide a theoretical foundation for this proposal, the concept of games is initially discussed based on the definition proposed by Jim Stone, according to which games consist of playful activities governed by arbitrary rules of success. This conception makes it possible to understand games as structures capable of incorporating different theoretical contents and interpretative practices. Based on this framework, the research establishes a dialogue between game theory and the political philosophy of Niccolò Machiavelli, especially as formulated in *The Prince*. Central concepts of Machiavellian thought, such as *fortuna* and *virtù*, are mobilized as structuring elements of the dynamics of the proposed game. The pedagogical proposal takes the form of a *Live Action Role-Playing (LARP)* and also incorporates conceptual resources derived from the philosophy of language, such as speech acts and propositional attitudes, which guide the interactions among participants. From a pedagogical perspective, the study also examines the epistemological challenges involved in the teaching of philosophy and discusses the relevance of active methodologies for the development of competencies and skills in secondary education. The intervention proposal is presented in terms of its theoretical foundations and its practical elements for classroom application, as well as the results observed during its implementation. Finally, the study situates the proposal within the framework of Brazilian educational guidelines, taking into account the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, and regional curricular references. The research concludes that the use of structured ludic strategies can enhance student engagement, stimulate philosophical argumentation, and contribute to the development of critical competencies in the teaching of Political Philosophy.

Keywords: Political Philosophy; Philosophy Teaching; Ludicity; Niccolò Machiavelli.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O JOGO E A POLÍTICA: FUNDAMENTOS LÚDICOS DA AÇÃO HUMANA	17
1.1 As regras do jogo	17
1.1.1 A seriedade e o jogo	17
1.1.2 Definições de ‘jogo’	22
1.2 A ludicidade nas decisões humanas	26
1.2.1 O lúdico na religião e na ficção	26
1.2.2 O lúdico na ética e na política	31
1.3 O jogo do Príncipe	34
1.3.1 A pertinência d’ <i>O Príncipe</i> de Nicolau Maquiavel	34
1.3.2 Interpretações da obra de Nicolau Maquiavel	37
1.3.3 A concepção filosófico-política d’ <i>O Príncipe</i> de Maquiavel	40
1.3.4 Um pequeno contraponto à filosofia política maquiavélica	46
1.3.5 Um confronto da <i>fortuna</i> com a <i>virtù</i> pelo poder	48
2. O ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DO JOGO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	51
2.1 Obstáculos epistemológicos da didática filosófica	52
2.1.1 Obstáculos epistemológicos materiais	54
2.1.2 Obstáculos epistemológicos institucionais	56
2.1.3 Obstáculos epistemológicos relacionais	59
2.1.4 Obstáculos epistemológicos simbólicos	66
2.2 O único ardil na guerra contra a ignorância: a pesquisa didático-filosófica	69
2.2.1 Os agentes educacionais na luta contra a ignorância	69
2.2.2 O ardil da pesquisa nas mãos de indômitos agentes educacionais	73
2.3 A arte da guerra: dominando e obliterando o maior inimigo	81
2.3.1 Pesquisa em modo de ataque e legislação em modo de defesa	81
3. A REGRA É JOGAR: APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO E RESULTADOS DA METODOLOGIA LÚDICA	91
3.1 Jogos Maquiavélicos: elementos teóricos e práticos da proposta de intervenção	92
3.1.1 A tríade teórica dos Jogos Maquiavélicos: LARP, atitudes proposicionais e atos de fala	92
3.1.2. A tríade prática dos Jogos Maquiavélicos: cartas de <i>virtù</i> , indumentária dos jogadores, eventos da <i>fortuna</i> e lances de dados de ataque e defesa	96
3.2. Jogos Maquiavélicos: resultados positivos e negativos da proposta de intervenção	102
3.2.1. Resultados positivos visíveis dos Jogos Maquiavélicos	104
3.2.2. Resultados negativos visíveis dos Jogos Maquiavélicos	109
3.2.3. Resultados invisíveis e incalculáveis dos Jogos Maquiavélicos	113
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICE 1 - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA POLÍTICA	126
APÊNDICE 2 – JOGOS MAQUIAVÉLICOS	133

INTRODUÇÃO

Éramos um seleto grupo de garotos tentando prender ou matar ficcionalmente uns aos outros na brincadeira “Polícia e Ladrão”¹. A maioria possuía arminhas de madeira que levavam elásticos nas pontas e eram carregadas com balas feitas de tampas de garrafa plástica. Quem não tivesse a arminha de madeira e perdesse no par ou ímpar deveria ser ladrão. A desigualdade econômica mostrava suas múltiplas faces numa simples brincadeira entre crianças, a desigualdade social estava presente antes mesmo do jogo começar. Apesar das desigualdades e violências presentes em vários contextos, brincávamos. O jogo, como a vida, precisava seguir seu curso. Ainda não sabíamos detectar os critérios que transformariam aquela simples brincadeira numa violenta prática adulta. Ignorávamos os conceitos filosóficos, políticos, econômicos e sociais, que determinariam nossas vidas. Todavia, brincávamos. O jogo acabava quando todos os bandidos eram mortos, ou quando as forças policiais rendiam as tropas inimigas. A brincadeira finalizava, os ganhadores comemoravam e depois de certo tempo reiniciava. Brincando, éramos policiais e ladrões, bandidos e mocinhos, políticos bons e políticos maus. Repetíamos o mesmo comportamento de pessoas adultas só que sem o arcabouço prático e teórico que a vida adulta exigiria. Uma brincadeira sem a filosofia necessária.

Cresci e não virei policial. Tampouco ladrão. Entretanto, tornei-me professor de uma das disciplinas mais perigosas a serem ensinadas: Filosofia. Leciono este ofício perigoso (para saudar o clássico de Luciano Canfora) na rede pública de Manaus desde 2020, sendo professor efetivo em 20 horas semanais na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC-AM, mais especificamente na Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso. As questões últimas da humanidade circulam nesta disciplina complexa, seus problemas teóricos são os mais abstratos possíveis e sua incompreensão pública gera distorções epistêmicas e morais na maioria das pessoas. São tantos problemas no ato de ensinar Filosofia, na postura que se deve ter, nos problemas corretos a serem abordados em sala, na busca por ensinar a filosofar etc., que muitos professores desistem de refletir sobre esta empreitada.

Esta dissertação é uma obra de resistência pessoal e institucional diante da postura irreflexiva e antifilosófica que impera na prática filosófica docente. Pensar os conteúdos filosóficos que não nos foram ensinados, criar mecanismos de ensino e estudar novas formas

¹ Polícia e Ladrão era uma das brincadeiras ou jogos infantis mais comuns da infância manauara entre os anos de 1990 e 2010.

de aprender são os pressupostos básicos que a prática filosófica docente exige. A responsabilidade da docência é tamanha que atualmente enfrentamos o que está sendo denominado apagão docente² nas várias áreas de ensino do conhecimento. Se faltam professores de outras áreas mais procuradas como Linguagens, Ciências da Natureza e Matemáticas, então pode apostar que o déficit na Filosofia é muito maior, visto que esta área costuma ser bastante segmentada e específica. Entretanto, o déficit quantitativo de profissionais da área não exclui a necessidade de se saber o que tem causado tais ausências. Existe um déficit quantitativo e, sem dúvidas, qualitativo. É preciso encontrar alternativas, e somente refletindo sobre os pressupostos da profissão docente de Filosofia que descobriremos os eventuais dilemas, os obstáculos epistemológicos e os modos de superação de tais problemas.

A Filosofia Política é uma ampla área da Filosofia que discute vários problemas inerentes à *pólis* e/ou sistemas filosófico-políticos. O seu ensino é orientado pela legislação educacional vigente, mas sua abordagem em sala de aula é complexa, mexe com os sentimentos, as emoções e as paixões humanas, o que muitas vezes inviabiliza o trabalho do professor. Buscando evitar estes conflitos e trazendo uma nova abordagem metodológica, a presente dissertação se debruça, de modo particular, sobre o ensino de Filosofia Política³ por meio de uma modalidade específica de jogo chamada LARP - *Live Action Role-Playing*, ou Jogo de Interpretação Ao Vivo. Nosso foco será o ensino de elementos da filosofia política de Nicolau Maquiavel, abordados em sua obra *O Príncipe*, através de uma proposta de intervenção fundamentada nesta modalidade lúdica nomeada LARP. Esta proposta de intervenção se chama Jogos Maquiavélicos e nesta dissertação tentaremos, incluindo conceitos gerais de Filosofia Política, abordar os elementos essenciais da filosofia política de Nicolau Maquiavel, passeando por outras noções filosóficas que pretendemos ensinar via LARP.

A presente dissertação se estrutura em três capítulos. O capítulo 1: i) discute o conceito de jogo e como tal noção será compreendida e utilizada para os propósitos da proposta de intervenção Jogos Maquiavélicos; ii) introduz um debate acerca da ludicidade nas decisões humanas, mostrando o lúdico na arte, na religião, na ética e na política; iii) apresenta

² O “apagão docente” é uma realidade vivenciada nos vários cursos de licenciatura e a estimativa é de que a situação se agrave nos próximos anos. Confira *O ‘apagão’ docente: quem educará as novas gerações?* de Rosimar Esquinsani e Sidiney Sobrinho (2024) e *Como evitar um apagão docente no Brasil?* de Raul Galhardi (2025) para mais informações. Veja referências completas em ‘Referências’.

³ Ao usarmos ‘Filosofia Política’ em maiúsculas, estamos fazendo referência ao campo relevante que compõe as principais áreas da Filosofia. Se usarmos ‘filosofia política’ em minúsculas, estaremos denotando o sistema filosófico que determinado filósofo criou, argumentou sobre ou contribuiu de alguma forma.

quais elementos presentes na filosofia política de Nicolau Maquiavel serão relevantes para a construção e aplicação do jogo. O capítulo 2: i) aborda os obstáculos epistemológicos materiais, institucionais, relacionais e simbólicos, que partem da prática docente e criam condições para o desenvolvimento de metodologias educacionais; ii) discute os problemas filosófico-educacionais da educação, da legislação, da pesquisa e da docência, propondo soluções possíveis e fundamentadas tanto no ardil da pesquisa quanto no escudo da legislação; iii) mostra a necessidade de se dominar a arte da guerra, unindo ardil e escudo, em prol do ensino filosoficamente responsável, legalmente orientado e metodologicamente viável. Por fim, o capítulo 3: i) apresenta os elementos constitutivos e metodológicos do jogo, explicando a tríade teórica composta pelo LARP, pelos atos de fala e pelas atitudes proposicionais, e mostrando a tríade prática composta pelas cartas de *virtù*, pelos eventos da *fortuna* e pela indumentária dos jogadores; ii) enumera os resultados da aplicação prática da proposta de intervenção, sejam eles resultados positivos, negativos, visíveis ou invisíveis.

Os três capítulos são expostos nesta sequência com a intenção de fazer um movimento teórico que caminha paulatinamente de noções básicas sobre ludicidade, filosofia política maquiavélica e obstáculos epistemológicos e didático-filosóficos para o uso de metodologias novas e intervenções legitimamente fundamentadas. Este é o caminho fundamental que esta dissertação pretende percorrer: do lúdico ao metodológico, da diversão para a cognição. A conclusão desta jornada, e desta dissertação, serve para mostrar como os objetivos do trabalho filosófico docente foram contemplados e quais os resultados e limites de aplicação desta metodologia, afinal, nem toda metodologia de intervenção é aplicável a todos os públicos e em todos os contextos. Portanto, esperamos que esta dissertação cumpra seu propósito inicial e fundamental, enquanto reflexão sobre o ensino de Filosofia e sobre as maneiras de ajudar nossos aliados a enfrentar os desafios impostos pela guerra contra o monstro da ignorância.

1. O JOGO E A POLÍTICA: FUNDAMENTOS LÚDICOS DA AÇÃO HUMANA

A compreensão do jogo como dimensão constitutiva da experiência humana ultrapassa os limites do entretenimento e revela sua relevância nas esferas ética, estética, pedagógica e política. Este capítulo tem por objetivo investigar os fundamentos lúdicos da ação humana, estabelecendo uma ponte conceitual entre o jogo e a prática política, descrevendo as categorias filosófico-políticas d’*O Príncipe* de Nicolau Maquiavel, com vistas à fundamentação teórica da proposta de intervenção Jogos Maquiavélicos, que esta dissertação propõe.

Na primeira seção, analisa-se o conceito de jogo sob diferentes perspectivas, com destaque para a definição de Jim Stone que orientará a abordagem lúdica adotada. Em seguida, argumenta-se sobre os aspectos lúdicos de certas decisões humanas, inclusive morais, destacando sua potencialidade formativa e mostrando como elas podem criar caráter através do uso de jogos como metodologia ativa. Por fim, apresenta-se elementos essenciais da filosofia política de Nicolau Maquiavel como elemento estruturante da proposta de intervenção que nomeamos de ‘Jogos Maquiavélicos’⁴. Antes de tudo, é preciso conhecer as regras do jogo para que se alcance uma boa *fortuna*.

1.1 As regras do jogo

1.1.1 A seriedade e o jogo

A seriedade é um dos pilares de qualquer empreitada epistêmica, seja na pesquisa, docência ou extensão. Defender a seriedade de um trabalho intelectual significa, em certo sentido, mostrar a relevância de se estudar tal obra. Existe um componente imperativo nesta defesa: estude este trabalho porque ele é sério, portanto, vale a pena dedicar seu tempo e sua atenção. É completamente compreensível ao leitor se perguntar, enquanto lê esta dissertação, se existe seriedade neste trabalho. À medida que o trabalho for considerado sério, crescerá ainda mais sua procura e seu valor. Em conformidade com a realidade acadêmica, a vida em sociedade requer uma seriedade cotidiana que, por vezes, compele olhar com raiva ou desprezo para os nossos iguais. Viver seriamente significa, sob certos aspectos, viver prestando atenção no próprio caminho, não andar sorrindo a terceiros no meio da rua,

⁴ Usaremos o termo em maiúscula para destacar que estamos nos referindo, exclusivamente, à proposta de intervenção para o ensino de Filosofia Política.

autopreservar-se diante de estranhos, mostrar competência através de atos de serviço etc. A seriedade é um elemento totalmente presente na vida cotidiana por múltiplos motivos. Com isso em mente, podemos questionar: como considerar o desenvolvimento de um jogo algo carregado de seriedade? É sério que vamos defender jogos, de qualquer natureza, como constructos relevantes para o ensino? Jogos não seriam brincadeiras⁵ desenvolvidas apenas para gastar o tempo ocioso das crianças e dos jovens? Deveríamos pressupor mesmo que os jogos são criações humanas carregadas de seriedade e de relevância? Não seria mais uma maneira de desvencilhar-se da necessidade de ensinar? E as pesquisas sobre o ensino por meio dos jogos devem ser consideradas sérias e relevantes, por transitividade? Algumas destas questões são complexas demais para os propósitos desta dissertação, mas as respostas de outras dependem fortemente de um olhar criterioso que tentaremos desenvolver ao longo do percurso.

Primeiramente, podemos afirmar que a seriedade faz parte das características fundamentais de um jogo. Segundo Johan Huizinga (1872-1945), um dos filósofos pioneiros que argumentou acerca da teoria dos jogos, a seriedade não parece ser um elemento totalmente intrínseco ao jogo, porém é um elemento que causa o jogo, um elemento fundamental do jogo. Existe uma coexistência complexa e fluida entre o mundo da seriedade e o mundo da brincadeira (ou mundo do jogo) que torna difícil precisar o lugar da seriedade nesta prática humana. Isto é, existe um obstáculo que esconde onde reside especificamente a cisão entre a seriedade e o jogo. Parece que a seriedade se faz presente dentro e fora do jogo, como algo que é completamente fluido, conexo, mas indeterminado. Por isso, ele defende a seriedade como uma característica fundamental dos jogos.

Esta característica de “faz de conta” do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo frente à “seriedade”, a qual aparece como primária. Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de “só fazer de conta” no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra “só” da frase acima. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. O contraste entre jogo e seriedade é sempre fluido. A inferioridade do jogo é sempre compensada pela correspondente superioridade de sua seriedade. O jogo se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade (Huizinga, 2019, p. 10)

⁵ Não faremos distinção significativa entre os conceitos “jogo”, “brincadeira” e “esporte” porque entendemos tais conceitos como desdobramentos da mesma atividade lúdica, uma atividade de fronteira entre a vida pautada pela seriedade e os atos de ludicidade.

O conceito “seriedade” aparece em *Homo Ludens* de Huizinga como sendo uma característica fundamental do jogo e completamente distinta das características formais do jogo. Ao que parece, a seriedade, esta característica fundamental do jogo, existe enquanto causa primeira do jogo, ou seja, aquilo que causa ou possibilita a existência do jogo. A seriedade, conforme Huizinga propõe, corresponde ao tempo e espaço da vida cotidiana em que consideramos as coisas tais como elas são. A seriedade é o lugar onde as coisas factualmente são e, deste modo, não podem ser alteradas, fingidas ou omitidas. A vida pautada na seriedade significa a vida como ela é, jamais a vida como ela poderia ser ou como ela deveria ser. A vida pautada na seriedade é a vida factualmente reduzida a um único estado de coisas. Nestas condições, a seriedade é o espaço da vida cotidiana que possibilita o nascimento dos jogos, afinal, é ao reconhecer aquilo que a vida é que podemos usar a imaginação e nos perguntar: e se a vida fosse diferente? E se houvesse uma forma de lidar de modo diferente com o tempo e espaço que me resta? E se eu criasse algo para me divertir com o outro? Daí podemos concluir que se abre a possibilidade para a criação dos jogos e, por isso, a seriedade é uma característica fundamental dos jogos. É possível que a seriedade retorne ao jogo de modo recursivo, pois é comum ver as propriedades fundamentais de um objeto reaparecerem nele por recursividade, ou reflexividade⁶. Desse modo, o jogo nasce como uma zona intermediária entre a vida na seriedade-, este estado de coisas que define o cotidiano, e o completo ócio desta vida séria-, a pausa desta vida que nunca muda, pois persiste. Por estar fora da vida pautada na seriedade, o jogo não pode ter em suas características formais a seriedade, porém isso não significa que, internamente, na mente dos jogadores ou mesmo nos elementos regulatórios dos jogos, não exista seriedade. Assim, parece haver uma seriedade intra-lúdica, se pudermos assim dizer, que existe na concepção e origem dos jogos bem como em seus ordenamentos e desenvolvimentos internos.

As características fundamentais também dependem das características formais dos jogos. As características formais dizem respeito às coisas que estão contidas nos jogos e são produzidas neles por regras e contextos, ou por seus jogadores. Uma produção de características que ocorre de modo fluido, estético, entusiasmado, competido e/ou cooperado. A liberdade, ou a espontaneidade, é um exemplar destas características formais do jogo, afinal, é por existir liberdade (e/ou espontaneidade) que o jogador decide jogar e participar de tais

⁶ Cumprе salientar que esta discussão é complexa e se insere nos domínios da metafísica ou, mais propriamente, da ontologia. Não é nosso propósito adentrar tais questões filosóficas, por razões de ordem prática e de tempo. Contudo, basta considerarmos a propriedade do Ácido Ribonucleico (RNA), que é apontado como possível origem biológica da vida, e que, curiosamente, ressurge nos microrganismos mais primitivos, mesmo sendo ele próprio uma manifestação inaugural da vida. Trata-se, portanto, de uma propriedade que se reafirma por um movimento de recursividade — ou mesmo de reflexividade — no processo vital.

atividades. Existe uma liberdade interna aos jogos que faz com que o jogador decida fazer o movimento A, B ou C, por exemplo. Se Neymar pegar a bola pela lateral, num jogo de futebol, ele pode tocar, driblar, chutar, lançar etc. São movimentos livres que ele tem à disposição. Por outro lado, ninguém joga obrigado uma atividade lúdica qualquer; é preciso haver espontaneidade suficiente para viver aquilo que o jogo habilita. Nesse sentido, também existe uma liberdade ou espontaneidade exterior ao jogo. Esta liberdade ou espontaneidade exterior ao jogo é o que geralmente chamamos de liberdade política, a liberdade que possibilita a participação no jogo. Quem nunca se sentiu triste o suficiente para não querer participar de um jogo? Quem nunca se sentiu livre para querer participar de um jogo? Se politicamente eu não quero jogar, jamais estarei participando de tais atividades. É preciso querer jogar para efetivamente o jogo ocorrer. Por isso, a liberdade política é anterior ao jogo e os jogos são menos importantes que a política. A política possibilita o jogo. Também é jogando que podemos nos sentir livres, decidir livremente e agir conforme nossas volições dentro daquilo que é possível internamente ao jogo, em suma: ter a liberdade experienciada no próprio jogo. A liberdade é parte constitutiva dos jogos porque na fuga da vida séria e cotidiana podemos encontrar a alegria, a felicidade e a vitória em decisões livremente tomadas por nós, os jogadores. Nesse sentido, a liberdade constitui uma propriedade formal dos jogos, afinal, participa dos elementos e das formas que constituem os jogos.

É notável que as propriedades totais dos jogos que Huizinga advoga dependem desses dois eixos relevantes de propriedades que coexistem e correlacionam-se de modo sofisticado. Para esclarecer de modo mais didático, o jogo só pode existir com as características formais se houver características fundamentais. É isso que Huizinga quer dizer quando afirma aforisticamente “que o jogo se torna seriedade e a seriedade, jogo” (Huizinga, 2019, p. 10). A seriedade da vida cotidiana é levada para dentro desta realidade lúdica intermediária de modo tão visceral que parece que tudo o mais é completamente irrelevante e fora da realidade daquilo que poderia ser considerado sério. Ao mesmo tempo, o jogo e os próprios jogadores levam o que estão fazendo extremamente a sério de tal modo que parece que a vida exterior ao jogo é tão irrelevante ou mais desimportante que o próprio jogo. Talvez seja pelos envolvidos nos jogos considerarem esta realidade a mais importante, e mais séria parte de suas vidas, que as brigas, confusões e violências ocorrem nos jogos. Contudo, isto é apenas uma conjectura acerca das possibilidades de explicação da violência em contextos lúdicos, mas não deixa de ser um caso interessante a se considerar. Assim, parece que a seriedade causa ou se relaciona com a natureza dos jogos de tal maneira que considerar o jogo uma metodologia de intervenção educacional parece ser uma escolha séria a se fazer.

De modo geral, Johan Huizinga defende em *Homo Ludens*, este livro publicado em 1938, que o jogo, em suas características fundamentais e formais, é uma categoria totalmente importante e impossível de se escapar enquanto membros da humanidade. Os jogos estão presentes em vários contextos da vida humana, desde a mais tenra infância, como nas fases de reconhecimento e expressão dos sentimentos, até à velhice, em seus bingos e/ou jogos coletivos. Huizinga defende tão profundamente essa concepção a ponto de comparar a terminologia taxonômica da biologia *homo sapiens*, que também é uma terminologia definicional da humanidade, e *homo faber*, que é uma terminologia classificatória da arqueologia, com a designação *homo ludens* que ele busca defender. Nesta comparação, Huizinga defende que a terminologia *homo ludens* seja utilizada como uma categoria definicional e/ou classificatória da humanidade, afinal, há uma necessidade humana inexorável pela prática de jogos. É impossível viver sem jogar assim como é impossível viver sem pensar, como o *homo sapiens* faz, e é impossível viver sem fabricar artefatos, como o *homo faber* também o faz. Desse modo, Huizinga defende que o *homo ludens* é um imperativo de toda a humanidade, quer o jogo seja fruto da seriedade, quer não.

Outra maneira de pensarmos a seriedade como elemento interno aos jogos é pressupor que existem regras evidentes nestas práticas como normatividade inerente a estas atividades. Se não houver regras, esse jogo não poderá ser considerado sério, ou não poderá ser levado a sério. Porém, não parece que isso seja uma conclusão óbvia, como vimos em Huizinga, porque tudo depende da concepção de jogo que se adota e das reverberações ontológicas que tais concepções determinam. Se considerarmos outros aspectos da prática lúdica e seguirmos teorias divergentes, o caminho em busca da definição de “jogo” pode nos oferecer novas saídas. A tentativa de definir o conceito de jogo é uma tendência filosófica relevante que aparece com força máxima no século XX e várias obras filosóficas e econômicas famosas deste período denotam isso⁷. A dificuldade desta empreitada definicional reside na ampla existência de jogos no decorrer da história da humanidade e por haver muitas formas e variados tipos de jogos. Como essa prática se transforma, convencemo-nos de que ela é fluida, dificilmente definível ou, por sua diversidade natural, totalmente indefinível.

⁷ *Homo Ludens* de Johan Huizinga em 1939; *Teoria dos Jogos e Comportamento Econômico* de Oskar Morgenstern e John von Neumann em 1944, *Investigações Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein em 1953; *Os jogos e os homens* de Roger Caillois em 1958; e, mais tardiamente, *The Grasshopper: Games, Life and Utopia* de Bernard Suits em 1978 são marcos nestes campos de pesquisa.

1.1.2 Definições de ‘jogo’

Para exemplificar a complexidade da definição de “jogo”, podemos considerar o trabalho do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas*. Em seu livro, publicado em 1953, ele defende que a atividade linguística entre os seres humanos não passa de jogos de linguagem. Existe uma ampla argumentação filosófica sobre a linguagem — essa entidade que, ao ser nomeada pelo substantivo comum ‘linguagem’, parece estática e definível. No entanto, a linguagem adquire maior complexidade quando o filósofo austríaco opta por referir-se a essa atividade como ‘jogos de linguagem’, que seriam atividades nas quais todos se engajam para jogar simplesmente ao usarmos palavras que não sabemos precisar bem seus significados. Os jogos seriam a causa primeira da linguagem e a razão principal pela qual é difícil nossa tarefa definicional acerca dos conceitos “jogo” e “linguagem”. Tudo parte da premissa de que os jogos são impossíveis de serem caracterizados apenas descrevendo as suas qualidades internas e externas, pois elas são múltiplas e contraditórias. O máximo que se pode fazer é recorrer às características que o filósofo denota por “semelhanças”, como se fossem membros de uma família. Daí surge a concepção wittgensteiniana definicional do conceito “jogos” como “semelhanças de família”. Vejamos seus argumentos:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’”, — mas veja se algo é comum a eles todos. — Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! — Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa em comum se conserva, mas muitas se perdem. — São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. [...] Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”; pois se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família:

estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento etc., etc.
 — E digo: os “jogos” formam uma família (Wittgenstein, 1999, p. 52).

Não condiz com nossos propósitos a discussão sobre a natureza da linguagem, porém é importante frisar que os caminhos que levam Wittgenstein a argumentar sobre este objeto de investigação filosófica passam primordialmente pela noção de jogos e, portanto, pela noção de semelhanças de família. Dito isto, fica evidente que as semelhanças de família determinam a condição de possibilidade de se falar sobre os jogos. Segundo Wittgenstein, não há um consenso sobre o que são jogos. Mas, pelas semelhanças inerentes às suas várias práticas, convencionamos que sabemos o que significa a palavra “jogo” e a usamos bem quando aplicamos esta palavra a situações comuns, em que, por exemplo, 11 homens correm atrás de uma bola para lançarem-na dentro de uma baliza e gritarem “Gol!”. Existe um consenso entre os falantes de que tais palavras designam adequadamente as diversas coisas que elas referem. Porém, esse consenso só existe porque aceitamos que são coisas semelhantes, não iguais. Coisas sérias e lúdicas, simples e complexas, violentas e gentis, como uma grande família.

Outra perspectiva interessante, mas contrária à noção de jogo presente em Huizinga e em Wittgenstein, é a do filósofo Jim Stone. Professor Emérito na Universidade de Nova Orleans nos Estados Unidos da América, o filósofo estadunidense defende que os jogos são uma prática humana definível e que podemos reduzi-la à uma noção simples e analítica. Em seu artigo *Games and Family Resemblances*⁸, Stone contraria a perspectiva de Wittgenstein de que os jogos são indefiníveis e argumenta contra a noção de semelhanças de família defendida pelo filósofo austríaco, mostrando como podemos reduzir os jogos a uma noção simples, comum e operacional. Vejamos a concepção de Jim Stone:

Proponho a seguinte teoria: um jogo é uma atividade definida por regras, a qual envolve um estado que conta com a realização bem-sucedida da atividade porque é definido por uma regra arbitrária; uma atividade tipicamente realizada para recreação dos participantes ou espectadores, ou para apurar capacidades. É isso o que todos os jogos, e só os jogos, partilham, em virtude do qual são jogos. Além disso, creio que essa abordagem capta bastante bem o nosso conceito comum de jogos. Formulando de modo lato, os jogos são atos lúdicos regidos por regras, nos quais o sucesso é gerado por uma regra arbitrária (Stone, 2017, p. 3).

Stone propõe que evitemos a proposta de Wittgenstein explicitada nas *Investigações* com a expressão “Não pense, mas veja!”. Pelo contrário, quer que olhemos e pensemos

⁸ Este é o título original do artigo em inglês, mas utilizamos, nesta dissertação, a versão do mesmo artigo traduzida por Lucas Miotto e publicada na revista digital *Crítica na Rede*. Para mais informações, ver Referências Bibliográficas.

simultaneamente para que possamos chegar a uma definição aproximada, ou satisfatória, do conceito de “jogo”, afinal, a proposição de Wittgenstein é errônea na sua origem. Em sua compreensão, podemos fazer várias coisas sem respeitar regras, como comer, correr e lutar, mas não podemos dizer que estamos jogando xadrez sem seguir a normatividade das regras do jogo. As regras são fundamentais para determinar se aquilo que está sendo feito configura-se como jogo ou não, é o contexto em que o “dever ser” transforma-se em “ser”.

A partir desta valorização do conceito de regra, podemos entender a concepção geral do conceito de jogo para Jim Stone. Existe grande divertimento no jogo ou, em termos precisos, “ludicidade”, porque é o resultado bem sucedido de atividades reguladas por regras ou normas. O gol no futebol só pode ocorrer caso certas regras sejam respeitadas, em outras palavras: respeitar regras pode ser divertido. A ludicidade pode surgir de atividades reguladas por normas. Contudo, essa ludicidade, ou ato divertido, só será alcançada se o jogador for bem sucedido através do seguimento das regras do jogo. Por outro lado, a regra central do jogo que estipula sucesso é arbitrária justamente pela possibilidade de ser alterada. O time que fizer o maior número de gols numa partida de futebol é o time que garante o sucesso e isso significa dizer que o time é o vitorioso daquele jogo. “Sucesso” deve ser entendido como termo técnico que denota o cumprimento das regras e a vitória no jogo. Essa regra de que o time com mais gols vence o jogo poderia ser facilmente alterada para uma regra onde o time vencedor é aquele com o maior número de escanteios cobrados ou aquele que mais vezes acertou a trave, por exemplo. Esta regra de sucesso é arbitrária porque poderia ser mudada. Desse modo, segundo Stone, podemos reduzir a palavra “jogo” a “ato lúdico regido por regras onde o sucesso é gerado por uma regra arbitrária”.

A definição de Stone é bastante inovadora e ajuda a explicar uma série de casos onde o que de fato está acontecendo é um jogo. “Pique-esconde” ou “Manja-esconde” são casos de jogos ou brincadeiras que são estabelecidas por apenas uma regra: quem não for visto e tocar na base daquele que procura os outros, vence o jogo. Regras arbitrárias dadas, ato lúdico performado e sucesso atingido. Contudo, existem críticas que podemos fazer a respeito desta noção de jogo como sucesso regido por regra arbitrária. Pense no caso de uma brincadeira ou jogo sem nenhuma ideia de sucesso arbitrária e que ainda assim ocorra ludicidade, divertimento ou apoteose, como afirma Huizinga. Nesta situação teríamos um jogo, mas não uma ideia de sucesso. Imaginemos o caso de uma criança brincando de carrinho na areia. Por mais que ela construa garagens para a maioria dos carrinhos dispostos nesta arena lúdica, alguns carrinhos utilizados podem não ter garagens. Isto é, seguindo a regra intuitiva de se construir garagens para os carrinhos usados, existem alguns carrinhos sem garagens, como

aquele que fica na mão da criança enquanto ela brinca. Não há uma regra de sucesso arbitrária sendo seguida, mas, por isso, não haverá brincadeira ou jogo? Não haverá ludicidade, divertimento ou apoteose neste ato lúdico infantil? Dificilmente as pessoas dirão que não existe jogo ou brincadeira ali e justamente por isso que a definição de Stone para jogo é insuficiente. Ainda que seja condição necessária para os jogos os elementos da ludicidade, da regra ou normatividade, da arbitrariedade e do sucesso, não podemos reduzir os jogos à noção defendida por Stone.

Como todas estas definições de jogo de Huizinga, Wittgenstein e Stone parecem ser insuficientes e, sob certo sentido, complementares, podemos e devemos utilizá-las de modo operacional. Da mesma maneira, não poderemos usar as três definições de uma só vez por existirem discordâncias claras, e até contradições em casos específicos, inerentes às perspectivas dos autores. Falta-nos tempo disponível e espaço adequado para discutirmos com a devida acuidade esses aspectos concordantes e/ou conflitantes das respectivas teorias. Assim, a discussão de algumas noções filosóficas extrapolaria os propósitos designados para esta pesquisa. Isto posto, selecionamos a definição de jogo que Jim Stone elaborou porque ela cumpre requisitos mais básicos, intuitivos e simplificados de uma atividade lúdica. Não podemos utilizar uma compreensão do conceito de jogo que não seja intuitiva e que não contraponha-se às atitudes anti-filosóficas e anti-normativas. A tese que Stone defende, sobre jogos serem atos lúdicos regidos por regras de sucesso arbitrárias, funciona extremamente bem com os elementos constitutivos dos Jogos Maquiavélicos (como veremos no capítulo III desta dissertação). Afinal, a normatividade das regras, a ideia de sucesso podendo ser alterada tendo em vista o resultado da história guiada dentro do LARP e a diversão que foi percebida por nós ao aplicarmos o jogo em sala de aula simplifica a decisão por esta escolha operacional. Existem outras definições disponíveis na vasta literatura sobre jogos educacionais, mas esta servirá como um bom mapa para criarmos e fundamentarmos o jogo de interpretação ao vivo (LARP - *Live Action Role-Playing*), que pretendemos desenvolver em sala de aula (e que já desenvolvemos em outras oportunidades e funcionaram bem tendo por fundamento tais filosofias). Fazemos ressalvas a respeito desta definição filosófica de Stone porque a consideramos insuficiente, porém compreendemos que ludicidade, normatividade, arbitrariedade e sucesso são condições necessárias para a existência de um jogo. Sem tais elementos, o jogo se faria irrealizável. Não podemos esquecer também que toda essa construção lúdico-pedagógica deve estar ancorada e correlacionada com os conceitos essenciais da filosofia política de Nicolau Maquiavel exposta no seu livro clássico *O Príncipe*. Estes são os passos subsequentes que pretendemos trilhar a partir daqui e os passos

necessários para construirmos a junção deste neologismo didático-filosófico chamado Jogos Maquiavélicos. Ao que parece, após explorarmos algumas vias, conhecemos, mesmo que provisoriamente, as regras do jogo.

1.2 A ludicidade nas decisões humanas

1.2.1 O lúdico na religião e na ficção

Embora usemos frequentemente os jogos para nosso divertimento, para passar o tempo diante do tédio da vida cotidiana pautada na seriedade, ou para dividir a companhia entre amigos, sempre se pode usar os jogos com fins educativos e decisórios. Seja para decidir uma questão importante na vida ou para externalizar certo aprendizado, os jogos se fazem presentes. É imprescindível notar que a escolha de jogos para a tomada de decisão não é algo novo. Na vida cotidiana, na ficção, nos livros de literatura ou nos documentos históricos temos muitas ocorrências e relatos acerca destas situações. Separamos dois casos emblemáticos para sustentar esta prática decisória lúdica, um religioso e outro ficcional: a escolha de um novo discípulo por parte dos apóstolos após a partida de Jesus de Nazaré e a decisão relevante que Paulo e Maria Alice precisam tomar numa noite de festa com seus amigos. Iniciemos com o famoso fato bíblico.

Em *Atos dos Apóstolos*, Lucas narra a Teófilo os acontecimentos após a partida de Jesus de Nazaré do convívio com seus discípulos e a história nascente dos primeiros cristãos, isto é, os pais fundadores da igreja cristã primitiva. O foco do livro todo é mostrar a força que o evangelho de Jesus angariou após seu sacrifício (e ressurreição) e como os principais discípulos portaram-se diante desse legado, com o relato do surgimento da figura central depois de Cristo: o apóstolo Paulo. No capítulo 1 de *Atos*, Lucas apresenta um caso emblemático em que o jogo foi usado como mecanismo para a tomada de decisão sobre um assunto relevante, a escolha de um apóstolo substituto de Judas Iscariotes:

(23) Então, propuseram dois: José, chamado Barsabás, cognominado Justo, e Matias. (24) E, orando, disseram: Tu, Senhor, que conheces o coração de todos, revela-nos qual destes dois tens escolhido (25) para preencher a vaga neste ministério e apostolado, do qual Judas se transviou, indo para o seu próprio lugar. (26) E os lançaram em sortes, vindo a sorte a recair sobre Matias, sendo-lhe, então, votado lugar com os onze apóstolos (Bíblia, Atos, 1, 23-26, ARA).

Como podemos ver, aparentemente o jogo de sorteio ou o hábito de lançar sorte era uma atitude comum em meados dos anos 30, no século I. Isso demonstra que a resolução de uma questão por meio de um jogo tem sido comum entre as pessoas desde a antiguidade. Há várias outras passagens bíblicas nos antigo e novo testamentos em que a expressão “lançar a sorte” é empregada, como em *Números* 26.55 e *Jonas* 1.7, ou em *Mateus* 27.35 e *Lucas* 23.34. Segundo o *Dicionário Bíblico Online* (2025), lançar a sorte indica: 1) processo usado para se saber qual era a vontade de Deus sobre algum assunto (At 1, 26). Nesse processo, usavam-se geralmente pedrinhas ou pequenos pedaços de madeira. 2) Processo usado para resolver alguma questão (Lv 16, 8; Jo 19, 24). Na passagem em questão, segundo o *Dicionário Teológico* (1998, p. 299), “[...] a iniciativa é de Deus. É ele quem tem sempre a iniciativa no mistério da salvação: ele fixou os tempos e os momentos; determinou, mediante o processo do sorteio, quem seria o substituto de Judas; concede a graça aos que iriam ser salvos (At 1,7; 1,24; 2,47)”. Nesse contexto, o termo ‘sorte’ refere-se à revelação dos desígnios de Deus; refere-se ao ato de decidir uma questão através do acaso, geralmente utilizando-se de um jogo; e refere-se ao processo que define o destino de uma pessoa. Portanto, ‘sorte’ designa revelação religiosa, resultado lúdico e o destino concreto de alguém⁹. Tudo isto numa mesma situação e contexto, ressaltando sempre os vários aspectos distintos dentro desta mesma relação.

Alguns poderiam objetar que tal mecanismo usado pelos apóstolos não é um jogo, mas vejamos. Alguém se diverte ao disputar qualquer coisa na sorte? Alguém se diverte ao disputar esta situação e vencê-la? A resposta para ambas perguntas é “Sim!”, na maioria das vezes. Aquele que perdeu obviamente não deverá se divertir tanto. É claramente divertido disputar ou ganhar um jogo na sorte. Com isso, não há porque não supor que “lançaram em sortes” significa atividade lúdica e, portanto, um jogo. Além de lúdica, também era uma atividade religiosa, já que há a outorga de um título religioso bem como a implementação de um ofício que é o apostolado ou discipulado, tal qual era o caso de Matias. Como sabemos, há uma série de disputas relevantes no campo da teologia para atribuição ou não do título de apóstolo ou discípulo de Jesus. Não pretendemos adentrar nesta seara, porém, vale ressaltar que Matias torna-se um apóstolo, no aspecto religioso, e um trabalhador em prol da vida

⁹ Na seção seguinte, quando falarmos a respeito dos múltiplos usos do termo ‘fortuna’, será importante lembrar que a palavra ‘sorte’ também significa outra expressão correlata e detém o mesmo significado da palavra ‘fortuna’. Tanto é assim que, na tradução da obra *O Príncipe* de Nicolau Maquiavel para o português brasileiro, o termo ‘sorte’ refere-se também ao conceito ‘fortuna’ tanto em seu significado político maquiavélico quanto em seu significado mítico, narrativo e religioso, descritos acima. Assim, importa saber que o lúdico se fundamenta e se relaciona tanto com a sorte quanto com a noção fundamental que usaremos nesta dissertação: a *fortuna* (maquiavélica e/ou mítica).

religiosa, no aspecto concreto e cotidiano da vida pautada na seriedade. A pertinência do exemplo histórico da escolha de Matias existe para denotar a prevalência dos jogos em contextos de decisão sobre a vida, sejam eles contextos religiosos ou seculares. Assim, a escolha de Matias é um caso relevante do uso de jogos como princípio para a tomada de decisão.

O ato de lançar sortes para decidir uma questão moral de cunho religioso não é algo incomum na história bíblica. Se no Novo Testamento temos a história da escolha de Matias, no Velho Testamento existe o enigmático Urim e Tumim. Os elementos que compõem as situações de uso do Urim e Tumim denotam uma prática possivelmente lúdica para a tomada de decisão. Podemos ver referências ao Urim e Tumim em várias passagens dos escritos bíblicos do Velho Testamento, como nos livros de *Êxodo* 28, 3; *Números* 27, 21; *Deuteronômio* 33, 8; *Esdras* 2, 63; *Neemias* 7, 65; *1 Samuel* 28, 6; etc. Cada uma destas passagens referenciadas menciona descrições simplificadas deste mecanismo de decisão possivelmente lúdico. Sabemos que seu uso era de importância circunscrita apenas aos sacerdotes de Deus, porém não se sabe ao certo como eram jogados o Urim e o Tumim ou como eram feitas as consultas a esse mecanismo decisório. No entanto, essas atividades provavelmente envolviam o lançamento de duas pedras presentes no interior das vestes do sacerdote, no peitoral do juízo, e estas pedras eram usadas como respostas às perguntas pertinentes ao futuro do povo judeu como um todo.

Entre outras interpretações, Urim e Tumim são entendidos como objetos usados em atividades realizadas exclusivamente pelos sacerdotes e sua utilidade residia na possibilidade de se ter um contato direto com Deus, saber sua vontade e tomar decisões pertinentes ao futuro do povo que está sob seu cuidado. Obviamente, o conhecimento destas atividades não era repassado para qualquer membro da comunidade judaico-cristã nem eram usadas de modo leviano como uma mera situação de adivinhação. O sacerdote sabia que era uma atividade religiosa e, em certo sentido, séria, que merecia o devido rigor e nem sempre a resposta de Deus vinha do modo esperado¹⁰. Desse modo, o Urim e Tumim era um jogo de conhecimento especializado e exclusivo do sacerdote, um artefato usado religiosamente para descobrir os desígnios de Deus.

Existem muitos embates acerca da compreensão do que de fato era esta atividade chamada de Urim e Tumim. Não se sabe se era jogo ou não, se era apenas um ornamento na

¹⁰ Em *1 Samuel* 28.6, é relatado que Saul tentou consultar a Deus através do Urim e Tumim, mas não obteve resposta. Não se explica como ocorre essa negativa da parte de Deus ou como houve esse silenciamento, mesmo fazendo uso deste instrumento lúdico-religioso que é o Urim e Tumim.

veste do sacerdote que brilhava e ajudava a decidir um curso de ação ou se era um jogo de perguntas e respostas com duas pedras respondentes. Todavia, o consenso geral é de que era um mecanismo de decisão religioso que conectavam o povo judeu, o sacerdócio de Deus e o próprio Deus, afinal, ele respondia seu povo por meio destas atividades, aprovando ou desaprovando ações e/ou atribuições. Assim, tanto o Urim e Tumim do Velho Testamento quanto o “lançaram em sortes” dos *Atos dos Apóstolos*, denotam a pertinência dos jogos como elementos de tomada de decisão em contextos práticos, morais e religiosos¹¹.

Em outro contexto de exemplo e de análise, o filme *Todas as mulheres do mundo*, lançado em 1966, foi um sucesso dirigido por Domingos Oliveira. Nesta narrativa cinematográfica, Paulo (interpretado por Paulo José) tenta namorar Maria Alice (interpretada por Leila Diniz) a todo custo, com ou sem lançar sortes. Mesmo ela sendo comprometida, isto é, noiva de Leopoldo, ele insiste nesta empreitada e junta todas as suas forças para conseguir tal intento. Ele a convida para sair, faz juras de amor, divide suas lamúrias românticas com prostitutas e outras mulheres que ele se envolve ao longo da história. E nada de subjugar a vontade de Maria Alice. Contudo, num belo dia, ele rouba um beijo dela na biblioteca e deixa o seu número de telefone como a última esperança para a mudança de decisão da sua amada. Depois de muita reflexão da parte dela, o telefone toca e eles marcam para sair juntos. Fascinada por Paulo, Maria Alice termina o noivado com Leopoldo e ambos iniciam uma bela história de amor. Numa noite, quando Paulo estava animado e cansado de ficar em casa que o casal dividia, ele decide ir a um bar onde seus amigos costumavam frequentar. Maria Alice não queria sair de casa e estava até arrumada para dormir, mas decide acompanhar Paulo. Quando chegam ao bar, Maria Alice descobre alguns antigos amigos de Paulo. Eles dançam, bebem e comemoram a alegria de viver. Passadas as horas, Paulo começa a notar os olhares de seus amigos em direção à Maria Alice e começa a sentir fortíssimos ciúmes. No afã de proteger Maria Alice daqueles olhares, preservando a inocência e a integridade dela, Paulo a convida para irem embora da festa. Ela se nega porque estava gostando muito da companhia dos amigos de Paulo, mas ele insiste fortemente. Maria Alice segue irredutível até que Paulo levanta a mão em direção a ela, como quem vai agredi-la apenas por ter uma opinião divergente. Eis a cena crucial da trama: Paulo pode ou não agredir sua inocente namorada? Que triste fim para uma belíssima história de amor! Entretanto, ao levantar a mão direita como quem vai agredi-la, Paulo inteligentemente grita: “par ou ímpar?” Pronto! Maria Alice compreende o entrevero, joga e perde o jogo. Ao perder no par ou ímpar, ela decide acatar a

¹¹ Para mais informações sobre Urim e Tumim, conferir tais verbetes na *Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia*, 2002, de Champlin. Ver informações completas em Referências Bibliográficas.

decisão encontrada ludicamente e sai do bar de mãos dadas com Paulo. Nesta obra inteligentíssima, Domingos Oliveira indica como problemas tão complexos e sérios do comportamento humano podem ser resolvidos de modo simples e divertido. O jogo é um mecanismo tão relevante de tomada de decisão que, às vezes, é a única alternativa viável ao impensável ato de recorrer à violência. Em certos contextos, o jogo parece ser uma resposta propícia para as decisões rotineiras da vida séria em coletividade.

Embora os exemplos anteriores ilustrem bem a relação entre o jogo e a tomada de decisão humana, ainda há algo que precisa ser dito sobre o filme de Domingos Oliveira. Após a derrota de Maria Alice no jogo par ou ímpar, ela diz uma das frases mais interessantes do filme, como mostra a Imagem 1 a seguir:



Imagem 1: Filme *Todas as mulheres do mundo* de Domingos Oliveira. (Foto nossa.)

Resgatando a argumentação de Huizinga acerca da seriedade presente no jogo e da superioridade superlativa do lúdico sobre a vida séria no cotidiano, podemos notar a correlação entre a frase icônica dita por Maria Alice e a perspectiva de Huizinga. A mera compreensão tautológica da frase “Jogo é jogo” não explica a profundidade do conteúdo informacional dessa proposição. É claro que jogo é jogo. É uma obviedade! Mas, essa compreensão tautológica e reducionista da frase esconde a complexidade que existe no ato lúdico de jogar. Ao jogar para decidir, existe a pressuposição de que a decisão tomada no jogo é confiável. Parece que a vida vivida a partir de contextos lúdicos de decisão gera confiança no processo decisório dos agentes. Respeitar o resultado do jogo, por conta da normatividade de suas regras, parece ser um imperativo desta condição. A frase “Jogo é jogo” é dita e redita

por várias pessoas ao longo da vida com a intenção de expressar esta pressuposta fiabilidade no jogo e em suas regras intra-lúdicas. Quem nunca tentou burlar uma situação lúdica ou o resultado de um jogo e não ouviu a advertência “Não vale! Jogo é jogo”? Se recuperarmos na memória esses eventos, saberemos que de certo modo há uma confiança difundida no resultado de decisões a partir de jogos.

1.2.2 O lúdico na ética e na política

A imprevisibilidade do jogo e as regras que regem suas possibilidades geram nos envolvidos certa confiança e a certeza na decisão dentro do jogo. Quanto mais se joga, mais os jogadores vão confiar nas decisões tomadas dentro dos contextos lúdicos. Uma noção bastante difundida no senso comum é de que a confiança é construída paulatinamente e que confiar no jogo é um imperativo de quem joga, afinal, jogo é jogo. Jogamos apenas através de regras e também nesse sentido regras são regras. Confiar nas decisões tomadas por meio de jogos parece transformar este ato lúdico regido por regras de sucesso arbitrárias num mecanismo decisório sério. É, talvez, aqui que Huizinga acerta na sua argumentação acerca da correlação complexa entre vida pautada na seriedade e jogo. Aqui o jogo parece tão sério quanto a vida pautada pela seriedade. Isso também nos mostra que é bem possível tomarmos decisões cotidianas na vida a partir de jogos, tais como ir ou não à festa, sair ou não de casa, assistir ou não tal conteúdo, comer ou não tal prato, ir ou não ao cinema etc. Embora tomar estas decisões cotidianas por meio de jogos não seja algo tão comum, é totalmente plausível decidirmos outras situações jogando “cara ou coroa”, tirando no “par ou ímpar” e até decidindo no famoso “pedra, papel e tesoura”.

Nesse momento, é importante abriremos parênteses para falarmos sobre as situações decisórias que, como agentes morais que somos, vivenciamos e suas possíveis relações com os jogos. Existe um conjunto de decisões que são mais automáticas e não precisam de ampla reflexão e consideração de valores em conflito. Richard M. Hare, em sua obra *Ética: problemas e propostas*, defende que as decisões que tomamos de modo automático e sem ampla reflexão são decisões éticas de nível intuitivo, ou seja, pelo mero ato de direcionar nosso pensamento podemos resolver e decidir. Não precisamos gastar tempo nem energia para decidir se queremos beber água, por exemplo. Contudo, há decisões reflexivas e mais complexas que demandam uma consideração de valores e princípios em conflito (como oferecer ou não água a um estranho, por exemplo). Somente recorrendo aos princípios, fatos e valores envolvidos é que poderemos chegar a uma decisão moral satisfatória. Este âmbito do

pensamento moral é chamado de nível crítico. Desse modo, os níveis intuitivo e crítico das decisões morais existiriam como dois conjuntos que recorreremos ao pensar e viver a vida. Dentro de tudo isso, a nossa pretensão é mostrar que jogos podem ser usados para decidir questões políticas e morais tanto em nível crítico, quanto em nível intuitivo. As decisões cotidianas da vida parecem ganhar novos contornos ao decidirmos por vias lúdicas. Por isso, a frase “Jogo é jogo” sustenta a compreensão que esta dissertação advoga a respeito dos jogos. O jogo é sério e, portanto, as decisões tomadas dentro das suas regras são decisões sérias e respeitáveis. É sério porque ele não se propõe a sê-lo. A sua confiabilidade reside justamente na ausência de pretensão em ser levado a sério, tal qual a vida cotidiana se impõe. Uma criança ao brincar leva muito a sério o que está fazendo, concentra-se, regula suas emoções e expressa-se, bem como os adultos quando estão jogando. Justamente por essas razões que as decisões tomadas a partir de jogos parecem ganhar traços de seriedade. Não são decisões irrefletidas, como alguns poderiam advogar. São decisões que se dão por mecanismos inteligentes e divertidos, que a humanidade criou e há séculos nutre-se de seus bons resultados. Com jogos brincamos, com jogos decidimos e com jogos aprendemos.

Há todo um campo de reflexão acerca do ensino através de jogos. Desde a discussão que Platão trava na sua última obra *As Leis* até à discussão contemporânea acerca dos jogos como ferramenta sociológica de ensino, na obra de Roger Caillois, existe debate explícito acerca do uso de jogos como metodologia de construção de caráter e do seu uso para a educação escolar com foco na cidadania. Uma ferramenta que ensina Ética e Filosofia Política. É óbvio que existem más práticas e usos frívolos dos jogos, que na tentativa de educar ocorre justamente o inverso: a deseducação. Contudo, se até os grandes filósofos e sociólogos como Platão e Caillois nos mostraram a pertinência desta metodologia de ensino, por que nós, professores de filosofia, ignoraríamos tais admoestações? Vejamos o que Platão tem a dizer em favor dos jogos com metodologia de ensino:

Afirmo e declaro que há em todo Estado uma total ignorância a respeito dos jogos infantis, de sua importância decisiva para a legislação como fatores que atuem para determinar se as leis promulgadas devem ser permanentes ou não. Quando há uma prescrição do programa dos jogos que assegura que as mesmas crianças joguem sempre os mesmos jogos e se divirtam com os mesmos brinquedos da mesma maneira e nas mesmas condições, se permite também que as leis efetivas e sérias permaneçam inalteradas; mas quando, ao contrário, tais jogos variam e sofrem inovações entre outras mudanças contínuas, as crianças não cessam de fazer seu capricho se transferir de um folguedo para outro, de modo que nem no que diz respeito às suas próprias posturas corporais nem no que respeita a todos os objetos de seu uso contam

com um padrão estabelecido e reconhecido de propriedade ou impropriedade no seu comportamento (Platão, VII, 2010, p. 287).

Se lermos com cuidado esta citação, até parecerá que Platão está se referindo aos nossos dias. De fato, Platão nos mostra que os jogos são elementos fundamentais para o ensino das leis da *pólis* e também um elemento determinante para o aperfeiçoamento da compreensão ética que se tem de si e do outro. O filósofo ateniense nos recomenda o ensino por meio dos jogos para o florescimento das compreensões éticas e políticas, tanto como indivíduo que age diante da vida de modo intuitivo ou de modo crítico, como vimos em Hare, quanto como cidadão que toma decisões na *pólis* que influenciará a vida de todos os envolvidos. Caso o jogo seja danoso para construção do caráter do indivíduo, deve-se observar todos os efeitos de sua deletéria ação corruptiva, como ele argumenta anteriormente ainda no Livro VII, quando elenca o caso da rinha de galo, um jogo praticado em excesso e perpetuado por seus concidadãos em Atenas, e de como mesmo nestas condições deletérias ainda pode-se tirar algo de proveitoso e benéfico para a educação corporal dos envolvidos. (Platão, VII, 2010, p. 276). Assim, podemos ver que, mesmo nas condições mais indefensáveis, em que os jogos se convertem em simulacros de desvios de caráter e ferindo a legislação, pode-se retirar algo de educativo, de proveitoso e criar melhoramentos que farão com que o indivíduo amadureça em comportamento e retorne ao respeito comum às leis.

Em tempos de Jogo do Tigrinho, vícios em Casas de Aposta e *Bets*, rinhadas de animais por dinheiro e transformação das redes sociais em elementos constitutivos e visuais dos jogos de azar, cabe uma séria reflexão sobre o uso dos jogos para decisões morais e políticas¹². Cabe ao professor a percepção da urgência em simular situações desta magnitude para mostrar através de um simulacro lúdico o dano que estes comportamentos causam e livrar mesmo que ludicamente nossos alunos de tais decisões morais. Por um lado, é claro que a postura que advogamos nesta dissertação é a de que o uso consciente dos jogos como metodologia de ensino deve ser pautado no respeito às leis educacionais e estatais vigentes (como veremos amplamente no capítulo II, seção 2 em diante). Por outro, defendemos o uso dos Jogos Maquiavélicos como ferramenta educacional de criação de caráter e de ensino imersivo das

¹² O psiquiatra Rodrigo Machado, especializado em tratar transtornos do impulso no Hospital das Clínicas em São Paulo, advertiu, em entrevista ao podcast Deu Tilt, que atualmente não sabemos como está o quadro de saúde mental dos viciados em jogos de azar no Brasil porque i) a última pesquisa sobre o tema é datado de 2007 a 2008, nem havia casas de aposta ou o *boom* das redes sociais e dos smartphones, e ii) o investimento em ciência e pesquisa sobre estes e a maioria dos assuntos pertinentes, por parte do governo federal, só tem decrescido. Ou seja, não há nenhuma compreensão do real estado da saúde mental do brasileiro que anda viciado em apostas, jogos de azar online ou em redes sociais, mostrando evidentemente os danos dos jogos quando criados para fins mal versados. Para mais informações sobre tal discussão veja a referência completa da entrevista em Referências Bibliográficas.

questões políticas, mostrando também, mesmo que ludicamente, os efeitos danosos que os jogos podem ter. Usar jogos para decidir tudo em nossas vidas é um ultraje, um absurdo e uma total amostra de ignorância sobre contextos de uso e aplicação desta ferramenta. Os jogos devem ser usados para aprender, para decidir moderadamente e para simplesmente brincar, divertir-se. Existem outras esferas da vida que requerem de nós seriedade, compromisso e uma total ausência de diversão. É fundamental saber equilibrar-se e separar os contextos de diversão dos contextos de resignação ou conformidade à vida pautada pela seriedade. Afinal, a vida é séria, o jogo é sério e a política é o lugar da mais alta seriedade. Nicolau Maquiavel foi um perito em nos mostrar isto, como veremos a seguir.

1.3 O jogo do Príncipe

1.3.1 A pertinência d'*O Príncipe* de Nicolau Maquiavel

Na coletividade, não existe lugar mais propício para a tomada de decisão do que a política. O próprio conceito de “política” é entendido, dentre outras possibilidades, deste modo: âmbito de tomada de decisão da coletividade. É óbvio que esta é a esfera de maior responsabilidade que existe, afinal, toda decisão política costuma afetar tudo e todos. A responsabilidade existente na tomada de decisão política é tão grande que talvez seja maior que a responsabilidade presente nas decisões morais cotidianas. Decidir sobre si geralmente pode ser mais fácil do que decidir acerca daquilo que afeta os outros. Foi tentando refletir sobre esta realidade que afeta a tudo e a todos que Niccolò Machiavelli desenvolveu toda sua obra intelectual, tanto filosófica e científica, quanto política e artística. Nascido em Florença no dia 3 de maio de 1469, Niccolò di Bernardo Machiavelli (1469-1527), construiu sua vida numa carreira profissional extremamente voltada às funções da esfera pública. Dedicou-se formalmente aos estudos históricos e jurídicos, foi diplomata, secretário de estado da república de Florença, isto é, um político ativo, além de escritor, dramaturgo, historiador, etc. Foram tantas atividades políticas e públicas desenvolvidas pelo filósofo florentino que, numa de suas incursões mais arriscadas, decidiu presentear o futuro regente de sua cidade à época, Lorenzo de' Medici, ou Lorenzo II, (1492-1519), com o magnífico *O Príncipe* de 1513.

Nesse período renascentista, era comum a publicação de manuais para descrever como deveria ser a figura do bom príncipe. Lidia Maria Rodrigo, excelentíssima professora livre docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e

pesquisadora com mestrado e doutorado sobre Niccolò Machiavelli, em seu artigo *Ética e Política em Maquiavel*, mostra-nos como esta tendência político-literária imperava à época:

Os humanistas da Renascença esmeraram-se em desenhar com traços morais a figura política do “bom príncipe”, julgando haver uma vinculação estreita entre bondade moral e bom governo político. Imbuídos da convicção de que o bom governo dependia em ampla medida das qualidades dos homens que dirigem as instituições, atribuíam grande importância à noção de virtude política.

Os escritores dessa vertente procuravam, desse modo, determinar os princípios morais que deveriam nortear a ação dos príncipes, apresentando para tanto uma lista de virtudes cuja prática facultaria ao príncipe real tornar-se a encarnação da figura idealizada do “bom príncipe”. Tais ideias foram expostas através de uma modalidade de literatura que se tornou muito comum no Renascimento, os “espelhos de príncipes”: obras curtas, recheadas de conselhos e normas morais a serem seguidas por reis e príncipes. Um exemplo ilustrativo desse gênero literário pode ser encontrado na obra de Erasmo de Rotterdam, *A educação de um príncipe cristão* (Rodrigo, 2008, p. 42).

Em consonância com a tradição literária de seu tempo, Niccolò di Machiavelli (doravante ‘Nicolau Maquiavel’) descreve os elementos políticos que determinam a tomada de decisão de um príncipe. É justamente ao considerar todos os elementos envolvidos na política que um príncipe pode tomar as melhores decisões, não só olhando para as virtudes internas de sua pessoa. Todavia, o príncipe vive uma encruzilhada praticamente impossível de superar: ele está no alto da torre do castelo distante do povo e podendo não reconhecer os dilemas e problemas que afetam aquelas pessoas. Como ele pode decidir por aquilo que a coletividade espera dele? Como fazer a justiça, estando tão distante dos injustiçados? Como escolher o melhor para o povo, caso ele não saiba o que significa “o melhor”? E este “melhor” refere-se ao povo, ou aos interesses intrínsecos à função de príncipe? Maquiavel responde de modo belo, aforístico e enigmático que “[...] para conhecer bem a natureza dos povos, é preciso ser príncipe, e, para conhecer a natureza dos príncipes, convém ser do povo (Maquiavel, 2010, p. 4)”. Como suas palavras enigmáticas denotam, ao príncipe cabe situar-se nas questões de estado e nas questões que assolam os súditos. É preciso um duplo conhecimento: das suas capacidades enquanto governante e daquilo que transcende suas próprias capacidades. Ao mesmo tempo, deve-se considerar os anseios e as decisões que seus súditos precisam, caso não sejam decisões necessárias à sua subsistência, que seja pelo menos conhecido tal querer. Além disso, Maquiavel não demonstra de qual lado está nesta complicada encruzilhada entre povo e príncipe. Assim, fica claro que a tarefa de um príncipe

não é nada fácil, porém presentes como seu livro poderiam tornar a jornada pública de um príncipe possível.

Inicialmente, Maquiavel intitula o seu livro de *Il Príncipe* no italiano (*De Principatibus* em latim e *O Príncipe* em português) porque este nome faz uma referência linguística à tentativa de recuperar o significado original da palavra em latim “*Princeps*” que significa “o homem primeiro do corpo político¹³”. Vivendo numa época da sociedade italiana¹⁴ em que duques, príncipes e reis governavam de parte a parte aquela dividida região, resgatar o sentido original do termo demonstrava que o assunto central do livro correspondia exclusivamente ao homem que decidia politicamente sobre certos domínios, independentemente da nomenclatura usada para se referir ao soberano. Ao homem que é responsável por todo corpo político recai as decisões políticas mais importantes e, podemos dizer, é a ele que o conteúdo do livro se reporta. Por isso, o príncipe não é o filho do rei, mas o governante do estado que salvaguarda em si mesmo aquilo que posteriormente Montesquieu chamou de três poderes: o legislativo, o executivo e o judiciário. Nestes termos, todos os poderes estão concentrados numa única pessoa, isto é, a figura do príncipe, e somente a ele deve ser facultada a decisão política, seja ela legal, executiva ou judiciária.

Entretanto, o livro também será lido pelos súditos. Os súditos saberão os objetivos do príncipe, suas qualidades e os elementos constitutivos da política. O povo, aquele a quem o príncipe deve governar e viver como se fosse parte integrante, tomará conhecimento das técnicas ensinadas por Maquiavel, dos eventos da *fortuna*¹⁵ que acometem o reino e dos tipos de *virtù* que o príncipe deve ter, e os súditos tentarão subverter os interesses do governante ao seu favor. O que o povo quer quase sempre não condiz com o que o príncipe anseia. Fica muito claro, por toda obra, que existe um conflito sincero e direto entre o povo e o príncipe pela ocupação e manutenção do poder político, temas que serão abordados pormenorizadamente adiante. Por ora, importa mesmo saber que o povo, ao ter contato com a obra do filósofo, também agirá de modo a buscar sua própria sobrevivência nesta luta pelo

¹³ A professora e doutora Flávia Benevenuto, pesquisadora especializada em Maquiavel, argumenta, em entrevista ao podcast *Filosofia Pop*, que o próprio nome do livro nos ajuda a compreender as intenções e o público principal a quem Maquiavel estava se referindo e se debruçando filosoficamente. Veja informações completas em Referências Bibliográficas.

¹⁴ Falar em Itália é um anacronismo, em certa medida, porque ainda não havia tal estado nacional no século XVI. Contudo, a pretensão aqui é apenas ser o mais claro e sinteticamente possível, mesmo que sacrifiquemos, em certa medida, o exagero do rigor no conteúdo por razões de didática e tempo disponível.

¹⁵ Existem três interpretações para o termo ‘fortuna’ aqui. Primeiro: ‘*fortuna*’, em itálico, refere-se ao termo técnico usado por Maquiavel para designar o elemento filosófico-político que constitui os eventos possíveis que afetam à *pólis*. Segundo: ‘fortuna’ refere-se às palavras ‘fortuna’, ‘sorte’, ‘riqueza’ ou aos sentidos comuns que a própria palavra comumente designa. Terceiro: ‘Fortuna’ refere-se à deusa greco-romana Fortuna que era cultuada nas tradições antigas e que possui forte influência tanto na obra de Maquiavel quanto na obra de diversos outros escritores, filósofos e estudiosos da mitologia ou da religião.

poder político. Por isso, ler *O Príncipe* (ontem e hoje) acaba se tornando uma necessidade intrínseca a todos aqueles que desejam compreender os mecanismos que constituem a política de modo realista, esta política nua e crua, de carne e osso. Maquiavel é extremamente relevante ainda hoje e precisamos ensiná-lo nas escolas quando o assunto for Filosofia Política. Sua pertinência se impõe por razões históricas, éticas, políticas e filosóficas.

1.3.2 Interpretações da obra de Nicolau Maquiavel

A filosofia política de Maquiavel possui ampla complexidade, mas podemos compreender os seus caminhos teóricos, apesar das várias interpretações possíveis, por meio de uma interpretação introdutória e específica de sua obra¹⁶. Partiremos da interpretação realista d'*O Príncipe*, a interpretação mais ortodoxa e comumente ensinada nas escolas da educação básica do Brasil. Esta interpretação nasce logo no início do livro I quando Maquiavel faz a cisão entre tipos de estados existentes: os principados e as repúblicas. A distinção entre principados e repúblicas indica, de imediato, que a obra se desenvolverá com foco exclusivo nos problemas dos principados, o que pode constituir um indício acerca do que mais importa ao filósofo. Porém, se olharmos para a outra obra de Maquiavel, nossa interpretação realista parece não se sustentar tanto. Quando o autor discorre sobre o estado republicano em *Discursos sobre a Primeira Década de Tito Lívio*, é comum selecionar passagens de louvor e apreço ao modelo de estado republicano. Por outro lado, se focarmos numa interpretação filosófica que se circunscreve somente à obra *O Príncipe*, ou que a supervaloriza, podemos compreender que o florentino é um realista político e que não possui nenhum apreço pela república. Desse modo, as tradições interpretativas de sua obra dependem fortemente de leituras que defendem ora seu republicanismo — com base na seleção de trechos dos *Discursos sobre a Primeira Década de Tito Lívio* —, ora seu realismo — a partir de passagens de *O Príncipe*. Há, contudo, interpretações que se situam para além desses dois polos, igualmente pertinentes, embora mais heterodoxas, como a recente leitura salvífica de Hilton Boenos Aires e a clássica interpretação marxista de Antonio Gramsci¹⁷. Contudo, as interpretações republicanas e realistas são as mais gerais e ortodoxas, comumente defendidas e, portanto, são as interpretações principais da obra do chanceler florentino. Nossos esforços

¹⁶ O filósofo-político Isaiah Berlin (2002) argumenta, no seu imprescindível artigo *A originalidade de Maquiavel*, que existem algo em torno de vinte teorias interpretativas da filosofia política de Nicolau Maquiavel, algo que nos constrange e faz com que restrinjamos nossos objetivos interpretativos por razões de tempo e propósito. Não queremos saber qual a melhor interpretação do florentino, queremos saber como ensiná-lo de modo efetivo através dos Jogos Maquiavélicos. Veja informações completas deste artigo em Referências Bibliográficas.

¹⁷ Veja informações sobre estas interpretações e suas respectivas obras em Referências Bibliográficas.

se concentrarão apenas na concepção filosófico-política realista de Maquiavel, mesmo compreendendo e respeitando a pertinência das demais concepções interpretativas de sua obra. Afinal, não pretendemos defender qual a melhor interpretação do trabalho deste filósofo, mas objetivamos selecionar a interpretação aparentemente mais plausível e expor os mecanismos para ensiná-la de modo efetivo por meio dos Jogos Maquiavélicos.

Independente do filósofo ser ou não um realista político, e isso não é nosso propósito aqui, é importante marcar uma posição. Devemos ressaltar que a interpretação que associa a obra do filósofo ao mal ou à perversidade política não corresponde ao que esta dissertação se propõe a defender. A tradição que assim o faz, recorre à concepção de que Maquiavel, em *O Príncipe*, faz uma ode à crueldade e à astúcia que um governante usa para manipular e enganar seus súditos. Essa tese interpretativa, nascida depois da publicação d'*O Príncipe* em 1513 e levada adiante por Frederico II com a publicação do *Anti-Maquiavel*, de 1640, afirma categoricamente que Maquiavel defende que ao governante cabe a única e exclusiva intenção de tomar decisões cruéis sem qualquer pretensão de fazer a sociedade civil melhor, mais justa, mais organizada ou melhor gerenciada. Essa interpretação impõe três qualidades deploráveis ao príncipe: i) o puro narcisismo; ii) a malévola psicopatia; e iii) o corrompido maquiavelismo. Esta tríade¹⁸, que na psicologia clínica ganhou a pecha de ‘tríade obscura’, não pode ser imputada a Maquiavel como sendo coerentemente “maquiavélica”. Inclusive, foi desta tradição interpretativa que surgiu o mau uso do termo “maquiavélico”, fazendo com que alguns teóricos utilizassem as expressões “maquiavelino” ou “maquiaveliano” para se referir aos trabalhos intelectuais do filósofo de modo mais polido, tentando remover estas qualidades deploráveis da obra do Florentino.

É inadmissível imputar a Maquiavel esta compreensão que associa sua obra ao mal ou à perversidade política, sobretudo porque o mal na política, a manipulação pública, o deterioramento da *pólis* por meio de decisões espúrias não surgiram com ele. Podemos dizer que os males éticos e políticos existem há muito tempo, desde que o mundo é mundo, e se perpetua ao longo de toda história da humanidade. A expressão correta, ao nosso ver, seria “manipulador” ao invés de “maquiavélico”, afinal, o que a tríade obscura pressupõe é a tendência moral que alguém tem de incitar outras pessoas a agirem conforme o seu desejo. O que Maquiavel explicita, e aqui a posição é clara, é que ao príncipe pertence a capacidade de

¹⁸ É extremamente comum definir-se uma pessoa má ou uma pessoa que pratica ações morais malévolas como portadora de um ou mais destes traços, como se manipulação fosse um sinônimo para o termo “maquiavelismo” ou correlatos, tal é a força desta expressão na linguagem e na ética contemporânea. Para mais informações, leia a notícia “Os três traços de personalidade que caracterizam uma pessoa má” e confira nas Referências Bibliográficas.

escolher, delegar e determinar ordens aos seus súditos. Essas ordens podem contradizer os desejos e os interesses dos súditos? Com certeza. Estas ordens podem ser difíceis de cumprir? De fato. Estas ordens podem ser usadas para causar algum mal aos cidadãos do reino? Sem dúvidas. Porém, em principados, seguindo a concepção maquiavélica realista, a autoridade é ostentada somente pelo príncipe e em sua posição cabe decidir dentro da necessidade da ocupação e da manutenção de poder. São escolhas difíceis, mas, ao ver de Maquiavel, necessárias para o ordenamento desta posição no corpo político. Alguém deve decidir; alguém deve ocupar e manter-se nessa posição decisória. Não se trata de uma decisão simples, tampouco de algo que se altere com a mera substituição de um governante por outro. A decisão relativa à ocupação e à manutenção do poder integra a própria ontologia da política maquiavélica, não se modificando em razão da simples alternância dos membros do corpo político. Trata-se de um elemento constitutivo do corpo político, que se fundamenta na própria institucionalidade da vida política. Por isso, Maquiavel entende este movimento político e ontológico como um “seguir a verdade efetiva da coisa do que a imaginação sobre ela” (Maquiavel, 2010, p.75). Neste sentido, tomar decisões que contrariem o anseio dos súditos significa também mostrar como as decisões públicas são tomadas efetiva e veridicamente, jamais como poderíamos imaginá-las ou desejá-las. É a política das decisões difíceis e que contrariam o povo e seus desejos mais pueris. É a política dos fatos e não a política dos valores pressupostos ou discutidos apenas hipoteticamente.

Do mesmo modo que as decisões políticas são difíceis, Maquiavel não considera aquilo que acontece no contexto político como sendo um jogo. Não há, n’*O Príncipe*, qualquer referência acerca dos jogos e da possibilidade de se interpretar seu trabalho desta maneira. O que pode ser feito é um esforço significativo para reinterpretar seu trabalho filosófico-político com um olhar contemporâneo a partir do que se sabe hoje acerca dos jogos. Porém, os jogos, como vimos, pressupõem regras pré-estabelecidas, sucesso, ludicidade, normatividade, arbitrariedade, ganhadores, perdedores, experiência estética, etc. Estes não são os elementos essenciais que o filósofo florentino estabelece como sendo os componentes da política, seria até mais fácil dizer que ele pensa a política como o exato oposto, isto é, como o lugar da decisão que não é divertida, nem espontânea, muito menos a mais bela. Deste modo, a expressão ‘Jogos Maquiavélicos’ deve significar um casamento incomum entre duas compreensões distintas, contrárias em certo sentido, mas que são complementares, unitivas e resultantes de uma compreensão inclusiva e prática da educação escolar¹⁹ (para compreender

¹⁹ Educação para nós designa aquilo que Gustavo Bertoche afirma em seu livro *Escola brasileira: notas sobre um desastre*: “A questão da Educação, no Brasil, possui uma dialética própria: nela, as palavras revelam a

melhor esta concepção educacional, veja o capítulo II, seção 2.1). Os Jogos Maquiavélicos denotam uma técnica para o ensino da filosofia política de Maquiavel de modo lúdico, tentando preservar o sentido original que a expressão “Maquiavélico” deveria significar. É o resultado de uma prática filosófica que convida o aluno à participação e à tomada de decisão política por vias lúdicas. Jamais deveríamos nos envergonhar de nossa história enquanto filósofos, principalmente quando é uma história louvável. “Maquiavélico” é um nome midiático, chamativo e empolgante, afinal, quem não quer ser o primeiro homem do corpo político da própria história? Quem não quer jogar os jogos de poder? Quem perderia a oportunidade de ser maquiavélico no sentido estrito do termo? E qual seria o sentido estrito do termo?

1.3.3 A concepção filosófico-política d’*O Príncipe* de Maquiavel

A filosofia política realista de Nicolau Maquiavel pode ser entendida da seguinte forma: todos os estados são repúblicas ou principados e o que diferencia um estado republicano de um principado é a liberdade de que goza a sociedade civil. Nos principados, a liberdade é restrita por razões internas (príncipe) e externas (desigualdade). Nas repúblicas, a liberdade é ampliada por razões internas (ordenanças) e externas (igualdade). Quanto mais a sociedade civil depende de leis e instituições, isto é, das ordenanças, mais livre ela é; quanto mais a sociedade depende de um príncipe, menos livre ela é. Não precisamos especificar todas as situações em que a liberdade de um súdito é ameaçada num principado, pois fica evidente que o fato de o príncipe deter os três poderes torna extremamente mais instável e restritiva a vida de um súdito. Nesse sentido, existe a necessidade de compreendermos que a política maquiavélica possui uma ontologia própria e obedece a regras específicas de ordenamento, nas quais a ética — entendida como moralidade convencional — não se impõe com a mesma força ou sob os mesmos pressupostos da filosofia política clássica²⁰. Os indivíduos não são cooperadores e construtores do bem comum, mas opositores e guerreiros em busca da ocupação e manutenção do poder político. Portanto, considerando este embate claro dentro da

ausência do objeto. Tratar do “modelo brasileiro de Educação” é tratar de um objeto duplamente negativo: não há exatamente um modelo, mas uma prática; não há propriamente a Educação, mas a mera escolarização (Bertoche, 2022, p. 30).”

²⁰ A filosofia política clássica a que nos referimos é a herança helenista e latina, em suma, ocidental, sobre a problemática da política e das decisões públicas do soberano, encontradas na *República* de Platão, na *Política* e na *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, além de obras menos famosas, mas igualmente relevantes como *A Cidade de Deus* de Santo Agostinho e *Dos Deveres* de Cícero. Uma política que se preocupa com o bem comum ou a cidade que humanamente constrói justiça, em que o público e o privado são distintos, os cidadãos complementam-se em suas funções e que se constituem em harmonia jurídica e social. Em suma, ‘filosofia política clássica’ significa o conjunto das várias sistematizações filosófico-políticas de autores clássicos.

pólis, os elementos constitutivos centrais da política maquiavélica são a *fortuna* e a *virtù*, duas características determinantes nas disputas pela conquista e preservação do poder por parte do príncipe, além de serem elementos políticos que também pertencem aos súditos, mas em menor grau de efetividade decisória.

A palavra ‘fortuna’ pode ser entendida por pelo menos duas compreensões básicas: a) a deusa greco-romana da sorte, do destino, do fado ou do acaso e b) conjunto de eventos possíveis que afetarão o estado, a *pólis*, os súditos ou o príncipe. Esta última compreensão é a definição maquiavélica, mas a primeira é a compreensão do espírito da época a respeito do que significa a deusa Fortuna. Na esteira da primeira compreensão, podemos trazer uma definição bastante interessante da figura divina greco-romana da sorte, a deusa Fortuna:

Variamente pintaram os antigos a que eles chamavam Fortuna. Uns lhe puseram na mão o mundo, outros uma cornucópia, outros um leme; uns a formaram de ouro, outros de vidro, e todos a fizeram cega, todos em figura de mulher, todos com asas nos pés e os pés sobre uma roda. Em muitas coisas erraram como gentios, em outras acertaram como experimentados e prudentes. Erraram no nome Fortuna, o que significa caso ou fado; erraram nas insígnias, erraram na cegueira dos olhos e poderes das mãos; porque o governo do mundo, o significado no leme, e a distribuição de todas as coisas, significada na cornucópia, pertence somente à Providência Divina, a qual, não cegamente ou com olhos tapados, mas com a perspicácia de sua sabedoria e com a balança da sua justiça na mão, é a que reparte a cada um e a todos o que para os fins da mesma Providência, com altíssimo conselho, tem ordenado e disposto. Acertaram, porém, os mesmos gentios, na figura que lhe deram, de mulher, pela inconstância; nas asas dos pés, pela velocidade com que se muda; e sobretudo em lhes porem sobre uma roda, porque nem no próspero, nem no adverso, e muito menos no próspero, teve jamais firmeza; os que a fingiram de vidro pela fragilidade, fingiram e encareceram pouco; porque, ainda que a formassem de bronze, nunca lhe podiam segurar a inconstância da roda (Vieira apud Spalding, 1965, p. 108-109).

Embora a comparação entre a Fortuna e a Providência Divina tome boa parte destes dizeres do Padre Antônio Vieira, podemos extrair desta argumentação o que mais nos importa enquanto pesquisadores da *fortuna* maquiavélica, para estabelecermos equivalências, e da Fortuna divindade, para estipularmos distinções. A deusa Fortuna é representada como uma mulher cega com pés alados pisando a roda da vida, ostentando ou não uma cornucópia, com um leme em posse ou sustentando o mundo com as mãos. Esta figura representativa da inconstância, da oscilação, da mudança, do acaso e do destino não escolhe como as coisas serão, pois é cega, mas impõe sua vontade a todos, instrumentalizando acontecimentos, vicissitudes e circunstâncias, tais que a vida será tanto melhor a depender do menor número

de infortúnios ou da maior quantidade de acontecimentos bons que se sucederem. A Fortuna, enquanto figura mítica, representa um conjunto de possibilidades divinas que governam a vida mortal e humana, sem chance de escolhas tanto por parte dela, quanto por parte dos atingidos pelas suas ações. Nesse sentido, a fome, a doença, a morte, o sofrimento, as traições e toda sorte de infortúnios que acometem os mortais, são ocorrências das mãos da deusa Fortuna, tanto quanto a saciedade, a saúde, a vida, o prazer, a confiança e toda sorte de bens afortunados que acometem aos mortais. A Fortuna, portanto, é qualificada como uma mulher divinal que causa uma série de eventos políticos que afetam drasticamente a vida dos mortais, sendo benfeitorias e malfeitorias, boa sorte e má sorte, mutável e eterna, ora oprime e ora cura²¹.

Quanto à compreensão b) do termo ‘fortuna’? O que podemos evidenciar? No *Vocabulário de Maquiavel* de Thierry Ménissier, o termo ‘*fortuna*’ aparece definido do seguinte modo:

A noção de fortuna foi herdada de uma dupla tradição e adaptada por Maquiavel para seu próprio uso. A primeira fonte é antiga: se foi Aristóteles quem começou a lhe arranjar um espaço na sua concepção filosófica e em política (cf. Física, II, 4-6; Política, V, 3), foram Políbio, Tito Lívio e Plutarco que analisaram sua influência sobre a história humana. A segunda, moderna, é a dos mercadores florentinos que procuraram refletir sobre sua prática – a fortuna aqui é “fortuna de mar”, significando o risco que o cálculo do mercador deve prever na medida do possível. Sinônimo de acaso em Maquiavel, ela é um poder disruptivo que causa estragos na história. Esta última caracteriza-se pelo desenvolvimento do desejo natural de conquistar, que leva as nações a brigarem e a quererem dominar umas às outras. Portanto, a fortuna é o nome dado à inconstância das coisas, à qual Maquiavel reconhece um poder criativo. É às vezes personificada pelo autor, principalmente na famosa imagem que a compara a uma mulher caprichosa que só concede seus favores a quem souber maltratá-la (P, XXV). Por fim, ela é “o arbítrio de metade das nossas ações” (ibid.), a outra metade das empresas humanas permanecendo, sempre em princípio, livre de sua influência, ou seja, gerada apenas pela virtude [...] (Ménissier, 2012, p. 24).

Embora herdeira da tradição greco-romana, como vimos anteriormente, a definição mítica da deusa Fortuna não parece ser a única razão ou a razão principal para que Maquiavel utilizasse o termo *fortuna* ao se referir ao elemento exterior que determina o poder político, ou ao conjunto de eventos que acometem à *pólis*. Foram heranças filosóficas de Aristóteles,

²¹ *Carmina Burana: Fortuna* de Carl Orff é um movimento musical famoso e que descreve em sua letra, oriunda da literatura, acuradamente os elementos que constituem o discurso e a imagem popular sobre essa figura mítica chamada ‘Fortuna’. Vale a pena apreciar tal obra para compreender as nuances da deusa Fortuna e da compreensão filosófico-política maquiavélica. Reiteramos esta sugestão como possibilidade de uma bela experiência estética.

Políbio, Tito Lívio e Plutarco que fizeram com que o filósofo acatasse o uso do termo, não só como elemento teórico de sua filosofia política, mas como base teórica central de compreensão dos fenômenos que interferem e podem determinar os rumos políticos de uma nação. Mesmo abordando e citando exemplos variados de ocasiões históricas, Maquiavel tenta sempre nos mostrar metáforas e ocorrências deste fenômeno para definir o conceito '*fortuna*', jamais definindo com muita clareza e distinção o que este elemento político significa. Sua teoria filosófico-política é amplamente fundamentada neste elemento, mas a origem do termo *fortuna* passeia pelos campos do mito, da história, da economia e da política teórica e prática. Desse modo, podemos elencar passagens como o famoso capítulo XXV em que ele praticamente encerra *O Príncipe* argumentando que a *fortuna* é uma força diferente e exterior à *virtù* e à natureza do príncipe e que se basear somente na *fortuna* pode levar qualquer um à ruína. Porém, conseguir definir exclusivamente pelas palavras do filósofo tal termo é uma tarefa quase impossível, haja vista a amplitude das interpretações de sua obra e os múltiplos fundamentos deste termo. Mesmo que fortuitamente, adotamos a que parecer ser a melhor²² definição e última metáfora da *fortuna* feita por Maquiavel:

Concluo, pois, que variando a sorte e permanecendo os homens obstinados nos seus modos de agir, serão felizes enquanto aquela e estes sejam concordes e infelizes quando surgir a discordância. Considero seja melhor ser impetuoso do que dotado de cautela, porque a fortuna é mulher e consequentemente se torna necessária, querendo dominá-la, bater-lhe e contrariá-la; e ela mais se deixa vencer por estes do que por aqueles que procedem friamente. A sorte, porém, como mulher, sempre é amiga dos jovens, porque são menos cautelosos, mais afoitos e com maior audácia a dominam (Maquiavel, 2022, p. 116).

Nesse contexto de disputa pelos resultados eventuais da *fortuna*, estabelece-se uma tensão estrutural entre príncipe e súditos, marcada por uma dinâmica conflitiva em que cada agente político mobiliza, a seu modo, os eventos resultantes da *fortuna* e as qualidades da *virtù* para afirmar sua posição na arena do poder. O príncipe, do alto de seu poder, ordenará que os súditos paguem impostos e tenham certos comportamentos pertinentes às intenções e desejos de sua família e da corte. Os súditos querem a proteção e a maior liberdade possível

²² Antes que alguém possa interpretar nossa afirmação como sendo um louvor à violência contra a mulher, é importante entender os elementos metafóricos que Maquiavel utiliza aqui: a *fortuna* é metaforizada na figura de uma mulher que causa beligerância entre os homens por ser desejada, ou seja, todos a querem por ela elevar o homem à glória política e pública. Existe o conflito claro e explícito entre todos que a desejam, isto é, os homens querem a boa *fortuna*, mas nem todos receberão tal benfeitoria por mais desejosos que eles sejam. Assim, cabe ao homem, i. e., o político, agir e buscar a luta, o combate, a guerra, a violência institucional, o poder político etc., para conseguir conquistar a *fortuna*, ou seja, ocupar e manter-se no poder político. Eis as camadas metafóricas as quais esta expressão linguística crua e, em certo sentido, violenta quer designar.

para levarem uma vida digna em sociedade. São desejos e intenções contrapostas que, em alguma medida, irão se chocar e caberá ao príncipe deter o ímpeto da multidão de súditos que perseguem também o poder político, afinal, nesta posição as decisões mais duras devem ser tomadas. Serão nestes contextos de inflexão e disputas por poder que a *virtù* do príncipe será construída, qualidades forjadas à ferro e fogo, mediadas pelo confronto. Como Maquiavel mesmo afirma:

Um príncipe deverá, portanto, não se preocupar com a infâmia de cruel para manter seus súditos unidos e fiéis. Pois, com pouquíssimos exemplos, será mais piedoso do que aqueles que, por excessiva piedade, deixam seguir desordens, das quais resultam assassinios e rapinas; porque estes costumam ofender uma universalidade inteira, enquanto as execuções vindas do príncipe ofendem apenas um particular (Maquiavel, 2010, p. 81).

Algo próximo com o conceito de *fortuna* ocorre com o conceito de *virtù*, para Maquiavel. Não se trata de definir explicitamente e com termos precisos o que a palavra em questão pode designar, mas se trata de uma prática, uma habilidade conquistada por meio da experiência no fazer político e que substancia toda e qualquer atitude do príncipe, como ele mesmo afirma: faz parte da natureza do príncipe e está alheio às forças da *fortuna* (Maquiavel, 2022, p.114). Assim, a cautela, a sabedoria, a justiça, a fidelidade, a fê, a coragem, a liberdade, a amabilidade, a glória e tudo o mais que tencionamos chamar de virtude, ‘*virtù*’ em italiano, conjuga-se unitariamente e constitui a *virtù* do príncipe. Baseando-se fartamente em vários exemplos históricos, políticos, religiosos e sociais, Maquiavel, ao ilustrar o conceito, mostra-nos que é constituído na experiência política e que somente a ação poderá fazer com que o príncipe construa uma *virtù* que resista às dificuldades impostas pelos eventos da *fortuna*.

Recorrendo, também, ao *Vocabulário de Maquiavel* de Ménissier, podemos encontrar o termo *virtù* descrito sob a insígnia da palavra ‘Virtude’. É claro que Maquiavel, escrevendo em italiano, usaria o termo ‘*virtù*’ para designar a este conjunto de qualidades denotativas do bom príncipe. Contudo, o termo se distancia e muito da noção de virtude defendida por Aristóteles, ou pelos demais filósofos responsáveis pelo que chamamos ‘filosofia política clássica’. Ménissier, portanto, define ‘*virtù*’ como ‘Virtude’ do seguinte modo:

Um dos termos mais empregados por Maquiavel, e certamente o mais importante da obra. Podemos defini-la genericamente como a capacidade de levar a bom termo as empresas políticas e, como tal, reúne numa única palavra as qualidades que permitem triunfar no combate (às vezes ela é sinônimo de “força viril”), fundar um Estado, conseguir que súditos lhe concedam o poder e se manter no comando da nação. Sua tradução mais

precisa é uma condição fundamental da compreensão do projeto de Maquiavel: “força viril”, “coragem”, ou “valentia” restituem apenas o sentido inicial herdado do latim (*vir*: homem); “talento” é insuficiente, “valor” neutro demais, embora ambos traduzam corretamente a ideia de que se trata de uma alta competência. “Virtude” é sem dúvida o melhor termo, pois, por um lado, põe ênfase na significação não moral da noção (presente em francês quando se diz de uma planta que ela tem muita virtude, isto é, que as qualidades medicinais que dela se esperam nela se encontram plenamente), e com isso se subentende que Maquiavel realizou a emancipação da política em relação à moral comum; e, por outro, ele introduz um sutil equívoco, igualmente presente na obra: o florentino não só emancipou a política da moral, ele inverteu a relação que filósofos como Platão, santo Agostinho e são Tomás tinham instituído entre elas; portanto, ele inventou a moral mais propícia para a política, ou então regenerou a moral por meio da política. Pode-se, por fim, definir a virtude como a faculdade de se confrontar com a fortuna e, mais exatamente, de se associar a ela, de encontrar nela recursos para alcançar êxito – a virtude, qualidade que permite triunfar pontualmente sobre a fortuna, é de certo modo o par humano dela [...] (Ménissier, 2012, p. 60).

As traduções da obra de Maquiavel para o português brasileiro geralmente usam o termo ‘*virtù*’ para se referir à característica ‘*virtù*’ que o príncipe deve ter para ocupar e manter-se no poder. É claro que Ménissier vai defender o termo ‘Virtude’ como a melhor nomenclatura por ser francês, por falar para o seu público e, como ele mesmo coloca, porque o termo amplia maiores acepções para a palavra ‘virtude’, mostrando que o termo pode ter maiores nuances éticas e políticas. Contudo, se conversarmos no cotidiano com o Seu João e a Dona Maria, veremos o quanto o senso comum admira e acata o termo ‘virtude’ como algo bom, benéfico e que se refere à moral cotidiana. Advogamos o uso do termo ‘*virtù*’ por ser o termo original usado por Maquiavel, por ser o termo que também participa da mesma empreitada teórica multifacetada do termo ‘*fortuna*’, como vimos anteriormente, e por ser um termo que se refere à visão da filosofia política como sendo uma área que se utiliza de termos técnicos, algo que particulariza a experiência do ensino didático-filosófico e situa o aluno na linguagem técnica dos conceitos. O aluno quer conhecer termos técnicos e não palavras comuns usadas no seu cotidiano, principalmente porque a própria realidade pressupõe a aceitação de novas terminologias. Queremos expressar com maior rigor aquilo que a realidade política nos apresenta e precisamos de uma linguagem apropriada para tal empreitada: eis o trabalho por excelência da Filosofia Política.

1.3.4 Um pequeno contraponto à filosofia política maquiavélica

Apesar da filosofia política de Nicolau Maquiavel ser uma boa referência para a descrição da ontologia da política, existem outras abordagens filosóficas que discordam diametralmente da sua obra e que impõem contraexemplos fortíssimos aos seus argumentos mais sofisticados. Um filósofo ilustre e extremamente importante na crítica anti-maquiavélica é Étienne de La Boétie (1530-1563). Se por um lado Maquiavel elucidava como o príncipe deveria exercer sua soberania de modo decisivo, baseado na *virtù* e aproveitando todas as oportunidades dos eventos da *fortuna*, à revelia dos anseios de seus súditos, por outro, La Boétie circunscrevia sua argumentação filosófica em medidas civilizatórias mais simples, considerando tirânicas todas as formas de estado, bem como defendendo ações de desobediência civil e de recusa voluntária diante dos desejos inatingíveis de um soberano e tirânico príncipe.

No clássico *Discurso da servidão voluntária*, publicado integralmente em 1576, quase 50 anos após a morte de Maquiavel, o filósofo francês nos constrange com as duríssimas e mais verídicas palavras:

Da mesma forma, quanto mais os tiranos pilham, mais anseiam, mais arruinam e destroem; quanto mais alguém cede a eles e os obedece, tanto mais poderosos e formidáveis se tornam, mais prontos para aniquilar e destruir. Mas se não lhes é cedida uma coisa, se, sem qualquer violência, eles simplesmente não são obedecidos, ficam nus e desfeitos e passam a ser nada, assim como, quando a raiz não recebe alimento, o ramo murcha e morre. (La Boétie, 2020, p. 20)

Enquanto o súdito maquiavélico confronta o príncipe de forma distante e excessivamente temerosa — quando o faz —, o súdito boétiano opõe-se ao soberano de modo valente e direto, não pelo emprego desmedido da força, mas pelo simples ato de desobedecer às ordens sancionadas, mediante uma recusa assertiva e inteligentemente orientada. Dito de melhor modo: pela moral inabalável diante da injustiça. O indivíduo resgata a relevância política que até então estava escondida apenas na figura do príncipe soberano maquiavélico, ou nas entranhas da sociedade a qual o indivíduo pertence. Com esta ode à liberdade humana, La Boétie mostra-nos como o soberano pode ser derrubado, superado e vencido, pela mera e voluntária recusa.

O filósofo francês é comumente lembrado por esse ensaio, redigido quando tinha apenas dezoito anos. No entanto, deveria ser rememorado sobretudo por oferecer aquela que talvez seja a resposta mais contundente à argumentação filosófico-política de Maquiavel. Ao

atribuir aos próprios indivíduos a responsabilidade pelo poder político concentrado nas mãos do príncipe soberano, Boétie opera uma verdadeira inversão na lógica argumentativa do pensador florentino. Se o chefe do corpo político deixa de fundamentar em si mesmo a legitimidade de sua autoridade, esta retorna àqueles que a sustentam: os indivíduos. Com isso, o poder deixa de se apresentar como atributo intrínseco do governante e revela-se dependente do consentimento — ainda que tácito — dos governados, abrindo espaço para a recuperação da liberdade, da voluntariedade e da própria volição. Vejamos, pois, a força de suas formulações ao tratar do poder político encarnado no príncipe e maquiavelicamente anunciado sob a égide da *virtù*:

Onde ele iria adquirir olhos suficientes para espioná-lo, se você mesmo não os fornece? Como ele pode ter tantos braços para bater em vocês, se não os pega emprestados de vocês? Os pés que pisam em suas cidades, onde ele os adquire, se não são os seus próprios pés? Como ele tem qualquer poder sobre vocês, exceto através de vocês? Como ele ousaria atacar vocês se não tivesse nenhuma cooperação de vocês? O que ele poderia fazer com vocês se vocês mesmos não fossem cúmplices do assassino que os mata, se vocês não fossem traidores de si mesmos? (Boétie, 2020, p. 22)

São perguntas retóricas tão fortes que possivelmente envergonhariam Maquiavel, caso ele fosse capaz de vislumbrar tais questões. Segundo La Boétie, a força do príncipe não reside nele próprio — isto é, em sua *virtù* —, mas na disposição quase espontânea dos indivíduos de abdicar de suas liberdades e transferi-las a terceiros, que gerenciam e cuidam dos rumos da vida em comunidade, da vida individual e do futuro legado daquela sociedade. Trata-se, precisamente, da servidão voluntária a que o título da obra se refere. Um acinte ao poder que pertence aos indivíduos.

Para tudo há uma solução e, na busca pela derrocada de um tirano, La Boétie nos brinda com um achado da mais alta filosofia política: “Não peço que coloquem as mãos sobre o tirano para derrubá-lo, mas simplesmente que não o apoiem mais; então o observarão, como um grande Colosso cujo pedestal foi arrancado, cair de seu próprio peso e quebrar-se em pedaços (Boétie, 2020, p. 22)”. Do mesmo modo que voluntariamente os indivíduos entregam a terceiros sua liberdade, é possível entregar voluntariamente aos tiranos a indiferença, a desobediência e o desacordo. Atitudes como estas farão com que gradativamente, de indivíduo para indivíduo, o soberano e tirânico príncipe maquiavélico seja politicamente deslegitimado, a comunidade socialmente se fortalecerá e a derrocada do grande Colosso será certa.

Por estas e outras razões, dentro da proposta de intervenção Jogos Maquiavélicos, existirão personagens específicos que incorporam a desobediência civil e todo o contraponto filosófico que a argumentação de Étienne de La Boétie resgata. Um reino sem súditos inconformados é uma tirania, uma ditadura, uma tragédia para qualquer sociedade. Todavia, não convém aos propósitos desta dissertação, nem à proposta de intervenção, colocar um ponto final no confronto dos argumentos de Maquiavel e La Boétie. São argumentos extremamente fortes de ambos os lados e fazer um esforço descritivo de contraposição das duas filosofias políticas demandariam esforços além dos interesses deste trabalho. Desta forma, pretendemos apenas anunciar a existência de um pequeno contraponto à filosofia política maquiavélica da parte de La Boétie e, por fim, anexar os elementos internos de ambas filosofias às categorias metodológicas da proposta de intervenção, de modo que o contraponto filosófico se faça sempre presente, e para que a Filosofia Política, enquanto disciplina ampla e pertinente, seja contemplada e a proposta de intervenção persista sendo adaptativa, inclusiva e alusiva.

1.3.5 Um confronto da *fortuna* com a *virtù* pelo poder

Para cada um dos principais termos e elementos constitutivos da filosofia política maquiavélica — a saber, *fortuna*, *virtù*, ocupação, manutenção do poder, ordenanças, príncipe e liberdade — observa-se um uso efetivo de suas conceituações na história da política. Há, portanto, uma evidente relevância no emprego dos conceitos maquiavélicos, inclusive quando mobilizados para fins críticos ou de negação, como ocorre na contraposição boétiana. Rememorando a passagem de O Príncipe acerca da piedade e da crueldade (2010, p. 36 [capítulo I, subseção 3.3]), nas quais se afirmam as decisões cruéis do governante como elementos constitutivos da *virtù*, percebe-se a clara preocupação do filósofo florentino em articular tais recomendações práticas ao contexto concreto de sua aplicação. Desse modo, o príncipe é orientado a ocupar o poder e a mantê-lo efetivamente por meio da adequada mobilização desses conceitos e recomendações.

O próprio Nicolau Maquiavel dirige sua obra ao governante — como evidencia a dedicatória — com a intenção de que o príncipe a leia e mobilize sua terminologia técnica para interpretar a realidade político-filosófica efetiva e enfrentar os complexos problemas da *pólis*. Não se trata de uma postura puramente antiética, tampouco de um posicionamento fundado em um maniqueísmo pueril, segundo o qual o governante deveria simplesmente imitar exemplos históricos para tornar-se o homem público justo ou o arauto da moralidade. O

que o autor sustenta é que o príncipe deve agir e decidir a partir de critérios histórico e politicamente efetivos, capazes de produzir resultados concretos no que diz respeito à ocupação e à manutenção do poder. Nesse sentido, propõe que o governante reconheça a necessidade de uma construção pessoal da *virtù*, assumindo a responsabilidade soberana de ultrapassar as convenções da moral cotidiana quando estas se mostram insuficientes para a preservação da ordem política.

Se, por um lado, a *virtù* possui suas complexidades no entendimento do seu significado e da sua construção, por outro, a complexidade da *fortuna* é maior e possui amplos elementos e eventos exteriores que o estadista não controla. Se a *virtù* é melhorada e aprendida, conforme os exemplos históricos estudados e em contextos de testes, a *fortuna* é posta como um conjunto de eventos, possibilidades e ocorrências exteriores e interiores à *pólis* que podem gerar tanto instabilidade quanto estabilidade ao príncipe. É a partir do que se avizinha por meio dos eventos da *fortuna* que o príncipe vai poder tomar decisões e aplicar sua *virtù* de modo a prevalecer e vencer estes obstáculos interpostos. São inúmeros os exemplos históricos que Maquiavel apresenta, desde as guerras com estados vizinhos beligerantes, epidemias mortíferas, traições de súditos aparentemente leais, até às guerras evitáveis que seriam facilmente resolvidas com diplomacia básica. Deste modo, ele argumenta que a inconstância nos acontecimentos da *pólis*, personificada no termo '*fortuna*', reivindica um elemento incontrolável por parte do príncipe e somente ele poderá resolver tais infortúnios vindouros. Existe algo de novo, irregular e criativo na *fortuna* que é irredutível à *virtù* ostentada pelo príncipe. É necessário enfrentar os desafios presentes e vindouros do Estado mediante uma atitude de confronto diante das possibilidades e das contingências irredutíveis impostas pela *fortuna*.

Deste modo, evidencia-se que os conceitos de *fortuna* e *virtù* são essenciais para a correta interpretação da obra do pensador florentino, mesmo que seja uma aproximação delicada e cheia de nuances. Apesar de existir concepções antagônicas e contrapontos pertinentes à sua filosofia, Maquiavel costuma ser resgatado quando se trata das questões de estado, dramas causados pelos eventos incontroláveis da *fortuna* e exageros resultantes da *virtù* de algum político. Neste contexto, o objetivo central do príncipe é compreender tais elementos e aplicá-los na ocupação e manutenção do poder político. Quanto mais se entende a filosofia política maquiavélica sob esta perspectiva, mais e melhor se compreende a atualidade de seus argumentos e a pertinência de se ensiná-los em sala de aula ainda hoje, considerando sempre as possíveis perspectivas antagônicas. Quanto mais pesquisamos sobre o ensino de Filosofia, mais sabemos a especificidade da disciplina e as dificuldades de se

ensinar seus conteúdos abstratos aos alunos não-iniciados. Quanto mais pensamos sobre alternativas metodológicas para o ensino, mais os contextos lúdicos de ensino parecem ser os mais adequados e instigantes a serem trabalhados, levando em conta os vários contextos em que a ludicidade se faz presente na vida cotidiana. Por isso, o ensino da filosofia política de Nicolau Maquiavel pode ser oportunizado via procedimentos metodológicos lúdicos. Não se trata de uma escolha aleatória, impensada ou injustificada. Os jogos fazem parte da vida das pessoas tanto quanto a realidade ética e política impostas. É necessário ao professor de Filosofia considerar tais aspectos da realidade na preparação de suas aulas.

A partir desta compreensão da filosofia política de Nicolau Maquiavel e da análise do papel da ludicidade nos contextos das ações humanas, podemos perguntar: sob quais condições estruturais e políticas é possível ensinar esta concepção filosófico-política maquiavélica? Quais são as categorias metodológicas ou os elementos teóricos internos dos Jogos Maquiavélicos? Sobre quais bases legais tal metodologia lúdica se fundamenta? Qual o papel do professor de Filosofia diante desta realidade? E o pesquisador contribui de alguma forma para esta educação baseada numa metodologia lúdica? Questões como estas serão abordadas nos capítulos II e III desta dissertação.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DO JOGO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) orienta o ensino da Filosofia na educação básica para o desenvolvimento de competências críticas, éticas e argumentativas, exigindo metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes. Contudo, existem obstáculos de variadas modalidades presentes no contexto de implementação destas competências e habilidades preconizadas pela BNCC. Nesse contexto, o presente capítulo problematiza os múltiplos obstáculos inerentes à didática filosófica, examinando o processo de investigação e de interlocução crítica acerca das questões educacionais que delas emergem, ao passo que analisa, de modo tenso e dialético, a implementação das competências e habilidades prescritas pela BNCC. O objetivo central é abrir a discussão sobre o papel do docente e do pesquisador tendo em vista os obstáculos epistemológicos que se impõem na realidade escolar. Os Jogos Maquiavélicos, como recurso didático capaz de articular os objetivos da BNCC, só podem ser aplicados com pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras e pertinentes à especificidade epistêmica da Filosofia.

Assim, na primeira seção serão discutidos os obstáculos epistemológicos que impossibilitam o ensino de Filosofia, discutindo complexidades implícitas da educação escolar, e argumentando como tais obstáculos dificultam o ensino tanto das competências e habilidades preconizadas pela BNCC, quanto das legislações anteriores a esta. Na segunda seção, discutiremos questões de filosofia da educação e os problemas didático-filosóficos que se interpõem na dinâmica escolar, mostrando como a resposta para algumas questões filosófico-educacionais nascem da clara compreensão e circunscrição do trabalho docente e do trabalho do pesquisador. Por fim, na última seção, falaremos sobre a arte da guerra e sobre a necessidade que o professor da educação básica tem de dominar tanto a pesquisa quanto a legislação. Afinal, somente com o escudo em riste (a legislação) e o ardil apropriado (a pesquisa) em mãos poderemos vencer a guerra contra as deletérias forças da ignorância. A partir da exposição do que chamamos de arte da guerra, isto é, o domínio da pesquisa e o domínio da legislação, poderemos compreender de modo mais claro o que designamos por ‘Jogos Maquiavélicos’ e de que maneira esta alternativa metodológica se impõe enquanto tecnologia bélica.

2.1 Obstáculos epistemológicos da didática filosófica

Circulam pelos ventos um famoso ditado: a vida é um monte de obstáculos para se ler um livro. De fato, os professores de Filosofia sabem muito bem o que significa esta expressão popular porque são uma parcela minoritária da civilização humana que ainda se dedica a este antiquado comportamento. Ler Filosofia é fundamental para se ensinar Filosofia, porém os tempos atuais são outros. Com o advento da Internet, dos Smartphones, das Inteligências Artificiais (IAs) e dos múltiplos métodos de cópia dos trabalhos alheios, a leitura e a escrita propriamente humanas tornaram-se primitivas, indesejáveis, insalubres e malquistas²³. Arelado a essa nova forma de viver, marcada pela ausência da leitura e da escrita, está o atrofiamento do nosso cérebro, que vem se adaptando — de forma preocupante — a este novo padrão. Afinal, as IAs e os múltiplos mecanismos de buscas digitais já respondem todas as nossas questões mais importantes; os resumos das principais notícias são publicados em vídeos com menos de um minuto nas redes sociais; o nosso tempo é distinto daquele que os antigos humanos tinham à disposição; hoje, *reels*, *frames* e *tweets*, disputam nossa atenção, exigindo que estejamos sempre conectados, engajados e disponíveis para todos eles.

Além destes obstáculos que se impõem à leitura e à escrita contemporâneas, e toda a sorte de complexidades que eles trazem consigo, existem os obstáculos inerentes à realidade da educação escolar. Se por um lado existem dificuldades nas atitudes banais de leitura e escrita nos dias atuais, algo que era impensável em décadas anteriores, por outro existem professores que não se preocupam mais em ensinar a leitura de livros clássicos de Filosofia, como *A República* de Platão, *Metafísica* de Aristóteles ou *Meditações Metafísicas* de René Descartes. Se a leitura de um livro, seja de qual for o gênero literário, já se tornou incomum, incerta e até onerosa, ler Filosofia tornou-se ainda mais difícil. A escola brasileira é a última fronteira que ainda possibilita o conhecimento da Filosofia, principalmente tratando-se de um conhecimento culturalmente tão específico e sofisticado. Quando não se consegue ler nem escrever Filosofia especificamente, a escola perde sua batalha contra o abismo da ignorância. Porém, existem tantos obstáculos, tantas dificuldades, tantas problemáticas anteriores à leitura e escrita filosóficas que nos resta travarmos uma batalha insólita num cenário de completa incerteza. Educar, de certa maneira, é mergulhar na guerra contra a incerteza.

²³ Maryanne Wolf, uma das pesquisadoras mundialmente comprometidas com a Neurociência da leitura e do cérebro leitor, adverte que é preciso ampliar a cultura de letramento para crianças e jovens, principalmente por conta das mudanças abruptas, sérias e irreversíveis que a leitura digital causa nos leitores que recorrem unicamente a esta modalidade de leitura. Para mais, veja *O cérebro no mundo digital* (2019) e *O cérebro leitor* (2024) da autora estadunidense.

Somado aos obstáculos educacionais mencionados anteriormente, existem ainda a defasagem no número de professores, o apagão docente e a precariedade do atual modelo educacional brasileiro, com seu currículo extenso e humanamente irrealizável²⁴. Os obstáculos educacionais apenas aumentam e é preciso ter em mente que eles existem antes do trabalho do professor ser feito, resultantes de um contexto de abandono familiar, problemas políticos enfrentados pelo país ou heranças históricas e sociais que os alunos trazem consigo, e tais obstáculos educacionais vão continuar existindo depois do trabalho docente, isto é, depois da educação básica, depois da realidade político-educacional vivenciada e depois dos obstáculos epistemológicos superados.

Contudo, é necessário identificar esses obstáculos para que possamos superá-los ou, ao menos, viver com eles de maneira mais equilibrada. Desse modo, abordaremos detalhadamente os seguintes obstáculos: estruturais, institucionais, relacionais, simbólicos e didático-filosóficos. Todos estes obstáculos existem, em boa medida, em razão da especificidade da disciplina de Filosofia. No entanto, acima de tudo, eles existem por causa da natureza da própria educação. Ou seja, porque fazem parte estruturalmente do processo ensino-aprendizagem. Há sempre obstáculos que precisam ser superados para se alcançar o saber. Precisamos elucidar todos os obstáculos educacionais escolares disponíveis para fazermos um bom diagnóstico da educação filosófica e pensarmos num prognóstico factualmente possível diante da realidade escolar imposta. Entretanto, vejamos por ora de onde vem a expressão ‘obstáculo’ que utilizaremos amplamente no decorrer desta dissertação.

Em sua obra *A formação do espírito científico*, o filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962) mostra-nos que ao tentar aprender algo ou conhecer algo deve haver um afastamento das posturas anteriores e uma aproximação das novas luzes do conhecimento. O próprio ato de conhecer requer de nós, agentes epistêmicos, a nítida compreensão de que sempre existe um empecilho, um obstáculo, uma dificuldade para conhecer algo plenamente. Sempre há mediação no processo ensinar-aprender e a negação de um conhecimento anterior. Nas palavras de Bachelard fica muito claro que:

O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é ‘o que se poderia achar’, mas é sempre o que se deveria ter pensado. O pensamento empírico torna-se claro depois, quando o conjunto de

²⁴O professor doutor Gustavo Bertoche em seu livro *Escola Brasileira: notas sobre um desastre* (2022) mostra-nos como o currículo das escolas brasileiras são extensos, irrealizáveis, sem projeto educacional nacional a longo prazo e obrigatório em demasia, sem qualquer possibilidade de disciplinas eletivas variadas e disponíveis aos alunos de modo adequado. Podemos ver o mesmo sentido educacional tanto na reforma do Ensino Médio, lei 13.415 de 2017, quanto na revogação da reforma através do Novo Novo Ensino Médio, lei 14.945 de 2024.

argumentos fica estabelecido. Ao retomar um passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual. No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização (Bachelard, 1996, p. 17).

A negação do conhecimento anterior e a compreensão de uma verdade objetiva se dá por meio da ruptura com os obstáculos ao conhecimento. Essa ruptura é o que Bachelard chama de obstáculo epistemológico: o conhecimento é sempre o romper de um obstáculo epistemológico. Romper com os obstáculos anteriores não significa que eles acabam, mas, antes, o próprio ato de conhecer pressupõe a existência de tais mediações, de tais obstáculos que são substituídos por outros obstáculos e, assim, o conhecimento humano progride.

A argumentação de Bachelard cumpre o papel de definir o ato de conhecer de modo geral, podendo ser um conhecimento científico ou filosófico. A nossa preocupação neste capítulo e nas seções subsequentes, em certa medida, também é esta: investigar o ensinar-aprender filosófico. Contudo, não queremos desenvolver uma teoria epistemológica ou investigar os fundamentos do conhecimento humano, tal qual Bachelard, mas apenas elucidar os múltiplos obstáculos inerentes à realidade do docente de Filosofia, obstáculos que se arvoram diante da necessidade de se conhecer o mundo filosoficamente. Para iniciarmos esta compreensão dos múltiplos obstáculos epistemológicos à didática filosófica, precisamos fazer uma descrição detalhada e circunscrita da realidade docente em que a presente proposta didático-pedagógica se insere. Começamos pela descrição dos obstáculos epistemológicos materiais presentes na escola na qual realizamos a nossa intervenção didático-pedagógica, acompanhada da observação da realidade enfrentada pelos profissionais que buscam implementar uma educação pública qualitativa na cidade de Manaus. Desbravadores indômitos diante dos múltiplos obstáculos epistemológicos inerentes à educação escolar.

2.1.1 Obstáculos epistemológicos materiais

A Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, vulgarmente conhecida como “Quarentão”, localiza-se na Av. Cel. Sávio Belota, s/n.º, no bairro Novo Aleixo. É reconhecida como uma das maiores escolas da zona norte de Manaus — Amazonas. Apesar de possuir 40 salas de aulas, apenas 28 são efetivamente utilizadas pelos professores e alunos residentes na região norte da cidade. Sua estrutura enorme e resistente contribui educacionalmente para vários públicos, sejam os mais vulneráveis economicamente, sejam os alunos de classe média que o JBL (doravante a sigla para se referir à escola “José Bernardino

Lindoso”) também atende. A escola possui uma quadra poliesportiva recentemente reformada e uma equipe de 110 profissionais da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas – SEDUC-AM, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) em que a escola atende o público. Incluímos nesta lista de 110 profissionais da SEDUC a diretora, o administrador, a coordenação pedagógica, os apoios pedagógicos, os secretários, os merendeiros, os professores e as bibliotecárias. Desses profissionais da escola, 43 são professores somente no turno matutino e demais divididos nos outros horários. Além dos funcionários efetivos e contratados pela SEDUC, há outros profissionais da educação escolar que exercem funções relevantes e pertencem às empresas terceirizadas como alguns merendeiros, os auxiliares de serviços gerais e os agentes de portaria. No total, contabilizamos 11 funcionários terceirizados. Portanto, em 2024, a equipe completa foi formada por 121 *lindosos* profissionais da educação escolar.



Imagem 2: Parte dos andares e do térreo da escola. (Foto nossa.)

Dividida em térreo e 2 andares, como mostra a Imagem 2, a escola possui uma biblioteca bastante modesta; um auditório razoável com capacidade para 160 pessoas; uma sala *maker* para aulas práticas que envolvem conhecimentos de robótica, carpintaria e

criatividade; um laboratório de informática com 12 computadores *desktops*, computadores que estão abaixo do padrão de processamento contemporâneo exigido pelos novos aparelhos eletrônicos; uma sala dos professores no térreo; uma sala da coordenação pedagógica no térreo; uma sala da coordenação pedagógica no 1º andar da escola; uma sala da diretora; uma sala da secretaria, uma sala da TV Escola (onde os alunos assistem filmes, videoaulas e palestras); uma cantina; um pátio de lazer; dois banheiros para os funcionários no térreo; dois banheiros femininos para as alunas no 1º e no 2º andar; um banheiro masculino para os alunos no 1º andar; duas salas de arquivo com documentos da escola no térreo e algumas salas que se tornaram inativas, seja porque se converteram em depósitos de livros didáticos, seja porque são salas equipadas com carteiras sem uso no momento. Este é um resumo da estrutura física geral da escola.

Uma escola do tamanho do JBL se torna desafiadora em matéria de gerenciamento e coordenação. Quanto maior a estrutura material da escola, maior a dificuldade gerencial desta escola. Muitas salas de aula ativas e disponíveis ao público significam inúmeros trabalhos para um reduzido contingente de pessoas. Pode parecer pouco, mas uma sala de aula a mais significa, em média, 35 alunos. Isso demanda novos professores, novos trabalhos pedagógicos e novos mecanismos de aproximação, motivação e ensino, o que denota a ampla complexidade de se disponibilizar mais salas de aula numa escola do porte do JBL. A escola possui uma dificuldade crônica de ausência de pessoal especializado e de corpo docente disponível para resolver tarefas rotineiras como ministrar disciplinas, ajudar nas situações pedagógicas cotidianas, resolução de conflitos, coordenação do conselho de classe, planejamento de atividades escolares, feiras científicas e literárias, etc. A ausência de pessoal torna difícil a entrega de um serviço educacional público de qualidade a longo prazo. Desse modo, entregamos sempre o serviço educacional possível, mas nunca o serviço educacional que gostaríamos. Há uma clara presença de um obstáculo epistemológico imposto pela estrutura física e material da escola. Assim, compreendemos que quanto maior a estrutura material da escola, maior a necessidade de pessoal especializado para resolução de problemas educacionais. Afinal, o trabalho docente nunca é individual, pelo contrário, a educação escolar é um sonho vivido coletivamente.

2.1.2 Obstáculos epistemológicos institucionais

Em 2024, as turmas que compunham as 28 salas ativas da escola eram de várias etapas da educação básica, como alunos do ensino médio de tempo parcial, alunos do novo ensino

médio de tempo integral e alunos do ensino fundamental regular. O JBL, desde 2022, passa pela transição de escola de tempo parcial para tempo integral. A diretora Luciana Mara lutou com muito afinco para que a escola atendesse apenas alunos do ensino médio de tempo parcial, ou seja, alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (EM) nos horários matutino e vespertino. Principalmente por conta do tamanho da escola e da ausência de pessoal disponível para a recepção e adequação destes alunos, tentando superar os obstáculos epistemológicos materiais da escola. Contudo, a partir de uma decisão política extremamente arbitrária por parte da Coordenadoria Distrital 6 (órgão de apoio à tomada de decisão da SEDUC-AM), a escola começou a receber orientações e determinações institucionais para se tornar uma escola de tempo integral.

Desse modo, o JBL passou a abrir vagas para alunos que iriam frequentar a escola o dia todo, isto é, alunos de 1ª e 2ª séries do ensino médio no regime de tempo integral, enquanto a escola ainda tinha que lidar com alunos de séries que pertenciam ao regime de tempo parcial da educação básica. Alunos que iriam ficar o dia inteiro na escola conviviam com alunos que iriam passar somente um turno na escola. Imagine gerenciar tudo isso? Não é nem nunca foi fácil. Junto a isso, a escola foi obrigada a abrir novas turmas de ensino fundamental ciclo II, adicionando outros perfis de alunos à escola, porque esta mesma Coordenadoria determinou que o número mínimo de alunos matriculados na escola não era condizente com o número mínimo de matriculados exigidos pela SEDUC-AM. Assim, novos alunos foram recebidos no JBL e o público se diversificou vertiginosamente. Públicos maiores para um contingente de profissionais cada vez menor. Alunos maiores de idade convivendo com alunos menores de idade e com ideias, comportamentos e aprendizagens diferentes. Assim, a complexa trama de conflitos e obstáculos epistemológicos tratou de se acentuar.

Os aportes do Governo do Estado do Amazonas e os investimentos da União nesta transição de uma escola de tempo parcial para uma escola de tempo integral não se fizeram explícitos em mudanças realmente significativas na estrutura da escola, na estrutura das salas e na construção de vestiários para meninos e meninas. Nós, professores e equipe pedagógica, questionamos o Coordenador Distrital sobre a necessidade das mudanças inerentes à estrutura da escola. Ele, como todo bom político, disse que a escola iria receber a construção de um vestiário feminino e masculino, além da ampliação de alguns espaços de convivência como refeitório e salas digitais. Mas, no entanto, não foram realizadas as mudanças necessárias para receber e manter estes alunos no período de tempo integral num ambiente escolar minimamente digno. Além disso, a logística para receber e manter alunos em faixas etárias tão distintas requer pessoal especializado para lidar com os conflitos do cotidiano, algo que

tem se mostrado um desafio intransponível. O trato com alunos do ensino fundamental é diferente do trato com alunos do ensino médio e isso requer expertise. Os obstáculos seguem se ampliando.

Professores foram escalados como monitores escolares para lidar com essa transição da escola de tempo parcial para escola de tempo integral, mas não houve aumento de pessoal na coordenação pedagógica e toda uma sorte de complexidades foi vivenciada nesta mudança abrupta. Assim, e para nossa maior tristeza, a escola teve que reter vários alunos de tempo parcial, mesmo iniciando o ano letivo com alunos pertencentes à escola de tempo integral matriculando-se na escola ou vindo de escolas de tempo parcial das regiões adjacentes. Um amálgama de alunos com idades de 12 aos 18 anos (alguns até maiores de 18), os quais são humilhados e violentados por uma política de exploração econômica, abandono parental, abandono e/ou negligência estatal. Assim, a escola torna-se depósito de pessoas, e não um ambiente receptivo, motivador e acolhedor para a juventude.

Pertencentes ao novo ensino médio na modalidade de tempo parcial, temos 8 turmas de 3º série. Pertencentes ao novo ensino médio na modalidade de tempo integral, temos 9 turmas de 1º série e 6 turmas de 2º série. Pertencentes ao ensino fundamental ciclo II, temos 4 turmas uma de cada ano: uma de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. Em suma: são 28 turmas, de 20 a 40 membros por sala, com alunos de médio e fundamental que circulam várias etapas da vida e da formação educacional. Isso gera um descabimento de conflitos e múltiplos obstáculos epistemológicos, tais como: indisciplinas das mais diversas, dramas individuais condizentes com suas faixas etárias, dilemas existenciais familiares, evasão escolar, negligência por parte de membros do corpo docente entre outros. Ainda existem os obstáculos institucionais perpetrados pela SEDUC-AM e pela natureza da própria realidade docente, tais como: pequeno contingente de pessoal especializado, indiferença das unidades superiores que coordenam essa transição escolar, como as coordenadorias, a gestão superior da SEDUC e as demais gerências corresponsáveis, arbitrariedade nos critérios de apoio à gestão da escola etc.

A direção e a coordenação pedagógica fazem o que podem dentro de seus limitados recursos, mas o problema é estrutural, político e social. Compete aos professores a tarefa de educar mesmo correndo o risco de homogeneizar o sofrimento dos alunos, mesmo igualando equivocadamente o tratamento que deveria ser particular com estes queridos, mesmo usando expressões linguísticas que não são pertinentes à idade mental e formacional destes estudantes. Cada pessoa requer um modo de tratamento particular e orientado, mas esta dinâmica escolar de públicos diversos amalgamados como se fossem um único público é perigosa e confunde

muito o docente. É necessário um esforço colossal para não homogeneizar nem objetificar o outro. São tantas nuances que às vezes é preferível não pensar nelas. Talvez, essa seja a grande marca da atitude docente antifilosófica: não pensar sobre os problemas docentes porque eles são muitos; não enfrentar os obstáculos epistemológicos porque eles são (aparentemente) intransponíveis. Contudo, é necessário enfrentar os obstáculos epistemológicos institucionais e materiais impostos à realidade docente, principalmente porque estes obstáculos, se não enfrentados e superados, geram novos obstáculos. É como a construção de um muro: primeiro o estado não faz, depois as associações comunitárias não fazem e, assim, resta apenas ao indivíduo tomar as rédeas da situação e fazê-lo. É preciso construir a barreira contra a ignorância. O muro contra o abismo só será construído superando os múltiplos obstáculos materiais e institucionais impostos, pois, afinal, nascem novos obstáculos todos os dias. Obstáculos estes que preferimos chamar de obstáculos relacionais e simbólicos, que abordaremos a seguir.

2.1.3 Obstáculos epistemológicos relacionais

Os obstáculos institucionais e materiais apontados anteriormente estão associados e geram outros obstáculos epistemológicos: os obstáculos relacionais e os simbólicos. Se de um lado a escola carece de estrutura adequada para receber e manter os alunos que ela atende, por outro, ela gera distorções relacionais e simbólicas com seus discentes por não oferecer, de modo satisfatório, o afeto docente necessário, a atenção dedicada, o discurso formativo e transformador, além do atendimento humanizado requerido pela prática docente. Ensinar significa relacionar-se com seus alunos, mesmo que seja de modo indiferente. A indiferença é um modo de relacionar-se com a docência. É possível ser indiferente ensinando? Claramente sim. É o melhor modo de relacionamento com seus alunos? Com certeza, não. Porém, basta perguntar aos docentes, numa sala de professores qualquer, por exemplo, como eles se colocam em tais situações com seus alunos e teremos uma amostra do padrão relacional docente.

É extremamente comum ouvir frases como: “Não me envolvo com aluno!”, “Nenhum aluno presta!”, “Trato eles até como se fossem gente!”, “É importante não se envolver demais com os alunos!” etc. São posicionamentos irredutíveis, piadas de mau gosto, gracejos aparentemente inofensivos e associações comuns que denotam o abismo criado no campo relacional entre docente e discente. Há uma completa desumanização dos alunos, e consequentemente uma objetificação dos mesmos, algo que torna o processo ensino-

aprendizagem mecânico e transforma o tratamento entre professor e aluno numa relação indiferente, quando não opressora, e infrutífera. Ninguém aprende sendo indiferente em relação ao outro, é preciso existir algo de interessante e motivador nesta relação. O aluno precisa enxergar isso e o professor precisa apresentar comportamentos que possibilitem esta condição.



Imagem 3: Vista de cima da escola mostrando o pátio para a recreação. (Foto nossa)

No JBL, os alunos querem um espaço para a socialização com seus colegas. Levando em conta que a socialização ficou bem reduzida e incomum desde a deflagração da pandemia da Covid-19, isto é, do isolamento social forçado em dezembro de 2019 no mundo inteiro e decretado em março de 2020 na rede pública de Manaus, fica evidente que socializar é importantíssimo numa escola. Todavia, não existe essa possibilidade de socialização de modo satisfatório no JBL. O pátio da escola, como mostra a imagem 3 acima, só está disponível para a convivência em dias de sol e não possui cadeiras ou assentos confortáveis para os alunos socializarem. Em dias de chuva, o pátio fica inabitável, pois ninguém quer se encharcar com a chuva ácida presente na região. Nos momentos das refeições cotidianas, faltam cadeiras e assentos no refeitório para eles apreciarem suas refeições de modo salutar.

Por quê? Porque a estrutura da escola carece de assentos e cadeiras suficientes para atender todos os alunos, principalmente por conta da quantidade de alunos que a escola atende.

Com estes exemplos, podemos concluir o seguinte: os problemas estruturais vão gerando problemas relacionais. Se o aluno não tem onde sentar no refeitório, então ele vai querer comer na sala de aula, dando mais trabalho à equipe da limpeza, ou então nem desce para comer, comprometendo sua capacidade de atenção em sala, pois o déficit energético do seu cérebro não vai permiti-lo prestar atenção nas aulas subsequentes²⁵. Assim, um obstáculo material e institucional, converte-se num obstáculo relacional entre os alunos, afetando todos os demais agentes educacionais envolvidos: professores, equipe pedagógica, direção da escola, pais, ou responsáveis, e comunidade escolar.

Noutro espectro dos obstáculos relacionais está a disciplina e a motivação em sala de aula. Como o professor poderá lecionar aulas expositivas se os alunos não têm a motivação necessária em sala para fazer silêncio e focar sua atenção no conteúdo exposto? Como será feito isso sem controle emocional da parte do aluno? Como haverá controle emocional sem uma estrutura familiar sólida que dê o suporte emocional que a criança, ou adolescente, tanto precisa? As dificuldades crescem de modo exponencial a partir do momento em que o aluno não consegue respeitar minimamente o trabalho docente. Ele não precisa concordar com o conteúdo ministrado ou mesmo gostar da aula exposta, mas são necessários o respeito, a cordialidade e a tolerância ao trabalho docente, inclusive em respeito aos outros alunos interessados e coparticipantes. Essa disciplina imposta às vezes se aprende na escola, com certa coerção e conflito, ou às vezes se aprende em casa, com muita orientação e cuidado. Pelo fato da maioria do público que a escola atende ser oriundo de lares socialmente vulneráveis ou de famílias desestruturadas, nota-se reiteradamente a indisciplina e os vários tipos de violências que eles perpetuam, sejam física, psicológica ou simbólica. As experiências acumuladas ao longo destes seis anos de trabalho docente permitem-me dizer que a disciplina em sala é a força motriz da aula do professor. Quanto mais a turma respeita o

²⁵ Todos os dias e em todas as turmas que leciono é comum fazermos um levantamento diário de quantos alunos alimentaram-se com seu desjejum ou almoçaram antes de chegar à escola (alunos do turno matutino e vespertino especificamente). A média de alimentados diariamente por turma varia bastante (entre 3 a 25 de 48 alunos), contudo o padrão comportamental mais comum é: os alunos que trabalham e estudam comem e dormem mal; os alunos que não trabalham e somente estudam geralmente se atrasam e não se alimentam adequadamente por conta das suas atividades noturnas e/ou diurnas (são usuários indisciplinados das redes sociais e procrastinadores do bom sono e da boa alimentação). Assim, numa turma de 25 a 48 alunos, é bem comum 15 alunos estar bem alimentados enquanto os outros 10 ou 25 restantes estão vulneráveis alimenticiamente. Pretendo fazer um levantamento mais pormenorizado desta tendência comportamental, mas, desde 2020 enquanto leciono na rede pública de Manaus e uso esta metodologia relacional, ficou evidente que: a maioria dos jovens de 14 a 18 anos se alimentam mal e dormem mal. O aprendizado tem sido extremamente comprometido com esta ética comportamental bem como o futuro acadêmico destes alunos.

trabalho do professor, mais bem disciplinada ela será e, por consequência, mais ela vai prestar atenção nas aulas, bem como apreciará o pouco tempo ao lado do professor. Desta disciplina e/ou motivação concentrada na aula nascerá o conhecimento. Como todo relacionamento saudável, haverá um desejo maior em reencontrar-se e aproveitar a aula.

Entretanto, é crucial ponderar o seguinte: a disciplina deve ser aplicada com coerção e autoridade pelo professor somente como alternativa última de relação. A disciplina pode e deve ser introduzida na turma mediante os comportamentos e contatos frequentes que os alunos têm com o professor. É imprescindível a cultura relacional²⁶ permanente com os alunos, pois eles precisam saber que o professor se relaciona com eles e se importa com cada um de modo particular. Questionar sobre sua alimentação, seu sono regular, suas aspirações enquanto discente, sobre sua família e sobre seu universo enquanto adolescente é aquilo que construirá a superação do obstáculo explícito existente no âmbito relacional entre docente e discente. Somente com a abertura docente para o mundo do discente é que haverá disciplina, atenção dispendida, motivação aplicada e aprendizado efetivado. Os estudantes aprendem mais com professores que são mais emotivos e relacionalmente interessados neles. Relacionar-se é preciso.

Existe uma cultura relacional entre professor e aluno segundo a qual deve-se fazer o básico para estar em sala de aula, seguindo os princípios éticos da polidez, do autocuidado e da reciprocidade. ‘Polidez’ significa os cumprimentos cordiais de ‘Bom dia’ ou ‘Boa tarde’ usados cotidianamente, pedidos de licença para falar durante a aula ou ao sair da sala silenciosamente e de modo que não atrapalhe a dinâmica própria da aula, etc.: a livre circulação de conceitos, explicações, diálogos e alunos em silêncio comedido. Autocuidado se refere ao sono - dormir pelo menos de 7 a 8 horas de sono; à assepsia - higiene pessoal realizada e sensação de frescor assegurada; e à alimentação anterior à aula - desjejum e/ou almoço antes do início das aulas. Por fim, a reciprocidade se refere à polidez e ao autocuidado na medida em que os alunos compreenderem as dinâmicas básicas da relação professor-aluno. A reciprocidade vale principalmente para o caso das dúvidas durante as aulas e daquilo que cabe ao aluno durante nossas trocas epistêmicas, seja numa pergunta, numa resposta, num comentário jocoso, numa história particular, numa contribuição epistêmica, etc. Os resultados de fazermos uso destes conceitos de ética e da cultura relacional mostraram-se extremamente

²⁶ Entendo por “cultura relacional” os comportamentos coletivos e isolados dos alunos em que eles agem, tentam praticar ou se corrigem sucessivamente diante das exigências relacionais do professor. Cada aluno que pratica os princípios da polidez, do autocuidado, da reciprocidade, da disciplina, da motivação etc., nas minhas aulas, por exemplo, faz parte do grupo que pratica a cultura relacional. Auxilia na construção do conhecimento e ajuda no equilíbrio relacional que precisa existir nesta relação profissional.

efetivos na superação dos obstáculos epistemológicos relacionais. Nesse sentido, pude construir com os alunos do JBL trabalhos de pesquisa, em 2023, aulas exitosas e até apliquei os Jogos Maquiavélicos em algumas turmas por conta desta postura relacional mais aberta e efetiva. Entretanto, ainda há vários obstáculos relacionais mais profundos a serem superados.



Imagem 4: A biblioteca da Escola José Bernardino Lindoso

Suponhamos, num mundo ideal, que todos os alunos de uma turma média, cerca de 35 alunos, estejam bem alimentados, com sono regularizado e dispostos a aprender o conteúdo ministrado em aula. A aula vai bem, os alunos estão motivados ao término do processo e alguns até registram em seus cadernos os conceitos expostos. Fizeram todo o seu trabalho em sala de aula de modo satisfatório. Eles pretendem ler algo na biblioteca da escola sobre o conteúdo ministrado em sala. No entanto, para a nossa frustração, não existem livros clássicos de Filosofia (tais como *A República* de Platão, *Metafísica* de Aristóteles ou *Meditações Metafísicas* de René Descartes), ou livros introdutórios de Filosofia, na biblioteca (no JBL, por exemplo, não existem livros clássicos de Filosofia nem livros introdutórios de Filosofia sobre qualquer autor, o que existem são livros didáticos para o ensino de Filosofia, isto é, manuais para o professor especializado.). O que há são exemplares de literatura universal, tais como livros de Machado de Assis, Franz Kafka, George Orwell, etc. (no JBL existem livros

de literatura universal regionais, nacionais e internacionais). A leitura de obras filosóficas é uma necessidade da prática docente e uma idealização por parte de qualquer profissional da área, contudo na biblioteca da escola não existem obras eminentemente de Filosofia, sejam livros de autores clássicos, sejam livros de autores mais heterodoxos ou livros introdutórios da área. Dito de outro modo, é um erro dizer que não existem livros de Filosofia no JBL, existem sim livros de Filosofia na biblioteca da escola. São livros didáticos e livros de didática filosófica, objetos que pertencem mais aos professores do que aos alunos. Livros para iniciados e não para iniciantes. Assim, elencamos mais um obstáculo material e institucional que acaba acarretando obstáculos relacionais e didático-filosóficos.

Como é possível cumprir as diretrizes da BNCC sobre leitura e interpretação de textos filosóficos se não existem exemplares desta natureza epistêmica na escola²⁷? Como construir alternativas metodológicas se a estrutura escolar não dispõe de elementos básicos para tais constructos? Como vencermos os obstáculos relacionais sem livros que possam ser nossas armas? Assim, ficamos presos aos textos que nós imprimimos e selecionamos, quando existem impressoras para isso, aos slides que montamos e aos textos dissertativos que produzimos. A nossa prática docente fica circunscrita a eixos temáticos determinados segundo nossos conhecimentos e nossas pretensões. Caso decidamos indicar um *e-book* ou um texto eletrônico em formato PDF de alguma obra filosófica relevante, a leitura desta obra vai depender fortemente do interesse do aluno e da disponibilidade do texto no mundo digital. Sem contar que a leitura de diferentes mídias, livros físicos ou livros digitais, têm potencialidades distintas e geram características diferentes para o espírito humano, tais como capacidade de atenção, disponibilidade de memória, tempo de exposição e capacidades de leitura profunda²⁸. Entretanto, conhecer o livro clássico de Filosofia depende da motivação do aluno e da disponibilidade digital das obras filosóficas, quando precisamos prescindir da biblioteca física da escola. Não deveria ser assim, mas, apesar do experimento mental descrito acima, não trabalhamos no mundo ideal. Trabalhamos no mundo real e com os métodos e processos disponíveis. Assim, a existência da biblioteca com obras filosóficas passa do campo do obstáculo material para o campo do obstáculo relacional. Não há relação com a Filosofia

²⁷ A BNCC, a legislação atual da educação escolar brasileira, na competência 1 das linguagens e suas tecnologias, preconiza a compreensão e a mobilização dos vários tipos de linguagens, como artísticas, corporais e verbais, para receber e produzir novos discursos sobre o mundo, posicionando-se política, epistêmica e socialmente. Como produzir discursos sem livros disponíveis para tal prática? Como conhecer novas linguagens sem livros contendo tais novidades? Como falar de filosofia sem tal linguagem? Os limites da linguagem dos alunos estão postos e seus mundos claramente reduzidos.

²⁸ Confira *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era* (2019) de Maryanne Wolf nas cartas 3 e 8 para um diagnóstico pormenorizado sobre as leituras de mídias distintas e sobre a relevância atual do cérebro duplamente letrado.

sem livros clássicos de Filosofia. Existe um abismo relacional entre professor e aluno que somente um livro clássico de Filosofia pode reconciliar.

No contexto da aula propriamente dita, se os alunos, enquanto corpo discente, não estiverem minimamente predispostos a participar das aulas, concentrar-se no conteúdo exposto ou, ao menos, permitir que o professor desenvolva sua exposição com atenção e escuta, o processo educativo dificilmente florescerá. Além disso, fatores extraclasse, como a ausência de uma alimentação adequada ou a privação do sono, comprometem significativamente o rendimento escolar. Estudantes nessas condições tendem a adormecer em sala, dispersar-se com facilidade, manipular o celular, conversar com colegas ou simplesmente ignorar a fala docente — comportamentos que não apenas inviabilizam sua própria aprendizagem, como interferem negativamente na dinâmica coletiva da aula. A atuação passiva ou mesmo disruptiva substitui a participação ativa e colaborativa, essencial à construção do conhecimento.

Os obstáculos se apresentam, portanto, desde o início — mas os desafios não param por aí. A aula estritamente expositiva, desprovida de estratégias interativas, tende a se tornar exaustiva tanto para o docente quanto para o discente. A ausência do exercício sistemático da leitura e da escrita torna vã a experiência educativa, pois a simples presença física e a aparência de atenção não garantem a apreensão do conteúdo partilhado. Frequentemente, os estudantes sinalizam concordância gestual, mas não compreendem efetivamente o que está sendo dito. Neste cenário, a relação pedagógica entre professor e aluno se vê imersa num mar de incertezas, ruídos e desconexões que comprometem a intencionalidade formativa do encontro educativo, cinde a relação que precisa existir entre ambos.

Desafios como os anteriormente descritos impulsionam práticas educacionais que se orientem pelas inclinações mais espontâneas dos alunos — aquilo que preferem fazer e com que se sentem mais identificados: jogar, brincar, dialogar e interagir. Nesse cenário, exigir uma leitura atenta e analítica de um texto parece, muitas vezes, soar como uma imposição desproporcional, desprovida de atrativos imediatos. É nesse contexto que emergem as chamadas aulas lúdicas, apresentando-se como alternativas metodológicas viáveis e atrativas. Os Jogos Maquiavélicos nascem precisamente desse terreno fértil de obstáculos epistemológicos e concepções divergentes sobre o ensinar e o aprender. Constituem uma tentativa deliberada de proporcionar as competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo em que funcionam como estratégia metodológica voltada para a Educação Básica, estimulando a motivação, a liberdade criativa, a argumentação e o ensino de princípios éticos, políticos e epistemológicos.

Enquanto a aula expositiva impõe sua dificuldade pela verticalidade do saber, a abordagem lúdica, à primeira vista, parece mais leve e espontânea. No entanto, ela revela complexidades próprias — tanto no plano da preparação docente quanto na articulação com os objetivos formativos. Nessa inflexão metodológica, os alunos se deslocam da rotina convencional da sala de aula para um espaço de aproximação simbólica e sensível, que o filósofo e professor Silvio Gallo caracteriza como um contexto de sensibilização²⁹. A aula, então, se torna novamente possível: agora sob o signo do jogo, da imaginação, do faz de conta — sem abrir mão da intencionalidade pedagógica e do rigor filosófico por excelência.

2.1.4 Obstáculos epistemológicos simbólicos

Em relação ao obstáculo epistemológico simbólico, precisamos fazer três esclarecimentos. O primeiro deles é que esta noção nasce da junção de dois conceitos expostos por autores distintos e de épocas completamente divergentes: Gaston Bachelard (1938) e Caroline Fanizzi (2023). O segundo é que “obstáculo epistemológico” se fundamenta na discussão bachelardiana anteriormente apresentada. O terceiro, e último, é que a adição do termo “simbólico” ocorre por conta da retroalimentação da ignorância e da precarização docente de modo linguístico, simbólico e político, como veremos a seguir.

A expressão “obstáculo epistemológico simbólico” é resgatada a partir do conceito “precariedade simbólica” que Caroline Fanizzi apresenta em sua obra *O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer*, publicada em 2023. Nesta obra, Fanizzi descreve a precariedade simbólica e como este tipo de obstáculo epistemológico converte-se em precariedades materiais (para nós: “obstáculos epistemológicos materiais”) e sofrimentos recorrentes na experiência docente, algo que ocorre politicamente e se retroalimenta. Vejamos suas palavras a respeito deste tipo de obstáculo educacional e o modo como o sofrimento docente se relaciona com a precariedade simbólica:

O sofrimento do professor enraíza-se de maneira profunda em uma forma de precariedade que, ainda que aparentemente constituída por contornos mais fugazes, opera de modo bastante imperioso junto aos sujeitos: a precariedade simbólica. Nomeamos como precariedade simbólica a condição constituída pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar precário hoje ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário social (Fanizzi, 2023, p. 14).

²⁹ Silvio Gallo discute com muita clareza a importância da sensibilização, ou aproximação experiencial e estética, na aula para a exposição dos conceitos de Filosofia. Confira o artigo *A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade* (2005) onde ele expõe com muita clareza e didática os passos de uma aula de Filosofia.

A precariedade simbólica, portanto, compõe-se da desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação dos professores. Quanto mais se ignora a autoridade docente, quanto mais se desvaloriza os discursos que são frutos do trabalho docente, quanto mais se desqualifica a docência, mais a precariedade simbólica ganha contornos presentes e persistentes, mais o trabalho docente será desvalorizado e precarizado. Por ter origens internas e externas, o discurso que espalha a precariedade simbólica também acaba se tornando um obstáculo à formação continuada e ao desenvolvimento econômico da profissão desempenhada pelos agentes educacionais. A precariedade simbólica gera impossibilidades de valorização docente, sejam elas discursivas ou econômicas, e incompreensão do que é dito pelos professores. Os alunos acabam ignorando tais dizeres e isto se converte num obstáculo epistemológico simbólico, isto é, numa dificuldade que também atinge discentes e docentes na construção do conhecimento. É justamente no contexto da escola e da sala de aula que a precariedade simbólica e/ou o obstáculo epistemológico simbólico nasce e se perpetua. Socialmente, tal obstáculo ganha novos horizontes por ser replicado discursivamente, mas é na escola que ele nasce. Quanto mais as secretarias de estado de educação se tornam indiferentes às cobranças e aos dizeres fundamentados dos professores, quanto mais a direção escolar ignora os avisos e as práticas exitosas dos professores, quanto mais a coordenação pedagógica deslegitima o papel orientador e formador do professor, quanto mais os alunos sentirem-se indiferentes ao discurso e às práticas docentes, tanto mais haverá obstáculos para que o ofício docente seja respeitado, valorizado, reconhecido e bem remunerado. Infelizmente, estes obstáculos são cadeias que se retroalimentam.

As ações e os discursos que obstaculizam simbolicamente os professores acumulam-se aos montes, inclusive sendo perpetrados pelos próprios colegas que dividem o labor em sala de aula. Concomitantemente, são cada vez maiores e diversos o conjunto do sofrimento docente e o desinteresse por esta função pública. Um sofrimento que se legitima pela simples desautorização da fala e dos atos docentes, uma pedra no caminho que começa como um simples pedregulho jogado ao léu, um discurso aparentemente inofensivo e desinteressado. Fanizzi é muito competente em mostrar-nos este detalhe discursivo que ignorávamos e que faz toda a diferença compreendê-lo, algo que sabemos ser oriundo também da sua experiência enquanto pesquisadora e docente.

É facilmente possível cogitar a origem do apagão docente que vislumbramos hoje desta relação viciosa e conflitante oriunda do obstáculo epistemológico simbólico. O discurso de inviabilidade política para com os professores e com as demandas escolares é amplamente

conhecido. Falta de recursos, má remuneração, violências institucionalizadas, perseguição política, etc., tudo isso constrói uma imagem na cabeça das pessoas e um discurso destruidor que perpetuamente se insere na realidade política brasileira e jamais abandona a realidade escolar. Até porque, como vimos, obstáculos materiais fazem parte da realidade docente, mas o obstáculo epistemológico simbólico aprisiona de tal maneira esta realidade que ela não parece ser passível de mudança. Este discurso enclausura e cega os agentes políticos capazes de subverter a realidade educacional e a política brasileira.

Muitos professores sabem que, infelizmente, a aula precisa ser ministrada havendo ou não pincel para o quadro branco, havendo ou não ar condicionado funcionando em sala, havendo ou não merenda disponível a todos os alunos na escola, isso sem considerar o perfil nutricional dos alimentos disponíveis na cantina escolar. A função docente demanda ação, independente das circunstâncias materiais ou simbólicas apresentadas. É possível superar momentaneamente os obstáculos materiais da função docente e até conviver com muitos dos obstáculos epistemológicos descritos até aqui. Contudo, para superar de vez a precarização generalizada da educação escolar brasileira e o apagão docente experimentado recentemente, somente subvertendo estes múltiplos obstáculos apresentados. Somente superando os obstáculos epistemológicos materiais, institucionais, relacionais, simbólicos e didático-filosóficos, é que conseguiremos reverter de vez a desautorização dos professores brasileiros e, potencialmente, vislumbrar uma melhora da educação escolar de modo geral. Na linha de frente desta guerra, estão os desbravadores indômitos da educação escolar brasileira e eles possuem momentaneamente apenas um ardil: a pesquisa didático-filosófica. Para derrotarmos o inimigo de algum modo, é preciso observá-lo, investigá-lo, conhecê-lo e, somente depois de toda esta aproximação, confrontá-lo. Tanto a observação quanto a investigação são feitas com coragem, de modo que cabe aqui seguir o conselho político do filósofo chinês Sun Tzu, autor da famosa obra *A Arte da Guerra*, muitos séculos antes da *Arte da Guerra* de Nicolau Maquiavel:

Por mais crítica que seja a situação e as circunstâncias em que te encontrares, não te desesperes. Nas ocasiões em que tudo inspira temor, nada deves temer. Quando estiveres cercado de todos os perigos, não deves temer nenhum. Quando estiveres sem nenhum recurso, deves contar com todos. Quando fores surpreendido, surpreende o inimigo (Tzu, 2008, p. 122).

Esta passagem descreve muito bem a realidade docente atual: o professor de Filosofia (quando não for o professor de qualquer outra disciplina escolar) não deve temer nada porque geralmente está sem recurso material, institucional, relacional ou simbólico. Nesse contexto,

nada mais importa do que se tornar um agente educacional ativo, indômito, sem medo e sem dúvidas sobre aquilo que precisa ser feito. O trabalho se impõe e, nesta guerra contra a ignorância, poucos são os ardis que podemos utilizar e muitos são os inimigos a enfrentar. Agir é preciso, sem medo do perigo.

2.2 O único ardil na guerra contra a ignorância: a pesquisa didático-filosófica

2.2.1 Os agentes educacionais na luta contra a ignorância

A imagem mental de uma escola na cabeça da maioria das pessoas é um prédio materialmente cheio de salas com quadro branco, repleto de carteiras escolares para os alunos, com uma mesa especial para os professores, pedagogos, administradores, merendeiros, secretários, porteiros e um diretor. Embora exista uma referência material, física e tangível ao que significa a palavra "escola", existe também uma referência não física à escola, algo que habita a realidade do incerto, do abstrato, do incognoscível, do indescritível e que, como educadores e pesquisadores, precisamos entender, explicar, dar conta. Aqui começa o primeiro desafio: explicar que tipo de abstração é a escola, em que tipo de discurso podemos enquadrar a escola e como podemos fazer tudo isso sem gerar o obstáculo epistemológico simbólico ao discursar sobre a realidade político-social que abrange a escola.

Enquanto abstração, a escola existe na mente daqueles que participam dela e está localizada na realidade político-social concreta que também é construída mentalmente, ou seja, a escola existe de modo abstrato e concreto, sendo que estas duas realidades correlacionam-se, constroem-se, sustentam-se mutuamente. Expor em palavras aquilo que é abstrato e concreto é um trabalho por excelência da Filosofia e, neste caso, particularmente da Filosofia da Educação. Sabemos que dúvidas, questões e problemáticas, são elementos constitutivos do ofício filosófico e que, enquanto pesquisadores da educação, precisamos explicar os fenômenos desta realidade. Isto posto, podemos levantar as seguintes e relevantes questões: o que significa 'escola'? Qual objetivo central/final desta instituição? O que significa 'educar'? Todos os agentes desta instituição fazem parte do seu objetivo central/final, ou este objetivo central/final é autônomo a estes agentes? Quais agentes da escola fazem parte do processo educativo? Ou somente os professores são responsáveis por cumprir este objetivo institucional central/final? Quem são os mediadores do processo educacional? Existem mediadores mais importantes no processo educativo? Ou os políticos são os mediadores mais importantes do processo educativo? E o aluno onde fica nesta mediação? Há alguma importância nos atos

discentes para sua formação? A família contribui de algum modo nesta educação? Ou somente a escola pode responder a esta necessidade de modo contributivo?

Existem inúmeras perguntas a serem feitas e respondidas, principalmente quando se trata de um assunto tão complexo e relevante como a educação *lato sensu* e a educação escolar *stricto sensu*. Para algumas perguntas mencionadas i) nós não temos uma resposta definitiva, para outras ii) resoluções parciais ou processos de compreensão em construção, ou ainda iii) cabe compreendê-las para, enfim, resolvê-las. Raras são as perguntas que nós temos respostas definitivas e amplamente fundamentadas. Entretanto, através da experiência docente podemos dizer que os responsáveis legais, alunos, professores, pedagogos, diretores e políticos são os principais agentes responsáveis por definir e construir o significado do termo ‘escola’. São eles os construtores desta instituição, mantenedores de sua existência e os responsáveis por levar adiante o processo educativo. Acaso entendamos ‘educação’ como ‘processo formativo de conhecimento para a vida adulta em sociedades humanas³⁰’, será fácil compreendermos que a educação, mesmo neste *lato sensu* básico, exige de seus coparticipantes ações comprometidas com a criação deste processo e com sua manutenção, apesar dos múltiplos problemas e obstáculos inerentes.

Educação é um processo formativo feito por pessoas e para pessoas, não existe educação em contextos isolados, solitários e solipsistas. Até os leitores de livros que se intitulam autodidatas, não aprendem sozinhos, pois têm os livros escritos por outras pessoas para lhes educar. Nesse sentido, nem o autodidata aprende sozinho. A educação é plural e feita por muitas mãos, os seus mediadores estão espalhados no entorno de todas as instituições. Em *Filosofia na escola: o prazer da reflexão* de 2004, Marcos Lorieri e Terezinha Rios descrevem bem esta relação entre mediação e educação:

Primeiro, pensemos no ser educador: educador somos todos, na verdade. Pois, todos nós somos mediação para outros seres humanos serem gente de algum modo e os demais seres humanos o são, também, para nós. É que nós precisamos uns dos outros para ser gente: nós nos fazemos humanos, também, nas inter-relações. Uns influenciando os outros e vice-versa. Somos “meios”, não no sentido de “instrumentos”, mas no sentido de “ambiência” necessária que “media” a nossa humanização (Lorieri; Rios, 2004, p. 6-7).

³⁰ O problema desta definição simplória e básica de ‘educação’ é esconder os modos diversos de formar conhecimento, pois há conhecimentos mediados e conhecimentos alcançados por puro esforço, há saberes construídos e há saberes herdados e, neste ínterim, o processo educacional parece pender mais para o lado da construção do que para o lado da herança, o lado da mediação bem mais do que para o lado da verticalidade, ou autoridade.

Diretores gerenciam os múltiplos problemas internos e externos da institucionalidade escolar, resolvendo conflitos orçamentários e relacionais entre as várias instituições que permeiam o processo educativo, sejam elas municipais, estaduais, federais bem como questões pertinentes aos próprios indivíduos sob sua tutela, isto é, questões relacionais, institucionais, familiares, etc. Os diretores parecem ser os agentes educacionais e/ou mediadores escolares mais importantes da escola. Responsáveis legais financiam o transporte, a alimentação, a vestimenta, o material escolar e gerenciam o processo educacional do início ao fim, acompanhando o desenvolvimento e as tomadas de decisão que afetam seus tutelados na realidade escolar. Os responsáveis legais parecem ser os mediadores mais importantes do processo formativo.

Alunos são aqueles que escrevem, leem, estudam e cumprem o objetivo central/final educacional, é por eles e para eles que os responsáveis legais, os professores, os pedagogos e a direção escolar, exercem seus papéis. Os alunos parecem ser os agentes educacionais mais importantes da escola. Professores elaboram e ministram as aulas, criam métodos de ensino, mecanismos de acesso e recuperação de aprendizagem, as práticas de avaliação, em suma: criam elementos e práticas de uma educação bem sucedida, pois estão na ponta do processo, defronte dos alunos ou no chão da escola, como dizem por aí. Os professores parecem ser os mediadores mais importantes da educação.

Pedagogos disciplinam, orientam, dialogam, registram e acompanham os dilemas enfrentados pelos alunos, pelos professores, pela direção escolar e por todos os outros agentes que se envolverem na dinâmica escolar. Uma escola sem pedagogo é uma escola morta, sem norte e sem futuro. A função do pedagogo gera equilíbrio à dinâmica escolar, criando sentido ao trabalho docente, discente e diretivo, por meio de suas muitas demandas simultâneas, além da condução na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, que circunscreve os limites de atuação de cada agente educacional da escola. Os pedagogos parecem ser os mediadores mais importantes da educação.

Políticos nacionais criam e fiscalizam as legislações que fundamentam a educação, moldando as leis de acordo com os intentos de todos os educadores, tais como: Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus - lei n.º 5.692/1971; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei n.º 9.394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais - normativa de 1998; Plano Nacional de Educação - lei n.º 13.005/2014; Lei do Novo Ensino Médio - lei n.º 13.415/2017, que estabeleceu a Base Nacional Curricular Comum; e a atual Lei do Novo Novíssimo Ensino Médio - lei n.º 14.945/2024. Os políticos nacionais são os principais responsáveis pelas mudanças constantes na legislação educacional vigente, sendo possível

notar que frequentemente tais mudanças ocorrem sem a participação ativa dos outros agentes educacionais na confecção das leis e das novas normativas implementadas. Eles não fazem mudanças políticas sozinhos, é claro, pois existe uma cadeia de agentes públicos e diferentes níveis normativos que oportunizam tais mudanças institucionais. Contudo, é sempre relevante dizer que várias destas leis e normativas implementadas têm origem verticalizada e desconsideram totalmente a realidade docente daqueles que estão de fato no chão da escola. Cabe ao político nacional observar estas nuances no seu trabalho educacional.

Entre outros agentes educacionais que alteram as leis e normativas estão os políticos estaduais. Os políticos estaduais seguem as leis criadas pelos políticos nacionais e estabelecem leis e normativas que mudam o currículo e as práticas educacionais nas realidades das escolas estaduais e em seus sistemas de ensino, tais como: Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas - resolução de 2010; Proposta Curricular do Ensino Médio - normativa de 2011; e o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - normativa de 2019. Eles acabam guiando os currículos, as práticas didático-pedagógicas e a própria dinâmica escolar *in loco*. Desse modo, os políticos nacionais e estaduais parecem ser os agentes mais importantes do processo educacional.

Assim, o que podemos concluir acerca da importância de todos estes agentes educacionais mencionados?

Esta série de razões que destacam as ações dos agentes educacionais, isto é, as legislações e normas da educação, os argumentos sobre o agente mais importante da escola e sobre o agente mais importante da educação, mostram a complexidade deste processo formativo e expõem um posicionamento central desta dissertação: somente a pesquisa pode nos nortear sobre a realidade escolar; somente a pesquisa pode nos mostrar se existe agente mais importante no processo educativo e se isso realmente deve ser levado em conta no processo ensino-aprendizagem; somente a pesquisa pode nos mostrar quais conhecimentos relevantes devem ser ensinados em sala de aula, para além dos conhecimentos impostos por lei ou normativa instituída; somente a pesquisa pode nos mostrar o caminho que estamos percorrendo no atual estado de coisas da educação escolar brasileira e como andam os índices escolares catalogados; somente a pesquisa pode nos relatar o real estado de vida dos docentes brasileiros e o impacto das políticas públicas na realidade concreta da escola; e somente a pesquisa pode ser o ardil, a arma ou o artifício, utilizável para construir uma educação escolar qualitativa, formadora e humanizada no Brasil.

É óbvio que se a escola não for conduzida por bons responsáveis legais, bons professores, bons pedagogos, bons políticos nacionais e estaduais, um bom diretor e bons

alunos, ela fracassará nesta guerra. A pesquisa por si só não resolverá todos os obstáculos epistemológicos enfrentados por todos estes agentes, mas ela constrói alternativas, caminhos e lições confiáveis. Alunos desamparados do ponto de vista epistêmico e político, jovens que vislumbram uma existência destituída de perspectivas e adolescentes oriundos de contextos familiares fragilizados têm se tornado presença constante no ensino público brasileiro. Somente a pesquisa séria e sistemática pode oferecer fundamentos sólidos para uma ação educativa consequente. Basta observar as matérias jornalísticas, atentar para o que se expressa nas redes sociais e, sobretudo, escutar os próprios estudantes que temos formado. É indispensável a presença de educadores combativos e competentes, atuando lado a lado nesse enfrentamento contra as múltiplas formas de obscurantismo e seus entraves; contudo, sem pesquisa de qualidade, dificilmente encontraremos caminhos consistentes e verdadeiramente fecundos.

Podemos ver, portanto, que a boa escola existe caso exista uma clara confluência e harmonia entre todos estes agentes educacionais fundamentada na atitude de pesquisa. Com ou sem obstáculos materiais, institucionais, relacionais, simbólicos e didático-filosóficos, há que se abrir a escola, há que se chegar à escola, há que se pesquisar para o aluno, há que se ostentar a aula, há que se vencer por meio do conhecimento. Este trabalho precisa ser feito, este trabalho será feito. Existem muitos agentes educacionais determinados a vencer esta guerra, valendo-se da pesquisa didático-filosófica como o ardil mais poderoso para enfrentar as forças obscurantistas. Assim, podemos concluir, com certo êxito, que todos os agentes educacionais têm papel a desempenhar na educação, isto é, todos são mediadores da escola e precisam estar preparados para a guerra contra a ignorância.

2.2.2 O ardil da pesquisa nas mãos de indômitos agentes educacionais

Os profissionais da educação seguem trabalhando e agindo em busca de respostas para estes questionamentos filosófico-educacionais com vistas a uma educação melhor. Essa “educação melhor” pode não ser a realidade no momento³¹, mas é a busca pelas respostas a estas e outras questões que fazem com que a guerra não seja dada como vencida. O inimigo é ardiloso e sorrateiro, contudo, somente investigando resoluções é que poderemos vislumbrar

³¹ De acordo com o PISA de 2022, o Brasil ocupa posições baixíssimas no ranking em relação aos países que pertencem à OCDE. Nossos alunos não estão sendo formados como bons leitores (52º), matemáticos (65º) ou conhecedores de ciência em geral (62º). Quem dirá quando isso concerne à Filosofia?! Para mais informações leia a notícia *PISA 2022: por que o Brasil está nas últimas posições em matemática, ciências e leitura?* Confira as informações completas em Referências Bibliográficas.

uma saída vitoriosa desta guerra diária que travamos. Agentes educacionais indômitos e preocupados com tais pesquisas e resoluções são aqueles que nos levarão à suprema vitória.

Possíveis pistas para a pesquisa e resolução de algumas das questões filosófico-educacionais levantadas são: i) o conhecimento do atual estado de coisas na política educacional mundial; ii) a compreensão compartilhada do que significa “educação” de modo *lato* e ‘educação escolar’ de modo *stricto*; iii) o diagnóstico do *status* da educação nas escolas brasileiras e a compartimentação do papel desempenhado pelos agentes educacionais; e iv) a pesquisa sobre alternativas para a realidade educacional brasileira. Observando, mensurando e esclarecendo tais realidades é que poderemos saber o que fazer e como fazer. Não adianta mudar, revolucionar, atear fogo às escolas, queimar pneus nas ruas, manifestar-se indiscriminadamente sem a real compreensão da dinâmica educacional escolar. A pesquisa é o único ardil confiável para uma mudança significativa na educação brasileira.

Não há bom professor sem uma postura investigativa consistente. É impossível ministrar uma aula com competência quando não se possui domínio mínimo do conteúdo abordado; é preciso conhecê-lo com solidez, e é a pesquisa que possibilita tal apropriação. Nesse sentido, a pesquisa constitui instrumento fundamental da ação docente, pois um professor que investiga mantém-se intelectualmente ativo no enfrentamento das diversas formas de obscurantismo. Pesquisa-se, portanto, tanto para qualificar a prática pedagógica quanto para sustentar a própria permanência crítica no campo educacional.

Contudo, há limites concretos quanto ao grau de aprofundamento possível. O professor da escola pública não dispõe das condições materiais e temporais para dedicar dois ou quatro anos à investigação de um único tema com vistas a preparar uma aula imediata; a realidade escolar impõe outras urgências. É necessário reconhecer que o docente da educação básica possui restrições de tempo e de atenção tanto para realizar pesquisas quanto para expor seus resultados em sala de aula. Assim, a profundidade do conhecimento exigida nesse contexto não se equipara àquela própria de uma dissertação de mestrado ou de uma tese de doutorado desenvolvidas em programas acadêmicos como o PROF-FILO.

Ainda assim, permanece como dimensão constitutiva da função docente a investigação criteriosa — ainda que em nível proporcional às condições reais de trabalho — acerca dos temas que se pretende ensinar.

Lidia Maria Rodrigo, pesquisadora de Maquiavel e versada nas realidades da escola, da universidade e da pós-graduação, descreve muito bem, em seu clássico sobre a didática filosófica, *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, o contraste existente na dualidade pesquisa-docência vivenciada pelo professor da educação básica:

O professor pode, efetivamente, ser um pesquisador, mas não é prioritariamente nesse âmbito que se define sua identidade docente. A função que lhe é própria não reside em ser produtor de um discurso filosófico original, embora ele também possa sê-lo, mas sim na competência em converter a filosofia em saber ensinável. Para tanto, o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser o produtor de uma forma própria e específica de discurso (Rodrigo, 2009, p. 70).

A importância em compreender a diferença entre “discurso filosófico original” e “saber didático-filosófico” ou “saber ensinável” é crucial para entender a função docente na educação básica e os limites da pesquisa empreendida. Enquanto pesquisador, é preciso saber falar aquilo que é diferente e original, algo que ainda não foi dito ou pensado de certa maneira, bem como dominar argumentos de vanguarda e teorias ortodoxas e heterodoxas. Enquanto professor, é preciso saber falar aquilo que há de consolidado, ou compreendido, e dito por vários professores nas escolas e que compactua com a interpretação mais ortodoxa sobre determinado problema filosófico ou sobre algum filósofo em particular. Lidia Maria Rodrigo consegue mostrar que o professor da educação básica não deve buscar se enquadrar no discurso acadêmico exposto por filósofos de vanguarda porque o professor é produtor de um discurso próprio que é fundamentado na experiência prática e na sua pesquisa teórico-prática voltada à sala de aula.

A academia constitui um campo de disputas filosóficas marcado pela heterodoxia e pela inovação; ao professor, contudo, cabe a tarefa de inserir o estudante no universo da Filosofia, iniciando o não praticante na atitude filosófica em seu nível mais elementar e promovendo a passagem do conhecimento do senso comum para uma compreensão conceitual mais técnica e filosoficamente orientada. Não se exige do docente da educação básica a produção de um discurso original no sentido estritamente acadêmico. O que dele se espera é competência para ensinar Filosofia, elaborando metodologias adequadas e sendo capaz de construir um discurso claro e acessível sobre um saber especializado e culturalmente denso. Trata-se de uma tarefa desafiadora por sua especificidade e, ao mesmo tempo, inovadora por exigir simplicidade expositiva aliada a rigor conceitual.

O professor sabe que precisa tanto pesquisar quanto ensinar; contudo, somente uma atitude equilibrada entre essas duas dimensões do conhecimento lhe permitirá cumprir de

modo satisfatório sua missão no enfrentamento ao obscurantismo. Não é simples superar essa tensão constitutiva do fazer docente — a de ser, simultaneamente, professor e pesquisador. Tal desafio se intensifica quando se consideram os condicionamentos formativos provenientes da graduação, as influências do corpo docente, os preconceitos arraigados, as concepções equivocadas acerca da realidade escolar, o desdém por abordagens metodológicas e, ainda, as idealizações pessoais sobre aquilo que se espera ser enquanto filósofo.

Desde a graduação, sabemos que existe a contraposição explícita entre os conteúdos específicos de Filosofia e os conteúdos pedagógicos que serão ensinados e aplicados nas escolas. A dualidade entre conteúdos pedagógicos e conteúdos filosóficos geralmente escala e transforma-se na concepção dupla e errônea de que i) estudar conteúdos pedagógicos não significa pesquisar e que ii) investigar somente conteúdos filosóficos vai transformar alguém num bom professor de Filosofia. Não há equívoco que mais escancara esta dupla concepção errônea do que a exibição da incapacidade de um pesquisador em explicar um termo filosófico técnico em linguagem simples para um ouvinte iniciante. Ao observar um filósofo tentando falar com um iniciante é que sabemos o tanto que lhe falta. Com este tipo de atitude fica claro que na graduação é preciso saber separar e dar importância a cada conteúdo programático e sua funcionalidade para a prática docente. Para além do aspecto dessa herança da graduação ser equivocada, a contraposição entre conteúdos filosóficos e pedagógicos também explicita o entrave que o professor da educação básica deve superar para ensinar qualitativamente seus alunos, tornando-se um professor dedicado e evoluindo como um pesquisador aplicado. Atitudes que não geram o diálogo entre estas duas fronteiras do conhecimento, a Filosofia e a Pedagogia, ampliam este entrave. É preciso superar esta ruptura para alcançar alternativas educacionais com o horizonte voltado para a pesquisa. O trabalho docente competente demanda isto: superar os obstáculos da ignorância para avançar, pesquisar para conhecer e vencer.

No que concerne à pesquisa especificamente, existe uma grande diferença entre a pesquisa filosófica empregada por pós-graduandos, professores universitários e filósofos de vanguarda em contraste com a pesquisa filosófica empreendida pelos professores da educação básica, como já vimos. Não há equivalência ou paralelo tão claro em tais ofícios, é preciso que se diga. O público que o pesquisador de vanguarda atende é diferente do público do professor da educação básica, pois os conteúdos são divergentes, a linguagem de comunicação e as metodologias também são desconexas. Contudo, ambos pesquisam. Talvez, a diferença entre a pesquisa de um docente da educação básica e a pesquisa de um filósofo de vanguarda seja o grau de profundidade e comprometimento com a teoria sobre o objeto

pesquisado e sua aplicação prática. Um possui tempo diminuto, seleção específica da teoria e contexto prático de aplicação para tal pesquisa; o outro deve se desdobrar prontamente em ampliar as teorias e os contextos de aplicação da pesquisa, além de possuir tempo e disponibilidade maiores para tal trabalho. Assim, parece que ser professor e ser pesquisador são funções semelhantes, mas não iguais (para rememorar a terminologia de Wittgenstein sobre jogos).

Há, ainda, outra diferença significativa mencionada no perfil de ambos pesquisadores: o público-alvo do resultado da pesquisa. Enquanto o pesquisador acadêmico produz pesquisa para a academia e seus pares, o professor da educação básica produz pesquisa diária para a sala de aula e na sala de aula, para um público restrito e que prontamente responde aos resultados de sua busca. O mesmo raramente se aplica ao pesquisador ou filósofo de vanguarda. O filósofo de vanguarda pode ter sua pesquisa teórica lida pelo público em geral, mas é extremamente raro ganhar notoriedade com isto ainda em vida, além de produzir mais para a academia e especialistas do que para iniciantes. É óbvio que a pesquisa feita pelo acadêmico está ao alcance de todos por ser pública, mas nem todos têm a disponibilidade de tempo e o conhecimento mínimo para tal acesso. Por outro lado, a pesquisa do professor da educação básica é restrita e aplicada ao público infantojuvenil de modo específico, pontual e introdutório. Ela é circunscrita a realidades práticas e específicas para pessoas iniciantes naquele assunto. Contudo, o cuidado ético de ambos ao lidar com o objeto de pesquisa e os envolvidos na sua aplicação geralmente é equivalente. O compromisso com a fidelidade dos dados, o rigor teórico e o bem-estar dos pesquisados faz com que tanto professor quanto pesquisador alcancem paralelos e zonas de aproximação, as quais permitem também construir uma dinâmica que aproxima academia e escola, ética teórica e ética prática, pesquisa e extensão, conhecimento e prática.

Como bem argumenta Hilário I. Bohn, no seu artigo *A sala de aula como espaço e tempo de pesquisa* (2003), a necessidade investigativa atualmente é tão profunda que a distinção terminológica entre professor e pesquisador não pode mais existir, pois ambos se tornaram um só profissional diante da mudança de perspectiva da realidade docente na era da Pós-Modernidade. Com isso, o termo “professor-pesquisador” torna-se mais apropriado para descrever tais agentes educacionais. Tudo mudou diante desta realidade dissolvida pela pós-modernidade, na figura de seus agentes e na “perda da trilha condutora”. É preciso um novo paradigma ético docente, pois somente o professor-pesquisador pode fazer com que a pesquisa seja o confiável pendão de todos os agentes educacionais. Diante da complexa

realidade docente contemporânea, o papel do professor-pesquisador encontra-se também dominado por outra dualidade complexa e contrastante:

Devido às atividades em que o professor-pesquisador se envolve em seu ensino, em sua pesquisa, em suas atividades administrativas ou consultoria, este entra com frequência em situações conflitantes em que os interesses individuais, institucionais e de pesquisa devem moldar-se pelos princípios da ética. Mas às vezes o que parece ser o bem do(s) pesquisado(s) não é necessariamente o bem da cientificidade. Isto é, o pesquisador de sala de aula, não raramente enfrenta o dilema de ser fiel aos seus dados e expressá-los em todas as suas formas, expondo a nudez do(s) sujeito(s) pesquisado(s), ou é levado a introduzir em sua análise silenciamentos que protegem e preservam a face, a atividade profissional e a identidade do pesquisado (Bohn, 2003, p. 45.).

Antes o contraste era entre ser pesquisador e ser professor. Agora é entre agir pelo bem do pesquisado ou agir pelo bem da pesquisa. A dualidade persiste, se impõe e o professor da educação básica vai sempre precisar decidir, assim como o pesquisador acadêmico precisará decidir. Cabe sempre a alguém determinado pela *fortuna* a responsabilidade da decisão. Caso pesquisador e professor sejam figuras distintas, agentes educacionais diferentes e com papéis diversos, precisamos saber qual é o papel de cada um e como cada um vai construir sua pesquisa. Geralmente, o professor vai agir pelo bem do pesquisado, enquanto o pesquisador agirá em prol da pesquisa. Caso ambos sejam a mesma figura, isto é, o professor-pesquisador, é preciso compreender que o problema presente nesta dicotomia persiste, não acaba ou some com a mudança de um nome, apenas ganha maiores dimensões de complexidade e demandam decisão unilateral por parte do professor-pesquisador. Qual o critério da sua decisão? Privilegia a boa construção da pesquisa? Ou prefere manter o bem-estar do ser pesquisado? Fica aqui registrada tal aporia. Assim, o problema não some, mas muda de figura e de contexto. A necessidade da pesquisa não acaba, pelo contrário, sempre se impõe, seja porque faz parte da própria definição do termo ‘professor’ ser pesquisador, seja porque somos filhos da era pós-moderna e buscamos caminhos sólidos e seguros do saber, ou ainda seja porque somos educadores e precisamos conhecer aquilo que nos compete para educar. Nesse contexto, vale, mais do que nunca, reiterar a máxima atribuída ao matemático David Hilbert: “Devemos saber, saberemos.”

Considerando que a pesquisa é parte fundamental da atividade docente, podemos perguntar: e o professor de Filosofia? Ele usa qual metodologia nas suas pesquisas? Como é possível saber o que ele sabe? O universo da ciência anda em paralelo com o universo da Filosofia, porém é preciso ficar sempre claro que são áreas distintas. Cada universo fala sua

própria língua e a pesquisa em filosofia, como vimos, difere tanto na universidade quanto na escola. Por razões de operacionalidade, tempo e propósito deste trabalho, não pretendemos dar uma resposta definitiva sobre qual é o melhor modelo metodológico que os filósofos de vanguarda ou professores de filosofia devem seguir. Entretanto, sabemos que a metodologia científica que fundamenta a proposta de intervenção Jogos Maquiavélicos, é a metodologia da pesquisa-ação desenvolvida por Michel Thiollent.

Em sua obra *Metodologia da pesquisa-ação* (2011), Thiollent defende que disciplinas diferentes das ciências humanas, isto é, ciências da natureza e ou áreas pautadas pelo uso da estatística e da probabilidade, deve aceitar o uso de metodologias científicas alternativas, como é o caso da metodologia da pesquisa-ação. Para ele, a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20)

Em se tratando do trabalho do pesquisador, é importante levar em conta o público que participa e constitui o problema central da pesquisa. Como vimos acima, a proposta da pesquisa-ação possui elementos que consideramos viáveis para os propósitos desta dissertação. Nos Jogos Maquiavélicos está explícito que o público alvo será tanto os alunos que jogarão este jogo quanto o professor que performará o papel de mestre da intervenção. O professor e os alunos serão tanto pesquisadores quanto os objetos a serem pesquisados, afinal, o mestre e os demais jogadores fazem o jogo acontecer, dão ensejo à ação inerente à pesquisa. Desta forma, é seguro dizer que esta pesquisa-ação (o jogo) envolverá o público alvo de modo cooperativo e participativo, tornando os elementos da metodologia da pesquisa-ação uma concepção metodológica mais adequada para este caso (veremos detalhadamente estas características de participação no capítulo III, seção 1.). Portanto, a partir de concepções metodológicas de pesquisa pode-se desenvolver uma alternativa em que o papel de professor se encontra com o papel de pesquisador, onde professor-pesquisador são abraçados numa pesquisa que envolve ação e diálogo participativo com a realidade da sala de aula.

Ainda que se reconheçam diferenças entre as figuras do professor e do pesquisador — e mesmo que essa antiga separação tenha sido progressivamente superada pela conjuntura contemporânea, que demanda a figura do professor-pesquisador, frequentemente fundamentado metodologicamente na pesquisa-ação — persistem complexidades, tensões e

contrastes entre esses papéis no interior da docência, sobretudo quando se consideram os marcos legais que amparam e estruturam o trabalho de ambos os agentes educacionais.

O arcabouço normativo que orienta o professor da educação básica não é o mesmo que regula a atuação do pesquisador acadêmico. Enquanto este se dedica à leitura de editais, ao estudo aprofundado da legislação pertinente, à produção de conhecimento que pode subsidiar a formulação de políticas públicas, à publicação de artigos revisados por pares e à participação em grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, entre outras atividades; aquele precisa dominar os principais documentos normativos da educação brasileira — como a legislação educacional vigente, as diretrizes curriculares nacionais e regionais e as reformas do ensino —, além de conhecer teorias, autores e problemas filosóficos, planejar aulas e elaborar metodologias pedagógicas em conformidade com a legalidade da função pública e com as necessidades concretas dos estudantes e da instituição escolar.

Tanto do professor quanto do pesquisador é demandado criar alternativas de ação, novas metodologias e pensar em novos recursos para as respectivas áreas de atuação conforme a legislação em vigor. Não há melhor nem pior nesse sentido, apenas trabalho a fazer fundamentado amplamente na legislação requerida. Pelo fato do pesquisador ser convidado para a criação de leis e ajudar na tomada de decisão do ponto de vista legal ou epistêmico, a sua realidade de atuação difere e lida com outras problemáticas da realidade e da atuação do professor da educação básica. Nesse sentido, focaremos na relação entre legislação e docência na educação básica, tendo em vista os propósitos desta dissertação e a equivalência, em certo sentido, dos afazeres tanto do professor quanto do pesquisador.

O domínio do aspecto legal pelo professor apresenta especificidades próprias e uma variável particularmente relevante: as mudanças contínuas e, por vezes, substitutivas da legislação educacional brasileira geram elevado grau de complexidade para os docentes da educação básica. Enquanto ainda buscavam se apropriar dos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, as escolas foram posteriormente confrontadas com a implementação do chamado Novo Ensino Médio, em 2017, e, mais recentemente, com novas reformulações aprovadas em 2024.

É evidente que o intervalo temporal entre a promulgação dessas normas é significativo; contudo, no campo educacional, é sempre necessário considerar o longo tempo de assimilação institucional, que envolve a adaptação das práticas escolares, a compreensão do núcleo conceitual da legislação e a incorporação concreta de seus fundamentos de legitimidade. Soma-se a isso a necessidade — frequentemente negligenciada — de avaliar de modo

sistemático os impactos positivos e negativos que tais mudanças produzem na realidade escolar.

Por essa razão, não raro, a legislação educacional tende a se diluir diante das condições concretas da escola ou a revelar, ao longo do tempo, limites quanto à sua efetividade. Torna-se, portanto, imprescindível que o processo legislativo esteja atento à realidade viva da sala de aula, evitando operar a partir de representações abstratas ou distorcidas do cotidiano escolar.

A constante alteração dos currículos em decorrência de mudanças legais, somada às exigências metodológicas da prática docente — tanto no ensino quanto na pesquisa — torna mais complexa a assimilação das transições legais e institucionais. Enquanto o professor adapta suas metodologias para atender às demandas de determinados conteúdos programáticos, uma nova legislação pode ser sancionada, modificando novamente as condições de seu trabalho. Do mesmo modo, quando ainda se encontra em processo de estudo e apropriação de temas introduzidos por alterações curriculares recentes, o Estado, por meio de seus agentes políticos, anuncia novas reformas que lhe são inicialmente desconhecidas.

Desse cenário decorre uma constatação importante: se, por um lado, a pesquisa constitui o principal instrumento de ação do professor da educação básica, por outro, a legislação representa o fundamento que sustenta e delimita sua prática. Somente o docente que compreende a legalidade de sua função pública e reconhece os limites normativos de sua atuação é capaz de enfrentar os múltiplos obstáculos que se apresentam — institucionais, materiais, simbólicos, relacionais e didático-filosóficos.

Assim, a pesquisa, em suas metodologias e práticas concretas, de um lado, e a legislação, em seus dispositivos dinâmicos e juridicamente fundamentados, de outro, possibilitam que o professor exerça com competência e discernimento a complexa tarefa de ensinar em contextos marcados por constantes transformações.

2.3 A arte da guerra: dominando e obliterando o maior inimigo

2.3.1 Pesquisa em modo de ataque e legislação em modo de defesa

A legislação da educação básica brasileira tem sido marcada por sucessivas reformas, reconfigurações e sobreposições normativas ao longo das últimas décadas. A Lei n.º 5.692/1971, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus durante o regime militar, não conferiu centralidade à Filosofia no currículo e contribuiu para um modelo educacional fortemente

orientado pela formação técnico-instrumental, abrindo espaço, em diversos contextos, para a atuação de docentes sem formação específica na área.

Entre as décadas de 1970 e 1990, o projeto educacional brasileiro esteve fortemente voltado para a ampliação do acesso à escola e para o enfrentamento do analfabetismo, buscando consolidar a expansão do ensino público. A partir dos anos 1990 e ao longo da primeira década dos anos 2000, observou-se a intensificação do processo de universalização do acesso e a redução gradual das taxas de analfabetismo, acompanhadas por debates mais consistentes sobre qualidade da educação e organização curricular.

Décadas depois, com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, instituiu-se uma ampla reforma do ensino médio, que se propunha, entre outros objetivos, a enfrentar a evasão escolar e promover maior flexibilização curricular. Mais recentemente, novas reformulações e ajustes normativos continuaram a redefinir as diretrizes do ensino médio, evidenciando a permanência de um cenário de instabilidade regulatória e de constantes reorientações das políticas educacionais.

Ao longo desse percurso — das reformas dos anos 1970 às reconfigurações mais recentes — o professor da rede pública permanece no centro dessas transformações, buscando exercer sua prática pedagógica em conformidade com a legalidade e com as diretrizes estabelecidas por seu sistema de ensino, ao mesmo tempo em que precisa lidar com as tensões e desafios decorrentes das mudanças sucessivas no marco normativo da educação.

De fato, empunhar a sua arma de ataque, a pesquisa, e a sua arma de defesa, a legislação, não parece nada fácil. É preciso buscar domínio do conteúdo pesquisado e compreensão dos limites que a lei estabelece para o bom ensino, pois, afinal, em sala de aula, num país repleto de famílias desestruturadas, jovens vulneráveis e violências institucionais, é muito comum experiencarmos situações calamitosas de agressão verbal, indisciplina, comportamentos antiéticos, ilegais ou contrários ao regimento das escolas, sem falar dos conflitos institucionais entre os agentes educacionais.

Em suma, para evitar e superar os múltiplos obstáculos epistemológicos, principalmente os institucionais, é preciso dominar a arte da guerra. Somente um professor que pesquisa e sabe onde pode pisar, o que pode dizer e até onde pode se importar com tal problemática poderá viver a vida como um professor da educação básica que lutou bravamente na guerra contra o obscurantismo; vencendo os obstáculos epistemológicos da ignorância, suas forças deletérias e ostentando para sempre o nobilíssimo título de artista da guerra. Lutar mediante o domínio da arte da guerra significa agir contra as forças da

ignorância usando todas as armas de defesa e ataque que temos e compreendendo as etapas que este processo nos obriga a cumprir.

O ensino de Filosofia no Brasil pressupõe o domínio da legislação (nosso escudo contra as perseguições institucionais) e o domínio da pesquisa didático-filosófica (nossa arma de ataque contra o obscurantismo e a favor daquilo de mais importante que precisa ser ensinado) usados em tempo diminuto, de 45 a 60 minutos, e para um público entre 25 a 48 jovens por turma. As exigências são gigantescas, as condições de combate são desiguais e o professor que dominar a arte da guerra será competente o suficiente para sobreviver nesta guerra e cumprir as expectativas interiores e exteriores ao seu trabalho. Lidia Maria Rodrigo, em 2009, já resumia bem a experiência didático-filosófica do professor de Filosofia na educação básica brasileira:

Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. Para dar conta da tarefa, muitos desafios precisam ser superados, desde as deficiências de sua própria formação e as carências de seus alunos, até condições institucionais adversas ao ensino da disciplina, como, por exemplo, o tempo exíguo que lhe é destinado na grade curricular (Rodrigo, 2009, p. 71).

Ensinar teorias, argumentos e biografias filosóficas em tempo diminuto, que coadunam com o currículo preconizado em lei e em tempo hábil: eis o domínio supremo da arte da guerra. É claro que os obstáculos epistemológicos existem, com bem pontua Lidia Rodrigo, se impõem e precisam ser superados ou convividos com comedimento, todavia a atitude padrão do professor é esta: equilibrar-se diante destas múltiplas dificuldades interpostas, ser um nobre artista da guerra.

Muitos dos obstáculos epistemológicos impõem-se por lei, tendo em vista as múltiplas alterações da legislação educacional brasileira e a carga burocrática do trabalho docente, ou até mesmo por autoimposição irrefletida por parte do professor. Um exemplo clássico de autoimposição, isto é, um obstáculo epistemológico simbólico, é a ideia de que todo professor de Filosofia deve ensinar este conhecimento na expectativa de que os seus alunos se engajem em atitudes filosóficas tais quais os professores ou acadêmicos de filosofia. O professor e doutor em Filosofia João de Fernandes Teixeira tem ótima comparação e exímia argumentação contra esta atitude irrefletida por parte tanto de alguns professores de Filosofia, quanto por parte do público que eles atendem:

Com a filosofia é um pouco pior. Todos são filósofos. Quem não gosta de filosofia é porque ou não a aprendeu ou porque não tem inteligência suficiente para apreciá-la. Nada poderia ser mais equivocado. Podemos estudar rudimentos de música, apreciar a obra de alguns compositores e até aprender a ler partituras. Contudo, seria absurdo afirmar que todos têm a obrigação de gostar de música. Da mesma maneira, aprender filosofia pode nos ajudar a abandonar uma visão simplória do mundo. Mas, isso não implica que a filosofia agrade a todos, ou que todos devam apreciá-la por ser algo intrinsecamente interessante (Teixeira, 2016, p. 51).

A compreensão equivocada de que a Filosofia deve ser ensinada a todos e de que, simultaneamente, todos irão aprender, compreender e viver esse tipo de conhecimento revela-se nociva e profundamente injusta para com os professores. O trabalho docente — aqui metaforicamente compreendido como o do “artista da guerra” — consiste em oferecer instrumentos conceituais e críticos capazes de favorecer o exercício da cidadania. Se os ouvintes irão acolher e efetivamente utilizar tais instrumentos, trata-se de outra questão. Não é razoável imputar ao professor essa exigência, pois há dimensões do processo formativo que não lhe competem, sendo prerrogativas próprias e intransferíveis dos alunos.

Devemos sempre levar em consideração aquilo que o aluno almeja com a escolarização antes de pensarmos em sobrecarregar ainda mais o trabalho do professor. O estudante é um sujeito autônomo, capaz de refletir sobre seus próprios interesses no processo formativo, bem como de discernir quais conhecimentos lhe são mais significativos. Afinal, nessa luta contra as forças do obscurantismo, o discente não é uma figura à parte, desvinculada ou passiva diante dos desafios que enfrenta; ao contrário, é um aliado que pode, inclusive, assumir papel de protagonismo ao longo do processo. O estudante deve ser reconhecido como agente racional indispensável e coautor dessa empreitada, que se confronta diretamente com os obstáculos do percurso formativo e escolhe de que modo enfrentará a ignorância, seja por meio de saberes filosóficos, científicos, artísticos ou tecnológicos.

A partir desta concepção educacional mediadora, a aula de filosofia deve ser, para o aluno, um lugar de participação das ações epistêmicas, experimentação dos argumentos, expressão de dúvidas e aprendizado de noções filosóficas, jamais um lugar de doutrinação, proselitismo ou encarceramento dos seus interesses e desejos³². Como bem salienta a

³² Renê J. T. Silveira descreve, em seu artigo *Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio* (2007), a tese 8 em que nos mostra a necessidade de o professor de filosofia saber a diferença entre ensinar e ser apolítico. Como ele mesmo salienta: “O trabalho pedagógico com filosofia, como qualquer outra disciplina escolar, não deve incorrer na doutrinação e no proselitismo, o que de modo algum significa que possa ser neutro, apolítico. Na verdade, o trabalho pedagógico possui sempre uma dimensão política”. Nesse sentido, ensinar para a cidadania não significa

professora e doutora Renata Aspis:

As aulas de filosofia, neste contexto, funcionam como um lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto, metacognitivo (Aspis, 2004, p. 310.).

O critério metacognitivo que a experiência filosófica cria no aluno deve ser o alvo do professor dominador da arte da guerra. Ao ouvir o professor falar sobre autonomia, por exemplo, o aluno vai compreender a importância de se criar leis para si, critérios relevantes e valores individuais para decidir sobre sua vida, seu trabalho, suas relações afetivas e suas decisões políticas. Podemos refletir melhor sobre a criação desses critérios metacognitivos com as aplicações práticas ensejadas na experiência docente, como uma clara tentativa de domínio da arte da guerra.

Diante dos diversos obstáculos epistemológicos observados no contexto escolar e descritos nas seções anteriores, constata-se que a construção de critérios metacognitivos (estes que Aspis aponta) — seja quanto à atenção dedicada pelos discentes em sala de aula, seja quanto ao registro sistemático dos conteúdos filosóficos ministrados — não ocorre de maneira unilateral por parte dos alunos. Trata-se de um processo construído de modo relacional, que exige a consolidação de vínculos baseados na confiança e no respeito mútuo entre educadores e educandos. Essa dinâmica pressupõe a formação de uma cultura relacional compartilhada, participativa e fundada na valorização cotidiana de princípios éticos como a polidez, o autocuidado, a reciprocidade etc. Tais valores, quando ensinados de forma sistemática e incorporados à rotina escolar, favorecem a participação efetiva dos sujeitos no ambiente educativo. Na disciplina de Filosofia, que ministrou na Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso (JBL), foram estabelecidas regras éticas básicas de convivência que norteiam o relacionamento entre docente e discentes: polidez, autocuidado e reciprocidade, como salientamos anteriormente. Esses princípios orientam não apenas a convivência diária, mas também o modo como as solicitações e as interações ocorrem em sala de aula. A simples prática de cumprimentos cordiais, como o "bom dia" trocado entre professor e alunos, bem

ser apolítico, significa mesmo tomar partido, mostrar-se argumentativamente e estabelecer critérios políticos, sem, contudo, incorrer no sequestro das mentes e das volições dos alunos.

como o uso respeitoso da linguagem ao solicitar permissões (como sair da sala, utilizar o banheiro ou realizar atividades em outros espaços da escola), tem se mostrado eficaz na promoção de um ambiente ético, disciplinado, participativo, motivador e respeitoso.

O autocuidado é o princípio que diz respeito ao sono e à alimentação antes de ir para a escola. Geralmente, fazemos a contagem de quantos alunos presentes comeram suas refeições antes de virem à escola e quantos dormiram pelo menos 8h de sono regular, como preconiza a OMS. Quanto melhor alimentados antes de vir para a escola, maior a possibilidade de estudarem e prestarem atenção à aula ministrada, e mais que isso: maior será a noção de cuidado com o outro. Por fim, o princípio ético da reciprocidade: se eles querem polidez, devem ser polidos; se querem que os outros cuidem deles, devem cuidar de si primeiro; se têm dúvidas, devem dizer; se não entenderam, devem perguntar, etc. A reciprocidade regula os limites das preocupações que eu, enquanto professor, devo ter para com eles e as preocupações que eles devem ter para comigo. Isto é, talvez, uma aula de ética sem ser uma aula expositiva tradicional. É ética na prática, ou ética prática. Além de ser uma aula prática acerca de princípios éticos, é uma preparação para as aulas envolvendo Filosofia Política e os Jogos Maquiavélicos, pois são temas interligados e cumulativos.

O ensino de princípios éticos aos alunos do JBL encontra fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Especificamente, conforme estabelece o art. 35, inciso III, constitui finalidade do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. É a partir dessa finalidade normativa que se evidencia a centralidade da formação ética e do desenvolvimento do pensamento crítico no currículo, o que justifica a presença de conteúdos próprios da Filosofia, tais como Ética, Lógica e Política. Com efeito, a Ética propicia a reflexão sobre valores, princípios e teorias morais que orientam a vida humana; a Política possibilita a compreensão das diferentes concepções acerca da organização e da condução da vida em sociedade; e a Lógica oferece instrumentos formais e critérios de argumentação que sustentam o exercício do pensamento crítico.

Posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi aprovada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta a organização do ensino e estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, incluindo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC distingue competências e habilidades gerais, comuns a toda a Educação Básica, e competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento. No que se refere ao

ensino de Filosofia no ensino médio, destacam-se as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dentre elas, a competência específica 5 prevê o desenvolvimento da capacidade de “[...] reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 558).

A formação ética, portanto, mostra-se condição indispensável para que o estudante possa compreender, reconhecer e enfrentar as diversas formas de desigualdade e violência com as quais venha a se deparar. Princípios como a polidez, a reciprocidade e o autocuidado constituem elementos formativos que favorecem esse processo. Tal enfrentamento torna-se mais consistente quando o estudante desenvolve critérios metacognitivos sólidos, isto é, quando há disposição para aprender e engajamento reflexivo com a temática. Ademais, existem outras habilidades específicas previstas na legislação educacional vigente que dialogam diretamente com essa competência e reforçam a centralidade da formação ética no processo educativo.

A habilidade que dialoga com esta competência específica 5 é aquela denotada pelo código EM13CHS501 e preconizada pelo Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA). Esta habilidade EM13CHS501 determina que o aluno deve “[...] compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade) (Brasil, 2018, p. 564)”. Nesse sentido, a competência específica 5 do ensino de Filosofia e a habilidade de código EM13CHS501 recomendam uma didática de ensino cumulativa e que foque na educação que enseje o pleno exercício à cidadania, este é o pressuposto legal que a LDB estipula como um dos objetivos centrais da educação básica.

Esses documentos normativos, que conferem legitimidade à prática docente, preconizam o ensino dos fundamentos da ética como meio de formação de sujeitos dotados de consciência ética. Desse modo, é possível verificar como o ensino de princípios éticos — seja como orientações para a convivência escolar, seja como critérios metacognitivos — pode contemplar as diretrizes estabelecidas pela LDB, as competências e habilidades previstas na BNCC e os elementos curriculares do RCA. Trata-se de um ensino que mobiliza conhecimentos jurídicos, filosóficos e práticos, compreendidos em uma perspectiva ética no sentido mais experiencial do termo. Assim, observa-se que os diversos regimentos e documentos orientadores da Educação Básica convergem para a centralidade da formação ética.

Essa orientação normativa também será contemplada por meio da intervenção pedagógica aqui proposta — os Jogos Maquiavélicos. Nesse contexto, delineia-se o trabalho do professor de Filosofia, compreendido metaforicamente como aquele que domina a arte da guerra: ensinar de modo a possibilitar que o estudante experiencie a cidadania, dispondo das ferramentas necessárias para tal e respeitando o interesse e o engajamento dos sujeitos envolvidos. Somente assim o estudante poderá vivenciar a liberdade epistêmica proporcionada pelo conhecimento filosófico, ao mesmo tempo em que reconhece seus próprios limites cognitivos e formativos.

A metacognição, no contexto da experiência filosófica, constitui-se por meio da cultura relacional estabelecida com os estudantes, das metodologias adotadas e dos critérios de ensino definidos pelo professor. Cabe ao docente — e ao educador em sentido amplo — promover um ensino didático-filosófico orientado pela formação para a cidadania. Desde a Lei n.º 5.692/1971, em seu art. 1º, estabelece-se que a educação escolar brasileira deve orientar-se para o exercício consciente da cidadania. A Lei n.º 9.394/1996, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, igualmente dispõe, em seu art. 2º, que o ensino deve visar ao preparo para o exercício da cidadania. Posteriormente, a Lei n.º 13.415/2017 e a Lei n.º 14.945/2024 reiteram que a organização do ensino, no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve pautar-se pela formação integral do estudante, mediante a mobilização de competências e habilidades voltadas ao exercício da cidadania.

Tal orientação pode ser observada no próprio texto da BNCC, especialmente quando define o conceito de competência, compreendido como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Assim, o artista da guerra sabe que deve ensinar elementos metacognitivos para o exercício da cidadania nas escolas da educação básica, sem deixar-se ser aprisionado aos obstáculos institucionais e demais obstáculos epistemológicos correlatos, pautando-se sempre no ensino de competências e habilidades requeridas pela legislação vigente coadunados à uma metodologia científica participativa. Assim, é indispensável e explícito que a intervenção

Jogos Maquiavélicos estabeleça os critérios metacognitivos, supere os obstáculos epistemológicos vigentes e persiga as competências e habilidades requeridas por força de lei.

2.3.2 A tecnologia bélica resultante do domínio da arte da guerra

Os Jogos Maquiavélicos nasceram como uma ferramenta filosófica de uso restrito dos artistas da guerra e seus aliados. Esta tecnologia se fundamenta na legislação e na pesquisa, como mostramos, ancora-se nas competências e habilidades gerais da educação básica e nas competências e habilidades específicas da BNCC, além de considerar como alvo sempre o exercício da cidadania preconizado pela LDB. Em outras palavras, os Jogos Maquiavélicos são a materialização de uma tecnologia bélica oriunda da arte da guerra.

Dominar esta metodologia significa possuir alternativas metodológicas para momentos em que a guerra contra a ignorância parecer invencível, inevitável e inexorável. Ela não pertence a mim, pois vem sendo aperfeiçoada por muitas pessoas, pelos meus alunos, vários colegas de dentro e fora da universidade e por colegas de profissão presentes nas escolas ao longo de todos estes anos de criação e aplicação. Uma tecnologia bélica feita por muitas mãos. O nascimento desta metodologia se deu por meio da confluência de dois grandes elementos teóricos: i) a compreensão da filosofia política de Nicolau Maquiavel e ii) o domínio das artes da literatura, do cinema e dos jogos de tabuleiro na modalidade RPG, que incorporou a modalidade LARP ao projeto deste jogo, conforme resumo a seguir.

Em 2018, quando eu ainda era graduando e residente no Programa Residência Pedagógica em Filosofia pelo Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, coordenado pelos professores José Belizário Neto e Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, percebi a necessidade de buscar alternativas à metodologia da aula expositiva por reconhecer que depender somente deste mecanismo de ação docente era um entrave ao bom trabalho em sala de aula. Pesquisei junto ao meu querido amigo David Dornelles (à época graduando de Letras - Língua Portuguesa, um eterno amante das múltiplas formas de arte e exímio criador de jogos de RPG.) livros que me auxiliassem na construção de uma alternativa metodológica que viabilizasse o ensino de Filosofia por meio de jogos. Neste contexto, e por seu intermédio, conheci a obra *LIVE! Live Action Roleplaying - Um guia prático para LARP*, do professor Luiz Falcão (2012), membro do Núcleo de Pesquisa em LARP e Artes Participativas, obra na qual ele descreve de modo sintético, esclarecedor e multidisciplinar o conceito de LARP, sua aplicação e as possíveis modalidades em que este

jogo pode ser jogado. Por estar fascinado pela série de televisão estadunidense *Game of Thrones*, por gostar muito de literatura sobre heróis e vilões, além de jogar sempre que possível jogos de tabuleiro e RPG, tive a ideia de criar uma metodologia de ensino que unisse estas multifacetadas áreas de interesse e que possibilitasse o ensino de Filosofia Política ao público jovem de modo imersivo. Assim, entre novembro de 2018 e maio de 2019, surgiram os Jogos Maquiavélicos. Sua primeira aplicação foi na escola estadual Ondina de Paula Ribeiro, no bairro do Japiim, na cidade de Manaus, ainda naquele ano.

Desde 2019, essa metodologia vem sendo continuamente aperfeiçoada, incorporando novos elementos e novos participantes, até alcançar agora lugar central nesta dissertação. Trata-se de uma evidência de que, ao partilharmos o que sabemos, ampliamos coletivamente as possibilidades do conhecimento e, ao desenvolvermos tecnologias educacionais adequadas, fortalecemos o enfrentamento da ignorância. Espera-se que os leitores do capítulo seguinte possam apropriar-se de mais uma ferramenta dessa arte da guerra — entre tantas outras possíveis — ampliando seus repertórios pedagógicos e reflexivos. Embora simples em sua estrutura, a metodologia não é simplista, revelando-se uma forma singular de aproximação filosófica diante da pluralidade de vozes discentes e do entusiasmo despertado pela articulação entre o jogo e o saber.

3. A REGRA É JOGAR: APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO E RESULTADOS DA METODOLOGIA LÚDICA

Este capítulo dedica-se à apresentação teórica e análise de alguns elementos de aplicação prática da proposta de intervenção nomeada Jogos Maquiavélicos. Esta discussão é desenvolvida de modo cumulativo a partir dos fundamentos teóricos debatidos nos capítulos anteriores e em congruência com os elementos constitutivos do jogo esclarecidos neste capítulo. Os elementos constitutivos dos Jogos Maquiavélicos são duas tríades: a tríade teórica, que dialoga permanentemente com todo o arcabouço filosófico-político e filosófico-educacional demonstrado nos capítulos anteriores; e a tríade prática, que remonta também aos elementos filosófico-políticos maquiavélicos, mas dependem principalmente de elementos pertencentes e circunscritos à experiência e à prática do jogo em sala.

Apresentar e avaliar tais tríades é uma parte do trabalho desempenhado na primeira seção deste capítulo. Na segunda seção, são apresentados os resultados positivos e negativos da aplicação, resultados visíveis e invisíveis de tal metodologia bem como possíveis cenários de aplicação do jogo, partindo sempre de uma análise filosófica da experiência docente. Tal abordagem permite compreender o impacto do jogo como ferramenta de ensino de Filosofia Política e sua capacidade de fomentar o engajamento crítico, ético e político dos estudantes. Na luta contra os monstros da ignorância, uma tecnologia bélica originada pela arte da guerra pode ser o diferencial para um valente guerreiro da educação e para todos os seus aliados.

3.1 Jogos Maquiavélicos: elementos teóricos e práticos da proposta de intervenção

3.1.1 A tríade teórica dos Jogos Maquiavélicos: LARP, atitudes proposicionais e atos de fala

Os Jogos Maquiavélicos constituem uma proposta de intervenção pedagógica que visa ao ensino da filosofia política de Nicolau Maquiavel por meio de uma metodologia lúdico-pedagógica baseada no LARP (*Live Action Role-Playing*), ou Jogo de Interpretação ao Vivo. O ensino filosófico mediado por uma LARP, como ocorre nos Jogos Maquiavélicos, fundamenta-se tanto na estrutura orientadora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizada em competências e habilidades, quanto na centralidade do ensino voltado ao exercício da cidadania, objetivo estruturante da Educação Básica.

Nesse sentido, a presente proposta metodológica pode fundamentar-se no desenvolvimento de outras competências e habilidades, bem como em objetivos correlatos da educação escolar. Contudo, as exigências legais mais elementares já se mostram suficientes para sustentar sua pertinência. Como discutido no Capítulo II, especialmente na subseção 2.3.1 — que aborda a pesquisa e a legislação como elementos da arte da guerra —, a BNCC estabelece as competências e habilidades gerais e específicas que orientam a atuação do professor de Filosofia. Seja pelo ensino de princípios e atitudes éticas no contexto do jogo, seja pela abordagem de elementos da política institucional, os Jogos Maquiavélicos consolidam-se como uma metodologia de ensino de Filosofia Política sustentada tanto em fundamentos filosóficos quanto em bases normativas. Assim, nesta seção, apresentaremos uma breve descrição dos elementos teóricos constitutivos dos Jogos Maquiavélicos.

O Jogo de Interpretação ao Vivo, ou LARP, é uma evolução dos jogos de RPG de mesa e neste modo de jogar RPG existe a idiossincrasia de os jogadores estarem, a rigor, i) fantasiados, ii) imersos na narrativa, iii) portarem-se como personagens da trama, iv) possuírem habilidades com características prévias e v) disputarem a vitória por meio do jogo de dados e das ações possíveis estipuladas previamente. Vejamos como Luiz Falcão descreve essa modalidade lúdica em sua obra *LIVE! Live Action Roleplaying - Um guia prático para LARP*:

Larp [sic] (Live Action Role-Playing) é ao mesmo tempo um jogo de interpretar personagens e um tipo de arte participativa. Ele pode até ter elementos da performance ou do teatro e, em alguns momentos, se parecer com algumas destas manifestações, mas o larp [sic]

tem uma linguagem própria. A principal diferença é que ele não é feito para ser visto... é para ser vivido.

O larp [sic] também pode ser descrito como uma experiência imersiva, uma vivência e um jogo relacional. E todas estas perspectivas estão corretas.

Em um larp [sic] não há plateia, cada um dos participantes - que podemos chamar também de jogadores - interpreta um personagem. Eles interpretam para si mesmos e uns para os outros.

Também não há um roteiro ou *script* a ser seguido. A partir de alguns dados que todos conhecem no início do larp, os participantes vão improvisando suas ações e vão relacionando-se uns com os outros como se fossem seus personagens (Falcão, 2012, p. 17-18).

Falcão expõe, com clareza digna de nota, precisamente as características de jogos da modalidade LARP: jogo relacional, dramatizado, regido por regras de ação e de improviso, com dados estipulados previamente e sem roteiro ou *script* a ser seguido. Quando existe uma arte participativa como esta, os participantes sentem-se imersos na dinâmica de interação e admitem dizer aquilo que sentem e pensam na figura de uma persona que não são eles mesmos, mas sim o personagem que eles interpretam. Este constitui o ponto inicial de aplicação dos Jogos Maquiavélicos, pois os alunos — que, no período pós-pandemia, encontravam-se mais retraídos e com dificuldades de socialização — passam a sentir-se mais à vontade para expressar o que pensam e sentem no interior dessa experiência lúdica e artística.

Uma característica a favor do ensino de filosofia ou outros conteúdos do conhecimento através de LARPs é a sua característica de ser um jogo sério, isto é, um jogo que simula situações, contextos e práticas cotidianas, pertencentes à vida pautada pela seriedade, como bem salientamos por meio de Huizinga no capítulo 1.

A presença de personagens que simulam problemas existenciais e dramas políticos — próprios de uma narrativa com densidade realista — faz com que a história vivenciada em LARP se constitua como um espaço verossímil e seguro para o desenvolvimento e o teste de habilidades que se aprendem pela prática. Entre elas, destacam-se a interpretação teatral, a fala em público, a expressão de sentimentos, a simulação de emoções, a exposição de percepções, crenças e conhecimentos, bem como a capacidade de debater, argumentar, organizar ideias e formular perguntas. Todas essas habilidades podem ser apreendidas, exercitadas e aprimoradas por meio dessa metodologia lúdico-artística.

Como bem salienta Sarah Bowman, o LARP pode desenvolver mais competências e habilidades do que supomos:

A prática do role-playing envolve três funções principais: construção de cenários, resolução de problemas e treinamento de habilidades. A construção de cenários descreve a projeção de potenciais cronogramas futuros e a conjectura subsequente a respeito das dificuldades, benefícios e consequências envolvidas na execução de conjuntos específicos de ações. [...] O role-playing permite que as pessoas encontrem soluções para dilemas em um ambiente seguro e de baixo risco, geralmente com o objetivo de treinar habilidades em mente (Bowman, 2024, p. 123-124).

A BNCC preconiza o ensino pautado no desenvolvimento e no teste de habilidades e, como Bowman salienta, o *role-playing* é uma ótima metodologia lúdica fundamentada precisamente nestes elementos constitutivos. A construção de cenários sérios e que envolvam problemas da dinâmica da *pólis*, a possibilidade de resolução de conflitos imposta por dilemas existenciais, a capacidade de treinar habilidades e competências mentais numa dinâmica teatral e lúdica, em suma: os Jogos Maquiavélicos são o retrato materialmente constituído da exigência da legislação educacional brasileira e uma boa alternativa de ensino para os professores de Filosofia.

Outro elemento constitutivo dos Jogos Maquiavélicos é a presença de atitudes proposicionais e atos de fala como ações internas ao jogo. “Atitude proposicional” é um conceito associado a Bertrand Russell, utilizado para descrever a relação entre os estados mentais do sujeito e sua disposição em relação a determinadas proposições; nesse sentido, “considera-se usualmente que as crenças e desejos são estados mentais paradigmáticos da categoria das atitudes proposicionais” (Branquinho, 2005, p. 72).

Assim, no contexto do jogo, os participantes podem externalizar crenças, desejos, ansiedades, pensamentos, juízos, receios, memórias, perplexidades, esperanças e conhecimentos, sendo tais manifestações compreendidas simultaneamente como atitudes proposicionais e como ações próprias da dinâmica lúdica. Tais ações articulam-se com o roteiro descritivo da *virtù* dos personagens em disputa, contribuindo para a construção narrativa e para o desenvolvimento reflexivo dos jogadores.

Ainda em consonância com os elementos das ações lúdicas, os atos de fala também são mobilizados pelos participantes dos Jogos Maquiavélicos, tanto em seu sentido mais amplo quanto como possibilidades de ação estruturantes da narrativa do jogo. Como argumentaram de modo decisivo John L. Austin (1990) e, posteriormente, John R. Searle (1981) — importantes filósofos da linguagem —, a linguagem não se limita a descrever a realidade, mas realiza ações por meio de enunciados, constituindo aquilo que denominaram atos de fala. Como bem analisa Ernesto Perini-Santos na obra *Filosofia da Linguagem* (2025):

Um falante pode criar estados do mundo pelo seu ato de dizer algo, como no caso das enunciações das sentenças acima em circunstâncias adequadas. Há outros tipos de enunciação que não podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos, mas que tampouco criam estados do mundo, como fazer uma promessa ou expressar um desejo. A teoria dos atos de fala identifica as dimensões segundo as quais esses atos são classificados. (Perini-Santos, 2025, p. 239-240)

Trata-se, portanto, de situações de enunciação nas quais, ao proferirmos determinados termos linguísticos, instituímos fatos e produzimos efeitos no mundo. Ao enunciar a declaração “Ele se chamará Tito”, pode-se instituir um estado de coisas no mundo — como a nomeação de um filho factualmente — ou um estado de coisas ficcional — como a nomeação de um personagem numa narrativa. Por outro lado, ao enunciar “Ele se chama Tito”, pode-se conceber que se descreve um estado de coisas no mundo. Desse modo, tais enunciados exemplificam como a linguagem pode operar simultaneamente com atos de fala performativos e com atos de fala constativos, produzindo novos estados de coisas a partir da própria enunciação ou descrevendo estados de coisas a partir do uso de termos da linguagem. Essas práticas linguísticas ficaram conhecidas, na tradição filosófica, pela denominação geral “atos de fala”.

Eis os atos de fala constituintes da dinâmica lúdica chamada Jogos Maquiavélicos: i) perguntar; ii) declarar; iii) pedir; iv) ordenar e v) prometer. Cada participante, na sua vez de jogar, poderá fazer uma das cinco ações dentro do jogo e cada ação desta vai gerar novos desdobramentos na narrativa do jogo. Prioritariamente, as ações dos jogadores devem obedecer aos atos de fala, mas se houver a expressão de uma atitude proposicional é completamente aceitável como movimento dentro do jogo e a vez do jogador será passada, a narrativa lúdico-pedagógica será assim construída. Como estão caracterizados com indumentárias e interpretando personagens fictícios, os alunos sentem-se à vontade para brincar, se divertir e se expor publicamente através de uma narrativa que é construída *in loco*, sem finais prévios e totalmente dependente deles enquanto construtores da narrativa ao lado do mestre do jogo, o professor.

Foram estes elementos filosóficos e lúdico-artísticos preparados previamente que determinaram a criação desta metodologia como forma de ensino de Filosofia Política, e seu uso como intervenção em sala de aula mostrou-se simples de aplicar e, em certa medida, filosoficamente eficaz. Este jogo pode transformar uma aula expositiva vazia, cansativa e onerosa em um conteúdo mais lúdico e propício ao aprendizado. Reforçando conceitos da filosofia contemporânea (atos de fala e atitudes proposicionais), mesclando-os com uma visão

sofisticada da política institucional por meio das compreensões filosófico-políticas de Maquiavel (*fortuna* e *virtù*) e contextualizando tais noções abstratas e concretas em atos lúdicos regidos por regras de sucesso arbitrárias ('jogo', segundo Jim Stone). Entretanto, tudo depende da compreensão interpretativa e teórica que fazemos da filosofia política de Maquiavel, do entendimento das categorias filosóficas trabalhadas caso a caso e da imaginação artística e lúdica do professor de Filosofia que guiará o jogo.

O jogo pode ser iniciado com uma sequência de duas aulas teóricas, seguidas de uma aula final de caráter lúdico e prático, isto é, a realização do próprio LARP. Alternativamente, pode-se adotar o procedimento inverso: iniciar pela experiência do jogo, sem aviso prévio acerca dos conceitos maquiavélicos, dos atos de fala e das atitudes proposicionais, para, posteriormente, explicitar e analisar filosoficamente o que foi realizado, evidenciando os conceitos centrais mobilizados na experiência. A escolha entre essas abordagens dependerá do modo como o professor pretende aplicar a metodologia. No presente trabalho, contudo, opta-se pela aplicação do jogo precedida por duas aulas teóricas e seguida de uma aula prática.

A primeira aula corresponde a uma introdução geral à Filosofia Política, na qual são apresentados os principais problemas da área, bem como encaminhamentos para possíveis respostas a algumas de suas questões fundamentais (no Apêndice 1 desta dissertação está a aula de introdução à Filosofia Política, ministrada no 2º ano 2 em 2023). Recomendamos a ministração destes conteúdos do apêndice antes de aplicar a metodologia dos Jogos Maquiavélicos. A segunda aula, igualmente teórica, consiste na apresentação dos conceitos centrais da filosofia política de Nicolau Maquiavel, por meio de aula expositiva presencial, com a apresentação da obra *O Príncipe*, buscando ampliar a proximidade dos estudantes com o texto filosófico, além da explicação dos conceitos e da discussão de seus argumentos.

Concluídos esses dois momentos teóricos da metodologia, passa-se à etapa prática, isto é, à intervenção lúdica propriamente dita.

3.1.2. A tríade prática dos Jogos Maquiavélicos: cartas de *virtù*, indumentária dos jogadores, eventos da *fortuna* e lances de dados de ataque e defesa

Inicialmente, ocorre a distribuição das cartas descrevendo a *virtù* dos jogadores/personagens que disputarão o jogo como mostra a imagem a seguir:

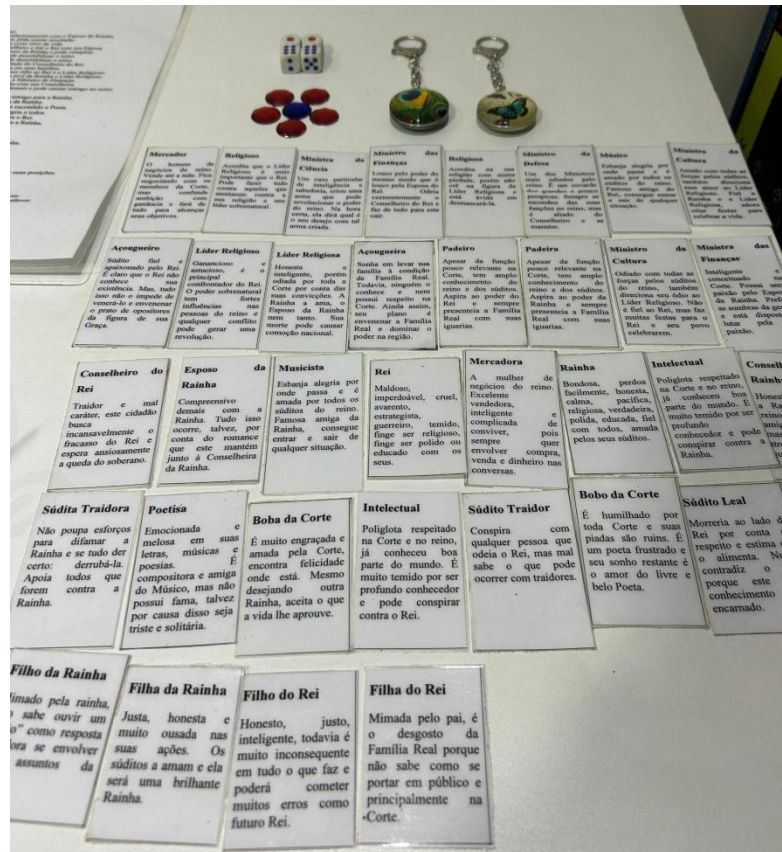


Imagem 5: Cartas descrevendo a *virtù* dos personagens. (Foto nossa)

Alguns alunos que receberam as cartas também receberão outros atributos para suas indumentárias de personagens como talismãs, se forem conselheiros do rei; dinheiro, se forem ministros das finanças; espada, se forem ministros da defesa; bomba atômica, se forem ministros da ciência, etc. A atribuição desses adereços, além das cartas de *virtù*, dependerá do conteúdo da carta de personagem recebida, do perfil do papel a ser interpretado, da modalidade específica de LARP implementada, bem como do fato de o jogo assumir uma configuração mais realista ou mais fantástica, entre outros fatores. A definição da indumentária dos alunos e dos adereços de seus personagens estará, portanto, vinculada às pretensões pedagógicas e às intenções narrativas previamente estabelecidas pelo mestre do jogo.

Ao jogar os Jogos Maquiavélicos, os estudantes poderão assumir o papel de agentes políticos em um cenário fictício e sério, com personagens portadores de características específicas, isto é, com uma *virtù* única, enfrentando desafios políticos e dilemas existenciais causados pelos eventos da *fortuna* ou inspirados nos problemas cotidianos de uma *pólis*. Na distribuição das cartas com personagens, para assumir seus papéis, os alunos serão divididos em dois reinos que disputam entre si territórios e todos usarão elementos na indumentária que

distingam seus personagens dos demais. A imagem a seguir explicita parte da indumentária que os membros da corte usarão, caso recebam as cartas com personagens do rei, rainha ou demais membros da família real:



Imagem 6: Coroas e Diademas que ornem as vestimentas dos alunos (Foto nossa)

Todas as ações do jogo estarão orientadas com o único objetivo de ocupação e manutenção de poder, manobrando as decisões individuais de modo que nem a *fortuna* nem a *virtù* abalem este objetivo maquiavélico por parte dos jogadores. Todo jogador fará uma ação na sua vez com o propósito de ocupar e se manter no poder político, independente do lugar que seu personagem ocupa na sociedade descrita narrativamente.

Os filhos do rei e da rainha, os ministros da corte, os súditos leais e os súditos traidores da coroa, todos serão colocados à prova por meio de uma disputa argumentativa, teatral e lúdica pela ocupação e manutenção do poder. O aplicador deve observar o tempo disponível para a aplicação da atividade e a possibilidade de participação de todos os alunos/jogadores.

Sempre é possível negociar com os colegas de profissão um tempo de aula sobressalente, mas é quase impossível reaplicar o jogo com os alunos faltantes ou com aqueles que não desejarem participar da atividade de modo espontâneo. Outra possibilidade é a utilização de livros como brindes para possíveis ganhadores do jogo, uma atitude que vai depender da generosidade do professor ou da disponibilidade financeira dele para comprar tais prêmios. Geralmente, presenteio dois alunos de cada reino com livros clássicos de

filosofia ou literatura clássica, os que sobreviveram aos dados de ataque e não morreram ao final da narrativa. Porém, isto fica facultado ao mestre do jogo.

É claro que pode surgir a seguinte pergunta: como esse jogo dialoga com o ensino e a regulamentação dos princípios éticos abordados? Fica simples de compreender esta questão quando percebemos que cada personagem vai lidar com características e princípios éticos particulares, como autocuidado, polidez, reciprocidade, humildade, fidelidade, discordância, beligerância, misericórdia, oposição, sacrifício, entre outras características. Estes princípios éticos intrínsecos à dinâmica dos personagens são elementos centrais dos Jogos Maquiavélicos - como bem pontuamos anteriormente - os quais se relacionam com a noção maquiavélica de *virtù* e mostra a interdisciplinaridade nos elementos constitutivos desta metodologia de ensino. Interpretando personagens fictícios, os alunos poderão replicar e reinventar suas concepções destes valores, testando de modo prático e lúdico seus comportamentos éticos, e mostrarão em suas ações de jogo como cada personagem fará para cumprir tanto o objetivo de ocupar e manter-se no poder quanto a autopreservação no jogo, ou o sacrifício mediante os conflitos inerentes ao jogo.

As ações de jogo disponíveis aos personagens serão as múltiplas atitudes proposicionais e os mais comuns atos de fala da linguagem humana, isto é, declarações, pedidos, promessas, perguntas e ordens, podendo se externalizar crenças, pensamentos, desejos, entre outros. Todas estas ações disponíveis podem ou não ser acrescidas ou excluídas do jogo, tudo depende de como o mestre construirá a história ficcional junto dos jogadores.

Cada jogador fará uma destas ações interpretando o seu personagem e agindo dentro dos seus objetivos. Quando for colocado numa situação de conflito argumentativo, situacional ou bélico, a ação será decidida por meio do lançamento dos dados, tanto os dados de defesa quanto os dados de ataque. A *fortuna*, em sua noção mais simplória: a sorte vai decidir quem vencerá tal confronto. A *virtù* colocará limites para o que o jogador poderá fazer e principalmente para o que o mestre, neste caso o professor que aplica o jogo, poderá causar aos personagens e à narrativa construída. A *fortuna* enquanto elemento extrínseco aos domínios do príncipe, em sua concepção maquiavélica realista, será ambientada por meio das várias situações e eventos que podem advir ao jogo, como pandemias, maremotos, guerras, assassinatos, acidentes, tragédias familiares, nascimentos, festas, concertos musicais, shows de comédia, jogos internos à narrativa, entre outros. Nesse sentido, os eventos da *fortuna* governarão o desenrolar da narrativa tanto a partir do que os jogadores farão em suas ações, quanto a partir do que o mestre fará em suas decisões dentro da narrativa. A imaginação humana é o limite.

À título de explicação de uma possível aplicação da metodologia, imaginemos a seguinte disposição do 2º ano 1 numa hipotética partida dos Jogos Maquiavélicos: dos 48 alunos matriculados disponíveis para participar da atividade, apenas 40 vieram para a aula que foi marcada a aplicação do jogo. Destes, separamos 20 para um reino e 20 para outro; em cada reino tem um rei e uma rainha e a ocupação e manutenção do poder político geralmente é disputada por inimigos internos e externos. A partida começa com a apresentação dos jogadores principais agindo de acordo com os atos de fala na seguinte ordem: i) pergunta; ii) declaração; iii) pedido; iv) ordem e v) promessa. O jogo inicia; o rei faz uma pergunta ao súdito leal no hipotético reino da Aleixandria (neologismo de ‘Aleixo’, lugar onde a escola de aplicação existe, e ‘Alexandria’, a capital do império macedônico) enquanto a rainha do outro reino dá uma declaração aos membros de sua corte sobre a possibilidade de invadir o estado vizinho. A ordem da narrativa prossegue para algum pedido de um súdito para o rei. O mestre intervém para prosseguir a narrativa e introduzir todos os outros jogadores presentes na aplicação, de modo que todos performem os atos de fala e a história seja construída com a participação de todos. Os eventos da *fortuna* agem por meio dos atos de fala dos jogadores, ou por meio da intervenção do mestre, e uma pandemia de peste bubônica assola o reino de Multirandônia (neologismo com ‘Multirão’ que designa o nome antigo da mesma região da escola de aplicação). A *virtù* dos personagens é testada por meio de sucessivas situações calamitosas causadas pelos seus atos de fala. O rei de Aleixandria manda matar sua esposa porque ela o traiu com o Ministro das finanças. O rei e a esposa jogam os dados de defesa e ataque e a depender de quem tirar o número maior nos dados, vence o conflito bélico. A esposa sobrevive e o reino fica ameaçado. O rei assassina sua esposa e o reino busca novos herdeiros para o trono; assim, o jogo vai escalando e tudo pode acontecer tanto com os da cúpula da corte quanto com os jogadores menos favorecidos socialmente. Por fim, o jogo termina quando quase todos são mortos pelas várias possibilidades que se impõem por meio da própria *virtù* e dos eventos da *fortuna*. Desse modo, os alunos ganham possibilidade de autoexpressão, divertem-se e aprendem a usar conceitos relevantes de Filosofia Política e Filosofia da Linguagem sem o recurso inicial à aula expositiva. Uma memória afetiva é criada na mente de muitos deles e a escola resgata a sua identidade como lugar de socialização e diversão.

Os Jogos Maquiavélicos adquirem relevância pedagógica superior à de uma aula meramente expositiva ao transformarem as ações cotidianas dos alunos em atos específicos dotados de significado filosófico, na medida em que os atos de fala permitem distinguir uma filosofia política fundada em “ordens” de outra fundamentada em “perguntas”. Nesse

contexto, o jogo parece suscitar uma nova forma de percepção por parte dos estudantes, de modo que a própria aula passa a ser compreendida sob novas perspectivas. Johan Huizinga denomina esse fenômeno de importância — ou mesmo superioridade — do jogo em relação à vida regida exclusivamente pela seriedade, conforme discutido no Capítulo 1, a partir da análise de *Homo Ludens*.

Seguindo essa perspectiva, a atribuição de nomenclaturas filosoficamente relevantes às ações expõe os alunos aos conceitos e às suas aplicações para além do contexto imediato da sala de aula, tornando o uso e a apropriação das noções filosóficas mais acessíveis, inteligíveis e significativos para os estudantes.

O uso desta metodologia pode ser uma alternativa à prática docente rotineira e compele o discente à conduta de um envolvimento maior, de uma viagem imersiva, de compromisso inadiável e de desvelamento da ludicidade inerente à prática dos jogos. A aula expositiva parece referir-se à vida cotidiana e séria do aluno enquanto que o jogo parece dizer respeito à quebra da vida cotidiana, um suspiro na frequente seriedade da aula expositiva. Desse modo, parece que contemplamos tanto os parâmetros educacionais, que a legislação determina, quanto os parâmetros discentes, que a escola demanda. Assim, pode-se mencionar que há um ganho educacional valioso neste aspecto.

Para além da competência que versa sobre os princípios éticos a serem desenvolvidos pelos estudantes, destaca-se, ainda, a Competência Específica 6, que dialoga diretamente com os elementos teóricos e práticos constitutivos dos Jogos Maquiavélicos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, deve-se buscar desenvolver no aluno a referida competência, de modo que ele seja capaz de “[...] participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 558).

A utilização de uma metodologia baseada na interpretação de papéis políticos previamente selecionados tem como finalidade pedagógica e formativa justamente aquilo que a Competência Específica 6 preconiza, isto é, promover o engajamento ativo e pessoal dos estudantes no debate político — inicialmente no debate instaurado pela dinâmica do jogo e, posteriormente, no debate próprio da esfera política institucional na qual o aluno se insere como cidadão. Esse debate situado no contexto do jogo, que se realiza por meio das atitudes proposicionais e dos atos de fala, pode fomentar formas de engajamento que ultrapassem o espaço escolar. Interpretar, nesse contexto, não significa apenas fingir, mas também estudar,

memorizar e preparar-se epistemológica e psicologicamente para aquilo que será dito e realizado no interior da experiência lúdica.

Com essa preparação epistêmica, grande parte do que os estudantes realizam passa a ser fruto daquilo que aprenderam, experimentaram e simularam ao longo do processo formativo. Trata-se de um fenômeno amplamente observável no comportamento infantil, no qual as crianças, ao fingirem ser determinados personagens, passam gradualmente a agir em conformidade com os papéis que imaginaram e encenaram. Essa é a força do faz de conta e, por extensão, da intervenção proposta: simular para, em alguma medida, tornar possível a realização futura.

A ideia de ocupar e manter-se no poder integra a concepção filosófico-política de Nicolau Maquiavel, ao passo que os estudantes são, inevitavelmente, futuros ocupantes e mantenedores da função cívica que caracteriza a condição de cidadão. Um ensino efetivo de Filosofia Política pode contribuir para que não se tornem cidadãos apáticos ou inoperantes, mas sujeitos politicamente comprometidos, competentes e atentos às responsabilidades para com as gerações futuras. Nesse sentido, a experiência lúdica assume um papel formativo relevante: primeiro simula-se, para que, posteriormente, se possa agir de modo efetivo. A vivência dos Jogos Maquiavélicos pode, assim, favorecer a emergência dessa disposição formativa e desse engajamento cívico.

3.2. Jogos Maquiavélicos: resultados positivos e negativos da proposta de intervenção

Desde 2018, quando foram concebidos e aplicados pela primeira vez, os Jogos Maquiavélicos consolidaram-se como uma alternativa lúdica para o ensino de Filosofia Política, voltada sobretudo à abordagem de elementos centrais da filosofia política maquiavélica. O propósito inicial consistia em evitar que os estudantes se envolvessem em discussões pouco produtivas durante as aulas, promovendo uma mudança na dinâmica tradicionalmente expositiva para uma abordagem mais lúdica, participativa e experiencial.

Por seu caráter lúdico, os Jogos Maquiavélicos configuram-se como uma estratégia pedagógica capaz de mobilizar dimensões expressivas, participativas, relacionais e comportamentais dos alunos. Isso se deve ao fato de o jogo assumir a forma de um LARP, o que implica, de maneira explícita, a exposição dos participantes a práticas de autoexpressão teatral e interpretativa diante de uma plateia que, simultaneamente, também se expõe de modo teatral e se engaja na experiência lúdica.

De igual maneira, esta proposta de intervenção se coaduna com a noção de pesquisa-ação, onde o pesquisador é sujeito e objeto da investigação (visto no capítulo 2, seção 2, subseção 2.2), por pressupor a participação destes indivíduos no contexto de aplicação da ação e pela pesquisa poder ser feita *in loco*, considerando seus resultados positivos e negativos, visíveis e invisíveis, através dos discursos e ações dos alunos e do professor. Assim, as premissas metodológicas que baseavam nossas intenções iniciais foram estas, entretanto o jogo muitas vezes foge do controle do seu organizador e ideias paralelas que não foram consideradas anteriormente acabaram criando corpo junto ao jogo e associando-se à estrutura central do projeto lúdico.

Noções centrais de filosofia política de Nicolau Maquiavel foram sendo anexadas à dinâmica do jogo, i. e., *fortuna* e *virtù*; conceitos de filosofia da linguagem de John Austin e John Searle foram estabelecidos como movimentos lúdicos da intervenção, i. e., atos de fala; e distinções abstratas da filosofia da mente de Bertrand Russell foram incluídas nas categorias metodológicas do jogo, i. e., as atitudes proposicionais. Em certo aspecto, todas estas noções filosóficas centrais acabaram tomando espaço na atividade lúdica e possibilitando certo controle narrativo por parte do mestre. A própria narrativa do jogo foi preestabelecida de modo que tanto os alunos quanto o professor saibam o que podem e devem fazer no jogo, entretanto nem o mestre nem os jogadores possuem total controle sobre o resultado final da história, sobre o vencedor do jogo e sobre os elementos possíveis a serem inclusos nas categorias metodológicas do jogo.

O jogo ultrapassa os limites dos elementos intra e extralúdicos, ampliando-se e amadurecendo também no plano filosófico. A partir de ações lúdicas previamente definidas, das indumentárias utilizadas, das cartas de *virtù* e da adequada distribuição dos eventos da *fortuna*, diversas narrativas puderam ser criadas e vivenciadas de modo singular em cada aplicação específica. O sucesso da aplicação da metodologia também reside na construção desta narrativa por parte dos jogadores. Tudo depende do nível de participação destes jogadores, das diretrizes estabelecidas pelo mestre e da complexidade inerente à própria dinâmica ficcional do jogo.

Nesse sentido, os resultados da aplicação dos Jogos Maquiavélicos manifestam-se de múltiplas formas: positivos e negativos, visíveis e invisíveis, mensuráveis e não quantificáveis, perceptíveis e dificilmente apreensíveis — como ocorre com grande parte dos fenômenos que se oferecem ao conhecimento. Partiremos, assim, da análise de duas perspectivas principais: os resultados positivos visíveis e os resultados negativos visíveis; por fim, abordaremos

brevemente os resultados invisíveis, na medida em que é filosoficamente possível tratar, com o devido rigor, desse tipo de efeito.

3.2.1. Resultados positivos visíveis dos Jogos Maquiavélicos

Os resultados visíveis decorrentes da aplicação do jogo podem ser mensurados de diversas maneiras, especialmente considerando que a Filosofia se distingue das ciências empíricas e de outras formas de conhecimento quanto aos seus critérios de avaliação. Como discutido no Capítulo 2, seção 3, subseção 3.1, ao tratar da Filosofia como critério metacognitivo, o ensino de conceitos filosóficos pode ser avaliado a partir do modo como esses conceitos passam a ser utilizados como parâmetros de avaliação, interpretação e posicionamento no mundo. A presente metodologia concretiza essa perspectiva.

Os resultados positivos visíveis tornam-se evidentes quando se observa que os alunos participantes frequentemente afirmam posições e escolhem lados no interior da dinâmica narrativa construída pelo jogo. O posicionamento político, nesse contexto, configura-se como uma forma de apreensão e mobilização de critérios metacognitivos próprios da Filosofia, ainda que em chave ficcional, artística ou lúdica. Por meio da persona assumida na interpretação ao vivo, os elementos de *virtù* do personagem tendem a ser incorporados pelos estudantes, muitos dos quais se preparam e estudam previamente para a atividade, sobretudo por se tratar de uma prática de exposição pública em sala de aula, diante dos colegas.

Essa exposição possui forte significado formativo, pois a construção da identidade pessoal e a caracterização do personagem frequentemente convergem, mobilizando aquilo que os estudantes percebem como mais próprio de si. Desse modo, torna-se explícito que um dos resultados visíveis da aplicação lúdica é a ampliação da participação pública dos alunos em um cenário de exposição e posicionamento político individual perante o grupo.

Considerando, ainda, o contexto de uma geração marcada pelos efeitos sociais e educacionais do período pós-pandêmico, o ato de posicionar-se, ainda que no âmbito de um LARP, pode assumir grande relevância formativa. Observam-se, nesse processo, ganhos de natureza relacional, ética, política e epistêmica, que reforçam o potencial pedagógico da experiência proposta.

A possibilidade de formar alunos com maior autonomia epistêmica é outro fator visível e positivo que esta metodologia pode gerar. Posicionar-se e dizer o que se pensa por meio de um personagem pode tornar o aluno mais autônomo e capaz de usar as próprias

palavras e intenções para manifestar, por meio de outro, o que ele de fato pensa e sente sobre a *pólis*, sobre os problemas impostos pela ética ou sobre questões filosóficas internas à narrativa em questão.

Uma das situações mais comuns da atividade lúdica é a expressão dos pensamentos individuais diante de dilemas éticos interpretados pelos personagens, além de situações políticas que envolvem a disputa pelo poder político. Os alunos não atuam apenas como expectadores do LARP, são construtores *in loco* da atividade, o que pressupõe autonomia epistêmica, autoexpressão e motivação para cumprir a ação lúdica demandada. Raciocinar bem e improvisadamente ajuda a ampliar as potencialidades epistêmicas dos alunos e este jogo propõe isto publicamente. Estes conceitos de autonomia epistêmica, autoexpressão e motivação são aplicados e visíveis efetivamente em sala, resultantes de uma metodologia cumulativa e filosoficamente orientada.

Há outro resultado positivo visível decorrente da aplicação do jogo: a mudança de comportamentos nas aulas subsequentes. Uma das principais formas de perceber tanto a transformação comportamental quanto a apropriação dos conceitos pelos alunos manifesta-se em sua maior motivação e mobilização individual nas aulas de Filosofia posteriores. Observa-se que se tornam mais participativos, menos inibidos e mais dispostos a construir e expressar suas próprias posições e opiniões no contexto pedagógico, além de demonstrarem maior abertura para atividades como seminários e debates públicos, tanto em sala quanto fora dela.

O amadurecimento de comportamentos anteriormente mais retraídos pôde ser observado desde as primeiras aplicações do jogo. Alunos que antes não se manifestavam em sala — seja por vergonha, medo, ansiedade ou desinteresse — passaram a interagir mais entre si, contribuindo ativamente nas aulas e permitindo-se engajar com os conteúdos propostos. Nesse sentido, é possível perceber uma aproximação com os pressupostos da pesquisa-ação, conforme formulada por Michel Thiollent, na medida em que os estudantes passam a se compreender simultaneamente como participantes do processo investigativo e como sujeitos do conhecimento, capazes de refletir criticamente sobre os limites e as possibilidades de sua própria participação na metodologia de intervenção e nas aulas subsequentes.

A melhora e a mudança no comportamento das turmas nas quais a metodologia é aplicada mostram-se, portanto, notáveis, constituindo um registro empírico relevante das potencialidades dessa estratégia pedagógica. Trata-se, ademais, de uma oportunidade significativa de restabelecimento e fortalecimento dos vínculos afetivos e pedagógicos — entre alunos e professor, entre os próprios estudantes e entre a comunidade escolar e a sociedade em sentido mais amplo.

Mesmo antes da aplicação desta metodologia, observa-se que os alunos tendem a demonstrar interesse e engajamento diante da possibilidade de participar do jogo em sala de aula. Esse aspecto pode constituir um importante elemento motivador para o professor que atua em turmas nas quais encontra dificuldades de aproximação, seja em razão da apatia, seja pelo desinteresse generalizado em relação à disciplina filosófica.

Não apenas os estudantes se mostram mais motivados com o uso dessa proposta de intervenção, como também o professor pode encontrar satisfação no processo de elaboração e condução da proposta, bem como na possibilidade de estabelecer vínculos pedagógicos mais significativos com a turma. Situações dessa natureza evidenciam o potencial transformador e a relevância do fazer docente na vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No contexto da dinâmica escolar, a metodologia mostra-se particularmente pertinente quando aplicada a turmas que apresentam fragilidades ou ausência de cultura relacional com o professor. Nessas circunstâncias, observa-se a possibilidade de resgate e fortalecimento dos vínculos, uma vez que experiências anteriores indicam que tais efeitos ocorreram mesmo em turmas marcadas por dificuldades de convivência.

Em razão desse resgate relacional, é comum que, após a aplicação da atividade lúdica, os alunos manifestem o desejo — e por vezes até a reivindicação — de participar novamente de experiências semelhantes em sala de aula, sejam elas desta mesma natureza ou de outras modalidades. Tal movimento pode decorrer tanto do apreço pela atividade vivenciada quanto do interesse em experimentar conceitos e disputas filosóficas de modo mais prático e experiencial.

Essas situações podem ser compreendidas como a constituição de uma memória afetiva significativa da experiência escolar, embora também possam, em certa medida, refletir o desejo pela dimensão lúdica em contraste com o modelo tradicional de aula. De todo modo, no percurso formativo do estudante, a emergência desses desejos possui relevância, pois contribui para a construção de vínculos mais positivos com o ambiente de aprendizagem.

Em contextos marcados por cansaço, dificuldades pessoais, rotinas extenuantes ou mesmo desinteresse momentâneo pelos conteúdos, tais memórias afetivas podem funcionar como elementos de mediação simbólica que favorecem uma disposição mais respeitosa e receptiva em relação ao trabalho docente e à dinâmica da sala de aula. Elas ajudam a sustentar a continuidade do vínculo pedagógico, moderando tensões e contribuindo para a manutenção de um ambiente mais colaborativo.

Não se deve subestimar o papel desses pequenos acontecimentos significativos no processo educativo, pois são eles que frequentemente contribuem para a construção de

atitudes mais éticas e cuidadosas nas relações escolares. Experiências memoráveis como essas conferem sentido à vivência escolar e reforçam o valor da aprendizagem como experiência humana compartilhada. Nesse horizonte, o jogo revela sua potência formativa ao mobilizar dimensões estéticas, simbólicas e afetivas que se articulam ao próprio processo de conhecer, lembrar e desejar.

O fato de os Jogos Maquiavélicos serem realizados em data previamente estabelecida, com papéis definidos e com a exigência de indumentária específica, contribui para que sua relevância para os alunos se torne diretamente proporcional à importância pedagógica atribuída pelo professor. Os estudantes tendem a preparar-se previamente, estudar os conteúdos relacionados e caracterizar-se antes da aplicação da metodologia. Para muitos, é significativo desempenhar bem seus papéis, expressar-se com clareza e demonstrar suas capacidades de raciocínio e improviso.

Desse modo, observa-se que diversos alunos se dedicam com esmerada atenção à preparação e, não raro, esperam ser recompensados com a vitória no jogo — o que nem sempre ocorre, considerando que, na dinâmica proposta, apenas dois membros de cada reino costumam sobreviver. Ainda assim, esse aspecto não diminui o fato de que a importância atribuída à metodologia pelos estudantes tende a estar diretamente relacionada à clareza conceitual com que os elementos do jogo são apresentados, ao cuidado na condução da atividade e ao planejamento prévio realizado pelo professor.

É o trabalho pedagógico anterior que evidencia o quanto a metodologia se torna significativa e efetiva para os alunos, configurando uma relação recíproca de retroalimentação epistêmica e ética, marcada por valorização mútua e cumulativa entre professor e estudantes. Nesse contexto, o docente pode canalizar os interesses e expectativas dos alunos para a construção de relações pedagógicas mais próximas, de um ensino filosoficamente orientado e de processos consistentes de construção do saber. Assim, considerando a finalidade formativa da escola, faz pleno sentido acolher e nutrir tais disposições discentes, sendo a presente intervenção uma possibilidade concreta de favorecer esse movimento.

Por se tratar de uma atividade interpretativa, teatral e lúdica, os Jogos Maquiavélicos têm como resultado positivo visível aquilo que o teatro pode oferecer. Augusto Boal em seu clássico *Jogos para atores e não-atores* (2008) mostra-nos que o teatro é uma arte que tenta unir as várias imagens que criamos e guardamos em nossas mentes, imagens que formam o nosso caráter e nossos posicionamentos filosóficos por excelência. Por isso, cabe ao teatro captar estas imagens e fazer-nos atores e espectadores destas imagens, pessoas que veem as imagens e vivem tais imagens de modo que possam se perceber nesta realidade imagética.

Assim, evidencia-se um ganho epistêmico ao se apreender tais dimensões por meio de uma atividade lúdica como os Jogos Maquiavélicos. A experiência possibilita aos participantes verem-se, perceberem-se, expressarem-se, compreenderem-se, reconstruírem-se, imaginarem-se e reavaliarem-se no interior de um processo formativo reflexivo. Como afirma Augusto Boal, “o teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!” (Boal, 2008, p. xx).

É por meio da visão que podemos perceber os outros e estabelecer relações de reconhecimento conosco mesmos; é também pela visão que preconceitos e equívocos podem ser trazidos à luz, tornando-se passíveis de reflexão e revisão; é, ainda, pela visão que somos interpelados e, em certa medida, corrigidos, isto é, educados ética e politicamente. Nesse sentido, mostra-se pertinente retomar um dos clássicos defensores da primazia da visão como forma privilegiada de acesso ao conhecimento.

Aristóteles, em *Metafísica*, especialmente no Livro I, afirma que todos os homens desejam conhecer, e que a razão disso reside no fato de que, “[...] de entre todos os sentidos, o da visão é aquele que melhor nos auxilia a conhecer as coisas, a partir da qual alguns desenvolveram a capacidade da memória, enquanto outros não.” (Aristóteles, 2021, p. 79). Ver, portanto, contribui decisivamente para lembrar, e uma das finalidades do ensino é justamente tornar-se memorável, conhecido e experienciado.

Assim, a presente proposta de intervenção também se alinha a essa perspectiva aristotélica, na medida em que valoriza a dimensão perceptiva e experiencial do conhecimento. Nesse horizonte interpretativo, pode-se afirmar que os Jogos Maquiavélicos incorporam igualmente um elemento aristotélico, ao mobilizarem a visão e a experiência como vias de aprendizagem e formação.

Aceitar os resultados positivos visíveis torna-se relativamente simples quando se adota uma postura filosófico-científica de inspiração aristotélica; contudo, a maior dificuldade reside em reconhecer e analisar os resultados negativos visíveis, que, em potencial, podem comprometer a iniciativa de aplicação desta proposta de intervenção. Ainda assim, faz-se necessário explicitar tanto os acertos quanto as limitações da metodologia, distinguindo aquilo que está sob nosso controle daquilo que escapa à nossa capacidade de intervenção.

Quando não for possível modificar determinados resultados negativos, que possamos ao menos compreendê-los e aprender a conviver criticamente com eles, buscando, sempre que possível, sua superação. Passemos, portanto, à análise das possíveis origens desses resultados.

3.2.2. Resultados negativos visíveis dos Jogos Maquiavélicos

Embora existam os resultados positivos visíveis da aplicação dos Jogos Maquiavélicos, há também os resultados negativos visíveis. Eles são muitos e, em grande parte, ou fogem do controle do professor aplicador e entram na esfera da autonomia do aluno, da contraparte que todo discente deve ter e da disposição individual que ele precisa apresentar em sala de aula; ou são frutos de erros inerentes ao processo educativo e causados pelo docente, afinal, o professor é um ser humano e todos são passíveis de erros metodológicos e fracassos éticos.

No que concerne aos erros da parte dos alunos, podemos elencar o fato de que alguns deles se negam a querer participar da atividade por vários motivos, os quais muitas vezes fogem do nosso controle enquanto aplicadores. Às vezes estão entediados, chateados, abatidos e desmotivados. Às vezes, estão com vergonha da exposição pública do próprio corpo, das próprias falas e da própria performance que a atividade lúdica exige. Às vezes, a preguiça e a covardia são os valores éticos mais comuns a muitos deles nesta fase da adolescência e podem ser a causa dos obstáculos enfrentados na aplicação desta metodologia. Às vezes, alguns são acometidos por doenças, ou precisam se ausentar por razões familiares, compromissos inadiáveis. As justificativas para dizer ‘não’ à atividade lúdica proposta sempre serão passíveis de serem ampliadas. O professor não deve se basear nestas justificativas nem nestes resultados negativos visíveis para implementar suas metodologias em sala de aula.

No que se refere aos erros da parte do professor, precisamos esclarecer que o professor não pode ser excluído de sua responsabilidade na construção destes resultados negativos visíveis. Pode ser que, mesmo explicando as regras dos Jogos Maquiavélicos, os alunos não entendam o que será necessário fazer na atividade, pois existem coisas que só aprendemos fazendo, e o LARP é uma atividade bem mais prática do que teórica. Desse modo, mesmo que o professor explique em várias oportunidades, ou deixe algum material para os alunos lerem sobre a aplicação, é possível que ocorra a incompreensão da atividade na hora da sua intervenção. A falha na comunicação geralmente é de responsabilidade do emissor da informação, de modo que, nesta situação, a boa comunicação é dever do docente. Muitos dos problemas em sala de aula são oriundos da falha de comunicação. Assim, tanto o professor quanto os alunos partícipes podem gerar resultados negativos visíveis na aplicação desta proposta de intervenção.

Outro resultado negativo visível frequentemente observado refere-se ao tempo reduzido de participação efetiva de muitos jogadores. Assim como ocorre em filmes, novelas ou obras literárias, nem todos ocupam posições centrais na narrativa, de modo que a maioria

dos alunos tende a assumir papéis coadjuvantes. Embora ninguém deseje ocupar posições periféricas, é importante esclarecer desde o início que a dinâmica do jogo envolve diferentes níveis de protagonismo — o que, na prática, nem sempre é plenamente compreendido, uma vez que o funcionamento do jogo se aprende sobretudo pela experiência direta, isto é, participando e atuando *in loco*.

Além disso, a corte real costuma deter maior poder de fala e de decisão no jogo, participando mais ativamente da construção da narrativa, já que é no centro do poder político que se concentram as decisões mais relevantes. Caso o jogador deseje ampliar sua voz na dinâmica, será necessário assumir riscos e buscar aproximar-se da cúpula política da narrativa. Contudo, essa tentativa envolve a possibilidade de fracasso, inclusive com a eliminação precoce do personagem ao tentar ascender à corte. Mesmo quando contribuem para a narrativa, os jogadores posicionados em estratos sociais inferiores dificilmente ascendem de função, sendo que apenas a ocorrência de eventos favoráveis da boa *fortuna* e ações de *virtù* particularmente contundentes podem possibilitar tal mobilidade.

Dessa forma, há limites claros às possibilidades de participação e de ascensão social no jogo, uma vez que os membros da corte tendem a preservar suas posições no topo da hierarquia narrativa. Considerando que um dos objetivos centrais do jogo é justamente a ocupação e a manutenção do poder político no interior da história, tais assimetrias tornam-se parte constitutiva da dinâmica proposta.

Em razão desses fatores, é comum que o mestre do jogo seja interpelado após a aplicação da atividade, recebendo manifestações de frustração ou mesmo acusações de favorecimento em relação ao desfecho da narrativa, sobretudo quando há premiações destinadas aos vencedores. Como se trata de um contexto que envolve disputa por bens simbólicos ou materiais, as reclamações tendem a persistir, especialmente diante do tempo limitado de aplicação e da inevitabilidade de decisões desfavoráveis a alguns participantes.

Nessas circunstâncias, o mestre do jogo frequentemente é responsabilizado pelos eventos que resultaram na eliminação ou no insucesso de determinados jogadores. Trata-se, portanto, de um conjunto de resultados negativos visíveis particularmente desafiadores de analisar, pois evidenciam a complexidade ética e política envolvida na utilização dessa metodologia.

Como sugere o antigo ditado, o mal tende a se propagar com facilidade, enquanto o bem exige maior esforço para ser compartilhado. Nesse sentido, os resultados negativos visíveis também podem situar-se no âmbito do incontrollável, manifestando-se por meio de conflitos ou de ações potencialmente danosas ocorridas durante a aplicação da atividade. É

possível, por exemplo, que uma declaração feita por um participante seja interpretada como uma afirmação literal e acabe por ferir outro jogador.

Diante disso, coloca-se uma questão fundamental: até que ponto é possível controlar aquilo que os alunos sentirão ou compreenderão durante a atividade? Seria viável delimitar rigorosamente a linguagem utilizada em um jogo que se estrutura justamente a partir do uso da linguagem na esfera política? Esse constitui um dos principais desafios da metodologia.

Há, evidentemente, a necessidade de o mestre do jogo assumir responsabilidade pela condução do processo e pelos efeitos dos atos de fala mobilizados — perguntas, declarações, pedidos, ordens e promessas —, pois, assim como a linguagem pode ensinar, orientar e fortalecer vínculos, também pode ferir, constranger e provocar sofrimento. Ainda assim, tais aspectos jamais são plenamente controláveis, sendo provável que participantes — e até mesmo o próprio condutor da narrativa — expressem conteúdos inadequados ou excessivos no curso da dinâmica.

Por essa razão, torna-se imprescindível que o aplicador estabeleça limites claros, evitando um grau de liberdade que permita a produção de atos de fala e atitudes proposicionais capazes de gerar mal-estar entre os participantes. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser compartilhada entre o mestre e os jogadores. Contudo, nenhuma medida preventiva é capaz de assegurar controle absoluto sobre os efeitos subjetivos das falas e performances no jogo, pois a alteridade permanece, em grande medida, inacessível, e a recepção das mensagens pode produzir impactos imprevistos. É nesse ponto que se situa o núcleo mais duro daquilo que escapa ao nosso controle.

Quando o desfecho do jogo não corresponde às expectativas de alguns participantes, tende a surgir a percepção de favorecimento por parte do professor, expressão de uma disposição humana recorrente de desejar que a realidade se conforme às próprias vontades. Nesse contexto, cabe ao docente zelar para que a dinâmica não seja conduzida segundo interesses particulares nem por inclinações pessoais, ainda que a imparcialidade absoluta seja eticamente inalcançável. Suas decisões, inevitavelmente, desagradarão alguns jogadores em benefício de outros, afetando inclusive diferentes posições dentro da narrativa; ainda assim, é necessário que alguém as assuma. Assim, o desafio consiste em buscar critérios de relativa neutralidade e construir, tanto quanto possível, uma narrativa inclusiva que contemple a participação do conjunto dos jogadores, reconhecendo, contudo, que desacordos são inevitáveis e devem ser aceitos como parte constitutiva da experiência.

Nesse contexto, os eventos da *fortuna* devem ser compreendidos como fatores decisivos para a vitória ou a derrota dos jogadores, constituindo um elemento central da

condução em jogos de RPG ou LARP. Quando os participantes percebem as decisões como parciais ou interpretam a dinâmica como favorecimento, tendem a emergir resultados negativos visíveis, como indiferença, tensões relacionais e dificuldades no engajamento com os conteúdos propostos. Por isso, a própria função de mestre nos Jogos Maquiavélicos pressupõe uma postura decisória de natureza política, em sentido próximo ao pensamento de Nicolau Maquiavel, na qual decidir implica inevitavelmente produzir ganhos para alguns e perdas para outros. Assim, o mestre assume o papel de agente que conduz a narrativa e administra conflitos, enfrentando o drama inerente à política e à condução estratégica do jogo.

Considerando o melhor dos cenários possíveis para a aplicação desta metodologia — imaginando uma escola que disponha de vários exemplares de *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, disponíveis para empréstimo em sua biblioteca; alunos bem alimentados, atentos e participativos durante a exposição dos conteúdos nas aulas teóricas que antecedem a atividade lúdica; supondo que o professor tenha esclarecido de modo brilhante todas as regras do jogo e que os estudantes que receberam suas cartas de *virtù* tenham se sentido satisfeitos com as funções que lhes foram atribuídas; hipotetizando que todos compareçam caracterizados, com indumentárias adequadas e preparados para a realização da atividade; e conjecturando, ainda, que a aplicação tenha sido exitosa e bastante divertida para a maioria dos participantes — ainda assim, é preciso afirmar: nada garante que todos os alunos leiam a obra filosófico-política de Maquiavel. Nada assegura que se engajarão em atitudes filosóficas posteriores à prática em sala de aula. Tampouco há garantia de que tenham compreendido plenamente o que foi realizado ou que venham a empregar as categorias filosófico-políticas maquiavélicas. Nada o garante — e é preciso explicitar isso.

Cumpra reconhecer que nem tudo aquilo que o professor de Filosofia realiza é passível de exteriorizar resultados positivos ou negativos imediatamente visíveis. Nem tudo o que o docente promove conserva a possibilidade de ser imitado, assimilado, apreendido, compreendido ou aperfeiçoado pelos estudantes. Há múltiplos fatores que escapam à compreensão e ao controle do professor, elementos desconhecidos e incontroláveis que atravessam o processo formativo. Por essas razões, ingressaremos na última e decisiva subseção desta dissertação, a qual abordará resultados que não se mostram de modo evidente — nem positiva nem negativamente — no espaço da sala de aula. Para evitar contrassensos, cabe recorrer a uma breve narrativa ilustrativa.

3.2.3. Resultados invisíveis e incalculáveis dos Jogos Maquiavélicos

Certo dia, eu decidi desenvolver uma aula explicando a abordagem filosófica do conceito ‘pornografia’ para estudantes do ensino médio e sua importância para o estado, para a legislação, para a ética e para a política. Se você conversar com jovens adolescentes, não ficará surpreso com o fato de a maioria usufruir de conteúdo pornográfico, independente dos desejos e orientações dos pais. É uma crescente no Brasil, e no mundo, e a cada ano que passa pouco é feito para coibir este consumo em larga escala e em idades tão jovens, além do fato de que alguns pais desconsideram educar sexualmente suas crianças. Eis uma triste verdade que a aula procurava sanar. Por isso, decidi me arriscar enquanto estagiário da graduação em Filosofia e construí uma aula com início, meio e fim, sobre este tema espinhoso, perigoso, mas necessário de ser compreendido e debatido. Montei slides, procurei bibliografia especializada dentro e fora do Brasil e construí uma aula que abordava o tema com propriedade.

O conteúdo central da aula versava sobre a necessidade de o Estado proibir ou permitir a livre circulação de pornografia, tema abordado sob as perspectivas política e ética. A aula intitulava-se “Uma discussão contemporânea acerca da proibição ou liberação da pornografia” e foi ministrada para uma turma da 3ª série do ensino médio. Preparei, até então, a que considerava ser minha melhor aula, destinada à turma mais experiente da escola. Na data marcada, iniciamos as atividades e a classe aparentava estar extremamente interessada. Tratava-se do quinto tempo de uma quarta-feira, com slides projetados no quadro; as luzes permaneciam apagadas por razões evidentes, e os alunos encontravam-se cansados após uma atividade avaliativa de Educação Física realizada no horário anterior. Um detalhe relevante é que se tratava da regência de uma aula numa escola localizada em área nobre da cidade de Manaus. O resultado negativo visível foi que a esmagadora maioria da turma adormeceu cerca de dez minutos após o início da aula. O público-alvo era asseado, bem vestido, muito bem alimentado, e os pais costumavam deixá-los na porta da escola, sendo que muitos podiam retornar caminhando para casa ao final do período. Ainda assim, mesmo diante de uma realidade aparentemente favorável à condução da aula, os alunos dormiram e não acompanharam as atividades. O resultado negativo visível estava, portanto, configurado.

Por que contar esta história para falar sobre os resultados positivos e negativos de uma metodologia que não se aplica à proposta de intervenção presente? Esta história ilustra um fato importante da atividade docente: existem resultados invisíveis que não controlamos e que não podem ser mensurados. Mesmo com quase todas as condições favoráveis, ainda podem

haver resultados incontrolláveis e incalculáveis, cenários que não cogitamos nem nas nossas piores intenções. A aula foi um fracasso retumbante e até hoje esta foi uma das minhas piores aulas. Como eu poderia saber que o colega de Educação Física faria uma atividade prática avaliativa naquele dia? Como eu poderia evitar o sono da maioria dos alunos numa aula expositiva aparentemente bem planejada? Como podemos mensurar o impacto desta aula na vida dos alunos presentes ali?

Do ponto de vista estritamente factual, aquela aula configurou-se como um fracasso retumbante, um resultado negativo visível da atividade docente. Ainda assim, segui minha jornada: concluí a aula, a campã tocou, os alunos retornaram às suas casas, e eu fiz o mesmo. Um ano depois, já na fase final da graduação em Filosofia, enquanto aguardava na fila da cantina da universidade, ouvi alguém gritar às minhas costas: “Professor! Professor! Que bom revê-lo!”. Tratava-se de uma graduanda até então desconhecida, que me abordou com entusiasmo e discorreu com propriedade sobre as questões éticas envolvendo a pornografia, relatando inclusive ter assistido ao filme *Garganta Profunda* (1972) — que eu não havia recomendado — e afirmando que aquela aula havia transformado sua perspectiva acerca dos problemas políticos. Era tudo o que eu esperaria ouvir de um aluno que tivesse efetivamente prestado atenção, anotado e refletido sobre o conteúdo apresentado. Nas sombras de um contexto invisível e incerto, aquela aula preparada com todo esmero havia alcançado alguém. Se fosse avaliada apenas por uma abordagem metodológica cientificista, centrada exclusivamente em resultados visíveis, eu provavelmente não deveria tê-la ministrado: quase todos dormiram, quase todos me ignoraram após os quinze minutos iniciais, quase ninguém registrou o que estava sendo exposto — quase todos.

O professor de Filosofia das escolas brasileiras enfrenta as mesmas calamidades há tempos, enfrenta obstáculos epistemológicos das mais variadas formas, como vimos fartamente ao longo do capítulo 2, da seção 1 em diante. Dentro desta realidade, mensurar todos os resultados negativos e positivos visíveis é impossível, inviável e parte de uma postura que é tudo, menos filosófica. É preciso ter ciência disso. Contudo, num contexto completamente favorável, como foi o desta aula sobre pornografia, mensurar os resultados positivos e negativos visíveis se tornou impossível por outras razões, que fogem do controle do professor e de qualquer outro agente educacional. O resultado do trabalho só veio por sorte, acaso, destino, benção divina ou *fortuna*, através de um improvável encontro com uma das únicas pessoas que não ignorou aquela aula.

Ainda assim, podemos considerar a seguinte e mais viável situação: imaginem que eu ignorasse o chamado da ex-aluna, já que eu não era professor formado, estranhei quando me

chamaram com estas palavras e ainda não era atuante nas escolas, o resultado ainda poderia ser chamado de positivo ou negativo? Ou seria um resultado invisível, incomputável e incalculável? Acredito que o leitor concorda comigo de que este resultado é invisível. É algo imponderável e incalculável, mas acontece. É esta a nossa proposta a partir daqui. Existem aulas de Filosofia que possuem resultados invisíveis e que estes resultados só se tornarão visíveis, positiva ou negativamente, com reflexão, com o amadurecimento daqueles conceitos abordados, com a real leveza que o conhecimento que se aproxima da sabedoria se revela. A Filosofia é uma disciplina complexa e que nos ajuda a compreender melhor tudo o que há através de conceitos e argumentos. Estes conceitos demandam tempo, maturação e terreno fértil para poderem desabrochar. Os resultados invisíveis são detentores desta estranha natureza.

Ainda assim, podemos considerar uma situação alternativa e plausível: suponha-se que eu tivesse ignorado o chamado da ex-aluna pelo estranhamento de ser interpelado como “professor” antes mesmo de possuir formação concluída ou atuação consolidada nas escolas. Nesse caso, o resultado poderia ainda ser classificado como positivo ou negativo? Ou deveríamos compreendê-lo como um resultado invisível, incomputável e incalculável? Trata-se, portanto, de um efeito cuja natureza escapa às métricas imediatas de avaliação, algo imponderável, mas efetivo. É precisamente essa a hipótese que orienta a presente reflexão: há experiências no ensino de Filosofia cujos resultados permanecem invisíveis, tornando-se eventualmente perceptíveis — positiva ou negativamente — apenas com o tempo, por meio da reflexão e do amadurecimento dos conceitos trabalhados, bem como pela assimilação mais profunda de um conhecimento que se aproxima da sabedoria. A Filosofia, enquanto disciplina complexa, contribui para a compreensão da realidade por meio de conceitos e argumentos que exigem tempo, maturação e condições propícias para florescer. Os chamados resultados invisíveis participam justamente dessa natureza peculiar, marcada pela latência e pela imprevisibilidade de sua manifestação.

No que se refere aos Jogos Maquiavélicos, há, de fato, resultados invisíveis decorrentes de sua aplicação e de sua efetividade — resultados que ainda não podem ser plenamente ponderados, vislumbrados ou mesmo conhecidos. Trata-se de efeitos aos quais nenhum aplicador da metodologia terá acesso direto, mas que nem por isso deixam de existir enquanto realidades política e eticamente instanciadas, ontologicamente atuais e epistemicamente plausíveis. Há inúmeras dimensões da experiência humana que permanecem invisíveis e, ainda assim, são reconhecidas como relevantes, imprescindíveis e verdadeiras. Com o intuito de romper o gelo que, por vezes, endurece nossa sensibilidade para tais

dimensões, vale recordar as palavras de Søren Kierkegaard em sua obra de 1847, *As obras do amor*: “Se tivesse razão aquela sagacidade presunçosa, orgulhosa de não ser enganada, ao achar que não se deve crer em nada que não se possa ver com seus olhos sensíveis, então em primeiríssimo lugar dever-se-ia deixar de crer no amor” (Kierkegaard, 2013, p. 19). Devemos, então, deixar de crer no amor apenas porque seus efeitos não são plenamente visíveis? Ou abandonar uma metodologia lúdica pelo fato de não podermos mensurar todos os seus resultados? A resposta, sob o prisma filosófico e pedagógico, só pode ser negativa.

O professor de Filosofia seguirá tendo como principal instrumento a pesquisa e, como fundamento normativo, o amparo da legislação, na tarefa permanente de enfrentar as múltiplas formas de ignorância que fragilizam a vida intelectual e democrática. Onde quer que atue, e quaisquer que sejam as circunstâncias, sua prática pedagógica — concebida como exercício crítico e formativo — permanecerá orientada pela defesa do conhecimento e pelo compromisso com a formação reflexiva dos estudantes. Nessa empreitada, não atua sozinho: há uma comunidade acadêmica e educativa que partilha desse mesmo horizonte e que se mantém vigilante na promoção do pensamento crítico. Sabemos, afinal, que a ignorância pode assumir muitas formas, mas também sabemos que ela jamais prevalece onde há investigação rigorosa, compromisso ético e dedicação ao saber.

CONCLUSÃO

Os jogos são criações que fazem parte da vida cotidiana de qualquer pessoa. Vivemos socialmente e jogamos socialmente. Para dividir conhecimentos não precisamos necessariamente jogar, mas para dividir certos conhecimentos que movem nossas paixões e pulsões mais íntimas é necessário fazer uso destes mecanismos. Ao jogar, o “fazer de conta” indica que, apesar de considerarmos muito sérias várias facetas de nossas vidas, todas as peças do xadrez voltam para a caixa no final do dia, seja o peão ou o rei, seja o súdito ou o príncipe, seja o aluno ou o professor. Quando diminuimos nossas pretensões e decidimos dividir um tempo de modo lúdico, podemos alcançar novas formas de compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Vendo o jogo como representação viva de quem somos e de como agimos.

Nesse sentido, esta dissertação propôs a introdução de uma intervenção metodológica lúdica voltada ao ensino da Filosofia Política, especialmente da filosofia política de Nicolau Maquiavel. Reconhece-se a existência de múltiplas interpretações da obra do pensador florentino e de abordagens didáticas mais tradicionais; contudo, a metodologia aqui apresentada pretende ser acessível em sua aplicação, consistente em seus fundamentos e potencialmente útil a docentes interessados em explorar caminhos pedagógicos que articulem rigor conceitual e engajamento discente. Cientes dos limites inerentes a qualquer proposta metodológica — sobretudo no que se refere aos resultados visíveis e invisíveis —, assumimos o desafio de oferecer uma alternativa lúdica para o ensino de conteúdos complexos e densamente carregados de implicações éticas e políticas.

Desde a discussão dos fundamentos lúdicos da ação humana no primeiro capítulo, expusemos como a vida humana é permeada por elementos éticos e políticos que envolvem contextos lúdicos e defendemos que o ensino da Filosofia deve ser pautado considerando estes elementos. No segundo capítulo, a discussão sobre o papel do docente e do pesquisador mostram que a realidade escolar e a realidade acadêmica, apesar de distintas, pressupõem preocupação com a pesquisa e com compromisso metodológico para o ensino. De tal maneira que, o professor deve sempre encontrar as alternativas metodológicas possíveis mesmo vivendo numa realidade cheia de obstáculos epistemológicos dos mais variados tipos. Por fim, no terceiro capítulo, fica explícito que todo este rigor metodológico, presente na prática docente e discutido largamente, é implementado expondo as categorias metodológicas dos Jogos Maquiavélicos e articulando os resultados visíveis e invisíveis da aplicação e da intervenção deste jogo. Assim, todo o corpo desta dissertação caminha paulatinamente em

consonância com a perspectiva assumida na introdução deste trabalho, a saber: a intenção de mostrar como funciona o trabalho docente filosoficamente orientado e como este trabalho é contemplado, apresentando os resultados e os limites de aplicação desta metodologia didático-pedagógica.

O trabalho docente filosoficamente orientado respeita a área de ensino da Filosofia, os problemas filosóficos e os autores que abordam tal problema, considera os elementos filosóficos selecionados para ensino e escolhe uma metodologia específica para este ensino. Seguindo este caminho, ao longo de toda dissertação é elucidada i) a área filosófica que se pretende ensinar, i. e., Filosofia Política; ii) quais problemas serão abordados, i. e., questões de estado, representação política e sobre governabilidade dentro da filosofia política maquiavélica; iii) quais autores abordam tal problema, i. e., Nicolau Maquiavel e Étienne de La Boétie; iv) seleção dos elementos filosóficos para ensino, i. e., fortuna, virtù, ocupação e manutenção de poder na filosofia política de Nicolau Maquiavel; e v) escolha da metodologia específica de ensino, i. e., jogo LARP com regras de sucesso arbitrárias para o ensino de Filosofia Política. Com isso, torna-se patente o modo que o trabalho filosófico docente é contemplado, as escolhas metodológicas e a condição de possibilidade de existência de resultados visíveis e invisíveis, positivos e negativos da aplicação metodológica.

Na última seção do terceiro capítulo, discutimos amplamente os possíveis resultados e a aplicação desta metodologia didático-pedagógica chamada Jogos Maquiavélicos. Conforme os resultados visíveis e invisíveis analisados, consideramos alcançados os propósitos principais assumidos na introdução de todo este trabalho. A execução da proposta de intervenção demonstrou que muitos alunos que participaram de tal empreitada apresentaram nova forma de comunicação pública, mais desinibição socialmente e nas aulas da disciplina de Filosofia, ganhos na autoexpressão ética e política, além de maior envolvimento com problemas filosóficos e apreensão dos critérios metacognitivos conceituais que a própria metodologia utiliza na sua discussão teórica em sala, na confecção do jogo e na aplicação metodológica. Somente estas razões expostas bastam para apontar tal proposta de intervenção como relevante em sua criação e execução.

Entretanto, vale ressaltar que, embora existam várias razões relevantes e pertinentes para a aplicação desta proposta de intervenção, é preciso admitir que nem todos os alunos podem jogar este jogo de modo pleno, igualitário e filosoficamente orientado. Existem limites claros para a realização deste proposta de intervenção. Os resultados negativos visíveis nos mostram que existem aqueles que se negarão jogar por vários motivos, sendo estes motivos plausíveis ou não, e que o professor também pode fracassar na sua comunicação ou no

processo de aplicação da metodologia. Como sabemos, as maneiras que algo pode dar errado se acumulam exponencialmente e, muitas vezes, a Lei de Murphy parece reger a realidade do docente aplicador. Contudo, isto não inutiliza nem inviabiliza a aplicação desta metodologia, mostra apenas as nuances que toda aplicação metodológica impõe e como a realidade escolar, no que tange à aplicação metodológica de um jogo, não foge à regra. Assim, fica explícito que a metodologia possui limites de aplicação e participação, entretanto ainda permanece viável, didática e filosoficamente orientada.

No que concerne aos obstáculos epistemológicos materiais, institucionais, relacionais e simbólicos enfrentados pelas escolas (discutido amplamente no segundo capítulo), reconhece-se que o contexto educacional é marcado por limitações estruturais e pela heterogeneidade do público escolar, fatores que dificultam o cotidiano pedagógico e a construção de vínculos voltados ao ensino. Contudo, a responsabilidade docente se impõe. O professor deve se mobilizar politicamente e enfrentar os obstáculos epistemológicos interpostos, não podendo deixar de fazer o seu trabalho e assumindo sua responsabilidade enquanto docente. “É preciso dar um jeito, meu amigo”, como diz a bela canção. Neste contexto, é preciso fincar os pés no chão e relembrar o lugar que ocupamos, a responsabilidade docente e o fazer pedagógico que se apresenta. Aqui cabe relembrar a importância do uso da pesquisa em modo de ataque e da legislação em modo de defesa em prol do domínio e uso da arte da guerra na luta contra a ignorância.

Importa saber o lugar que devemos ocupar, enquanto agentes políticos de uma ontologia política maquiavélica, e o trabalho que desempenhamos nesta luta contra a ignorância. É um prazer ser professor, principalmente quando o lugar onde trabalhamos nos acolhe, nos fortalece e nos impulsiona ao conhecimento, como é o caso da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, o querido JBL. Não existe lugar que eu mais tenha gostado de trabalhar do que ali. A escola é grande, como o coração de uma mãe, recebe muitos alunos de periferia e/ou classe média baixa, e direciona sua prática para os propósitos da formação cidadã e do preparo para os vestibulares. Nestes cinco anos de trabalho docente como professor da SEDUC-AM, com todas as experiências que adquiri ao longo de diversos trabalhos em outras escolas, é importantíssimo reforçar o excelente e humanista esforço da Diretora Luciana Mara Carvalho Aguiar e de sua renomada equipe de professores e profissionais pedagógicos no direcionamento do JBL. Não lutamos esta guerra sozinhos e, como vimos, uma escola não é feita solitariamente nem prescindindo do apoio de terceiros. Ela é, antes de tudo, um esforço coletivo e humano: tudo isso pude encontrar ali, neste

precioso lugar. Sinto-me pertencente ao JBL de modo que não me vejo trabalhando em outro lugar com o mesmo entusiasmo.

Todas estas lembranças e aspectos humanos denotam a estrutura norteadora que me possibilitou a criação e aplicação dos Jogos Maquiavélicos. De fato, o jogo não nasceu no JBL, mas aperfeiçoou-se ali e ganhou uma estrutura mais condizente com o rigor que a metodologia filosófica exige. Tudo isto porque houve cultura relacional, tempo para maturação da proposta e liberdade profissional para desempenharmos nosso trabalho. Assim, a nossa interpretação da obra de Maquiavel ganhou fundamentos metodológicos, teóricos e práticos, que culminou no que se chama hoje “Jogos Maquiavélicos”. Para desenvolver uma metodologia deste perfil, é preciso que a escola enseje tal possibilidade. O professor não pode se ver amarrado à burocracia, ao desprezo pelo seu trabalho nem deve ser perseguido institucionalmente. Portanto, tal metodologia filosófica nasce apenas por causa da conjunção de diversos fatores que oportunizam o trabalho docente e isto denota certo privilégio na realidade docente atual.

Nicolau Maquiavel não pôde presenciar sua filosofia sendo ensinada por meio de jogos educacionais, uma vez que tal desdobramento constituiu um resultado imprevisto de sua obra, isto é, um resultado invisível de seu trabalho. Contudo, é possível conjecturar o que ocorreria se o secretário florentino pudesse vislumbrar a extensão e os efeitos de seu árduo trabalho ao longo dos séculos. A relevância e a atualidade de sua filosofia política permanecem evidentes no cenário contemporâneo. Embora não tenha vislumbrado, em vida, o horizonte de recepção e de difusão de suas ideias, sua produção intelectual consolidou uma interpretação consistente e realista da prática política. Compreender sua obra, nesse sentido, implica também desenvolver uma consciência crítica mais apurada acerca do exercício da cidadania.

Súditos existem aos montes, bajuladores de políticos estão espalhados por cada canto deste país. Contudo, poucos são os que exercem a cidadania de modo efetivo. Nem todos podem ostentar tal insígnia por não compreenderem seus deveres e seus direitos corretamente, não são alcançados pelo efetivo processo de politização e democratização. Ser cômico de suas atribuições e liberdades é fundamental, e somente a Filosofia Política poderá ensinar aos jovens estudantes o que significam tais termos e tais práticas. Assim, a Filosofia persiste, caminha paulatinamente em frente, mostrando aos seus opositores que ela é necessária, forte, resistente, implacável e soberana.

Por fim, a Filosofia persiste como um saber que avança gradualmente, sustentado pela força dos conceitos e pela abertura permanente à reflexão crítica. Sua relevância não reside

apenas na transmissão de conteúdos, mas na capacidade de formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem. Nesse horizonte, a proposta apresentada reafirma a potência do ensino filosófico como prática formativa, reconhecendo seus limites, mas também sua capacidade de produzir efeitos duradouros — visíveis ou invisíveis — na formação humana. Assim, longe de se esgotar em resultados imediatos, o ensino de Filosofia permanece como um exercício contínuo de compreensão, abertura e reinício, no qual cada fim se anuncia, também, como possibilidade de novo começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, Hilton Boenos. **Quando os homens voltarão a viver com os deuses: a função do mito e da religião na obra de Nicolau Maquiavel**. Curitiba: Appris, 2025.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense (RCA)**. Manaus, 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Maquiavel: a lógica da força**. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Introdução, tradução e notas de Carlos Humberto Gomes. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. 8ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BERLIN, Isaiah. **Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BERTOCHÉ, Gustavo. **Escola Brasileira: notas sobre um desastre**. Cogitamus, 2022.
- BÍBLIA. **Bíblia sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ª Edição. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOÉTIE, Étienne de La. **Discurso da Servidão Voluntária**. Trad. Alexandre Pires Vieira. Montecristo Editora, 2020.
- BOWMAN, Sarah Lynne. **Funções dos role-playing games: como participantes criam comunidade, resolvem problemas e exploram identidade**. Trad. Tadeu Rodrigues Iuama. Votorantim: Provocare, 2024.
- BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves. **Enciclopédia de termos lógico-filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018.
- CARDOSO, Sérgio. **Maquiavelianas: lições de política republicana**. São Paulo: Editora 34, 2022.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC Fácil: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CHAMPLIN, Russell Norman. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. Vol. 6. São Paulo: Hagnos, 2002.

DICIONÁRIO BÍBLICO ONLINE. Verbetes “Lançar Sortes”. Disponível em: <https://casadosenhlor.com.br/dicionario/lançar-sortes>. Acesso em: 08 mai. 2025.

ESQUINSANI, Rosimar S. S.; SOBRINHO, Sidiney C. O ‘apagão’ docente: quem educará as novas gerações? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n.º 1, p. 1-15, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6608>. Acesso em: set. 2025.

FALCÃO, Luiz. **LIVE! Live Action Roleplaying: Um Guia Prático para LARP**. 2. ed. São Paulo: Creative Commons, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/128586336/LIVE-Live-Action-Roleplaying-um-guia-pratico-para-larp>. Acesso em: 15 maio 2025.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer**. São Paulo: Contexto, 2023.

GALHARDI, Raul. Como evitar um apagão docente no Brasil? **Revista Educação**, maio, 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/08/apagao-docente-brasil/>. Acesso em: 01 set. 2025.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n.º 1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J. T. **Filosofia na escola: diferentes abordagens**. São Paulo: Loyola, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Notas sobre Maquiavelo: sobre la política y sobre el Estado Moderno**. Madrid: Ediciones Nueva Visión, 1980.

HARE, R. M. **Ética: problemas e propostas**. Trad. Mário Mascherpe e Cleide Antônia Rapucci. São Paulo: UNESP, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KIERKEGAARD, Søren. **As obras do amor: algumas considerações cristãs em forma de discursos**. Trad. Álvaro Luiz Montenegro Valls. 4ª ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2013.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.

MACKENZIE, Iain. **Política: conceitos-chave em filosofia**. Trad. Nestor Luiz João Beck. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução, introdução e notas de André Santos Campos e Giovanni Damele. Coimbra: Edições 70, 2024.

_____. **O Príncipe**. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **500 anos de O Príncipe / Nicolau Maquiavel**. Trad. Georgia Vicente. Revisão e Adaptação de Suely Paiva. Cotia, SP: Pé da Letra, 2022.

MÉNISSIER, Thierry. **Vocabulário de Maquiavel**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

OS TRÊS traços de personalidade que caracterizam uma pessoa ‘má’. **BBC News Brasil**, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48047457>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PERINI-SANTOS, Ernesto. **Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2025.

PLATÃO. **As leis: incluindo Epinomis**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2010.

PIKAZA, Xabier; SILANES, Nereo. **Dicionário Teológico: O Deus Cristão**. Tradução de I. F. L. Ferreira, Honório Dalbosco e equipe. São Paulo: Paulus, 1998.

PISA 2022: por que o brasil está nas últimas posições em matemática, ciências e leitura? **Futura**, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias>. Acesso em: 02 set. 2025.

PODCAST DEU TILT UOL: Redes sociais, games e jogos de azar: apostas adoecem pessoas, e o Brasil vai na contramão do mundo. [Locução de] Diogo Cortiz e Helton Simões Gomes. Entrevistado: Rodrigo Machado. [S.l.]: Uol, 24 set. 2024. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0mrP5BILKYbuaNHJFkcoId?si=92e32cf9cb4c427d>. Acesso em: 02 set. 2024.

PODCAST FILOSOFIA POP: #132 - Maquiavel - Flávia Benevenuto [Locução de] Marcos Carvalho Lopes. Entrevistada: Flávia Roberta Benevenuto de Souza. [S.l.]: Filosofia Pop. 16 ago. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/672jEJTionyQ1fjlLugeFk?si=8f5d5739647f4a06>. Acesso em: 27 ago. 2025.

RIDOLFI, Roberto. **The life of Niccolò Machiavelli**. Trad. Cecil Grayson. Londres: Routledge and Kegan Paul, 2010.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Maquiavel: educação e cidadania**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SEARLE, John R. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Tradução e organização Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SPALDING, Tassilo Orpheu. **Dicionário de mitologia greco-latina**. Belo Horizonte: Editôra Itatiaia Limitada, 1965.

STONE, Jim. Jogos e semelhanças de família. **Crítica na rede**, Reino Unido, p. 1. 25 jul. 2017. Disponível em: <https://criticanarede.com/stone.html>. Acesso em: 15 mai. 2025.

STRAUSS, Leo. **What is political philosophy? And other studies**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1959.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Por que estudar filosofia?** São Paulo: Paulus, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

TODAS as mulheres do mundo. Direção de Domingos de Oliveira. Rio de Janeiro: 1967. (86 minutos.)

TZU, Sun. **A arte da guerra**. Trad. Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **O cérebro leitor**. Tradução de Alcebiades Diniz Miguel. São Paulo: Contexto, 2024.

APÊNDICE 1 - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA POLÍTICA

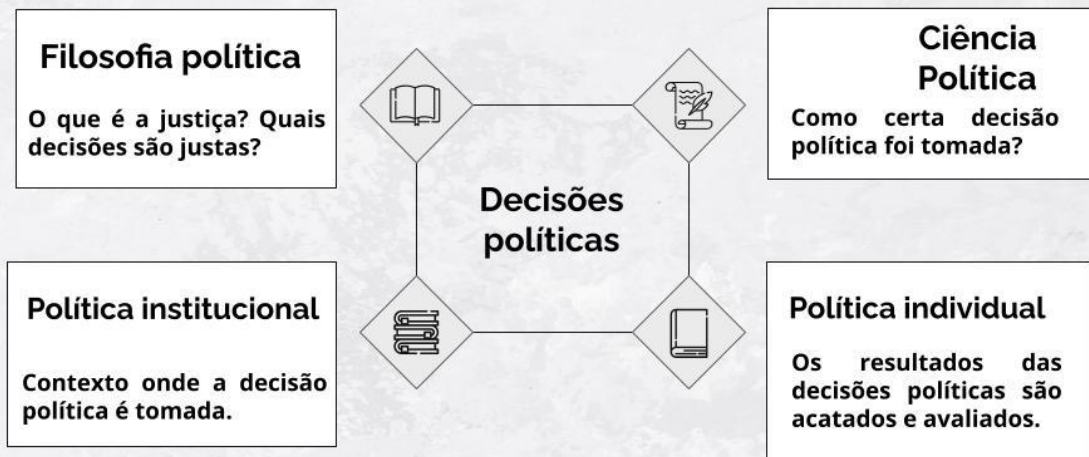
A série de *slides* que se seguem faz parte da aula teórica de Filosofia Política que se recomenda ministrar aos alunos antes da aplicação dos Jogos Maquiavélicos. Esta aula serve como forma de introdução à disciplina e aos seus conceitos e problemas gerais. Note-se que ao final da série de *slides*, esta aula introduz a filosofia política de Nicolau Maquiavel presente na obra *O Príncipe* e abre novos horizontes de compreensão tanto da política institucional quanto da política como campo eminentemente teórico e, portanto, filosófico.

Introdução à Filosofia Política

Professor: Joel Patrício



Áreas que estudam e/ou envolvem política



Cenários

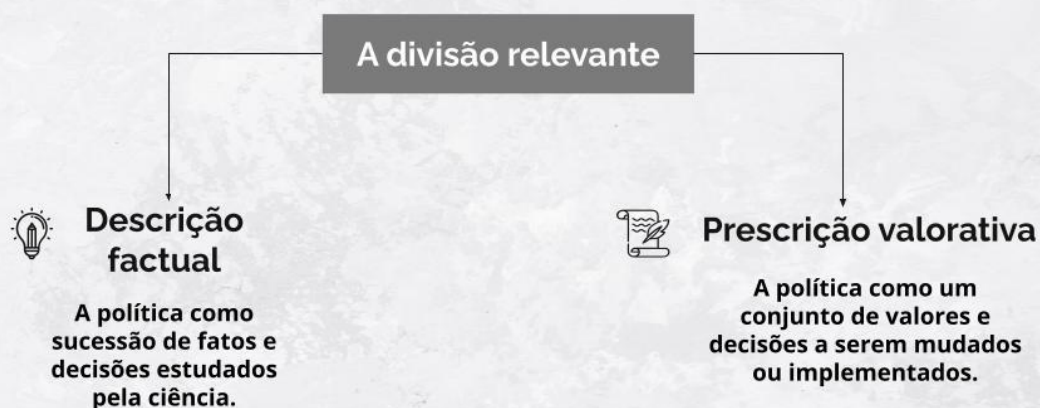
A política envolve:

- Agentes brigando e se xingando por causa de algum assunto relevante para os envolvidos;
- Agentes debatendo respeitavelmente sobre assuntos relevantes para os envolvidos;
- Agentes de diferentes culturas buscando conciliar suas divergências para um bem comum;
- Agentes parecidos em interesses e costumes buscando se reunir para defender um bem comum.

A origem da confusão: valores e fatos



Fatos e valores levam à prescrição e descrição



Valores políticos: indivíduos e grupos

Valores individuais	Valores grupais
Ganhos/Perdas	Igualdade/Diferença
Liberdade/Autoridade	Competição/Cooperação
Estado/Indivíduo	Cultura/Crítica
Desejo/Insatisfação	Guerra/Paz
Confiança/Desconfiança	Conflitos/Conciliação

A importância dos meios de comunicação



Imprensas alternativas e o testemunho



- Jornais impressos (Folha Universal, O Globo, Estadão etc.);
- Canais de televisão (Globo, Band, SBT, Record etc.);
- Emissoras de Rádio (Jovem Pan, Mix etc.);
- Plataformas digitais (canais no YouTube);
- Streaming (canais na Twitch, AnimoTV etc.);
- Redes sociais (What's App, Facebook, Twitter, Instagram etc.);

Os problemas filosóficos da definição

- Os agentes políticos são tanto os indivíduos quanto os grupos políticos e suas instituições;
- As decisões políticas são tomadas por instituições e seus agentes políticos, às vezes causadas por pressão destes agentes;
- Os múltiplos valores e fatos envolvidos dificultam uma definição unívoca;
- Diferentes filósofos lidam de diferentes formas com a definição da política e será a partir da visão isolada de dois que iremos trabalhar esta temática: Aristóteles e Nicolau Maquiavel.

A Política - Aristóteles

- Para Aristóteles, a política é a arte ou ciência dos seres humanos, por sermos essencialmente animais políticos e por pertencermos às instituições que compõem a *pólis*.
- O objetivo da política é encontrar o bem comum para os cidadãos e ampliar a excelência destes em toda e qualquer atividade ou função social.
- A melhor *pólis* é aquela que utiliza todas as suas instituições para atingir o bem comum e a felicidade de seus concidadãos.
- O cultivo da virtude e das múltiplas excelências é fundamental para o desenvolvimento da *pólis*.



O Príncipe - Nicolau Maquiavel

- Para Maquiavel, a política é o lugar de decisão pública da *pólis* onde o príncipe ocupa o poder e deve manter-se nele através do equilíbrio da sua *virtù* e considerando os resultados da *fortuna*.
- O objetivo da política, portanto, é a ocupação e manutenção no poder político.
- O príncipe deve fazer uso de todas as suas competências, *virtù*, e das circunstâncias que aparecerem, *fortuna*, para dominar o poder na *pólis*.
- A melhor *pólis* é aquela que utiliza todas as instituições militares, econômicas e religiosas, para fins de ocupação e manutenção no poder.
- O príncipe deve buscar o desenvolvimento da *virtù*, pois isto é fundamental para o desenvolvimento da própria *pólis*.



Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2017.

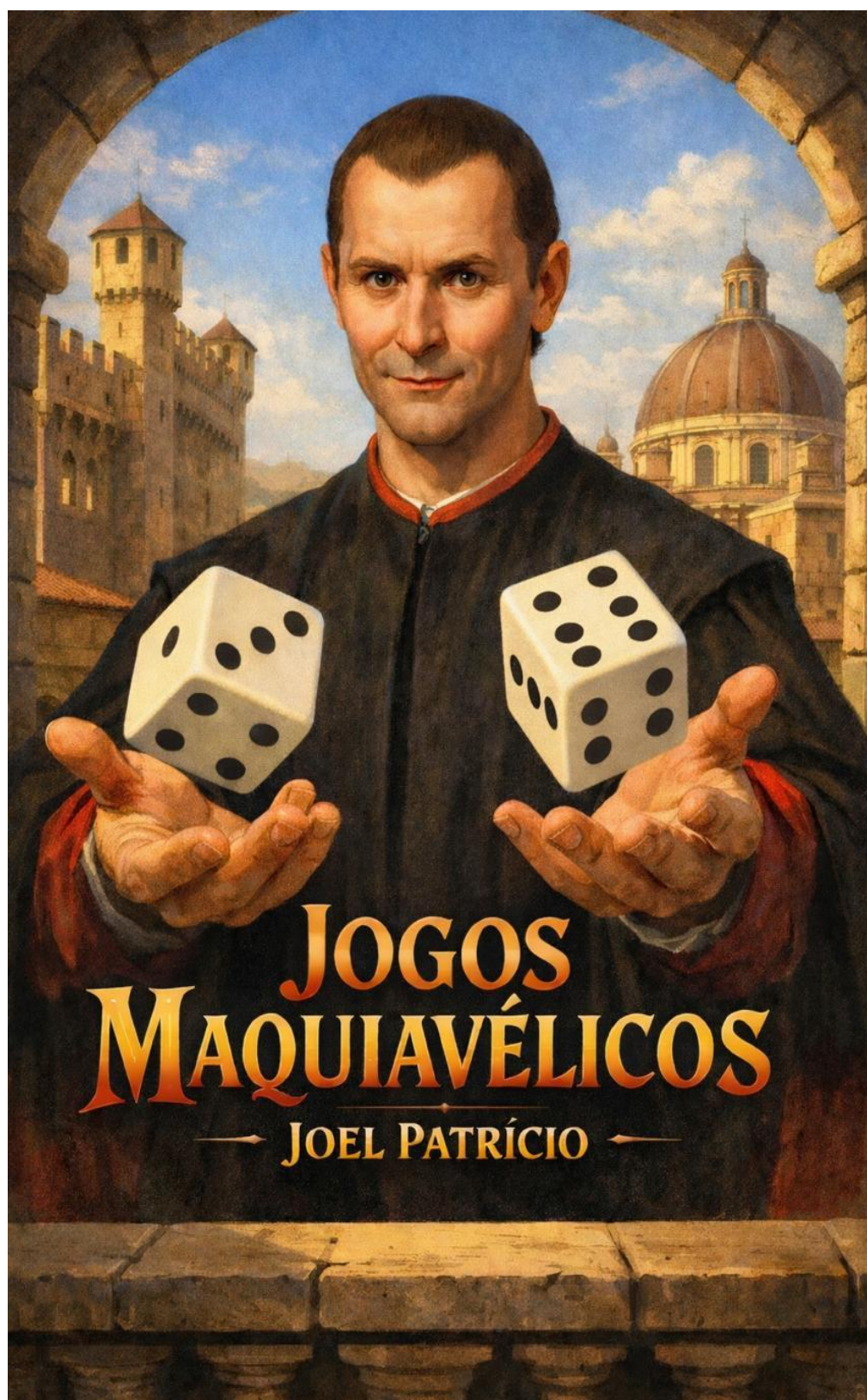
MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Tradução: Maria Júlia Goldwasser. Revisão: Zélia de Almeida Cardoso. 4ª Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

MACKENZIE, Iain. *Política: conceitos-chave em filosofia*. Trad. Nestor Luiz João Beck. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MÉNISSIER, Thierry. *Vocabulário de Maquiavel*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

STRAUSS, Leo. *What is political philosophy? And other studies*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1959.

APÊNDICE 2 – JOGOS MAQUIAVÉLICOS



[...] É muito mais seguro ser temido do que amado.
Nicolau Maquiavel, *O Príncipe*.

JOGOS MAQUIAVÉLICOS

O que significa ‘Jogos Maquiavélicos’?

Esta expressão nasce da união de duas noções aparentemente inconciliáveis: ‘jogo’ e ‘maquiavélico’. Segundo Jim Stone no artigo *Games and Family Resemblances* (1994), ‘jogo’ significa ‘ato lúdico regido por regras de sucesso arbitrárias’. Nesse sentido, os Jogos Maquiavélicos geram divertimento nos seus jogadores a partir de regras que arbitrariamente determinam o sucesso dos vitoriosos, podendo tais regras serem alteradas. ‘Maquiavélicos’, por sua vez, significa ‘os elementos da *fortuna* e da *virtù* que são usados para a ocupação e manutenção do poder político’, noções estas desenvolvidas por Nicolau Maquiavel em sua obra *O Príncipe* (1527). Portanto, os Jogos Maquiavélicos usam elementos políticos da *fortuna* e elementos políticos da *virtù* para a ocupação e manutenção do poder político dentro deste jogo regido por regras de sucesso arbitrárias. O divertimento dos jogadores é orientado por regras lúdicas dentro de um *Live Action Role-Playing* - LARP, ou um Jogo de Interpretação ao Vivo. O LARP é um jogo de interpretação ao vivo ou uma forma de arte de interpretação participativa: pessoas se articulam como personagens fazendo ações públicas e/ou privadas e seguindo regras estipuladas previamente no jogo. Este LARP, que é o Jogos Maquiavélicos, é estabelecido por meio de um mestre, 40 ou mais jogadores, indumentárias próprias, cartas de *virtù*, eventos da *fortuna*, cartas-guia e lances de dados de ataque e defesa. Tudo previamente distribuído e preparado para a aplicação prática de tal atividade lúdica.

Qual o objetivo deste jogo?

Os jogadores que buscam divertir-se neste jogo deverão usar aspectos da sua *virtù*, isto é, as características dos seus personagens, e os elementos da *fortuna*, ou seja, os eventos internos e externos ocasionados na pólis narrada pelo mestre, para ocupar e se manter no poder político. Eis o objetivo lúdico central deste jogo (a regra de sucesso arbitrária): ocupar e manter-se no poder político, independente da função social que seu personagem desempenha. Ganha o jogo quem ocupa e permanece no poder político ao fim da história; vence o jogo aquele que persiste vivo mesmo com todas as dificuldades narrativas ocasionadas pela *fortuna* e pela *virtù*; conquista o jogo o que for mais sortudo nos dados de ataque e defesa bem como nas próprias decisões argumentativas tomadas ao longo da narrativa construída. Juguem com prudência! Juguem com audácia! Juguem os Jogos Maquiavélicos! *Audax lude!*

Quais ações são permitidas dentro do jogo?

Os Jogos Maquiavélicos são jogados por duas ações principais: 1) atos de fala ou atitudes proposicionais expostas em LARP ou em Jogo de Interpretação ao Vivo, e 2) lance de dados de ataque e defesa. Cada jogador será inserido na história contada pelo mestre e em sua vez ele agirá de acordo com os atos de fala ou atitudes proposicionais que desejar apresentar. Caso seus atos afetem de modo complexo a narrativa lúdica desempenhada, será necessário jogar os dados de ataque ou defesa para matar ou morrer dentro da narrativa. Os atos de fala ou as atitudes proposicionais serão orientadas por cartas-guia que mostrarão aos jogadores o que eles devem fazer a cada rodada. Por exemplo, atos de a) declaração, b) pedidos, c) promessas, d) perguntas, e) ordens, f) crenças, g) pensamentos e h) desejos, serão orientados por estas cartas-guia que ficarão expostas a todos os participantes. Os dados de defesa são dados D6 necessários para se defender de um ataque feito por algum personagem na rodada. Os dados de ataque são dados D6 usados para atacar algum oponente que deseja o cargo ou a posição social de algum participante, sendo ataques e defesas dependentes do conteúdo construído na narrativa. Caso exista alguma situação de conflito, existirá a disputa dos dados de ataque e defesa pela ocupação e manutenção do poder político. Assim, disputando pelos seus cargos e posições sociais, bem como ocupando e mantendo seu poder político, ganha a história aquele que sobreviver politicamente ao fim da narrativa.

Quais artefatos são usados na aplicação do jogo?

Inicialmente, as cartas de *virtù* serão os primeiros elementos usados na aplicação do jogo. Estas cartas são folhas de papel A4 impressas, cortadas e plastificadas, com descrições precisas sobre as qualidades éticas e políticas de cada personagem presente na trama dos Jogos Maquiavélicos (na seção seguinte estão exemplares das Cartas de *virtù*). Cada jogador receberá uma carta desta que definirá suas características iniciais antes de começarmos o LARP. Outros artefatos usados pertencem à indumentária de cada personagem e isto passa pelo custo de fabricação ou compra de armas cenográficas ou objetos representativos de cada personagem. Fica a cargo do mestre organizador do jogo distribuir estes artefatos que vão compor a indumentária dos personagens, deixaremos alguns exemplos de artefatos adicionais a seguir. Cartas-guia com os atos de fala e/ou atitudes proposicionais também irão compor a atividade lúdica. Desse modo, o jogo é iniciado narrativamente com os personagens em posse

de suas cartas de *virtù*, trajados com suas respectivas indumentárias e com os apoiadores do mestre exibindo as cartas-guia com atos de fala ou atitudes proposicionais para guiar os jogadores no decorrer da narrativa. O confronto ficcional só vai acontecer quando a narrativa estiver mais avançada ou por meio da vontade do mestre.

Quais cuidados o mestre do jogo deve ter?

No decorrer da narrativa, o mestre deve: i) incluir todos os personagens (ou alunos participantes) na narrativa construída; ii) impossibilitar com que o nervosismo dos jogadores barre a dinâmica da narrativa; iii) descrever os elementos dos dois reinos que se enfrentam, incluindo a escolha das religiões dos reinos, expondo os membros das cortes e costurando toda a história no que puder para tornar a narrativa o mais verossímil e divertida possível; iv) permitir com que todos os personagens falem pelo menos uma vez, usando as cartas-guia e/ou atos de fala e atitudes proposicionais; v) inserir eventos da *fortuna* que gerem boa ventura ou má ventura na narrativa construída; vi) criar situações narrativas de conflito ético e político para testar a *virtù* dos personagens apresentados; vii) organizar céu e inferno onde os participantes mortos nos confrontos de dados de ataque e defesa possam se colocar sem interferir na narrativa após suas saídas do jogo; viii) criar e adicionar novas cartas de *virtù* para os alunos faltantes, dependendo sempre do número de jogadores participantes; ix) elaborar e/ou comprar novos artefatos que compõem a indumentária dos personagens, dando maior verossimilhança à atividade interpretativa dos jogadores; e x) encerrar o LARP em pelo menos dois tempos de aula, isto é, entre 100 minutos ou 120 minutos de aplicação. Esta aplicação do jogo depende do número de participantes por sala, da dinâmica da narrativa construída, da rapidez com que os jogadores conseguem falar, do improviso que os participantes são capazes de promover etc. São inúmeros fatores que o mestre deve se preocupar, porém sempre deve ter como objetivo central o ensino da *fortuna* e da *virtù* através desta metodologia lúdica.

Quais são as recomendações finais a respeito dos Jogos Maquiavélicos?

Os Jogos Maquiavélicos oferecem a oportunidade de se aprender prática, lúdica e artisticamente os elementos da filosofia política de Nicolau Maquiavel na obra O Príncipe. Existem muitas melhorias que o professor-aplicador ou mestre pode inserir nesta atividade lúdica, afinal, os elementos lúdicos descritos acima e a seguir são apenas esboços de uma

metodologia em contínuo aperfeiçoamento. Entretanto, muitas destas melhorias passam pelo investimento em indumentárias mais verossímeis com artefatos mais belos e pertinentes, ou pela criação de novos elementos das cartas de *virtù*, ou, ainda, pela inserção de novos propósitos filosóficos na atividade. Neste sentido, recai sempre sobre o professor-aplicador a possibilidade de melhorar e de ampliar o leque teórico que esta metodologia abarca. Os alunos-jogadores sempre trarão novas possibilidades e novos conhecimentos à metodologia, tendo isso em vista, cabe ao mestre saber o que incluir ou não à narrativa proposta ludicamente. Portanto, esperamos que os professores-aplicadores que usarem esta metodologia possam se divertir brincando e ensinando filosofia política. Saber é prazeroso e divertir-se é também político.

Cartas de *virtù*

As cartas de *virtù* são compostas por cada quadrante da tabela na página abaixo e devem ser impressas, cortadas e plastificadas, para serem usadas pelos jogadores dos Jogos Maquiavélicos. O seu nome e o próprio conteúdo podem e devem ser mudados de acordo com a necessidade do aplicador do jogo. Cabe ao professor modificar ou alterar as cartas conforme a necessidade dos jogadores que vão participar da aplicação. É possível usar ferramentas atuais como o ChatGPT para formar cartas com imagens que denotem as características físicas dos personagens, porém isto pode tanto orientar quanto desorientar os alunos que pretendem participar do jogo. Uma vez que as imagens formadas por meio das Inteligências Artificiais (IAs) não correspondem à indumentária apresentada por eles em sala, os jogadores podem diminuir suas expectativas em relação ao jogo ou se sentirem frustrados com a vestimenta que apresentarão em sala. É preciso ter esta sensibilidade com o imaginário deles, afinal, erros desnecessários podem ser cometidos antes mesmo da aplicação do jogo. Cabe ao professor delimitar quais indumentárias serão permitidas no dia da aplicação da metodologia e quais não serão. Os alunos gostam sempre desta possibilidade de jogar usando roupas não-convencionais, porém nem todos têm esta possibilidade financeira e o professor deve observar caso a caso se for possível. Nas páginas seguintes, estão as cartas de *virtù*. Esperamos que tais artefatos possam ajudar na aplicação do jogo por parte do mestre. *Audax lude!*

Bobo da Corte	Boba da Corte	Súdito Leal	Súdita Leal
É humilhado por toda Corte e suas piadas são ruins. É um poeta frustrado e seu sonho restante é o amor do livre e belo Poeta.	É muito engraçada e amada pela Corte, encontra felicidade onde está. Mesmo desejando outra Rainha, aceita o que a vida lhe aprouve.	Morreria ao lado do Rei por conta do respeito e estima que o alimenta. Nunca contradiz o Rei porque este é o conhecimento encarnado.	Morreria ao lado da Rainha por conta do respeito e estima que a alimenta. Nunca contradiz a Rainha porque esta é o conhecimento encarnado.
Rei	Rainha	Súdito Traidor	Súdita Traidora
Maldoso, imperdoável, cruel, avaro, estrategista, guerreiro, temido, profissional em fingir ser religioso ou polido diante de seus súditos.	Bondosa, perdoa facilmente, honesta, calma, pacífica, religiosa, verdadeira, polida, educada, fiel com todos, amada indubitavelmente pelos seus súditos.	Conspira com qualquer pessoa que odeie o Rei. Porém, mal sabe ele o que pode ocorrer com traidores desta estirpe. Sua motivação é pelo trono e pela vida luxuosa da corte.	Não poupa esforços para difamar a Rainha e se tudo der certo: derrubá-la. Apoiar todos que forem contra a Rainha pelos motivos mais fúteis.
Líder Religioso	Líder Religiosa	Religioso	Religiosa
Ganancioso e astucioso, é o principal confrontador do Rei. O poder sobrenatural tem fortes influências nas pessoas do reino e qualquer conflito pode gerar uma revolução.	Honesta e inteligente, porém odiada por toda a Corte por conta das suas convicções. A Rainha a ama. O Esposo da Rainha, nem tanto. Sua morte pode causar comoção nacional.	Acredita que o Líder Religioso é mais importante que o Rei. Pode fazer tudo contra aqueles que atentarem contra a sua religião e seu líder sobrenatural.	Acredita na sua religião com muita piedade, porém não crê na figura da Líder Religiosa e está ávida em desmascará-la.

Filho do Rei	Filha do Rei	Filho da Rainha	Filha da Rainha
Honesto, justo, inteligente, todavia é muito inconsequente em tudo o que faz e poderá cometer muitos erros como futuro Rei.	Mimada pelo pai, é o desgosto da Família Real porque não sabe como se portar em público e principalmente na Corte.	Mimado pela rainha, não sabe ouvir um “Não” como resposta e adora se envolver em assuntos da Coroa.	Justa, honesta e muito ousada nas suas ações. Os súditos a amam e ela será uma brilhante Rainha.
Conselheiro do Rei	Conselheira da Rainha	Esposa do Rei	Esposo da Rainha
Traidor e mal caráter, este cidadão busca incansavelmente o fracasso do Rei e espera ansiosamente a queda do soberano.	Honesta e justa com a Rainha sobre o reino. É a melhor amiga da soberana, mas tudo isso vem atrelado ao romance que possui com o Esposo da Rainha.	Compreensiva demais com o Rei. Tudo isso ocorre, talvez, por conta da traição que esta comete ao soberano junto do Ministro das Finanças.	Compreensivo demais com a Rainha. Tudo isso ocorre, talvez por conta do romance que este mantém junto à Conselheira da Rainha.
Ministro das Finanças	Ministra das Finanças	Ministro da Defesa	Ministra da Defesa
Louco pelo poder do mesmo modo que é louco pela Esposa do Rei. Odeia veementemente o Conselheiro do Rei e faz de tudo para este cair.	Inteligente e Conceituado na Corte. Possui uma paixão pelo Esposo da Rainha. Prefere as sombras da gestão e está disposto a lutar pela sua paixão.	Um dos Ministros mais odiados pelo reino. É um covarde dos grandes e pouco perspicaz. Sempre se escondeu das suas funções no reino, mas é aliado do Conselheiro e se mantém.	Uma das figuras mais amadas tanto pelo reino quanto pela Corte. Guerreira valente e estrategista, venceu todas as batalhas que disputou em sua breve carreira militar.

Ministro da Ciência	Ministra da Ciência	Ministro da Cultura	Ministra da Cultura
Um caso particular de inteligência e sabedoria, criou uma arma que pode revolucionar o poder do reino. Na hora certa, ele dirá qual é o seu desejo com tal arma criada.	Um caso particular de inteligência e sabedoria, criou uma arma que pode revolucionar o poder do reino. Na hora certa, ela dirá qual é o seu desejo com tal arma criada.	Odiado com todas as forças pelos súditos do reino, também direciona seu ódio ao Líder Religioso. Não é fiel ao Rei, mas faz muitas festas para o Rei e seu povo celebrarem.	Amado com todas as forças pelos súditos, também direciona esse amor ao Líder Religioso. Fiel a Rainha e a Líder Religiosa, adora criar festas para celebrar a vida.
Intelectual	Intelectual	Poeta	Poetisa
Poliglota respeitado na Corte e no reino, já conheceu boa parte do mundo. É muito temido por ser profundo conhecedor e pode conspirar contra o Rei.	Poliglota respeitado na Corte e no reino, já conheceu boa parte do mundo. É muito temido por ser profundo conhecedor e pode conspirar contra a Rainha.	Emocionado e meloso em suas letras, músicas e poesias. É compositor e amigo do Músico, mas não possui fama, talvez por causa disso seja triste e solitário.	Emocionada e melosa em suas letras, músicas e poesias. É compositora e amiga do Músico, mas não possui fama, talvez por causa disso seja triste e solitária.
Músico	Musicista	Mercador	Mercadora
Esbanja alegria por onde passa e é amado por todos os súditos do reino. Famoso amigo do Rei, consegue entrar e sair de qualquer situação.	Esbanja alegria por onde passa e é amada por todos os súditos do reino. Famosa amiga da Rainha, consegue entrar e sair de qualquer situação.	O homem de negócios do reino. Vende até a mãe. Fica negociando com os membros da Corte, mas confunde ambição com ganância e fará de tudo para alcançar seus objetivos.	A mulher de negócios do reino. Excelente vendedora, inteligente e complicada de conviver, pois sempre quer envolver compra, venda e dinheiro nas conversas.

Padeiro	Padeira	Açougueiro	Açougueira
Apesar da função pouco relevante na Corte, tem amplo conhecimento do reino e dos súditos. Aspira ao poder do Rei e sempre presenteia a Família Real com suas iguarias.	Apesar da função pouco relevante na Corte, tem amplo conhecimento do reino e dos súditos. Aspira ao poder da Rainha e sempre presenteia a Família Real com suas iguarias.	Súdito fiel e apaixonado pelo Rei. É claro que o Rei não conhece sua existência. Mas, tudo isso não o impede de venerá-lo e envenenar o prato de opositores da figura de sua Graça.	Sonha em levar sua família à condição de Família Real. Todavia, ninguém o conhece e nem possui respeito na Corte. Ainda assim, seu plano é envenenar a Família Real e dominar o poder na região.

Ficha de Identificação

Rei: Temido pelo reino.

Rainha: Amada pelo reino.

Conselheiro do Rei: Busca a queda do Rei.

Conselheira da Rainha: Busca manter o relacionamento com o Esposo da Rainha.

Líder Religioso: Odeia e trama contra o Rei, pode causar revolução.

Líder Religiosa: Ama e ajuda a Rainha, mas corre risco de vida.

Ministro das Finanças: Odeia o Rei, o Conselheiro e trai o Rei com sua Esposa.

Ministra das Finanças: Apaixonada pelo Esposo da Rainha e pode conspirar.

Ministro da Ciência: Possui uma arma que pode desestabilizar o reino.

Ministra da Ciência: Possui uma arma que pode desestabilizar o reino.

Ministro da Defesa: Odiado pelo reino, mas é aliado do Conselheiro do Rei.

Ministra da Defesa: Amada pelo reino e vitoriosa em suas batalhas.

Ministro da Cultura: Odiado no reino, direciona seu ódio ao Rei e ao Líder Religioso.

Ministra da Cultura: Amado no reino, trabalha em prol da Rainha e Líder Religioso.

Esposa do Rei: Amada no reino, mas trai o Rei com o Ministro de Finanças.

Esposo da Rainha: Amado no reino, mas trai a Rainha com sua Conselheira.

Filho do Rei: Amado pelos súditos e Corte, mas erra demais e pode causar estrago no reino.

Filha do Rei: Odiada pelos súditos e pela Corte.

Filho da Rainha: Odiado pelos súditos, podendo causar estrago para a Rainha.

Filha da Rainha: Amada pelos súditos e futura sucessora da Rainha.

Bobo da Corte: Odiado por toda Corte e reino, porém ama escondido o Poeta.

Boba da Corte: Amada por toda Corte e reino, levando alegria a todos.

Intelectual: Amado pelo reino e Corte, pode conspirar contra o Rei.

Intelectual: Amada pelo reino e Corte, pode conspirar contra a Rainha.

Poeta: Ignorado pelo reino, mas é amigo do Músico.

Poetisa: Ignorado pelo reino, mas é amigo da Musicista.

Músico: Amado pelo reino, amado pela Corte e amigo do Rei.

Musicista: Amada pelo reino, amada pela Corte e amiga da Rainha.

Mercador: Convive na Corte, mas não é benquisto.

Mercadora: Convive na Corte, mas não é benquista.

Padeiro: Odeia o Rei e presenteia a Corte com iguarias.

Padeira: Odeia a Rainha e presenteia a Corte com iguarias.

Açougueiro: Ama o Rei e envenena seus opositores.

Açougueira: Odeia a Família Real, pretende envenenar todos e ocupar suas posições.

Religioso: Ama o Líder Religioso e acata toda frase proferida por ele.

Religiosa: Odeia a Líder Religiosa e pretende desmascará-la.

Súdito Traidor: Odeia o Rei e conspira com qualquer pessoa em seu desfavor.

Súditas Traidoras: Odeia a Rainha e conspira com qualquer pessoa em seu desfavor.

Súdito Leal: Ama o Rei.

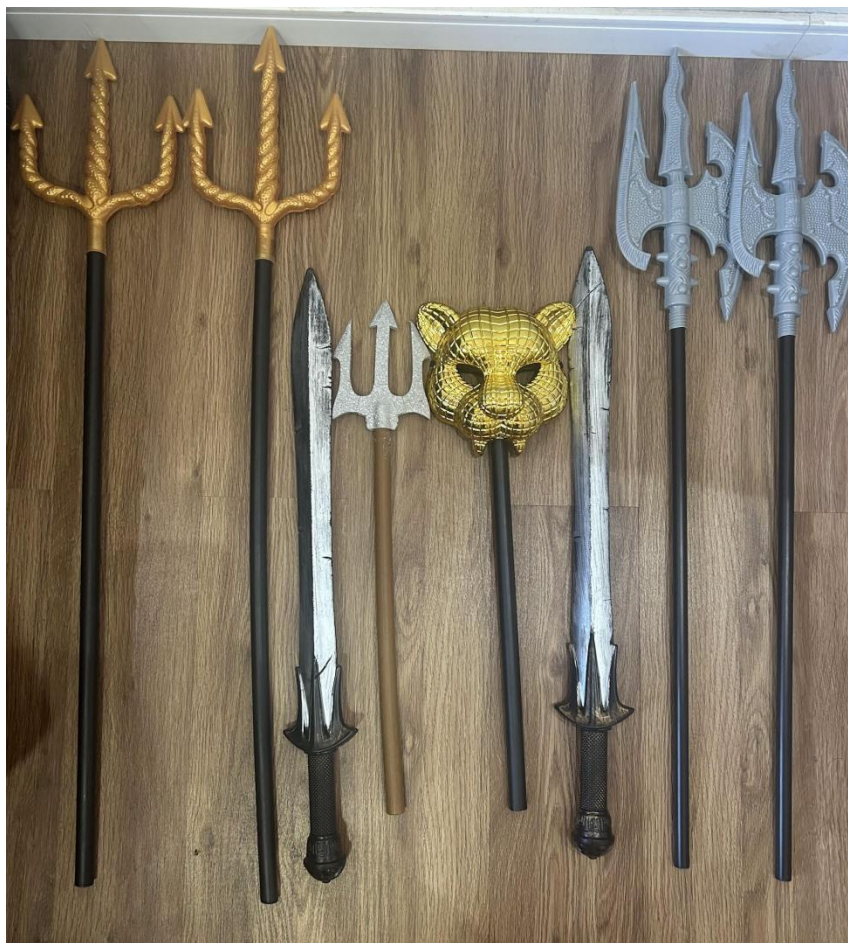
Súditas Leais: Ama a Rainha.

Indumentária dos jogadores

Dependendo da modalidade de LARP que o mestre pretende desenvolver (fantasia, épica ou cotidiana), o tipo de indumentária conta muito. Para os propósitos desta modalidade de LARP, coroas, diademas, brasões, cetros, notas de dinheiro, espadas etc., são alguns dos artefatos que vão compor a indumentária dos personagens deste jogo. Abaixo mostramos, via imagens, alguns exemplos dos artefatos usados pelos jogadores deste LARP.



Artefatos para membros das famílias reais como as coroas douradas para os reis; as coroas prateadas para as rainhas; e os diademas prateados para os príncipes e as princesas.



Artefatos para as indumentárias do rei e da rainha como os cetros; ministros da defesa com suas espadas; ministros das finanças com as alabardas; e líderes religiosos com seus tridentes.



Artefatos ficcionais como armas químicas (baldes de caveira) pertencentes aos ministros da ciência; broches distintivos (chaveiros) dos conselheiros do rei; capas do rei e da rainha; além dos lenços dos príncipes e das princesas herdeiros dos tronos de seus respectivos reinos.

Desse modo, a indumentária pode ser mudada ou acrescentada dependendo da modalidade de LARP ou da escolha que o mestre do jogo pretende desempenhar. Cabe ao professor-aplicador decidir de que modo o jogo será desenvolvido e quais artefatos serão necessários usar. *Audax lude!*

Cartas-guia

As cartas-guia são folhas de A4 portando dizeres que contém os atos de fala e as atitudes proposicionais. Elas são impressas e plastificadas para serem usadas e manuseadas pelos apoiadores de aplicação do mestre como ações durante o jogo. Cada rodada deve ser guiada por uma carta-guia, segurada e exibida por um apoiador, e o mestre deve orientar seus apoiadores de aplicação neste sentido para que o jogo não fique preso a apenas uma forma de ação interpretativa, variando de acordo com a situação narrativa. Cada página seguinte terá uma palavra que se refere ou a um ato de fala ou a uma atitude proposicional e o professor-aplicador pode imprimir as estipuladas, reduzir tais cartas-guia ou até aumentar o seu número. Que seja possível fazer bom uso delas no decorrer do jogo. *Audax lude!*

DECLARAÇÃO

PEDIDO

PROMESSA

PERGUNTA

ORDEM

CRENÇA

PENSAMENTO

DESEJO

Aplicação dos Jogos Maquiavélicos

O jogo inicia com o mestre narrando a história de dois reinos vizinhos, um governado por uma rainha e outro por um rei. A rainha era bondosa para com seu povo e inflexível com os membros da corte. O rei era grosseiro com súditos e membros da corte sem exceção. As decisões do rei eram pautadas unicamente no interesse e na manutenção e ocupação do seu poder político. O rei é convidado a fazer uma DECLARAÇÃO pública e os súditos e demais membros da corte vão entrando em cena, cada qual seguindo a sequência de cartas-guia e oferecendo suas interpretações ao vivo diante de todos. Assim, conforme os jogadores vão entrando em cena, o mestre deve escolher como e quando vai acontecer o primeiro ataque à alguém. A narrativa deve sempre levar os jogadores ao confronto de ideias, opiniões e decisões. Misturando elementos da sua *virtù* com eventos da *fortuna* que a própria narrativa possibilita, o jogo se mostra vencível a partir do embate franco entre os vários jogadores e suas aspirações políticas. Aquilo que o jogo vai ser, ou o final da história, não depende exclusivamente dos jogadores, do mestre ou mesmo dos eventos da *fortuna* estipulados: depende da complexa junção de todos estes elementos ao fim da aplicação. Portanto, não cabe aqui tanta explicação sobre como funciona a aplicação deste jogo. Inúmeros elementos nascem somente na aplicação do jogo. As religiões que os dois reinos vão seguir, os conflitos de interesse entre os dois governantes, os inimigos internos e externos que buscarão o poder político etc. A variedade de possibilidades que uma narrativa comporta é o que torna a aplicação deste jogo prazerosa. Levando em conta tudo que os vários personagens querem ser e tudo aquilo que o mestre deseja desafiar narrativamente, só sobrá aquilo que for construído coletivamente, com empenho e divertimento. Um prazer que só pode ser vivenciado por quem constrói. A audácia que só aqueles que ousaram jogar viverão para saber. Que seja eterno nestes 120 minutos de aplicação.

Recomendações finais

Os Jogos Maquiavélicos devem ser aplicados seguindo algumas das regras estipuladas anteriormente. Porém, sempre é preciso levar em conta que esta metodologia lúdica e filosoficamente orientada possui falhas, potenciais melhoramentos, restrições e incapacidade de ser acessada por todos. Nem todos alunos participantes terão todo o tempo do mundo para expressar seus atos de fala ou suas atitudes proposicionais no decorrer do jogo; nem todos jogadores poderão vencer ao final da história, uma vez que vence o jogo aquele que corre

menos risco de ser vencido pelas forças da *fortuna* ou pela decadência da própria *virtù*; nem todos poderão usar indumentárias totalmente voltadas à dinâmica dos reinos do século XV d. C.; nem todos conseguirão participar como querem ou desejam querer; com isso, podemos concluir que o jogo possui falhas que devem ser melhoradas reflexivamente, sempre filosoficamente orientadas. Contudo, a sua aplicação ainda se faz necessária, mesmo com seus possíveis erros e dificuldades de aplicação. Os jogos só podem ser melhorados se forem jogados. As regras só podem ser aperfeiçoadas caso forem vivenciadas. Assim, esperamos que as orientações deste pequeno manual ajudem os aplicadores em seus projetos de LARP, jogos filosoficamente orientados ou mesmo atividades eminentemente lúdicas. *Audax lude*, senhoras e senhores! Que ousemos jogar!