



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZADO DO JOGO DE
XADREZ EM ESCOLAS**

ROSÂNGELA RAMOS VELOSO SILVA

**Brasília/ DF
2009**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZADO DO JOGO DE
XADREZ EM ESCOLAS**

ROSÂNGELA RAMOS VELOSO SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

**Brasília/DF
Novembro, 2009**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do jogo de xadrez em escolas

Rosângela Ramos Veloso Silva

Orientador: Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá

Banca: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Orientador
(Universidade de Brasília – UnB – Faculdade de Educação)

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva – Membro
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp–Faculdade
de Educação Física)

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges – Membro
(Universidade de Brasília – UnB – Faculdade de Educação)

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha - Suplente
(Universidade de Brasília – UnB – Faculdade de Educação)

*Educar é mais que transmitir conteúdos é mais que determinar
comportamentos restritos; educar é ensinar a viver.*

(FREIRE, Paulo, 2005, p. 6).

AGRADECIMENTOS

Muitos obstáculos encontrados ao longo do caminho...

Muita vontade e coragem para vencê-los...

Muitas pessoas fazem parte desta história...

Gostaria de agradecer às pessoas que me incentivaram, acolheram e deram força para chegar até aqui, ajudando-me a superar todas as dificuldades encontradas pelo caminho.

***A Deus, pelo dom da vida, pela proteção e auxílio a cada passo dado por mim;
pelas bênçãos, pois com DEUS tudo é possível.***

Deus cuida de mim... Não há o que temer,

E nem desanimar, Ele está comigo...

Ele tem cuidado de mim...

Deus cuida de mim.

A Gilda, minha mãe, por tantas orações, por tamanho amor e dedicação a mim destinados em todos os momentos da minha vida. Grande companheira por acreditar e torcer a cada passo, estar presente, mesmo quando a distância se fez presente!

Ao Ângelo, meu marido, por compreender meus muitos momentos de ausência; pelo companheirismo, apoio, conselhos, por tanto amor e paciência em todas as situações; por ter vivido comigo este processo, com a mesma intensidade e carinho com que participa de tudo em minha vida. Tu sabes o quanto este processo também te pertence!

Aos meus irmãos Willian, Lillian, Marcos e Lilliane que me encham de orgulho com suas ações e atitudes diante da vida; que me dão força, acreditam e torcem sempre por mim.

Ao meu pai, Otaviano, seus conselhos e ensinamentos foram fundamentais para minha formação enquanto ser humano com valores para saber viver e conviver em sociedade.

Às grandes amigas Betânia Passos e Josiani Brant, Professoras da Universidade Estadual de Montes Claros, pelas palavras de incentivo, por me fazerem acreditar que podia dar certo.

Às amigas Cecília, Iara, Ireny, Lívia, Maria Fernanda, Mariana, Mônica, Paula, Rogéria e Verônica, certamente os bons momentos de convivência me aliviaram em momentos difíceis, obrigada pela torcida!

Ao Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá pelas orientações, ensinamentos, conselhos e palavras de incentivo; pela força positiva, torcida e aplausos a cada passo conquistado.

A todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, em especial à professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, que me acolheu, possibilitando meu crescimento como pessoa e como profissional; exemplo de professora que vou espelhar ao longo da minha trajetória profissional. Dra. Albertina Mitjás, Dra. Claudia Patto, Dra. Elizabeth Tunes, Dra. Erika Zimmermann, Dra. Laura Coutinho e Dra. Raquel Moraes, suas aulas foram determinantes para a concretização deste sonho.

Ao professor Dr. João Batista Freire da Silva, por todo referencial produzido que deu sustentação teórica, subsidiando um dos eixos norteadores deste trabalho, por aceitar compor a banca de examinadores com muitas sugestões decisivas que certamente garantiram credibilidade ao trabalho.

Ao Professor Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha por aceitar participar deste processo como examinador da proposta. Certamente suas contribuições foram imprescindíveis.

Aos colegas Catarina, Eliene, Leomagon e Raquel, pelo apoio; por toda amizade e acolhimento em momentos muito difíceis de suportar; destaque especial à Catarina, pelas essenciais caronas em momentos de muita pressa entre rodoferroviária e UnB.

Aos novos colegas da Universidade do Tocantins – Unitins, que chegaram no meio do caminho para compor esta história.

Aos alunos da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, e da Escola Estadual Carlos Versiani, meus ambientes de trabalho e de formação, vocês foram os principais responsáveis pela minha busca de conhecimentos e aprimoramento profissional.

Aos professores da Unimontes, pela torcida e apoio.

Ao Chefe de Departamento do curso de Educação Física da Unimontes, Professor Paulo Eduardo Gomes de Barros (Duda), que não mediu esforços para que eu pudesse realizar este trabalho. Meu Muito Obrigada!

Aos companheiros de viagens, desconhecidos, embora não saiba nenhum nome, não tenha nenhum contato e talvez nunca mais veja, pois seguiram seus caminhos a cada parada. Cada um com sua história, sonhos e desejos compartilhados ao longo das viagens, meus agradecimentos por fazer com que os 1.700 km percorridos entre Montes Claros (MG) e Brasília (DF) a cada semana fossem menos exaustivos.

Ao Glaicus, árbitro da Federação Mineira de Xadrez, pelas contribuições.

Aos alunos, professores, equipe pedagógica e diretores das escolas participantes deste estudo.

À Pró-reitoria de Pesquisa da Unimontes.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Unimontes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa – Fapemig.

À Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

À Universidade de Brasília – UnB.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG.

À 22ª. Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros – 22ª. SER.

Enfim, a todos que, de alguma forma, participaram e contribuíram para a concretização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Dedicatória

À minha mãe, Gilda, por me ensinar a viver.

Ao meu marido, Ângelo, por me ensinar a amar.

Aos meus irmãos, por me ensinarem a compartilhar.

Aos amigos, por me ensinarem a conviver.

Aos mestres, por me ensinarem a conhecer.

Aos meus alunos, por me oportunizarem compreender.

Enfim, a todos aqueles que constantemente estão inseridos no processo de ensinar,

Transformando-se em seres humanos melhores.

RESUMO

VELOSO-SILVA. Rosângela Ramos. *Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do jogo de xadrez em escolas*. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

O presente estudo tem como objetivo geral desvelar as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG). Optou-se pelo uso de procedimentos metodológicos das pesquisas quantitativa e qualitativa através da utilização dos instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e observação participante. A coleta de dados foi dividida em duas etapas, sendo, a primeira delas, o estudo exploratório em cinco escolas, na intenção de se obter critérios que levassem a um estudo aprofundado em apenas uma escola, através de um estudo de caso. Foi realizado um diagnóstico situacional, com a aplicação de um questionário a 20 alunos do 6º. e 7º. anos do ensino fundamental de cada uma dessas escolas (*survey*), totalizando 100 alunos, escolhidos de modo aleatório. A análise deu-se por meio do programa estatístico SPSS (versão 13.5). Quanto ao ensino do xadrez em algumas escolas investigadas, as abordagens didáticas se confundem com uma “prática pela prática”, vendo-se o jogo de xadrez tão somente como um jogo pelo jogo, tendo o ensino do xadrez fundamentado apenas nos seus aspectos técnicos, sem acompanhamento pedagógico adequado, sem professores comprometidos e envolvidos com o ensinar e com estrutura física pouca adequada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e potencialidades pedagógicas do jogo de xadrez. Identificaram-se, também, no *locus* do estudo de caso, ações pedagógicas desse jogo baseadas em um processo dinâmico e ativo capaz de provocar mudanças, com o estabelecimento de estratégias cooperativas, dialógicas, interativas e, portanto, transformadoras, por meio de uma práxis pedagógica organizada, intencional, com dedicação e empenho, o que reforça os efeitos positivos que ali foram vislumbrados resultando em uma educação através do (e pelo) jogo de xadrez. A pesquisa teve por assertiva que, através de uma atuação didática pedagógica comprometida, pode-se levar às escolas novos conceitos de relações humanas, resgatando valores por meio do jogo de xadrez que oportunizem o aprimoramento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais, princípios importantes na busca de uma educação de qualidade. As reflexões aqui apresentadas ressaltam a importância de esse jogo, quando inserido no contexto educacional, ser percebido por uma complexidade da prática pedagógica dos elementos que o permeiam. Somente assim será capaz de contribuir com a formação dos alunos em sua integralidade.

Palavras-chave: jogo de xadrez, ensino, aprendizagem, escolas.

ABSTRACT

This study aims to reveal the general teaching practices in the teaching-learning of the game of chess in public schools in the city of Montes Claros (MG). We chose to use the methodological procedures of qualitative and quantitative research through the use of instruments: questionnaire, semi-structured interview and participant observation. Data collection was divided into two stages, being the first one, the exploratory study in five schools, in order to obtain criterion that could lead to a detailed study in only one school, through a case study. It was realized a situational diagnosis, with the application of a questionnaire to 20 students of 6^o and 7^o years of basic education of each one of these schools (survey), totalizing 100 students, chosen at random. The analysis was made using the statistical program SPSS (version 13.5). Regarding the teaching of chess in some schools investigated, the didactic approach is confused with a "practice by practice" seeing the game of chess as a game by the game, and the teaching of chess based only on technical aspects without adequate monitoring teaching, without teachers committed and involved with the teaching and with a physical structure little suitable for the development of multiple dimensions and pedagogical potential of the game of chess. It was identified also in the locus of the case study, pedagogical actions of this game based on an active and dynamic process capable of causing changes in the establishment of cooperative strategies, dialogical, interactive and, therefore, that transforms, through a pedagogical praxis organized, intentional, with dedication and commitment, which reinforces the positive effects that there were glimpsed, resulting in an education through (and by) the game of chess. The research had as assertive that through of a performance didactic pedagogical compromised you can take to schools new concepts of human relations, redeeming values through the game of chess that gives opportunity to improve the cognitive, affective and social aspects, important principles in the search for a quality education. The reflections presented here emphasize the importance of this game, when inserted in the educational context, be understood by a complexity of the pedagogical practice of the elements that permeate it. Only thus will be able to contribute to training students in its totality.

Keywords: Game of Chess, Teaching, Learning, Schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do jogo de acordo com alguns autores	53
Quadro 2 - Resumo da relação entre o xadrez e suas implicações nos aspectos educacionais	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opinião dos alunos da escola 1 sobre participação nas aulas de xadrez	81
Tabela 2 - Opinião dos alunos da escola 1 sobre diálogo do professor nas aulas	81
Tabela 3 - Opinião dos alunos da escola 1 sobre grau de participação do professor nas aulas.....	82
Tabela 4 - Opinião dos alunos da escola 2 sobre participação nas aulas de xadrez	82
Tabela 5 - Opinião dos alunos da escola 2 sobre diálogo do professor nas aulas	83
Tabela 6 - Opinião dos alunos da escola 2 sobre grau de participação do professor nas aulas.....	83
Tabela 7 - Opinião dos alunos da escola 3 sobre participação nas aulas de xadrez	84
Tabela 8 - Opinião dos alunos da escola 3 sobre diálogo do professor nas aulas	84
Tabela 9 - Opinião dos alunos da escola 3 sobre grau de participação do professor nas aulas.....	84
Tabela 10 - Opinião dos alunos da escola 4 sobre participação nas aulas de xadrez	85
Tabela 11 - Opinião dos alunos da escola 4 sobre diálogo do professor nas aulas	85
Tabela 12 - Opinião dos alunos da escola 4 sobre grau de participação do professor nas aulas.....	85
Tabela 13 - Opinião dos alunos da escola 5 sobre participação nas aulas de xadrez	87
Tabela 14 - Opinião dos alunos da escola 5 sobre diálogo do professor nas aulas	87
Tabela 15 - Opinião dos alunos da escola 5 sobre grau de participação do professor nas aulas.....	87
Tabela 16 - Notas dos alunos da escola 5 sobre contribuição do xadrez na educação.....	88
Tabela 17 - Notas dos alunos da escola 5 sobre conhecimentos do(a) professor(a) que ministra xadrez	88

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEF – Professor de Educação Física

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SESI – Serviço Social da Indústria

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualizando o sujeito	13
1.2 Introdução	17
1.3 Justificativa	19
1.4 Problematização	21
1.5 Questões de pesquisa	22
1.6 Objetivos	22
1.6.1 Geral	22
1.6.2 Específicos.....	22
CAPÍTULO 2 EIXO TEÓRICO	24
2.1 Saber e prática docente na transformação do ensino	25
2.2 Educação Física: identidade, desafios e perspectivas	30
2.3 Ação lúdica e a escolarização na educação.....	35
2.4 O lúdico no currículo escolar.....	37
2.5 Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades.....	42
2.6 O jogo de xadrez como instrumento didático-pedagógico	54
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA	68
3.1 Caracterização do estudo	68
3.2 Operacionalização do estudo.....	70
3.3 Instrumentos de pesquisa	70
3.4 Sujeitos do estudo.....	70
3.4.1 População	70
3.4.2 Amostra.....	71
3.5 Procedimentos para a coleta de dados	71
3.5.1 Primeiro momento	72
3.5.2 Segundo momento	73
3.6 Análise dos dados.....	75
3.7 Questões éticas	77
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1 O Estudo quantitativo.....	79
4.2 O Estudo de Caso.....	89
4.2.1 Observação participante.....	89
4.2.2 Entrevista semiestruturada.....	92
4.2.3 As intenções implícitas nas práticas pedagógicas	94
4.2.4 Concepções de educação	96
4.2.5 Abordagens didáticas	99
4.2.6 Relações entre prática pedagógica e formação docente	102
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	120
ANEXOS.....	135

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A distância entre a realidade e a concretização de nossos sonhos é proporcional à esperança que temos e ao esforço que fazemos para que eles se concretizem...

Fruto de sonhos, dificuldades, curiosidades, desejos, perseverança e coragem, esta dissertação de mestrado é representada em várias trilhas. Caminhos compartilhados, debatidos, escolhidos e selecionados, objetivando traçar um roteiro e dar visibilidade a uma investigação acadêmica sobre as práticas pedagógicas dos professores, analisadas sob o enfoque do jogo de xadrez em seu processo de ensino-aprendizagem escolar.

1.1 Contextualizando o sujeito

Quarta de cinco filhos, nasci em 9 de julho de 1977, em uma pequena cidade do norte de Minas Gerais, São Francisco. Otaviano Ramos da Cruz, professor e extremamente envolvido com o processo de formação humana: meu pai. Maria Gilda Veloso Ramos, também professora, sempre preocupada na mediação de valores aos filhos e alunos. Comprometida sempre com o processo de alfabetização e formação de alunos para a vida. Católica, justa, humana, de grande coração, minha grande companheira: minha mãe.

Aos dois anos de idade, mudamos para uma cidade vizinha, Brasília de Minas - MG, onde passei toda a infância e parte da adolescência. Fui me envolvendo, desde muito cedo, com o processo de educação escolar, pois, sendo meus pais educadores (professores das séries iniciais na educação básica), com eles aprendi o valor da educação e, principalmente, da boa formação. Devido a isso, dedicava-me ao máximo, desde as primeiras séries do ensino fundamental, pois me recordo ainda hoje das falas repetidas dos meus pais: “vocês (os cinco filhos) precisam dedicar-se aos estudos, pois é a maior e a única herança que temos pra deixar”; além disso, nos ensinaram respeito e honestidade, que se tornaram parâmetros para nossas vidas.

No decorrer dos meus estudos iniciais, mesmo com muitas dificuldades, pela ausência dos meus pais, pois precisavam trabalhar em tempo integral para manter o sustento da família, fui sempre comprometida, dedicada e persistente.

Rodeada de professores em todo meu processo de formação, pois além dos meus pais, minhas tias maternas também eram professoras, a arte de ensinar já me despertava interesse.

No ano de 1997, motivada pelo interesse em atuar na educação, ingressei na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, segunda turma de um curso que se iniciava sem muitas expectativas. Eu precisava trabalhar e ao mesmo tempo sonhava em poder me dedicar para ser uma boa aluna, sempre. Queria participar de todos os eventos e congressos, e, juntamente com esses desejos, já iniciava como profissional, sem mesmo ter passado do primeiro ano de faculdade. Comecei a me apaixonar pelo trabalho com grupos de pessoas em um sistema de Serviço Social da Indústria (SESI) com idosos e crianças.

Foi a partir daí que descobri que estava atendendo à irresistível vocação de meus pais em transformar as pessoas através do processo de educação. Assim, não parei de trabalhar com o processo de formação humana através do ensino pela e para a vida; por isso, passei por vários ambientes de trabalho nos quais atuo até hoje, na maioria deles, escolas, academias e grupos de crianças.

Formei-me em bacharelado e licenciatura em Educação Física no ano de 2001 e já no mesmo ano conquistei, em concurso público, uma vaga como professora efetiva da Escola Estadual Carlos Versiani na cidade de Montes Claros – MG, desenvolvendo um trabalho sério e comprometido do ponto de vista estrutural e metodológico. No ano de 2002, iniciei o curso de pós-graduação *lato sensu* em atividade física e saúde.

Em minha atuação profissional, sempre acreditei que o processo de formação e educação humana não deve dispor de um discurso pautado numa visão conteudista, normativa, cientificista e verticalizada que não resulta, necessariamente, em mudança de comportamento; constatei como se estabelecia o distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica de muitos professores e, com isso, trabalhava sempre com intuito de uma (re) organização dos saberes e práticas docentes.

Com essa trajetória, conquistei um sonho maior. No ano de 2004, ingressei como docente da Universidade na qual me formei. A partir de uma demanda requerida pela universidade, que me contratou como professora designada, a partir daí, fui me envolvendo no trabalho voltado para produção de conhecimentos científicos na formação de professores, atuando nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Ingressei, ainda, em um grupo de pesquisa na área de estágio em ambiente escolar e, posteriormente, em um grupo de pesquisa interdisciplinar sobre formação e atuação docente.

A experiência com o trabalho me fez entender que a prática pedagógica e a apreensão de saberes instituídos, descontextualizados e descomprometidos nem sempre leva à aquisição de novos comportamentos, nem sempre transforma o sujeito, devendo ser um processo essencialmente ativo que envolve uma mudança no modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos, visando refletir-se em atitudes.

Assim, a escola torna-se um espaço opaco, desconfigurada de seu papel social. Desse modo, tanto a escola como a sociedade tornam-se fenômenos educativos díspares entre si, não tendo unidade nas ações e, com isso, os alunos, em sua grande maioria, veem a escola como um fardo desprezível, sem sentido, pois não atende suas necessidades.

Por isso, comportamentos inadequados do ponto de vista da sociedade são, na maioria das vezes, explicados como decorrentes de um déficit cognitivo, social e cultural, cuja superação pode se dar por meio de informações e saberes provenientes do exterior. Quando a relação linear entre saber instituído e mudança de comportamento não acontece, os indivíduos continuam a adotar práticas que, muito frequentemente, acabam por afetar suas relações a curto, médio e longo prazo.

Nesse contexto, discutindo, refletindo e analisando a cultura escolar em suas diversas vertentes, considereei a escola reprodutora de uma educação pautada em conteúdos formais, matematizados e quantificados, que desconsidera o homem em sua totalidade, suas potencialidades e capacidades que podem ser expressas de diferentes maneiras.

Foi com esse percurso estreitamente relacionado com o objeto de investigação, que decidi estudar as práticas pedagógicas dos professores, suas ações, estratégias e atitudes diante da situação do ensinar e aprender. Um grande desafio! Aprendi, em meu cotidiano de trabalho no ensino fundamental e na Universidade, acompanhando estagiários em seus processos de formação, um fazer pedagógico particular. Minhas práticas somadas às teorias educacionais possibilitaram-me resultados altamente significativos. Sempre motivada em transformar o modelo de escola e aluno que prevalecem dentro da cultura escolar tradicional, por meio de aulas participativas, envolventes, dinâmicas e fundamentalmente com a presença de atividades lúdicas, conquistei muitos alunos, estabelecendo uma estreita relação com eles.

Meu modelo de atuação sofre influência de todo um conjunto de pessoas e situações que fazem parte da minha história de vida, meus pais, meus professores, minhas leituras e, principalmente, a convivência com meus alunos, os quais, dia a dia, foram desvelando para mim a difícil função de ensinar.

O encontro inicial com o objeto de investigação, ou seja, com o jogo de xadrez se deu quando ainda cursava a graduação em Educação Física, pois o jogo fez parte da matriz curricular de minha formação, o que me permitiu entender e compreender as diversas possibilidades de implementação do jogo no contexto escolar.

Um momento maior de repercussão da minha atuação enquanto professora na escola foi quando resolvi investir tamanho esforço, utilizando em minha prática pedagógica o jogo de xadrez com todos os alunos de uma escola. Estava motivada sempre pela certeza de que os jogos e as brincadeiras podem ser peças-chave no processo de (trans) formação humana. Foi dessa forma que pude identificar o jogo de xadrez como saber escolarizado.

A prática foi diferenciada, embasada por teóricos das metodologias de projetos, da interdisciplinaridade e da criatividade. Com isso, houve um grande envolvimento de toda a comunidade escolar e o reconhecimento da prática do jogo de xadrez. Através de grande envolvimento dos alunos com o jogo, esse passou a ser inserido no projeto político pedagógico da escola, como conteúdo curricular. Como forma de contribuir para a reversão e transformação dessa crítica conjuntura escolar, apresentei este instrumento lúdico, que muito contribuiu, tanto fora como dentro da escola, para a sociabilidade e para a interação humana.

Compreendido como produto coletivo, de um processo histórico das diferentes sociedades, o conhecimento do xadrez, inclusive na escola, oferece múltiplas formas de ser percebido, sistematizado e transmitido no processo pedagógico, pertencente à cultura que se constitui na escola.

A proposta aqui é trabalhar, no âmbito das metodologias aplicadas nas escolas, a implementação de jogos que podem motivar a cooperação, a convivência solidária, o respeito, diluindo sistematicamente a cultura de ganhadores e perdedores, oportunizando assim a produção do conhecimento subjetiva e interdisciplinar.

Neste sentido, identificar situações de ensino-aprendizagem do jogo de xadrez que atendam a construção da autonomia, a tomada de decisões, o desenvolvimento de competências e habilidades no grupo de estudantes, no sentido de despertar seus interesses, não só pelo jogo do jogo simplesmente, mas pelas áreas do conhecimento que o xadrez envolve.

Com este estudo, entendemos a relação histórica e social de educação, cultura escolar e jogo de xadrez para analisar as raízes e o processo de institucionalização do seu ensino e das práticas pedagógicas adotadas nas ações deste jogo nas escolas de Montes Claros - MG. Buscamos compreender a escolarização e a criação cultural, para

que, talvez, possamos delinear a constituição do campo de conhecimento do jogo de xadrez no currículo escolar mineiro.

Assim, me desperta o interesse entender o porquê de esse jogo ainda não ter se firmado na escola, partindo do pressuposto que seu ocultamento ou o pouco envolvimento dos alunos no ambiente escolar com o jogo de xadrez pode ser fruto das práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Abordaremos, no transcorrer do estudo, práticas pedagógicas sob os aspectos de: visão de mundo dos alunos e professores; sobre a cultura escolar, tendo o currículo como enfoque dessa cultura, e finalmente sobre a relação professor-aluno.

Nesse sentido, a presente proposta de investigação dará voz aos dados e aos diálogos explícitos e implícitos entre escola, práticas pedagógicas e o jogo de xadrez.

1.2 Introdução

A apropriação de instrumentos de ação supõe a idéia de que o professor desenvolve uma atividade prática, prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores. O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo eficaz o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte (LIBÂNEO, 2006, p. 71).

A presente proposta tem como eixo central o lúdico na educação: o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico nas escolas, abordado sob as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas do município de Montes Claros¹ (MG).

Nas últimas décadas, as práticas pedagógicas têm sido profundamente repensadas. Isso se deve, em geral, ao processo resultante das mudanças estruturais do mundo contemporâneo nos diversos aspectos, destacando-se o político, o econômico, o cultural, o social e o tecnológico. Essas mudanças implicaram redirecionamentos nas políticas de educação, que, por sua vez, resgatam elementos fundamentais para repensar o processo ensino-aprendizagem.

¹ Montes Claros é um município brasileiro localizado no norte de Minas Gerais, com área de 3.470 Km² e com população de aproximadamente 340 mil habitantes. É o principal centro urbano do Norte de Minas, e por esse motivo apresenta características de capital regional, pois seu raio de influência abrange todo o norte de Minas Gerais e parte do sul da Bahia. Montes Claros foi escolhida para esta investigação pela viabilidade na realização da pesquisa diante da proximidade da pesquisadora com os ambientes escolares do município e por possuir o jogo de xadrez dentro do contextos de algumas escolas.

Nesse âmbito, ressalta-se a reestruturação da Educação Básica, redimensionando o seu tempo de escolaridade e o seu papel em atender às novas demandas sociais, em relação às evoluções científico-tecnológicas e ao processo de organização social. Sendo assim, a sociedade demanda profissionais com habilidades para se adaptar a essas constantes mudanças, no sentido de motivar e proporcionar aos alunos novas estratégias no processo de ensino.

A iniciativa inovadora nas práticas pedagógicas tem se apresentado de várias formas como a abordagem criativa de temas tradicionais, projetos interdisciplinares, temas transdisciplinares, a incorporação de tecnologias como ferramentas auxiliares ao ensino, e a ampliação da permanência dos estudantes no espaço escolar que vem ao encontro do preceituado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que diz respeito ao Ensino Fundamental. Esse aumento da permanência, que visa melhorar a qualidade de ensino, tem sido implementado justamente pela incorporação de atividades extracurriculares, como a prática esportiva, artes em geral, bem como ações da comunidade, todas elas, conforme já mencionado, com papel relevante no processo educacional.

Ressalta-se a urgência em modificar o modelo de escola e de estratégias metodológicas que prevalecem com excessiva ênfase na memorização dos fatos, no dogmatismo de ideias, no conformismo e passividade, com grande valorização do raciocínio lógico, em detrimento do estímulo à fantasia, à alegria e ao prazer, gerando a reprodução de conhecimentos, com a exatidão das respostas.

Por isso, as novas estratégias metodológicas, que tornam o professor não um transmissor de informações, mas um mediador da aprendizagem, responsável por favorecer um ambiente propício ao desenvolvimento de novas habilidades em sala de aula, precisam ganhar novos contornos.

O professor, nesse enfoque, tem papel fundamental. No entanto, ele deve ser apto e, principalmente, ter disposição, conhecimentos, flexibilidade para novas experiências e com alternativas de estratégias metodológicas inovadoras, para que as novas demandas e necessidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos possam ser atendidas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse aspecto, apresentamos o jogo de xadrez como forma de proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento intelectual e social, ou seja, um maior desenvolvimento pessoal e cooperativo. Com essa ótica, o ensino do xadrez transcende o próprio jogo. Este passa a ser um suporte pedagógico para colaborar na formação pessoal, social e acadêmica dos alunos, sempre procurando a interação dele, o jogo de xadrez, com a

estrutura curricular estabelecida na escola. Os cuidados com o planejamento didático-pedagógico, com a infraestrutura para o desenvolvimento do ensino do xadrez e com a responsabilidade social da escola em utilizar o jogo de xadrez como um vetor de atuação comunitária poderá criar situações de (trans) formação no ensino, que merecem ser pesquisadas.

A partir dessa perspectiva, sentimo-nos instigados a buscar resposta para a seguinte questão, eixo central da proposta: Qual tratamento os professores de educação física dão às atividades lúdicas, especificamente ao jogo de xadrez, em escolas públicas de Montes Claros - MG no decorrer de 2009?

Considerando a questão, temos como pressuposto ou hipóteses que as intenções implícitas dos professores tratam o xadrez como jogo ou esporte de forma tecnicista, desarticulado das outras disciplinas, ensinado de forma livre e espontânea, e o empobrecem. Isso retira do jogo de xadrez o potencial que ele poderia proporcionar, como desenvolver o raciocínio, contribuir para a formação do sujeito reflexivo apto à cidadania.

O xadrez é um instrumento pedagógico lúdico e potencializa o ensino-aprendizagem dialógico, empático e impulsionador das competências e habilidades de forma interativa, envolvente, autônoma, com participação qualitativa dos sujeitos da comunidade escolar. A prática dos professores com o jogo de xadrez é fruto do processo de formação no qual falta uma discussão pedagógica sobre o ensino do jogo, impossibilitando a elaboração de uma prática metodológica para fundamentar o ensino do xadrez, o que, supostamente, pode deixar brechas no âmbito da sua intervenção e devida valorização na escola.

1.3 Justificativa

O conhecimento sobre um determinado objeto pode ter diversas versões, dependendo de quem o conhece, quando o conhece, e para que busca conhecê-lo (PEREIRA; VIEIRA, 1999, p. 17).

É nesse amplo contexto que estou inserida. Após quase uma década atuando nos níveis de Educação Básica e posteriormente no Ensino Superior, acredito na relevância desta investigação como forma de subsidiar as discussões sobre o ensino do xadrez na escola, pela possibilidade de valorização e aprofundamento na busca de organização dos saberes de práticas pedagógicas, compreendendo a pertinência desta investigação como forma de subsidiar as discussões sobre o ensino-aprendizagem do jogo de xadrez.

A partir de conclusões empíricas, acreditamos na urgência em desvendar os fundamentos que subsidiam as práticas dos professores no ensino-aprendizagem do xadrez, a fim de propor uma intervenção no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de forma emancipadora por parte dos professores.

Essa investigação poderá trazer novos conhecimentos que podem resultar em mudança na prática profissional e formação dos professores, no intuito de conquistar mudanças positivas no processo de conhecimentos e especificidades do jogo de xadrez, bem como suporte para uma reorganização curricular no sentido de adotar o jogo nas escolas mineiras.

Embora o jogo de xadrez apresente várias características que o tornam atrativo para muitas pesquisas, poucos estudos foram feitos apoiados na maneira como ele se desenvolve em âmbito escolar. Esta investigação terá como suporte as práticas pedagógicas dos professores diante do xadrez, sendo inédito dentro das diversas abordagens de investigação em relação a ele.

Sabe-se que a prática escolar está sujeita às condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem. Assim, justifica-se o presente estudo tendo em vista que o modo como os professores realizam os seus trabalhos na escola relaciona-se com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente.

Partindo de acontecimentos do cotidiano escolar, atuando como professora de educação física na escola e após minha inserção no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão em estágios e práticas escolares, reflito sobre as diversas posturas e práticas de professores e alunos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, direcionando essas reflexões à teoria e à prática pedagógica na escola e na universidade.

Diante dos pressupostos apresentados, afirmo que estes são frutos de conhecimentos baseados em observações empíricas vivenciadas no dia a dia no âmbito do meu trabalho, no contexto da escola básica e da universidade. Sendo assim, por meio dessa proposta, pretendo desenvolver uma investigação sistematizada dentro dos rigores de cientificidade, a fim de encontrar respostas mais elaboradas para essa questão para mim tão instigante.

Urge esclarecer ainda que investigar a temática ora apresentada hoje é um trabalho de extrema relevância, não só no âmbito das escolas públicas da cidade de

Montes Claros (MG), mas para as demais instituições escolares que almejam e que são cobradas no que se refere a um quadro docente político e tecnicamente capacitado para a atividade docente.

1.4 Problematização

A pesquisa social visa fornecer respostas tanto a problemas determinados por interesse intelectual, quanto por interesse prático [...] um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos (GIL, 2007, p. 51).

TEMA: O jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico em escolas públicas.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: O lúdico na educação: o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico em escolas públicas.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA: Qual tratamento os professores de educação física dão às atividades lúdicas, especificamente ao jogo de xadrez, em escolas públicas de Montes Claros - MG no decorrer de 2009?

HIPÓTESES: As intenções implícitas dos professores possuem tendências ao tratamento do xadrez como jogo ou esporte com abordagem tecnicista, desarticulado das outras disciplinas, com abordagem didática de forma livre e espontânea, com pequena participação e maior envolvimento dos mais habilidosos. Normalmente, o professor limita-se a corrigir erros, sugerindo ao aluno que não os cometa mais, sem questionar as formas de lidar com as falhas, sem pesquisar, não refletindo sobre estas. Saber observar e interpretar os erros cometidos pelos alunos pode ser um instrumento de trabalho que trará como resultado o desenvolvimento e o envolvimento do aluno. Essa prática dos professores com o jogo de xadrez é fruto do processo de formação no qual falta uma discussão pedagógica sobre o ensino do jogo, impossibilitando a elaboração de uma prática metodológica para fundamentar o ensino do xadrez, o que, supostamente, pode deixar brechas no âmbito da sua intervenção na escola.

1.5 Questões de pesquisa

Educar passa a ser um ato explícito da atenção humana, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada (SAVIANI, 1996, p. 83).

Desvendando o movimento da inserção do jogo de xadrez no currículo escolar e como essa prática se desenvolve, algumas questões orientaram esta investigação:

- Quais as metodologias de ensino adotadas pelos professores?
- Quais concepções de educação que predominam nas práticas dos professores que trabalham com o jogo de xadrez?
- Quais intenções permeiam os fundamentos das práticas pedagógicas adotadas pelos professores ao desenvolverem o ensino-aprendizagem do jogo de xadrez nas escolas públicas?
- Quais as relações das abordagens didáticas com a formação docente?

1.6 Objetivos

Os objetivos da pesquisa foram divididos em geral e específicos, sendo elaborados segundo uma relação criteriosa com as questões norteadoras desta investigação, relacionados com os instrumentos metodológicos que darão suporte para atingir cada tópico.

1.6.1 Geral

Desvelar as intenções implícitas nas práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG).

1.6.2 Específicos

- Desvelar as concepções de educação que predominam nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam xadrez em escolas de Montes Claros (MG);

- Identificar as abordagens didáticas do ensino do xadrez nas escolas no município de Montes Claros (MG);
- Estabelecer relações entre as práticas pedagógicas do ensino do xadrez com a formação docente.

CAPÍTULO 2

EIXO TEÓRICO

Por que falham de maneira tão freqüente e notória os processos de aprendizagem e instrução? O mais fácil é atribuir a responsabilidade aos agentes diretos dessa aprendizagem: aprendizes e mestres. Será que não querem aprender ou não se esforçam o suficiente? Ou não sabem ou não querem ensinar? (POZO, 2002, p. 17).

O objetivo do eixo teórico é dialogar com os principais autores e pesquisadores sobre o tema em questão, apresentando algumas das novas ideias e contribuições do processo de ensinar e aprender com diferentes estratégias metodológicas, tendo o jogo como objeto dessa análise, mais especificamente o jogo de xadrez, apresentando-o como conteúdo capaz de dar sentido e significado ao ambiente escolar quando abordado de forma intencional, sistematizada, organizada e principalmente planejada. Para isso, o eixo teórico está estruturado em seis partes.

A primeira parte é dedicada a desenvolver um marco teórico em relação aos saberes docentes, às diferentes metodologias de ensino, enfocando o papel do professor diante das novas demandas de aprendizagem, apresentando as principais concepções de educação. Tivemos como referencial para esse tópico: Cunha (2005); Freire (2006); Libâneo (1994); Pozo (2002); Schön (2000) e Tardif (2007).

Na segunda parte, identificamos a Educação Física, sua identidade, desafios e perspectivas, dialogando com Barbosa (1999); Darido (2004) e os PCNs (1997); no intuito de conhecermos o campo de atuação e atribuições específicas desse profissional: professor de educação física atuante no contexto escolar.

Na terceira parte, apresentamos a ação lúdica e a escolarização na educação, analisando o papel e o lugar do lúdico como elemento marginal do modelo de escola que prevalece, subsidiado por: Adorno e Horkheimer (2000); Illich (1982) e Luckesi (2000).

Na quarta parte, abordamos o espaço e o lugar do lúdico no currículo escolar, subsidiado pela teoria crítica, contribuindo com reflexões acerca do jogo no campo educacional, buscando interlocução com variados autores curriculistas, como: Apple (2006); Gimeno Sacristán (2000); Silva e Moreira (2004); Silva (2007); Torres Santomé (1998).

Na quinta parte, realizamos reflexões sobre o jogo. Os conceitos, definições e possibilidades, por meio das diversas terminologias e conceitos utilizados por vários

autores, as variadas e distintas sistematizações acerca do jogo, com o intuito de entendê-lo melhor, classificá-lo, categorizá-lo, referenciados por: Brunhs (1999); Brougère (1998); Duflo (1999); João Batista Freire (2005a, b); Huizinga (2007) e Kishimoto (2000, 2008).

Na última etapa, abordamos o jogo de xadrez, fazendo uma relação entre ele e suas implicações nos aspectos educacionais, destacando o caráter lúdico que pode prevalecer sempre numa aula de xadrez; um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, por parte do aluno, do conhecimento específico desse jogo e os diversos aspectos das suas práticas na realidade social, subsidiados por: Sá (2008); Garcia (2008); Oliveira (2005) e Trindade Júnior (2006).

2.1 Saber e prática docente na transformação do ensino

Uma melhor compreensão dos resultados e processos de aprendizagens apenas aliviará os problemas que sofrem os alunos e professores se não modificar as condições em que produz essa aprendizagem (POZO, 2002, p. 89).

Discutimos a relevância do saber docente na implementação de estratégias inovadoras no ensino. Assim, identificamos elementos que colaborem para a real transformação do ensino e a mudança do perfil do profissional. Muitas propostas de mudança têm sido debatidas, mas poucas, de fato, passam por um processo de transformação na estrutura curricular. Frequentemente, o que se observa nos processos de reforma curricular é a incorporação de novas disciplinas conteudistas de saber quantificado, uso de novos materiais didáticos ou incorporação de novas técnicas pedagógicas. Dessa maneira, mantém-se a ênfase num ensino baseado em transferência de conteúdos, no qual o aluno é passivo, os problemas são teóricos, e os saberes e práticas são fragmentados.

Os currículos expressam o modo como uma instituição educacional se vê no mundo: qual o seu papel? Que relações ela deve estabelecer? Quem são seus interlocutores? Como se concebe o conhecimento? Como ele é produzido? Para que serve? Como se concebe a educação? Qual o melhor jeito de aprender? Qual o papel (e o poder) que cada um tem dentro da escola? Como a escola se organiza, considerando as questões anteriores?

Dessa maneira, nos processos de reforma curricular, temos uma disputa entre vários atores que defendem diferentes concepções de escola e práticas de ensino. Mas continuamos a afirmar que, para formar um profissional que atue segundo uma nova

lógica, voltada para a humanização e integralidade do saber, necessitamos de um novo modelo de formação, talvez de um novo modelo pedagógico.

Entendemos que os referenciais e teorias servem como guia da prática educativa, pois acreditamos que a prática docente está sujeita aos imprevistos, elementos inconscientes e externos que não são de controle do professor. Assim, para refletir sobre o que faz, o professor precisa recorrer a determinados referenciais que fundamentem e justifiquem sua ação, conforme Cunha (2005), enfocando as relações que estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores); com o saber (matéria de ensino, relação teoria e prática, linguagem e produção do conhecimento); com o “fazer” (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno, avaliação).

A formação do professor abrange três dimensões: a formação teórico-científica, que inclui a formação acadêmica específica; a formação pedagógica (filosofia, sociologia, história da educação) e a formação técnico-prática, que inclui a didática, metodologia, psicologia da educação e que visa à preparação para a docência.

O saber-fazer do professor desperta o interesse dos estudiosos que tratam deste tema sob diferentes perspectivas: a competência do professor e a integração do conhecimento subjacente do aluno (PERRENOUD, 2002); do professor reflexivo-crítico (SCHÖN, 2000); da proposta de educação libertadora e prática política (FREIRE, 2006); das propostas didático-pedagógicas na perspectiva de uma nova cultura de aprendizagem (POZO, 2002); do reconhecimento da complexidade da educação (LIBÂNEO, 1994) e da reflexão sobre a fragmentação das disciplinas, dificultando a interdisciplinaridade (TORRES SANTOMÉ, 1998).

O quadro das propostas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem apresenta-se hoje bastante diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ela acontece balizada pelo paradigma tecnicista, sendo que várias propostas pedagógicas foram originadas nas últimas décadas.

Talvez as pesquisas sobre ensino hoje já possam romper com a visão tecnicista e mergulhar no conteúdo de cada área. Talvez, hoje, estejamos necessitando estudar a recreação, o lúdico, o jogo e, de posse dessas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história, valer-se, criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade.

As pesquisas sobre prática pedagógica do professor apontam para uma revisão de compreensão da formação e profissão docente, que é tomada como mobilizadora de saberes profissionais.

Nesse contexto, as pesquisas sobre a formação de professores, saberes docentes e práticas pedagógicas surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc.

A atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da sociedade e assume diferentes formas de organização, sendo uma delas a educação escolar, um sistema de instrução (conhecimentos/formação) e ensino (ações, meios para a instrução), com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e organização (LIBÂNEO, 1994).

Numa visão simplista, diríamos que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada, entretanto sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nessa definição interferem os fatores internos como as questões sociais.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na prática de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional e das instituições de ensino.

Os conceitos de Vigotski (1988) vinculados no contexto educacional nos permitem perceber a escola como o local onde há intencionalidade na intervenção pedagógica e que isso promove o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, o professor interfere objetiva, intencional e diretamente na zona de desenvolvimento proximal. O estudante é percebido como aquele que aprende os valores, linguagem e o conhecimento que seu grupo social produz a partir da interação com o outro, no caso, o professor. A aprendizagem é entendida como fundamental ao crescimento, adaptação e desenvolvimento dos processos de interação social dos estudantes.

Segundo Vigotski (1988), o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

Identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino (KRAMER; SOUZA, 1996).

Nossa intenção com este estudo é, além de refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores diante do processo ensino-aprendizagem do jogo de xadrez, confrontar as concepções de educação adotadas pelos professores. Dentro dessa proposta de investigação consideraremos, como eixo norteador, as seguintes concepções:

- **Concepção tradicional**

Educação deve estar comprometida com a cultura, preparando os alunos para os papéis que lhe são conferidos pela sociedade.

Fundamentada na pedagogia de Herbart (1766–1841), visava um trabalho em que a teoria aparecia desvinculada da prática, o professor é responsável pelo ato de transmitir conhecimentos clássicos, verdades, conceitos; o aluno é um ser passivo a ser dogmatizado.

Nessa perspectiva, a didática é compreendida como um conjunto de regras para reprodução correta dos conhecimentos transmitidos, de métodos e técnicas para uma aprendizagem eficiente, tendo como objetivo assegurar aos futuros professores orientações necessárias ao trabalho docente.

Assim, dentro da escola ganhava espaço um conteúdo bastante enaltecido pelo pensamento médico e pedagógico do século XVIII, um dos mecanismos privilegiados para o controle das formas de pensamento e de ação do corpo social. No século XIX, o seu referencial era carregado de intenções de como regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas. A educação física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, normas, hierarquia, disciplina e organização. A constituição da educação física – prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX – foi fortemente influenciada pela instituição militar e a medicina. Treinamento esportivo e ginástica.

- **Concepção tecnicista**

Educação voltada para formação de indivíduos eficientes no desempenho de papéis diferenciados e necessários ao bom funcionamento do sistema social. Fruto do século XX, implanta-se nas décadas de 50/60 no regime militar. Propõe-se produtividade e eficiência; seus manuais técnicos separando ainda mais a teoria da prática.

Concepção fundamentada no behaviorismo, na qual os professores utilizam o reforço positivo e negativo para obter comportamentos desejados.

A didática é uma disciplina normativa, técnica de dirigir, orientar a aprendizagem para fins definido-educativos cujo objetivo seria possibilitar ao maior número de alunos o alcance dos mais altos níveis, com economia de tempo e esforço.

Revitaliza-se uma educação física cuja prática pedagógica estava ligada à melhora da capacidade produtiva da nação (aptidão física) e a contribuição para afirmar o país como nação desenvolvida (desporto).

- **Concepção escolanovista**

Educação deve visar autonomia intelectual do educando. O aluno é considerado sujeito da aprendizagem, pois ao professor cabe o direcionamento desta.

Fundamentada na pedagogia de John Dewey (1859–1952), a escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida. Nessa concepção não se separam teoria e prática. A concepção de Escola Nova desconsidera a realidade social, política, econômica e histórica tanto dos sujeitos como da instituição, mas se preocupa com os direitos do homem.

A didática recebe uma conotação de cunho prático, com ênfase nos métodos e não nos conteúdos. Centrada na técnica do ensino-aprendizagem, de caráter neutro, enfatizando os problemas metodológicos, deixando à margem o quadro social e político e a aquisição do conhecimento.

O âmbito da educação física era, sobretudo, de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo, mas sustentado pela biologia (aptidão física e esportiva).

- **Concepção crítica**

Surgiu em meados de 70 com obras de inspiração marxista de sociólogos e filósofos franceses. De acordo com essa concepção, a função da educação é conscientizar o educando a respeito da realidade social. Uma dimensão político-social é inerente à prática pedagógica, situando o processo ensino-aprendizagem em uma cultura específica. A didática nega a neutralidade e assume um caráter crítico de denúncia da escola como “aparelho ideológico do estado”.

Fundamenta o ensino no debate de temas sociais e políticos gerados pela realidade, mas deixa a desejar quanto ao enfoque de conteúdos e à efetivação de propostas de superação das críticas.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da

sociedade capitalista foi absorvida pela educação física. Assim, a década de 80 foi marcada por uma corrente chamada inicialmente de revolucionária, mas também denominada de crítica e progressista.

- **Concepção dialética**

À didática, que surgiu à luz da dialética, compete a elaboração de métodos e formas capazes de permitir uma efetiva realização do ensino-aprendizagem em face das condições concretas da sala de aula. Propor mudanças no modo de pensar e agir do professor e que tenha presente a necessidade de democratizar o ensino.

Professores e alunos deverão apropriar-se da prática social da realidade vivenciada por eles, buscando, assim, conteúdos como instrumentos culturais para a apropriação do saber.

Essa questão adquire maior importância se considerarmos a inserção do professor como ser histórico num contexto sociocultural em que lhe é cobrado “[...] ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber efetivamente se as teorias que propõe aos seus alunos podem contribuir para uma nova prática pedagógica e uma mudança em sua prática” (DEMO, 1999, p. 38).

Na concepção dialética tem-se o surgimento de diversas propostas pedagógicas de fundamentação para a educação física, as quais denominam abordagens, influenciadas respectivamente por diferentes autores e correntes epistemológicas.

2.2 Educação Física: identidade, desafios e perspectivas

Não posso ser professor, se não percebo, cada vez melhor, que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão, ruptura. Exige de mim escolha entre isto e aquilo (FREIRE, Paulo, 2006, p. 102).

Ao referir-nos ao Professor de Educação Física (PEF) como sujeito deste estudo, investigando suas ações e práticas diante do objeto jogo de xadrez, acreditamos ser viável tomar posse de um referencial teórico que nos dê suporte para melhor conhecermos o campo de atuação e atribuições específicas desse profissional: professor de educação física atuante no contexto escolar.

A prática pedagógica do PEF tem sido foco de inúmeras investigações (Barbosa, 1999; Betti, 1991; Castellani Filho, 1999; Darido, 2004) que procuram esclarecer como o professor constrói sua intervenção desde os primeiros contatos com a escola, quais as

preocupações que norteiam a sua intenção, bem como os constrangimentos enfrentados na realidade escolar. A construção de uma identidade para a escola, conseqüentemente para a Educação Física, é um desafio para todos os envolvidos na questão da escolarização.

O sistema educacional implantado faz com que o aluno, em qualquer disciplina do currículo de notas e, no caso da Educação Física em particular, o histórico escolar, procure uma prática e teorização buscando apenas sua promoção, através deste componente curricular demonstra que culturalmente esta disciplina tem sido vista de forma separada do processo educacional, ora servindo como forma de eugeniação da raça, ora vista como recurso para higienização ou prevenção de doenças, ou com objetivo físico-cultural como mostra o histórico dessa área do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física – PCNs (1997, p. 19) registram que:

No século passado, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada.

Hoje, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 impor a inclusão da Educação Física em todos os currículos de qualquer sistema de ensino, esta disciplina continua ainda um pouco desprestigiada na escola. Nos primeiros anos do ensino fundamental, ainda predominam as atividades de caráter recreativo, sendo que já poderia haver a iniciação desportiva e, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o ensino aprendizagem da educação física está centrada na prática desportiva.

Percebe-se que, até por uma questão cultural e histórica, a Educação Física na escola tem deixado de ser vista como estratégia de formação humana. Este é um fator que dificulta o processo ensino-aprendizagem da Educação Física, pois ainda está enraizada, em muitos professores, alunos e membros da comunidade escolar, a ideia de que as aulas desta disciplina devem ser realizadas de forma isolada e desarticulada dos demais conteúdos escolares.

Apontando-se que a Educação Física deve ser ensinada na escola porque tem a possibilidade de desenvolver a consciência crítica dos alunos, partindo da constatação que o PEF em seu processo de formação possui um currículo bastante amplo e variado, não há por que se limitar a ser apenas técnico desportivo.

Sob esse enfoque,

É preciso que entendamos que quando nos limitamos a ministrar apenas aulas ditas 'práticas', onde somente são trabalhados movimentos corporais, estamos fazendo o jogo do sistema, privando nossos alunos da possibilidade de desenvolverem sua consciência crítica, entendendo, por exemplo, o quanto somos manipulados pelo sistema através do desporto. (BARBOSA, 1999, p. 25)

Portanto, a educação física ainda é um grande desafio, uma vez que sua função é muito incompreendida nas escolas, não se apresentando como fonte de exploração e construção do conhecimento, quase sempre é caracterizada pela superficialidade. É necessário estarmos conscientes do significado da educação física na formação humana, a fim de que não corramos o risco de reduzir as possibilidades formativas dessa área na instituição escolar.

Na sua trajetória histórica, várias abordagens ditaram e ditam as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educação física no âmbito escolar. Respalhando-nos em alguns autores e correntes epistemológicas, como já referimos neste estudo, essas abordagens são:

- Abordagem Desenvolvimentista – Go Tani

Privilegia a ontogênese do movimento humano. A atividade precisa adequar-se ao nível de desenvolvimento motor, aprendizagem motora (LE BOULCH, 1982).

- Abordagem Construtivista – Interacionista – João Batista Freire

Privilegia a bagagem cultural da criança. Solução de problemas de ordem cognitiva para que a criança possa avançar no conhecimento a partir de desafios possíveis a sua estrutura. (FREIRE, 2005).

- Abordagem da Promoção de Saúde – Dartagnan Guedes

Privilegia a saúde coletiva. Adoção de um estilo de vida ativo. "Retorno ao eixo biológico" (GUEDES, 1993).

- Abordagem Sistêmica – Mauro Betti

Privilegia a inserção da educação física no sistema educacional representado pelas ações e reações entre sociedade, escola, educação física e processo ensino-aprendizagem (BETTI, 1991).

- Abordagem Crítico-Superadora – Coletivo de Autores

Privilegia a raiz social da manifestação corporal do homem. Democratização das aulas de educação física, sistematização dos conteúdos em ciclos. (COLETIVO DE AUTORES, 2006).

- Abordagem Cultural – Jocimar Daólio

Privilegia a construção cultural do movimentar-se humano. Raiz das aulas de educação física está na cultura, pois todo movimento possui um significado cultural.

A forma como o professor de educação física desenvolve suas práticas e seleciona os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas sofre grande influência dos aspectos históricos e culturas oriundas de diferentes concepções, que muitas vezes fazem com que essas práticas sejam realizadas somente sob o enfoque primordial do desporto e deixando-se ao acaso as diversas outras possibilidades a serem desenvolvidas.

Neste aspecto, destacamos o jogo como um dos conteúdos básicos da educação física que deve ser mais bem pensado, planejado, discutido, bem como mais bem definidas as estratégias de implantação. Porém, ao contrário disso, o que se registra na maioria das ações diante do jogo são práticas descontextualizadas e descomprometidas, o que pode ser fruto da ausência de conhecimentos durante o processo de formação desse profissional.

Darido (2004, p. 85) registra que “[...] notadamente na Educação Física escolar parece não haver por parte da comunidade escolar, uma preocupação com a formação continuada dos professores, prejudicando a qualidade em geral do ensino.”

Outro fator que influencia na prática pedagógica do professor de Educação Física é a sua formação acadêmica em que, de acordo com Darido (2004, p. 31), “[...] via de regra, estes cursos iniciaram suas atividades com ausência de preocupações com a produção de conhecimentos e ainda hoje se mantêm desta forma”.

Darido (2004) destaca ainda que a formação profissional considera que, no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, de maneira geral predominam as disciplinas teórico-esportivas, levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores.

É necessário, portanto, entender e refletir sobre a cultura escolar quando se refere à Educação Física, no sentido de entendê-la somente como movimento corporal por lazer

ou entretenimento dos alunos, resumindo-a como função de conduzir ou oportunizar movimentos repetitivos e meramente mecanizados, quando não reduzem a função dessa disciplina apenas como complementar das atividades escolares.

A Educação Física está presente na proposta de escolarização e, como tal, deve estar presente em todos os planejamentos da escola a partir de sua inserção e sistematização no projeto político pedagógico.

Devemos reconhecer que o processo de educação se constitui de diferentes experiências, que abrangem, além da vida escolar do sujeito, um processo de formação humana social.

Neste sentido é que se torna urgente e necessário superar a visão reducionista que predomina na cultura escolar em relação à Educação Física, apontando-a apenas como responsável por determinar movimentos corporais padronizados ou oportunizar a prática esportiva, quando suas possibilidades de inferências no cenário educacional vão muito além.

Um dos aspectos da cultura escolar é não contemplar a Educação Física como responsável pela “educação da mente”, sendo, talvez, o maior aspecto responsável pela desvalorização dessa disciplina no cenário educacional tradicional que privilegia o ser humano em seu aspecto cognitivo.

No entanto, quando identificamos que as práticas pedagógicas adotadas predominam, a educação esportiva enraizada historicamente, tendo os esportes como eixo central, é fator contribuinte dessa visão estereotipada da educação física nas escolas.

Os professores de Educação Física devem estar atentos que o corpo humano também se expressa de outras maneiras que não necessariamente implicam motricidade. Contudo, isso não quer dizer que devemos nos desfazer do movimento. Não devemos negá-lo, mas podemos incorporar em nossas práticas ações educacionais mais amplas.

Assim, é essencial identificar e ampliar essas práticas educativas de maneira organizada e fundamentada, partindo do entendimento de que qualquer iniciativa educacional pauta-se sempre por certa intencionalidade. A partir disso, poderíamos pensar em uma educação física na escola atuante de forma global, voltada para educação do ser humano integral. Há uma urgência de reestruturação da prática pedagógica como forma de superação das concepções predominantes nas escolas públicas.

Certamente o esporte não deve ser negado nas escolas, no entanto devemos inserir nesse universo outras possibilidades de riquezas da produção cultural de

diferentes formas. Trata-se, pois, de superar a tradicional ênfase sobre o movimento mecânico, repetitivo, descontextualizado histórica e culturalmente e oportunizar a diversidade de interesses dentro do contexto escolar, tornando a educação física uma disciplina de todos ou menos excludente.

Nesse aspecto, destacamos o jogo de xadrez como um possível conteúdo a ser incorporado pelos professores de educação física, através de uma prática sistematizada e intencional.

No entanto, o desenvolvimento do conteúdo jogo, e mais especificamente o jogo de xadrez nas aulas de educação física nas escolas, precisa ser sistematizado, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos amplos que são conferidos ao fenômeno jogo, destacando-se suas origens, seus conceitos, seus limites e suas possibilidades, bem como as potencialidades didático-pedagógicas que esse conteúdo poderia trazer ao cenário educacional. Só a partir desses conhecimentos e suportes teóricos considerados essenciais poderíamos pensar em uma possível reestruturação curricular nas escolas, no sentido de adotar o jogo de xadrez como componente curricular.

2.3 Ação lúdica e a escolarização na educação

Adotar uma instituição da “moda”, que valoriza o lúdico como um apêndice, sem questionar as funções da brincadeira enquanto proposta educativa é um exemplo que mascara a inconsistência de um projeto educativo baseado no brincar (KISHIMOTO, 2008, p. 35).

Esse tópico pretende analisar o papel e o lugar da ação lúdica como componente marginal do modelo de escola que prevalece.

A escola tem sido identificada como o lugar da infância na sociedade contemporânea. Local de socialização que amplia as relações iniciadas na família. Espaço de aprendizados que facilitam a comunicação e o acesso ao conhecimento. Ainda marcada por desafios associados à dimensão classificatória, hierárquica e elitista.

No século XX, nas sociedades ocidentais, ir à escola passa a ser considerado como equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante de uma sociedade. Concepção de um processo histórico que amplia o universo dos escolarizados.

Os alunos escolarizados confundem ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade para dizer algo (ILLICH, 1982).

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem o lúdico, valorizando a socialização e a recriação de experiências.

Há procura de estratégias capazes de garantir o cuidado e a educação da infância, tendo em vista atender as necessidades do corpo e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboça para esta etapa da educação, o direito a brincar, criar e aprender. Nesse tocante, a ação lúdica, o ato de brincar é uma forma de linguagem a partir da qual a criança atua, desenvolve-se e cria seu próprio conhecimento. No entanto, não tem recebido a atenção adequada dentro das instituições de educação.

O paradigma da abordagem lúdica na educação, como um meio de tornar este processo prazeroso, ainda não é totalmente concebível para a sociedade. Essa questão insere-se nessa cultura arraigada em nossas mentes, pois se atribui à educação e ao lúdico espaços diferentes e muito bem definidos. Aos poucos, esta interpretação vem se mostrando inadequada, diante das descobertas realizadas por alguns teóricos que estudam estas duas áreas.

Illich (1982, p. 135) refere-se aos jogos educativos como sendo a única maneira de penetrar nos sistemas formais de ensino.

Para algumas crianças, os jogos educativos são uma forma especial de educação libertadora, pois aumentam sua consciência de que os sistemas formais estão baseados em axiomas mutáveis e que as operações conceptuais têm uma natureza lúdica. São também simples, baratos e, em grande parte, podem ser organizados pelos próprios jogadores. Nas escolas, quando realizados sob forma de torneios, os jogos são tirados da esfera do lazer e tornam-se, muitas vezes, instrumentos para transformar a ludicidade em competição, uma falta de raciocínio abstrato em sinal de inferioridade (ILLICH, 1982).

Uma educação que leve em consideração a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (LUCKESI, 2000, p. 52).

Em uma concepção tradicional de ensino, na qual predomina a cultura do ensinar sobrepondo-se à cultura do aprender, o brincar não pode integrar-se às atividades educativas, pois ocupa lugar fora da sala. O ensino formal não interage com a criança por meio da brincadeira, cabe à escola outro papel. O uso da racionalidade exacerbada é evidente desde o início do processo de escolarização, pois o incentivo aos jogos e brincadeiras algumas vezes é permitido, porém pouco estimulado e valorizado.

E a escola é protagonista na tarefa de deixar essa dimensão relegada a lembranças. Baseando-se nas ideias de Adorno e Horkheimer (2000), na escola não se aceita nada de intuições, imagens, representações e jogos, mas somente o que representa cálculo e pensamento matematizado, quantificado, no qual o sujeito, por meio de seus pensamentos, gestos, ações e vivências, se identifica, ou melhor, se iguala ao mundo.

João Batista Freire (1997) argumenta sobre as dificuldades, ainda hoje, que a escola e a educação possuem de enxergar a criança como um ser portador de um corpo, que brinca, aprende, ensina, enfim, movimenta-se. Por isso, ainda tenta condicioná-la a aprender somente presa a uma cadeira sem ao menos lhe dar a chance de se libertar e fantasiar. Para o autor, isso seria o mesmo que exigir que as crianças deixassem de ser crianças.

O ambiente escolar, muitas vezes, é fundamentado em colocar crianças à frente de um universo distante que ainda não é o delas, a enfrentar normas e responsabilidades com as quais deverá se habituar o quanto antes.

2.4 O lúdico no currículo escolar

A essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar as incertezas e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e essa intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando. (HUIZINGA, 2007, p. 21).

Trataremos a presença do lúdico no currículo escolar subsidiado pela teoria crítica, contribuindo com a reflexão acerca do jogo e do brinquedo no campo educacional, e buscaremos a interlocução com variados autores curriculistas.

Utilizaremos as teorias desenvolvidas por Apple (2006); Gimeno Sacristán (2000); Moreira (2004); Tomaz Silva (2007) e Torres Santomé (1998) para analisar o papel do lúdico nos modelos de escola e currículo que prevalecem, discutindo novas perspectivas educacionais nas quais o lúdico seja elemento determinante.

Os últimos anos têm sido marcados por uma vigorosa reflexão crítica a respeito da construção de uma educação com fins de preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias, fazendo os envolvidos com o processo educacional planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade. Essas metas educacionais refletem na atividade curricular que estrutura e dá sentido ao trabalho escolar.

Segundo Tomaz Silva (2007), o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais ou menos amplo de conhecimentos e saberes. Seleciona-se aquela parte que vai constituir o currículo. Diante disso, um currículo que desconsiderasse o lúdico em sua plenitude não ocultaria o *homo ludens*, desconsiderando a educação integral do ser humano? Para Brougère (2000, p. 59), “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente.” A brincadeira, além de proporcionar prazer e diversão, pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Conhecer e compreender o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o grande desafio da Educação Infantil.

A brincadeira traduz o real para o mundo infantil. Segundo Kishimoto (2000, p. 18), admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Os projetos curriculares têm por finalidade ajudar as novas gerações a compreender a sociedade, podemos dizer que devem compartilhar essa finalidade com o mundo dos jogos e das brincadeiras. Assim como existe uma preocupação em vigiar os conteúdos culturais dos programas do livro-texto com os quais as crianças entram em contato (GIMENO SACRISTÁN, 2000; TORRES SANTOMÉ, 1998), deveria existir também uma atenção idêntica à análise dos jogos e brinquedos que se comercializam no mercado, que se dirigem a todos e não apenas a um de seus componentes, bem como à ausência das atividades lúdicas no cenário escolar.

Podemos, com a seleção cultural na elaboração do currículo escolar definir que tipo de ser humano queremos (trans) formar e quais os conhecimentos e as necessidades devemos considerar, ocultando ou não as atividades lúdicas. Ao contrário disso, podemos elaborar um currículo que leve em consideração a heterogeneidade de

cultura e classes sociais e promova o desenvolvimento das crianças na plenitude das suas múltiplas expressões lúdicas.

As razões da dicotomia entre o educar e o brincar indicam as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação de compreender o lúdico. Um outro fator de extrema relevância a ser considerado são os currículos dos cursos de formação de professores, repletos de conteúdos que não qualificam o profissional para a compreensão e inserção do lúdico no trabalho pedagógico, deixando de privilegiar a formação de um ser na sua totalidade.

O ambiente escolar, muitas vezes, coloca crianças à frente de um universo distante que ainda não é o delas, pois apresenta normas e responsabilidades com as quais elas deverão se habituar o quanto antes. Este é um paradigma próprio do mundo capitalista que só enxerga o ser produtivo, inclusive a criança, em que a infância é vista como uma fase cuja finalidade máxima é a preparação para a vida adulta, e deve ser rápida, não possuindo muito sentido social.

Pela crescente tendência de racionalização e avanço da indústria cultural, principalmente nas sociedades ocidentais, os jogos e brincadeiras vão se transformando radicalmente. O que antes era motivo de profundas relações e interações familiares com valores significativos torna-se objeto destinado a um público alvo, com fim em si mesmo, pronto, catalogado, com instruções de uso.

Diante disso, Benjamin (1984) no período de 1913 a 1932 já percebia uma reorganização da estrutura infantil com a evolução dos brinquedos afirmando que uma emancipação do brinquedo começa a impor-se; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.

Segundo Giroux (apud SILVA; MOREIRA, 2004), o desinteresse de estudos da cultura infantil, ignorando as diversificadas esferas nas quais as crianças se tornam socializadas, também renuncia à responsabilidade de contestar as crescentes tentativas, por parte dos capitalistas, de reduzir as crianças a consumidores de novos mercados. Acrescenta-se o papel que os filmes animados exercem como novas “máquinas de ensinar”, inspirando nas crianças muita autoridade cultural de legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais. Acrescenta Giroux,

Os filmes da Disney combinam uma ideologia de encantamento com uma aura de inocência, ao contar histórias que ajudam as crianças a compreender quem são, o que são as sociedades e o que significa construir um mundo de brinquedo e fantasia num ambiente adulto. (GIROUX apud SILVA; MOREIRA, 2004, p. 51).

Sendo assim, tanto a Disney quanto as novas indústrias que elaboram diversão e entretenimento do mundo infantil fornecem modelos e protótipos para as famílias, escolas e sociedades. Este processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito dos sistemas educacionais, onde as instituições de ensino produzem uma distorção semelhante à do mundo da produtividade com a submissão e obediência dos alunos, faz com que professores e alunos não participem dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. As análises dos currículos ocultos evidenciam as habilidades de obediência e submissão à autoridade em sala de aula, contendo conteúdos culturais abstratos, desconexos e, portanto, incompreensíveis, com disciplinas escolares trabalhadas de forma isolada, modelo de escola criticado por John Dewey, fundador da escola ativa.

É necessário criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais (destacamos aqui as brincadeiras e jogos regionais) selecionados no projeto curricular possam interagir e propiciar processos de reconstrução com o que já existe nas estruturas sociais.

As culturas de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes do poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas (TORRES SANTOMÉ, 1998). Nesse cenário, encontra-se a cultura infantil com suas variadas formas de protagonizar as experiências de vida através de brincadeiras e jogos representativos da realidade em que vivem e estão inseridas e que deve(ria) ser considerada pelo currículo escolar.

A educação escolar é o lugar das múltiplas expressões e, juntamente com o lúdico, edifica a vida no sentido da sua plenitude. A educação de cidadãos e cidadãs passa, entre outras medidas, por fazer todos os esforços possíveis para evitar a brusca ruptura entre o pensar e o agir e por eliminar as barreiras existentes entre as instituições acadêmicas e seu ambiente cotidiano. No entanto, o mundo globalizado e a crescente valorização e ampliação da indústria cultural reflete-se na escola, produzindo essa ruptura.

Com isso, do ponto de vista social, os jogos e as brincadeiras são colocados apenas sem maiores consequências, não sendo concebidos como uma atividade transformadora almejada e consagrada no ambiente escolar.

Santos (1999) explica que o brincar pode ser visto sob vários pontos de vista:

- do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade; a emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como uma forma mais pura de inserção da criança na sociedade; brincando, a criança assimila crenças, costumes, regras e hábitos do meio em que vive;
- do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo está centrado na busca do “eu”; é no brincar que podemos ser criativos e é no criar que brincamos com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- do ponto de vista pedagógico, o brincar tem se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

Por meio da psicologia, temos conhecimento de que, além de ser genético, o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio e o entendimento do mundo.

Torres Santomé (1998) entende a brincadeira como parte da metodologia educacional apontando a didática Decrolyana como um dos recursos dos centros de interesses, pois a brincadeira é uma das atividades que diferenciam a infância da vida adulta.

As teorias elaboradas até o presente momento enfatizam elementos diferentes, que as tornam úteis para a análise de determinados aspectos particulares do fenômeno lúdico no currículo escolar. Não existe, portanto, uma teoria universalmente aceita sobre ele.

Por outro lado, verifica-se um movimento crescente visando à introdução do lúdico em todos os níveis de ensino, pretendendo-se expandi-lo para além das classes da Educação Infantil. Não obstante, nenhuma transformação em profundidade foi absorvida no plano curricular, sendo que o debate em torno das vantagens e desvantagens desta evolução fazem parte de uma discussão mais ampla sobre o modo de compreender a natureza do processo educacional (UNESCO, 1986).

Em suma, ao que tudo indica, a implementação da aprendizagem lúdica no ensino depende da superação do paradoxo que consiste em adotar o jogo — uma atividade voluntária, cuja finalidade está voltada para os interesses e necessidades individuais — para mediar uma tarefa concebida para atingir objetivos acadêmicos externamente estabelecidos.

Assim como as potencialidades do lúdico são muitas, as alternativas para a implantação do ensino dos jogos e brincadeiras na escola também são. Portanto, acreditamos que as estratégias metodológicas nas escolas devem ser objeto de reflexão para bem integrá-lo ao currículo escolar, evidenciando sempre a real necessidade do enfoque multidimensional (o lúdico como esporte, arte, ciência e responsabilidade social), procurando evitar-se o reducionismo pedagógico no trato com o lúdico escolar. Ou seja, tratá-lo com enfoque de transversalidade curricular, atravessando todos os conteúdos, evitando-se considerá-lo como apêndice do processo formativo, tem centralidade.

É necessário, pois, que os responsáveis pela educação conscientizem-se e levem em consideração as práticas e políticas da ludicidade, nas quais se inserem as experiências com teorias implicadas a partir das suas atualizações no currículo das escolas.

Enfocando a lógica mecanicista da escola que privilegia um ensino-aprendizado mecanicista, Souza Neto (2006, p. 30) afirma,

No *status quo* definido e instaurado nas escolas, o prazer e o lúdico, expoentes resultantes da ação do jogo, são terminantemente cerceados, à custa de uma formação que mais aleija que constrói. Como justificar a lógica mecanicista, que tortura crianças e jovens, obrigando-os a conviverem forçosamente.

O lúdico deve ser visto como um importante recurso pedagógico e deve estar presente no currículo escolar. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

2.5 Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez,... Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças (KISHIMOTO, 2000, p. 13).

A utilização do jogo e sua importância para a educação já foram estudadas por importantes teóricos, tais como Brougère (1998), Bruhns (1996,1999); Duflo(1999), Freire (1997, 2005), Huizinga (1938), Kishimoto (2000,2008), Knijnik (2003); Piaget (1987), Schiller (1795) e Vigotski (1988). Estudiosos do tema parecem chegar a um consenso

quanto à amplitude que o vocábulo jogo pode apresentar e discutem os caminhos para se chegar a uma definição para o termo.

Duflo (1999), apresentando o percurso histórico do fenômeno jogo, coloca que, durante muito tempo, o jogo apresentava-se com pouca importância e sem atrair atenção dos mais estudiosos, sendo colocado apenas como uma atividade infantil, de pouco valor em si mesmo.

Historicamente, as primeiras noções de jogo, na Grécia antiga, acreditavam firmemente que o jogo era condição imprescindível para o alcance do elevado estado de espírito. Aristóteles apresenta o jogo pela sua autossuficiência e, neste contexto, interroga o que procura aquele que joga, senão o prazer pelo próprio jogo? Como uma ação desejável em si: a causa final do jogo é o próprio jogo.

Nesse sentido, Duflo (1999, p. 14) afirma,

A menos que seja questionado todo o esquema no qual se apóia essa discriminação, que possamos conceber, por exemplo, que a criança seja digna de interesse, que o jogo não se opõe necessariamente ao sério, nem se assimile diretamente aos prazeres do corpo e que, enfim, nem virtuosa, nem útil, encontrando-se, portanto, fora das grandes categorias que servem para classificar e avaliar o homem em seus atos seja, no entanto, necessária para definir o humano.

Com o avanço dos estudos matemáticos com Leibniz, no final do século XVII, uma nova visão de jogo é resgatada, sendo concebido como um fenômeno que se origina da engenhosidade humana, merecendo, por isso, a atenção dos estudiosos, provocando uma reavaliação intelectual do jogo.

No século XVIII, o jogo sofre grandes preconceitos concernentes ao seu valor ético, sociopolítico e epistemológico, pois entram em cena discussões de vício. Ocorre a proibição pela igreja, por ser uma fonte de prazer e, por isso, deveria ser banido do espírito humano. Interessante ressaltar que apenas jogos de festas religiosas eram permitidos. No contexto de todas as formas de exclusão do jogo, Duflo (1999, p. 20) coloca-se “[...] para julgar o jogo, é preciso compreender quais são suas funções e seus efeitos no conjunto das atividades humanas”.

A onipresença do jogo e dos jogadores na sociedade do século das luzes explica, em parte, o fato de que os pensadores não tenham podido se contentar em ignorar esse aspecto das atividades humanas, assim, o jogo tornava-se claramente o lugar onde certa engenhosidade humana desabrochava sem a coerção do real (DUFLO, 1999).

Para que o fenômeno jogo obtivesse respaldo e credibilidade filosóficos, eram necessárias algumas mudanças em sua aceção conceitual, ou seja, que o jogo deixasse

de ser concebido como atividade pueril, deixasse de ser relegado a uma categoria menor. Ainda no século XVIII, com *Emílio*² de Jean- Jacques Rousseau, foi o momento em que o lugar do jogo foi reconsiderado na educação.

Assim é que alguns tratados sobre a educação começam a destacar o jogo como função educativa. A obra *De pueris instituendis*³ de Erasmo também elucida a utilização lúdica. A educação bem-sucedida é aquela que leva gradualmente do *lusu* (divertimento), que convém às crianças, ao *ludus literarius* (a escola), passando pelos *ludus* (lúdico): “O papel do preceptor será [...] o de levar ao estudo a máscara do jogo” (ERASMO, 1966, In: DUFLO, 1999, p. 54).

Seguindo o contexto filosófico do jogo assumido pelos pensadores, Rousseau deu um novo sentido à filosofia de Kant que certamente influenciou Schiller na perspectiva laboriosa ou lúdica sem as mesmas finalidades, necessitando reconhecer a especificidade do trabalho e do jogo, sem se equivocar dos fins recíprocos de cada um. Esses mesmos pensadores também apoiavam a ideia de que essa distinção não significava, no entanto, que o jogo fosse desprovido de sua utilidade na educação, pois oferecia, à sua maneira, uma aprendizagem da vida e o desenvolvimento do ser humano de forma indissociável.

A partir de Schiller (1943), surgem algumas transformações, no sentido de concretizações e formulações de conceitos, com a marcante frase da décima quinta das cartas sobre a educação estética do homem, segundo a qual “o homem só é de fato homem quando joga”, uma expressão de grande inversão nos conceitos.

A noção de jogo nas cartas sobre educação estética do homem de Schiller⁴ não hesita em dar objetividade central do belo para o ser. O jogo é considerado, por Schiller, como vetor de harmonia, portanto de beleza e de equilíbrio, tanto para o físico quanto para o espiritual do homem, sendo concebido a partir da definição de totalidade do homem quando joga e não como soma de elementos indissociáveis. Assim, o jogo revela-se como princípio de unidade e também como princípio de legalidade e liberdade.

Schiller não deixa de afirmar que o jogo é sinal da humanidade, no entanto admite totalmente a ideia de que há nos animais algo que se pode chamar de jogo, quando estes desenvolvem uma atividade sem finalidade imediata aparente.

² J.J. Rousseau. *Émile ou de l'éducation*, livro II, GF, 1996, p. 169.

³ Erasmo. *Declamation de pueris statim ac liberaliter instituendis*, apresentação e tradução J. C. Margolim, Genebra, Droz, 1966.

⁴ Johann Christoph Friedrich Schiller (1759-1805). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Aubir, 1943, reed. 1992.

O jogo, para Schiller, como sinal de humanidade, é evidenciado na frase que marca a história da noção de jogo, na filosofia e além dela: “O homem não joga senão quando na plena acepção da palavra ele é homem, e não é totalmente homem senão quando joga” (SCHILLER, 1992, In: DUFLO, 1999, p. 15).

A partir do desenvolvimento do modelo social burguês, com o avanço do capitalismo, com seu auge marcado pela Revolução Industrial, o jogo e o jogar assumem funções ligadas à lógica da produção e do consumo.

Na atualidade, entendemos que, apesar de se apresentar em várias áreas do conhecimento humano, o jogo, pouco compreendido, é reduzido a um simples objeto de estudo, desconsiderado pelas várias possibilidades que a prática do jogo pode oferecer.

Bruhns (1999) aponta a dificuldade em compreender o jogo e outros autores que mostram a importância dele para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor ao propiciar a descentralização individual, aquisição de regras, expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

A importância do jogo na educação recebeu várias versões ao longo do tempo. Os jogos são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica.

Segundo Julia (1996), o jogo é uma entidade sem definição, pois o ser que joga está buscando prazer, algo além do que simplesmente sobreviver. Por isso é que o jogo não tem definição. Pois, se para definir “o ser” já é necessário um empenho significativo, definir “a busca de prazer não-material do ser” torna-se uma tarefa impossível.

Para Feijó (1998), o lúdico passou a ser reconhecido como um traço essencial do comportamento humano. Desse modo, a definição do lúdico deixou de ser o simples sinônimo do jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Segundo Huizinga (2007, p. 33),

Jogo “é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”.

Os jogos devem procurar associar prazer, alegria, espontaneidade e o não-constrangimento. Piaget (1987) escreve a respeito do papel dos jogos na infância para a formação do adulto. Segundo ele, o jogo constitui o polo extremo da assimilação da

realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior.

Huizinga (2007) enxerga o jogo como elemento da cultura humana. Aliás, levando essa visão até o seu extremo, ele propõe que o jogo é anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados mesmo por animais. O autor acrescenta: “A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (2007, p. 32).

De acordo com Zacharias (2006), apesar de o jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive, uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com quem trabalha, numa perspectiva dialética, onde o jogo deve ser orientado pelo professor.

Segundo Zacharias (2006), algumas funções do professor frente aos jogos podem ser sintetizadas como:

1. Selecionar materiais adequados:

O professor precisa estar atento à idade e às necessidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto pela quantidade, quanto pela diversidade, pelo interesse que desperta, pelo material de que é feito. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças. A sucata é um exemplo de material que preenche vários destes requisitos.

2. Permitir a repetição dos jogos:

As crianças sentem grande prazer em repetir jogos que conhecem bem. Sentem-se seguras quando percebem que contam cada vez com mais habilidades em executar o que é esperado pelos outros; sentem-se seguras e animadas com a nova aprendizagem.

3. Enriquecer e valorizar os jogos realizados:

Uma observação atenta pode indicar ao professor que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem. Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço. Outro modo de estimular a imaginação das crianças é servir de modelo, jogar junto ou contar histórias sobre o jogo. Muitas vezes, o professor, que

não percebe a seriedade e a importância dessa atividade, ocupa-se com outras tarefas, deixando de observar atentamente para poder refletir sobre o que os alunos estão fazendo e perceber seu desenvolvimento, acompanhar sua evolução, suas novas aquisições. Para tanto, pode ser elaborada uma planilha, um guia de observação que facilite o trabalho do professor.

4. Ajudar a resolver conflitos:

Durante certos momentos dos jogos, acontecem, com frequência, pequenos conflitos entre os alunos. A atitude mais produtiva do professor é conseguir que as crianças procurem resolver esses conflitos, ensinando-lhes a chegar a acordos, negociar e compartilhar.

5. Respeitar as preferências de cada aluno:

Através dos jogos, cada aluno terá a oportunidade de expressar seus interesses, necessidades e preferências. O papel do professor será o de propiciar-lhe novas oportunidades e novos materiais que enriqueçam seus jogos, porém respeitando os interesses e necessidades da criança de forma a não forçá-la a realizar determinado jogo.

Infelizmente, muitas vezes, os professores tendem a separar o trabalho do jogo na realidade escolar, deixando de envolver essa indispensável ferramenta no processo de aprendizado, delegando a ela apenas poucos momentos de recreação.

Nesse sentido, Souza Neto (2006) ressalta que estudar o sujeito permeado por suas intencionalidades é igualmente oportuno e contundente quanto estudar a caracterização do jogo amarrado com o espaço em que ele ocorre.

Segundo Mauro H. André (2007), a fragmentação do jogo possibilita identificar e analisar cada uma de suas partes separadamente. Juntá-las no final produziria a ilusão da compreensão. No entanto, o jogo é um problema complexo e deve ser tratado em sua complexidade. Dessa maneira, apresentamos a ideia de complexidade.

Para Coletivo de autores (2006), o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Acreditamos ser uma visão ou conceito equivocado do fenômeno jogo, ao apontarem-no como uma invenção do homem.

Seguindo essa definição de jogo, a proposta dessa abordagem busca a possibilidade de transformar a realidade em que os alunos se encontram e proporcionar

uma reflexão sobre a prática do jogo, tanto num sentido conceitual quanto atitudinal. O jogo é um elemento tão antigo na história do homem que o leva a ser questionado como um elemento natural ou cultural da espécie (HUIZINGA, 2007).

No entanto, o jogo ultrapassou a barreira do tempo, das sociedades e dos valores a que ele foi submetido, estando presente em diferentes momentos históricos. Sua própria história talvez seja uma das principais responsáveis por lhe proporcionar tamanha amplitude, assim como a complexidade de sua natureza (BRUHNS, 1999).

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade. Essa interpretação ocorre até mesmo no comportamento do bebê, retomando este termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se for verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido.

Para que uma atividade seja considerada um jogo, é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (BROUGÈRE, 1998).

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

O conjunto das regras nos jogos disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica é um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.

Resta saber se o jogo poderia ser um meio privilegiado de acesso à cultura. É indiscutível que a cultura lúdica participa do processo de socialização da criança.

Para Kishimoto (2000), a brincadeira é o jogo infantil, não existindo diferença significativa em termos estruturais entre ambas atividades. Os significados, para a autora, seriam próximos àqueles usados pelas línguas inglesa e francesa, que se valem do mesmo termo (*to play* e *jouer*, respectivamente), para se referir às duas atividades.

Ludicidade que, para Huizinga (2001), é um elemento da cultura humana e se manifesta nas diversas atividades dos agrupamentos sociais, das artes às manifestações bélicas.

Huizinga (2007) destaca certas características essenciais do jogo, tais como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não – séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Percebemos que jogo também pode ser, muitas vezes, assimilado como uma prática desportiva e, nesse contexto, portanto, pode ser visto como uma atividade tanto lúdica como competitiva.

De acordo com Bruhns (1996), o modelo do esporte atual não deve fazer com que o jogo seja confundido ou mesmo se transforme em esporte. Conforme a autora, não se pode traçar uma semelhança entre jogo e esporte, mas sim algumas relações que fazem com que, se o primeiro pode se transformar no segundo, o esporte também pode vir a ser um jogo, sob determinadas condições, tais como o relaxamento das regras, uma menor organização, a ausência da busca incessante da vitória, entre outras.

Nessa relação conceitual entre jogo e esporte, podemos afirmar que o esporte é apenas uma das manifestações de jogo, dentro de um contexto bastante socializado e universal.

Porém, Bruhns deixa claro que não se deve restringir o jogo,

Como imposição de regras, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juízes, capitães, etc., que, se por um lado, caracterizam o esporte, acabam descaracterizando o jogo, o qual apresenta componente como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, etc., com características culturais próprias (BRUHNS, 1996, p. 39).

Dessa forma, a autora deixa bem claro que as relações brincadeira, jogo e esporte têm, por um lado, brincadeira e jogo, categorias absolutamente vinculadas às culturas humanas locais e, por outro lado, o esporte, um fenômeno que, por ter se globalizado, pertence a uma dimensão cultural mundial.

Assim, outra dimensão preponderante do esporte moderno, a sua institucionalização, ganha importância. O esporte é organizado e institucionalizado por meio de suas entidades, ligas, associações e federações. Essa institucionalização, o

surgimento desses órgãos que comandam e detêm o poder no meio esportivo, faz com que surja toda uma classe dirigente e também toda uma disputa por esse poder. Trava-se no meio de entidades esportivas uma verdadeira luta política para dominar essas instituições, ditando assim os rumos do esporte, e detendo o controle sobre o patrimônio financeiro e também sobre o *status* social que advém do esporte.

Quanto mais nos esforçamos por estabelecer uma grande separação entre a forma a que chamamos “jogo” e outras formas aparentemente relacionadas a ela, mais se evidencia a absoluta independência do conceito de jogo (HUIZINGA, 2007, p. 7).

Embora sejam atividades distintas, brincadeira, jogo e esporte possuem profundas relações e interfaces e, por pertencerem à grande “família” da cultura lúdica humana, seja local, ou então global, estão sempre se influenciando reciprocamente. Mais do que um *continuum* estanque, estas três categorias estão sempre em contato e possuem diversas intersecções e interfaces, se modificando mútua e continuamente (KNIJNIK e KNIJNIK, 2004).

Huizinga (2007) critica as abordagens sobre o jogo que sempre relacionaram esse fenômeno a algo extrínseco a ele. Esse autor mergulha na direção de descobrir a função do jogo em si mesmo, a sua significação, pois ele vê forma e conteúdo no jogo, um significante, a beleza, e um significado, o divertimento para os jogadores e, inclusive, a sua significação social, fugindo das análises biológicas e psicológicas do jogo, que não atingem o seu cerne, o seu fundamento.

Nesse aspecto, surge uma forte indagação, pois, se os aspectos biológicos e psicológicos não atingem o seu cerne, muitos jogos ou a maioria deles se descaracterizam enquanto função, levando-se em consideração quando são necessariamente de movimentação e/ou de grande concentração.

Huizinga (2007) pergunta: o que leva o jogador ao jogo contínua e repetidamente? Ele responde, claramente: a intensidade, os poderes de fascinação do jogo não têm respostas racionais. Como ele ultrapassa a esfera da vida humana (quem já não viu cachorro brincando?), não se baseia em elementos racionais. É na própria fascinação, na intensidade e paixão que residem as características fundamentais do jogo. Aparentemente descartável, torna-se necessidade imperativa quando o prazer por ele provocado cria essa necessidade. Ademais, o jogo em si, em sua natureza, é instrumento socioeducativo.

Frente às diversas contribuições sobre o jogo, trazidas por Huizinga (2007), muitas características têm despertado interesses de vários estudiosos e foram criteriosamente abordadas por Tavares e Sousa Júnior (1996).

A primeira está no fato de o jogo ser livre e ser próprio de liberdade. Ele jamais deve ser imposto pela necessidade física ou pela obrigação moral, e nunca é constituído de tarefa, sendo praticado sempre nas horas de ócio. Estar ligado a noções de obrigação e dever somente quando for constituído por uma função cultural reconhecida.

Na segunda característica, o jogo nega a vida corrente e a vida real. Trata, entretanto, de sair da vida real para uma esfera temporária de atividade, escolhendo a própria orientação. A criança sabe diferenciar o faz-de-conta da realidade. Esse fazer de conta não impede que o jogo seja realizado com seriedade e com entusiasmo. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador.

Como terceira característica, verifica-se o isolamento e a limitação, pois o jogo se afasta da vida comum, quanto ao lugar e à duração. Ele é jogado até o fim, considerando os limites de tempo e espaço. No momento de realização do jogo, tudo é movimento, sucessão, associação, separação.

Uma quarta característica considera o jogo como fenômeno cultural. Mesmo após o seu término, ele é conservado na memória, transmitido, podendo tornar-se tradição. A repetição pode acontecer a qualquer momento, mesmo sendo um jogo infantil ou um jogo de xadrez. O limite do espaço no jogo é mais evidente do que o limite do tempo. Todo jogo é realizado em um campo previamente delimitado, em cujo interior se respeitam as regras determinadas.

Já na quinta característica, o jogo cria ordem, introduzindo no mundo imperfeito, mesmo por tempo limitado, um mundo perfeito. Exige-se, portanto, para essa perfeição uma ordem suprema e absoluta. O não cumprimento desta prejudica o jogo, privando o jogador de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. A profunda afinidade existente entre a ordem e o jogo liga-se ao domínio da estética. Há neste domínio uma tendência para ser belo, lançando sobre todos nós um feitiço: é fascinante, cativante. Preenche duas qualidades importantes, que nos levam a ver nas coisas o ritmo e a harmonia.

O jogo desempenha ainda um elemento de tensão importante que significa acaso. No jogo, verificamos o esforço do jogador até o final, pois ele pretende ser vitorioso à custa deste esforço. A tensão no jogo existe. Ela domina os jogos solitários de destreza, como os de xadrez, quebra-cabeças, charadas, os jogos de armar, paciência, tiro ao alvo. Neles, quanto mais presente o espírito competitivo, mais apaixonantes se apresentam.

A este elemento de tensão deve ser conferido um valor ético, na medida em que a qualidade do jogador, a capacidade espiritual e a lealdade são colocadas à prova. Isso porque, mesmo ao considerar o desejo da vitória, aquele jogador deverá sempre respeitar as regras do jogo.

João Batista Freire (2005b) faz inferências sobre o fenômeno jogo e sua complexidade, principalmente no que se refere a suas principais características, abordando o simplismo de análise de alguns autores que, na tentativa de descrever o fenômeno jogo, tolgem a sua visão, partindo de um pressuposto positivista.

Os Jogos, pode integrarem um conjunto de ações que constituem um projeto intervencionista, com novas possibilidades pedagógicas para a educação escolar. Nessa perspectiva visa construir elementos formadores de uma pedagogia lúdica que ensine, nas escolas, especificamente, a cultura do jogo, e, além dele, conhecimentos que transcendam e repercutam nas demais disciplinas escolares e em outras situações de vida.

A enorme dificuldade para dar significado aos conteúdos escolares acaba dificultando o ensino-aprendizado. Essa dificuldade acaba refletindo ano após ano nos resultados das avaliações do conhecimento. Isso traduz em uma preocupação de preparar um programa de ensino que vá além dos conteúdos tradicionais da escola, ligados somente ao pensamento lógico-matemático, nesse sentido, o jogo pode ser um poderoso instrumento de educação, que produz forte repercussão, na formação do pensamento das crianças, refletindo na apreensão do conhecimento, da lógica da ação motora, à lógica do pensamento.

As práticas do jogo fortalecem os instrumentos de compreensão da realidade da escola e fora dela, seja a relação emocional, social, afetivo, motor e intelectual despertando o interesse, a vontade e a motivação dos alunos em irem à escola, tornando-a mais atrativa e prazerosa.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos uma síntese das características do jogo de acordo com alguns autores.

Quadro 1 - Características do jogo de acordo com alguns autores

Autor:	Características do jogo:
Jean-Jacques Rousseau (Séc. XVIII)	O jogo como função educativa Alia prazer à restrição e a liberdade à lei Associa jogo a formação do ser humano em sua plenitude Ensina a liberdade
Emmanuel Kant (1791)	Diferencia trabalho e jogo O jogo como fim em si mesmo Aprendizagem da autonomia Princípios da moralidade através do jogo "jogo das faculdades" Imaginação e razão
Johann Frederick Schiller (1795)	Concepção estética do jogo Jogo como sinal da humanidade Ação equilibrada de forças Reconciliação do homem consigo mesmo Jogo como totalidade humana Jogo, com visão antropológica No jogo é onde o homem é mais completo O jogo, como objeto essencial a beleza, como forma viva
Jean Chateau (1899)	O jogo é sério É um mundo à parte É evasão e compreensão É antes de tudo uma prova Tem um fim em si mesmo
Johan Huizinga (1938)	Forma de manipulação da realidade Voluntário Absorve inteiramente o jogador Acontece num campo delimitado e imaginário Organizado a partir de regras Ritmo e harmonia extremamente cativantes Fixa-se no fenômeno cultural Cria ordens É limitado no espaço e no tempo
Roger Caillois (1967)	Demonstração de superioridade Destreza O prazer do jogo advém do desafio O jogo implica perigo Opõe-se ao caráter sério da vida Vontade de ganhar Limite entre prudência e audácia Regras arbitrárias imperativas e inapeláveis Livre, voluntário, fonte de alegria e divertimento
Jean Piaget (1971)	Papel dos jogos na infância para a formação do adulto Polo extremo da assimilação da realidade no ego Fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior Imaginação criativa
Gilles Brougère (1998)	Não é inato Não é vazio de significados É cultural Exige regras geradas pelas circunstâncias Possui regras flexíveis e construídas coletivamente É espaço para criatividade e liberdade de escolhas
João Batista Freire (2005)	Jogo como fenômeno complexo Jogo no contexto escolar Expressão viva de uma cultura

Fonte: elaborado pela autora

Nesse sentido, João Batista Freire alerta:

Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho... que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno jogo (FREIRE, João Batista, 2005a, p. 58).

Apesar das inevitáveis tentativas de interpretação, cabe o estabelecimento de um consenso em torno das evidências básicas, como, por exemplo, que o jogo é uma atividade dominante na criança e, ao mesmo tempo, um fator indicador do seu desenvolvimento global, isto é, tanto do ponto de vista físico, quanto social e cognitivo.

A pedagogia do jogo que se constitui e se realiza na escola desconsidera o aprendizado e focaliza-se no ensino, sendo um modelo de estratégia típico do cenário escolar ocidental, reprodutor de uma prática repetidora, ao invés de crítica e solidária em relação à participação dos alunos.

João Batista Freire (2005a) faz diversos apontamentos sobre ser professor e suas práticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, esclarece que uma aula, embora eficaz, não se basta e não se esgota no momento de sua realização, pois a missão de cada disciplina é mais que ensinar conteúdos específicos, ensinar para a vida.

Diante dessa constatação, João Batista Freire (2005a) apresenta uma experiência positiva, utilizando estratégias diferenciadas do jogo como proposta de modificar o fracasso escolar.

Sob esse enfoque, para Celante, as teorias do jogo que muitas vezes se fundamentam nas práticas pedagógicas fazem crer que tal fenômeno não precisa de condições adequadas para sua manifestação, considerando-o um impulso primário (CELANTE apud FREIRE, João Batista, 2005a). As práticas pedagógicas nas escolas revelam sobremaneira as representações dos educadores a respeito das crianças, do papel da escola e da contribuição do jogo no processo socioeducativo.

A função do jogo no processo socioeducativo consiste, portanto, em potencializar a construção destas estratégias, a fim de que a criança possa compreender melhor o mundo que a rodeia por meio da própria experimentação. Como afirma Parmentier apud Duflo (1999, p. 26), “[...] acredita-se estar jogando e está-se instruindo”.

2.6 O jogo de xadrez como instrumento didático-pedagógico

O jogo de xadrez se apresenta como uma opção econômica e eficaz capaz de estimular funções psicomotoras necessárias à iniciação e desenvolvimento da lógica, linguagem, raciocínio, memória, assim como educar qualidades sócio-afetivas tais como disciplina, atenção, criatividade e organização (SÁ, 2004).

Faremos uma explanação sobre diferentes aspectos relacionados ao jogo de xadrez (histórico, estudos realizados, possibilidades e limites e ensino-aprendizagem em âmbito escolar), para que, diante desses dados, possamos refletir sobre o ensino-aprendizado do jogo nas escolas.

O xadrez é um dos jogos mais antigos da humanidade: atravessou quase 15 séculos e culturas diversas como a antiga Índia, Europa medieval, a União Soviética e o ocidente. Não se sabe exatamente quando e como surgiu o xadrez. “Sua história está tão intimamente relacionada com a civilização humana que estudá-la é entender melhor o próprio homem” (SHENK, 2007, p. 18).

Descobrir a origem do xadrez é complexo demais, pois existem mais de 40 lendas que relatam o surgimento desse magnífico jogo, no entanto, é no noroeste da Índia que se encontram os indícios arqueológicos tidos como verdadeiros.

Afinal, o que há com essas 32 peças que se deslocam segundo regras definidas por 64 casas pretas e brancas, que cativam e envolvem as pessoas há aproximadamente 1500 anos?

A sofisticada interação entre o simples e o complexo é hipnótica: as peças e as jogadas são suficientemente elementares para que qualquer criança de cinco anos as possa assimilar, mas as combinações no tabuleiro são tão vastas que a totalidade de jogadas possíveis jamais pode ser realizada, ou mesmo conhecida por uma só pessoa. Outros jogos de salão propiciam suficiente diversão, entretenimento, desafio, distração. Mas o xadrez se apodera (SHENK, 2007, p. 18).

Em seu aspecto formal, o jogo de xadrez tem sido utilizado para estudar a memória, linguagem, lógica, inteligência; abarca igualmente a arte, devido ao impacto e valor estético, desafia a criatividade; também o esporte por envolver adversários, sob regras previamente definidas e mais atualmente vem despontando como uma ferramenta poderosa de aprendizado na educação superior e básica.

Na tentativa de conhecer a utilização pedagógica do xadrez em diversos países, utilizamos os estudos de Sá, 2004.

Em 1993, realizou-se em Curitiba, Paraná, o "Primeiro Seminário Internacional de Xadrez nas Escolas" contando com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Participaram

15 conferencistas de dez nações: Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, Filipinas, França, Grécia, Itália, Portugal e Venezuela.

De acordo com o levantamento efetuado, o ensino oficial do xadrez escolar está instituído em cerca de 45 países. A seguir, apresentamos experiências em dez deles.

Na Alemanha, os primeiros esforços voltados para a introdução do xadrez nas escolas datam do século XIX. Em 1985, a Universidade Schiller, de Jena, criou um curso facultativo com duração de um ano. Os diplomados podem em seguida dirigir os clubes escolares de xadrez.

Na Argentina, os 18.000 alunos cursando as 4ª, 5ª e 6ª séries do estado de Santa Fé recebem um ensino obrigatório de xadrez, sancionado por decreto-lei.

No Canadá, o Ministério da Educação aprovou, em 1984, o programa "Defi-mathématique" (Desafio matemático), composto por seis projetos, entre os quais "Échecs et Maths" (Xadrez e Matemáticas, mas também: Xequé mate). Desta maneira, o xadrez encontra-se integrado ao programa de matemática, no qual, das cinco horas semanais, uma hora é reservada para o ensino e a prática desse esporte. Mais de 45.000 alunos são beneficiados por esta iniciativa.

Um "*Plan Masivo de Enseñanza del Ajedrez en las Escuelas Primarias*" de Cuba, fruto do trabalho conjunto do Instituto Nacional de Desportos, Educação Física e Recreação (Inder) e do Ministério da Educação (Mined), foi difundido para os 450.000 alunos da 2ª a 6ª séries.

A *American Chess Foundation*, dos Estados Unidos, estipulou como uma de suas metas a introdução do xadrez na escola e, para tanto, vem traduzindo todos os trabalhos que possam subsidiá-la. Todavia, o *National Institute of Education* impõe uma forte resistência a esta proposta, privilegiando os métodos tradicionais. Mas, em razão da descentralização do ensino americano, diferentes experiências têm sido levadas adiante.

A partir de 1975, a Universidade Louis Pasteur (Estrasburgo) propõe aos alunos um ensino sobre os aspectos culturais, científicos e técnicos do xadrez. Desde 1976, o Ministério da Educação da França apoia sua utilização pedagógica nas escolas, atendendo, assim, mais de 200.000 estudantes do pré-primário à universidade.

Uma resolução do Ministério da Educação da Holanda, autorizando a inclusão do xadrez como esporte escolar no currículo de 1º grau durante meia hora semanal, atinge atualmente cerca de 300.000 estudantes.

A Universidade Técnica de Budapeste, Hungria, organiza cursos de xadrez a partir de 1987.

Desde 1943, uma Associação para o Ensino de Xadrez está instalada em Londres. Na Inglaterra, o xadrez é ensinado na escola, fora do horário de aula, o que o caracteriza como uma atividade desenvolvida em meio periescolar, isto é, inserindo-se no espaço institucional, mas não integrando o currículo.

Na Rússia, em 1966, foi criada a Faculdade de Xadrez no Instituto Central de Educação Física de Moscou. Após quatro anos de estudos sobre a teoria, a pedagogia e a psicologia do xadrez e do esporte, os estudantes tornam-se professores no secundário.

No Brasil, a primeira iniciativa em favor do ensino e da prática do xadrez escolar data de 1935. De lá para cá, tais experiências multiplicaram-se e diversificaram-se. O quadro atual indica que o xadrez vem sendo gradativamente admitido no campo da educação, predominando como atividade periescolar. Em prol da difusão do xadrez nas escolas, o MEC publicou uma cartilha (SÁ *et al.*, 2003) e o Ministério do Esporte (ME) lançou uma brochura (SÁ *et al.*, 2003). Esses manuais de ensino foram distribuídos gratuitamente em cerca de 1.500 municípios do país.

No cenário mundial o jogo de xadrez se faz presente. Levantamos também o universo das pesquisas realizadas tendo como objeto de estudo o jogo de xadrez, visto que muitas delas são subsídios teóricos deste estudo.

Sá e Trindade (2005) investigaram o xadrez e a educação: experiências de ensino enxadrístico em meios escolar, periescolar e extraescolar. Comparando esse ensino enxadrístico nos quatro principais estabelecimentos investigados, constatou-se que ele apresentou mais problemas naquele onde o xadrez era disciplina obrigatória. Sendo assim, para explorar plenamente os recursos do xadrez escolar, este deverá ser de natureza optativa. A formação dos futuros professores de xadrez deverá levar em consideração os aspectos pedagógicos gerais, os aspectos específicos do conhecimento desse esporte, além de questões relacionadas a grupos de nível (e não grupos de idade, como a escola se propõe atualmente). Quanto ao xadrez, ele parece constituir-se como uma inovação pedagógica cuja potencialidade não foi completamente explorada.

Wilson da Silva (2004) investigou os processos cognitivos no jogo de xadrez. Este estudo buscou analisar a tomada de consciência no jogo de xadrez em sujeitos “experts” de 8 a 17 anos, bem como analisar as jogadas erradas feitas pelos sujeitos. Os resultados parecem indicar que os processos cognitivos envolvidos no êxito e no fracasso numa partida de xadrez podem ser explicados pelo conceito de tomada de consciência.

Góes (2002) investigou o jogo de xadrez e a formação do professor de matemática, suas habilidades e competências necessárias à formação na visão do próprio licenciado em matemática, para serem comparadas com aquelas que podem ser

desenvolvidas com a prática educativa do jogo de xadrez, além de ressaltar os benefícios da dimensão lúdica no processo ensino-aprendizagem. Nos resultados desse estudo, concluiu que os cursos de formação superior de professores de matemática, sobretudo em Salvador, precisam criar meios e condições que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos, futuros educadores matemáticos, que irão atuar numa sociedade cada vez mais exigente, marcada pela dinâmica das relações sociais e do trabalho, onde o conhecimento matemático só tem sentido quando associado ao conjunto dessas competências. O jogo de xadrez, se utilizado adequadamente, poderá ser mais um agente desencadeador do desenvolvimento de algumas dessas habilidades e competências.

Trindade Júnior (2006) realizou um estudo sobre a didática do ensino do xadrez nas escolas no município de João Pessoa e concluiu que, embora a forma de implantação do ensino do xadrez nessas escolas não seja unicamente como escolinha desportiva, pois algumas escolas têm o ensino do xadrez contemplado na sua matriz curricular, os dados coletados apontaram que, mesmo nesta condição de disciplina curricular, a abordagem didática se confunde com a de uma escolinha de prática desportiva, vendo-se o jogo de xadrez tão somente como um esporte, ou o jogo pelo jogo, tendo o ensino do xadrez fundamentado apenas nos seus aspectos cognitivos, sem acompanhamento pedagógico adequado, sem professores com formação ou preparação pedagógico-didática para o ensino do xadrez e sem uma estrutura física adequada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e potencialidades pedagógicas desse jogo.

Araújo (2005), em seu estudo sobre o xadrez como instrumento pedagógico no processo ensino-aprendizagem, constatou que o xadrez é um precioso coadjuvante escolar, e até psicológico. Assim, pode-se utilizar inicialmente a motivação quase espontânea do aluno em relação ao xadrez visando a provocar ou facilitar a sua compreensão em outras disciplinas. Em uma segunda etapa, extrapola-se o universo artificial criado pelas regras do jogo como modelo de estudos de situações concretas. Isto pode aplicar-se a todos os campos do conhecimento – à história, à sociologia, ao direito e à literatura, entre outros, e, sobretudo, à matemática e à pedagogia.

Oliveira (2005) objetivou estudar as condutas de escolares no jogo Xadrez Simplificado, relacionando-as à coordenação das perspectivas espacial e social. Os resultados apontaram interdependência entre as condutas apresentadas no jogo, o desenvolvimento das perspectivas espacial e social em relações construtivas e integrativas. Os resultados revelaram ainda o jogo como uma possibilidade de observação de relações de operatoriedade crescente, o desenvolvimento das condutas

do egocentrismo e indiferenciação da perspectiva, à reciprocidade mútua ou cooperação, tanto para a perspectiva espacial quanto social, em escolares.

A prática do xadrez tem grande valor pedagógico. Por ser um jogo que reproduz uma situação de guerra, mas num contexto lúdico, no qual cada jogador tem de criar as suas estratégias, essa atividade proporciona muito mais que uma opção de lazer. Do ponto de vista pedagógico, é inegável que este jogo estimula capacidades do desenvolvimento cognitivo como raciocinar na busca dos meios adequados para alcançar um fim; organizar uma variedade de elementos para uma finalidade; imaginar concretamente situações futuras próximas; tomar decisões vinculadas à resolução de problemas.

Nesse sentido, mesmo não sendo foco central de estudo dessa investigação, abordaremos a questão da inteligência atrelada ao jogo de xadrez. Para subsidiar essa relação nos apoiaremos em um estudo realizado por Freire e Lisboa (2005c) que discutem a questão da inteligência utilizando situações lúdicas de jogo. Os autores concluem que nossa inteligência é um atributo de grande mobilidade, flexível, mobilizado de acordo com cada circunstância, portanto, desenvolver-se-á mais ou menos de acordo com as situações que cada um vivencia.

O estudo se desenvolveu na perspectiva da atuação da inteligência humana quando mobilizada em contextos urgentes e emergências, isto é, quando o tempo permitido ao sujeito para a solução de problemas é extremamente reduzido, comparativamente à atuação dessa mesma inteligência em contextos livres de pressão temporal. O que nos torna viável fazer uma abordagem desse estudo supracitado na tentativa de realizarmos uma correlação com o jogo de xadrez, visto que a prática pedagógica aplicada ao jogo de xadrez pode, perfeitamente, em situações oportunas, ser direcionada nesses termos, ou seja, com solicitação de urgência nas soluções de lances emergenciais, controlando-se o tempo na resolução das jogadas, quando os sujeitos devem tomar decisões rápidas e acertadas em prazos extremamente curtos.

Nesse sentido, Freire e Lisboa (2005c, p. 127) afirmam:

É preciso sempre lembrar que há um comportamento decisivo na situação lúdica: por mais complexo que seja o problema, se não for impossível, a gratificação por resolvê-lo é imensa. As crianças vivem verdadeiros estados de euforia após concluir um jogo com êxito.

Nesse aspecto, a valorização das atividades lúdicas no contexto escolar torna-se mais urgente, visto que tais atividades, inclusive o jogo de xadrez, oportunizam aos alunos acionar mecanismos da inteligência em situações emergentes, de tomadas de

decisões, em que a agilidade de gestos e pensamentos são mobilizados, sistematicamente acionando a inteligência dos escolares diante de situações consideradas não padronizadas pelos testes escolares, constituindo o jogo de xadrez, também nessa perspectiva, um valioso instrumento pedagógico.

No sentido de tornar o ambiente escolar repleto de pluralidade e diversidade em situações que mobilizem aspectos cognitivos dos alunos, Freire e Lisboa (2005c) afirmam que, pedagogicamente, sempre foi absolutamente inadequado querer padronizar problemas e situações de aprendizagens.

De acordo com Sá (2004), o imenso mérito do xadrez é que ele responde a uma das preocupações fundamentais do ensino moderno: dar a possibilidade de cada aluno progredir segundo seu próprio ritmo, valorizando assim a motivação pessoal do escolar.

O ensino do xadrez sempre encerrará em seu interior uma dimensão técnica. Mas uma dimensão técnica não significa nem tecnicismo nem performance. O lugar da performance não é na escola. O caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de xadrez, desde que ela seja realmente uma aula, intencional, organizada, estruturada e planejada.

Segundo Oliveira (2005), os jogos de regras na atuação pedagógica e psicopedagógica direcionadas ao desenvolvimento cognitivo favorecem a discussão sobre as possibilidades de oferecer contextos educativos mais ricos e facilitadores da aprendizagem.

Hoje, as escolas procuram diversificar a sua grade curricular, visando à melhoria da educação e da formação dos alunos, e o xadrez pode ser um dos componentes por ser um excelente instrumento de aprofundamento no processo de ensino-aprendizagem. Porém, sua inserção nos meios escolares requer preparo e domínio de todos os envolvidos, para que não incorramos no erro de analisar o jogo de xadrez como uma mera diversão ou atrativo, desperdiçando os benefícios pedagógicos que ele pode trazer.

Entre os temas discutidos em trabalhos que envolvem o jogo de xadrez, a maioria versa sobre a importância que o xadrez traz à vida escolar das crianças, na tentativa de tornar essa modalidade uma ferramenta pedagógica que auxilie a implementar a qualidade educacional (TRINDADE JÚNIOR, 2006).

Ao propor ensinar e desenvolver o jogo de xadrez a crianças, devemos perceber suas individualidades e diferenças. São sujeitos cognitivos, sociais e afetivos diferenciados, autores de seus pensamentos e ações. Alguns são considerados promissores, por serem bem dotados com as capacidades e habilidades essenciais para

algum domínio específico, enquanto outros apresentam maior dificuldade (VOLQUIND, 2000, p. 174).

A legislação da educação brasileira legitima ações pedagógicas de forma plural a serem implementadas em âmbito escolar:

- LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9.394, conhecida como LDB, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Sobretudo seus artigos 26 e 27 permitem a inclusão do xadrez nas escolas, na parte diversificada dos currículos e na parte consagrada à promoção do desporto educacional da educação básica. A LDB, em seu artigo 32, dispõe que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento de vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Seção III).

Em 1997, o então Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando que a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos temas transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e ser direcionados para metas objetivas ou para a produção de algo específico (como o jogo de xadrez, por exemplo). “Professor e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões” (BRASIL, 1997, p. 42).

Em grande parte dos estudos e abordagens feitas em relação ao jogo de xadrez há uma prevalência dos aspectos cognitivos associados ao raciocínio lógico. Eles são fundamentais, é verdade. Porém, o uso pedagógico deste jogo vai muito além deles. O

jogo de xadrez pode ser um grande colaborador para a formação integral dos alunos. Evidenciar apenas os seus aspectos cognitivos é limitar a ação deste formidável recurso pedagógico-didático (TRINDADE JÚNIOR, 2006).

A atividade enxadrística atrelada aos aspectos educacionais tem função peculiar no momento em que contrapomos os objetivos da educação escolar, organizada de forma intencional que tem como um dos principais pressupostos modificar e formar comportamentos nos alunos para que esses possam conviver harmonicamente em sociedade, nesse ponto traçamos um paralelo com as potencialidades do jogo de xadrez que favorece esse fim. Através do jogo, as crianças e jovens apresentam um desenvolvimento pessoal pela autodescoberta e pela autonomia, vão se descobrindo, se respeitando, percebendo suas habilidades, potencialidades e seus limites.

Tornam-se sujeitos autônomos e críticos a partir da premissa que as jogadas se efetuam por ações próprias, fazem suas escolhas e assumem seus erros como sinônimo de novo aprendizado.

Neste contexto, o xadrez como instrumento educativo transcende o jogo em si, impulsionando a construção de um processo de ensino dialógico, interativo, afetivo, criativo, comprometido, motivador, desafiador, e uma aprendizagem autônoma, subjetiva, libertária, cooperativa e solidária (GARCIA, 2008).

Apesar de se caracterizar como jogo individual, o desenvolvimento cooperativo torna-se presente pela necessidade de conviver harmonicamente com situações de liderar e ser liderado, do respeito e cordialidade presentes nas regras e no comportamento dos jogadores nos lances do xadrez. No jogo de xadrez há o rompimento de preconceitos e tabus pelo próprio sistema do jogo, no qual a reciprocidade entre os jogadores favorece seus aspectos lúdico e individual.

Nesse sentido, a proposta metodológica do jogo de xadrez nas escolas, constituindo-se em um elemento pedagógico não convencional com a estrutura convencional da escola, é construir uma pedagogia do xadrez sistematizada e intencional, com respaldo na interdisciplinaridade incorporada à matriz curricular e ao projeto político pedagógico e com a responsabilidade social da escola.

O jogo de xadrez nas escolas não pode ser um fim em si mesmo. Não pode ser ensinado somente como passatempo, desporto ou como lazer. Mas sim um meio pedagógico-didático motivador da aprendizagem interdisciplinar e social que pode ser transferida para a vida cotidiana do aluno.

O trato com o jogo de xadrez em contexto educacional deve ser pautado em utilizá-lo como elemento motivador no estudo das disciplinas convencionais do currículo

escolar, preparação técnica do jogo, para bem tratar os aspectos das regras e preparação didático-pedagógica, para a plena compreensão dos vínculos do jogo de xadrez com o meio escolar, principalmente na perspectiva educacional.

Assim como as potencialidades do xadrez são muitas, as alternativas para a implantação do ensino do xadrez na escola também são. Portanto, acreditamos que as estratégias metodológicas do ensino de xadrez nas escolas devem ser objeto de reflexão para bem integrá-lo ao currículo escolar, evidenciando sempre a real necessidade do enfoque multidimensional (xadrez como esporte, arte, ciência e responsabilidade social), e, nesse sentido, atendendo aspectos transdisciplinares, tão ofuscados em âmbito escolar, procurando evitar-se o reducionismo pedagógico no trato com o xadrez escolar.

Apesar de considerarem que o jogo de xadrez pode ser indicado pelos pressupostos de tomada de consciência, concentração e confirmadamente ativo nos processos cognitivos, o contexto escolar em suas atividades cotidianas é cerceado por amarras que dificultam a incorporação do jogo e suas diversas possibilidades, sendo considerado atividade extra, como recreação somente. A forma como a escola se organiza, com intensa preocupação no aproveitamento escolar, as persistentes “notas” fazem com que o jogo não encontre seu espaço.

Os jogos de estratégias, sendo o maior deles o jogo de xadrez, é abordado por Duflo (1999), que faz referências históricas sobre suas possibilidades no cenário educacional, ao referir-se ao jogo como uma escola, pois pressupõe e estimula atenção, qualidade essencial do espírito inventivo e atento, e afirma que “[...] o risco, que constitui boa parte do prazer lúdico, obriga precisamente à presença de espírito e a desenvolver no momento a arte das combinações. Em suma, ao impor um trabalho de pensamento, o jogo ensina a pensar” (DUFLO, 1999, p. 25-26).

Em âmbito escolar, o contexto da educação física é onde o jogo ainda se faz muito presente, tornando-se valioso pesquisar as ações adotadas diante do jogo de xadrez, o que poderá contribuir para uma melhor práxis pedagógica.

Para tanto, um profissional da educação física, com formação pedagógica geral e conhecimentos específicos para o ensino do xadrez, juntamente com uma infraestrutura física adequada para essa atividade, são requisitos minimamente necessários para uma implantação sustentável do xadrez como suporte pedagógico nas escolas.

Quadro 2 - Resumo da relação entre o xadrez e suas implicações nos aspectos educacionais

Características do xadrez	Implicações nos aspectos educacionais
---------------------------	---------------------------------------

Concentração.	Desenvolvimento do autocontrole psicofísico
Fornecer um número de movimentos num determinado tempo.	Avaliação da hierarquia do problema e a locação do tempo disponível.
Movimentar peças após exaustiva análise de lances seguintes.	Desenvolvimento da capacidade para pensamento abrangente e profundo.
Encontrado um lance, a procura de outro melhor.	Empenho no progresso contínuo.
Direcionar a uma conclusão brilhante uma posição aparentemente sem possibilidades (combinação).	Criatividade e imaginação.
O resultado indica quem tinha o melhor plano.	Respeito à opinião do interlocutor.
Entre várias possibilidades, escolher uma única, sem ajuda externa.	Capacidade para o processo de tomar decisões com autonomia.
Um movimento deve ser conseqüência lógica do anterior antevendo o seguinte.	Capacidade para o pensamento e execução lógicos, auto-consistência.

Fonte: Elaborado pela autora à partir de Mauro André (2007)

No que concerne à pedagogia, o xadrez permite repensar a relação aluno-professor-aluno. A estratégia do ensino é próxima da estratégia do xadrez, pois dialética e autocrítica ocupam um lugar primordial e o vencido se enriquece tanto quanto o vencedor. Por isso, o xadrez apresenta-se como um excelente instrumento na prática pedagógica dos professores relacionadas às formas de lidar com os erros e falhas. Saber observar e interpretar os erros cometidos pelos alunos pode ser um instrumento de trabalho que trará como resultado o desenvolvimento e envolvimento do aluno.

O tratamento que os professores dão ao erro está vinculado às suas concepções de aprendizagem e avaliação que interferem diretamente em suas ações. E, com isso, descaracteriza a função do erro no processo de aprendizagem na escola tradicional, bem como ao tratamento a ele dispensado. O que temos visto no âmbito escolar é que o processo avaliativo termina exatamente no momento em que o erro é constatado, mantendo apenas o aspecto de verificação. As concepções de ensino-aprendizagem, de modo geral, não têm reconhecido o erro como provisório, como uma oportunidade de ainda vir a ser o correto. Isso inviabiliza pensar o erro além da perspectiva da verificação, impedindo que o processo de avaliação ocorra de forma completa, ou seja, sustentando o reinício do processo de aprendizagem.

Se analisarmos o jogo de xadrez sob a perspectiva do erro, temos nessa relação uma situação considerável, pois o envolvimento, a motivação e o aprendizado no jogo de xadrez se concretizam justamente através do erro tanto do vencedor quanto do vencido.

A escola ainda encontra dificuldade em considerar o erro possível de se transformar em acerto. Ainda concebendo o erro como uma falha, como algo a ser substituído, sem nenhuma reflexão prévia.

Por ser uma atividade de reflexão intensiva e exigir uma tomada de decisão a cada lance da partida, é considerável o valor educacional do jogo de xadrez para promover a educação crítica e ativa da criança e do jovem, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e cooperativo do seu praticante. O xadrez, como instrumento didático-pedagógico, deve ser orientado e conduzido. Com essa perspectiva, evidenciamos os aspectos do desenvolvimento pessoal e cooperativo através dos jogos, associando-os ao estudo e à prática sistemática do jogo de xadrez. Assim, tanto o desenvolvimento individual, quanto o desenvolvimento coletivo, podem ser proporcionados também pelo estudo e pela prática do jogo de xadrez, favorecendo os seus aspectos lúdicos e intelectuais.

De acordo com Sunyé (2006), a atividade enxadrística realizada no contexto educacional permite trabalhar a melhoria da autoestima dos estudantes, visto que a sua iniciação não requer pré-requisitos (características físicas, sociais, etc.) e é acessível aos estudantes situados em qualquer altura da grade escolar. No ambiente escolar, as atividades são planejadas por séries, permitindo igual envolvimento dos estudantes, mesmo que apresentem dificuldades ou defasagem de aprendizagem em disciplinas curriculares, podendo servir como elemento motivador para a superação dessas dificuldades.

Já as características de socialização, advindas da prática do xadrez, são comuns ao conjunto de atividades lúdicas e das práticas educacionais, já de muito conhecidas pelos educadores e se expandem por não conhecerem as limitações desses. Elas se encontram dentro de um conjunto maior de atividades que favorecem o desenvolvimento social (artes em geral, festividades, serviços da comunidade local, etc.).

Salazar (*apud* RESENDE, 2004) demonstrou exemplos nos quais o xadrez pode trabalhar as seguintes áreas: recreativa, desportiva, intelectual, cultural, ética e emocional. Segundo Salazar, para a perspectiva recreativa, trata-se de um jogo e deve ser mostrado de forma lúdica, divertida e mágica, que são as características que fazem parte da vida das crianças. Na perspectiva desportiva, o praticante aprende através do respeito ao adversário, da pontualidade, da autoestima que faz com que o enxadrista acredite em si. Ainda nessa área, o xadrez pode funcionar como uma terapia, uma vez que a pessoa pode descarregar estresse e energia acumulada, através do jogo.

Na parte ética, como citado acima, trata-se de um jogo que trabalha a aquisição e a consolidação de valores éticos, por priorizar questões como: respeito ao adversário e cordialidade. Na questão intelectual, talvez a mais abordada pelos teóricos, o xadrez ajuda a criança a memorizar, a ter atenção e concentração, a calcular e sintetizar, habilidades importantes no ensino formal de qualquer jovem. A questão emocional também está envolvida no xadrez, pois quem pratica esse jogo aprende a ter autonomia, autodisciplina, autocontrole e tenacidade em busca de objetivos.

No tocante ao xadrez, estão explicitamente envolvidos os seguintes aspectos: desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos estudantes; desenvolvimento profissional dos professores, envolvimento no trabalho e inclusão social.

É notório percebermos que, ao recorrermos ao fenômeno jogo, temos como princípio, pelas suas concretas possibilidades já bem esclarecidas na literatura, enaltecemos o jogo como se ele tivesse somente qualidades morais, sociais e intelectuais positivas. Acreditamos que o xadrez, como qualquer jogo, pode produzir resultados bons ou ruins, dependendo da orientação, isto é, do método utilizado para orientá-lo, ensiná-lo.

O jogador deve estabelecer um plano estratégico e operações táticas ao longo de uma partida de xadrez. Isto requer do aluno não apenas a verificação de conhecimento anterior (recuperação de informações da memória) como a realização de uma verificação sistemática de possíveis combinações de lances, com o julgamento contínuo de cada situação resultante, em termos dos vários elementos do jogo (material e posicional). Ele deve tomar decisões, escolhendo alternativas que levem ao sucesso, dentro das finalidades do jogo.

Nesse sentido, Celante (2005) aponta que a aprendizagem de um determinado jogo justifica-se muito mais pela sua importância enquanto tal do que pelas possíveis relações e mediações que ele pode proporcionar.

Diante das possibilidades do ensino do jogo de xadrez no âmbito escolar, é preciso refletir sobre o real papel do jogo no processo socioeducativo. Diante disso, Celante afirma,

O jogo, portanto, expressão viva de uma cultura, responsável por um papel fundamental na construção da identidade cultural de uma sociedade, imprescindível na educação de crianças e jovens e, potencialmente, um excelente instrumento pedagógico de mediação, pode, também, servir apenas aos interesses hegemônicos, perpetuando o ensino e impossibilitando a aprendizagem (CELANTE, In: FREIRE, João Batista, 2005a, p. 94).

Esclarecemos que o jogo de xadrez escolar sob o enfoque competitivo ou praticado de forma livre, por lazer, não o descaracteriza enquanto fenômeno jogo, no entanto estamos restringindo-o às potencialidades pedagógicas que ele poderia proporcionar em âmbito socioeducacional de envolvimento, socialização, participação, concentração.

Refletindo também sobre o jogo de xadrez numa visão estética, pois é um jogo que se parece com uma guerra, na estética do império, onde não há só disputa, mas um aprende com o outro, e quando as pessoas jogam, aprendem umas com as outras e nessa relação os jogadores vão se contemplando, vão se admirando e vão se reconhecendo e com essa relação apontaríamos um paradigma do jogo de xadrez como prática pedagógica que influenciará a cultura escolar, no sentido do jogar para aprender e não o ensinar, contrapondo a cultura, ainda presente, do reprovar.

Ainda sob esse enfoque, há um diálogo interno entre os parceiros no jogo de xadrez, caracterizando-o como um “jogo mudo”; seria importante perceber e ouvir o que o corpo diz, ou seja, estar atento ao comportamento das pessoas enquanto jogam, a expressão não-verbal, na qual, no ato de movimentar um peão, há um diálogo interno no movimento que é respondida ao jogar, sem ritual.

Portanto, instituir a cultura do jogo na comunidade escolar dentro dos limites institucionais é uma maneira de contribuir com a cultura do aprendizado e das relações sociais.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Método é considerado como a maneira de relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia (GAMBOA, 2007, p. 86).

Os aspectos metodológicos deste estudo foram descritos segundo os paradigmas epistemológicos e filosóficos que fundamentaram essa produção, considerando os níveis de articulação (metodológico, técnico e teórico).

Em nível técnico, essa investigação é classificada como crítico-dialética que, segundo Gamboa (2007), é aquela que, além de utilizar entrevistas e questionários, também faz uso de estratégia conhecida como observação participante.

Com relação ao nível metodológico, será utilizada a abordagem dialética, pois pretendemos não renunciar à origem empírica e objetiva do conhecimento como uma construção histórica e de transformação social, privilegiando a perspectiva teórica com a postura filosófica da teoria crítica.

3.1 Caracterização do estudo

Pesquisa de característica exploratória, descritiva e analítica devido ao fato de ser o tema pouco explorado, necessitando de uma visão geral e aproximativa dele, além do objetivo de descrever as características e estabelecer suas relações para o fenômeno em estudo.

Apesar de possuir fins qualitativos, pois essa é a abordagem mais adequada para a investigação de fenômenos sociais mais complexos, como é o caso dos educacionais, a abordagem nesta pesquisa, em um primeiro momento, adotará o paradigma quantitativo na metodologia de trabalho. Podemos então caracterizá-la como pesquisa quanti-qualitativa.

Ressaltamos, no entanto, que este tipo de abordagem não desconsidera a dimensão qualitativa presente nos dados, já que quantitativo e qualitativo não se opõem, mas se complementam (MINAYO, 1994).

Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da investigação são os traços individuais, as relações causais, o “porquê”; na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o “como”. O dogma da distinção entre quantidade e qualidade deve ser rejeitado, sendo que os dados quantitativos “pressupõem” os qualitativos. De acordo com Santos Filho e Gamboa (2007, p. 51): “Os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”.

Tendo em vista a dimensão do universo estudado, esta pesquisa utilizará, em um primeiro momento da investigação, um levantamento tipo *survey* que, no nosso entendimento, é o que nos possibilita alcançar o universo pretendido.

Segundo Babbie (2001), *surveys* são muito semelhantes a censos, mas deles se diferenciam porque examinam somente uma amostra da população enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda. Posteriormente, em um segundo momento, foi privilegiada a abordagem qualitativa como proposta de uma investigação mais aprofundada.

Minayo (1994, p. 23) aponta que “[...] a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade”, não é preocupação dela a quantificação da amostragem, esta deve conter um número de pessoas que possibilite a análise da totalidade do problema de investigação, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Com um esclarecimento do conceito da pesquisa qualitativa, Gonzáles Rey (2002, p. 55) afirma:

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que a expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo.

Assim, esta pesquisa pretende desvelar a percepção dos professores de educação física sobre sua participação, execução e elaboração da prática pedagógica em relação às estratégias adotadas diante do jogo de xadrez, dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

3.2 Operacionalização do estudo

Para a operacionalização deste estudo foi utilizada análise bibliográfica, revisão de literatura e pesquisa de campo, sem intenção de descaracterizar a abordagem qualitativa, optamos por descrever os procedimentos, instrumentos, interlocutores e critérios de escolhas de forma sistemática, por tópicos. Para Duarte e Furtado (2002), a pesquisa bibliográfica constitui um estudo sistematizado desenvolvido a partir de material já elaborado (livros, artigos científicos, teses, monografias e outros).

A revisão teórica do tema tem como objetivo inserir e explicar o problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórica.

Em relação à pesquisa de campo, Gil (2007) afirma que os estudos de campo procuram um aprofundamento das questões propostas, podendo ocorrer mesmo que os objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

Pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que busca a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto.

3.3 Instrumentos de pesquisa

O presente estudo fez uso de questionário, entrevista semiestruturada e observação participante.

Os instrumentos de investigação foram delineados na intenção de refletir sobre práticas pedagógicas sob os aspectos de: visão de mundo dos alunos e professores; sobre a cultura escolar tendo o currículo como enfoque; e, finalmente, sobre a relação professor-aluno.

Realizamos um pré-teste (estudo piloto) com o questionário e com a entrevista em uma outra escola no intuito de identificar as possíveis falhas e/ou ambiguidades que pudesse vir a interferir nos resultados da pesquisa. Após a aplicação, as falhas foram corrigidas, com ajustes necessários para a construção do questionário final.

3.4 Sujeitos do estudo

3.4.1 População

A população foi de alunos dos anos finais do ensino fundamental e um professor de escolas públicas da cidade de Montes Claros – MG.

3.4.2 Amostra

No primeiro momento da pesquisa: a amostra foi composta por 20 alunos do sexto ano do ensino fundamental de 5 escolas públicas da cidade de Montes Claros – MG, totalizando 100 alunos, escolhidos de forma aleatória.

No segundo momento da pesquisa: a amostra foi de 1 professor de educação física, e seus respectivos alunos de uma escola pública, escolhido de forma intencional.

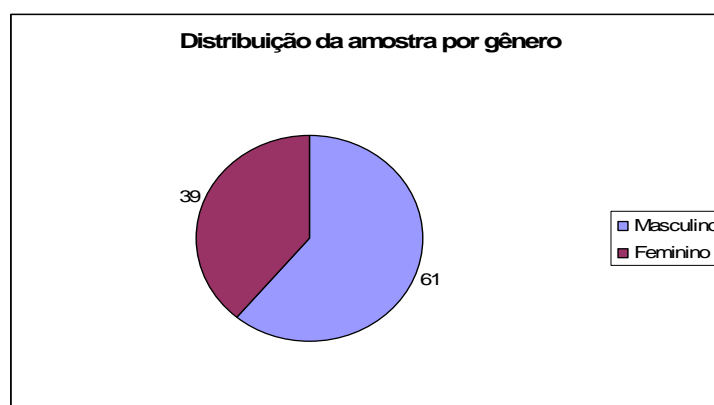


Gráfico 1 – Distribuição da amostra por gênero

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Ao reunir diferentes métodos, ou seja, método misto: qualitativo e quantitativo, adotamos como suporte nos procedimentos para as estratégias de investigação, os procedimentos sequenciais, definidos por Creswell (2007), nos quais os pesquisadores tentam elaborar ou expandir os resultados de um método com o outro.

Segundo Creswell (2007, p. 33), o “[...] estudo pode começar com um método quantitativo, no qual teorias ou conceitos sejam testados, e depois prosseguir com um método qualitativo, envolvendo exploração detalhada de poucos casos ou de poucas pessoas”.

A coleta de dados envolveu tanto dados numéricos como de informações de textos, de forma que o banco de dados final representou tanto informações quantitativas como qualitativas.

As estratégias para coleta de dados da pesquisa se desenvolveram em dois momentos distintos:

3.5.1 Primeiro momento

Foi realizado um diagnóstico situacional em 5 escolas públicas localizadas nas regiões norte, sul, leste, oeste e central da cidade de Montes Claros, por intermédio da aplicação de questionário (levantamento de dados tipo *survey*).

Fink e Kosecoff (1985) *apud* Günther (2003) definem *survey* como método para coletar informações de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira.

Surveys amostrais são realizados para entender-se a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada. Análises explicativas em pesquisas de *survey* visam a desenvolver proposições gerais sobre o comportamento humano (BABBIE, 2001).

A amostra foi convencional, pois a intenção é conhecer a realidade do ensino do jogo de xadrez nos vários extremos da cidade de Montes Claros – MG. Assim, optamos pela participação de professores de escolas destes cinco extremos, desde que fossem de escolas-referência⁵. O projeto Escolas Referências foi apresentado pelo governo estadual, em 2004, com o objetivo de elevar o nível e excelência das escolas públicas do estado, optando por investir em um número reduzido de escolas selecionadas pelo seu potencial de crescimento, a fim de que estas apresentem rapidamente os resultados.

Questionário (Apêndice E): apresentado por Günther (2003), como o principal instrumento para o levantamento de dados por amostragem.

Conforme Lakatos e Marconi (2001), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas. Através deste, há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, mais segurança pelo fato de que as respostas não serão identificadas, menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, mais uniformidade, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Para elaboração do questionário apoiamo-nos nos conceitos e procedimentos de Günther (2003), verificando-se que os objetivos da pesquisa levam necessariamente à relação conceito/item e à relação população/amostra, ou seja, os objetivos da pesquisa determinaram os conceitos investigados no *survey*.

Os objetivos do estudo determinaram as perguntas concretas apresentadas e, finalmente, os conceitos dos itens determinaram o questionário e a maneira de sua apresentação.

⁵ O Projeto Escola Referência é uma política do governo de Minas Gerais, implantada a partir do ano de 2003, tendo como lema o “[...] desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública”. Ele visa à superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade (MINAS GERAIS, 2004).

O questionário construído foi aplicado a 20 alunos do ensino fundamental de cada escola, por adesão. Para isso, foi elaborado um roteiro composto de questões referentes à visão dos alunos sobre participação, conhecimentos e estratégias da prática pedagógica dos professores diante do ensino do jogo de xadrez. O questionário foi elaborado em escala de cinco respostas opcionais em cada item em escore: (1) nunca; (2) raramente; (3) às vezes; (4) frequentemente e (5) sempre.

Na estratégia de aplicação, verificamos uma interdependência com sua elaboração. Segundo Günther (2003, p. 3):

Os detalhes do instrumento dependerão da população-alvo, do tamanho da amostra, dos conceitos a serem explorados, bem como dos recursos disponíveis para aplicação e processamento do instrumento. Além de considerar a interdependência de população e amostra, de um lado, e conceitos e itens do outro.

Esses dados têm caráter quantitativo, entretanto o tratamento dispensado tem o intuito de categorizá-los, para que, condensados, facilitem a visualização e análise. O resultado de análise dos questionários nos direcionou a um estudo qualitativo aprofundado, através de pesquisa participante em uma das escolas, sendo selecionada, por critérios de implantação e desenvolvimento do jogo de xadrez de forma mais emancipada, organizada e sistematizada.

3.5.2 Segundo momento

Foi realizado um estudo de caso em uma escola pública da cidade de Montes Claros.

Segundo Triviños (2008), o estudo de caso é um dos mais relevantes entre os tipos de pesquisa qualitativa, sendo uma categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se analisa profundamente, dada por duas características principais: a natureza e a abrangência dessa unidade.

Conforme Stake (1994 apud ANDRÉ, Marli, 2008), o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: estudo de caso não é opção metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.

Baseamo-nos nos critérios e conceitos de Marli André (2008) em relação ao estudo de caso e diante disso constatamos, ou melhor classificamos, esse segundo momento do estudo como estudo de caso do tipo etnográfico, pois o que foi feito foi uma adaptação da etnografia à educação.

Em relação ao estudo de caso, Marli André (2008, p. 24) afirma que “[...] geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social”. No cenário deste estudo, o caso foi escolhido porque houve interesse em conhecer o que se passa numa situação específica: entre todas as escolas que desenvolvem o ensino do jogo de xadrez para alunos do ensino fundamental, escolhemos uma com características ou apontamentos de um trabalho bem sucedido para realizarmos o estudo sistemático do processo de ensino-aprendizagem do jogo, buscamos conhecer em profundidade o caso particular, o que não nos impossibilitou contextualizar essa realidade.

Neste sentido,

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma dinâmica em ação (ANDRÉ, Marli, 2008, p. 24).

Nessa escola foi indagado um professor, por adesão, desde que ensinasse xadrez; este sujeito foi ouvido por intermédio de entrevista semiestruturada e observação das aulas.

Entrevista semiestruturada (Apêndice F): considerando que esta técnica permite um contato com o sujeito indagado, possibilita uma leitura subjetiva do contexto alvo.

A entrevista semiestruturada é definida por Triviños como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (2008, p. 146).

De acordo com Duarte e Furtado (2002), a entrevista propicia um meio de interação entre duas pessoas através da qual uma delas obtém informações sobre determinado assunto por parte da outra, e a flexibilidade dessa técnica possibilita a obtenção de informações complexas e detalhadas. As análises das entrevistas serão feitas por meio de análises por categorias, buscando desvelar o objetivo do presente estudo.

A entrevista foi gravada após o consentimento dos entrevistados, garantindo o sigilo e o anonimato da amostra, assim com o compromisso de utilizar as gravações apenas para fins científicos.

Dados também serão coletados através de:

Observação participante: A observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tenha um grau de interação com a situação investigada, afetando-a e sendo por ela afetado. Resultando uma situação de contínua vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vistas, crenças e preconceitos, ocasionando uma relação chamada por alguns autores de “estranhamento” (ANDRÉ, Marli, 2008).

Foi realizado o contato com cinco aulas desenvolvidas pelo professor, escolhido a partir dos resultados da pesquisa tipo *survey*, e para isto foi elaborado um roteiro (matriz observacional) que direcionou os aspectos observados, tendo em vista a realização de um confronto entre as respostas apresentadas nas entrevistas com as práticas de ensino-aprendizagem adotadas pelo professor.

A observação participante é definida por Gil como:

Observação participante ou observação ativa consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo (2007, p. 113).

3.6 Análise dos dados

Análise Quantitativa do primeiro momento da pesquisa: após a coleta de dados, por questionário, estes foram criteriosamente analisados por intermédio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* – SPSS (versão 13.5).

1. Variável independente (x): práticas pedagógicas adotadas pelos professores de educação física no ensino-aprendizagem do jogo de xadrez;
2. Variáveis dependentes (y): visão dos alunos sobre:
 - Conhecimento sobre o jogo de xadrez em sua formação/educação.
 - Planejamento e dificuldades na aprendizagem do jogo de xadrez.
 - Utilização de diversos métodos do ensino pelos professores.

As variáveis foram analisadas utilizando análise descritiva estatística percentual. Os dados foram distribuídos em porcentagem e frequência para melhor análise que nos mostrará qual das escolas investigadas possui a implantação do jogo de xadrez de forma mais inovadora, organizada e emancipada, critérios esses que serão previamente elaborados pelos autores da pesquisa. Para LAKATOS; MARCONI, (2001, p. 168):

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir resposta às indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Após os resultados das análises dos questionários, tivemos nosso *locus* de estudo qualitativo aprofundado e um segundo momento da análise de novos dados.

A organização e a análise dos dados podem ser apontadas com finalidades distintas: estabelecer uma compreensão entre os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, como afirma Gil (2007).

Assim, a análise qualitativa desta pesquisa foi produzida dentro das seguintes perspectivas:

- Definição de categorias de análises;
- Análises das categorias;
- Análises de “registro de observação”.

De acordo com Triviños (2008), é preciso organizar, classificar e interpretar o material coletado dentro do contexto, mas com as peculiaridades essenciais, pois não há possibilidades de analisar os dados como eles se mostram, é necessário se estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo.

O registro das observações se realizou cotidianamente sob formato do diário reflexivo. Segundo Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandszajder (1999), no diário reflexivo, a partir das respostas dadas ao roteiro da matriz observacional (Apêndice D), o pesquisador anota suas intuições, dúvidas, sentimentos, percepções, relacionadas à investigação, bem como as razões metodológicas feitas durante o processo.

Embora reconhecendo as limitações para geração dos resultados obtidos, no sentido de abrangência em outras situações e locais, considera-se que esses resultados são importantes para a discussão da percepção dos professores sobre sua

participação/conhecimento e execução da prática pedagógica perante o jogo de xadrez em escolas públicas.

3.7 Questões éticas

Este estudo passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros com parecer favorável 1.375/2009 (Anexo 2).

Os professores e seus respectivos discentes foram convidados a participar do estudo, quando foram informados sobre os procedimentos e objetivos e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias (Apêndice B).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido garante o anonimato, a privacidade e atende aos princípios éticos definidos pelo Conselho Nacional de Saúde – CNS/2003, através da resolução 156/96 para a realização da pesquisa em seres humanos.

Os diretores das escolas foram informados sobre a realização da pesquisa e mediante a assinatura do Termo de autorização (Apêndice A) é que se concretizou a sua realização.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte

(Paulo Freire)

Desvelar as intenções implícitas nas práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG) foi o propósito maior deste estudo. Nessa perspectiva, conhecer as concepções de educação que predominam nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam xadrez; identificar as abordagens didáticas do ensino do xadrez e estabelecer relações entre as práticas pedagógicas do ensino do xadrez com a formação docente foram reveladas nesta pesquisa empírica, com características exploratória e descritiva e abordagem quantitativa e qualitativa.

Respondendo nossas questões, várias informações foram obtidas em diferentes comunidades escolares que possuíam o jogo de xadrez como fenômeno educativo. Para compreender o fenômeno jogo de xadrez dentro de uma perspectiva educacional, o caminho percorrido foi coerente e significativo de acordo com os objetos de estudo aqui mencionados.

Na busca pela amostra, foram escolhidas cinco escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG), com a intencionalidade de estas apresentarem diferentes características quanto ao seu público, por fazerem parte das escolas referência, além da intenção de conhecer a realidade do ensino do jogo de xadrez nos vários extremos dessa cidade, já que as escolas situam-se nas regiões norte, sul, leste, oeste e central, o que foi suficiente para suprir as necessidades do estudo. Assim, foram abordados em ambientes escolares de prática do jogo de xadrez os indivíduos que constituiriam a população da referida pesquisa.

Essa variação de amostras foi interessante, do ponto de vista que, em ambientes diversificados, houveram opiniões e práticas diferenciadas dadas às distintas culturas escolares diante do jogo de xadrez.

4.1 O Estudo quantitativo

Um questionário com 30 questões abertas e fechadas foi aplicado a 20 alunos dos sextos anos finais do ensino fundamental de cada uma dessas escolas. Desta forma, obtivemos informações dos seus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas do jogo de xadrez, bem como os aspectos didático-pedagógicos implicados no jogo. Como foco do estudo, a pesquisa limitou-se em três competências básicas referentes à visão dos alunos sobre: participação, conhecimentos e estratégias da prática pedagógica dos professores diante do ensino do jogo de xadrez. O questionário foi elaborado, na maioria das questões, em escala de cinco respostas opcionais em cada item em escore: (1) nunca; (2) raramente; (3) às vezes; (4) frequentemente e (5) sempre.

As respostas obtidas foram analisadas utilizando o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*, versão 13.5). Os dados obtidos foram interpretados na seguinte hipótese: as intenções implícitas dos professores possuem tendências ao tratamento do xadrez como jogo ou esporte com abordagem tecnicista, desarticulado das outras disciplinas, com abordagem didática de forma livre e espontânea, com pouca participação e maior envolvimento dos mais habilidosos.

Os resultados obtidos permitiram agrupar uma informação geral sobre os conhecimentos e especificidades dos professores em relação ao jogo de xadrez em cada uma das escolas. Diante desses dados, surgiu, então, a possibilidade e a necessidade de conhecer todos os cinco professores que trabalham o jogo de xadrez e suas ações/intenções pedagógicas.

Para tanto, foi realizada observação de uma aula de cada um desses professores, tendo um maior grau de interação com as situações investigadas, afetando-as e sendo por elas afetada. Isto possibilitou conhecer melhor diferentes percepções apresentadas pelos professores acerca do ensinamento do jogo de xadrez, o que nos mostrou discrepâncias em cada uma das escolas investigadas, sobre como ocorrem na prática o ensino-aprendizagem, o envolvimento e conhecimentos dos alunos e da comunidade escolar diante do jogo de xadrez. Nesse propósito, entendemos que é fundamental levar-se em conta os conhecimentos dos (as) estudantes, o grau de participação e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Baseando-nos nas questões de pesquisa levantadas e nos objetivos específicos estabelecidos, com as análises dos questionários e com uma ação aproximativa em nosso primeiro momento de pesquisa, identificamos:

- As abordagens didáticas para o ensino do xadrez nas escolas;

- As metodologias de ensino adotadas pelos professores;
- As concepções de educação que predominam nas práticas dos professores que trabalham com o jogo de xadrez; e, por fim,
- As intenções que permeiam os fundamentos das práticas pedagógicas adotadas pelos professores ao desenvolverem o ensino-aprendizagem do jogo de xadrez.

Obtivemos respostas distintas em cada um dos locais de pesquisa. Os resultados serão apresentados por escola. É valioso lembrar que os resultados dessa primeira investigação nos direcionaram a um estudo aprofundado em uma das escolas que possui o jogo de xadrez desenvolvido, dentro da cultura daquela escola, de forma mais intencional, organizada e sistematizada.

Dentre os processos educacionais, destaca-se o que se desenvolve no âmbito escolar, pela sua intencionalidade de ações. Nele, a escola como instituição educacional, é encarregada de proporcionar às novas gerações a aprendizagem dos conhecimentos dando-lhes a capacidade de interagir criticamente com esses conhecimentos e podendo também colaborar para o desenvolvimento de novos conhecimentos que sejam úteis para a solução ou operacionalização de problemas sociais do seu tempo. São essas perspectivas e premissas que adotamos como critério para eleger uma das escolas como *locus* de estudo de caso.

Esta educação intencional, aqui tratada, é revestida de objetivos claros e definida de forma consciente, cujos meios, ou seja, métodos, técnicas, lugares, condições, são dispostos deliberadamente para o alcance dos objetivos previamente definidos. Libâneo (1994) evidencia que esta educação intencional, formal por se dar na escola, relacionando-se com a educação não-intencional, ajuda no entendimento crítico das influências desta. Outro aspecto relevado por Libâneo (1994) é a condição imprescindível da educação escolar para a efetiva participação dos indivíduos e grupos de uma sociedade nos mais diversos níveis de decisão que a permeiam, diante do desenvolvimento científico e tecnológico e das outras influências educativas não-intencionais (família, grupos sociais, igreja, sindicato, meios de comunicação de massa, etc.).

Por razões éticas, não iremos identificar os nomes das escolas participantes do estudo. Para isso, nomes fictícios serão utilizados para identificar cada uma das respectivas escolas: Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5.

Para analisar e interpretar os conhecimentos e ações dos professores sobre o jogo de xadrez em cada uma das escolas, agrupamos as respostas em tabelas, em

seguida transformamos os percentuais respondidos a cada item. Apesar de ter sido realizado um estudo minucioso de todo questionário a partir dos vários itens, elegemos para aqui apresentar apenas três questões que nortearam a escolha da escola que faria parte de um estudo de caso, como apresentam as tabelas a seguir.

Análise comparativa entre escolas:

Escola 1

Tabela 1 - Opinião dos alunos da escola 1 sobre participação nas aulas de xadrez

Você participa das aulas de xadrez?			
	n	%	% Válido
nunca	3	15,0	15,0
raramente	1	5,0	5,0
às vezes	11	55,0	55,0
frequentemente	2	10,0	10,0
sempre	3	15,0	15,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 2 - Opinião dos alunos da escola 1 sobre diálogo do professor nas aulas

O professor que ensina o jogo de xadrez propicia o diálogo em suas aulas?

	n	%	% Válido
nunca	1	5,0	5,0
às vezes	9	45,0	45,0
sempre	10	50,0	50,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 3 - Opinião dos alunos da escola 1 sobre grau de participação do professor nas aulas

Qual o grau de participação do professor ao ensinar o jogo de xadrez?

	n	%	% Válido
pouca	3	15,0	15,0
muita	12	60,0	60,0
sempre	5	25,0	25,0
Total	20	100,0	100,0

Identificamos, na Escola 1, uma participação de forma regular em apenas 15% dos alunos entrevistados. E, quanto à avaliação do diálogo e participação do professor nas aulas, obtivemos uma média de 50 e 25% respectivamente, podendo classificá-la como uma prática pedagógica pouco envolvente.

Escola 2

Tabela 4 - Opinião dos alunos da escola 2 sobre participação nas aulas de xadrez

Você participa das aulas de xadrez?

	n	%	% Válido
raramente	3	15,0	15,8
às vezes	5	25,0	26,3
frequentemente	2	10,0	10,5
sempre	9	45,0	47,4
Total	19	95,0	100,0
não responderam	1	5,0	
Total	20	100,0	

Tabela 5 - Opinião dos alunos da escola 2 sobre diálogo do professor nas aulas

O professor que ensina o jogo de xadrez propicia o diálogo em suas aulas?

	n	%	% Válido
raramente	2	10,0	10,0
às vezes	3	15,0	15,0
frequentemente	7	35,0	35,0
sempre	8	40,0	40,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 6 - Opinião dos alunos da escola 2 sobre grau de participação do professor nas aulas

Qual o grau de participação do professor ao ensinar o jogo de xadrez?

	n	%	% Válido
muito pouca	3	15,0	15,8
pouca	2	10,0	10,5
muita	11	55,0	57,9
sempre	3	15,0	15,8
Total	19	95,0	100,0
não responderam	1	5,0	
Total	20	100,0	

Identificamos, na Escola 2, uma participação de forma regular em 45% dos alunos entrevistados. E quanto à avaliação do diálogo e participação do professor nas aulas, obtivemos uma média de 40 e 35% respectivamente, podendo classificá-la como uma prática pedagógica mediana.

Escola 3

Tabela 7 - Opinião dos alunos da escola 3 sobre participação nas aulas de xadrez

Você participa das aulas de xadrez?

	n	%	% Válido
nunca	1	5,0	5,0
às vezes	3	15,0	15,0
frequentemente	4	20,0	20,0
sempre	12	60,0	60,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 8 - Opinião dos alunos da escola 3 sobre diálogo do professor nas aulas

O professor que ensina o jogo de xadrez propicia o diálogo em suas aulas?

	n	%	% Válido
às vezes	2	10,0	10,0
frequentemente	7	35,0	35,0
sempre	11	55,0	55,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 9 - Opinião dos alunos da escola 3 sobre grau de participação do professor nas aulas

Qual o grau de participação do professor ao ensinar o jogo de xadrez?

	n	%	% Válido
muito pouca	1	5,0	5,0
muita	14	70,0	70,0
sempre	5	25,0	25,0
Total	20	100,0	100,0

Identificamos, na Escola 3, uma participação de forma regular em 60% dos alunos entrevistados. E quanto à avaliação do diálogo e participação do professor nas aulas, obtivemos uma média de 55 e 25% respectivamente, podendo classificá-la como uma

prática pedagógica participativa, com envolvimento de muitos alunos; no entanto, ainda percebemos uma média baixa de envolvimento e sistematização das aulas.

Escola 4

Tabela 10 - Opinião dos alunos da escola 4 sobre participação nas aulas de xadrez

Você participa das aulas de xadrez?			
	n	%	% Válido
às vezes	9	45,0	45,0
frequentemente	4	20,0	20,0
sempre	7	35,0	35,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 11 - Opinião dos alunos da escola 4 sobre diálogo do professor nas aulas

O professor que ensina o jogo de xadrez propicia o diálogo em suas aulas?			
	n	%	% Válido
raramente	4	20,0	20,0
às vezes	4	20,0	20,0
frequentemente	4	20,0	20,0
sempre	8	40,0	40,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 12 - Opinião dos alunos da escola 4 sobre grau de participação do professor nas aulas

Qual o grau de participação do professor ao ensinar o jogo de xadrez?			
	n	%	% Válido
nenhuma	1	5,0	5,3
muito poca	2	10,0	10,5
pouca	4	20,0	21,1
muita	5	25,0	26,3
sempre	7	35,0	36,8
Total	19	95,0	100,0
não responderam	1	5,0	
Total	20	100,0	

Identificamos, na Escola 4, uma participação de forma regular em apenas 35% dos alunos entrevistados. E quanto à avaliação do diálogo e participação do professor nas aulas, obtivemos uma média de 40 e 35% respectivamente, podendo classificá-la como uma prática pedagógica pouco envolvente.

Os resultados encontrados das quatro escolas acima nos levam a acreditar que o ensino do jogo de xadrez nas escolas necessita da atuação de profissionais da educação com intensa capacidade de instrumentalização dos fundamentos da educação para garantir o xadrez como instrumento pedagógico capaz de envolver o corpo discente de forma satisfatória.

O conhecimento do jogo de xadrez é constituído na interação do sujeito-objeto, via mediação a princípio do professor, sendo sua função principal a de orientar a construção do conhecimento auxiliando para que o aprender tenha sentido, valorizando as pequenas descobertas e as novas dúvidas e, sobretudo, formulando novas questões e promovendo reflexões. Ao propor ensinar e desenvolver o jogo de xadrez os professores devem perceber as individualidades dos sujeitos cognitivos, sociais e afetivos diferenciados, autores de seus pensamentos e ações, questões que favoreçam o envolvimento e desenvolvimento dos alunos em situação lúdica do jogo, fatores esses que não foram identificados na visão desses alunos ao apontarem em muitas questões o pouco envolvimento, o descaso e a falta de conhecimentos das possibilidades do jogo de xadrez, o que nos possibilita afirmar que as práticas pedagógicas diante do jogo de xadrez adotadas nessas escolas são práticas descontextualizadas, sem fundamentação, “prática pela prática” com uma devida ausência de fatores essenciais na formação do sujeito cognoscível e integral, prevalecendo aspectos técnicos do jogo dentro de uma concepção de educação tradicional.

Contrapondo a ausência de unidade encontrada nas Escolas 1, 2, 3 e 4, a Escola 5 apresentou um conhecimento sistematizado e coerente na visão dos alunos quando indagados sobre o ensino do jogo de xadrez naquela escola.

Escola 5

Tabela 13 - Opinião dos alunos da escola 5 sobre participação nas aulas de xadrez

Você participa das aulas de xadrez?			
	n	%	% Válido
às vezes	2	10,0	10,0
frequentemente	2	10,0	10,0
sempre	16	80,0	80,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 14 - Opinião dos alunos da escola 5 sobre diálogo do professor nas aulas

O professor que ensina o jogo de xadrez propicia o diálogo em suas aulas?			
	n	%	% Válido
nunca	2	10,0	10,0
frequentemente	3	15,0	15,0
sempre	15	75,0	75,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 15 - Opinião dos alunos da escola 5 sobre grau de participação do professor nas aulas

Qual o grau de participação do professor ao ensinar o jogo de xadrez?			
	n	%	% Válido
muito pouca	1	5,0	5,0
pouca	2	10,0	10,0
muita	2	10,0	10,0
sempre	15	75,0	75,0
Total	20	100,0	100,0

Identificamos, na Escola 5, uma participação de forma regular e sistematizada em 80% dos alunos entrevistados. E quanto à avaliação do diálogo e participação do professor nas aulas, obtivemos uma média de 75%, podendo classificá-la como uma prática pedagógica envolvente e participativa.

As diferenças das percepções apresentadas pelos alunos nos remetem ao entendimento acerca de quais conhecimentos os professores vêm ensinando. Além disso, essa diferença entre os resultados nos chama a atenção sobre como os fatos ocorrem na prática do ensino do jogo de xadrez nas escolas.

Diante dos resultados apresentados, foi notório identificar que a Escola 5 possui um sistema de ensino-aprendizagem do jogo de xadrez de forma bastante envolvente e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem respaldado pela formação humana, sendo por nós apontada como modelo de desenvolvimento do jogo de forma sistemática, organizada e intencional. Portanto, essa escola passou a fazer parte de uma investigação mais aprofundada, priorizando a aproximação da pesquisadora com o ambiente pesquisado na utilização de suas percepções em prol do estudo.

Confirmando ainda mais a seleção da Escola 5 com o ensino de xadrez de forma inovadora, apresentamos os resultados de 90% de satisfação na perspectiva dos alunos em relação à contribuição do jogo de xadrez em seu processo de formação, bem como a contribuição do (a) professor (a) que ministra o jogo.

Tabela 16 - Notas dos alunos da escola 5 sobre contribuição do xadrez na educação

De 1 a 10, que nota você dar para a contribuição do jogo de xadrez na sua formação/educação?

	n	%	% Válido
de 5 a 7	2	10,0	10,0
de 8 a 10	18	90,0	90,0
Total	20	100,0	100,0

Tabela 17 - Notas dos alunos da escola 5 sobre conhecimentos do(a) professor(a) que ministra xadrez

De 1 a 10, que nota você dar para a contribuição nos conhecimentos pelo professor(a) que ministra as atividades do jogo de xadrez?

	n	%	% Válido
de 5 a 7	2	10,0	10,0
de 8 a 10	18	90,0	90,0
Total	20	100,0	100,0

Ensinar é um processo complexo, em que é preciso analisar o conhecimento, criticá-lo, transformá-lo e envolve outras questões ocultas aos olhos de quem apenas o reproduz ou transmite. Freire (2005) colabora com este pensamento afirmando que o professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que *ensinar não é transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do, ou concomitante ao, ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando se torna produtor também do conhecimento* que lhe foi ensinado.

O conhecimento é uma troca, mesmo para aqueles que já convivem há mais tempo com um aspecto em comum. As descobertas, os encantos e o aprendizado acontecem diariamente. Freire (2005) afirma que no ato de ensinar tudo acontece da seguinte forma: o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, *reconhecendo* o antes sabido. Através de uma educação autônoma e problematizadora, que procura superar a dicotomia entre teoria e prática, em que conhecer é interferir na realidade, sem separação de ensinar e aprender, de autoridade, respeito ao professor, de respeito aos alunos.

Portanto, com os resultados do estudo quantitativo, a Escola 5 passou a fazer parte do cenário de observação e análise da pesquisadora, através do estudo de caso.

4.2 O Estudo de Caso

4.2.1 Observação participante

Após elegermos a Escola 5 como *lócus* do estudo qualitativo, houve uma imersão da pesquisadora nesse ambiente: participando e interagindo das aulas, campeonatos e torneios. A interação com a professora ocorreu, particularmente, através de observação participante e de entrevista semiestruturada.

Esse contato direto da pesquisadora com o ambiente possibilitou acréscimos de elementos novos e importantes que surgiram durante o processo. Por isso, tivemos um papel fundamental na descrição, no detalhamento dos ambientes, nos procedimentos, nos caminhos trilhados, na investigação e na análise dos dados obtidos neste estudo de caso.

Diante de uma matriz observacional previamente elaborada, apresentamos os relatos anotados no diário reflexivo nos aspectos seguintes.

Quanto ao número de aulas de xadrez que existem, foi possível observar que a escola adota o procedimento de duas aulas semanais, de cinquenta minutos cada, que são divididas em aulas teórica e prática.

A relação estabelecida entre professor e alunos é bastante harmônica, respeitosa e comunicativa – a maioria dos alunos, uma média de 80%, demonstrou gostar muito de participar do jogo, envolvem-se e aceitam as atividades propostas, se organizando em grupos. A transposição do jogo de xadrez para o processo educativo, de forma intencional, como aqui nós defendemos, aconteceu, via de regra, quando os alunos em posição de jogadores ocuparam-se em desafiar as possibilidades, testar, questionar, criar situações novas e com valor social, consideradas condições criativas, segundo Mitjans Martínez (2006). Sendo assim, momentos de dúvidas, reflexões e indagações constituíram-se fatores preciosos para o processo educativo subsidiado por estratégias pedagógicas mediadas pelo professor.

Ademais, estas estratégias pedagógicas passam por aspectos impulsionadores da interação interpessoal e da sociabilidade dos estudantes, fundamentando o jogo como “[...] um processo de socialização que prepara a criança a assumir seu lugar nessa sociedade” (BROUGÈRE, 1998, p. 194) e, conseqüentemente, na escola.

Foram propostas nas aulas de xadrez atividades teóricas e práticas. Também foi estruturado um material didático específico do xadrez, como em uma das aulas observadas, em que a professora trabalhava as normas, regras, técnicas e táticas do jogo e, como informou, aproveita estes momentos para trabalhar as normas de convivência social como respeito ao outro, cooperação, solidariedade e procura mostrar-lhes a importância de uma competição saudável, assim como a importância de saberem ganhar e perder nas competições.

Foi observada uma avaliação teórica (Anexo 1) sobre o jogo de xadrez, abordando aspectos de ordem técnica, tática, valores e conhecimentos transdisciplinares articulados ao jogo de xadrez.

Com relação ao tipo de atividades nas aulas práticas observadas, foram utilizados os jogos sendo, na maioria das vezes, duplas mistas. Sem possuir recurso material disponível para todos, algumas situações de equipes foram estruturadas, ou seja, trabalhos em grupos.

Na proposta da epistemologia da prática, corroborando com essa ideia, Pimenta e Lucena (2004) explanam que o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Segundo Cunha (2005), a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político.

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LUCENA, 2004). As estratégias metodológicas com aspectos de novidade devem ser conduzidas de forma intencional, efetiva, considerando os alunos como sujeitos singulares, com subjetividades constituídas nos espaços sociais, permitindo níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e do próprio professor, na sua condição de sujeito, que planeja seu trabalho pedagógico a partir das características e subjetividades sociais que desenvolve.

Foi observada interferência precisa do professor e dos alunos no sentido de dar condições para a construção de possibilidades e desafios de jogadas criativas, nesse sentido inferimos a quebra do modelo padronizado de escola, onde ainda predomina um sistema de ensino formal, diagnóstico e cognitivista, características estas capazes de incentivar a ausência da criatividade nas escolas (além das barreiras sociais e pessoais), já que a criatividade na concepção de Mitjans Martínez (2006) se desenvolve a partir de complexas relações sujeito-contexto.

Nesse sentido, a aprendizagem criativa, com novidade e pertinência, torna-se efetiva quando a comunidade escolar reconhece a subjetividade do indivíduo no processo de aprendizagem e adota estratégias gerais no trabalho pedagógico, respeitando, com isso, a diversidade. Assim, percebemos, em muitas aulas, oportunidades de desafios com níveis de complexidade distintos elaboradas por todos os envolvidos no processo educativo, através do jogo de xadrez e contribuindo para uma relação horizontal entre professor-aluno.

Desse modo, o xadrez como jogo pode se apresentar como uma prática neutra, no entanto, é, sobretudo, a atuação do professor que fará a diferença. Utilizando-o como instrumento lúdico-educativo aponta para uma caminhada coletiva e individual na construção do conhecimento, ao contrário de práticas de ensino verticalizadas baseadas na transferência de conhecimento (professor-aluno), conforme sugere Garcia (2008, p.51):

Entre jogadores de xadrez sempre primam pelo desafio, neste sentido quanto mais difícil se torna uma partida, melhor. E assim, quem ensina xadrez espera que seus aprendizes melhorem cada vez mais, alimentando assim a afetividade entre educadores/ educandos (as) no processo de ensino-aprendizagem, de forma dialética e transformadora. Doravante, o xadrez produz uma prática docente mediadora e, indubitavelmente, horizontal, não impositiva, pois essa presença no processo de ensino se constitui como contribuinte na formulação de saídas e estratégias, pois suas expectativas são que aprendizes desenvolvam autonomia nas jogadas, por isso, procuram sempre criar condições para o questionamento, reflexão, tomada de decisões e a construção de suas próprias estratégias.

Apesar da ausência do jogo de xadrez na proposta curricular efetiva da escola, é necessário retomarmos Torres Santomé (1998), identificando-se que, na hora de planejar um projeto curricular, é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos através dos quais as pessoas constroem suas explicações ou interpretações da realidade, o que nos faz acreditar na urgência em se estabelecer uma conexão do jogo de xadrez (como fenômeno de conhecimento pessoal, cultural e acadêmico) na proposta curricular da escola.

Notamos uma grande preocupação em interdisciplinar os objetivos das aulas de xadrez com as outras disciplinas. Nesta perspectiva, a educação escolar se baseia nas concepções de homem e de mundo estabelecidas ou almejadas por uma sociedade, estudadas, organizadas cientificamente pela pedagogia e implementadas sistematicamente por uma didática.

Nesse sentido, reportamo-nos a Torres Santomé (1998) ao afirmar que o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias etc. Os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para selecionar as questões problemas.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

Na análise da entrevista realizada, identificamos: no ensino do jogo de xadrez como conteúdo da disciplina educação física, prevista no planejamento do professor, a abordagem metodológica é justificada pela importância em se trabalhar o jogo de xadrez sob aspecto educacional amplo, visando uma formação humana em aspectos da integralidade, e não somente atrelado aos aspectos cognitivos e, nesse contexto,

almejando-se uma formação humana dialética, e impulsionadora, com fundamentos de caráter lúdico.

Esse fato pode ser fruto da formação pedagógica específica para o ensino do xadrez, bem como a formação continuada inerente da professora. Identificamos um acompanhamento pedagógico das atividades de xadrez, uma boa infraestrutura, considerada ideal, com sala específica (mesas, cadeiras e quadro-negro) e tabuleiros suficientes e, metodologias que transitaram por outras áreas do conhecimento, por parte da professora de xadrez. Embora, ainda encontramos uma interação tímida do jogo de xadrez com as outras disciplinas do currículo, ou seja, há pouca interatividade entre áreas.

Percebemos, então, que a abordagem didática dialética com o uso do jogo pode ser uma grande colaboradora para a formação integral dos alunos, quando não se limita somente aos aspectos cognitivos e/ou competitivos, mas amplia suas ações, diante desse recurso pedagógico-didático lúdico. Nas falas na entrevista, percebemos também a presença dos fundamentos pedagógicos do ensino do xadrez, como questões social, comportamental, curricular, integração do ensino do xadrez no projeto político pedagógico da escola e a didática: planejamento, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, metodologia e avaliação, não tratando o jogo pelo jogo, apenas em seus aspectos técnicos e táticos.

Identificamos a metodologia do ensino do jogo articulada com os principais aspectos educacionais de formação humana, com funções perfeitamente notáveis e identificáveis, organizadas de forma intencional e sistematizadas, no intuito de (trans) formar comportamentos, ações e atitudes nos alunos para que esses possam viver e conviver com valores humanos tão necessários para a vida em sociedade. Através do jogo, os alunos apresentam um desenvolvimento pessoal de respeito, de autodescoberta, de cooperação, considerando suas potencialidades e suas limitações.

Nesse sentido, “Tornam-se sujeitos autônomos e críticos a partir da premissa que as jogadas se efetuam por ações próprias, fazem suas escolhas e assumem seus erros como sinônimo de novo aprendizado” (TRINDADE JÚNIOR, 2006, p. 46).

Apesar de se caracterizar como jogo individual, o desenvolvimento cooperativo torna-se presente através da necessidade de conviver harmonicamente com situações de liderar e ser liderado, do respeito e cordialidade presentes nas regras, nas participações do processo de ensino e no comportamento dos jogadores ao efetuarem os lances. No jogo de xadrez há o rompimento de preconceitos e tabus pelo próprio sistema do jogo,

onde a reciprocidade entre os jogadores pode favorecer seus aspectos lúdico, individual e ao mesmo tempo cooperativo.

Nesse sentido, a proposta metodológica do jogo de xadrez nessa escola constituiu-se em um elemento pedagógico sistematizado e intencional, com respaldo na responsabilidade social da escola.

Identificamos um ensino do jogo com uma ação própria, não apenas como passatempo, jogo livre ou um desporto de alta competitividade com fins de campeonatos ou torneios escolares, mas sim um meio pedagógico-didático com múltiplas utilidades, um elemento motivador da aprendizagem interdisciplinar. Utilizado como potencial recurso didático pedagógico, sendo explorado do ponto de vista da criatividade, reflexão, cooperação, articulado de representações simbólicas transferidas para o dia a dia dos alunos. Com possibilidades de criações novas e com valor, sob aspecto criativo, como preparação técnica e tática, necessários ao jogo, para bem tratar os aspectos inerentes a ele (regras, princípios gerais, movimentação das peças etc.), e preparação pedagógico-didática, para a plena compreensão dos vínculos do jogo de xadrez com o meio escolar, principalmente na perspectiva da didática fundamental.

O planejamento, a organização do ensino, a elaboração de objetivos, a seleção de conteúdos, a metodologia das aulas, as concepções educacionais e sociais, a avaliação como instrumento de *feedback* do processo de ensino-aprendizagem e a dinâmica das aulas são constatados pelos fragmentos da entrevista, transcritos abaixo. Optamos por descrevê-los sob os aspectos dos objetivos deste estudo, destacando-se pontos relevantes de discussão.

4.2.3 As intenções implícitas nas práticas pedagógicas

As intenções implícitas nas práticas pedagógicas da professora foram facilmente perceptíveis no momento em que ela deixa claro seu compromisso político, técnico e pedagógico com o ato de ensinar, ao informar como iniciou a prática do xadrez na escola:

Em uma reunião o diretor colocou para todos os professores que tinha recebido alguns tabuleiros e que pretendia colocar no pátio em mesas de alvenaria e os tabuleiros aqui são de lonas e ele pretendia colar nas mesas de alvenaria, deixando livre, aí eu pedi pra ele mostrar, aí eu disse: nossa mas esse material é de primeira! Não seria possível deixá-lo num local específico, coloquei pra ele assim: você me permitiria ensinar meus alunos e incluir o xadrez no meu planejamento anual? (Aí ele te deu essa possibilidade?) Exato.

Essa prática educativa do professor no ambiente escolar é algo que transcende a

simples participação e transmissão de conhecimentos, ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos. A educação é algo além da simples iniciativa profissional em dominar os conteúdos e apresentar capacidade pedagógica para auxiliar na compreensão dos alunos. Neste sentido, o professor é aquele que faz a mediação das relações educativas e, desta forma, pode transformar a realidade escolar e social (TARDIF, 2007). Colocar os tabuleiros de xadrez em locais de fácil acesso, deixando livres para que os próprios alunos estabelecessem uma relação de aprendizagem com o jogo não é, em medida alguma, uma atitude viável diante do processo de formação humana que se caracteriza, em tese, por uma intervenção comprometida. Nesse aspecto, foi louvável a atitude de ação da professora ao intervir propondo que o ensino fosse direcionado.

Nesta perspectiva, Freire (2005, p. 25, grifo nosso) destaca que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, e nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado."

Ao ser indagada sobre o porquê do ensino do xadrez na escola em que trabalha, obtivemos a seguinte resposta:

Porque como foi um aprendizado que tive, no meu tempo de faculdade, eu sempre quis. Sempre por onde passei que tinha, havia ou os diretores se propunham a providenciar eu sempre trabalhei o xadrez, (Sempre trabalhou?) Sempre trabalhei. Mas esse é o segundo local onde eu encontro uma estrutura... (Perfeita?) Exato! Agora aqui foi a melhor estrutura... além de tabuleiros, tem uma sala própria.

Com base nos estudos de Cunha (2005), os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores e crenças. Isto é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, refletindo e antecipando sua história.

Para tanto, o conhecimento acadêmico que a professora adquiriu durante seu processo de formação foi revelado como aprendizado significativo, tomado como necessário capaz de ser apresentado em suas ações pedagógicas.

Corroborando com essa perspectiva, Tardif (2007) nos diz que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para ele, o professor é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2007, p. 39).

Em relação à integração do xadrez com outras disciplinas do currículo da escola, a professora nos relata:

Aqui na escola ainda não há. Mas eu pretendo levar isso adiante. Como cheguei recentemente aqui nessa escola, eu estou indo de forma mais discreta. Eu já consegui a graça do diretor porque ele me cedeu o espaço, então... Vamos devagar, né?

Nas ações pedagógicas do professor há elementos e condições que são externas ao seu controle, diante da forma como o ambiente da escola está organizado, necessitando, em algumas situações, cautela nos avanços de estratégias metodológicas para serem aceitas pela comunidade escolar. Nesse sentido, indagamos sobre acompanhamento pedagógico, e encontramos:

Ocorre sim! porque no planejamento é colocado para a supervisora, ela sabe, está ciente, está acompanhado, ela até se propôs a aprender o jogo para entender melhor.

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o ensino. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um conteúdo e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo a ser abordado, a forma que vamos conduzir, tudo isso envolve nossa política (FREIRE, Paulo, 2005, p. 187).

4.2.4 Concepções de educação

De acordo com os dados levantados, inferimos uma concepção de educação dialética, evidenciando-se professora e alunos apropriando-se de uma prática social vivenciada por eles em suas realidades, articulando conteúdos com saberes e vivências culturais na apropriação do conhecimento.

Foi viável considerar a inserção da professora como ser histórico dentro de um contexto sociocultural atuante com uma postura crítica, reflexiva, criativa, inovadora, e ainda de forma tímida, interdisciplinar, com isso, contribuindo efetivamente com uma prática pedagógica comprometida. Corroborando com estas evidências, destacamos algumas falas da professora:

Eu considero o xadrez um conteúdo muito importante, desde que, a partir do momento, que ele trabalha o ser humano de forma toda, né, então ele propicia a melhora de memorização da pessoa, a solidariedade, ele trabalha princípios morais, sabe... a formação de caráter, eu vejo tudo isso no jogo de xadrez, eu consigo enxergar tudo isso no xadrez.

Considera-se, assim, que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização destes, sua experiência, seus percursos formativos e profissionais, dessa forma é importante considerar o processo de formação e vivência pessoal de cada professor refletido em suas ações pedagógicas.

[...] porque é um jogo de honestidade né?. Por que você fala que é um jogo de honestidade? Por que ele não aceita golpe baixo, nem blefe, você tem que ser franco.. apesar dele ser em alguns momentos violentos... por que é uma batalha, não é mesmo? É, nele trava-se uma batalha... mas em momento algum você é desleal um com outro, tem que ser cara a cara, frente a frente.

As falas da professora vêm respaldar a nossa forma de classificá-la como atuante dentro de uma concepção de educação dialética.

E nas aulas você faz essa mediação com os alunos?

Faço, faço... Relaciono sim, porque eu aprendi assim, e coloco para eles esses valores... Valores de caráter... que é cobrado na vida e no xadrez e também... quando a gente aprende realmente, nós percebemos e parece que volta pra si, você vivencia tão bem o xadrez... que dá impressão que você é o rei.

Esse relato parece estar relacionado à ideia que muito do que fazemos reflete nosso relacionamento, mantido em algum lugar dentro de nós, com aqueles que nos ensinaram. Algumas vezes, há quase o estranho sentimento de sustentar suas relações internas com seus próprios professores e ídolos. A influência dos professores em nossas vidas também foi enfatizada por Freud (1970, p. 282) quando escreveu: "É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa

preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres".

Nesse sentido, Freire (2006, p. 33) corrobora que,

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

A professora prossegue: Você consegue fazer isso na sua vida?

É. no jogo... Aqui (aponta o tabuleiro). Porque você se defende, é um jogo de ajuda mútua de coletividade, uma peça protege a outra... então na vida nós precisamos estar assim, sendo solidários sempre... que nossa vida é de lutas, né? De quedas, de derrotas... de superação... então tem momentos aqui no jogo que o rei cai. Opa! Vou levantar minha cabeça, né? E prosseguir de novo, vou recomeçar, sou eu! É você! Tem momentos que a gente tropeça...

[...] isso também é o xadrez, saber quando falar, quando fazer silêncio, é silêncio, não é? É silêncio... precisa de concentração, é outra virtude... nem todos sabem, né? ou conseguem fazer silêncio.

Conforme o jogo é apresentado pela professora como fator de concentração e silêncio e, nesse sentido, apontado como caráter de seriedade presente, faz-se necessário contrapor tais características com os conceitos de jogo e, para isso, nos apoiamos mais uma vez em Huizinga (2007), que aponta o jogo à primeira vista oposto à seriedade, sendo uma afirmação imediatamente refutada pelo mesmo autor ao afirmar: “[...] caso pretendamos passar de o jogo é não-seriedade para o jogo não é sério, imediatamente o contraste torna-se impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias” (2007, p. 8).

Durante as aulas você costuma fazer interferências? Quando? Como?

Sempre, quando há dúvidas... pergunta, eu logo... coloco pra turma, olha tem uma dúvida aqui. Vamos tirá-la?

Você avalia seus alunos? Quando? Como? Por quê?

Avalio tudo... comprometimento, participação, envolvimento, tudo é avaliado, porque tem a prova teórica, sabe? Mas é relativo... vai que confunde [...] eu tenho alguns alunos aqui... que me ajudam como monitores.

Ao relatar sobre o processo de avaliação relativo, a professora deixa claro que há um tratamento flexível no sentido de investigar o aprendizado sob diversos ângulos e, nesse sentido, notamos a presença do bom senso no processo avaliativo, bom senso apresentado por Freire (2006), como fator de uma importância enorme na avaliação, que requer ausência de um formalismo insensível e rigoroso e, dessa forma, é o bom senso que adverte ao professor seu exercício de autoridade na classe ao tomar decisões, orientar atividades, estabelecer tarefas, cobrar atividades coletivas e individuais que não pode ser visto e nem exercido como sinal de autoritarismo.

(Como você interfere?) [...] Eu estou ensinando exatamente isso: essa ajuda mútua! Seu colega tá precisando de ajuda, se ele não aprendeu até agora, então ele precisa ainda mais de cooperação. De nós. Ele não sabe mais... vamos jogar com ele? Porque ele vai ter um aprendizado e você vai pesar no aprendizado dele. E você vai tá ajudando...

Os alunos trabalham coletivamente o xadrez?

Sim, trabalham... eu inclusive coloquei pra eles na definição do jogo de xadrez: é um jogo individual, disputado entre dois adversários, mas ao mesmo tempo ele é coletivo. Como? ele é coletivo porque as peças dele se ajudam mutuamente e ao mesmo tempo nós aqui colegas um ajuda o outro porque nós trocamos informações e as duplas e coloca também dois contra dois e mais dois de lado, entendeu?

Como vimos anteriormente nas falas da professora, deflagra-se um processo de ensino aprendizagem de co-responsabilidade dos sujeitos envolvidos nessa ação, não se colocando como única responsável, estando clara a ideia de responsabilidade coletiva, quando o ato de educar conta com, no mínimo, mais de um. Com essa concepção, é revelado que a professora considera os alunos capazes de tomar decisões e serem ativos no processo para interessar-se, participar e aprender o jogo de xadrez em suas diversas vertentes.

4.2.5 Abordagens didáticas

Ao ser abordada para falar sobre quais benefícios o xadrez traz para seus alunos, mais uma vez, a professora foi contundente e precisa referenciando as ações do jogo com situações da vida diária:

Nossa!!! Como tem!...concentração, importantíssimo para nossos alunos..., tão importante nos dias de hoje, nessa vida de hoje... tão corrido, que nós não conseguimos parar para refletir e observar o meio, né? Então... Tudo que acontece em nosso redor, então... o xadrez nos proporciona isso, desenvolver esse tipo de capacidade de observar por

vários ângulos, né?... é às vezes você só foca de uma forma na sua vida, como sair de um problema e tem variáveis... que o jogo te propõe isso... te proporciona isso... desde que você tenha calma, paciência... cautela.

Percebemos nas falas da professora a nítida referência do xadrez com a vida cotidiana, no tabuleiro simulamos lutas que servem de preparação para as provas mais importantes, que são as da vida. O esporte fornece uma oportunidade ímpar nesse sentido, ao ofertar um simbolismo de situações adequadas para as lutas diárias. No xadrez, ao ser derrotado após uma intensa batalha intelectual, olhamos para o adversário e apertamos sua mão como gesto de reconhecimento pela sua atuação. Lidar com o ganhar e perder é tema constante na vida de quem joga xadrez. Isto o prepara para os sucessos e insucessos dos desafios maiores, que enfrentamos em nossas vidas. As derrotas e vitórias na vida devem ser vistas como um processo de evolução natural que deve ser encarado com tranquilidade e sabedoria, sendo assim o xadrez é útil como objeto de simulação de fatos da vida cotidiana, onde ganhar e perder, tomada de decisão, criatividade, estar sempre atento para soluções de problemas cada vez mais urgentes e complicados, fazem parte do jogo e da vida.

As aulas de xadrez são somente práticas?

Não. Elas são teóricas também! inclusive eu passo a matéria, num primeiro momento, esclareço, com detalhes... Explico nós fazemos prova também, essa prova escrita valendo pontos... porque é um feedback.

Agora é o seguinte: um fator que nos ajuda, é você estar jogando no computador. (O computador ajuda?) Ajuda e muito. [...] Quando você joga no computador, na tela e clica uma peça que não está envolvida. O computador não obedece o comando... então ali... ele (o aluno) enxerga.

As possibilidades de mudanças na educação pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamentos nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica. Pode-se dizer que, a princípio, diante dos desafios dos novos instrumentos, os professores engajados neste processo tendem a se preocupar em desenvolver habilidades tecnológicas. No atual contexto e nas novas condições oferecidas pelas tecnologias, em face das transformações revolucionárias nesse campo, emergem novos modelos educacionais, com repercussões no trabalho docente e nos processos de aprendizagem.

Ainda sob o aspecto de construção de novas práticas docentes, surge a interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (1997, p. 22), "A interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou

ciências, ou melhor, de áreas de conhecimento”. Assim, precisamos permitir uma variação do conhecimento, desligar da visão do mundo fragmentado estabelecendo uma relação de troca de sentimentos e atitudes. Ao se discutir o pensamento crítico no ambiente escolar, é necessário o processo interdisciplinar, utilizando-se de conhecimentos a fim de criar novas propostas.

Neste processo, o nível de aprendizado que a ação metodológica interdisciplinar causa nos alunos é o que deveria estar presente nas ações coletivas docentes, como possibilidade de entender as situações de uma forma mais ampla. Segundo Torres Santomé (1998, p. 72), “Os alunos e alunas têm mais possibilidades de enfrentar situações mais próximas à vida cotidiana; ao poderem se basear em contextos mais amplos do que os permitidos pelo estudo de apenas uma disciplina”.

A interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista, a interdisciplinaridade é instrumental, trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1997, p. 34).

O professor enfrenta muitos desafios em sala de aula e acredita-se que trabalhar de forma interdisciplinar possa mediar ou resolver muitos destes conflitos e desafios. Neste sentido, será fundamental que se promova um novo olhar para a educação, mais amplo, rompendo uma divisão das disciplinas como sugerem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) à prática do professor.

Uma práxis pedagógica emancipadora deve ser marcada por intensas e extensas ações respaldadas pela interdisciplinaridade, tida como útil nas possibilidades de se evitar a fragmentação do conhecimento e como possibilidade de construção do ser humano pleno diante de um cenário educacional marcado por concepções fragmentadas em disciplinas. Ao ser questionada se trabalha o jogo de xadrez de forma interdisciplinar, obtivemos a seguinte resposta:

Eu já trabalhei interdisciplinarmente, em uma outra escola, mas é como eu coloquei pra você: estou chegando... eu iniciando de uma forma tímida, percebi que houve um interesse do diretor, e eu acredito que vamos chegar na interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, enquanto ação dinâmica, ultrapassa a segmentação e o pensar fragmentado, marcada por uma ação coletiva, é apresentada pela professora como sinônimo de cautela no início de uma ação pedagógica, necessitando uma

interação entre os pares para se concretizar com o tempo, o que, de certa forma, é evidenciado dentro de uma cultura escolar ainda marcada pela fragmentação disciplinar e pelo rendimento. Corroborando, Fazenda (1997) nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres, numa ação interdisciplinar, a partir da direcionalidade de consciência, pretendendo compreender o objeto e com ele relacionar-se, comunicar-se.

4.2.6 Relações entre prática pedagógica e formação docente

Foi perguntado sobre qual a preparação da professora para o ensino do xadrez:

Eu tive uma preparação acadêmica... eu aprendi na faculdade... você teve a disciplina? Eu tive a disciplina de esportes complementares que tinha o jogo de xadrez. E depois disso? Depois da faculdade eu fiz algumas oficinas e cursos.

O jogo de xadrez nas escolas não deve ser ensinado como fim em si mesmo. Não é apenas um jogo a ser ensinado como passatempo ou um desporto para a disputa de prêmios em torneios escolares, mas sim um meio didático-pedagógico com múltiplas utilidades, um elemento motivador da aprendizagem interdisciplinar. Saber utilizar essa potencialidade requer sensibilidade, criatividade e, principalmente, preparação didático-pedagógica, visando resultados positivos. Nesse aspecto, a formação básica e continuada da professora certamente favorece todo seu envolvimento na condução de sua práxis.

Ao ser indagada sobre quais sugestões daria para melhorar as aulas de xadrez nesta escola, a professora deixa claro a necessidade de uma “implantação” do jogo de xadrez dentro dos rigores estruturais da escola e faz inferência sobre o campo de atuação almejado para o profissional de educação física:

Eu acho que a princípio deveria ser implantado como conteúdo obrigatório, entendeu? até mesmo para que nós professores estarmos despertando outras habilidades que não seja apenas habilidade motoras em quadra, porque a gente tá muito bitolado em atividades de quadra, com bola, não é mesmo? Verdade. Muito físico, apesar que lá tem o lado mental também... mas aqui é outro departamento. Entendeu?

Sob estes aspectos as metas educacionais que servem como bases para desencadear a atividade curricular nas salas de aula não devem nos levar a atomizações nos conteúdos. Ao contrário, perder-se-ia de vista a estrutura que dá sentido ao trabalho escolar.

Segundo Torres Santomé (1998), existem projetos curriculares integrados que podem ajudar o corpo docente a entender como é possível converter as salas de aula em espaços nos quais, mediante propostas de ensino e aprendizagem, é efetuada uma relevante e significativa reflexão sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, esses projetos servem de instrumento para a própria atualização do corpo docente e para a reconstrução de uma nova e necessária cultura educacional.

Nesse sentido, Veloso e Sá (2009) apontam que, apesar de ser apresentado em várias áreas do conhecimento humano, o jogo, pouco compreendido, é reduzido a um simples objeto de estudo, desconsiderado pelas várias possibilidades que sua prática pode oferecer.

É fato que a educação física ainda é incompreendida em âmbito escolar, um grande desafio é ampliar seu campo de atuação para além dos aspectos técnicos desportivos, ofertando propostas que trabalhem o aluno em sua integralidade, apoderando-se de aspectos físicos, cognitivos e sociais com um maior leque de possibilidades em suas atividades, no entanto o que se percebe é um tratamento dos conteúdos da educação física em sua superficialidade e limitações, fazendo com que ocorra, na maioria das vezes, uma exclusão de alunos das aulas.

Neste sentido, Veloso e Matos (2008, p. 7) apontam que:

Uma das maneiras de minimizar esse problema é através do planejamento pedagógico, uma vez que é considerado um importante momento de elaboração teórica das tarefas docentes nas quais a reflexão e a avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem possuem como marco referencial a intenção política de intervir na realidade escolar dos alunos.

Assim, o professor de educação física que centra sua prática apenas no movimento está baseado no senso comum, que nada mais é do que o efeito da propaganda ideológica disseminada pelos 'doutores do saber', com o objetivo de manter a sociedade (no nosso caso a sociedade capitalista) tal como ela é: uma classe dominante que pensa e diz o que é melhor para o restante da sociedade (BARBOSA, 1999, p. 20).

Atualmente, a educação física no Brasil é um dos componentes curriculares obrigatórios no âmbito escolar, sendo reconhecida sua importância educacional por muitos autores.

Segundo Vargas (1990), a Educação Física ministrada na escola é um componente indispensável para o desenvolvimento por completo do cidadão, pois

fornece benefícios para o desenvolvimento da autonomia, propiciando meios para uma relação mais dinâmica e dialética do indivíduo com a sociedade em que vive.

Assim, concretizar a corporalidade como eixo organizador e norteador único da educação física escolar é reconhecer que o atual modelo escolar não dá conta de tratar a proposta maior de formação humana em toda sua plenitude. Resumir a seu objeto de ação apenas a sua dimensão motriz talvez seja a maior das dificuldades de legitimação da educação física no espaço escolar.

Desse modo, Taborda de Oliveira (2003, p. 169-170) corrobora:

Reconheço que as grandes dificuldades históricas de legitimação da educação física no espaço escolar devam-se, talvez, justamente, à sua característica de conceber o homem de forma fragmentada e unilateral, a partir da ênfase sobre a motricidade humana, características muito próprias do período histórico no qual ela foi gestada e implementada [...] que continuemos alimentando teimosamente essa perspectiva utilitarista parece-me um problema não mais de indefinição e/ou identidade, mas de acomodação e/ou concordância explícita. E se assim é, devemos rever com urgência nossos pressupostos de que a educação física como disciplina escolar teria algo a ver com formação para autonomia, para a alteridade, para a crítica radical da sociedade periférica hodierna.

A educação física, como parte do processo educativo, reconhecida como disciplina pedagógica que compõe a grade curricular da educação formal, contempla princípios e fins da educação. Assim, cabe ao professor de educação física buscar novas experiências e participar da construção de suas ações e práticas, para que este seja o vetor da produção de cultura, e não apenas de sua reprodução (BARTHOLO, 2000).

Ao ser indagada sobre o porquê do jogo de xadrez ser contemplado em suas ações, a professora ressalta:

[...] eu reforço isso pelo seguinte... antes de eu aprender o xadrez, porque eu aprendi o xadrez eu estava na faculdade. Eu já tinha passado da minha fase infantil, e eu sempre quis aprender o xadrez enquanto eu era criança, e tentei! E eu pegava o manual e lia, mas eu não entendia, eu lia, me esforçava, mas eu não compreendia e não conseguia NINGUÉM. [...] eu tinha o jogo de xadrez em casa, mas eu não tinha quem me ensinar... e o jogo de xadrez é complexo, você não aprende, nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira explicação não. Então eu não tinha aquela assistência, quis sempre aprender, não conseguia, quando eu cheguei na faculdade: Aí! Não era meu sonho...mas era uma vontade! E hoje eu coloco em prática o que eu quis no passado e não tive e talvez seja por isso, que hoje eu ajo assim, eu acho que a razão pode ser essa, por isso sou tão detalhista com o jogo, sabe? Como você não encontra ninguém sempre, assim... com boa vontade, porque você tem que ter paciência para ensinar, tem que ter alguém que senta do lado, eu não tive essa vivência... eu quis ter, mas não consegui ter, não encontrei ninguém para me explicar, eu tive

vontade. Então às vezes a gente não aprende não é por falta de vontade é por falta de oportunidade...
(Emoção! Lágrimas).

Levando-se em consideração o reflexo da experiência de vida na fala da professora em suas ações docentes, Tardif (2007) explica que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua longa trajetória de vida e, sobretudo, da experiência escolar. Os professores vivem muitos anos inseridos no contexto escolar e trazem toda uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações, competências, valores, os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros. Eles são atores sociais, têm emoções, um corpo, poderes, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Tais saberes são reatualizados e reutilizados, de maneira reflexiva na prática de seu ofício para solucionar seus problemas profissionais.

O saber dos professores não é simplesmente representações mentais. Para ensinar é preciso mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2007).

Na visão de Tardif (2007), os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudanças. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho.

Nas quatro escolas analisadas foi evidenciada uma deficiência no que se refere a recursos materiais, levando o professor a lidar com improvisos durante a aula, fato este de suma importância, pois de certa forma esta atitude já o prepara para uma real situação de aula que poderá ocorrer precariamente. Porém devemos salientar que, quando temos boas condições de trabalho, os objetivos almejados são alcançados mais facilmente.

A precariedade da infraestrutura física foi apontada com frequência nos questionários das escolas, onde a falta de um espaço apropriado para a realização das

aulas de xadrez pode ser apontada como um fator desmotivante tanto para o aluno quanto para o próprio professor.

Nesse sentido, Piconez (1994) revela que a falta de recursos materiais e uma infraestrutura precária são fatores que interferem na qualidade do trabalho do professor, que muitas das vezes não encontra apoio para sua atuação.

Ao contrário desse cenário de precariedade em relação à infraestrutura, a Escola 5 nos apresentou a seguinte afirmativa:

[...] o material que tem aqui é de qualidade [...]. Aqui eu tenho estrutura física e material. Tenho uma sala específica, deixo os tabuleiros montados, onde eu saio e volto e continua do mesmo jeito, a organização... eu não tenho a preocupação de tá de sala em sala com material... correndo o risco de perder peças.

Ressaltando mais uma vez a valorização, dedicação e empenho destinados às aulas de xadrez nessa escola, o que, de certa forma, só reforça os efeitos positivos que ali são vislumbrados resultando em uma educação através (e pelo) do jogo de xadrez como um componente na busca por um mundo melhor, onde o(a) professor(a) possui um compromisso de (re)conhecer e entender a sua profissão, identificando e explorando os saberes que são usados em sua prática pedagógica, como são e/ou deveriam ser mobilizados, que saberes não foram ainda identificados, assumindo assim o seu lugar, dando sua parcela de contribuição nesta busca de uma educação de qualidade, ajudando seus alunos a se reencontrar com a vida, superando seus conflitos e (re)descobrimo seus valores.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, Paulo, 2006, p. 28).

Buscamos conhecer as possibilidades do jogo de xadrez como saber escolarizado a partir das intenções implícitas nas práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem em escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG), partindo dos seguintes questionamentos: Quais as metodologias de ensino adotadas pelos professores? Quais concepções de educação predominam nas práticas dos professores que trabalham com o jogo de xadrez? Quais intenções permeiam os fundamentos das práticas pedagógicas adotadas pelos professores ao desenvolverem o ensino-aprendizagem do jogo de xadrez nas escolas públicas? Quais as relações das abordagens didáticas com a formação docente?

Para responder esses questionamentos, fizemos uso de procedimentos metodológicos das pesquisas quantitativa e qualitativa através da utilização dos instrumentos: questionários, entrevista semiestruturada e observação participante.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos distintos, sendo, o primeiro deles, o estudo quantitativo em cinco escolas, na intenção de se obter critérios que nos levassem a um estudo aprofundado em apenas uma escola, através de um estudo de caso.

Analisando os resultados obtidos em nosso primeiro momento de pesquisa, nas escolas nomeadas 1, 2, 3 e 4, verificamos uma participação de forma regular em apenas 35% dos alunos entrevistados. E quanto à avaliação do diálogo e participação do professor nas aulas, obtivemos uma média de 35 e 40% respectivamente, podendo classificá-las como uma prática pedagógica pouco envolvente.

Com isso, as hipóteses iniciais foram confirmadas nessas escolas investigadas, ou seja: as intenções implícitas dos professores possuem tendências ao tratamento do xadrez como jogo ou esporte com abordagem tecnicista, desarticulado das outras disciplinas, com abordagem didática de forma livre e espontânea, com pequena participação e maior envolvimento dos mais habilidosos. Essa prática dos professores com o jogo de xadrez pode ser fruto do processo de formação, no qual falta uma discussão pedagógica sobre o ensino do jogo, impossibilitando a elaboração de uma

prática metodológica para fundamentar o ensino do xadrez, o que, supostamente, pode deixar brechas no âmbito das suas intervenções nas escolas.

Essa investigação reforçou a questão da relevância do xadrez na formação dos futuros professores, apesar das dificuldades destacadas pelos alunos como a falta de material e infraestrutura adequada, indisciplina dos alunos, a falta de orientação por parte do professor; foi possível verificar que os alunos adquiriram experiências fundamentais para construção de conhecimentos e habilidades essenciais à prática educativa.

Os resultados encontrados nessas escolas investigadas nos levam a acreditar que o ensino do jogo de xadrez necessita da atuação de profissionais com conhecimentos dos fundamentos da educação para garantir o xadrez como instrumento pedagógico capaz de desenvolver um trabalho sério e comprometido, do ponto de vista, técnico, político e pedagógico.

No entanto, confirmando a assertiva acima apresentada, identificamos na Escola 5, *lócus* da investigação qualitativa, uma participação de forma regular e sistematizada em 80% dos alunos entrevistados. E, quanto à avaliação do diálogo e participação do (a) professor(a) nas aulas, obtivemos uma média de 75%, podendo classificá-la como uma prática pedagógica envolvente e participativa; com o ensino de xadrez de forma inovadora, apresentamos os resultados de 90% de satisfação na perspectiva dos alunos em relação à contribuição do jogo de xadrez em seu processo de formação, bem como a contribuição do(a) professor (a) que ministra o jogo.

As diferenças das percepções apresentadas pelos alunos nos remetem ao entendimento acerca de que conhecimentos os professores vêm ensinando. Essa diferença entre os resultados nos chama a atenção sobre como os fatos ocorrem na prática do ensino do jogo de xadrez nas escolas.

Diante dos resultados apresentados, foi notório identificar que a Escola 5 possui um sistema de ensino-aprendizagem do jogo de xadrez de forma bastante envolvente e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem respaldados pela formação humana, sendo por nós apontada como modelo de desenvolvimento do jogo de forma sistemática, organizada e intencional. Portanto, essa escola passou a fazer parte de uma investigação mais aprofundada, priorizando a aproximação da pesquisadora com o ambiente pesquisado na utilização de suas percepções em prol do estudo, em um segundo momento de pesquisa, no estudo de caso.

Numa concepção de educação, dotada de elementos úteis para o ofício da práxis pedagógica, que desconstrói a materialidade competitiva e individualista que o jogo por si só tende a concretizar, os resultados de práticas pedagógicas nessa escola se

contrapõem. Encontramos, a partir do jogo de xadrez nesse âmbito escolar, o estabelecimento de estratégias cooperativas, dialógicas, interativas e, portanto, transformadoras.

Com intuito de transpor ao jogo de xadrez as concepções condicionantes do ato educativo, conseguimos vislumbrar essa transferência em muitos momentos da ação pedagógica inovadora e, principalmente, comprometida. A educação implica contribuir para a constituição de um sujeito social e cultural que possa viver e conviver bem em sociedade, dela participando de forma ativa e produtiva, imbuído de valores de cidadania. As práticas pedagógicas do jogo de xadrez baseadas em um processo discursivo e dialógico são capazes de provocar mudanças quando compreendido como processo dinâmico, ativo e singular [o sujeito] internaliza seus preceitos, os transforma e intervém no universo que o cerca. Diante disso, enfatizamos que as ações pedagógicas diante do jogo de xadrez necessitam ser encaradas como um importante momento de aquisição de conhecimentos e, como tal, a sua existência precisa ser valorizada pela comunidade escolar, pela estrutura curricular e pelos profissionais da educação.

Quanto ao ensino do xadrez em algumas escolas investigadas, as abordagens didáticas se confundem com uma “prática pela prática”, vendo-se o jogo de xadrez tão somente como um jogo pelo jogo, tendo o ensino do xadrez fundamentado apenas nos seus aspectos técnicos, sem acompanhamento pedagógico adequado, sem professores comprometidos e envolvidos com o ensinar, com estrutura física pouca adequada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e potencialidades pedagógicas do jogo de xadrez. Este estudo também levanta muitos argumentos e indícios da utilidade do jogo de xadrez como subsídio pedagógico a ser inserido em meio escolar, visando uma educação em valores humanos, por meio da vivência, reflexão e práxis inovadora desenvolvida. A pesquisa teve por assertiva que, através de uma atuação didática pedagógica comprometida, podemos levar às escolas novos conceitos de relações humanas, resgatando valores por meio do jogo de xadrez que oportunizem o aprimoramento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais, princípios importantes na busca de uma educação de qualidade.

Julgamos que as reflexões que apresentamos neste estudo ressaltam a importância de esse jogo, quando inserido no contexto educacional, ser percebido por uma complexidade da prática pedagógica dos elementos que o permeiam. Somente assim, será capaz de contribuir com a formação dos alunos em sua integralidade.

Não seremos conclusivos, pois esta pesquisa abre novas possibilidades, considerando que ainda há muito o que ser desvelado, no sentido de possibilitar a

integração do ensino do xadrez na estrutura pedagógica da escola, levando a uma necessária reflexão sobre as suas formas de implantação, principalmente a proposta de lançar um olhar crítico sobre a abordagem didática do ensino do xadrez em outras escolas, descrevendo-as e posteriormente tentando estabelecer relações entre alguns aspectos que a compõem, tais como o perfil docente, concepção pedagógica da escola em relação ao xadrez, visando, com isso, à implantação de ensino do jogo em âmbito escolar e não apenas como atividade extracurricular, porém contemplado na cultura escolar de forma integrada.

Enfim, apresentamos algumas temáticas relacionadas que poderão trazer, em pesquisas futuras, novos olhares, com novas abordagens a partir de contextos e experiências de outros atores. A nossa intenção é que os achados aqui descritos possam servir como alavanca propulsora de novas reflexões com intuito de entender e compreender o jogo de xadrez como elemento da cultura escolar, representado em um currículo interdisciplinar e global.

Nessa perspectiva, recomendamos que sejam aprofundados estudos sobre: As habilidades desenvolvidas no âmbito da prática educativa do jogo de xadrez em outros campos do saber; A prática educativa do jogo de xadrez como auxiliar no desenvolvimento de algumas competências fundamentais à formação de educadores; As correlações entre o jogo de xadrez com as diversas áreas do saber; O jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico em propostas interdisciplinares; Aspectos didáticos em práticas pedagógicas do jogo de xadrez em diferentes cenários de ensino (escolar, competitivo e lazer).

Assim, identificaremos situações de ensino-aprendizagem do jogo de xadrez que atendam a construção da autonomia, a tomada de decisões, o desenvolvimento de competências e habilidades, no sentido de despertar seus interesses, não só do jogo pelo jogo simplesmente, mas pelas áreas do conhecimento que o xadrez envolve.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor; HORKHEIMER, Marcuse. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivaní. C. A. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 36-45.

ANDRÉ, Mauro Henrique. *O jogo no ambiente escolar*. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, André de Almeida. *O xadrez como atividade lúdica na escola: uma possibilidade de utilização do jogo como instrumento pedagógico no processo ensino-aprendizagem*. 2005. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/semanaacademica2006/TEXTOS/ANDRE%20DE%20ALMEIDA%20ARAUJO.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2009.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARBOSA, Cláudio L. de Alvarenga. *Educação física escolar: da alienação à libertação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARTHOLLO, Márcia Fernandes. A Construção do conhecimento e o Projeto Político Pedagógico da Educação Física. *Revista Pensar a Prática*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 53-64, jun. 2000.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BLANCO, Macielene Regina. *Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades*. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 10 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRUHNS, Heloísa. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1999.

BRUHNS, Heloísa. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. *Motrivivência*, São Paulo, v. 8, n. 9, p. 27-43, dez. 1996.

CARDO, Horácio. *A história do xadrez*. Trad.: Pedro Bandeira. Rio de Janeiro: Salamandra, 1944/2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. *A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CELANTE, Adriano Rogério. Pinóquio e a experimentação pessoal na infância: reflexões sobre o jogo no processo socioeducativo. In: FREIRE, João Batista (Org.). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 71-96.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWELL, John. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Trad.: Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DAVID, Shenk. *O Jogo imortal: o que o xadrez nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano*. Trad.: Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEMO, Pedro. Universidade e reconstrução do conhecimento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p.129-144, abr./jun. 1999.

DOLL JUNIOR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, S. V.; FURTADO, M. S. *Manual para elaboração de monografia e projetos de pesquisa*. 3. ed. Montes Claros: Edunimontes, 2002.

DUFLO, Colas. *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAZENDA, Ivaní Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.

FAZENDA, Ivaní Catarina Arantes. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. In: _____(Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-128.

FEIJÓ, Olavo G. *Psicologia para o esporte: corpo e movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo, Scipione, 1997.

FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

FREIRE, João Batista (Org.). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

FREIRE, João Batista; LISBOA, Adonis Marcos. A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar. *Motriz*, Unesp, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 121-130, maio/ago. 2005c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. *As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. 11.

GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Abeu, 2007.

GARCIA, Melquisedek Aguiar. *A transcendência interdisciplinar do xadrez na construção do processo de ensino/aprendizagem no campo e na cidade*. 2008. 111f. Monografia (Trabalho Final de Curso) - Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, Júlio. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad.: Hernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 49-81.

GUEDES, Dartanhan Pinto. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*. v.8, n.15, 1993, p. 3-11.

GOES, Daniel de Cerqueira. *O jogo de xadrez e a formação do professor de matemática*. 2002. 106f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. *Como elaborar um questionário*. Série planejamento de pesquisa nas ciências sociais, 2003. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2008.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HURTADO, Johann G. Melcherts. *O ensino da educação física: uma abordagem didático-metodológica*. Porto Alegre: Prodil, 1988.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad.: Lúcia Mathilde Endlich Ortuh. Petrópolis: Vozes, 1982.

JULIA, Paula. Refletindo sobre o jogo. *Motriz*, Unesp, São Paulo, v. 2, n. 2, dez. 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. *A mulher brasileira e o esporte: seu corpo, sua história*. São Paulo: Mackenzie, 2003a.

KNIJNIK, Selma Carneiro. *Jogo e pluralidade cultural: estudo exploratório com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003b.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 45-48, abr. 2001.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; KNIJNIK, Selma Carneiro Felipe. Sob o signo de ludens: interfaces entre brincadeira, jogo e os significados do esporte de competição. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 103-109, 2004.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim (Orgs.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEIDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-87.

LE BOUCH, Joan. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 06 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia, educação e ludicidade. *Ensaio*, Gepel - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. Salvador: FAGED/UFBA, p. 9-42, 2000.

MINAS GERAIS. *Projeto escolas-referência*. A reconstrução da excelência na escola pública. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação – MG, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1994.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p. 69-93.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomáz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado*. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PEREIRA, Lusia Ribeiro; VIEIRA, Martha Lourenço. *Fazer pesquisa é um problema?* Belo Horizonte: Lápis Lazúli, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

PICONEZ, Stela C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA, Maria do Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, Juan. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUCCI, Bruno. *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESENDE, Consolação. *Os benefícios do xadrez para crianças*. 2004. Disponível em: <http://www.fexpar.esp.br/eventos_exterior/eventos2004/pancolombia/beneficiosxadrez.htm>. Acesso em: 30 ago. 2008.

SÁ, Antonio Villar Marques. *O xadrez e a educação*. 2004. Disponível em: <<http://www.clubedexadrez.com.br/>>. Acesso em: 8 jan. 2008.

SÁ, Antônio Villar Marques; BENTO, Antonio; HELENO, Sandro; VALLE, Adriano. *Xadrez: cartilha*. 3. ed. Brasília: Edição dos Autores, 2003.

SÁ, Antônio Villar Marques; ROCHA, Wesley Rodrigues. *Iniciação ao xadrez escolar*. Brasília: Edição do autor, 1997.

SÁ, Antônio Villar Marques; TRINDADE, Walmeran JÚNIOR. *O xadrez como instrumento pedagógico: manifesto pela sua inclusão curricular nos cursos de pedagogia e de licenciatura*. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, II., 2005, João Pessoa, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires do. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira, estrutura e ensino*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHENK, David. *O jogo imortal: o que nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SILVA, Ricardo Carvalho; GRUBA, Audri Leger. O xadrez como ferramenta pedagógica. *Revista Pró-Saúde*, Curitiba, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 1, n. 1, 2002.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomáz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Wilson da. *Processos cognitivos no jogo de xadrez*. 2004. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

SOUZA NETO, Georgino Jorge de. *O jogo e o jogar: referências do lúdico no cotidiano*. Montes Claros: Edunimontes, 2006.

SUNYÉ, Jaime. *Xadrez escolar. um instrumento multidisciplinar numa escola de qualidade*. 2006. Disponível em: <http://www.fexerj.com.br/texto_sunye.htm>. Acesso em: 29 ago. 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: A corporalidade ausente: In: BRACHT, Valter (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 155-188.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. *Revista Corporis*, Recife, ano I, v. 1, jul./dez. 1996.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad.: Cláudia Scchilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

TRINDADE JÚNIOR, Walmeran José. *A didática do ensino do xadrez nas escolas no município de João Pessoa – PB*. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação). Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. *Dossier: le jeu dans l'éducation (I): jeu et développement cognitif, Perspectives*, v. 16, n. 57, p. 53-132, 1986. (II): attitudes et tendances, *Perspectives*, Paris, França, v. 16, n. 60, p. 511-583, 1986.

VARGAS, Ângelo L. S. *Educação física e o corpo: a busca da identidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

VELOSO, Rosângela Ramos; MATOS, Thaísa Rodrigues. Projeto político pedagógico na escola: participação e percepção dos professores de educação física de escolas municipais da cidade de Montes Claros-MG (2008). *Boletim Brasileiro de Educação Física*. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/1770/Projeto-politico-pedagogico-na-escola>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

VELOSO, Rosângela Ramos; SÁ, Antônio Villar Marques. Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades. *Revista efdeportes*, Buenos Aires, ano 14, n. 132, maio 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd132/reflexoes-sobre-o-jogo.htm>>. Acesso em: 28 maio 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

VOLQUIND, Léa. Cognição humana e educação matemática: revisitando alguns autores. *Revista Educação*, Porto Alegre, Editora PUC RS, n. 41, p.165-180, 2000.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. *Jogo e educação infantil: mais sobre o jogo*, 2006. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

APÊNDICES

- APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DOS (AS) DIRETORES (AS) DAS ESCOLAS
- APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
- APÊNDICE C - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
- APÊNDICE D - MATRIZ OBSERVACIONAL DAS AULAS DE XADREZ
- APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS
- APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
- APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA DA ESCOLA 5

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO DOS(AS) DIRETORES(AS) DAS ESCOLAS

Prezado (a) Diretor(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre o Lúdico na educação: O jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico nas escolas, com o objetivo de escrever uma dissertação de mestrado em educação pela Universidade de Brasília- UnB. Para tanto, solicito sua autorização para que alunos (as) e professores dessa escola possam participar do estudo respondendo questionários, bem como para que eu possa realizar observações das aulas de xadrez.

Lembro que todas as participações serão anônimas, o que torna desnecessárias assinaturas dos participantes. Certa de poder contar com sua valiosa colaboração, agradeço.

Rosângela Ramos Veloso Silva

Autorizo a pesquisadora Rosângela Ramos Veloso Silva realizar coletas de dados nesta escola.

Assinatura do (a) diretor (a) da Escola

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: O JOGO DE XADREZ COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Instituição promotora: Universidade de Brasília - UnB

Patrocinador: Fundação de Amparo à Pesquisa-Fapemig

Coordenador: Rosângela Ramos Veloso Silva

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1- **Objetivo:** Desvelar as intenções implícitas nas práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG).
- 2- **Metodologia/procedimentos:** Os dados serão coletados a partir da autorização da direção das escolas investigadas, dos professores de educação física e dos alunos de tais. A coleta será realizada pela própria autora do estudo através da aplicação de 100 questionários com questões objetivas e discursivas aos alunos, em que cada escola terá vinte representantes para responder ao mesmo, totalizando cinco escolas. Serão escolhidos por randomização os alunos que se encontram no ensino fundamental. Será aplicada ainda uma entrevista com questões discursivas aos professores e finalmente acontecerá a observação de cinco aulas dos professores entrevistados. O estudo será realizado em escolas de Montes Claros-MG, no período de março a junho de 2009. Os entrevistados deverão responder aos questionamentos no ato da sua aplicação. A análise dos dados será realizada pela própria pesquisadora através de análises do programa estatístico SPSS e por análise de categorias.
- 3- **Justificativa:** Essa investigação poderá trazer novos conhecimentos que resultem em mudança na prática profissional e formação dos professores, no intuito de conquistar mudanças positivas no processo de conhecimentos e especificidades do jogo de xadrez, bem como suporte para uma reorganização curricular no sentido de adotar esse jogo nas escolas mineiras.
- 4- **Benefícios:** O xadrez é um instrumento pedagógico lúdico e potencializa o ensino-aprendizagem dialógico, empático e impulsionador das competências e habilidades de forma interativa, envolvente, autônoma, com participação qualitativa dos sujeitos da comunidade escolar. Investigar a temática ora apresentada, hoje é um trabalho de extrema relevância, não só no âmbito das escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG), mas para as demais instituições escolares que almejam e que são cobradas no que se refere a um quadro docente político e tecnicamente capacitado para a atividade docente.
- 5- **Desconfortos e riscos:** Não se aplica.
- 6- **Danos:** Não se aplica.
- 7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Não se aplica.
- 8- **Confidencialidade das informações:** Fica claro ao participante, o direito e a oportunidade de fazer perguntas relacionadas ao objetivo aos procedimentos relacionados ao estudo, sendo que o pesquisador estará sempre apto a respondê-las.
- 9- **Compensação/indenização:** Não há indenização ou recompensa financeira.
- 10- **Outras informações pertinentes:** Já aplicáveis e cabíveis acima.
- 11- **Consentimento:**

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa a ser realizada com menores de idade, responsabilizarei pela divulgação dos dados.

Nome do participante

Assinatura do participante

Data

APÊNDICE C

OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros

Prezados Membros do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes,

Encaminho-lhes para apreciação meu projeto de mestrado em educação intitulado: O lúdico na educação: o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico nas escolas. Esclareço que a Universidade de Brasília- UnB, através da Faculdade de Educação, é a instituição promotora do referido projeto. Teremos como amostra do estudo professores da educação básica e seus respectivos alunos, utilizando como instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas e observação de aulas.

Solicitamos a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) a fim de se obter a autorização para a realização da mesma, que envolve seres humanos. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, será utilizado para cada participante da pesquisa.

Atenciosamente,

Rosângela Ramos Veloso Silva
Mestranda em Educação- UnB
Professora Universidade Estadual de Montes Claros

Montes Claros
Fev/2009

APÊNDICE D

MATRIZ OBSERVACIONAL DAS AULAS DE XADREZ

Matriz observacional, que orientará as observações das aulas de xadrez, na intenção de aprofundar a coleta de dados.

1. Quantas aulas de xadrez existem semanalmente?
2. Que tipo de atividades são propostas nas aulas de xadrez?
3. As aulas são direcionadas?
4. Os alunos participam das atividades propostas? Como eles se organizam para participar das atividades?
5. Quanto tempo duram as atividades direcionadas pelo professor?
6. Existe preocupação em interdisciplinar os objetivos das aulas de xadrez com os objetivos das aulas desenvolvidas pelos professores das outras disciplinas?
7. Qual é o nível de aceitação / envolvimento dos alunos nas aulas de xadrez?
8. Existe aula teórica? Com que frequência?
9. O professor interfere nas atividades práticas? Como?
10. Como é a disciplina dos alunos nas aulas?
11. O espaço físico para as aulas é adequado?
12. Há disponibilidade de material para as aulas?
13. Há envolvimento de todos os alunos na aula?
14. Como são direcionados os desafios das jogadas?
15. É utilizada bibliografia específica do xadrez?
16. Como se dá a relação professor-aluno?

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Caro(a) Aluno(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre o lúdico na educação: o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico nas escolas. Para tanto, solicito sua participação respondendo aos questionamentos.

Lembro que a entrevista é anônima, o que torna desnecessária sua assinatura. Certa de poder contar com sua valiosa colaboração, agradeço.

1- Na sua escola têm aulas de xadrez?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

2- Você participa das aulas de xadrez?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

3- Sua escola realiza campeonatos de xadrez?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

4- A equipe pedagógica de sua escola (diretor, supervisor e orientador) apoia e incentiva a prática do jogo de xadrez?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

5- O (s) professor (es) apoia (m) e incentiva (m) a prática do jogo de xadrez?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

6- O professor que ensina o jogo de xadrez propicia o diálogo em suas aulas.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

7- O professor que ensina o jogo de xadrez respeita as opiniões dos alunos.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

8- O professor que ensina o jogo de xadrez trabalha coletivamente com os alunos.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

9- O professor que ensina o jogo de xadrez é dinâmico e consegue adaptar a didática de suas aulas à realidade dos alunos e do espaço físico.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

10- O professor que ensina o jogo de xadrez incentiva à participação e interação dos alunos em sala.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

11- O professor que ensina o jogo de xadrez é compreensivo e paciente.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

12- Qual o grau de participação do professor ao ensinar o jogo xadrez?

Nenhuma Muito pouca Pouca Muita Sempre

13- Qual o grau de participação das meninas no jogo xadrez?

Nenhuma Muito pouca Pouca Muita Sempre

14- Qual o grau de participação dos meninos no jogo xadrez?

Nenhuma Muito pouca Pouca Muita Sempre

15- Quantas aulas de xadrez existem semanalmente ?

Uma Duas Três Mais de três

16- Onde aprendeu a jogar xadrez

Não sei jogar

em aulas particulares

na escola

em casa

17- Como são desenvolvidas as aulas de xadrez na sua escola?

Jogo livre (quem se interessa, joga)

aulas teóricas

aulas práticas

aulas práticas e teóricas

18- Como é a infraestrutura (espaço físico e material) para o ensino do xadrez na sua escola?

19- Por que tem o ensino do xadrez na escola em que estuda?

20-Quais benefícios você considera que o xadrez traz?

21-Que sugestões você daria para melhorar as aulas de xadrez na sua escola?

22- Em sua opinião, o processo ensino-aprendizagem do xadrez, na sua escola é prejudicado por: _____

23- Assinalar no quadro abaixo nota de 1 a 10 para cada item, onde 1 representa a menor/pior nota e 10 representa a maior/bom nota.

23.1	Seu empenho/interesse no desenvolvimento do jogo de xadrez	
23.2	Presença e participação nas atividades do jogo de xadrez	
23.3	Estrutura, recursos e equipamentos disponíveis para o jogo	
23.4	Contribuição do jogo de xadrez na sua formação/educação	
23.5	Contribuição nos conhecimentos pelo professor(a) que ministra as atividades do jogo	

24- Idade: _____

25- Sexo:

(F)

(M)

APÊNDICE F

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro(a) Professor(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre o lúdico na educação: o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico nas escolas. Para tanto, solicito sua participação respondendo aos questionamentos.

Lembro que a entrevista é anônima, o que torna desnecessária sua identificação. Certa de poder contar com sua valiosa colaboração, agradeço.

- 1- O xadrez está presente na matriz curricular da escola?
- 2- Quais são os objetivos da implantação do ensino do xadrez na escola?
- 3- Qual a sua preparação para o ensino do xadrez?
- 4- Há integração do xadrez com outras disciplinas do currículo da escola em que trabalha. Como?
- 5- Ocorre acompanhamento pedagógico das atividades do xadrez na escola em que trabalha?
- 6- Como é a infraestrutura para o ensino do xadrez na escola?
- 7- Por que tem o ensino do xadrez na escola em que trabalha?
- 8- Quais benefícios você considera que o xadrez traz para seus alunos?
- 9- As aulas de xadrez são somente práticas?
- 10- Durante as aulas você costuma fazer interferências? Quando? Como?
- 11- Você avalia seus alunos? Quando? Como? Por quê?
- 12- Quais sugestões você daria para melhorar as aulas de xadrez nesta escola?
- 13- Os Alunos trabalham coletivamente o xadrez?
- 14- Como iniciou a prática do xadrez na escola?
- 15- Você trabalha o jogo de xadrez de forma interdisciplinar?

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA DA ESCOLA 5

O xadrez está presente na matriz curricular da escola?

Eu acho que não.... porque as professoras têm os delas lá...

Quais são os objetivos da implantação do ensino do xadrez na escola?

É o xadrez eu considero uma um conteúdo muito importante... é desde que, a partir do momento que ele trabalha o ser humano de forma toda, né, então ele propicia a melhora de memorização da pessoa, a solidariedade, ele trabalha princípios morais, sabe... a formação de caráter, eu vejo tudo isso no jogo de xadrez, eu consigo enxergar isso no xadrez porque é um jogo de honestidade, né?. Por que você fala que é um jogo de honestidade? Por que ele não aceita golpe baixo, nem blefe, você tem que ser franco... apesar dele ser em alguns momentos é é violentos... por que é uma batalha, não é mesmo? É . Nele trava-se uma uma batalha... mas em momento algum você é desleal um com outro, tem que ser cara a cara, frente a frente.

Qual a sua preparação para o ensino do xadrez?

Eu tive uma preparação acadêmica... eu aprendi na faculdade.... você teve a disciplina? Eu tive a disciplina de esportes complementares que tinha o jogo de xadrez. E depois disso? Depois da faculdade eu fiz algumas oficinas.

Há integração do xadrez com outras disciplinas do currículo da escola em que trabalha. Como?

Aqui na escola ainda não. Mas eu pretendo levar isso adiante. Como cheguei recentemente aqui nessa escola, eu estou indo de forma mais discreta. Eu já consegui a graça do Diretor porque ele me cedeu o espaço, então... vamos devagar, né?

Ocorre acompanhamento pedagógico das atividades do xadrez na escola em que trabalha?

Está! Ocorre sim porque no planejamento é colocado para a supervisora, ela sabe, está ciente, está acompanhado, ela até se propôs a aprender (risos)

Como é a infraestrutura para o ensino do xadrez na escola?

Estou, estou... Porque o material que tem aqui é de qualidade, é muito difícil você encontrar um material desse numa escola, pelo eu eu nunca tinha visto ainda na escola estadual, tá, porque na municipal eu já tive, mas na estadual não. Aqui eu tenho estrutura física e material. Tenho uma sala específica, deixo os tabuleiros montados, onde eu saio e volto e continua do mesmo jeito, a organização... eu não tenho a preocupação de tá de sala em sala com material...correndo o risco de perder peças.

Por que tem o ensino do xadrez na escola em que trabalha?

Eu acredito que esses tabuleiros vieram porque a escola é referência, certo, tudo bem, tem o material devido a escola é referência, mas o que te levou a desenvolver um trabalho com o xadrez. Porque eu como foi um um... aprendizado que tive, no meu tempo de faculdade ééé eu sempre quis.. sempre por onde passei que tinha, havia ou os diretores se propunham a providenciar eu sempre trabalhei o xadrez, Sempre trabalhou? Sempre trabalhei. Mas esse é o segundo local onde eu encontro uma estrutura... éééé Perfeita? Exato! Agora aqui foi a melhor estrutura... além de tabuleiros tem uma sala.

Quais benefícios você considera que o xadrez traz para seus alunos?

Nossa!!! como tem de... concentração importantíssimo para nossos alunos..., tão importante nos dias de hoje, nessa vida de hoje... tão corrido, que nós não conseguimos parar para refletir e observar o meio, né? Então... Tudo que acontece em nosso redor, então... o xadrez nos proporciona isso, desenvolver esse tipo de capacidade de observar por vários ângulos, né?... é às vezes você só foca de uma forma na sua vida, como sair de um problema e tem variáveis... que o jogo de propõe isso... te proporciona isso... desde que você tenha calma, paciência... cautela. E nas aulas você faz essa transposição para os alunos? Faça, faça... Relaciono sim, e coloco para eles esses valores... Valores de caráter... que é cobrado na vida e no xadrez e também... quando ééé a gente aprende realmente, nós percebemos e parece que que volta pra si, você vivencia tão bem o xadrez... que dá impressão que você é o rei. Você consegue fazer

isso na sua vida? É é... No jogo... Aqui (aponta o tabuleiro). Porque você se defende, é um jogo de ajuda mútua de coletividade, uma peça protege a outra... então na vida nós precisamos estar assim, sendo solidários sempre... que nossa vida é de lutas né? De quedas de derrotas... de superação... então tem momentos aqui no jogo que o rei cai. Opa! Vou levantar minha cabeça, né? e prosseguir de novo, vou recomeçar, sou eu! É você! Tem momentos que a gente tropeça...

As aulas de xadrez são somente práticas?

Não. Elas são teóricas também oooo, Rosângela, inclusive ééé... eu passo a matéria, num primeiro momento, esclareço, com detalhes...explico o que é o jogo, as peças, como elas se movimentam, como acontece e, com essa matéria nos fazemos prova também, essa prova escrita valendo pontos... porque éééé um feedback, entendeu? Uma avaliação teórica e a prática que eu procuro culminar com um torneio entre eles mesmos... sem... assim, pra que eles reforcem o aprendizado, porque eu aplico a prova teórica e corrijo, com os alunos? Exato! Eles tiram dúvidas.. e quando eles vão para o torneio eles estão mais esclarecidos ainda... tem um lance no jogo, né?, que é o xeque mate... eles têm muitas dúvidas, xeque e xeque-mate. Realmente percebi muito essa dúvida aqui. Isso! E eles dando o xeque e o adversário não fugindo... eles já acham que é mate. É. e você tem que falar, repetir, falar de novo, até no torneio eles ainda tem dúvidas...e você repassa. Porque o jogo de xadrez também não é simples, né? exato! Agora é o seguinte: um um fator que ajuda muito nisso e até nos poupa, como um instrutor, é você está jogando no computador. O computador ajuda? Ajuda e muito. E você tem acesso aqui? A escola tem um laboratório, só que... é aberto somente para cursos... eu tenho uso, mas somente de um um computador, mais seria uma estratégia para você? Exato. Quando você joga no computador, na tela e clica uma peça que não está envolvida. O computador não obedece o comando... então ali... ele (o aluno) enxerga. Porque às vezes eu falo com eles e eles acham que estou inventando... hahaha professora você tá protegendo meu colega!!! Eu sei associa com a dama, né? Exatamente! Que é mais simples, né? Oh já que você falou em dama... eles têm muito hábito de falar em dama, né? Os termos... assim.. os termos quando vai capturar as peças: eu vou comer, você me comeu, eu vou comer... sabe? eu friso até isso... assim, a forma de falar no dia a dia... sabe? eu sei. verdade, a palavra... o termo técnico, aqui no xadrez é captura... não é comer, você tem uma comida, não é? Então quando nos vamos falar com as pessoas no dia a dia no nosso vocabulário, precisamos usar palavras... não

que sejam técnicas... mas que pelo menos não sejam vulgares, ter uma autocrítica perante os alunos... isso também é o xadrez, saber quando falar, quando fazer silêncio, é silêncio, não é? É silêncio... precisa de concentração, é outra virtude... nem todos sabem, né? ou conseguem fazer silêncio.

Durante as aulas você costuma fazer interferências? Quando? Como?

Sempre, quando há dúvidas... pergunta eu logo... coloco pra turma, olha tem uma dúvida aqui...

Você avalia seus alunos? Quando? Como? Por quê?

Avalio tudo... comprometimento, participação, envolvimento, tudo é avaliado, porque tem a prova teórica, sabe? Mas é relativo... vai que confunde... mas hoje mesmo eu percebi uma aluna que ela tá totalmente descomprometida... ela fazia de conta que tava participando da aula, porque a turma é grande... então pra eu sozinha... saber se a turma realmente aprendeu, é aqui, com o tabuleiro! Então eu tenho alguns alunos aqui... que me ajudam como monitores, então... os próprios meninos me falaram: professora ela não tá sabendo nem o movimento do cavalo. E deveria tá sabendo? Sim, e como você interfere? Você viu a aluna se recusando a jogar com o colega, por ele não sabe jogar? Sim. Conversei com ela :Você precisa respeitar seu colega... ela não sabe mas vamos ajudá-lo, eu estou ensinando exatamente isso: essa ajuda mútua! Seu colega tá precisando de ajuda, se ele não aprendeu até agora, então... ele precisa ainda mais de cooperação. De nós. Ele não sabe mais... vamos jogar com ele?, porque ele vai ter um aprendizado e você vai pesar no aprendizado dele. E você vai tá ajudando...

Quais sugestões você daria para melhorar as aulas de xadrez nesta escola?

Eu acho que a princípio deveria ser implantado... assim... como conteúdo obrigatório, entendeu? até mesmo... para que nós professores estarmos despertando outras habilidades que não seja habilidade motoras em quadra, porque a gente ééé tá muito bitolado em atividades de quadra, com bola, não é mesmo? Verdade. Muito físico, apesar que lá tem o lado mental também... mas aqui é outro departamento. Entendeu? Nós temos aqui, inclusive na região muitos períodos de sol, forte, forte demais, fortíssimos. A maioria das quadras não são cobertas e o xadrez é um outro recurso mais, tudo bem tem

outros jogos de mesa: tem dominó, tem pingue-pongue, tem damas... tem... mas eu acho que que que tudo é válido, todos são válidos, mas eu reforço isso pelo seguinte... antes de eu aprender o xadrez, porque eu aprendi o xadrez eu tava na faculdade. Eu já tinha passado da minha fase infantil, e eu sempre quis aprender o xadrez enquanto eu era criança, e tentei! E eu pegava o manual Rosângela, e lia mais eu não entendia, eu lia, me esforçava, mas eu não compreendia e não conseguia NINGUÉM. porque as pessoas não sabiam também, quem me rodeava não sabia, eu tinha o jogo de xadrez em casa, mas eu não tinha quem me ensinar... e o jogo de xadrez é complexo, você não aprende, nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira explicação, não. O básico, hein!!! Não aprende, não memoriza tudo de uma vez, não é mesmo? então eu não tinha aquela assistência, quis sempre aprender, não conseguia, quando eu cheguei na faculdade: *Aí! Não era meu sonho... mais era uma vontade! E hoje eu coloco em prática o que eu quis no passado e não tive e talvez seja por isso, que hoje eu ajo assim, eu acho que a razão pode ser essa, por isso sou tão detalhista com o jogo, sabe? Como você não encontra ninguém sempre, assim... com boa vontade, porque você tem que ter paciência para ensinar, tem que ter alguém que senta do lado, eu não tive essa vivência... eu quis ter, mais não conseguir ter, não encontrei ninguém para me explicar, eu tive vontade. Então às vezes a gente não aprende não é por falta de vontade é por falta de oportunidade... emoção! lágrima 47 min*

Os alunos trabalham coletivamente o xadrez?

Sim, trabalham... eu inclusive coloquei pra eles na definição do jogo de xadrez: é um jogo individual, disputado entre dois adversários, mas ao mesmo tempo ele é coletivo. Como? ele é coletivo porque as peças dele se ajudam mutuamente e ao mesmo tempo... nós aqui colegas um ajuda o outro porque nós trocamos de informações e as duplas e coloca também dois contra dois e mais dois de lado, entendeu? E eles mudam. E outra coisa: primeira rodada: mais de uma partida, porque aqueles que ainda não conseguiram absorver ainda o que imaginava, na segunda rodada... eu tenho certeza que eles vão ter mais habilidade. E a pontuação é um estímulo.

Como iniciou a prática do xadrez na escola?

É em uma reunião o diretor colocou para todos que tinha recebido alguns tabuleiros e que pretendiam colocar no pátio em mesas de alvenaria e os tabuleiros aqui são de lonas

e ele pretendia colar nas mesas de alvenaria, deixando livre, aí eu pedi pra ele mostrar, aí eu disse: nossa mas esse material é de primeira, não seria possível deixá-los num local específico, coloquei pra ele assim: você! o que você acha, você me permitiria ensinar meus alunos e incluir o xadrez no meu planejamento anual? Aí ele de deu essa possibilidade? Exato.




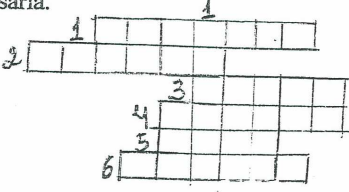
Você trabalha o jogo de xadrez de forma interdisciplinar?

Eu já trabalhei interdisciplinarmente, em uma outra escola, mas é como eu coloquei pra você: estou chegando... eu iniciando de uma forma tímida, percebi que houve um interesse do diretor, ele é professor de matemática e eu acredito que vamos chegar na interdisciplinaridade. Na outra escola, como foi esse trabalho com outras disciplinas? Foi um envolvimento mesmo, inclusive matemática e geografia. Como? É pela percepção espacial, direções e localizações, matemática são as coordenadas e paralelas, história também, porque a gente conta uma história medieval, uma disputa, e esse jogo conta uma história de uma disputa entre dois castelos, aqui no tabuleiro é o campo de batalha... eu tenho várias respostas nas provas que os alunos fazem essa associação.

ANEXOS

- ANEXO 1 - AVALIAÇÃO TEÓRICA DE XADREZ
- ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
- ANEXO 3 - FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 1
- ANEXO 4 - FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 2
- ANEXO 5 - FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 3
- ANEXO 6 - FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 4
- ANEXO 7 - FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 5

ANEXO 1 AVALIAÇÃO TEÓRICA DE XADREZ

ESCOLA ESTADUAL PLINIO RIBEIRO – MONTES CLAROS/MG AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 1ª. ETAPA/2009 - Prof. Cristina		
Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: _____ Data: _____		
1. Desenhe no verso o tabuleiro de Xadrez. (2 pontos)		
2. As peças do jogo de Xadrez desempenham movimentos direcionais. Os símbolos abaixo representam os movimentos de cada peça, nomei-as e dê seus valores numéricos. (1 ponto)		
 _____	 _____	 _____
3. Escreva sobre a rainha. (1 ponto)		
4. Quando o Rei pode pular duas (2) casas? (1 ponto)		
5. O que ocorre com o peão caso ele consiga atravessar todo o campo de batalha (o tabuleiro) chegando à última linha? (1 ponto)		
6. Cruzada (2 pontos)		
<i>Vertical</i>		
1. Movem-se nas verticais e horizontais		
<i>Horizontal</i>		
1. Termo técnico usado na conquista de peça adversária.		
2. Peça que pode saltar as demais.		
3. Combinação dupla entre a torre e o Rei.		
4. Cor das peças que iniciam o jogo.		
5. Soldado: move-se na linha vertical.		
6. Movimenta-se nas linhas diagonais.		
7. Qual é a diferença entre xeque e xeque-mate? (1 ponto)		
8. Quais as virtudes que podemos adquirir ao praticar o jogo de Xadrez? (1 ponto)		

ANEXO 2

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO

Montes Claros, 05 de março de 2009.

Processo N.º **1375**.

Título do Projeto: **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: O JOGO DE XADREZ COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS.**

Pesquisador : **Rosângela Ramos Veloso Silva.**

Relatora: **Profa. Vânia Silva Vilas Boas Vieira Lopes.**

Histórico

O xadrez é um instrumento pedagógico lúdico e potencializa o ensino-aprendizagem dialógico, empático e impulsionador das competências e habilidades de forma interativa, envolvente, autônoma, com participação qualitativa dos sujeitos da comunidade escolar. A prática dos professores com o jogo de xadrez é fruto do processo de formação no qual falta uma discussão pedagógica sobre o ensino do jogo, impossibilitando a elaboração de uma prática metodológica para fundamentar o ensino do xadrez, o que, supostamente, pode deixar brechas no âmbito da sua intervenção na escola.

Mérito

Este estudo tem por objetivo desvelar as intenções implícitas nas práticas do ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas da cidade de Montes Claros (MG). Trata-se de pesquisa exploratória e descritiva que terá como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e observação participante. Os sujeitos da pesquisa compreendem os professores de educação física das escolas públicas da cidade de Montes Claros-MG e seus respectivos alunos. Investigar a temática ora apresentada, hoje é um trabalho de extrema relevância, não só no âmbito das escolas públicas da cidade de Montes Claros, mas para as demais instituições escolares que almejam e que são cobradas no que se refere a um quadro docente político e tecnicamente capacitado para a atividade docente. A pesquisa não apresenta riscos

Parecer

A presidência do Comitê de Ética da Unimontes analisou o processo **1375**, e entende que o mesmo está completo e dentro das normas do Comitê e das Resoluções do Conselho Nacional da Saúde/Ministério da Saúde. Sendo assim, somos pela **APROVAÇÃO** do projeto de pesquisa,

Boas
Profª. Vânia Silva Vilas Boas Vieira Lopes
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes

ANEXO 3

FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 1



ANEXO 4 FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 2



ANEXO 5 FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 3



ANEXO 6 FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 4



ANEXO 7 FOTOS DAS AULAS DE XADREZ NA ESCOLA 5

