

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE

**O XADREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO COLÉGIO PEDRO II**

Niterói, RJ

2026

DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE

O XADREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO COLÉGIO PEDRO II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física. Área de Concentração: Aspectos Biodinâmicos e Socioculturais da Atividade Física. Linha de Pesquisa: Educação Física, Atividade Física, Esporte e Manifestações Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Ferreira dos Santos

Niterói, RJ

2026

DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE

“O XADREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO COLÉGIO PEDRO II”

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciência da Atividade Física, aprovada no dia ____ de ____ de _____ pela banca examinadora, composta pelos professores:

Prof. Dr. Roberto Ferreira dos Santos - Orientador
Professor do PPG em Ciências da Atividade Física da
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Prof^a. Dr^a. Gabriela Conceição de Souza - Convidada externa
Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ - *campus* Duque de Caxias)

Prof^a. Dr^a. Renata de Sá Osborne da Costa - Convidada interna
Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

À comunidade escolar do Colégio Pedro II,
presente em minha trajetória acadêmica
desde os primeiros passos na Educação
Básica até o meu retorno enquanto docente.
Com afeto e reconhecimento, retribuo, em
forma de dedicação e saber, tudo aquilo que
um dia recebi como inspiração.

Ao Pedro II, tudo!

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado sempre foi um projeto importante em minha trajetória, mas sua concretização não foi imediata. Antes disso, dediquei anos à construção de outro sonho, que exigiu tempo, esforço e persistência. Escritos por último, estes agradecimentos carregam o peso de tudo o que foi vivido ao longo deste percurso.

À Natalia, minha amiga e parceira de equipe. Compartilhamos trajetórias marcadas pela intensidade do trabalho e pelo desejo de ingressar na instituição em que hoje atuamos. Foi quem me encorajou desde a escrita do projeto até cada etapa do curso.

Ao Roberto, meu orientador, agradeço por confiar em mim ao acolher o projeto e permitir que ele seguisse seu percurso. Em um processo que exigiu autonomia e coragem para sustentar o próprio caminho, sua confiança em minha escrita foi fundamental para que este trabalho se realizasse.

Ao PPGCAF, pela concessão da bolsa integral de estudos, que tornou possível minha permanência e dedicação. Estendo aos docentes do programa e, em especial, à professora Renata, por ter aceitado o convite para compor a banca.

À professora Gabriela, que acompanha minha trajetória desde a especialização, agradeço pela presença generosa em diferentes momentos da minha formação. Sua escuta e suas provocações contribuíram de forma decisiva para o meu amadurecimento. Sua presença nesta banca é uma escolha consciente, marcada pela confiança em seu olhar.

Aos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II, pela disponibilidade em participar desta pesquisa. Este trabalho se constrói a partir da escuta das experiências de vocês.

À Minerva e Bellatrix, minhas gatinhas, pela companhia, presença silenciosa e carinho constante nos inúmeros momentos de solidão ao longo desta escrita.

Por último, mas de forma alguma menos importante, Gabriela, minha companheira de vida, deixo aqui meu agradecimento mais profundo. Estive ao meu lado todos os dias ao longo desses dois intensos anos. Foi apoio incondicional, sem nunca reclamar, mesmo diante das ausências, dos cansaços e dos muitos momentos em que recorri a você. Sustentou este caminho comigo. Obrigada por tudo!

“Das qualidades necessárias ao xadrez, laiá possuía as duas essenciais: olho de guia e paciência beneditina; qualidades preciosas na vida, que também é um xadrez, com seus problemas e partidas, uma ganhas, outras perdidas, outras nulas.”

Machado de Assis, 1878.

RESUMO

Debates acerca de como o ensino é concebido no cotidiano escolar e dos sentidos que orientam as escolhas pedagógicas repercutem no trabalho docente, marcado por decisões e intencionalidades situadas. Entretanto, essas perspectivas não se consolidam de forma uniforme. Na Educação Física escolar, embora os jogos ocupem lugar de destaque, os jogos de tabuleiro, especialmente o xadrez, permanecem à margem dos currículos e documentos normativos. Reconhecido nesta pesquisa como manifestação da cultura corporal, o xadrez é compreendido como conteúdo potencialmente formativo. O objetivo do estudo consiste em compreender de que modo os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II expressam suas intencionalidades na prática escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja produção de dados foi realizada por meio de formulário e entrevistas semiestruturadas. A análise orientou-se pelo paradigma indiciário, compreendendo os dados como pistas para a interpretação das intencionalidades docentes, organizada em três eixos: a presença e as formas de inserção do xadrez nas práticas docentes; as condições de possibilidade e os limites para sua incorporação; e os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez. Os resultados evidenciam que a inserção do xadrez não ocorre de forma homogênea, mas se constitui de maneira situada, atravessada por trajetórias docentes, condições institucionais, disputas no interior da Educação Física escolar e diferentes sentidos atribuídos ao conteúdo. Nesse percurso, o estudo evidencia que o xadrez pode ampliar as possibilidades pedagógicas da disciplina quando reconhecido como manifestação da cultura corporal e inserido de forma planejada e contínua, ao mesmo tempo em que explicita potencialidades e limites dessa inserção, contribuindo para o debate sobre conteúdos que ainda ocupam lugar pouco consolidado na Educação Física escolar.

Palavras-chave: Xadrez; Educação Física escolar; Cultura corporal; Prática docente; Paradigma indiciário.

ABSTRACT

Debates about how teaching is conceived in everyday school life and the meanings that guide pedagogical choices have direct implications for teaching practice, which is marked by situated decisions and intentionalities. However, these perspectives are not consolidated uniformly. In school Physical Education, although games occupy a prominent place, board games, especially chess, remain on the margins of curricula and normative documents. Recognized in this study as a manifestation of body culture, chess is understood as a potentially formative content. The aim of this study is to understand how the pedagogical meanings attributed to chess by Physical Education teachers at Colégio Pedro II express their intentionalities in school practice. This is a qualitative study, in which data were produced through a questionnaire and semi-structured interviews. The analysis was guided by the evidential paradigm, understanding the data as clues for interpreting teachers' intentionalities, and was organized into three axes: the presence and forms of chess integration in teaching practices; the conditions of possibility and the limits for its incorporation; and the pedagogical meanings attributed to chess. The results show that the integration of chess does not occur homogeneously, but is constituted in a situated manner, shaped by teaching trajectories, institutional conditions, internal disputes within Physical Education, and different meanings attributed to the content. In this process, the study demonstrates that chess can expand the pedagogical possibilities of the subject when recognized as a manifestation of body culture and incorporated in a planned and continuous way, while also highlighting the potentialities and limits of this integration, contributing to the debate on contents that still occupy a weakly consolidated place in school Physical Education.

Keywords: Chess; School Physical Education; Body Culture; Teaching Practice; Evidential Paradigm.

RESUMEN

Los debates acerca de cómo se concibe la enseñanza en la vida cotidiana escolar y de los sentidos que orientan las decisiones pedagógicas repercuten en el trabajo docente, marcado por decisiones e intencionalidades situadas. Sin embargo, estas perspectivas no se consolidan de manera uniforme. En la Educación Física escolar, aunque los juegos ocupan un lugar destacado, los juegos de mesa, especialmente el ajedrez, permanecen al margen de los currículos y documentos normativos. Reconocido en esta investigación como una manifestación de la cultura corporal, el ajedrez se comprende como un contenido potencialmente formativo. El objetivo del estudio consiste en comprender de qué modo los sentidos pedagógicos atribuidos al ajedrez por docentes de Educación Física del Colégio Pedro II expresan sus intencionalidades en la práctica escolar. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, cuya producción de datos se realizó mediante la aplicación de un formulario y entrevistas semiestructuradas. El análisis se orientó por el paradigma indiciario, comprendiendo los datos como pistas para la interpretación de las intencionalidades docentes, y se organizó en tres ejes: la presencia y las formas de inserción del ajedrez en las prácticas docentes; las condiciones de posibilidad y los límites para su incorporación; y los sentidos pedagógicos atribuidos al ajedrez. Los resultados evidencian que la inserción del ajedrez no ocurre de forma homogénea, sino que se constituye de manera situada, atravesada por trayectorias docentes, condiciones institucionales, disputas en el interior de la Educación Física escolar y diferentes sentidos atribuidos al contenido. En este recorrido, el estudio evidencia que el ajedrez puede ampliar las posibilidades pedagógicas de la asignatura cuando es reconocido como manifestación de la cultura corporal e incorporado de forma planificada y continua, al tiempo que explicita las potencialidades y los límites de esta inserción, contribuyendo al debate sobre contenidos que aún ocupan un lugar poco consolidado en la Educación Física escolar.

Palabras clave: Ajedrez; Educación Física escolar; Cultura corporal; Práctica docente; Paradigma indiciario.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição inicial das peças no chaturanga.....	24
Figura 2 - Posição inicial.....	25
Figura 3 - Notação algébrica.....	25
Figura 4 - Movimentação do bispo.....	26
Figura 5 - Captura do bispo.....	26
Figura 6 - Movimentação da torre.....	26
Figura 7 - Captura da torre.....	26
Figura 8 - Movimentação da dama.....	26
Figura 9 - Captura da dama.....	26
Figura 10 - Movimentação do cavalo.....	27
Figura 11 - Captura do cavalo.....	27
Figura 12 - Movimentação do peão.....	27
Figura 13 - Captura do peão.....	27
Figura 14 - Movimentação e captura pelo rei.....	27
Figura 15 - Mapa dos campi do Colégio Pedro II.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre os objetivos dos PCN e as contribuições pedagógicas do xadrez na Educação Física escolar.....	42
Quadro 2 - Formas de inserção do xadrez nas aulas de Educação Física.....	64
Quadro 3 - Formas de surgimento do xadrez nas práticas docentes.....	65
Quadro 4 - Fatores que influenciam a não inserção do xadrez na Educação Física.	67

SUMÁRIO

1	O TABULEIRO: Introdução.....	13
1.1	A pessoa pesquisadora.....	13
1.2	Contextualização do tema.....	15
1.3	Problema da pesquisa.....	18
1.4	Objetivos.....	18
1.5	Justificativa.....	18
1.6	Organização da dissertação.....	19
2	A ABERTURA: Referencial teórico.....	21
2.1	O rei e sua corte: aspectos históricos e simbólicos do xadrez.....	21
2.2	O Meio do jogo: fundamentos conceituais do xadrez enquanto jogo.....	28
2.3	O Roque: o xadrez na escola.....	32
2.3.1	A consolidação do xadrez escolar no mundo.....	32
2.3.2	O xadrez escolar no Brasil: entre iniciativas locais e políticas públicas.....	35
2.4	A Coroação: o xadrez na Educação Física.....	38
2.4.1	O xadrez como manifestação da Cultura Corporal.....	39
2.4.2	O xadrez como conteúdo na Educação Física escolar: um diálogo com os PCN.....	42
2.4.3	Entre prescrições e lacunas: o lugar do xadrez na BNCC.....	45
3	O CENTRO DO TABULEIRO: Método.....	48
3.1	Caracterização da pesquisa.....	48
3.2	Procedimentos de produção de dados.....	49
3.2.1	Entrevistas semiestruturadas.....	50
3.3	O paradigma indiciário como estratégia de análise.....	52
3.4	Contexto e participantes: conhecendo o Colégio Pedro II.....	55
3.5	Procedimentos para maximização da confiabilidade.....	60
3.6	Procedimentos éticos.....	61
4	O XEQUE: Análise e discussão dos dados.....	62
4.1	O xadrez nas práticas docentes: entre presença e instabilidade.....	63
4.2	Possibilidades e limites da inserção do xadrez na Educação Física escolar.....	66
4.3	Os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez: indícios das intencionalidades docentes.....	70
4.3.1	O lugar do xadrez no currículo da Educação Física.....	71
4.3.2	As condições docentes no ensino do xadrez.....	75
4.3.3	Diferentes sentidos do xadrez nas práticas docentes.....	79
4.3.4	A tensão entre o xadrez e as concepções de Educação Física centradas no movimento corporal.....	87
5	O XEQUE-MATE: Conclusão.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A – Instrumento de produção de dados: formulário de caracterização dos docentes e mapeamento do ensino do xadrez.....	98
	APÊNDICE B – Instrumento de produção de dados: roteiro de entrevistas.....	102
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	103
	APÊNDICE D – Respostas dos docentes ao formulário de caracterização e	

mapeamento do ensino do xadrez.....	107
ANEXO A – Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	110
ANEXO B – Relatório do software CopySpider.....	115
ANEXO C – Recortes de jornais sobre o projeto Cuca Legal.....	116
ANEXO D – Linha do tempo do Colégio Pedro II.....	119
ANEXO E – Artigo científico publicado.....	120

1 O TABULEIRO: Introdução

Antes que qualquer movimento seja realizado em uma partida de xadrez, há um elemento que antecede e sustenta todas as ações possíveis: o tabuleiro. É nele que o jogo se desenvolve, que as peças se organizam e que as relações entre os jogadores se tornam possíveis. Mais do que um suporte, o tabuleiro configura o campo no qual o jogo se constitui, delimitando espaços, posições e possibilidades de ação.

Ao assumir o título “O Tabuleiro”, este capítulo apresenta a introdução da pesquisa, situando o leitor no campo em que o estudo se desenvolve. Trata-se de explicitar o contexto, os caminhos iniciais e os elementos que fundamentam a construção do problema, bem como os objetivos que orientam a investigação.

Nesse sentido, a introdução não se restringe a uma apresentação preliminar, mas constitui o espaço de delimitação do estudo, no qual se definem as bases a partir das quais a pesquisa se organiza e ganha sentido.

1.1 A pessoa pesquisadora

Recordo-me de um tabuleiro de madeira, cuidadosamente forrado por dentro com veludo vermelho. Era do meu pai. Guardado entre lembranças de infância, aquele objeto permaneceu silencioso por muitos anos, até que, já professora, reencontrei no xadrez não apenas um jogo esquecido, mas um campo fértil de significados pedagógicos. Essa memória afetiva, simples e simbólica, tornou-se ponto de partida para compreender o quanto o ensinar e o aprender se entrelaçam à própria tessitura da vida.

Minha trajetória escolar foi inteiramente construída no Colégio Pedro II, instituição que marcou profundamente a formação e a forma como compreendo a escola como espaço de construção coletiva de saberes. Desde os primeiros anos da Educação Básica, a Educação Física sempre me despertou especial interesse: era nas aulas, nos jogos e nas interações corporais que eu reconhecia a potência educativa através do movimento. Assim, ao ingressar, em 2011, no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ), tive a convicção de estar dando continuidade a um percurso que já vinha sendo desenhado.

Curiosamente, o xadrez não fez parte da minha trajetória escolar, nem da formação inicial. O reencontro com o jogo ocorreu apenas após a graduação, quando iniciei a atuação docente em uma rede particular de ensino e fui convidada a assumir, além das aulas de Educação Física, as turmas de xadrez dos Anos Iniciais - conteúdo então obrigatório na instituição. Aceitei o desafio com conhecimentos limitados, restritos ao movimento das peças. Contudo, foi nesse contexto, entre aulas, estudos e experimentações, que passei a perceber o potencial do xadrez para dialogar com diferentes saberes escolares, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas e sociais nos estudantes.

Essa experiência marcou uma virada importante no percurso profissional. A partir dela, senti a necessidade de estudar mais, aprender e construir uma metodologia própria de ensino, que compreendesse o xadrez para além do “jogo pelo jogo”. Com o tempo, o xadrez passou a ocupar um lugar mais consistente na prática docente. Foi incorporado às aulas de Educação Física em diferentes instituições, de forma planejada e com intencionalidade pedagógica, em diálogo com as dimensões da cultura corporal.

Desde 2017, atuo como professora de xadrez em diferentes contextos escolares, paralelamente à docência em Educação Física. Essas experiências ampliaram minha compreensão do jogo como prática educativa e contribuíram para que o xadrez deixasse de ser um conteúdo periférico, afirmando-se como parte constitutiva da identidade docente. Ao longo desse percurso, desenvolvi projetos, compartilhei experiências e dialoguei com meus pares, reconhecendo no ensino do xadrez pedagógico um diferencial na atuação profissional e, ao mesmo tempo, um objeto legítimo de investigação no interior da Educação Física escolar.

No âmbito da especialização em Educação Física Escolar, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), entre 2018 e 2019, desenvolvi uma revisão de literatura intitulada “O ensino do xadrez na Educação Física escolar: uma revisão de literatura”, com o objetivo de compreender como os docentes da área vêm desenvolvendo esse conteúdo nas escolas brasileiras e quais sentidos pedagógicos têm sido atribuídos a ele. Os resultados evidenciaram lacunas e abordagens ainda restritas, frequentemente limitadas ao

“jogo pelo jogo”, o que reforçou a necessidade de aprofundar o olhar sobre o xadrez como prática educativa e cultural.

O retorno ao Colégio Pedro II, inicialmente na condição de professora contratada (2021/2022), representou mais do que uma conquista profissional: constituiu um reencontro com a minha própria história. Afetivamente vinculada à instituição, encontrei nos princípios que ali orientam a Educação Física um espaço fértil para tensionar modelos tradicionais de currículo, explorando possibilidades que ampliassem os sentidos atribuídos às práticas desenvolvidas na disciplina, entre elas o ensino do xadrez enquanto conteúdo. Foi nesse primeiro momento de atuação docente no Colégio Pedro II que, durante o período de ensino remoto, desenvolvi um projeto de iniciação ao xadrez voltado à comunidade escolar, experiência que fortaleceu minha convicção acerca do potencial do jogo para promover vínculos, aprendizagens significativas e inclusão. Posteriormente, ao ingressar como docente efetiva em 2024, pude dar continuidade e aprofundar essas proposições pedagógicas, ampliando as possibilidades de inserção do xadrez na Educação Física escolar.

Com o passar do tempo, o xadrez deixou de ser apenas um recurso didático e passou a integrar, de forma indissociável, o modo de ensinar e de compreender a educação. A cada aula, reconheço no jogo elementos que espelham o próprio processo educativo: escuta, estratégia, diálogo, respeito e sensibilidade. É desse percurso de vida, formação e profissão que emerge a pesquisa que aqui se apresenta, ancorada na convicção de que aquele tabuleiro de veludo vermelho, guardado na memória, atravessa o presente do ensinar e do aprender.

1.2 Contextualização do tema

As transformações vivenciadas no mundo contemporâneo têm provocado deslocamentos significativos nos modos de compreender a educação escolar e suas finalidades formativas. No âmbito educacional, tais mudanças incidem sobre a organização do currículo, as práticas pedagógicas e o papel atribuído à escola na formação dos sujeitos. Nesse cenário, ampliam-se os debates acerca de como o ensino é concebido e desenvolvido no cotidiano escolar, bem como dos sentidos que orientam as escolhas pedagógicas.

Essas discussões repercutem diretamente no trabalho docente, que passa a ser compreendido como uma prática situada e marcada por decisões e intencionalidades construídas em contextos históricos e institucionais específicos. Ensinar, nessa perspectiva, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve escolhas que articulam conhecimentos, valores e formas de interação. Para Garcia (2011, p. 23), tais práticas visam à concretização de uma “educação qualitativa, participativa, significativa, ativa e transformadora”, o que implica reconhecer o docente como mediador dos processos educativos.

Entretanto, a consolidação dessas perspectivas no cotidiano escolar não ocorre de maneira uniforme. Como destaca Garcia (2011), as condições concretas de trabalho, a organização institucional e as concepções pedagógicas historicamente construídas influenciam diretamente nas escolhas realizadas pelos docentes. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica não se constitui apenas como princípio teórico, mas como prática atravessada por contextos, limites e possibilidades que interferem na seleção e no desenvolvimento dos conteúdos escolares.

No campo da Educação Física escolar, os jogos têm sido reconhecidos como conteúdos recorrentes na organização do trabalho pedagógico. Inseridos no debate da cultura corporal, conforme discutido nos documentos curriculares nacionais (Brasil, 1997; 1998; 2018), os jogos são frequentemente apresentados como práticas que envolvem regras, interação e construção de significados no contexto escolar.

Entre as diferentes manifestações do jogo na escola, os jogos de tabuleiro, especialmente o xadrez, ocupam lugar menos evidente na organização curricular da Educação Física. Embora desperte interesse entre estudantes e esteja presente em iniciativas pontuais, sua inserção como conteúdo estruturado da disciplina depende das escolhas pedagógicas realizadas pelos docentes. Estudos têm apontado seu potencial formativo, destacando contribuições para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais (França, 2012), o que suscita questionamentos acerca de sua inserção pedagógica no âmbito da Educação Física escolar.

Sob essa perspectiva, o xadrez pode ser compreendido para além da dimensão estritamente lúdica, mobilizando múltiplas competências e experiências formativas. Embora frequentemente associado ao desenvolvimento do raciocínio

lógico e da concentração, o jogo envolve também dimensões estratégicas, éticas e relacionais que ampliam suas possibilidades pedagógicas no ambiente escolar. Como aponta Ribeiro-Doggers (2025, p. 98), o xadrez mobiliza competências amplamente valorizadas na formação humana, tais como: “colaboração, comunicação, pensamento estratégico, pensamento crítico, solução de problemas, dedução, antecipação, concentração, uso inteligente de recursos, preparação, aprendizado com os erros e espírito esportivo”. Ainda que essas contribuições sejam recorrentes na produção acadêmica sobre o xadrez, sua incorporação como conteúdo sistematizado da Educação Física permanece tema de debate e investigação.

Diante desse cenário, a pesquisa delimita-se ao Colégio Pedro II, instituição pública federal com trajetória histórica consolidada na educação brasileira. A escolha do campo empírico relaciona-se tanto à inserção profissional da pesquisadora quanto à relevância institucional da escola no âmbito da educação pública, o que possibilita investigar o ensino do xadrez em um contexto marcado por experiências pedagógicas diversas ao longo do tempo.

No âmbito dessa trajetória institucional, destaca-se o projeto “Cuca Legal”, desenvolvido entre as décadas de 1970 e 1980, quando o Colégio Pedro II sediou um dos núcleos do programa idealizado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Programa de iniciação esportiva, 1980; A experiência de um curso de xadrez, 1981). Integrado ao Programa de Iniciação Esportiva (PRIESP), o projeto contribuiu para a difusão sistematizada do xadrez junto a estudantes da instituição e da comunidade externa, articulando esporte, cultura e educação. Tal experiência histórica evidencia que o xadrez já ocupou lugar institucional relevante na escola, aspecto que reforça a pertinência de investigar, na contemporaneidade, como esse conteúdo é significado e mobilizado nas aulas de Educação Física.

Considerando essa trajetória, torna-se relevante investigar como ele é atualmente significado no âmbito da Educação Física do Colégio Pedro II, deslocando o foco da mera vivência do jogo para sua compreensão como conteúdo e para os sentidos pedagógicos que orientam a ação docente. É nesse horizonte que se insere o problema que orienta esta pesquisa.

1.3 Problema da pesquisa

De que modo os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II expressam suas intencionalidades na prática escolar?

1.4 Objetivos

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender de que modo os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II expressam suas intencionalidades na prática escolar.

Como desdobramento desse propósito, estabelecem-se como objetivos específicos: 1) Identificar como o xadrez tem sido inserido nas práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II; 2) Analisar os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes em suas narrativas sobre a prática; e 3) Interpretar as intencionalidades pedagógicas que se configuram a partir desses sentidos no contexto da Educação Física escolar.

1.5 Justificativa

A presente pesquisa insere-se em um percurso investigativo iniciado na especialização, por meio de uma revisão de literatura acerca do ensino do xadrez na Educação Física escolar (Martelote, 2019). Naquele momento, constatou-se a escassez de documentos e estudos que investigassem o ensino do xadrez nas aulas da disciplina. Posteriormente, a realização de uma revisão integrativa reafirmou essa constatação (Martelote; Santos, 2026), evidenciando que, embora o xadrez esteja presente em diferentes iniciativas escolares e em produções de outras áreas do conhecimento, ainda são escassas as investigações acadêmicas que o analisem enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

Considerando que o jogo constitui uma das manifestações historicamente trabalhadas na disciplina, compreender como o xadrez é significado quando integrado às aulas revela-se relevante para ampliar a compreensão sobre seu lugar no contexto curricular e formativo da Educação Física. Mais do que discutir sua

presença ou ausência, torna-se pertinente investigar os sentidos pedagógicos atribuídos pelos docentes à sua prática, uma vez que tais sentidos expressam as intencionalidades que orientam o fazer pedagógico.

Ao focalizar docentes do Colégio Pedro II, esta pesquisa busca compreender como o xadrez é incorporado no contexto da Educação Física escolar, bem como os sentidos pedagógicos que orientam a ação docente. A análise dos dados produzidos na pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela escuta atenta dos discursos docentes, com o propósito de identificar as intencionalidades que se configuram na prática. Acredita-se que os resultados possam oferecer subsídios para reflexões acerca da formação docente e das possibilidades pedagógicas do xadrez no contexto da disciplina, contribuindo para o debate acadêmico no campo da Educação Física.

1.6 Organização da dissertação

Como recurso simbólico de organização, os capítulos foram nomeados com expressões do universo linguístico do xadrez: “Tabuleiro”, “Abertura”, “Centro do Tabuleiro”, “Xeque” e “Xeque-mate”, estabelecendo uma analogia entre os movimentos estratégicos da partida e o percurso reflexivo da investigação.

Após esta introdução, apresenta-se o capítulo “A Abertura: Referencial teórico”, no qual são discutidos os fundamentos que sustentam a pesquisa. O capítulo organiza-se em quatro seções: a primeira aborda os principais marcos históricos do xadrez; a segunda discute o jogo como prática lúdica complexa e suas implicações pedagógicas; a terceira analisa sua inserção no contexto das políticas públicas e das experiências escolares, com destaque para o projeto “Cuca Legal”, desenvolvido no Colégio Pedro II; e a quarta seção reconhece o xadrez como manifestação da cultura corporal e como possibilidade de conteúdo da Educação Física escolar.

Na sequência, o capítulo “O Centro do Tabuleiro: Método” apresenta a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos de produção de dados, por meio da aplicação de formulário e da realização de entrevistas semiestruturadas, e o paradigma indiciário como estratégia de análise.

O capítulo “O Xeque: Análise e discussão dos dados” é dedicado à análise do

material empírico produzido na pesquisa, orientada pelo paradigma indiciário. Para fins de organização, os dados são estruturados em eixos interpretativos que contemplam a presença do xadrez nas práticas docentes, as condições de sua inserção e os sentidos pedagógicos a ele atribuídos, em diálogo com os objetivos da investigação.

Por fim, a dissertação se encerra com o capítulo “O Xeque-mate: Conclusão”, no qual são apresentadas as considerações finais e as reflexões decorrentes da investigação.

2 A ABERTURA: Referencial teórico

Na linguagem do xadrez, a abertura corresponde aos movimentos iniciais da partida, momento em que se estabelecem as bases sobre as quais o jogo se desenvolverá. Mais do que uma sequência de lances, trata-se de um campo orientado por princípios que estruturam as possibilidades futuras de ação. Como destaca D'Agostini (2002, p. 280), há, nas aberturas, princípios gerais cujo conhecimento é indispensável, pois constituem sua própria base, sendo os movimentos e lances apenas instrumentos de sua realização.

Ao assumir o título “A Abertura”, este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Nesse contexto, não se trata de reunir autores ou conceitos de forma desarticulada, mas de explicitar os princípios que orientam a compreensão do objeto investigado. Assim como no jogo, o domínio desses fundamentos não apenas organiza o pensamento, como também confere consistência à condução do percurso investigativo, oferecendo elementos para interpretar o fenômeno em análise.

Desse modo, o referencial teórico configura-se como estrutura que sustenta e orienta a pesquisa, estabelecendo as bases a partir das quais se articulam as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho.

2.1 O rei e sua corte¹: aspectos históricos e simbólicos do xadrez

O jogo de xadrez atravessou aproximadamente mil e quinhentos anos, transitando por diferentes culturas, como a Índia antiga, a Europa medieval, a União Soviética e países do Ocidente. Ao longo desse percurso histórico, diversas histórias e lendas foram associadas à sua origem, contribuindo para consolidá-lo como um dos jogos mais antigos do mundo.

Esta seção tem como propósito ir além da mera narrativa sobre a origem do xadrez, apresentando-o como uma prática cultural que, ao longo do tempo, sofreu transformações decorrentes das dinâmicas sociais de cada período histórico.

¹ O jogo de xadrez é composto por dois conjuntos de peças, um branco e um preto. Cada conjunto é formado por 1 rei, 1 dama, 2 bispos, 2 cavalos, 2 torres e 8 peões, organizados de modo a representar simbolicamente uma corte monárquica (Sá, 2021).

Considera-se que, no processo de ensino, é essencial que os estudantes conheçam não apenas as regras e estratégias do jogo, mas também sua trajetória de constituição. Compreender como o xadrez se estruturou até alcançar sua forma atual contribui para que seja valorizado em sua dimensão histórica, simbólica e educativa.

A origem exata do xadrez é desconhecida, e essa incerteza confere ao jogo um caráter de mistério, como observa Shenk (2007, p. 18), ao afirmar que “sua história está tão entrelaçada com a evolução da civilização humana que estudá-la é compreender melhor o próprio ser humano”. Horton (1973) também ressalta a relevância do xadrez ao afirmar que:

quando um jogo, como o xadrez, atrai o interesse da humanidade por tantos séculos, devemos dar como provado possuir sólidos méritos que não podem ser desprezados, porém merecedores, mesmo, de definitiva atenção (Horton, 1973, p. 9).

Diante desse cenário, questiona-se o que faz o xadrez fascinar pessoas por tanto tempo. Segundo Sá (2021), sua origem é complexa e envolta em mistério, sendo mencionadas cerca de quarenta lendas conhecidas até hoje. Uma dessas narrativas atribui a criação do jogo ao herói grego Palamedes, que teria utilizado o xadrez durante o cerco de Troia para entreter seus soldados. No entanto, evidências históricas e arqueológicas apontam para o noroeste da Índia como o provável berço do xadrez.

Entre as diversas versões sobre sua origem, duas lendas destacam-se por sua riqueza simbólica e pelo desfecho comum. Na versão relatada por Ribeiro-Doggers (2025), ambientada na Índia, uma rainha enfrenta o luto pela morte de seu filho em batalha. Diante da angústia coletiva, um sábio chamado Qaflān decide comunicar a tragédia por meio da criação de um jogo. Utilizando madeira em duas cores e couro curtido, ele desenvolve um tabuleiro com sessenta e quatro casas e peças que representam uma guerra simbólica, “sem perda de vidas”. Por meio de uma partida de xadrez, revela à rainha a morte de seu filho ao declarar: “Xeque-mate!”. Comovida com a sabedoria demonstrada, a rainha lhe oferece qualquer recompensa. O sábio solicita, então, uma quantidade crescente de grãos de trigo distribuídos sobre as casas do tabuleiro – iniciando com um grão na primeira casa e dobrando sucessivamente até a última. O que parecia uma recompensa

modesta revela-se um pedido exponencial: “O tabuleiro de xadrez tem 64 casas e, como o número de grãos dobra a cada uma, o total seria de $2^{64} - 1$, uma quantidade que não pode ser reunida nem com as colheitas do mundo inteiro” (Ribeiro-Doggers, 2025, p. 17).

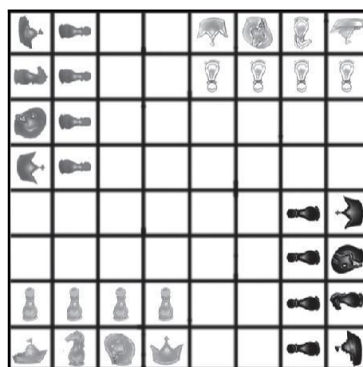
Lasker (1999) apresenta uma versão semelhante, ainda que com variações nos personagens e no tom da narrativa. Nela, o xadrez é inventado por Sissa, um brâmane da corte do rajá Balhait, atendendo a um pedido do rei para criar um jogo que exaltasse a prudência e o conhecimento, em contraposição ao fatalismo do *nard* (atualmente conhecido como gamão). O jogo, baseado na estrutura do exército indiano, composto por “carros, cavalos, elefantes e soldados a pé, comandados por um rei e seu vizir”, encanta o rei, que insiste em recompensar o inventor (Lasker, 1999, p. 29-30). Sissa solicita, então, grãos de milho dispostos em progressão geométrica sobre as casas do tabuleiro. A entrega mostra-se inviável antes mesmo de atingir a trigésima casa, e o sábio, sorrindo, esclarece já saber da impossibilidade de receber sua recompensa, pois “a quantidade de milho necessária cobriria toda a superfície da Terra com uma camada de nove polegadas de espessura” (Lasker, 1999, p. 25). Admirado, o rei reconhece tanto a genialidade do jogo quanto a engenhosidade do pedido.

Ambas as narrativas, embora distintas em seus elementos iniciais, como a presença de uma rainha ou de um rei, o uso de trigo ou de milho, e a figura de Qaflân ou de Sissa, convergem em seu desfecho: a revelação do crescimento exponencial como metáfora da inteligência estratégica, bem como a exaltação do xadrez como instrumento formativo, pedagógico e filosófico. Além disso, ambas remetem à Índia como berço do jogo, reforçando sua origem cultural e simbólica nesse contexto. Como observa Ribeiro-Doggers (2025, p. 18), “se a história é verdadeira ou não, não faz diferença. Uma coisa com a qual a maioria dos historiadores concorda é que o jogo se originou na Índia”.

Essa origem é respaldada por estudos históricos, como os de Sá (2021) e Lasker (1999), que reconhecem o *chaturanga* como o ancestral direto do xadrez. Segundo Lasker (1999), o termo *chaturanga*, surgido no Império Gupta por volta do século VI, significa “exército de quatro partes”, em referência às quatro unidades militares indianas da época. Sá (2021) complementa que o *chaturanga*, ou “jogo dos quatro membros”, era praticado por quatro participantes, cada um controlando oito peças: um ministro (posteriormente a rainha, hoje a dama), um cavalo, um elefante

(atualmente o bispo), um navio (mais tarde uma carruagem, hoje representada pela torre) e quatro soldados (atuais peões), dispostos nos cantos de um tabuleiro com sessenta e quatro casas unicolores (Figura 1). As peças possuíam cores distintas, como preta, vermelha, verde e amarela, e os movimentos eram determinados por dados. O jogo era disputado individualmente e cada face do dado indicava o movimento de uma peça específica (Sá, 2021, p. 11).

Figura 1 - Disposição inicial das peças no chaturanga



Fonte: Caldeira (2021, p. 11)

Independentemente da narrativa sobre sua origem, seja por meio da criatividade atribuída a Palamedes, do engenho de Qaflân ou da sabedoria de Sissa, o xadrez sempre esteve associado a um caráter estratégico e educacional. Até as primeiras décadas do século XIX, o chaturanga era um jogo reservado à nobreza indiana, destinado ao desenvolvimento de habilidades como prudência, diligência, visão e conhecimento (Vasconcellos, 1991, p. 20).

Ao chegar ao Ocidente, o xadrez foi inicialmente valorizado como passatempo nobre. Durante a Idade Média, era restrito às elites e conhecido como “jogo dos reis”, sendo especialmente apreciado pela aristocracia europeia (Sá, 2021). Em um intervalo relativamente curto de dois séculos, consolidou-se como prática regular entre reis, padres, cavaleiros e outros membros da nobreza feudal. Segundo Ribeiro-Doggers (2025, p. 20–21), ao citar Murray, entre os séculos XIII e XV “o xadrez atingiu na Europa Ocidental uma popularidade que jamais foi superada e, possivelmente, jamais igualada”.

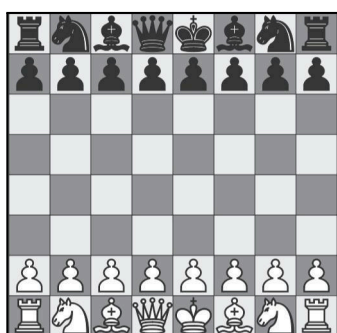
A modificação dos nomes das peças contribuiu significativamente para a expansão dessa popularidade no contexto ocidental. Enquanto no chaturanga o rei

era acompanhado pelo *ferz*² árabe, na versão ocidental essa peça foi substituída pela figura da rainha. Outras adaptações também ocorreram: o cavalo passou a ser representado como cavaleiro, o carro foi transformado em castelo, posteriormente denominado torre, e o elefante foi reinterpretado como bispo. Tais mudanças não se limitaram à nomenclatura, mas refletiram uma adaptação simbólica do jogo aos papéis sociais e à estrutura hierárquica da sociedade europeia medieval (Ribeiro-Doggers, 2025).

Com o passar do tempo, o jogo sofreu alterações que contribuíram para a consolidação de sua versão moderna. Sá (2021, p. 12) descreve três etapas principais desse processo evolutivo: 1) a “supressão dos dados”, que eliminou o fator sorte e tornou a vitória dependente predominantemente do raciocínio; 2) a oposição entre as peças pretas e verdes e as vermelhas e amarelas, resultando em uma “reunião de adversários diagonalmente opostos”; e 3) a “substituição das alianças diagonais por alianças laterais”, refletindo o surgimento do conceito de Estado em contraposição às sociedades tribais.

Atualmente, conforme D’Agostini (2002), o xadrez é praticado por dois adversários, cada um controlando dezesseis peças de cores opostas, brancas e pretas (Figura 2), compostas por um rei, uma dama, dois bispos, dois cavalos, duas torres e oito peões. O tabuleiro é organizado de modo que a partida possa ser acompanhada por meio da notação algébrica (Figura 3), sistema que utiliza letras para identificar as colunas e números para indicar as fileiras, semelhante ao empregado no jogo de batalha naval.

Figura 2 - Posição inicial



Fonte: Caldeira (2021, p. 22)

Figura 3 - Notação algébrica

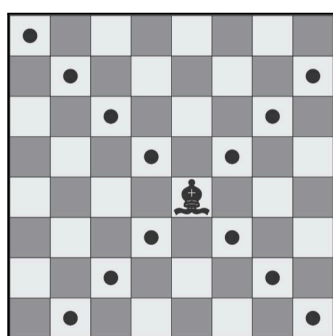
a8	b8	c8	d8	e8	f8	g8	h8
a7	b7	c7	d7	e7	f7	g7	h7
a6	b6	c6	d6	e6	f6	g6	h6
a5	b5	c5	d5	e5	f5	g5	h5
a4	b4	c4	d4	e4	f4	g4	h4
a3	b3	c3	d3	e3	f3	g3	h3
a2	b2	c2	d2	e2	f2	g2	h2
a1	b1	c1	d1	e1	f1	g1	h1

Fonte: Caldeira (2021, p. 30)

² Ferz era a peça do xadrez oriental antigo que representava o vizir ou conselheiro do rei, movimentando-se apenas uma casa na diagonal.

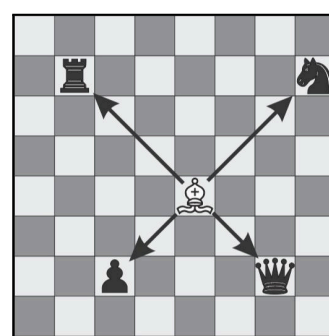
Cada peça possui um padrão específico de movimentação e captura (Figuras 4 a 14), e o objetivo do jogo é encerrar a partida ao colocar o rei adversário em xeque-mate ou ao alcançar uma situação de empate. As peças também possuem valor numérico para fins de avaliação estratégica: o peão vale 1 ponto; o bispo e o cavalo, 3 pontos; a torre, 5 pontos; e a dama, 10 pontos. O rei, por sua vez, é a peça central, pois a inevitabilidade de sua captura, configurada pelo xeque-mate, determina o término da partida (D'Agostini, 2002).

Figura 4 - Movimentação do bispo



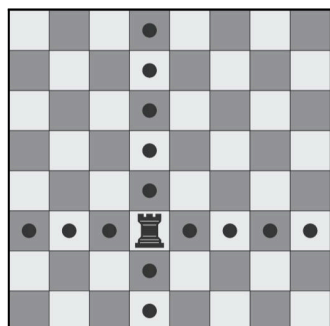
Fonte: Caldeira (2021, p. 22)

Figura 5 - Captura do bispo



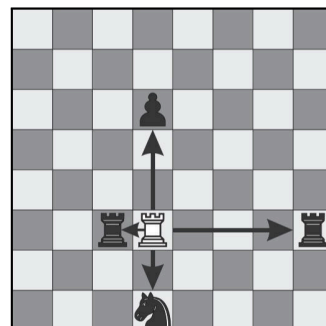
Fonte: Caldeira (2021, p. 23)

Figura 6 - Movimentação da torre



Fonte: Caldeira (2021, p. 23)

Figura 7 - Captura da torre



Fonte: Caldeira (2021, p. 23)

Figura 8 - Movimentação da dama

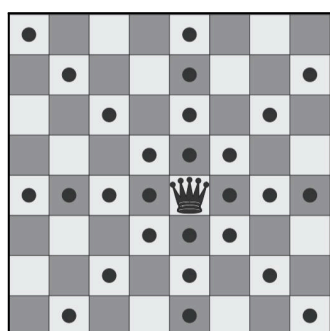
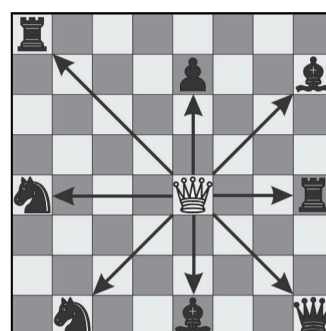
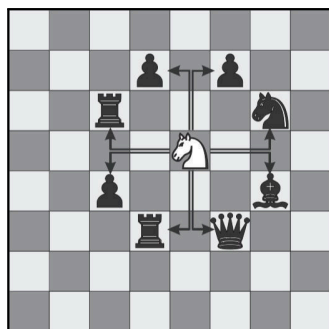


Figura 9 - Captura da dama



Fonte: Caldeira (2021, p. 24)

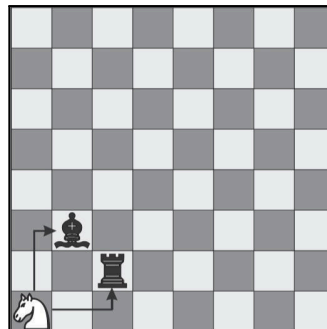
Figura 10 - Movimentação do cavalo



Fonte: Caldeira (2021, p. 25)

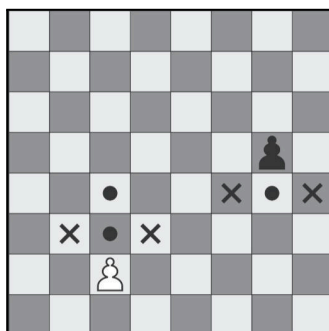
Fonte: Caldeira (2021, p. 24)

Figura 11 - Captura do cavalo



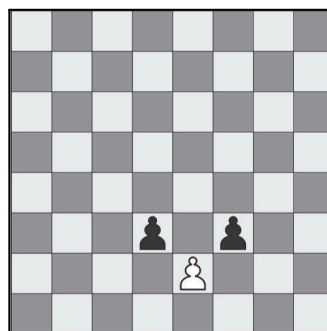
Fonte: Caldeira (2021, p. 25)

Figura 12 - Movimentação do peão



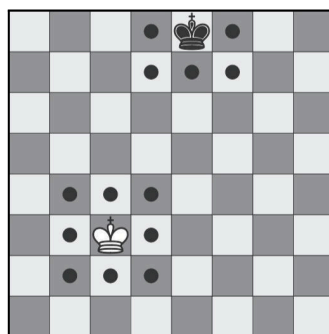
Fonte: Caldeira (2021, p. 26)

Figura 13 - Captura do peão



Fonte: Caldeira (2021, p. 26)

Figura 14 - Movimentação e captura pelo rei



Fonte: Caldeira (2021, p. 26)

Além das mudanças estruturais descritas por D'Agostini (2002) e Sá (2021), transformações pontuais também contribuíram para tornar o xadrez mais dinâmico e acessível. Como destaca Ribeiro-Doggers (2025), introduziu-se a padronização do tabuleiro quadriculado, com a alternância de casas claras e escuras, o que facilitou a visualização e o planejamento estratégico durante a partida. Os peões passaram a

ter a possibilidade de avançar duas casas em seu primeiro movimento, recurso que agiliza a abertura do jogo e amplia os desdobramentos táticos.

No entanto, foi apenas no final do século XV que o xadrez passou por uma consolidação mais profunda, resultando em uma forma relativamente unificada de regras, tal como é conhecida atualmente. Entre as mudanças mais significativas destacam-se os novos movimentos atribuídos ao bispo e ao rei. O bispo, que antes saltava duas casas na diagonal, passou a movimentar-se livremente ao longo dessa direção. O rei, por sua vez, adquiriu o direito de realizar o roque, movimentação conjunta com a torre que lhe confere maior proteção. A alteração mais impactante, contudo, foi a transformação do movimento da dama. Inicialmente limitada a uma casa por vez na diagonal, assim como o antigo ferz árabe, a dama passou a deslocar-se livremente nas direções horizontal, vertical e diagonal, tornando-se a peça mais poderosa do tabuleiro. Segundo Ribeiro-Doggers (2025, p. 22), “No que era chamado de ‘xadrez moderno’, ela se tornou mais poderosa que qualquer outra peça”. O autor acrescenta que a origem dessa mudança ainda permanece envolta em mistério.

Considerando as possíveis origens do xadrez e sua evolução ao longo de quase quinze séculos, marcadas por lendas, mistérios e transformações culturais, emerge o interesse em investigá-lo no campo científico e pedagógico, especialmente quanto às suas possibilidades no contexto escolar.

2.2 O Meio do jogo³: fundamentos conceituais do xadrez enquanto jogo

A compreensão do jogo como elemento constitutivo da cultura humana ganhou força a partir das contribuições do historiador Johan Huizinga, ainda na primeira metade do século XX. Em *Homo Ludens*, Huizinga (2007) sustenta que o impulso de jogar é anterior à própria cultura, afirmando que as manifestações lúdicas atravessam o desenvolvimento das civilizações. Para o autor, a civilização nasce e se transforma a partir do jogo, que não se reduz a entretenimento, mas se configura como fundamento simbólico e estruturante da vida em sociedade. Essa perspectiva

³ No xadrez, o “meio do jogo” corresponde ao momento entre a abertura e o xeque-mate, marcado pelo desenvolvimento das peças e pela maior complexidade estratégica, no qual se evidenciam a experiência, a criatividade e a personalidade do jogador, aspecto que D’Agostini (2002, p. 283) denomina de desenvolvimento.

desloca o jogo de uma condição secundária para reconhecê-lo como dimensão constitutiva da experiência humana.

Na mesma obra, Huizinga aprofunda a compreensão do jogo como componente essencial da vida social e cultural, explorando suas dimensões históricas, etimológicas e sociais. O autor descreve o jogo 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” (Huizinga, 2007, p. 12). Tal concepção evidencia o jogo como prática dotada de significado próprio, capaz de mobilizar sentidos e vínculos, sem, contudo perder seu caráter voluntário e delimitado.

Ao vivenciar situações de jogo, o indivíduo se submete a regras previamente estabelecidas, que definem tempo, espaço e possibilidades de ação. Tais regras, embora assumidas livremente pelos participantes, tornam-se indispensáveis para a existência do próprio jogo, exigindo disciplina, atenção e capacidade de adaptação às circunstâncias da partida. Huizinga (2007) destaca que a experiência lúdica é atravessada por elementos como tensão, alegria e um sentimento de pertencimento a uma realidade transitória, distinta da vida cotidiana.

Piaget (1967)⁴, em sua teoria do desenvolvimento, reconhece nos jogos de regras uma estrutura normativa fundamental para a organização das relações sociais. Para o autor, tais jogos exigem dos participantes o reconhecimento e a aceitação de normas compartilhadas, condição indispensável para que a dinâmica da partida se sustente.

Em outras obras, Piaget (1978; 1991) amplia essa discussão ao analisar o papel dos jogos na construção das regras e ao destacar sua função simbólica no desenvolvimento moral e social. Ao investigar os jogos, o autor busca compreender os processos pelos quais os sujeitos constroem critérios comuns e tornam possível a vida social. Nesse sentido, o jogo não se configura apenas como atividade recreativa, mas como sistema relacional em que os participantes operam dentro de normas coletivamente reconhecidas, legitimando regras e resultados produzidos por elas.

⁴ Embora não tenha investigado os jogos como foco específico de sua produção teórica, suas análises sobre os jogos de regras inserem-se no quadro mais amplo de sua reflexão sobre a formação moral e a construção das normas na infância.

À luz dessas concepções sobre o jogo, e dialogando com a abordagem teórica de Nascimento (2014) e as contribuições de Meneghel (2019), compreende-se que o xadrez apresenta, em sua estrutura, elementos constituintes que o caracterizam enquanto jogo: regras bem definidas, dinâmica de ataque e defesa, exigência de conhecimentos estratégicos e táticos, além da análise e percepção das situações de jogo. Tais aspectos organizam sua lógica interna e evidenciam que sua complexidade ultrapassa classificações baseadas apenas em seu suporte material.

Não obstante essa complexidade estrutural, o xadrez tem sido frequentemente classificado a partir de critérios externos e observáveis, especialmente no âmbito das categorizações empíricas. Conforme discute Klein (2003), a expressão “jogos de mesa” refere-se a jogos praticados sobre superfícies planas, sendo essa característica física o principal critério de agrupamento. Nessa lógica classificatória, o xadrez tem sido incluído como jogo de tabuleiro (Meneghel, 2019), em razão de sua realização sobre um tabuleiro padronizado com 64 casas.

A análise de Klein (2003) também evidencia que esse tipo de agrupamento, centrado na materialidade das práticas lúdicas, possui raízes históricas. Desde a Antiguidade, jogos realizados sobre superfícies planas estiveram associados a práticas culturais diversas, incorporando elementos como sorte, raciocínio e estratégia. O uso de dados, por exemplo, constitui uma prática milenar, revelando o valor simbólico e funcional desses artefatos na organização das dinâmicas lúdicas ao longo do tempo.

Em determinadas sociedades, os jogos não se configuraram apenas como formas de ocupação do tempo, mas assumiram funções sociais específicas. O jogo *mancala*, supostamente originado no Egito e amplamente difundido em diferentes regiões da África, é frequentemente mencionado como exemplo de prática que, para além do entretenimento, poderia desempenhar papel estratégico na contenção social⁵ e na organização comunitária (Klein, 2003). Tal exemplo evidencia que os jogos, ainda que classificados segundo seus suportes materiais, carregam sentidos culturais e implicações sociais que excedem a materialidade sobre a qual se realizam.

⁵ Em sociedades escravocratas, permitir que pessoas escravizadas participassem de práticas lúdicas durante os raros momentos de descanso podia funcionar como mecanismo de controle social, contribuindo para a contenção de tensões e para a prevenção de possíveis insurreições.

Além disso, a história dos jogos revela processos contínuos de apropriação e reinvenção a partir de modelos preexistentes, o que possibilitou a difusão de novas práticas lúdicas em diferentes regiões do mundo. Modalidades como o *xiangqi*, o *janggi*, o *shogi* e o *makruk* são frequentemente apontadas como desdobramentos históricos do chaturanga, compartilhando ancestralidade comum (Ribeiro-Doggers, 2025; Klein, 2003). Tal dinamicidade evidencia que os jogos não se definem exclusivamente por seu suporte material, mas por estruturas e lógicas que atravessam contextos culturais distintos.

Se, ao longo da história, os jogos se transformaram ao circularem entre culturas e sociedades, na contemporaneidade esse movimento de reinvenção encontra nas tecnologias digitais uma nova forma de expressão. A ampliação das tecnologias digitais nas últimas décadas intensificou a transposição de jogos tradicionalmente associados a suportes físicos para ambientes virtuais. O xadrez, nesse contexto, expandiu-se para plataformas digitais que reproduzem suas regras, temporalidades e dinâmicas estratégicas, deslocando a experiência do tabuleiro físico para interfaces mediadas por dispositivos eletrônicos.

Experiências desenvolvidas durante a pandemia de Covid-19 evidenciam essa transposição. Skowronski (2021), ao relatar práticas da Educação Física escolar no contexto do ensino remoto, menciona a incorporação do xadrez on-line por meio da plataforma Lichess como conteúdo trabalhado nas aulas. De modo semelhante, Cavalheiro e Castro (2021) descrevem projeto de ensino realizado no Instituto Federal de Mato Grosso no qual o Lichess foi utilizado para a realização de torneios on-line, articulado ao uso do WhatsApp para mediação e discussão das partidas. Ainda que tabuleiros físicos tenham sido disponibilizados aos participantes em determinados momentos, a centralidade das experiências ocorreu no ambiente digital, sem que se alterasse a lógica normativa e relacional que estrutura o jogo.

Diante desse percurso, as classificações mencionadas, ao privilegiarem características externas da prática, possuem natureza empírica e organizacional. Embora possam auxiliar na descrição inicial dos jogos, não esgotam a complexidade das dinâmicas internas, das relações simbólicas e das estruturas normativas que os constituem. Compreender o xadrez exige, portanto, deslocar o foco do critério observável para a lógica que o organiza. Seja no tabuleiro físico, seja nas plataformas digitais, o xadrez estrutura-se por regras, objetivos mutuamente opostos, estratégias e decisões que configuram uma dinâmica relacional própria. É

essa organização relacional que o caracteriza enquanto jogo, independentemente do meio pelo qual se manifeste.

2.3 O Roque⁶: o xadrez na escola

O xadrez, enquanto prática intelectual e manifestação cultural milenar, transcende os limites de um simples jogo e passa a ocupar progressivamente um espaço de relevância no campo educacional. Sua incorporação ao espaço escolar reflete o reconhecimento de diferentes possibilidades formativas associadas ao jogo, bem como o interesse de instituições educacionais em integrá-lo às práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesta seção, busca-se apresentar um panorama histórico da inserção do xadrez no contexto escolar, tanto em âmbito internacional quanto nacional, destacando experiências, iniciativas institucionais e projetos que contribuíram para sua difusão no campo educacional.

2.3.1 A consolidação do xadrez escolar no mundo

A trajetória do xadrez enquanto prática pedagógica estruturada remonta ao início do século XX. A partir desse momento, delinearam-se marcos institucionais decisivos para sua gradual inserção no ambiente escolar em diferentes partes do mundo. Entre esses marcos, a criação da Federação Internacional de Xadrez (FIDE), fundada em Paris em 1924 e responsável pela regulamentação do xadrez em âmbito internacional, representou um passo fundamental na consolidação do xadrez como modalidade esportiva organizada, respondendo à necessidade de regulamentação até então inexistente (Sá, 2021; Sobre a FIDE, 2025). Embora inicialmente voltada à normatização de competições oficiais, a FIDE ampliou progressivamente seu escopo de atuação, passando a contribuir também para o reconhecimento do xadrez como ferramenta educativa.

⁶ No xadrez, o roque é um movimento especial que envolve simultaneamente o rei e uma das torres (D'Agostini, 2002, p. 32). Esse movimento pode ser compreendido como uma reorganização estratégica da posição, aspecto que dialoga com o deslocamento do xadrez para o contexto escolar e sua resignificação no âmbito educacional.

Ainda em 1924, durante a realização da primeira Olimpíada de Xadrez não oficial, discutiu-se a possibilidade de inclusão do jogo no programa dos Jogos Olímpicos. Divergências relativas à distinção entre jogadores amadores e profissionais, contudo, impediram sua aceitação formal no movimento olímpico. Ao final desse evento, a FIDE assumiu a responsabilidade pela organização das Olimpíadas de Xadrez. A partir de 1927, esses torneios passaram a ser realizados regularmente, reunindo seleções nacionais compostas por enxadristas de elite (Olimpíada de xadrez, 2025).

Durante a primeira metade do século XX, o xadrez manteve-se predominantemente associado a círculos intelectuais e a grupos sociais específicos, sendo ainda uma prática restrita a determinados segmentos da sociedade. A partir da década de 1940, entretanto, observa-se uma inflexão em sua trajetória, com a ampliação gradual de sua presença na esfera educacional, impulsionada sobretudo pela visibilidade alcançada em campeonatos internacionais e nas Olimpíadas de Xadrez.

A Inglaterra constitui um dos primeiros exemplos dessa ampliação, ao incorporar o xadrez como atividade extracurricular já em 1943. Na União Soviética, por sua vez, o jogo assumiu centralidade estratégica no projeto político-educacional do Estado. Em 1966, foi criada a Faculdade de Xadrez no Instituto Central de Educação Física de Moscou, instituição responsável pela formação de professores especializados para atuar no ensino secundário, com base em estudos teóricos e práticos que articulavam pedagogia, psicologia do jogo e treinamento esportivo (Grillo, 2012; Sá *et al.*, 2003). O êxito soviético no cenário enxadrístico internacional reforçou a valorização do xadrez como “esporte nacional número um”, consolidando-o como símbolo de desenvolvimento intelectual e disciplina estratégica.

A partir dessas experiências pioneiras, diferentes países passaram a investir na integração do xadrez ao contexto escolar, entre eles França, Alemanha, Holanda, Suíça, Canadá e Cuba. A França, em particular, por meio do Ministério da Educação, passou a promover a prática do jogo desde 1976 como atividade socioeducativa e de estímulo cognitivo, patrocinando competições e incentivando sua difusão em diferentes níveis educacionais (Sá *et al.*, 2003; Sá 2021).

O contexto geopolítico da Guerra Fria também contribuiu para a valorização do xadrez como instrumento educacional. A histórica vitória de Bobby Fischer sobre

Boris Spassky⁷ representou mais do que um êxito esportivo, simbolizando um embate ideológico entre os Estados Unidos e a União Soviética. Fischer foi consagrado como herói nacional, o que impulsionou investimentos em clubes e programas de xadrez escolar nos Estados Unidos com o objetivo de rivalizar com a hegemonia soviética (Souza; Starepravo, 2008). Um exemplo expressivo desse movimento foi o programa *Chess in the Schools* (Xadrez nas Escolas), iniciado em Nova York em 1986, que oferecia aulas gratuitas a estudantes em situação de vulnerabilidade social (Shenk, 2007), contribuindo para a democratização da prática.

Em 1986, a FIDE, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criou em Paris a *Commission for Chess in Schools* (Comissão para Xadrez nas Escolas), consolidando a institucionalização do xadrez como instrumento pedagógico em escala global (Sá *et al.*, 2003). A comissão elaborou diretrizes e promoveu a difusão de projetos em diferentes países, com o objetivo de ampliar o acesso ao jogo no contexto educacional. Posteriormente, em 2000, foi criada nos Estados Unidos a *America's Foundation for Chess* (Fundação Americana para o Xadrez), responsável pela elaboração de currículos específicos para o ensino do xadrez nas escolas (Silva, 2010), fortalecendo o movimento internacional em prol do xadrez educacional.

Nos anos mais recentes, diversas nações reforçaram seu compromisso com o xadrez educacional. Em fevereiro de 2015, por exemplo, o Parlamento espanhol aprovou por unanimidade uma recomendação para a adoção do xadrez como ferramenta pedagógica, episódio que ficou conhecido como “milagre espanhol”, conforme expressão utilizada pelo jornalista Leontxo García. Segundo Ribeiro-Doggers (2025, p. 97-98), três regiões da Espanha implementaram imediatamente o xadrez no currículo escolar, e atualmente mais de um milhão de crianças participam de iniciativas vinculadas ao jogo em suas escolas.

Além da Espanha, outras experiências nacionais também contribuíram para consolidar o xadrez como parte do processo educativo. Um exemplo expressivo é o caso da Hungria, onde o programa *Palácio do Xadrez*, desenvolvido pela Fundação Judit Polgár, foi incluído no currículo oficial das escolas de ensino fundamental já em 2013. Passados dez anos, o projeto alcança mais de mil instituições, com cerca de

⁷ O confronto entre Fischer e Spassky ocorreu em 1972, em Reykjavík, Islândia, durante o Campeonato Mundial de Xadrez. A vitória de Fischer encerrou uma hegemonia soviética de aproximadamente 26 anos no título mundial, adquirindo forte significado simbólico no contexto da Guerra Fria (Rocha, 2009).

quatro mil docentes responsáveis por ensinar o jogo a aproximadamente cinquenta mil alunos anualmente (Ribeiro-Doggers, 2025, p. 101).

Por fim, destaca-se também o caso da Inglaterra, que, embora não reconheça oficialmente o xadrez como modalidade esportiva, tem investido em sua difusão no campo educacional. Conforme registrado por Ribeiro-Doggers (2025, p. 98), em 2023 o primeiro-ministro Rishi Sunak anunciou um financiamento de quase um milhão de libras destinado à Federação Inglesa de Xadrez, com o objetivo de promover o jogo em escolas e espaços públicos. Durante visita a uma escola em Washington, Sunak afirmou que pretendia incentivar a prática do xadrez entre os jovens britânicos, descrevendo-o como “uma boa atividade”.

Esse conjunto de experiências internacionais evidencia que o xadrez passou a ocupar, ao longo do século XX e início do século XXI, um espaço significativo no campo educacional, sendo incorporado a diferentes iniciativas escolares em diversos países. Experiências nacionais, políticas públicas, pesquisas no campo da Psicologia e ações promovidas por organismos internacionais contribuíram para consolidar o jogo como uma prática pedagógica relevante em distintos contextos educacionais.

No Brasil, esse movimento também se manifestou, ainda que de forma particular e menos sistematizada, por meio de experiências institucionais e projetos educacionais que buscaram integrar o xadrez ao contexto escolar, tema que será abordado na seção a seguir.

2.3.2 O xadrez escolar no Brasil: entre iniciativas locais e políticas públicas

A inserção do xadrez no contexto escolar brasileiro ocorreu de forma mais discreta, mas não menos significativa. A primeira experiência registrada nesse campo foi conduzida em 1967 por Taya Efremoff, pioneira no cenário nacional e primeira mulher a conquistar o título de Mestre Nacional. Efremoff iniciou um projeto na cidade de Araraquara, em São Paulo, com o objetivo de difundir o ensino do xadrez no ambiente escolar (Sá, 2003).

Poucos anos depois, nas décadas de 1970 e 1980, o Rio de Janeiro presenciou o surgimento do projeto “Cuca Legal”, idealizado pela Fundação Roberto Marinho com o apoio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e

sediado no Colégio Pedro II. A iniciativa tinha como propósito democratizar o acesso ao xadrez por meio de uma proposta de iniciação esportiva que articulava esporte, cultura e educação. O núcleo de xadrez no Colégio Pedro II foi inaugurado como parte do Programa de Iniciação Esportiva (PRIESP), criado em 1978 como uma das prioridades institucionais da Fundação, que buscava oferecer “aos jovens de 8 a 16 anos hábitos sadios, ocupação do tempo livre e, principalmente, interesse pelo esporte” (Programa de iniciação esportiva, 1980, p. 10)⁸.

O programa consolidou-se como referência nacional ao promover o ensino sistematizado do xadrez tanto para os alunos do Colégio Pedro II quanto para a comunidade externa. Somente nessa instituição registrava-se uma média diária de 200 praticantes envolvidos nas atividades (Cartão amarelo, 1983, p. 11). A estrutura física do núcleo também chamava atenção pela sua dimensão e organização. Conforme reportagem publicada no Jornal da Orla em 1981:

Amplo, bem iluminado e com capacidade para comportar cem enxadristas, o Salão de Xadrez do Colégio Pedro II, em São Cristóvão, no Rio, que abriga um dos núcleos do Programa de Xadrez da Fundação Roberto Marinho, é um dos mais bem equipados do Estado. Oferecido como matéria optativa no currículo do Pedro II, o xadrez atrai crianças e jovens não apenas do colégio, mas de toda a comunidade. (A experiência de um curso de xadrez, 1981, p.19).

Com funcionamento contínuo e horários flexíveis, o projeto favorecia a autonomia dos participantes. A mediação pedagógica era realizada por dois professores, responsáveis por acompanhar as partidas, oferecer suporte teórico e organizar sessões de partidas simultâneas. O sistema pedagógico adotado baseava-se em seis categorias que classificavam os praticantes conforme seu nível de conhecimento. A cada dez partidas disputadas, os resultados acumulados determinavam se o aluno avançaria, recuaria ou permaneceria na mesma categoria, permitindo uma progressão individualizada. Paralelamente, uma biblioteca especializada, composta por cerca de cem títulos em português e espanhol, apoiava a formação técnica dos estudantes, com curadoria realizada por um enxadrista que indicava leituras adequadas ao nível de cada participante (A experiência de um curso de xadrez, 1981).

⁸ Os recortes de jornais e materiais de imprensa utilizados nesta pesquisa, incluindo a presente referência, encontram-se reproduzidos ao final do trabalho, em anexo, como forma de documentar as fontes originais consultadas (ANEXO C).

A dimensão social e inclusiva do projeto Cuca Legal pode ser observada na amplitude de suas ações. O programa promovia diferentes atividades e eventos enxadrísticos, amplamente divulgados na imprensa da época, além de incentivar a participação de públicos diversos. Destacam-se, nesse contexto, iniciativas voltadas à ampliação da presença feminina no xadrez, como a realização do “I Campeonato Feminino de Xadrez do Rio de Janeiro”, cujas rodadas ocorreram no próprio Colégio Pedro II (Cartão amarelo, 1983, p. 11). Dessa forma, o núcleo de xadrez consolidava-se como um espaço de encontro entre o saber formal e a cultura corporal, reunindo crianças, jovens e adultos em um ambiente formativo que ultrapassava os limites da instituição escolar. Como destacou Amâncio de Carvalho, coordenador do programa: “Mais do que ensinar xadrez, era formar cidadãos, desenvolver o raciocínio, o respeito e a convivência” (A experiência de um curso de xadrez, 1981).

O projeto Cuca Legal tornou-se, assim, uma experiência de vanguarda no cenário nacional, ao contribuir para a institucionalização do xadrez como ferramenta pedagógica e para sua integração à cultura escolar e comunitária. A robustez de sua proposta e a repercussão alcançada na mídia atestam sua relevância histórica e justificam sua inclusão em estudos acadêmicos que analisam o xadrez enquanto prática corporal e conteúdo educativo.

Nas décadas de 1980 e 1990, o xadrez escolar passou a ser gradualmente reconhecido como uma atividade extracurricular com significativo potencial formativo. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério do Esporte, produziu e distribuiu gratuitamente manuais de ensino de xadrez para mais de 1.500 municípios (Sá *et al.*, 2003). O Estado de São Paulo também se destacou ao adotar essa proposta, com a Federação Paulista de Xadrez promovendo, em parceria com o governo estadual, a distribuição de materiais didáticos específicos (Milos Júnior; D’Israel, 2001).

Um marco relevante nesse processo foi o “I Seminário Internacional de Xadrez nas Escolas”, realizado em Curitiba no ano de 1993. O evento visava fomentar o debate sobre a inclusão do xadrez como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro, contribuindo para ampliar o reconhecimento dessa prática como instrumento educacional (Rocha, 2009). A partir desse seminário, diversos projetos escolares e clubes de xadrez foram implantados em diferentes regiões do país, o que fortaleceu a presença do jogo no ambiente educacional.

Em síntese, a trajetória do xadrez no contexto escolar, tanto no cenário internacional quanto no brasileiro, revela um processo gradual de inserção dessa prática nos espaços educativos, marcado por experiências locais, iniciativas institucionais, políticas públicas e pelo crescente interesse acadêmico em torno de suas potencialidades pedagógicas. De prática historicamente associada a círculos intelectuais e a contextos elitistas, o xadrez passou a ser progressivamente incorporado ao repertório educacional, acompanhando transformações nas concepções de ensino e aprendizagem ao longo do século XX e do início do século XXI.

Nesse percurso, projetos escolares, programas institucionais e investigações científicas contribuíram para ampliar a presença do jogo no ambiente educacional, consolidando-o como uma prática reconhecida em diferentes contextos formativos. É nesse cenário de ampliação e ressignificação do xadrez no campo educacional que se insere a discussão sobre sua presença e suas possibilidades pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar. Nessa dimensão, o jogo passa a assumir novos sentidos no currículo e na organização das práticas pedagógicas, tema que será aprofundado na seção seguinte.

2.4 A Coroação⁹: o xadrez na Educação Física

A Educação Física escolar constitui um campo pedagógico voltado à organização e problematização de diferentes práticas corporais no contexto educativo. Ao longo de sua trajetória, a área ampliou progressivamente a compreensão sobre seu objeto de ensino, deixando de se restringir a abordagens centradas na execução de movimentos e no desenvolvimento de capacidades físicas, características de uma perspectiva mais tecnicista, para incorporar práticas culturais que expressam modos de agir, interagir e significar o corpo no mundo. Esse movimento de ampliação também repercutiu na revisão dos critérios historicamente utilizados para definir as práticas esportivas, tradicionalmente associados ao

⁹ No xadrez, a “coroação” refere-se à promoção do peão, que, ao alcançar a última fileira do tabuleiro, pode ser transformado em outra peça de maior valor. Trata-se de um recurso estratégico que amplia as possibilidades do jogo e é frequentemente buscado nos momentos finais da partida (D’Agostini, 2002, p. 36). No âmbito desta seção, essa ideia dialoga com o processo pelo qual o xadrez deixa de ser apenas compreendido como jogo ou prática escolar e passa a ser reconhecido como conteúdo da Educação Física.

desempenho físico e à valorização da execução técnica dos movimentos. Conforme destacam Tubino, Garrido e Tubino (2007), a ampliação do conceito de esporte, impulsionada por marcos como a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, publicada pela UNESCO em 1978, contribuiu para que diferentes modalidades passassem a ser compreendidas como práticas esportivas legítimas.

Nesse movimento de ampliação conceitual, diferentes manifestações passaram a integrar o debate pedagógico da área, incluindo jogos, lutas, danças, ginásticas e esportes. Tal diversidade reflete o reconhecimento de que a Educação Física, enquanto componente curricular, não se limita à vivência de práticas corporais em sentido estrito, mas envolve a mediação de experiências culturais estruturadas por regras, relações entre sujeitos, produção de sentidos e formas específicas de interação com o espaço e com o outro.

No campo das práticas esportivas, esse processo de ampliação também se manifesta na valorização de modalidades que não se definem prioritariamente pela intensidade do esforço físico, como aquelas classificadas como intelectivas. Tubino, Garrido e Tubino (2007, p. 222) definem como esportes intelectivos aquelas práticas “nas quais há uma dominância de solicitações intelectivas nas disputas”, entre as quais se inclui o xadrez. Ainda que historicamente tenham sido questionadas por não se alinharem a concepções de esporte centradas no desempenho corporal, tais práticas evidenciam que o valor pedagógico do esporte não se restringe ao esforço físico, envolvendo também dimensões estratégicas, simbólicas e relacionais.

Nesse cenário, os jogos assumem papel relevante no âmbito da Educação Física, uma vez que constituem práticas organizadas por regras, objetivos e relações de oposição ou cooperação entre participantes. É nesse universo que se insere o xadrez, jogo milenar cuja estrutura estratégica e relacional permite compreendê-lo como prática que mobiliza formas específicas de interação entre sujeitos, mediadas por regras e pela disputa simbólica do espaço de jogo.

2.4.1 O xadrez como manifestação da Cultura Corporal

A Educação Física escolar, historicamente vinculada ao desenvolvimento físico e motor dos indivíduos, passou a ser repensada a partir dos movimentos de renovação teórica que emergiram nas últimas décadas. Esses movimentos

ampliaram a compreensão acerca dos objetos de estudo e intervenção da área, incorporando uma perspectiva crítica sobre os saberes e as práticas corporais presentes na sociedade. Nesse contexto, o Coletivo de Autores (1992) propõe compreender a Educação Física a partir da noção de cultura corporal, entendida como o conjunto de conhecimentos historicamente produzidos e socialmente significados em torno das práticas corporais. Sob essa perspectiva, a disciplina deixa de se restringir à execução de atividades físicas ou ao desenvolvimento de capacidades motoras, passando a organizar pedagogicamente diferentes manifestações culturais do corpo, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre seus significados históricos, sociais e simbólicos.

Inserida nesse contexto de renovação teórica da Educação Física, Nascimento (2014) propõe uma análise das manifestações da cultura corporal a partir da identificação de suas relações essenciais. Para a autora, as atividades da cultura corporal organizam-se fundamentalmente em torno de três relações que estruturam as ações corporais: *“a criação de uma imagem artística por meio das ações corporais, o controle das ações corporais do outro e o domínio da própria ação corporal”* (Nascimento, 2014, p. 42, grifo da autora). Essas relações constituem categorias analíticas que possibilitam compreender diferentes práticas corporais em sua dinâmica interna, evidenciando os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o corpo, com o espaço e com os outros nas distintas manifestações da cultura corporal.

Embora Nascimento (2014) não tenha abordado especificamente o xadrez em sua investigação, Meneghel (2019) destaca que as categorias analíticas propostas pela autora permitem compreender o jogo como manifestação da cultura corporal. Sob essa perspectiva, o xadrez pode ser interpretado à luz da relação essencial que envolve o controle das ações corporais do outro, caracterizada pela existência de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo. No jogo de xadrez, essa dinâmica manifesta-se na disputa estratégica pelo domínio do espaço do tabuleiro, na qual cada jogador organiza suas ações em constante relação com as ações do adversário. Mesmo não se caracterizando pela centralidade do movimento corporal ostensivo, o xadrez envolve antecipação de movimentos, elaboração de estratégias e análise das situações de jogo, evidenciando que o controle das ações do outro pode ocorrer também por meio de relações simbólicas mediadas pelo espaço de jogo e pelas peças.

Um aspecto conceitual fundamental para compreender essa relação diz respeito ao entendimento de “alvo”, conforme discutido por Nascimento (2014). No âmbito das atividades estruturadas pelo controle das ações corporais do outro, o alvo não se restringe à materialidade de um objeto específico, mas se estabelece na relação entre os objetivos dos jogadores e o espaço em que a ação ocorre. Nesse sentido, o alvo ganha significado na medida em que orienta ações opositivas direcionadas ao domínio desse espaço. No xadrez, essa dinâmica manifesta-se de forma particular: as peças não constituem o alvo em si, mas funcionam como instrumentos intermediários por meio dos quais os jogadores disputam o controle do tabuleiro. Assim, o objetivo do jogo organiza-se em torno da ocupação e do domínio estratégico do espaço de jogo, por meio de ações orientadas por objetivos mutuamente opostos, que estruturam a dinâmica de oposição característica dessa prática.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível superar concepções que restringem o xadrez a uma atividade exclusivamente intelectual. Conforme evidenciado pela análise de sua estrutura (Nascimento, 2014; Meneghel, 2019), o jogo mobiliza uma forma particular de ação corporal, na qual se articulam elementos estratégicos, perceptivos e relacionais orientados pela dinâmica de oposição entre os jogadores e pela disputa pelo espaço de jogo. Nesse sentido, compreender o xadrez como manifestação da cultura corporal permite ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica na Educação Física, reconhecendo que as práticas corporais não se definem exclusivamente pelo grau de movimento corporal envolvido, mas pelas relações que organizam as ações dos sujeitos no espaço de jogo.

A partir dessa perspectiva, o xadrez pode ser compreendido como manifestação da cultura corporal no campo da Educação Física. Estruturado por relações de oposição, estratégias e disputas pelo domínio do espaço de jogo, o xadrez passa a ser discutido também em suas possibilidades pedagógicas no contexto escolar. Na seção seguinte, analisam-se os objetivos delineados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), buscando evidenciar de que forma o jogo pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes dimensões formativas dos estudantes.

2.4.2 O xadrez como conteúdo na Educação Física escolar: um diálogo com os PCN

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (Brasil, 1997; 1998), os jogos são reconhecidos como uma das manifestações que compõem o conjunto de práticas corporais trabalhadas no contexto escolar. O documento inclui, entre essas manifestações, diferentes formas de jogos presentes nas culturas infantis e juvenis, abrangendo brincadeiras regionais, jogos de salão, jogos de rua e jogos de tabuleiro. Como afirmam os PCN, “incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral” (Brasil, 1998, p. 70). Nesse contexto, o xadrez pode ser compreendido no conjunto das práticas lúdicas que integram o conteúdo de jogos na Educação Física escolar.

França (2012) analisa os objetivos da prática do xadrez nas aulas de Educação Física à luz dos PCN, demonstrando como as competências previstas no documento dialogam diretamente com as potencialidades educativas do jogo. Nessa mesma direção, Silva (2008) destaca o valor pedagógico do xadrez ao evidenciar que sua estrutura simbólica, historicamente associada à representação da guerra, mobiliza habilidades como planejamento estratégico, tomada de decisões e controle emocional.

Ao confrontar os objetivos propostos pelos PCN com as possibilidades formativas do xadrez, identificam-se aproximações que permitem estabelecer um diálogo entre as orientações do documento e as potencialidades educativas do jogo. Essa articulação, elaborada com base em França (2012), é sistematizada no Quadro 1, que relaciona os objetivos dos PCN com contribuições pedagógicas do xadrez no contexto da Educação Física escolar.

Quadro 1 - Relação entre os objetivos dos PCN e as contribuições pedagógicas do xadrez na Educação Física escolar

(continua)

Objetivos dos PCN	Contribuições pedagógicas do xadrez
Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando as diferenças entre os sujeitos, sem discriminação por características pessoais, físicas ou sociais.	No xadrez, diferentes jogadores constroem estratégias e modos próprios de tomada de decisão durante a partida, o que favorece o reconhecimento da diversidade de formas de pensar e agir presentes no jogo.

(conclusão)

Objetivos dos PCN	Contribuições pedagógicas do xadrez
Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais, repudiando qualquer espécie de violência.	Embora represente simbolicamente um confronto, o xadrez organiza a disputa por meio de regras que orientam a interação entre os jogadores, favorecendo atitudes de respeito ao adversário dentro de uma lógica de confronto não violento.
Conhecer, valorizar e respeitar a pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo, reconhecendo seu papel na integração entre diferentes grupos sociais.	Difundido em diferentes contextos históricos e culturais ao redor do mundo, o xadrez permite que os estudantes entrem em contato com uma prática lúdica compartilhada por diversas sociedades.
Reconhecer-se como parte integrante do ambiente, adotando hábitos relacionados à saúde individual e coletiva por meio das práticas corporais.	A prática do xadrez exige concentração, autocontrole e tomada de decisões responsáveis, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação das próprias ações.
Solucionar situações-problema nas práticas corporais, regulando as próprias ações de acordo com as possibilidades e condições da atividade.	A dinâmica do jogo exige que o jogador analise posições, antecipe possibilidades e tome decisões estratégicas diante das situações-problema que surgem durante a partida.
Reconhecer situações que comprometam o crescimento e o desenvolvimento humano, posicionando-se em favor de condições de vida mais dignas.	Organizado a partir de regras comuns e condições iguais de jogo, o xadrez permite discutir princípios de justiça, responsabilidade e respeito às normas que orientam a convivência entre os participantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para além dos objetivos gerais previstos nos documentos curriculares, o xadrez apresenta características próprias que reforçam seu potencial formativo no contexto educacional. Segundo Silva (2008), o jogo mobiliza um conjunto de atributos que se associam diretamente ao desenvolvimento de competências educacionais, bem como à formação de atitudes e valores éticos.

Dentre essas características, destaca-se a exigência de concentração prolongada durante a partida, o que favorece o desenvolvimento do autocontrole e da atenção sustentada. A limitação de tempo para a realização dos lances também exige do jogador a capacidade de hierarquizar problemas e administrar de forma eficiente os recursos disponíveis no tabuleiro. Além disso, a análise constante das possibilidades antes de cada jogada estimula o pensamento estratégico e

investigativo, uma vez que o jogador precisa antecipar cenários, avaliar riscos e buscar alternativas mais eficazes para a condução da partida.

Silva (2008) também aponta que o processo de criação de combinações a partir de posições equilibradas favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Ao longo da partida, o jogador precisa elaborar planos, avaliar alternativas e antecipar possíveis respostas do adversário, o que evidencia a importância do planejamento prévio. Diferentemente de outras práticas coletivas, em que as decisões podem ser compartilhadas entre os participantes, no xadrez cada jogada resulta diretamente da escolha do jogador, que assume a responsabilidade pelas consequências de suas decisões ao longo da partida. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do respeito tanto pelas próprias escolhas quanto pelas estratégias elaboradas pelo adversário. Além disso, a sequência contínua de lances favorece a construção de um raciocínio articulado, coerente e consistente.

Em síntese, as características analisadas evidenciam que o xadrez mobiliza diferentes dimensões formativas no contexto escolar, envolvendo planejamento, tomada de decisões, responsabilidade e respeito ao adversário. Ao compreender o jogo em sua complexidade estrutural e simbólica, torna-se possível reconhecer sua inserção na Educação Física escolar não apenas por seu valor cognitivo, mas também enquanto prática corporal, relacional e cultural, vinculada aos fundamentos da cultura corporal do movimento.

Dessa forma, ao reconhecer o xadrez como prática integrante da cultura corporal e como conteúdo possível de ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, conforme orientações presentes nos PCN (Brasil, 1997; 1998), evidencia-se seu potencial pedagógico no contexto escolar. A articulação entre regras, estratégias, tomada de decisões e relações de oposição demonstra que o jogo, longe de se restringir a uma atividade intelectual, constitui-se como uma prática capaz de mobilizar dimensões cognitivas, éticas e relacionais relevantes para a formação dos estudantes. A análise dos PCN evidencia que há espaço, no âmbito das orientações curriculares da Educação Física escolar, para a incorporação do xadrez como conteúdo pedagógico. Tal constatação suscita, contudo, a necessidade de refletir sobre como os currículos mais recentes têm tratado essa possibilidade, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tema que será discutido na seção seguinte.

2.4.3 Entre prescrições e lacunas: o lugar do xadrez na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como o documento normativo que orienta a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil, estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados aos estudantes. No componente curricular Educação Física, a BNCC mantém como objeto de ensino as práticas corporais, compreendidas como manifestações culturais historicamente produzidas e socialmente compartilhadas (Brasil, 2018). O documento organiza esses conteúdos em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Entre elas, destaca-se a unidade temática “brincadeiras e jogos”, definida como:

atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados constantemente pelos diversos grupos culturais (Brasil, 2018, p. 214).

Ao enfatizar a ausência de um conjunto estável de regras, o documento orienta a compreensão dos jogos a partir de experiências marcadas pela flexibilidade, pela recriação constante e por sua inserção em contextos culturais diversos. Tal abordagem evidencia a dimensão dinâmica e socialmente construída dessas práticas, destacando seu caráter mutável e situado.

Essa ênfase, entretanto, não explicita a diversidade de estruturas que compõem o universo dos jogos, especialmente aquelas práticas organizadas a partir de regras previamente definidas e amplamente compartilhadas, nas quais a estabilidade desempenha papel central na dinâmica do jogo. Tal delimitação pode ser compreendida, em diálogo com Neira (2018), como parte de um processo de organização curricular que, ao categorizar as práticas corporais, tende a não contemplar integralmente sua complexidade e diversidade.

Nessa perspectiva, os jogos de tabuleiro não aparecem de forma explícita na organização proposta pelo documento. Ainda que possam ser compreendidos, de maneira abrangente, no interior da unidade temática “brincadeiras e jogos”, suas

especificidades não são tematizadas, o que evidencia uma lacuna na forma como a BNCC apresenta e delimita os conteúdos da Educação Física escolar. Essa ausência pode ser compreendida em consonância com as análises de Neira (2018), na medida em que a organização curricular por categorias tende a não abarcar determinadas práticas que não se ajustam de modo evidente às classificações propostas, contribuindo para sua menor visibilidade no documento.

Nesse contexto, o xadrez pode ser compreendido como uma dessas práticas cuja presença no currículo não se dá de forma explícita, mas como possibilidade inscrita no interior das categorias propostas pela BNCC. Enquanto jogo de tabuleiro amplamente difundido e estruturado por regras compartilhadas, o xadrez tensiona os limites da definição apresentada pelo documento, ao evidenciar formas de organização do jogo que não se pautam prioritariamente pela recriação constante das regras, mas por sua estabilidade relativa que orienta sua prática e reconhecimento social.

A análise dessas lacunas pode ser aprofundada por meio de abordagens críticas sobre a constituição da BNCC. Neira (2018) aponta que, embora o documento se apresente sob o discurso da valorização da diversidade cultural, sua organização tende a operar por meio de classificações que não contemplam a complexidade das práticas corporais em sua pluralidade. A partir dessa perspectiva, ao estruturar os conteúdos em unidades temáticas relativamente estáveis, a BNCC delimita previamente as possibilidades de abordagem, o que pode contribuir para a invisibilização de determinadas manifestações que não se enquadram de forma evidente nessas categorias.

Nesse sentido, a ausência de uma abordagem mais específica sobre os jogos de tabuleiro, como o xadrez, pode ser compreendida não apenas como uma omissão pontual, mas como expressão de limites mais amplos relacionados à forma como o currículo organiza e reconhece as práticas corporais no contexto escolar. Tal cenário indica que a presença dessas práticas no ensino da Educação Física não se esgota nas prescrições curriculares, sendo atravessada pelas interpretações, escolhas e intencionalidades dos docentes em sua prática pedagógica.

Ao considerar o percurso desenvolvido ao longo desta seção, observa-se que, embora os documentos curriculares reconheçam a diversidade das práticas corporais, sua organização não garante, por si só, a incorporação de todas as manifestações possíveis no cotidiano escolar. Nesse contexto, o xadrez se

apresenta como uma prática cuja inserção depende menos de sua explicitação nos documentos e mais das leituras e decisões pedagógicas realizadas pelos docentes. É nesse espaço de mediação, entre o currículo prescrito e o currículo vivido, que se constroem as intencionalidades pedagógicas que orientam o ensino do xadrez na Educação Física escolar, dimensão que orienta o olhar da pessoa pesquisadora ao longo deste estudo.

3 O CENTRO DO TABULEIRO: Método

Em uma partida de xadrez, o centro do tabuleiro não é apenas uma região de disputa, mas o espaço a partir do qual o jogo se organiza e se desenvolve. Como aponta D'Agostini (2002, p. 297), “o desenvolvimento de cada partida depende, real e exclusivamente, da situação formada sobre as casas centrais”, evidenciando que é dessa posição que se ampliam as possibilidades de ação, controle e articulação entre as peças.

Ao assumir o título “O Centro do Tabuleiro”, este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que sustentam a pesquisa. Tal como no jogo, trata-se de explicitar as condições que possibilitam o desenvolvimento do percurso investigativo, evidenciando as escolhas que orientam o olhar da pessoa pesquisadora, delimitam os modos de produção dos dados e fundamentam as possibilidades de análise.

Assim, se no xadrez o domínio do centro do tabuleiro revela muito sobre a condução da partida, nesta pesquisa as escolhas metodológicas também revelam os caminhos assumidos e as possibilidades de análise construídas ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, o método não é compreendido como uma etapa isolada, mas como elemento estruturante da pesquisa, articulando problema, objetivos e interpretação, e conferindo coerência ao movimento investigativo como um todo.

3.1 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista da abordagem do problema, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Conforme Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa refere-se a investigações cujos resultados não são alcançados por meio de procedimentos estatísticos ou de quantificação. Tal abordagem mostra-se adequada ao objetivo deste estudo, que busca compreender de que modo os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II expressam suas intencionalidades na prática escolar. Parte-se do entendimento de que o ensino do xadrez não se restringe à sua presença formal no

currículo ou a prescrições institucionais, mas se manifesta nas escolhas pedagógicas e nos sentidos atribuídos pelos docentes em suas práticas cotidianas, o que justifica a adoção de uma abordagem interpretativa e situada.

Conforme apontam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), a pesquisa qualitativa insere-se na tradição compreensiva ou interpretativa, partindo do pressuposto de que as ações humanas são orientadas por crenças, valores, percepções e sentimentos, e que o comportamento social possui sentidos que não se revelam de forma imediata. Assim, cabe à pessoa pesquisadora desvelar esses significados por meio de procedimentos como a escuta atenta, a análise das interações e a interpretação dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Alinhada a essa perspectiva, esta investigação compreende que as práticas pedagógicas relacionadas ao xadrez devem ser analisadas a partir dos sentidos atribuídos pelos docentes, entendendo que é nesses sentidos que se expressam as intencionalidades que orientam a ação pedagógica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a produção dos dados foi realizada por meio de diferentes estratégias, envolvendo a aplicação de um formulário e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de Educação Física do Colégio Pedro II. A escolha desses procedimentos decorreu da necessidade de acessar os sentidos atribuídos ao ensino do xadrez no contexto escolar, em diálogo com os objetivos da pesquisa. Considerando a vinculação dos participantes a uma mesma instituição, orientada por um projeto político-pedagógico institucional comum, ainda que marcada por realidades pedagógicas distintas entre seus diferentes *campi*, tais procedimentos possibilitaram a produção de dados sensíveis às especificidades das trajetórias docentes. A descrição detalhada dos procedimentos de produção de dados, assim como a fundamentação das estratégias adotadas e do processo de análise, são apresentadas nas seções subsequentes deste capítulo.

3.2 Procedimentos de produção de dados

A produção dos dados desta pesquisa foi realizada por meio de procedimentos articulados, que envolveram a aplicação de um formulário e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de Educação Física do

Colégio Pedro II. Tais procedimentos foram definidos de forma articulada, considerando a necessidade de, em um primeiro momento, mapear os sujeitos da pesquisa e suas relações com o ensino do xadrez e, posteriormente, aprofundar a compreensão dos sentidos e das intencionalidades pedagógicas atribuídas a essa prática no contexto escolar.

Para o mapeamento inicial dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um formulário (APÊNDICE A), elaborado com o objetivo de identificar a atuação dos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II em relação ao ensino do xadrez, bem como identificar sua disponibilidade e interesse em participar das etapas subsequentes da pesquisa. O instrumento foi encaminhado a 68 docentes, dos quais 49 responderam. As respostas obtidas constituíram parte dos dados produzidos na pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilitaram a identificação de docentes que indicaram já ter trabalhado com o ensino do xadrez em contextos escolares, os quais foram considerados para a etapa de entrevistas. Tal procedimento contribuiu para a constituição intencional dos participantes, considerando a vinculação institucional, a diversidade de trajetórias profissionais e a atuação com o ensino do xadrez em diferentes contextos escolares.

Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes selecionados, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos sentidos e das intencionalidades pedagógicas atribuídas ao ensino do xadrez. O detalhamento dos procedimentos adotados para a realização das entrevistas é apresentado na seção seguinte, considerando sua centralidade na produção dos dados da pesquisa.

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas realizadas neste estudo caracterizam-se como semiestruturadas, entendidas como um tipo de entrevista que articula um roteiro previamente elaborado com a possibilidade de inserção de novas questões ao longo da interação entre entrevistador e entrevistado. Nesse modelo, a pessoa pesquisadora define previamente os temas a serem abordados, sem, contudo, restringir o aprofundamento de aspectos que emergem durante o diálogo. Como apontam Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 221), esse tipo de entrevista “combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões

abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores”. Tal característica confere maior flexibilidade ao processo de investigação, favorecendo a apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas no contexto educacional.

A seleção dos docentes a serem entrevistados teve como critério o fato de terem respondido, no formulário, que já haviam trabalhado com o xadrez nas aulas de Educação Física no Colégio Pedro II, como um conteúdo em seus planejamentos. Além disso, o número de participantes selecionados se deve ao critério de saturação dos dados, no que se refere ao momento em que as respostas passam a apresentar recorrências em pesquisas qualitativas. Desta forma, foram selecionados três informantes para esta fase da pesquisa.

A condução das entrevistas foi orientada por um roteiro previamente estruturado (APÊNDICE B) e validado por dois doutores renomados na área da Educação Física escolar, contribuindo para ajustes e refinamento do instrumento. As questões norteadoras foram organizadas a partir dos objetivos da pesquisa e dos eixos analíticos definidos para o estudo. O roteiro contemplou questões relacionadas às intencionalidades pedagógicas dos docentes no ensino do xadrez. Conforme destaca Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada estrutura-se a partir de um conjunto de questões previamente definidas, sem, contudo, restringir a incorporação de novas questões que possam emergir no decorrer da interação, permitindo maior aprofundamento do fenômeno investigado. Nesse sentido, o roteiro foi concebido como um instrumento orientador, e não como um elemento de rigidez, possibilitando que as entrevistas se desenvolvessem de forma aberta, atenta às especificidades das falas e às marcas presentes nos discursos dos participantes.

Durante a realização das entrevistas, a pessoa pesquisadora assumiu a condução do diálogo, orientando a interação a partir dos temas propostos no roteiro, sem direcionar ou induzir as respostas dos participantes. A condução buscou favorecer um ambiente de escuta atenta, no qual os docentes pudessem expressar livremente suas compreensões, reflexões e práticas relacionadas ao ensino do xadrez. Nesse processo, a atenção voltou-se não apenas ao conteúdo das falas, mas também às formas de enunciação, às ênfases, hesitações e recorrências presentes nos discursos, compreendidas como elementos relevantes para a interpretação dos dados. Assim, a entrevista foi concebida como um espaço de produção de sentidos, no qual a interação entre pesquisadora e participante

possibilitou o aprofundamento das questões investigadas, respeitando a singularidade de cada trajetória docente.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em formato remoto, em datas previamente agendadas com os participantes, de acordo com sua disponibilidade. Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio, mediante consentimento dos participantes, assegurando a fidelidade dos relatos produzidos. Posteriormente, os áudios foram transcritos na íntegra. As transcrições, juntamente com as anotações da pessoa pesquisadora, constituíram o conjunto de dados produzidos na pesquisa, os quais foram organizados para subsidiar a análise interpretativa, conforme a estratégia metodológica apresentada na seção seguinte.

3.3 O paradigma indiciário como estratégia de análise

No processo de definição da estratégia de análise desta pesquisa, foram consideradas diferentes possibilidades metodológicas frequentemente utilizadas em estudos qualitativos no campo da Educação, como a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa abordagem oferece contribuições relevantes para a sistematização e categorização dos dados empíricos, sobretudo quando o objetivo consiste em identificar regularidades temáticas ou padrões recorrentes nos enunciados produzidos pelos sujeitos. No entanto, ao retomar os objetivos do presente estudo centrados na compreensão das intencionalidades pedagógicas dos docentes de Educação Física no ensino do xadrez, optou-se pela adoção do paradigma indiciário como eixo analítico, por compreendê-lo como mais coerente com a natureza do objeto investigado.

Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que as intencionalidades pedagógicas não se apresentam de forma plenamente explícita, homogênea ou linear nos discursos docentes, tampouco se deixam apreender apenas por meio da identificação de categorias previamente estabelecidas. Ao contrário, manifestam-se de modo fragmentado, atravessadas por contradições, silêncios, deslocamentos de sentido e tensões que emergem tanto nas falas quanto nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a adoção do paradigma indiciário configura-se como uma opção metodológica consciente, ao privilegiar a leitura interpretativa de detalhes, marcas e

indícios aparentemente secundários, compreendidos como reveladores de sentidos mais profundos da experiência docente.

O paradigma indiciário, conforme proposto por Carlo Ginzburg (1989), constitui um modelo epistemológico próprio das ciências humanas que se orienta pela análise de indícios, pistas e sinais mínimos, os quais, quando interpretados em seus contextos de origem, permitem acessar dimensões da realidade social que não se apresentam de forma imediata. Mais do que se limitar à descrição das práticas, esse paradigma propõe uma investigação baseada na interpretação de fragmentos, deslocando o olhar da pessoa pesquisadora para aquilo que, à primeira vista, pode parecer marginal ou irrelevante. Como afirma Ginzburg (1989, p. 153), “cada indício remete a um contexto mais amplo”, sendo esse movimento interpretativo que possibilita a construção de compreensões mais densas sobre o fenômeno investigado.

O autor remonta a origem desse paradigma a práticas ancestrais, como a caça, na qual o ser humano desenvolveu a habilidade de ler sinais quase imperceptíveis deixados por sua presa, reconstruindo, a partir deles, uma sequência coerente de eventos. “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (Ginzburg, 1989, p. 152). Essa lógica interpretativa também se manifesta nos estudos de Giovanni Morelli, que analisava detalhes mínimos para identificar a autoria de pinturas, influenciando posteriormente a psicanálise freudiana, baseada na leitura de lapsos, resíduos e manifestações inconscientes. De modo semelhante, o personagem Sherlock Holmes, criado por Arthur Conan Doyle, utiliza pistas quase invisíveis para desvendar crimes. Em todos esses casos, segundo Ginzburg (1989, p. 150), as “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”.

Inspirado nas reflexões desenvolvidas por Leandro e Passos (2021) acerca da utilização do paradigma indiciário no campo da Educação, o presente estudo estabelece um diálogo com as contribuições desse referencial para a análise de narrativas docentes. Os autores apontam que, embora o paradigma indiciário tenha sido historicamente mais associado a investigações no campo da História, sua aplicação em pesquisas educacionais brasileiras ainda se mostra restrita e, em muitos casos, marcada por usos pouco aprofundados de seus pressupostos teórico-metodológicos. Ao compreender as narrativas como documentos legítimos

de investigação, os autores defendem a busca por “indícios narrativos”, entendidos como pistas inscritas no enredo das narrativas e vinculadas às experiências e trajetórias dos sujeitos, por meio das quais se tornam acessíveis aos sentidos que não se apresentam de forma imediata. Ao reconhecer o deslocamento do paradigma indiciário de seu uso historicamente mais recorrente, a análise indiciária amplia as possibilidades interpretativas no campo educacional ao considerar elementos como silêncios, variações de sentido, tensões e marcas que atravessam as narrativas docentes.

No âmbito da pesquisa educacional, essa perspectiva mostra-se especialmente potente para a análise de práticas pedagógicas, uma vez que os sentidos atribuídos aos conteúdos escolares não se encontram plenamente expressos em documentos normativos ou discursos oficiais. Conforme argumenta Ferreira (2008), a observação atenta das singularidades e das marcas deixadas nos processos históricos permite revelar relações que escapam a análises baseadas exclusivamente na causalidade direta. Nessa direção, as narrativas docentes, as escolhas pedagógicas e os modos de apropriação dos conteúdos passam a ser compreendidos como fontes privilegiadas para a leitura indiciária, por expressarem sentidos construídos nas relações entre cultura escolar, práticas corporais e ensino do xadrez.

A escolha pelo paradigma indiciário como estratégia de análise mostra-se, portanto, coerente com o tipo de material empírico produzido nesta pesquisa, ao permitir que a interpretação vá além do conteúdo literal das falas, alcançando dimensões mais sutis da experiência docente. Considerando que os dados foram produzidos por meio de entrevistas e de formulário, os indícios não se restringem ao conteúdo explícito dos enunciados, mas se manifestam tanto nos modos de dizer, nas ênfases, nas hesitações, nas recorrências e nos silêncios presentes nas narrativas, quanto nos padrões, tendências e regularidades identificados nas respostas ao formulário. Esses elementos, muitas vezes considerados secundários em outras abordagens analíticas, assumem centralidade na perspectiva indiciária, por serem compreendidos como pistas reveladoras das intencionalidades pedagógicas em jogo.

No paradigma indiciário, a interpretação dos dados não se dá de forma neutra ou distanciada, mas pressupõe a atuação ativa da pessoa pesquisadora na leitura e na atribuição de sentidos aos indícios produzidos no campo empírico.

Nessa perspectiva, a pesquisadora assume uma postura investigativa atenta aos detalhes, às contradições e aos elementos aparentemente marginais que emergem nas práticas sociais, reconhecendo que o processo de análise é atravessado por escolhas interpretativas fundamentadas teoricamente. Assim, a construção do conhecimento resulta de um movimento interpretativo que articula os dados empíricos, o referencial teórico e a experiência da pesquisadora no campo.

No contexto desta pesquisa, a pesquisadora esteve diretamente envolvida no processo de produção dos dados, conduzindo as entrevistas e acompanhando de forma atenta as narrativas produzidas pelos participantes. Essa inserção no campo possibilitou uma aproximação sensível às experiências relatadas, permitindo observar movimentos de construção e reconstrução de sentidos a partir das trajetórias pedagógicas dos participantes. Ao assumir explicitamente seu lugar no processo investigativo, a pesquisadora reconhece sua responsabilidade na leitura indiciária do material produzido, articulando os dados ao referencial teórico adotado, sem abrir mão do rigor metodológico.

Em síntese, ao adotar o paradigma indiciário como estratégia de análise, o presente estudo assume uma perspectiva metodológica que valoriza detalhes, silêncios, contradições e desvios como elementos legítimos de interpretação. Tal abordagem mostra-se coerente com os objetivos do estudo, ao reconhecer as narrativas docentes como fontes legítimas de conhecimento e como vias privilegiadas para a compreensão das intencionalidades pedagógicas que atravessam o ensino do xadrez na Educação Física escolar.

3.4 Contexto e participantes: conhecendo o Colégio Pedro II

O presente estudo foi desenvolvido no Colégio Pedro II, instituição federal pública de ensino básico fundada em 2 de dezembro de 1837. Trata-se da segunda mais antiga instituição brasileira vinculada ao Ministério da Educação (Colégio Pedro II, 2018), com atuação histórica consolidada no campo da educação. Em sua trajetória, o Colégio Pedro II afirmou-se como referência na oferta de educação pública, atravessando diferentes períodos da história nacional, como o Império e a instauração da República.

A história¹⁰ da instituição se articula com o desenvolvimento da educação no país, evidenciando sua permanência e relevância ao longo do tempo. Nesse contexto histórico, participou da formação de sujeitos que atuaram em diferentes áreas do conhecimento e da vida pública, o que reforça sua inserção no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, consolidou-se como espaço de formação que abrange diferentes campos do saber e diferentes gerações de estudantes, contribuindo para a construção de práticas educativas contextualizadas.

A instituição foi transformada em autarquia federal por meio do Decreto-Lei nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, passando a contar com autonomia orçamentária, financeira e patrimonial, além de personalidade jurídica própria. Posteriormente, com a sanção da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mantendo sua especificidade como instituição especializada na oferta de Educação Básica.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Colégio Pedro II

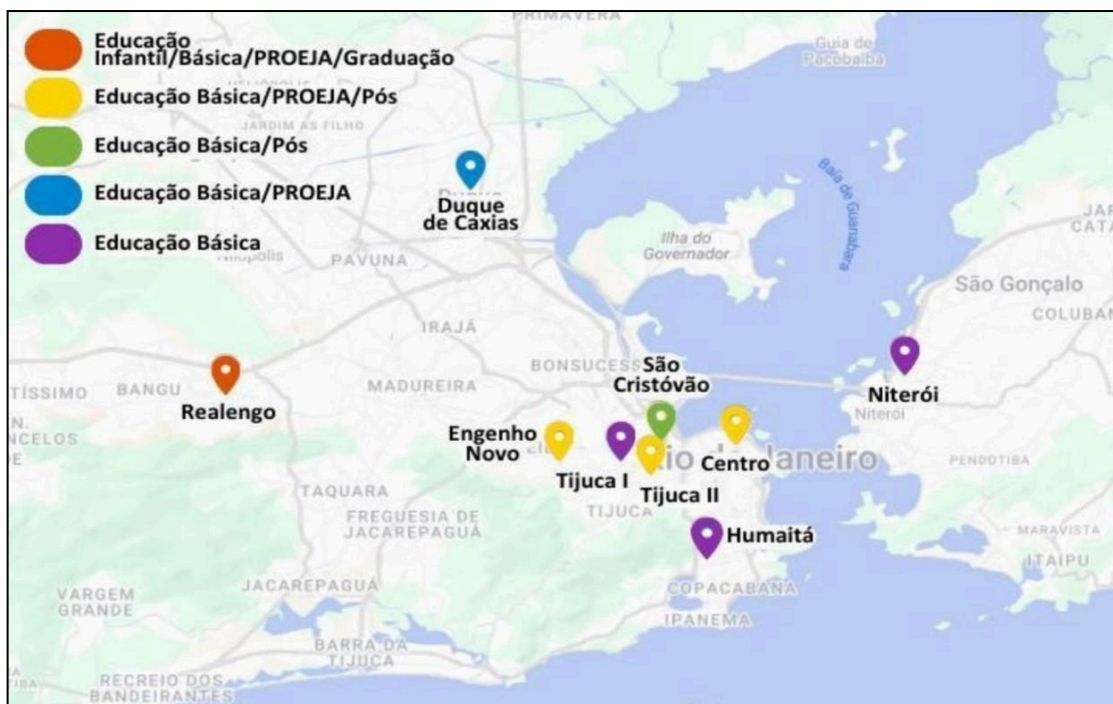
é uma entidade federal autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, de característica pluricurricular e *multicampi*, reconhecido como Centro de Referência Nacional em Educação Básica (Colégio Pedro II, 2024, p.34).

O Colégio Pedro II possui quatorze *campi* em funcionamento e um Centro de Referência em Educação Infantil (Creir), distribuídos na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A maior concentração localiza-se no município do Rio de Janeiro, que abriga doze *campi* e a sede administrativa da Reitoria, situada no Campo de São Cristóvão. Os demais *campi* estão localizados nos municípios de Duque de Caxias e Niterói, ampliando a abrangência territorial da instituição (Figura 15).

Essa configuração *multicampi* favorece a inserção da instituição em diferentes contextos socioculturais, possibilitando sua atuação junto a distintas comunidades e ampliando o acesso à educação pública.

¹⁰ Para contextualização histórica mais detalhada, apresenta-se, em anexo, uma linha do tempo da instituição (ANEXO D).

Figura 15 - Mapa dos *campi* do Colégio Pedro II



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (Colégio Pedro II, 2024).

Mapa de distribuição dos *campi* do Colégio Pedro II na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e suas respectivas modalidades de ensino.

Em conformidade com a legislação vigente, o Colégio Pedro II detém prerrogativas para a oferta da Educação Profissional articulada à Educação Básica, além de cursos de graduação e de pós-graduação, especialmente na área de Educação e Formação de Professores, mediante autorização de seu Conselho Superior.

Embora sua especialização histórica seja centrada na Educação Básica, o Colégio Pedro II reafirma, nos marcos legais e institucionais de seu Estatuto (cap. I, art. 1º, §1º), sua identidade como:

instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação básica e licenciaturas, com base na conjugação de conhecimento com sua prática pedagógica (Colégio Pedro II, 2024, p. 1).

O Colégio Pedro II oferece diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional integrada e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, desenvolve ações voltadas à formação continuada de professores. Essa

organização evidencia a verticalidade de sua estrutura educacional, que articula a Educação Básica à formação inicial e continuada de docentes, por meio de cursos de graduação e de pós-graduação.

O trabalho pedagógico do Colégio Pedro II é orientado pelos documentos da legislação educacional vigente, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Educação (Colégio Pedro II, 2018). Esses marcos normativos fundamentam a organização curricular e administrativa da instituição, assegurando a articulação entre diretrizes nacionais e as especificidades dos contextos locais. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição se estruturam a partir de referenciais legais que orientam a promoção da qualidade do ensino, da equidade e da formação docente, elementos que incidem diretamente sobre a atuação dos professores e sobre a dinâmica institucional.

Em consonância com esses marcos legais e institucionais, o Colégio Pedro II orienta suas práticas pedagógicas a partir de princípios que articulam a promoção de uma educação pública de qualidade, plural e democrática à formação crítica dos estudantes.

O corpo docente do Colégio Pedro II é composto majoritariamente por profissionais aprovados por meio de concurso público de provas e títulos, integrantes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A instituição conta também com professores contratados por tempo determinado, conforme demandas institucionais, organizados em departamentos pedagógicos e distribuídos nos diferentes *campi*.

Em cada *campus*, um docente de cada departamento exerce a função de coordenador pedagógico, responsável pela articulação das atividades entre os diferentes *campis* e pela mediação das ações pedagógicas. Essa organização favorece a circulação de experiências e a diversidade de trajetórias profissionais, elementos relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

O Colégio Pedro II atende aproximadamente 13 mil estudantes matriculados na Educação Básica e Profissional, distribuídos entre diferentes modalidades de ensino (Colégio Pedro II, 2024). O ingresso ocorre por meio de sorteios públicos e processos seletivos, com vistas à garantia do acesso democrático às vagas disponíveis.

A abrangência geográfica da instituição, associada a esses critérios de admissão, resulta em um corpo discente marcado pela diversidade de perfis socioeconômicos, culturais e regionais, aspecto que caracteriza o contexto educacional no qual se inserem as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a missão institucional do Colégio Pedro II explicita princípios que orientam suas práticas pedagógicas e sua organização educacional, com ênfase em uma formação que considera os sujeitos em sua complexidade e potencialidade, articulando a dimensão acadêmica à formação humana.

Conforme estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a missão da instituição consiste em:

promover educação de qualidade: diversa, inclusiva, pública, gratuita e laica por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura, contribuindo para a formação de pessoas autônomas capazes de intervir de forma responsável no ambiente e na sociedade (Colégio Pedro II, 2024, p. 40).

Esses princípios orientam as práticas pedagógicas e institucionais, constituindo o referencial que sustenta a atuação da escola no campo da educação pública.

O Colégio Pedro II compreende a educação como um processo formativo que articula diferentes dimensões do conhecimento, integrando saberes como trabalho, ciência, tecnologia, cultura e humanismo, a fim de promover o desenvolvimento ético, intelectual e social dos estudantes (Colégio Pedro II, 2024). Essa perspectiva orienta a atuação institucional e contribui para a constituição de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

Considerando esse contexto, o universo da pesquisa é composto por docentes de Educação Física atuantes no Colégio Pedro II. A identificação dos participantes foi realizada por meio de um formulário encaminhado aos docentes da instituição, com a finalidade de mapear suas experiências com o ensino do xadrez no contexto escolar, bem como verificar o interesse em participar das etapas subsequentes da pesquisa.

As respostas obtidas constituíram parte dos dados produzidos no estudo e permitiram a identificação de docentes que indicaram já terem trabalhado com o ensino do xadrez em contextos escolares. A partir desse mapeamento, foram selecionados, de forma intencional, os participantes das entrevistas, considerando

sua experiência prévia com essa prática, em consonância com os objetivos da pesquisa.

3.5 Procedimentos para maximização da confiabilidade

De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012), a confiabilidade constitui um critério fundamental para a avaliação da consistência e da qualidade de uma investigação, especialmente em pesquisas de natureza qualitativa. Nessa perspectiva, esta pesquisa adotou procedimentos metodológicos específicos ao longo das etapas de produção e análise dos dados, com o objetivo de assegurar a coerência interpretativa e a credibilidade dos resultados construídos.

Para alcançar os objetivos propostos, foram mobilizadas estratégias voltadas à maximização da confiabilidade do estudo, em consonância com as orientações metodológicas de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Thomas, Nelson e Silverman (2012) e Yin (2016). Tais estratégias buscam garantir transparência nos procedimentos adotados e consistência entre o percurso metodológico e o objeto investigado.

No que se refere à confiabilidade, adotou-se o procedimento de checagem pelos participantes, aplicado ao contexto das entrevistas realizadas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), é fundamental que as interpretações elaboradas pela pessoa pesquisadora apresentem sentido e coerência em relação às falas dos sujeitos que contribuíram com a produção dos dados. Nesse sentido, parte das interpretações construídas a partir das entrevistas poderá ser compartilhada com os docentes participantes, possibilitando que avaliem a adequação, a clareza e a pertinência das compreensões formuladas, procedimento que Thomas, Nelson e Silverman (2012) denominam de verificação por integrantes.

Segundo esses autores, a verificação por integrantes pode ocorrer em diferentes momentos da pesquisa, inclusive de forma intermediária, configurando-se como estratégia relevante para o fortalecimento da credibilidade do estudo. No âmbito desta investigação, essa verificação incide sobre as transcrições e sobre os sentidos interpretativos atribuídos aos dados produzidos nas entrevistas, bem como às respostas obtidas por meio do formulário, permitindo eventuais esclarecimentos ou complementações que os participantes considerem pertinentes. Esses

procedimentos contribuem para a construção de um percurso metodológico mais rigoroso, no qual a confiabilidade não é compreendida como neutralidade ou reprodução fiel da realidade, mas como coerência, consistência e transparência nas escolhas analíticas realizadas ao longo da pesquisa (Yin, 2016).

3.6 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e aprovada conforme os parâmetros estabelecidos pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, e pela Resolução nº 510/16, que trata das normas aplicáveis às pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. A aprovação está registrada sob o CAAE nº 92428825.5.0000.5289, com o parecer nº 7.880.632, conforme documentação apresentada no ANEXO A.

A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, autônoma e esclarecida. Todos os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos adotados, bem como dos possíveis benefícios e riscos envolvidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) foi apresentado previamente ao preenchimento do formulário e reiterado antes da realização das entrevistas, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

Em consonância com as diretrizes éticas vigentes, foi assegurado o sigilo das identidades dos participantes, bem como o uso das informações exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Os dados produzidos foram tratados de modo a preservar a confidencialidade dos docentes, respeitando sua autonomia, integridade e o direito de recusa ou desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo de qualquer natureza.

4 O XEQUE: Análise e discussão dos dados

No percurso desta pesquisa, após a construção do referencial teórico e a delimitação dos caminhos metodológicos, chega-se ao momento de análise, no qual o olhar da pessoa pesquisadora se volta para os dados produzidos no campo. Nomear este capítulo como “O Xeque” não é por acaso. No jogo de xadrez, o xeque representa uma situação de tensão, na qual o rei é colocado em risco e o jogador precisa agir, posicionando peças e reorganizando estratégias. É nesse momento que os dados colocam o problema em evidência, tensionando hipóteses, deslocando certezas e exigindo uma leitura atenta às relações que se estabelecem entre prática, discurso e contexto.

A análise desenvolvida neste capítulo orienta-se pelo paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg (1989), assumindo que os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez não se apresentam de forma explícita ou homogênea, mas emergem por meio de indícios, recorrências, tensões e contradições presentes nas falas e nas práticas dos docentes. Nessa perspectiva, mais do que buscar respostas diretas, a análise se constrói a partir da interpretação de marcas que atravessam o material empírico, compreendidas como pistas que permitem acessar dimensões mais profundas das intencionalidades pedagógicas.

Para fins de organização da análise, os dados foram estruturados em três eixos interpretativos, construídos a partir da leitura do material empírico e em diálogo com os objetivos da pesquisa. O primeiro eixo refere-se à presença e às formas de inserção do xadrez nas práticas docentes; o segundo aborda as condições de possibilidade e os limites para sua incorporação; e o terceiro explora os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez, compreendidos como pistas para a interpretação das intencionalidades docentes. Neste capítulo, os dois primeiros eixos são desenvolvidos a partir dos dados do formulário, enquanto o terceiro se constrói a partir das entrevistas semiestruturadas, conforme apresentado na sequência deste texto.

4.1 O xadrez nas práticas docentes: entre presença e instabilidade

Neste primeiro momento, são analisados os dados provenientes do formulário aplicado aos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II, compreendidos como um mapeamento inicial do campo investigado. Ainda que não permitam, isoladamente, acessar as intencionalidades pedagógicas em profundidade, tais dados oferecem pistas importantes acerca das condições de inserção do xadrez nas práticas docentes, bem como dos sentidos que começam a se delinear em torno desse conteúdo.

O formulário foi encaminhado a 68 docentes, obtendo-se 49 respostas, o que corresponde a uma taxa de retorno significativa para os fins exploratórios desta etapa da pesquisa, reforçando a consistência do mapeamento.

No que se refere à presença do xadrez nas práticas pedagógicas, observa-se que 53,1% dos docentes afirmaram nunca ter trabalhado com esse conteúdo em suas aulas de Educação Física, enquanto 40,8% indicaram já tê-lo desenvolvido em algum momento e apenas 6,1% relataram trabalhar atualmente com o xadrez.

Esse conjunto de dados pode ser interpretado como uma marca da posição ainda pouco consolidada do xadrez no interior da Educação Física escolar, configurando-se mais como uma experiência pontual do que como um conteúdo sistematizado no currículo. Tal configuração indica uma inserção ainda frágil no interior da disciplina.

Sua presença nas aulas parece estar associada, em grande medida, à iniciativa dos docentes. Não se constitui, portanto, como uma prática institucionalmente estabilizada. Nessa direção, os dados indicam que o xadrez tende a ocupar um lugar periférico no currículo da Educação Física, emergindo mais como possibilidade do que como conteúdo estruturado. Essa leitura pode ser compreendida à luz dos limites da organização curricular evidenciados na BNCC (Brasil, 2018) e discutidos por Neira (2018), nos quais determinadas práticas corporais não são explicitadas ou acabam sendo pouco visibilizadas no contexto escolar.

Essa interpretação é reforçada quando se observa o contexto institucional em que o xadrez foi desenvolvido. Entre os 23 docentes que afirmaram já ter trabalhado com o conteúdo, 9 relataram experiências exclusivamente no Colégio

Pedro II, enquanto 5 indicaram atuação em outras instituições e 9 mencionaram trajetórias que envolvem ambos os contextos institucionais. Esse dado sugere que a presença do xadrez não se configura como uma característica específica do contexto investigado, mas como uma prática que circula em diferentes espaços escolares, ainda que sem uma ancoragem institucional mais consolidada. Tal característica aproxima-se do percurso histórico de inserção do xadrez no contexto escolar brasileiro, marcado por iniciativas localizadas e experiências pontuais, conforme discutido no referencial teórico desta pesquisa.

No que diz respeito às formas de inserção do xadrez nas aulas de Educação Física, observa-se que os 23 docentes que relataram trabalhar com o conteúdo indicaram sua presença no âmbito das aulas regulares. Além disso, foram mencionadas, em menor frequência, experiências relacionadas a projetos, oficinas, eventos pedagógicos e atividades extracurriculares, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Formas de inserção do xadrez nas aulas de Educação Física

Forma de inserção	Número de docentes
Aulas regulares	23 (100%)
Projetos/ oficinas	2 (8,7%)
Eventos pedagógicos	1 (4,3%)
Atividades extracurriculares	1 (4,3%)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A predominância das aulas regulares sugere que o xadrez, quando presente, tende a ser incorporado ao cotidiano da disciplina. Entretanto, essa presença não necessariamente indica sua consolidação enquanto conteúdo estruturado. Ao contrário, pode ser interpretada como uma inserção pontual, muitas vezes vinculada a contextos específicos, como evidenciado no relato de um docente que menciona sua utilização durante o período de ensino remoto na pandemia, aspecto que dialoga com experiências descritas na literatura recente (Cavalheiro; Castro, 2021; Skowronski, 2021). Tal indício reforça a compreensão de que o xadrez, embora presente, não se configura como um conteúdo estabilizado, mas

como uma prática que emerge em condições particulares, o que contribui para sua permanência em uma posição ainda marginal no currículo da área.

Essa leitura é aprofundada ao se analisar as formas de surgimento do xadrez nas práticas docentes (Quadro 3). Entre os 23 docentes que relataram trabalhar com o conteúdo, 17 indicaram que sua inserção ocorreu a partir de uma escolha pedagógica planejada, enquanto apenas 1 apontou a existência de uma proposta institucional. Além disso, foram mencionadas inserções decorrentes do interesse dos estudantes ou de circunstâncias específicas. Destaca-se que essa questão permitia múltiplas respostas, o que explica a soma das frequências apresentadas.

Quadro 3 - Formas de surgimento do xadrez nas práticas docentes

Forma de surgimento	Número de docentes
Escolha pedagógica planejada	17 (73,9%)
Interesse ou mapeamento junto aos estudantes	7 (30,4%)
Alternativa pontual ou circunstancial	5 (21,7%)
Proposta institucional	1 (4,3%)
Ausência de intencionalidade pedagógica definida	0 (0%)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A predominância da escolha pedagógica como forma de inserção, associada à baixa incidência de propostas institucionais, pode ser interpretada como uma marca significativa da centralidade da iniciativa docente na introdução do xadrez nas aulas de Educação Física. Mais do que reiterar a ausência de institucionalização já observada, esse dado evidencia que a permanência do xadrez nas práticas pedagógicas depende, em grande medida, das decisões e intencionalidades dos próprios docentes, o que contribui para sua presença irregular e não sistematizada no contexto escolar. Tal compreensão aproxima-se de perspectivas que reconhecem a prática pedagógica como um ato intencional, mediado pelas escolhas do docente no processo de organização do ensino (Freire, 2005; Vygotsky, 1989).

Essa compreensão é reforçada por relatos docentes que evidenciam o caráter circunstancial de algumas experiências, como no caso de um docente que

descreve a inserção do xadrez em uma disciplina de projeto, criada para suprir lacunas na carga horária, na qual o conteúdo foi desenvolvido de forma temporária ao longo de um semestre. Tais indícios apontam para a emergência do xadrez em contextos específicos, muitas vezes desvinculados de um planejamento curricular contínuo, reforçando sua condição de prática não estabilizada no interior da disciplina, o que limita sua consolidação enquanto conteúdo recorrente nas aulas de Educação Física.

A análise dos dados apresentados permite identificar um conjunto de marcas que atravessam as práticas docentes investigadas, evidenciando que o xadrez, embora presente no contexto da Educação Física escolar, não se configura como um conteúdo consolidado no currículo. Tais marcas se expressam na inserção pontual do xadrez, na circulação entre diferentes contextos institucionais e na forte dependência da iniciativa dos docentes. Esses elementos indicam que o xadrez ocupa, no cenário investigado, um lugar ainda instável, cuja presença se constrói mais como possibilidade pedagógica do que como componente estruturado da disciplina. Tais marcas, longe de esgotarem a análise, apontam para a necessidade de compreender as condições que favorecem ou limitam sua inserção, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

4.2 Possibilidades e limites da inserção do xadrez na Educação Física escolar

A partir das marcas identificadas na seção anterior, torna-se necessário avançar na análise, buscando compreender as condições que favorecem ou limitam a inserção do xadrez nas aulas de Educação Física. Se, por um lado, os dados indicam a presença do conteúdo nas práticas docentes, por outro, evidenciam sua ocorrência de forma não sistematizada, dependente de iniciativas individuais e pouco ancorada em propostas institucionais. Nesse sentido, a análise das respostas dos docentes permite identificar um conjunto de fatores que tensionam essa inserção, revelando tanto possibilidades quanto limites para sua consolidação no contexto escolar.

No que se refere aos fatores que ajudam a explicar a não inserção do xadrez nas aulas de Educação Física, destaca-se, a ausência de formação específica. Conforme apresentado no Quadro 4, dos 26 docentes que afirmaram não

trabalhar com o conteúdo, 19 indicaram a falta de formação como um dos principais elementos que dificultam sua incorporação nas práticas pedagógicas. Além disso, foram mencionadas dificuldades relacionadas ao domínio do conteúdo e à ausência de experiências prévias com o xadrez. Cabe destacar que os participantes podiam assinalar mais de uma opção no formulário, o que implica na possibilidade de sobreposição entre os fatores apresentados.

Quadro 4 - Fatores que influenciam a não inserção do xadrez na Educação Física

Fatores identificados	Número de docentes
Falta de formação específica	19 (73,1%)
Falta de tempo no currículo	8 (30,8%)
Nunca surgiu demanda ou oportunidade	8 (30,8%)
Falta de recursos materiais	3 (11,5%)
Ausência de incentivo institucional	1 (3,8%)
Não considera o xadrez conteúdo da área	1 (3,8%)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A centralidade da falta de formação como fator explicativo pode ser interpretada como uma marca relevante das condições que limitam a inserção do xadrez no contexto da Educação Física escolar. Tal dado sugere que o não desenvolvimento desse conteúdo não está necessariamente associado à sua recusa enquanto possibilidade pedagógica, mas à ausência de repertório teórico-prático por parte dos docentes. Isso impacta diretamente sua segurança e intencionalidade no planejamento das aulas, evidenciando a necessidade de ampliação das experiências formativas no campo da Educação Física.

Essa compreensão é aprofundada por relatos docentes que evidenciam a relação entre formação, trajetória pessoal e prática pedagógica, como no caso de docentes que afirmam não possuir domínio ou conhecimento sobre o xadrez. Para além da ausência de formação formal, em um dos relatos, o xadrez aparece como uma prática que não integrou a trajetória lúdica do docente, o que parece repercutir em seu interesse e na seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

Considerando que os sujeitos se constituem historicamente a partir de suas experiências e interações (Vygotsky, 1989), observa-se que tais elementos também

repercutem na prática pedagógica, influenciando a relação dos docentes com os conteúdos a serem trabalhados. No entanto, ao tomar a ausência de vivência como elemento que restringe a inserção de determinados conteúdos, evidencia-se um deslocamento que tende a limitar o próprio papel da escola enquanto espaço de ampliação de repertórios.

Além disso, os dados sugerem que a ausência de formação pode se articular a dimensões subjetivas, como o interesse e a familiaridade com o conteúdo, influenciando diretamente sua presença no planejamento pedagógico. Essa relação também se evidencia em situações em que a falta de interesse dos estudantes é apontada como fator limitante, ainda que associada, simultaneamente, à ausência de formação docente, o que indica que essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas interdependente.

Tais indício sugerem que a ausência de experiências formativas, tanto iniciais quanto continuadas, pode contribuir para o não reconhecimento do xadrez como conteúdo possível no âmbito da Educação Física escolar, limitando sua inserção nas práticas docentes, o que reforça a centralidade da formação na constituição das possibilidades pedagógicas da área.

Os dados também evidenciam elementos relacionados às disputas no interior do currículo da Educação Física, as quais influenciam diretamente a seleção e a priorização dos conteúdos trabalhados nas aulas. Entre os fatores indicados pelos docentes, destacam-se a falta de tempo no currículo, mencionada por 8 participantes, e a inexistência de demanda ou oportunidade para o desenvolvimento do xadrez, igualmente apontada por 8 docentes. Esse conjunto de dados sugere que a não inserção do xadrez não se relaciona apenas à ausência de preparo, mas também a decisões pedagógicas situadas em contextos específicos. Nesse sentido, tais evidências permitem estabelecer uma aproximação com as discussões apresentadas por Neira (2018), ao indicar que a organização curricular proposta na BNCC não contempla de forma equânime a diversidade das práticas corporais, o que pode contribuir para a menor visibilidade de determinados conteúdos no contexto escolar.

O conjunto desses dados pode ser interpretado como uma marca das disputas curriculares que atravessam a Educação Física escolar, nas quais diferentes conteúdos competem por espaço e legitimidade. Nesse cenário, o xadrez parece ocupar uma posição secundária, sendo frequentemente preterido em favor

de práticas consideradas mais centrais no planejamento pedagógico, o que contribui para sua baixa incidência nas aulas, mantendo determinadas hierarquias no interior da área.

Essa compreensão é aprofundada por relatos docentes que explicitam os critérios que orientam tais escolhas, como no caso de um docente que afirma dar “prioridade para conteúdos que privilegiam a atividade física” ao trabalhar com a temática de jogos. Esse posicionamento situa o xadrez como uma possibilidade menos relevante dentro desse conjunto. Em outro relato, a não inserção do xadrez é associada às decisões coletivas no âmbito da equipe docente, sendo mencionado que o conteúdo não foi selecionado como tema para o semestre, diante da priorização de outras práticas consideradas “mais importantes” no planejamento.

O conjunto de dados permite compreender que a não inserção do xadrez não se explica apenas por limitações individuais ou institucionais, mas também por concepções de Educação Física que orientam o que é reconhecido como conteúdo legítimo da área. Nesse sentido, observa-se, nos dados analisados, a presença de uma compreensão que associa a disciplina prioritariamente à atividade física e ao movimento corporal, em uma perspectiva que tende a privilegiar práticas corporais centradas na execução motora, o que pode tensionar a inserção de manifestações como o xadrez, compreendido neste estudo como parte da cultura corporal, ainda que frequentemente percebido como distante dessa lógica. Tal leitura aproxima-se das discussões propostas pelo Coletivo de Autores (1992), ao problematizar concepções que restringem a Educação Física à execução de atividades físicas, em contraposição à perspectiva da cultura corporal.

Os dados indicam que fatores de ordem institucional também se configuram como elementos que limitam a inserção do xadrez nas aulas de Educação Física, ainda que com menor frequência quando comparados a outros já analisados. Entre os docentes que afirmaram não trabalhar com o conteúdo, 3 mencionaram a falta de recursos materiais e 1 apontou a ausência de incentivo institucional.

Ainda que numericamente menos expressivos, esses dados podem ser interpretados como uma marca das condições institucionais que atravessam o trabalho docente, evidenciando que a inserção do xadrez não depende exclusivamente da vontade ou da formação dos professores, mas também das possibilidades concretas oferecidas pelo contexto escolar.

Nesse sentido, tais fatores não se apresentam de forma isolada, mas articulam-se às demais dimensões já analisadas, contribuindo para a configuração de um cenário no qual a presença do xadrez se mantém condicionada a múltiplos elementos. Assim, mesmo quando há interesse ou abertura por parte dos docentes, a ausência de condições materiais ou de incentivo institucional pode atuar como elemento limitador, contribuindo para a não consolidação do xadrez no contexto da Educação Física escolar.

A análise deste eixo permite identificar um conjunto de marcas que evidenciam as condições de possibilidade e os limites para a inserção do xadrez nas aulas de Educação Física. Entre essas marcas, destacam-se a centralidade da formação docente como elemento condicionante da prática, as disputas curriculares que orientam a seleção e a hierarquização dos conteúdos, bem como as condições institucionais que atravessam o trabalho pedagógico. Esses fatores, longe de atuarem de forma isolada, configuram-se de maneira articulada, contribuindo para a constituição de um cenário no qual o xadrez se mantém como uma prática possível, porém não consolidada no contexto escolar. Nesse sentido, os dados analisados indicam que sua inserção depende da convergência entre diferentes dimensões, de ordem formativa, curricular e institucional, o que reforça a necessidade de aprofundar a compreensão acerca dos sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes, aspecto a ser aprofundado no eixo seguinte.

4.3 Os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez: indícios das intencionalidades docentes

A partir das análises desenvolvidas nos eixos anteriores, torna-se possível avançar na compreensão dos sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física. Se, por um lado, os dados provenientes do formulário permitiram mapear a presença do conteúdo e as condições que atravessam sua inserção, por outro, as entrevistas semiestruturadas possibilitam um aprofundamento interpretativo, ao evidenciar dimensões mais sutis da prática pedagógica, que não se apresentam de forma imediata.

As entrevistas foram realizadas com docentes atuantes em diferentes segmentos da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio), de

distintos *campi* da instituição, escolha que se deu de forma intencional, com o objetivo de contemplar a diversidade de contextos e experiências no ensino do xadrez.

Nesse sentido, a análise se constrói a partir da interpretação de indícios presentes nas narrativas docentes, considerando recorrências, tensões, deslocamentos e ênfases que atravessam as falas. Tais elementos permitem apreender os sentidos que os docentes constroem em relação ao xadrez no contexto escolar, compreendidos, neste estudo, como pistas relevantes para a interpretação das intencionalidades pedagógicas que orientam suas práticas.

Para fins de organização, a análise foi estruturada em blocos interpretativos que buscam dar visibilidade às diferentes dimensões que atravessam o ensino do xadrez na Educação Física escolar. No interior deste terceiro eixo, esses blocos foram construídos a partir da leitura das narrativas docentes, permitindo identificar recorrências, tensões e deslocamentos nos sentidos atribuídos ao conteúdo. Inicialmente, discute-se o lugar ocupado pelo xadrez no currículo, evidenciando como o conteúdo se insere nas práticas pedagógicas e quais são os limites e possibilidades de sua organização no planejamento. Em seguida, abordam-se as condições docentes, considerando aspectos relacionados ao domínio do conteúdo e às estratégias mobilizadas para sua abordagem. Na sequência, são analisados os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez, compreendidos como centrais para a interpretação das intencionalidades docentes. A partir dessa análise, evidenciam-se as tensões que sua inserção produz no interior da Educação Física, especialmente no que se refere às concepções centradas no movimento corporal. Por fim, são discutidos os efeitos dessa prática nos estudantes, considerando as formas de apropriação e continuidade do xadrez para além do espaço da aula.

4.3.1 O lugar do xadrez no currículo da Educação Física

Este primeiro bloco reúne as marcas identificadas nas narrativas docentes que dizem respeito ao lugar ocupado pelo xadrez no currículo da Educação Física. Ao voltar o olhar para as condições concretas de sua inserção, busca-se compreender como o conteúdo aparece na prática pedagógica, considerando os

modos pelos quais é mobilizado no planejamento, sua centralidade ou não nas aulas e as relações que estabelece com outros conteúdos.

Uma primeira marca que se evidencia refere-se à *inserção do xadrez como uma prática situada no planejamento pedagógico*. Diferentemente de um conteúdo que se configura como estruturante no planejamento docente, sua presença aparece, nas narrativas analisadas, como uma prática situada, que se constitui no interior de um conjunto mais amplo de conteúdos, assumindo diferentes níveis de centralidade a partir das demandas, dos contextos e das decisões pedagógicas.

Essa condição pode ser observada na fala de uma docente que explicita a origem de sua experiência com o xadrez a partir do interesse dos estudantes:

Não teve muito uma trajetória e sim uma necessidade que surgiu dos próprios discentes. [...] a partir disso eu me encontrei num momento de “Caramba! Eu preciso trabalhar.” [...] entendi que, se é uma demanda deles e é um conteúdo rico e dentro do conteúdo que já estava programado, não tinha por que a gente não trabalhar (Docente 2).

Em outra narrativa, a inserção do xadrez aparece vinculada diretamente a elementos institucionais e a eventos específicos da escola. Nesse contexto, a Docente 1 menciona o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), documento que orienta as práticas pedagógicas da instituição, articulado aos Jogos Intercampi, evento organizado pelo Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II que reúne estudantes de diferentes *campi* em atividades que integram o currículo e promovem práticas corporais de caráter educativo, participativo e cultural (Colégio Pedro II, 2025), como elementos que fundamentam sua escolha:

A gente tem o xadrez como uma das práticas corporais dos Jogos Intercampi. E, apesar de toda essa minha relação com o xadrez, foi por causa do Intercampi que eu tematizei o xadrez na escola. Eu preciso ser bastante honesta nesse sentido. Quando estava chegando próximo dos jogos, que a gente precisava ensinar para as crianças, eu comecei a tematizar, mas pensando nessa perspectiva do currículo cultural. [...] Me pauto muito no currículo cultural, que é a nossa perspectiva curricular. E uma das formas de mapeamento no currículo cultural é o PPPI. Então, sendo bastante objetiva, o que me leva a incluir o xadrez nas minhas aulas é o PPPI e a presença dele no evento mais importante do departamento (Docente 1).

As narrativas das docentes permitem compreender que a inserção do xadrez no planejamento não se configura como uma definição prévia e estruturada, mas se

organiza a partir de diferentes condições que atravessam a prática pedagógica. De um lado, quando o docente afirma que o trabalho com o xadrez surgiu como uma “necessidade” e uma “demanda” dos estudantes, observa-se que o conteúdo passa a ser incorporado no interior de conteúdos já previstos, respondendo às dinâmicas próprias da aula. De outro, ao situar sua escolha no âmbito do PPPI e dos Jogos Intercampi, indica-se que essa inserção também se articula a referências institucionais que orientam e tensionam o planejamento.

Nesse contexto, o xadrez não ocupa um lugar fixo no currículo, mas se constitui de forma situada, assumindo diferentes níveis de centralidade conforme as demandas, os cenários e as decisões pedagógicas. Tal configuração sugere que sua presença não é previamente definida, mas construída no próprio desenvolvimento da prática docente. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de currículo como construção situada, na qual os conteúdos não se apresentam como elementos fixos e previamente determinados, mas se organizam a partir das relações estabelecidas no contexto escolar, envolvendo demandas dos estudantes, orientações institucionais e decisões pedagógicas dos docentes (Neira, 2018).

Em outras situações, o xadrez se insere no interior de um bloco mais amplo de conteúdos, especialmente no contexto do ensino de jogos, não se configurando como foco central do planejamento pedagógico. Nesses casos, uma segunda marca se evidencia, relacionada à *secundarização do xadrez no currículo*, na medida em que sua abordagem ocorre a partir de conteúdos considerados mais amplos ou prioritários, como os jogos de tabuleiro ou os jogos eletrônicos.

Essa configuração pode ser observada na narrativa de uma docente que, ao descrever sua experiência, situa o do xadrez no interior de um conteúdo mais amplo:

Na época em que comecei a trabalhar o conteúdo de jogos de uma forma geral, eu estava com o 1º ano do Ensino Médio, e era um bloco de conteúdos que incluía jogos populares, eletrônicos e de tabuleiro. Dentro dos jogos de tabuleiro, resolvi pesquisar mais um pouco sobre o xadrez (Docente 3).

Ao responder sobre os objetivos que orientam sua escolha de trabalhar com o xadrez nas aulas de Educação Física, a Docente 3 indica que se trata de “o próprio planejamento [...] o xadrez era um dos conteúdos que estavam presentes dentro da proposta de planejamento de jogos e de jogos de tabuleiro”. Esse movimento também aparece em outra narrativa, na qual a Docente 2 afirma que

“tinha o conteúdo de jogos de tabuleiro, então, dentro dos jogos de tabuleiro, surgiu a demanda do xadrez”.

Considerando essas narrativas, compreende-se que o xadrez não se constitui como eixo organizador do planejamento, mas se insere no interior de conteúdos mais amplos, como o ensino dos jogos e dos jogos de tabuleiro. Nesses casos, sua presença depende das possibilidades abertas por esses conteúdos, sendo mobilizado como uma entre outras práticas possíveis. Além disso, ao indicar que sua abordagem se desenvolve de forma pontual e, em alguns casos, restrita a determinadas dimensões, os relatos sugerem que sua inserção não se consolida como elemento central da organização pedagógica.

Dessa forma, o lugar do xadrez no currículo se constrói de forma secundária, seja pela própria estrutura dos conteúdos trabalhados, seja pelas escolhas realizadas no interior do planejamento, o que reforça seu caráter não estruturante no contexto da Educação Física escolar. Tal configuração se compreende em diálogo com perspectivas que, no campo do currículo, problematizam o fato de que a organização dos conteúdos não se dá de forma neutra, mas implica processos de seleção, hierarquização e, conseqüentemente, de maior ou menor visibilidade de determinadas práticas (Neira, 2018). Nesse sentido, o fato de o xadrez aparecer subordinado a blocos mais amplos, como o ensino dos jogos, indica não apenas uma escolha pontual dos docentes, mas também efeitos das formas como o currículo organiza e delimita os conteúdos da Educação Física escolar.

Outra dimensão que atravessa a inserção do xadrez no planejamento pedagógico diz respeito à *demanda de tempo para o ensino do xadrez*. Nesse sentido, uma terceira marca se evidencia, na medida em que os docentes o reconhecem como um conteúdo que exige continuidade, não se sustentando em abordagens pontuais ou em experiências isoladas.

Esse aspecto pode ser observado na narrativa de uma docente ao relatar sua experiência com o conteúdo, quando afirma que “a gente fez muita aula, não foi uma vivência. Até porque o xadrez não dá para fazer uma vivência. O estudante precisa de algumas aulas para poder aprender” (Docente 2).

A questão do tempo também aparece em outra narrativa, na qual a docente aponta as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do conteúdo:

A maior dificuldade, talvez, seja conseguir um tempo dentro do planejamento para se debruçar sobre esse jogo que não é tão simples assim. Porque ele tem uma complexidade que você não consegue dedicar pouco tempo do seu planejamento (Docente 3).

A partir dessas narrativas, torna-se possível compreender que o tempo se configura como uma condição relevante para a inserção do xadrez no planejamento pedagógico. Ao destacar que o conteúdo “não é uma vivência” e que “precisa de algumas aulas para poder aprender”, o docente indica que seu ensino demanda continuidade e aprofundamento, o que o distancia de abordagens mais pontuais. Ao mesmo tempo, ao apontar a dificuldade de “conseguir um tempo dentro do planejamento” para se debruçar sobre o jogo, percebe-se que essa exigência temporal se articula diretamente às limitações e às escolhas que atravessam a organização curricular.

Nesse contexto, o xadrez aparece como um conteúdo cuja complexidade tensiona o tempo pedagógico disponível, fazendo com que sua inserção dependa não apenas da intencionalidade docente, mas das possibilidades concretas de planejamento, contribuindo para delimitar seu lugar no currículo da Educação Física escolar. Essa leitura se articula à forma como o jogo de xadrez é apresentado por D’Agostini (2002), que o descreve como uma prática estruturada por regras específicas, princípios estratégicos e relações entre as peças, cuja apropriação não se realiza de forma imediata ou pontual.

4.3.2 As condições docentes no ensino do xadrez

Este segundo bloco reúne as marcas identificadas nas narrativas docentes que dizem respeito às condições em que o xadrez é ensinado no contexto da Educação Física escolar. Ao deslocar o olhar do lugar ocupado pelo conteúdo no currículo para as condições concretas de sua realização, busca-se compreender como aspectos relacionados à formação, ao domínio do conteúdo e às possibilidades de mediação docente atravessam o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, as análises a seguir buscam compreender não apenas a presença do xadrez na prática pedagógica, mas as condições em que esse ensino se realiza no cotidiano escolar.

Uma primeira marca que se evidencia refere-se à *fragilidade no domínio do conteúdo por parte dos docentes*. Nas narrativas analisadas, observa-se que a relação com o xadrez não se constitui a partir de uma experiência consolidada com o jogo, mas por aproximações parciais, aprendizados pontuais ou mesmo pela ausência de domínio dos seus fundamentos. Esse aspecto atravessa diretamente as possibilidades de abordagem do conteúdo, configurando-se como uma condição relevante para a compreensão de como o xadrez é ensinado nas aulas de Educação Física.

Esse aspecto pode ser observado na narrativa de uma docente ao relatar sua relação com o xadrez:

Eu acho que o que eu vou trazer para você, talvez não seja o que você esperava enquanto profissional que tentou trabalhar com o xadrez. Mas talvez seja uma outra perspectiva para mostrar que é possível. Eu não entendo nada de xadrez, nada. Eu não sei mexer com uma peça. [...] Eu sempre valorizei o xadrez dentro da aula, mas não tive a oportunidade [...] ainda de parar e aprender de fato o xadrez. Já tentei algumas vezes, mas vi que é complexo para mim. Então é algo que eu tenho que me dedicar mais (Docente 2).

A fragilidade no domínio do conteúdo também se manifesta em outra narrativa, na qual a docente relata sua aproximação com o jogo de forma mais recente e parcial, ao afirmar: “eu sempre ouvi falar do xadrez, mas não sabia jogar, não sabia nem movimentar as peças até alguns anos atrás [...] eu não jogo xadrez, eu conheço a movimentação das peças, mas não sou jogadora de xadrez” (Docente 3). Em outro momento, ao tratar das dificuldades encontradas no trabalho com o conteúdo, a docente acrescenta: “o meu próprio conhecimento mesmo, eu não sou uma conhecedora do xadrez. Então, para eu trabalhar de uma forma um pouco mais aprofundada, eu precisaria pesquisar mais” (Docente 3).

A partir dessas narrativas, torna-se possível compreender que a fragilidade no domínio do xadrez não se apresenta como um aspecto pontual, mas como uma condição que atravessa diferentes trajetórias docentes. Ao afirmar “não entendo nada de xadrez” ou ao reconhecer que “não sou uma conhecedora”, as docentes não apenas explicitam uma limitação no domínio do conteúdo, mas indicam modos de relação com o conteúdo que impactam diretamente sua abordagem pedagógica. Nesse contexto, o ensino do xadrez não se organiza a partir de um domínio prévio

consolidado, mas se constrói em meio a processos de aproximação, tentativa e reconhecimento das próprias limitações.

Tal configuração permite compreender que o domínio do conteúdo não se coloca como condição prévia para sua inserção nas aulas, mas como um elemento que se constitui no próprio desenvolvimento da prática docente, evidenciando que o ensino do xadrez se organiza a partir das condições concretas em que é realizado. Essa leitura aproxima-se da compreensão de docência como prática em construção, problematizada por Freire (2005), na qual o conhecimento não se apresenta como dado acabado, mas se produz na própria ação pedagógica, em diálogo com as experiências, limites e possibilidades vivenciadas no contexto escolar.

Uma segunda marca que se evidencia refere-se à *busca de apoio docente diante da ausência de domínio do conteúdo*. Nos relatos apresentados, observa-se que, ao reconhecerem suas limitações em relação ao xadrez, os docentes mobilizam diferentes estratégias para viabilizar o ensino, recorrendo ao apoio de estudantes e de outros docentes. Esse movimento não aparece de forma pontual, mas como parte da própria organização da prática pedagógica, indicando que o ensino do xadrez se constrói, em muitos momentos, a partir de processos coletivos de mediação.

Essa dinâmica pode ser observada na narrativa da Docente 2, que, diante da ausência de domínio do conteúdo, explicita a necessidade de recorrer ao apoio de estudantes com maior experiência no jogo. Ao descrever essa situação, a docente relata:

[...] como eu vou ensinar, se eu não sei? (risos) O que aconteceu foi que lá nós tínhamos alunos de ensino médio muito bons em xadrez. Então, comecei a convidá-los a irem às aulas. E eles passaram a falar sobre o xadrez, trazendo alguns temas e compartilhando o que sabiam, enquanto nós íamos, juntos, mediando aquelas aulas. Foi mais ou menos assim que aconteceu. Quem me ajudou inicialmente foi o ensino médio, atuando junto ao ensino fundamental, dentro das aulas regulares (Docente 2).

O apoio mobilizado também se desdobra no interior da própria turma, configurando-se em dinâmicas de colaboração entre os estudantes. Ao relatar sua experiência, a Docente 2 destaca:

Lembro que eles queriam tirar dúvidas que eu não sabia responder. Teve uma aula em que, como eu ainda não tinha alunos para me

ajudar, comecei a chamar um que sabia um pouquinho mais para auxiliar aquele que não sabia nada. Aí me lembro de ter colocado eles na mesma mesa, para que um pudesse ajudar o outro (Docente 2).

A docente acrescenta ainda que tinham “alunos que não sabiam nada de xadrez e alunos que dominavam super bem, o que tornava a turma totalmente heterogênea”, situando essa dinâmica no contexto da própria turma e indicando que essa diferença de níveis passa a ser incorporada como elemento estruturante da organização da prática pedagógica (Docente 2).

Dinâmica semelhante aparece também na valorização dos conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes, como evidencia a narrativa da Docente 1 ao afirmar que “eles acabam nos ensinando muito mais do que às vezes eu tenho para ensinar a eles. Eles sabem jogar xadrez, eles sempre têm muitas informações, eles gostam muito”. Em um episódio relatado, essa dinâmica se intensifica quando um estudante assume um papel central na condução das interações em sala de aula:

Mas foi muito curioso, porque ali eu vi que as crianças sabiam mais do que eu. E tinha um menino que sabia muito. Era muito interessante, porque ele parecia o gambito da rainha real [...] Eu estava na sala orientando e ensinando as crianças, e ele, além de despertar a curiosidade das outras por jogar tanto, fazia com que elas quisessem vê-lo jogar, faziam perguntas e tiravam dúvidas com ele, e não comigo. Ainda bem! A gente tem que reconhecer as nossas limitações. (risos) E aí ele ia passando nas mesas e dando indicações de jogadas [...] Foi muito interessante. Esse aluno foi protagonista, e eu me retirei e fui aprender com ele. Foi outra experiência que eu tive, e que foi muito legal (Docente 1).

Para além das relações estabelecidas entre os estudantes, a busca por apoio também se estende à articulação com outros docentes. Em uma situação desencadeada a partir de uma atividade realizada em outra disciplina, na qual os estudantes demonstraram interesse pelo xadrez ao identificá-lo em um filme trabalhado em aula, a Docente 1 relata que foi convidada a retomar o conteúdo em diálogo com essa experiência. No entanto, ao reconhecer os limites de sua própria abordagem naquele momento, opta por mobilizar o apoio de outra docente:

A professora de literatura apresentou o filme para eles, e aí ficaram super curiosos com o xadrez. Logo em seguida, ela propôs que eu fizesse uma aula junto com ela, sobre o jogo. Aí eu relatei que tinha acabado de trabalhar o xadrez com a turma. Só que eu senti que já tinha esgotado tudo o que eu poderia desenvolver com eles. Então,

até me utilizando do recurso do currículo cultural, de trazer para a escola pessoas que produzem esses saberes e que estão ali, de fato, como protagonistas dessas práticas corporais, convidei uma outra professora do Colégio Pedro II, docente de Educação Física de outro *campus*, que deu uma aula maravilhosa, que ensinou as crianças, me ensinou, e a professora de literatura ficou de “queixo caído” (Docente 1).

Nas narrativas apresentadas, observa-se que a busca de apoio não se configura como um recurso pontual, mas como uma estratégia diretamente vinculada às condições em que o ensino do xadrez se realiza. Ao reconhecerem a ausência de domínio do conteúdo, os docentes mobilizam diferentes formas de organização da prática pedagógica, recorrendo ao apoio de estudantes de outras turmas, à colaboração entre os próprios alunos e à articulação com outros docentes.

Nesse contexto, o ensino do xadrez se desenvolve por meio de dinâmicas coletivas, nas quais o conhecimento circula entre os sujeitos envolvidos na aula, assumindo diferentes formas de mediação. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (1989), para quem a aprendizagem se constitui em processos de interação social, nos quais o conhecimento é construído de forma compartilhada, por meio da mediação entre sujeitos com diferentes níveis de experiência. Ao mesmo tempo, a mobilização de outros sujeitos no processo de ensino aproxima-se de princípios do currículo cultural, conforme discutido por Neira (2018), ao reconhecer e incorporar saberes produzidos em diferentes espaços e por diferentes sujeitos no contexto escolar.

Tal configuração evidencia que a fragilidade no domínio do conteúdo não impede a inserção do xadrez nas aulas de Educação Física, mas contribui para a construção de práticas que se organizam a partir das possibilidades concretas do contexto escolar, incorporando saberes diversos e produzindo modos específicos de ensino no cotidiano pedagógico, em diálogo com a perspectiva freireana de valorização dos saberes dos sujeitos no processo educativo (Freire, 2005).

4.3.3 Diferentes sentidos do xadrez nas práticas docentes

Este terceiro bloco reúne as marcas identificadas nas narrativas docentes que dizem respeito aos sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez no contexto da

Educação Física escolar. Ao avançar da análise das condições de inserção do conteúdo para a compreensão dos significados que lhe são atribuídos, busca-se analisar como o xadrez é entendido e mobilizado pelos docentes em suas práticas. Nesse sentido, as análises a seguir se orientam pela leitura indiciária das falas, considerando recorrências, ênfases e modos de dizer que permitem identificar diferentes formas de significação do xadrez no contexto escolar.

Uma primeira marca que se evidencia refere-se à *associação do xadrez ao desenvolvimento cognitivo*. Nas narrativas analisadas, observa-se que o jogo é frequentemente relacionado a ideias como inteligência, raciocínio lógico, concentração e foco, sendo compreendido como um conteúdo capaz de desenvolver habilidades cognitivas específicas. Essa associação aparece de forma recorrente e, em alguns casos, é mobilizada como elemento de legitimação do xadrez no contexto escolar.

Tal relação pode ser observada na narrativa da Docente 1, que explicita a associação entre o xadrez e a inteligência, ao afirmar que:

Sempre gostei muito de xadrez. Eu já tinha assistido *O gambito da rainha*, que é uma das minhas séries favoritas! Eu amo tudo o que tem a ver com inteligência, e o xadrez sempre me traz essa associação, sabe?! Isso é até muito interessante, porque, de fato, as escolas se utilizam desse raciocínio para legitimar o xadrez na escola. Então, você vê muitos projetos extracurriculares que vão justificando o xadrez através disso. Não sei se é por conta desses discursos que eu acabo tendo isso meio que inculcado em mim, de que o xadrez remete à inteligência, ou se de fato é uma crença em que eu acredito (Docente 1).

Na fala da docente, além da associação direta entre xadrez e inteligência, chama atenção o reconhecimento de que esse entendimento não se constitui apenas como uma percepção individual, mas também como parte de um discurso mais amplo, presente no contexto escolar, que contribui para legitimar a presença do xadrez nesse espaço.

Essa mesma associação aparece nas narrativas da Docente 2, ao descrever características atribuídas aos estudantes que se envolvem com o jogo: “São alunos que têm um raciocínio lógico muito acima da média [...] têm uma concentração muito grande no que estão fazendo. Um foco. Alguns até têm um hiperfoco” (Docente 2).

A docente amplia essa relação ao comparar o xadrez com outros conteúdos da Educação Física, destacando que:

Eu acho que o xadrez desenvolve certas habilidades que a gente tem mais dificuldade de desenvolver em outros conteúdos [...] raciocínio lógico, concentração... Quando eu passei o xadrez, eles estudavam, tinham livros, diferente de quando é um conteúdo prioritariamente de movimento (Docente 2).

Nessa direção, o xadrez passa a ser compreendido como um conteúdo capaz de mobilizar formas específicas de engajamento e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e do estudo sistemático.

Esse entendimento também aparece, ainda que de forma mais sintética, na fala da Docente 3, ao responder sobre como justificaria a presença do xadrez na Educação Física para outro professor. Nesse contexto, ao mobilizar argumentos que considera relevantes para sua inserção nas aulas, como “no que diz respeito à parte prática: raciocínio lógico, tomada de decisão” (Docente 3), a docente associa o jogo a processos cognitivos envolvidos na tomada de decisão, reafirmando a relação entre o xadrez e o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico.

Nas narrativas apresentadas, observa-se que a associação entre o xadrez e o desenvolvimento cognitivo se constitui como um sentido pedagógico recorrente, atravessando diferentes falas e se manifestando de forma consistente. Ao ser relacionado à inteligência, ao raciocínio lógico, à concentração e à tomada de decisão, o xadrez passa a ser compreendido como um conteúdo capaz de desenvolver habilidades específicas que, segundo as docentes, nem sempre são mobilizadas com a mesma intensidade em outros conteúdos da Educação Física.

Nesse contexto, esse entendimento não apenas orienta a forma como o jogo é percebido, mas também contribui para sua legitimação no espaço escolar, aparecendo, em alguns momentos, como um argumento que sustenta sua presença nas aulas. Essa associação dialoga com as discussões de Silva (2008), ao destacar que a estrutura do xadrez mobiliza concentração, planejamento estratégico, tomada de decisões, autocontrole e construção de raciocínios articulados, elementos também reconhecidos nas narrativas docentes como justificativas para sua inserção na Educação Física escolar. Ao mesmo tempo, como indica a própria narrativa da Docente 1, esse sentido não se constitui apenas como uma percepção individual, mas se articula a discursos mais amplos que circulam no contexto escolar e social,

evidenciando que a associação entre xadrez e inteligência é também produzida e reforçada por esses contextos.

Entretanto, ainda que esse sentido se apresente de forma recorrente nas narrativas, sua centralidade permite evidenciar a força de um discurso amplamente difundido no campo educacional, que tende a associar o xadrez predominantemente ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Tal predominância indica que outras possibilidades de compreensão do jogo, como aquelas relacionadas à sua dimensão cultural, corporal e relacional, discutidas ao longo deste trabalho, aparecem de forma menos evidente nas falas docentes, sugerindo que os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez não se distribuem de maneira equilibrada, mas se organizam a partir de determinadas ênfases que atravessam o campo.

Tal configuração permite compreender que o valor atribuído ao xadrez está diretamente relacionado às formas pelas quais ele é significado pelas docentes, revelando que sua presença nas aulas se apoia, de forma significativa, nas habilidades cognitivas que lhe são atribuídas, ainda que não se restrinja a esse tipo de compreensão.

Uma segunda marca que se evidencia refere-se ao *potencial do xadrez para problematização de questões sociais*. Nas narrativas analisadas, observa-se que o jogo é mobilizado não apenas como prática a ser ensinada, mas como um conteúdo que possibilita a discussão de temas mais amplos, relacionados à sociedade, às relações de poder e às dimensões históricas e culturais dessas relações. Nesse sentido, o xadrez aparece, em algumas situações, como um recurso para tensionar e ampliar as leituras dos estudantes sobre o mundo, indo além dos fundamentos do jogo, como suas regras, organização e funcionamento

Tal abordagem pode ser observada na narrativa da Docente 1, ao relatar o desenvolvimento de suas aulas:

No campus Tijuca I, temos um material compartilhado entre a equipe, em que a gente explica para as crianças o tabuleiro, a função de cada peça, o que cada peça representa [...] É um conjunto de slides, depois tem um questionário, a gente faz um quiz com as crianças e também vai para a prática do jogo a partir disso. Então, a gente vai não só ensinando, mas também problematizando (Docente 1).

Na narrativa da docente, chama atenção o movimento de articular o ensino dos elementos do jogo à problematização de seus significados, indicando que o

xadrez não é trabalhado apenas a partir de seus fundamentos, regras e organização, mas também como um conteúdo que possibilita a reflexão. Ao destacar a problematização, a docente sinaliza uma intencionalidade pedagógica que busca ir além da aprendizagem das regras e da prática do jogo, incorporando discussões que ampliam sua compreensão no contexto escolar.

Essa perspectiva, no entanto, não se manifesta de forma homogênea nas narrativas analisadas. Enquanto na fala da Docente 1, a problematização aparece articulada ao ensino dos elementos do jogo, na narrativa da Docente 3 ela assume um lugar central na organização da prática pedagógica, orientando diretamente a forma como o conteúdo é abordado.

O movimento se explicita na narrativa da Docente 3, que, ao descrever sua prática, evidencia o xadrez como um conteúdo privilegiado para a problematização de questões sociais, articulando-o a diferentes temas e contextos históricos:

Trabalhei mais nesse contexto de discussão e debate teórico, aproveitando para costurar outros temas transversais e sociais. Fiz uma abordagem de contextualização histórica, situando o xadrez no contexto em que estava inserido. Abordei a representação das peças em relação à sociedade da época, as relações de classe e também a própria movimentação das peças brancas e pretas, fazendo uma relação, por exemplo, com o tema do racismo e do privilégio. Também estabeleci um paralelo com o jogo de damas, discutindo por que ele surgiu, já que o xadrez era considerado muito complexo para as mulheres jogarem, o que levou à discussão sobre o machismo da época. Então foi mais nesse sentido mesmo (Docente 3).

Na narrativa da docente, observa-se um deslocamento do ensino do xadrez para além de seus fundamentos, regras e organização, sendo mobilizado como um conteúdo que possibilita a problematização de diferentes aspectos sociais. Ao articular elementos do jogo, como a organização das peças e suas formas de movimentação, a temas como relações de classe, racismo e machismo, a docente constrói uma abordagem que amplia os sentidos atribuídos ao xadrez, aproximando-o de discussões críticas sobre a sociedade. Nesse movimento, o jogo deixa de ser compreendido apenas como uma prática a ser aprendida, passando a operar como um meio para a reflexão, no qual seus elementos são ressignificados à luz de outras dimensões de análise.

Nessa direção, a Docente 3 explicita de forma ainda mais direta a centralidade atribuída à problematização em sua prática, ao afirmar que compreende o xadrez como “uma ferramenta pedagógica [...] principalmente no que diz respeito

ao debate dos temas transversais”, destacando ainda que “o maior foco, em termos de importância pedagógica, está nas possibilidades de discussões que giram em torno desses temas” (Docente 3). Ao enfatizar esse aspecto, a docente desloca o eixo do ensino do xadrez para além da aprendizagem de suas regras, atribuindo ao jogo um papel mediador na discussão de questões sociais mais amplas.

Esse movimento também se expressa na forma como a docente percebe os efeitos dessa abordagem nos estudantes, ao relatar que “eles ficaram bastante tocados, principalmente com as reflexões sobre as peças, a sociedade, as relações de classe [...] e até surpresos, dizendo: ‘poxa, eu nunca tinha pensado nisso!’; nunca tinham parado para fazer essa reflexão” (Docente 3). A reação dos estudantes, marcada pela surpresa diante de leituras que não haviam sido anteriormente consideradas, indica que o xadrez, nesse contexto, opera como um disparador de reflexões, ampliando os sentidos atribuídos ao conteúdo para além de sua dimensão convencional.

A abordagem se amplia ainda no contexto das aulas de pré-vestibular, desenvolvidas no contraturno com estudantes do terceiro ano do ensino médio. Nesse cenário, a Docente 3 relata que, ao trabalhar diferentes temáticas da Educação Física voltadas ao ENEM, mobilizou o xadrez como exemplo para discutir questões sociais específicas, evidenciando sua escolha intencional pelo jogo como meio de problematização: “Foi o que fiz recentemente no pré-vestibular [...] peguei o xadrez como exemplo para falar sobre essa temática específica que eu queria” (Docente 3).

Observa-se, portanto, que existe um sentido pedagógico compartilhado entre as docentes, ainda que se manifeste de formas distintas. Enquanto, em algumas narrativas, a problematização aparece articulada ao ensino dos elementos do jogo, em outras ela assume centralidade na organização da prática pedagógica, orientando diretamente as escolhas e os encaminhamentos realizados nas aulas.

Em ambos os casos, o xadrez é mobilizado como um meio para a discussão de questões sociais, o que evidencia que os sentidos a ele atribuídos ultrapassam os fundamentos do jogo e se vinculam à possibilidade de leitura e interpretação da realidade no contexto escolar. Nessa direção, ao se tratar de uma análise centrada na ação pedagógica e nas intencionalidades que orientam o ensino, essa prática pode ser compreendida em aproximação à perspectiva freireana, que entende o

processo educativo como espaço de problematização do mundo vivido (Freire, 2005).

Tal movimento também dialoga, ainda que de forma indireta, com abordagens da Educação Física que reconhecem os conteúdos como meios para a leitura crítica da realidade, como proposto por Neira (2018), evidenciando que o xadrez, nesse contexto, é mobilizado para além de sua aprendizagem em si, assumindo um papel mediador na construção de reflexões sobre a sociedade.

Uma terceira marca que se evidencia refere-se à *valorização social do xadrez no repertório dos estudantes*. Nas narrativas analisadas, observa-se que o jogo é frequentemente reconhecido pelos alunos, mesmo quando não há uma vivência sistematizada com sua prática, indicando que o xadrez já circula em diferentes espaços para além da escola. Nesse sentido, sua presença nas aulas não se dá como um conteúdo desconhecido, mas como uma prática que, de alguma forma, já faz parte do universo cultural dos estudantes, seja por meio da mídia, de experiências cotidianas ou de outros contextos de socialização.

Esse reconhecimento pode ser observado na narrativa da Docente 1, ao relatar o reconhecimento imediato do xadrez por parte dos estudantes e a familiaridade com o jogo, mesmo na ausência de uma prática sistematizada:

Pelo menos para mim, o xadrez sempre apareceu como algo que as crianças já têm algum conhecimento. Elas geralmente gostam, então acho que a minha maior facilidade de trabalhar com o xadrez é que elas se engajam facilmente. Porque é uma prática que, de alguma maneira, já faz parte do repertório delas. A criança nunca jogou xadrez na vida, mas sabe o que é um tabuleiro. Se já viu *Harry Potter*, tem uma noção básica do jogo. [...] Então, em algum momento, seja em uma loja de brinquedos, no filme do *Harry Potter* ou em alguma matéria na televisão, elas acessaram isso de alguma forma. É algo conhecido para elas, e isso acaba me trazendo uma facilidade. [...] Até nessas mesas de praça tem tabuleiro desenhado... então elas sabem o que é o tabuleiro (Docente 1).

Esse entendimento é corroborado pela narrativa da Docente 2, ao indicar que o contato dos estudantes com o xadrez também se dá em outros espaços, para além da aula, ao relatar que “o 6º ano gostava muito de xadrez, eles vinham de práticas de casa mesmo. Então praticavam no recreio e aí não tinha como eu fugir do xadrez”. A fala evidencia que o jogo já se fazia presente no cotidiano dos estudantes, não apenas como referência, mas como prática efetivamente

vivenciada, o que contribui para sua inserção nas aulas e para o engajamento dos alunos.

A presença do xadrez no repertório dos estudantes também aparece na narrativa da Docente 3, que destaca o alcance e a difusão do jogo em diferentes contextos ao afirmar que “é um jogo de tabuleiro muito conhecido. Não necessariamente que muita gente pratique ou saiba jogar, mas todo mundo já ouviu, no mínimo, falar de xadrez”. A docente relaciona essa visibilidade à sua circulação em meios contemporâneos ao mencionar que:

Principalmente com a série da Netflix, *O gambito da rainha*, acho que se popularizou muito; a busca também aumentou bastante. No período da pandemia, houve um aumento dessa busca, principalmente por jogos que você conseguia jogar online (Docente 3).

Em outro momento, afirma ainda que “o xadrez é um jogo de tabuleiro e que é também um jogo eletrônico”, evidenciando a ampliação de suas formas de acesso e reforçando sua presença no repertório cultural dos estudantes, ainda que nem sempre acompanhada de uma prática sistematizada (Docente 3).

Nas narrativas apresentadas, observa-se que a presença do xadrez no repertório dos estudantes não se configura como uma lacuna a ser preenchida, mas como um conhecimento já constituído, ainda que de forma difusa e não sistematizada. Ao aparecer como uma prática reconhecida, acessada e, em muitos casos, já vivenciada em diferentes contextos, o xadrez tende a favorecer o engajamento dos alunos. Isso se relaciona ao fato de que, enquanto prática cultural amplamente difundida, o jogo se constitui e circula socialmente para além do espaço escolar, como indica Huizinga (2007). Nesse cenário, sua circulação em espaços como a mídia, o ambiente digital e o cotidiano dos estudantes contribui para que o jogo seja percebido como algo familiar, o que influencia a maneira como eles se relacionam com o conteúdo e como o xadrez se desenvolve nas aulas.

Essa presença socialmente consolidada do xadrez é tensionada pela própria Docente 1 ao problematizar o lugar privilegiado que o jogo ocupa em relação a outras práticas, como os jogos de tabuleiro de matriz africana, que busca priorizar em suas aulas. Nesse contexto, ao afirmar que “o xadrez não sofreu um apagamento, ele sofreu uma valorização” (Docente 1), a docente explicita que a visibilidade e o reconhecimento atribuídos ao jogo não se constituem de forma

neutra, mas estão associados a processos que favorecem determinadas práticas em detrimento de outras. Essa leitura dialoga com perspectivas da Educação Física que, a partir do currículo cultural, problematizam a hierarquização cultural dos conteúdos no currículo, como discute Neira (2018). A formulação permite compreender que a familiaridade e o engajamento observados não são apenas efeitos espontâneos, mas expressam uma valorização social que atravessa o contexto escolar e contribui para a centralidade do xadrez nas aulas.

4.3.4 A tensão entre o xadrez e as concepções de Educação Física centradas no movimento corporal

Este quarto bloco reúne a marca identificada nas narrativas docentes que evidencia a tensão entre o ensino do xadrez e as concepções de Educação Física centradas no movimento corporal. Considerando os sentidos pedagógicos atribuídos ao jogo e as condições de sua inserção nas aulas, observa-se que o xadrez, por não se organizar prioritariamente a partir do movimento, produz deslocamentos em relação às expectativas historicamente associadas à disciplina. Nesse contexto, sua presença coloca em questão práticas consolidadas, especialmente no que diz respeito ao uso dos espaços, à dinâmica das aulas e às formas de participação dos estudantes, evidenciando estranhamentos e resistências que atravessam sua inserção no cotidiano da Educação Física escolar.

Tal tensão pode ser observada na narrativa da Docente 1, ao relatar a resistência dos estudantes diante da realização das aulas em um espaço diferente daquele tradicionalmente associado à Educação Física. Nesse contexto, destaca-se a fala da docente:

Primeiro, eu vou falar da resistência. O fato de pegar as crianças e levar para a sala é um problema, elas não querem [...] isso já é uma resistência. Mas, como é o xadrez, que elas geralmente já trazem algum conhecimento e de que costumam gostar, isso acaba ajudando. [...] As dificuldades, acredito que sejam: a resistência de não estar na quadra [...] (Docente 1).

Tensão semelhante aparece também na narrativa da Docente 2, que, ao relatar sua experiência, evidencia o estranhamento inicial diante de uma aula de

Educação Física desenvolvida em sala, com os estudantes sentados. Ao descrever essa situação, a docente afirma que:

Em termos de facilidades, eu acho que pensar no interesse de um sexto ano em uma atividade que é prioritariamente dentro de uma sala, sentado, e eles toparem, se concentrarem, foi incrível. Porque o que é o “natural” de um aluno de sexto ano? Ele quer correr pela quadra o tempo inteiro. Porém, naquele ano [...] eles ficaram pelo menos umas cinco aulas sentados, concentrados e querendo aprender sobre o xadrez [...] Não era de se esperar que eles topassem isso (Docente 2).

Nas narrativas apresentadas, observa-se que a inserção do xadrez nas aulas de Educação Física não ocorre de forma neutra, mas revela deslocamentos em expectativas historicamente associadas à disciplina, especialmente aquelas vinculadas à centralidade do movimento corporal. A resistência dos estudantes em relação às aulas realizadas em sala, assim como o estranhamento diante da permanência em atividades sentadas, evidenciam que determinadas formas de organização da aula são socialmente esperadas, sendo a quadra e o movimento compreendidos como elementos constitutivos da Educação Física. Ao mesmo tempo, quando essa expectativa é tensionada, como no caso relatado pela Docente 2, observa-se a possibilidade de construção de outras formas de participação, nas quais o engajamento e a concentração dos estudantes se dão por caminhos distintos daqueles tradicionalmente associados à disciplina.

Sob essa perspectiva, assim como o xadrez aparece, em outros momentos, relacionado ao desenvolvimento cognitivo, ele também se constitui, neste bloco, como um conteúdo que questiona a centralidade do movimento corporal, evidenciando disputas em torno do que se entende por Educação Física no contexto escolar. Essa tensão pode ser compreendida à luz de perspectivas que ampliam o entendimento da Educação Física para além de práticas centradas exclusivamente no movimento, reconhecendo-a como campo de produção e vivência da cultura corporal, conforme discutido pelo Coletivo de Autores (1992). Tal configuração permite compreender que a inserção do xadrez não apenas amplia o repertório de conteúdos da disciplina, mas também desloca e problematiza concepções consolidadas, colocando em evidência outras possibilidades de organização da prática pedagógica.

5 O XEQUE-MATE: Conclusão

No xadrez, o xeque-mate marca o momento em que não há mais possibilidades de fuga. Trata-se do desfecho da partida, no qual as estratégias construídas ao longo do jogo se concretizam e revelam seus efeitos. Longe de ser apenas um ponto final, o xeque-mate expressa a síntese de um percurso, resultado das escolhas, movimentos e decisões que o antecederam.

Ao assumir o título “O Xeque-Mate”, este capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando os caminhos percorridos e articulando os principais achados produzidos ao longo da investigação. Trata-se de evidenciar as contribuições do estudo, bem como seus limites e as possibilidades que se abrem para investigações futuras. Nesse sentido, a conclusão não se reduz ao encerramento do trabalho, mas configura-se como momento de síntese e reflexão, no qual se explicitam os sentidos construídos ao longo da pesquisa e suas implicações no campo investigado.

Ao longo desta investigação, buscou-se compreender de que modo os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II expressam suas intencionalidades na prática escolar. Partindo desse problema, a pesquisa voltou-se para a análise das relações entre a presença do xadrez nas aulas, as condições que atravessam sua inserção e os significados construídos pelos docentes em suas práticas. Nesse percurso, foi possível evidenciar que tais sentidos não se apresentam de forma isolada ou homogênea, mas se constituem de maneira situada, atravessados por trajetórias docentes, contextos institucionais e disputas no interior da própria Educação Física escolar. Assim, mais do que evidenciar a presença do xadrez como conteúdo, o estudo permitiu compreender como sua inserção se organiza e ganha significado no cotidiano pedagógico, revelando as intencionalidades que orientam o fazer docente.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou identificar como o xadrez tem sido inserido nas práticas pedagógicas dos docentes, os dados evidenciam que sua presença se configura de maneira instável e não sistematizada no contexto da Educação Física escolar. Longe de ocupar um lugar consolidado no currículo, o xadrez aparece predominantemente como uma prática pontual, cuja inserção depende, em grande medida, da iniciativa dos próprios docentes e das

condições específicas em que o ensino se desenvolve. Nesse cenário, sua presença se organiza de forma situada, assumindo diferentes configurações conforme demandas dos estudantes, referências institucionais ou oportunidades pedagógicas que emergem no cotidiano escolar. Tal dinâmica permite compreender que o xadrez, embora presente, ainda não se estabelece como conteúdo estruturante da disciplina, configurando-se mais como possibilidade pedagógica do que como componente consolidado no planejamento docente.

Quanto ao segundo objetivo específico, que buscou analisar os sentidos pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes, a pesquisa evidenciou que tais sentidos não se organizam de forma única, mas se configuram em meio a diferentes ênfases e disputas no interior da prática pedagógica. Entre os significados mais recorrentes, destaca-se a associação do xadrez ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, concentração e tomada de decisão, dimensão amplamente reconhecida nas narrativas docentes. Ao mesmo tempo, emergem sentidos que ampliam essa compreensão, ao reconhecer o xadrez como possibilidade de problematização de questões sociais, bem como prática cultural já presente no repertório dos estudantes, favorecendo seu engajamento nas aulas. Essa coexistência de diferentes formas de significação indica que o xadrez não é compreendido de maneira homogênea pelos docentes, mas assume sentidos diversos conforme as experiências, concepções e intencionalidades que orientam suas práticas.

A interpretação das intencionalidades pedagógicas, relacionada ao terceiro objetivo específico, permitiu compreender que o ensino do xadrez não se organiza de forma previamente definida ou sistematizada, sendo mobilizado conforme demandas, limites e possibilidades do cotidiano escolar. Nesse contexto, a presença de estratégias como a colaboração entre estudantes e o apoio de outros docentes não se apresenta apenas como resposta a dificuldades pontuais, mas como indicativo de formas de mediação pedagógica que expressam uma intencionalidade voltada à construção coletiva do conhecimento. Além disso, a inserção do xadrez revela que as escolhas docentes não se restringem à seleção de conteúdos, mas expressam compreensões sobre o que pode ser ensinado na Educação Física e com que finalidade. Assim, as intencionalidades pedagógicas associadas ao xadrez configuram-se como um campo em disputa, no qual diferentes compreensões sobre

o ensino do xadrez, sobre a disciplina da Educação Física e sobre as formas de organização da prática pedagógica se manifestam no cotidiano escolar.

Quanto ao percurso metodológico, a investigação foi conduzida de modo coerente com os objetivos propostos, articulando diferentes estratégias de produção de dados que possibilitaram apreender as relações entre a inserção do xadrez, as condições de sua presença e os sentidos atribuídos pelos docentes. O uso do formulário, aliado às entrevistas, permitiu tanto o mapeamento das práticas docentes quanto o aprofundamento das narrativas, favorecendo a identificação de indícios e regularidades que sustentaram as interpretações realizadas. Destaca-se, nesse processo, a expressiva adesão dos docentes ao formulário, o que conferiu amplitude ao mapeamento realizado e fortaleceu a consistência dos dados produzidos. Nesse sentido, a adoção do paradigma indiciário mostrou-se fundamental, ao orientar a análise para além do conteúdo explícito das falas, possibilitando a apreensão das marcas presentes nas narrativas docentes. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o desenho metodológico foi reconfigurado, mantendo-se, contudo, alinhado aos objetivos da investigação. Assim, o percurso adotado mostrou-se consistente para a construção das análises desenvolvidas.

No que diz respeito às limitações do estudo, reconhece-se que a não realização do grupo focal inicialmente previsto, em função do número insuficiente de participantes disponíveis para encontros presenciais, configurou um limite no desenho metodológico, especialmente no que se refere à possibilidade de construção de uma dinâmica coletiva de debate entre os docentes. Soma-se a isso o número de entrevistas realizadas que, embora pudesse ser ampliado, ainda que de forma restrita, não comprometeu a identificação das marcas analíticas, uma vez que muitas delas se fizeram presentes nas falas de todos os participantes. Destaca-se a escolha intencional de docentes de diferentes *campi* e anos de ensino, o que contribuiu para ampliar o alcance das experiências analisadas. Ainda assim, tais limitações indicam as condições concretas em que o estudo foi desenvolvido, sem comprometer a consistência das análises produzidas.

Ao considerar as implicações deste estudo, evidencia-se a necessidade de ampliar o reconhecimento do xadrez como conteúdo da Educação Física escolar, não apenas como prática pontual, mas como parte das manifestações que compõem a cultura corporal. Os resultados indicam a importância de sua inserção de forma mais planejada e contínua nas aulas, bem como da construção de propostas

pedagógicas que considerem as condições reais de ensino, como o tempo disponível, a organização curricular e o reconhecimento do xadrez como conteúdo possível da disciplina.

O movimento desenvolvido ao longo da pesquisa permite compreender o xadrez como prática cultural, jogo estruturado e manifestação da cultura corporal, ampliando seu lugar no interior da Educação Física escolar. Ao ser tomado nessa perspectiva, desloca-se de leituras que o situam de forma mais restrita, frequentemente associadas a discursos que enfatizam o desenvolvimento cognitivo ou o afastamento do movimento corporal, passando a ser reconhecido como um conteúdo que enriquece as possibilidades pedagógicas da disciplina.

Por fim, ao evidenciar tanto as potencialidades quanto os limites da inserção do xadrez, a pesquisa contribui para o fortalecimento do debate sobre conteúdos que, embora presentes no cotidiano escolar, ainda ocupam um lugar pouco consolidado na Educação Física. Nesse cenário, abrem-se possibilidades para investigações futuras que explorem o ensino do xadrez em diferentes contextos e com outros desenhos metodológicos, ampliando as discussões sobre suas possibilidades pedagógicas no campo da disciplina, especialmente no reconhecimento e na valorização de conteúdos que ampliam o modo de compreender e ensinar a Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- A EXPERIÊNCIA de um curso de xadrez. **Jornal da Orla**, São Paulo, ano 1981, ed. 00379, p. 19, 03 maio 1981. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=890030&pasta=ano%20198&pesq=a%20experi%C3%Aancia%20de%20um%20curso%20de%20xadrez&pagfis=5513>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.316, de 5 de novembro de 2012**. Aprova o Estatuto do Colégio Pedro II. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ocolegio/estatuto/Estatuto_Publicado.pdf. Acesso em: 03 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Física**. Brasília: MEC, 2018.
- CALDEIRA, Adriano. **Para ensinar e aprender xadrez**. 1. ed. São Paulo: Principis, 2021.
- CARTÃO amarelo. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, ano 1983, ed. 10385(1), p. 11, 31 maio 1983. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=154083_04&pasta=ano%20198&pesq=xadrez&pagfis=12515. Acesso em: 29 maio 2025.
- CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; DE CASTRO, Andreia Nunes. Projeto de ensino: “Um xeque mate na Pandemia”. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**, Paranaguá, PR, v.6, n.1, p. 308-01, 308-12, 2021. DOI: 10.21575/10.21575/25254782rmetg2021vol6n11479. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/mundietg/article/view/989>. Acesso em: 18 janeiro 2026.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional: Colégio Pedro II 2017/2020**. Rio de Janeiro: CPIL, 2018. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2024-2028**. Rio de Janeiro: CPIL, 2024. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2026/janeiro/PDI%20-%2021-01-26.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **IX Jogos Intercampi Colégio Pedro II 2025: Regulamento geral**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação Física, 2025.

D'AGOSTINI, Orfeu Gilberto. **Xadrez básico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

FERREIRA, M. S. Introdução. In: FERREIRA, M. S. **Agite antes de usar... A Promoção de Saúde em Programas Brasileiros de Promoção de Atividade Física: o caso do Agita São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro, 2008.

FRANÇA, Cristiano de Sousa. **O xadrez como ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

GARCIA, Melquisedek Aguiar. **O xadrez no contexto escolar: pesquis-ação com estudantes do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRILLO, Rogério de Melo. **O xadrez pedagógico na perspectiva da resolução de problemas em matemática no ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

HORTON, Byrne J. **Moderno dicionário de xadrez**. Tradução: Flávio de Carvalho Junior. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1973.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KLEIN, Egon Carli. **Xadrez: a guerra mágica**. 1. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

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

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74611. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?lang=pt>. Acesso em: 20 abril 2025.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: <https://educinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinisaopaulo1990.pdf>. Acesso em: 14 julho 2025.

MARTELOTE, Daniella de Carvalho Costa. **O ensino do xadrez na Educação Física escolar: uma revisão da literatura**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

MARTELOTE, Daniella de Carvalho Costa; SANTOS, Roberto Ferreira dos. O xadrez na Educação Física escolar brasileira: uma revisão integrativa sobre formas de inserção, potencialidades e desafios. **Cadernos Cajuína**, [s.l.], v. 11, n. 5, p. e2526, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i5.2526. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2526>. Acesso em: 13 abril 2026.

MILOS JÚNIOR, Gilberto; D'ISRAEL, Davy Maurice. Secretaria Estadual de Educação. **Xadrez e Educação: contribuições e propostas**. São Paulo: SEE/SP, 2001.

MENEGHEL, Gustavo Amancio Bonetti. **O conteúdo teórico do conceito de xadrez**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIMPÍADA de xadrez. **Chess.com**. [s. l.] Disponível em: <https://www.chess.com/pt-BR/terms/olimpiada-xadrez#what>. Acesso em: 18 maio 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779/15785>. Acesso em: 30 junho 2025.

PIAGET, Jean William Fritz. **O raciocínio na criança**. Tradução: Valerir Rumjanek. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1991.

PROGRAMA de iniciação esportiva. **Comunidade Esportiva**, Rio de Janeiro, ano 1980, ed. 00007, p. 10, ago/set. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=397857&pasta=ano%20198&pesq=xadrez&pagfis=79>. Acesso em: 29 maio 2025
RIBEIRO-DOGGERS, Peter. **A revolução do xadrez**: um jogo milenar e sua reinvenção na era digital. 1. ed. São Paulo: Record, 2025.

ROCHA, Wesley Rodrigues. **O jogo e o xadrez**: Entre Teorias e Histórias. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Ciências Sociais e Relações Internacionais, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

SÁ, Antônio Villar Marques de *et al.* **Xadrez**: Cartilha. 3. ed. Brasília: Edição dos autores, 2003.

SÁ, Antônio Villar Marques de. A história do xadrez. *In*: CALDEIRA, Adriano. **Para ensinar e aprender xadrez**. 1. ed. São Paulo: Principis, 2021. p. 11-20.

SHENK, David. **O jogo imortal**: o que o xadrez nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano. Tradução: Roberto Valente. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SKOWRONSKI, Marcelo. Práticas corporais para além das quadras: Educação Física escolar ao alcance de todos no ensino remoto. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, n. 10, mar. 2021. ISSN: 2179-4901. Disponível em: <https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/simeduc/article/view/14873>. Acesso em: 18 janeiro 2026.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso. O Jogo de Xadrez como Recurso Didático-Pedagógico nas Aulas de Educação Física. **Motrivivência**, n. 31, p. 19-35, dez. 2008. DOI: 10.5007/2175-8042.2008n31p19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p19>. Acesso em: 20 abril 2025.

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

SILVA, Leomagon Rodrigues da. **Contribuições do Xadrez para o ensino-aprendizagem de Matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOBRE a FIDE. **Federação Internacional de Xadrez**. [s. /.] Disponível em: <https://www.fide.com/about-fide/>. Acesso em: 18 maio 2025.

SOUZA, Juliano de; STAREPRAVO, Fernando Augusto. A divulgação da imagem de Bobby Fischer e o aumento do consumo e da prática do xadrez: algumas aproximações preliminares. In: **IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Coletânea**, p. 147-156, set. 2008. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/CSBCE/V_CSBCE/schedConf/presentations. Acesso em: 22 maio 2025.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMAS, Jerry Ray; NELSON, Jack Kelly; SILVERMAN, Stephen Joseph. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TUBINO, Fábio Mazon; GARRIDO, Fernando Antônio Cardoso; TUBINO, Manoel José Gomes. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. 1. ed. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2007. p. 222-226.

VASCONCELLOS, Fernando de Almeida e. **Apontamentos para uma história do xadrez & 125 partidas brilhantes**. 1. ed. São Paulo: Da Anta Casa, 1991.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Instrumento de produção de dados: formulário de caracterização dos docentes e mapeamento do ensino do xadrez

Seção 1 – Apresentação:

Este formulário integra a pesquisa de mestrado intitulada “**O xadrez na Educação Física escolar: intencionalidades pedagógicas dos docentes do Colégio Pedro II**”, desenvolvida por Daniella de Carvalho Costa Martelote, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO – Campus Niterói).

A pesquisa foi **aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa**, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 92428825.5.0000.5289. O presente formulário tem como objetivo realizar uma etapa inicial de mapeamento junto a docentes de Educação Física do Colégio Pedro II, a fim de identificar aqueles que já tiveram ou têm experiência pedagógica com o ensino do xadrez em suas aulas.

Com base nas respostas fornecidas, alguns participantes poderão ser convidados, em momento posterior, a **participar de entrevistas**, com o objetivo de discutir e aprofundar aspectos relacionados às intencionalidades pedagógicas no ensino do xadrez na Educação Física escolar.

A participação é **voluntária**, não envolve riscos diretos e não possui caráter avaliativo. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo-se o **anonimato e a confidencialidade dos participantes**.

Seção 2 – Consentimento:

Ao prosseguir, você declara que leu as informações apresentadas anteriormente, compreendeu os objetivos da pesquisa e concorda voluntariamente em participar, ciente de que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Você concorda em participar desta pesquisa?

() Sim, concordo em participar.

() Não concordo em participar.

Seção 3 – Informações iniciais:**Em qual campus do Colégio Pedro II você atua?**

- ☐ Centro.
- ☐ Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.
- ☐ Duque de Caxias.
- ☐ Engenho Novo I.
- ☐ Engenho Novo II.
- ☐ Humaitá I.
- ☐ Humaitá II.
- ☐ Niterói.
- ☐ Realengo I.
- ☐ Realengo II.
- ☐ São Cristóvão I.
- ☐ São Cristóvão II.
- ☐ São Cristóvão III.
- ☐ Tijuca I.
- ☐ Tijuca II.

Em qual(is) segmento(s) você atua?

- ☐ Educação Infantil.
- ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- ☐ Anos Finais do Ensino Fundamental.
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ PROEJA.

Você autoriza que seu e-mail seja utilizado exclusivamente para contato sobre esta pesquisa?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Seção 4 – Contato:

E-mail para contato: _____

Seção 5 – Sobre o ensino do xadrez:

Você trabalha ou já trabalhou com o xadrez em suas aulas de Educação Física?

- ☐ Sim, atualmente trabalho com o ensino do xadrez.
- ☐ Sim, já trabalhei anteriormente.
- ☐ Não, nunca trabalhei.

Observação: Os docentes que responderam “sim” foram encaminhados exclusivamente à Seção 6, ao passo que aqueles que responderam “não” foram direcionados exclusivamente à Seção 7.

Seção 6 – Experiência com o ensino do xadrez:

Essa experiência com o xadrez ocorreu em qual contexto institucional?

- ☐ No Colégio Pedro II.
- ☐ Em outra instituição.
- ☐ Em ambos os contextos institucionais.

Em quais contextos o xadrez fez ou faz parte das suas aulas de Educação Física? *(pode marcar mais de uma opção)*

- ☐ Aulas regulares.
- ☐ Projetos / oficinas.
- ☐ Eventos pedagógicos.
- ☐ Atividades extracurriculares.

Outro: _____

Como surgiu o uso do xadrez nas suas aulas de Educação Física? *(pode marcar mais de uma opção)*

- ☐ Foi uma escolha pedagógica planejada.
- ☐ Foi uma proposta institucional.
- ☐ Surgiu a partir de interesses ou mapeamento realizados com os discentes.
- ☐ Foi uma alternativa pontual ou circunstancial.

() Não houve uma intencionalidade pedagógica claramente definida no momento inicial.

Outro: _____

Seção 7 – Sobre a não utilização do xadrez:

Quais fatores ajudam a explicar o fato de você não trabalhar com o xadrez nas aulas de Educação Física? *(pode marcar mais de uma opção)*

- () Falta de formação específica.
- () Falta de tempo no currículo.
- () Falta de recursos materiais.
- () Ausência de incentivo institucional.
- () Não considero o xadrez como conteúdo da Educação Física.
- () Nunca surgiu a demanda ou oportunidade.

Outro: _____

Você tem interesse em aprender ou desenvolver práticas pedagógicas com o xadrez na Educação Física?

- () Sim, tenho interesse.
- () Talvez.
- () Não tenho interesse no momento.

Você já teve alguma oportunidade institucional de formação ou incentivo para trabalhar com o xadrez?

- () Sim
- () Não

Se desejar, deixe algum comentário sobre o xadrez na Educação Física ou sobre sua não utilização.

APÊNDICE B – Instrumento de produção de dados: roteiro de entrevistas

Bloco 1 - Trajetória com o xadrez:

1) Você pode me contar qual a sua relação com o xadrez?

Bloco 2 - Prática com o xadrez:

2) Você pode descrever uma experiência em que trabalhou com o xadrez nas suas aulas de Educação Física?

Bloco 3 - Sentidos pedagógicos:

3) Como você compreende o lugar do xadrez dentro da Educação Física escolar?

4) Quando você trabalha com o xadrez, o que você entende que os estudantes aprendem?

Bloco 4 - Intencionalidade docente:

5) Quais objetivos orientam sua escolha de trabalhar com o xadrez nas aulas de Educação Física?

6) Como esses objetivos aparecem no seu planejamento?

7) Em que contextos esses objetivos podem se modificar ou se reorganizar na sua prática?

Bloco 5 - Tensões e condições:

8) Você poderia falar quais são as facilidades de se trabalhar com o xadrez nas aulas de Educação Física?

9) E quais são as dificuldades encontradas na prática pedagógica do xadrez nas aulas de Educação Física?

Bloco 6 - Fechamento:

10) Se você tivesse que justificar a presença do xadrez na Educação Física para outro professor, o que você diria?

11) Há algo sobre o xadrez na sua prática docente que você considera importante?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP - UNIVERSO)

Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ.

CEP: 24030-060 | Tel. (21) 2138-4983 | E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Prezado(a) docente,**

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa científica intitulada **“O Xadrez na Educação Física escolar: intencionalidades pedagógicas dos docentes do Colégio Pedro II”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Daniella de Carvalho Costa Martelote**. Este estudo está sendo desenvolvido no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física**, em nível de mestrado, da **Universidade Salgado de Oliveira - campus Niterói**.

Leia atentamente todas as informações a seguir. Caso surjam dúvidas, estas deverão ser esclarecidas diretamente com a pesquisadora responsável antes da assinatura. Após receber os devidos esclarecimentos e, caso concorde em participar do estudo, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias de igual teor: uma ficará sob sua guarda e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Sua participação é **voluntária**, e você poderá recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer tipo de prejuízo ou penalidade.

Declaro ter sido devidamente esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. Esta pesquisa tem como **objetivo** compreender de que modo os sentidos

pedagógicos atribuídos ao xadrez pelos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II expressam suas intencionalidades na prática escolar.

2. Minha participação consistirá na **realização de entrevistas semiestruturadas**, previamente agendadas conforme minha disponibilidade. As entrevistas poderão ser gravadas em **áudio e/ou vídeo**, mediante minha autorização, com a finalidade exclusiva de subsidiar a transcrição e a análise dos dados. Os materiais utilizados para a coleta de dados serão armazenados de forma segura por **cinco anos** e, posteriormente, descartados, conforme preconizado pela **Resolução CNS nº. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Serão assegurados **o anonimato e o sigilo das informações**, bem como a utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos.

3. Durante a pesquisa, poderão surgir **riscos de ordem psicológica ou relacionados à privacidade**, tais como estresse, ansiedade ou desconforto emocional ao tratar de experiências profissionais ou de temas sensíveis, bem como preocupações quanto à confidencialidade das informações.

Para **minimizar esses riscos**, os participantes serão previamente informados sobre o conteúdo da entrevista, terão liberdade para interromper a participação a qualquer momento e poderão optar por não responder a perguntas que gerem desconforto.

Na hipótese de ser identificado ou manifestado o desejo de apoio, será oferecido **suporte psicológico gratuito** por meio do **Núcleo de Atendimento Psicológico da Universidade Salgado de Oliveira**, vinculado ao curso de Psicologia da instituição. Nesses casos, a pesquisadora se responsabilizará por acompanhar o(a) participante até o referido núcleo, quando necessário, além de manter o monitoramento desde o início do atendimento, assegurando o acolhimento e o encaminhamento adequados.

4. Não haverá qualquer custo financeiro decorrente de minha participação na pesquisa, tampouco receberei pagamento ou ressarcimento de despesas, uma vez que se trata de uma participação **voluntária**. Declaro estar ciente de que posso **desistir da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento**, sem necessidade de justificativa e sem que isso implique em qualquer tipo de prejuízo.

Fica ainda assegurado o direito à **indenização em casos de eventuais danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa**, conforme previsto na legislação vigente.

5. Meu nome será mantido em **sigilo**, garantindo a preservação da minha **privacidade**. Declaro ainda estar ciente de que terei **livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais** referentes ao estudo, bem como às suas possíveis consequências, sempre que desejar, **antes, durante ou após minha participação**.

6. Fui informado(a) que os dados coletados serão utilizados **exclusivamente para fins desta pesquisa**, e que os resultados poderão ser **divulgados e publicados em meios científicos**, sempre preservando o anonimato e o sigilo das informações pessoais.

7. Para esclarecimentos de quaisquer dúvidas, poderei entrar em contato com a **pesquisadora responsável, Daniella de Carvalho Costa Martelote**, pelo telefone **(21) 98830-3264** ou pelo e-mail **daniella.martelote.1@cp2.edu.br**. Também poderei contatar o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira – CEP-UNIVERSO**. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8h às 20h.

No que se refere à **privacidade**, os dados coletados serão **anonimizados, armazenados de forma segura e protegidos**, em conformidade com a **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.853/2019)**.

Caso eu autorize, minha **imagem e/ou voz** poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, tais como publicações, apresentações em eventos ou divulgação da pesquisa. As opções a seguir asseguram meu direito de escolha:

- () Autorizo a gravação e a divulgação da minha imagem e/ou voz.
- () Autorizo a gravação, mas não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
- () Não autorizo a gravação nem a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Declaração de Consentimento

Eu, _____
portador(a) do CPF nº _____, declaro ter sido
informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar, de forma
voluntária, do estudo descrito neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2026.

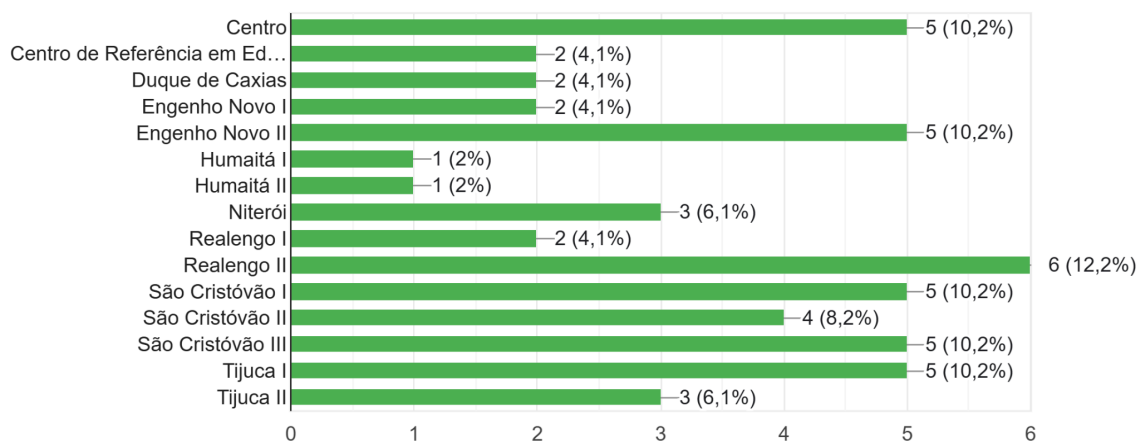
Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Respostas dos docentes ao formulário de caracterização e mapeamento do ensino do xadrez

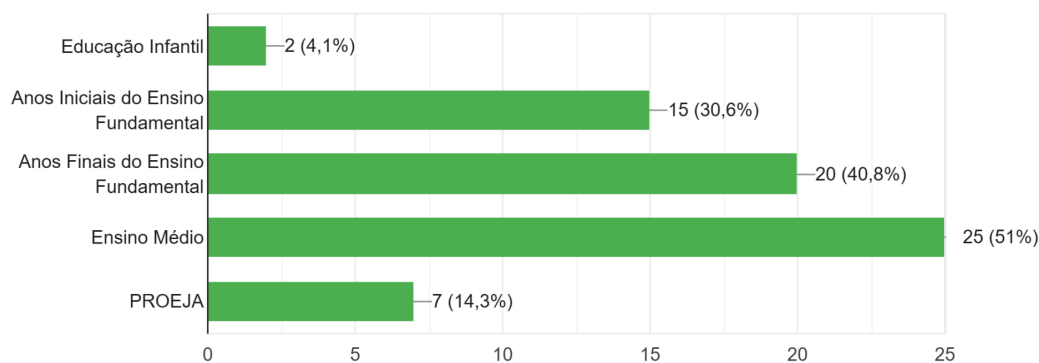
Em qual campus do Colégio Pedro II você atua?

49 respostas



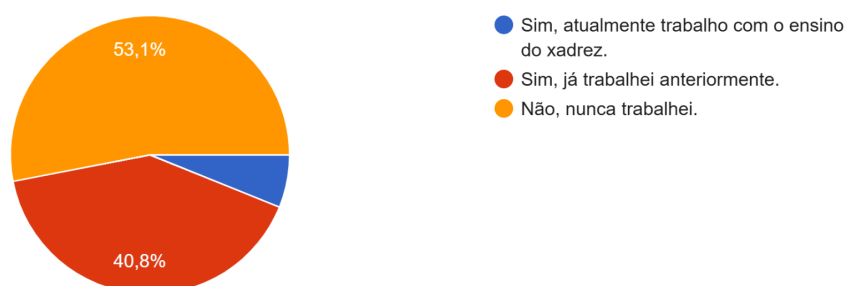
Em qual(ais) segmento(s) você atua?

49 respostas



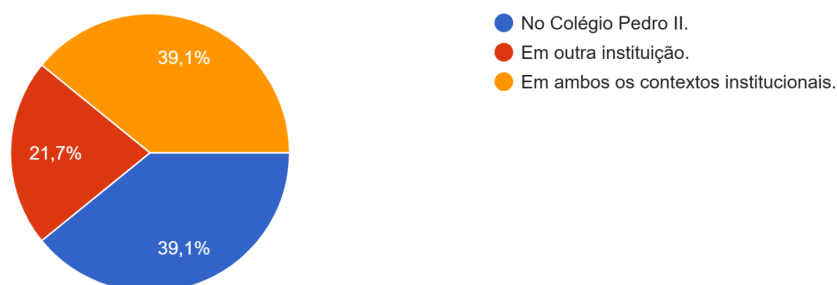
Você trabalha ou já trabalhou com o xadrez em suas aulas de Educação Física?

49 respostas



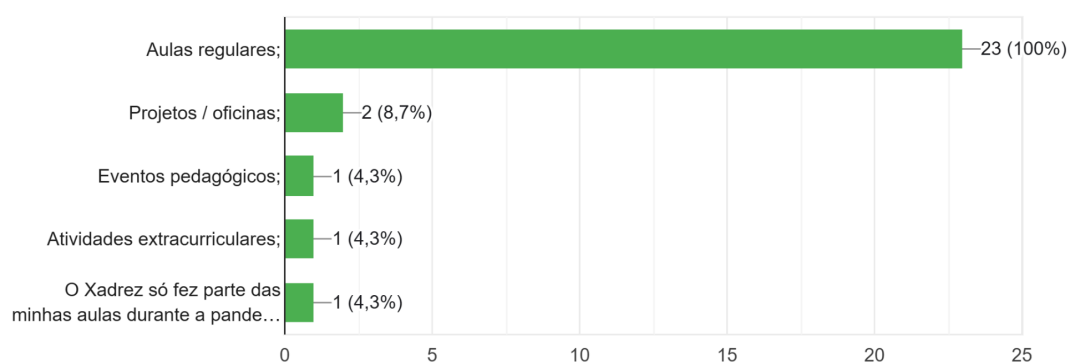
Essa experiência com o xadrez ocorreu em qual contexto institucional?

23 respostas



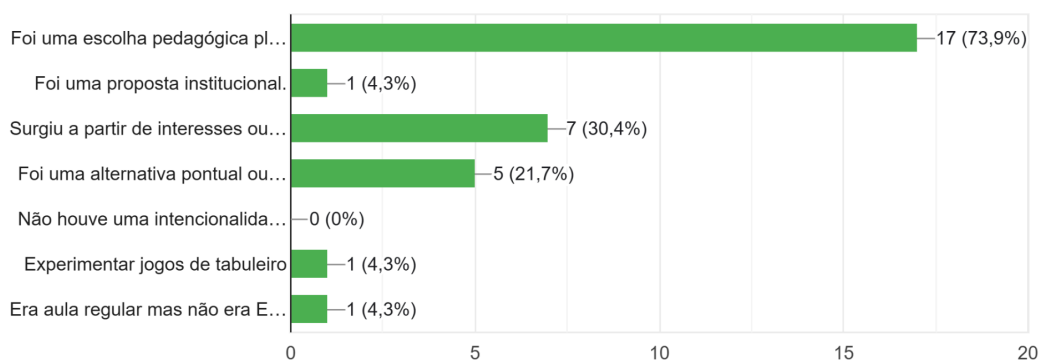
Em quais contextos o xadrez fez ou faz parte das suas aulas de Educação Física? (pode marcar mais de uma opção)

23 respostas



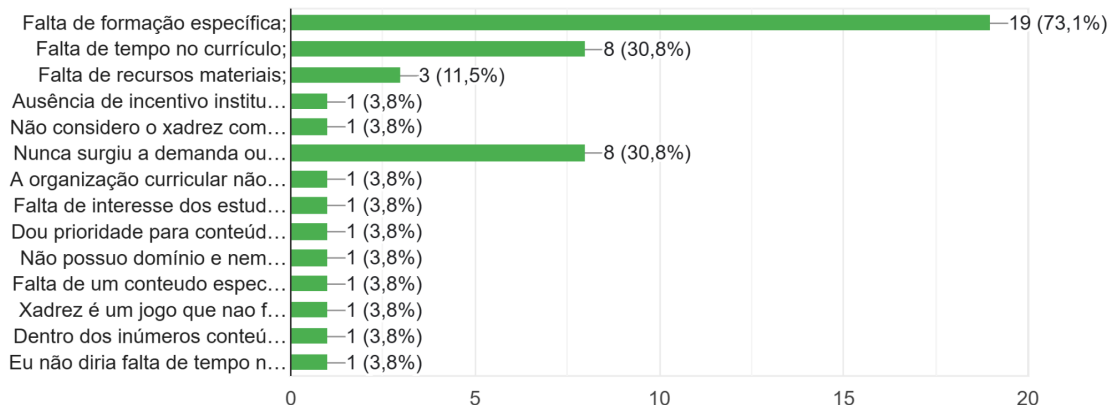
Como surgiu o uso do xadrez nas suas aulas de Educação Física? (pode marcar mais de uma opção)

23 respostas



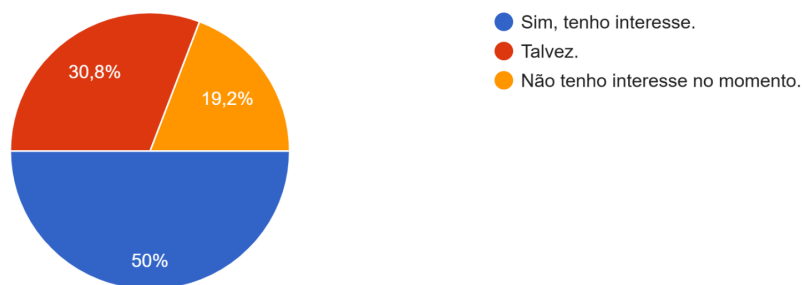
Quais fatores ajudam a explicar o fato de você não trabalhar com o xadrez nas aulas de Educação Física? (pode marcar mais de uma opção)

26 respostas



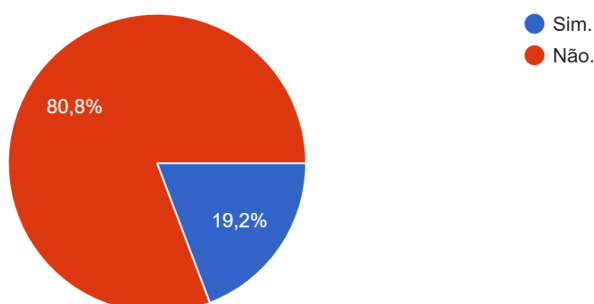
Você tem interesse em aprender ou desenvolver práticas pedagógicas com o xadrez na Educação Física?

26 respostas



Você já teve alguma oportunidade institucional de formação ou incentivo para trabalhar com o xadrez?

26 respostas



ANEXO A – Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O XADREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO COLÉGIO PEDRO II

Pesquisador: DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92428825.5.0000.5289

Instituição Proponente: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.880.632

Apresentação do Projeto:

No campo da Educação Física escolar, os jogos ocupam lugar de destaque como práticas da cultura corporal, porém os jogos de tabuleiro, especialmente o xadrez, ainda permanecem à margem dos currículos e documentos normativos. Reconhecido nesta pesquisa como manifestação cultural corporal, o xadrez ultrapassa sua dimensão lúdica e intelectual, sendo abordado como conteúdo potencialmente formativo. O objetivo do estudo é compreender as intencionalidades pedagógicas dos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II no desenvolvimento do conteúdo xadrez nas aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando as múltiplas dimensões da prática educativa no contexto da escola pública federal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, fundamentada no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), que busca interpretar os sentidos atribuídos às práticas docentes a partir de indícios e gestos presentes na experiência profissional. A entrevista semiestruturada foi adotada como principal instrumento metodológico, favorecendo uma escuta atenta e sensível às percepções dos professores participantes. A

pesquisa se justifica pela escassez de estudos que investiguem o ensino do xadrez com intencionalidade pedagógica, contribuindo para sua valorização como

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo

Bairro CENTRO

CEP: 24.030-060

UF: RJ **Município** NITEROI

Telefone (21)2138-4983

E- cepuniverso@nt.universo.edu.br

UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



Continuação do Parecer: 7.880.632

prática da cultura corporal e para o fortalecimento da Educação Física como campo pedagógico crítico e reflexivo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as intencionalidades pedagógicas dos docentes de Educação Física do Colégio Pedro II no desenvolvimento do conteúdo xadrez nas aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando as múltiplas dimensões da prática educativa no contexto da escola pública federal.

Objetivo Secundário:

1. Investigar como o xadrez é inserido nas aulas de Educação Física nos campi dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, identificando sua presença (ou ausência) no planejamento pedagógico e no cotidiano das aulas;
2. Analisar como os professores compreendem o xadrez enquanto conteúdo integrante da cultura corporal e de que forma articulam seu ensino às finalidades formativas da Educação Física escolar;
3. Refletir sobre os sentidos, valores e transcendências atribuídas ao xadrez pelos docentes, buscando compreender como tais elementos contribuem para uma prática pedagógica crítica, criativa, significativa e emancipadora.

Metodologia Proposta:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, fundamentada no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), que busca interpretar os sentidos atribuídos às práticas docentes a partir de indícios e gestos presentes na experiência profissional. Neste estudo, a principal técnica de produção de dados será a entrevista semiestruturada, aplicada aos coordenadores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Antes da entrevista, cada coordenador promoverá, em sua equipe, uma discussão sobre o ensino do xadrez durante a Reunião de Planejamento Semanal (RPS). Nessa ocasião, os docentes compartilharão suas experiências e práticas relacionadas (ou não) ao uso de xadrez nas aulas, possibilitando uma construção coletiva de informações sobre o planejamento e a abordagem desse conteúdo no campus. Com dia e hora previamente agendados com a pesquisadora, o coordenador será então o porta-voz

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município** NITEROI
Telefone (21)2138-4983 **E-** cepuniverso@nt.universo.edu.br

**UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO**



Continuação do Parecer: 7.880.632

da equipe, representando os docentes do seu campus durante a entrevista. Participarão da pesquisa os coordenadores dos seguintes campi: Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II, São Cristóvão II e Tijuca II.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos físicos, psicológicos, sociais, jurídicos e econômicos aos participantes. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com foco em relatos de experiência a partir de entrevista semiestruturada, respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Entretanto, reconhece-se que toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos mínimos, como desconforto ao responder à entrevista. Para minimizar qualquer possível desconforto, os participantes serão informados sobre seus direitos, incluindo a possibilidade de Desistência a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Benefícios:

Esta pesquisa poderá gerar benefícios indiretos tanto para os participantes quanto para a comunidade escolar. Ao promover uma escuta atenta e sensível das experiências e intencionalidades pedagógicas dos docentes de Educação Física, espera-se contribuir para a valorização da prática docente e para a reflexão crítica sobre o ensino do xadrez no contexto da Educação Física escolar. Do ponto de vista acadêmico e científico, os dados produzidos poderão ampliar o campo de estudos sobre o xadrez como conteúdo da cultura corporal, subsidiando futuras pesquisas, práticas pedagógicas e formações docentes. Os resultados também poderão colaborar com o fortalecimento de políticas públicas voltadas à qualificação do ensino na Escola Pública Federal, especialmente no que tange à abordagem de conteúdos não hegemônicos, como o xadrez, nas aulas de Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto: ok.

Riscos e benefícios: ok

Cronograma: ok.

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo			
Bairro	CENTRO	CEP:	24.030-060
UF:	RJ	Município	NITEROI
Telefone	(21)2138-4983	E-	cepuniverso@nt.universo.edu.br

**UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO**



Continuação do Parecer: 7.880.632

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: ok

TCLE: ok.

Carta de Anuência: não se aplica

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2580874.pdf	04/09/2025 17:35:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_BrochuraInvestigador_Daniella.PDF	04/09/2025 17:32:49	DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Daniella.PDF	04/09/2025 17:11:45	DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE	Aceito
Cronograma	Cronograma_Daniella.PDF	04/09/2025 17:11:28	DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Daniella.pdf	04/09/2025 17:11:12	DANIELLA DE CARVALHO COSTA MARTELOTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município** NITEROI
Telefone (21)2138-4983 **E-** cepuniverso@nt.universo.edu.br

UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



Continuação do Parecer: 7.880.632

NITEROI, 03 de Outubro de 2025

Assinado por:
Juliana Marin
(Coordenador(a))

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município** NITEROI
Telefone (21)2138-4983 **E-** cepuniverso@nt.universo.edu.br

ANEXO B – Relatório do software CopySpider



Página 2 de 742

Versão do CopySpider: 3.5.2

Relatório gerado por: daniella.martelote.1@cp2.edu.br

Análise no modo: Web/Normal (disponibilidade de 97.8%) em 20:39 s (1 análise)

Idioma da busca: Português

Installation ID: 285c07f7bf92767c17fa801dc08c030582bb61db

Arquivo de entrada: [Versão Final Dissertação Daniella Martelote \(30 04 2026\).pdf](#)

Candidato	Termos comuns	Semelhança	Agrupamento
basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf	1747	Baixa	Alto
basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf	1528	Baixa	Alto
v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2526	251	Baixa	Alto
books.scielo.org/id/jnj37/pdf/silva-9786586545722.pdf	1860	Baixa	Moderado
educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/737283/1/a-pratica-pedagogica-e-as-concepcoes-de-ensino-aprendizagem.pdf	1681	Baixa	Moderado
www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/423581453701372.pdf	1514	Baixa	Moderado
bdm.unb.br/bitstream/10483/4597/1/2012_OclemisdeSouzaPantoja.pdf	445	Baixa	Moderado
revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/download/4879/3819/17058	424	Baixa	Moderado
www.passeidireto.com/arquivo/198790766/raizes-de-um-paradigma-indiciario	195	Baixa	Moderado
proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educacao_Ciencia_e_Tecnologia_-_Relacao_com_o_Ensino_Medio_Integrado_e_o_Projeto_Societario_de_Desenvolvimento.pdf	1566	Baixa	Baixo

ANEXO C – Recortes de jornais sobre o projeto Cuca Legal

VEM AÍ: TORNEIO DE XADREZ NO COLÉGIO PEDRO II

Até o próximo dia 30 de outubro, estarão abertas as inscrições para o Torneio de Xadrez no Colégio Pedro II (Campo de São Cristóvão), promovido pela Fundação Roberto Marinho e Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Poderão se inscrever, gratuitamente, crianças e jovens, não federados, até 14 anos, das 9 às 18 horas.

Os quatro primeiros colocados neste Torneio receberão como prêmio uma viagem a Pindamonhangaba, São Paulo, para lá participarem, a convite do Governo do Estado de São Paulo, de um grande torneio interestadual — Rio e São Paulo —, no período de 15 a 18 de novembro, com todas as despesas pagas.

As competições serão realizadas, no próprio Colégio Pedro II, onde o programa de Xadrez da Fundação mantém um núcleo para a prática desse esporte, nos dias 1, 2, 3 e 4 de novembro, a partir das 8 horas.

O Programa de Xadrez desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho têm como principais objetivos difundir a prática do esporte a nível de iniciação e apoiar o xadrez de alto nível.

Fonte: A Luta Democrática, ed. 00866, 1984.

3-5-81 - JORNAL DA ORLA - Página 19

A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE XADREZ

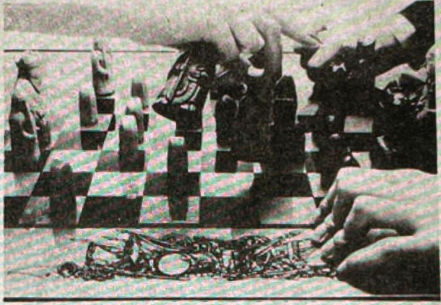
Uma grande placa em azul e branco, onde se lê "Silêncio, estamos competindo", domina o ambiente. Sob a placa, três posters: no centro, autografado, o rosto sorridente de Karpov, ladeado à esquerda por Bobby Fischer e à direita por Mecking. Amplo, bem iluminado e com capacidade para comportar cem enxadristas, o Salão de Xadrez do Colégio Pedro II, em São Cristóvão no Rio, que abriga um dos núcleos do Programa de Xadrez da Fundação Roberto Marinho, é um dos mais bem equipados do Estado.

O turismo GERONTUR

O GERONTUR é uma ideia que está sendo posta em prática pela POMPTUR. Surgiu de um grupo de especialistas em Gerontologia e Geriatria, com o objetivo de proporcionar a pessoas que já estão aposentadas, ou com mais de cinquenta anos, a oportunidade de fazer turismo com roteiros e programas pensados para sua faixa etária. Nessas viagens, elas vão encontrar um grupo de pessoas com afinidades, segurança com relação à saúde, atividades culturais e físicas que lhe agradem e desasas de acordo com sua capacidade orgânica. Há, também, a chance de poder participar do planejamento das atividades pois alguns dias antes da saída o grupo é reunido para informações gerais e discussão de todos os itens do programa.

Todo participante das viagens do GERONTUR tem o direito, e até o dever, de passar por um exame clínico individual com um médico especialista em Geriatria. Assim, cada pessoa terá uma ficha de controle onde constam dados de seu estado físico, da alimentação necessária, dos medicamentos que lhe estão sendo ou poderão ser ministrados. Essa ficha vai com a pessoa e é atualizada ao longo da viagem. Nos casos

Oferecido como matéria optativa no currículo do Pedro II, o xadrez atrai crianças e jovens não apenas do colégio mas de toda a comunidade com uma frequência média de 300 pessoas por semana. O programa não tem dias nem horários fixos para a prática do esporte. E só chegar, apanhar a ficha de inscrição e, de acordo com a sua categoria - seis ao todo, que indicam o grau de conhecimento de cada enxadrista -, escolher o parceiro. Um dos dois professores, sempre presentes no salão, autoriza a partida. Quem vencer conquista um ponto. Se houver empate, ambos os jogadores ganham meio ponto. Ao final de dez partidas, os resultados de cada jovem são examinados e ele pode subir ou descer de categoria ou, ainda, estacionar. Com este sistema, os professores ficam com



tes apoiado por esse convênio.

José Thiago Mangini, presidente da Federação de Xadrez do Rio de Janeiro, destaca a importância do trabalho com a criança para o desenvolvimento do esporte no

ano passado, quando ficou em 23º lugar entre 82 países. José Thiago Mangini recorda a época em que o xadrez era considerado "jogo de azar".

- Há muitos anos, estava jogando com um amigo quando apareceu um se-

ferente", não adepto do esforço físico.

- O xadrez é um esporte como outro qualquer e, além dele, gosto muito de atividades ao ar livre. Pertenciam, inclusive a equipe de atletismo do Colégio Militar, até que

Casas Bahia ampliam instalações

A partir de amanhã, dia 4, o Grupo Casas Bahia terá novas instalações para a sua loja da rua Amador Bueno, 100 agora com entrada também pela avenida São Francisco, 115/117.

Como já tem acontecido em várias oportunidades o Grupo Casas Bahia realizará uma grande festa de inauguração, com shows de palhaços, banda de música, além de farta distribuição de brindes, que tradicionalmente dão um brilho especial à festa.

Isto vem demonstrar, mais uma vez, o crescimento que está ocorrendo com a empresa que tem como diretor presidente Samuel Klein.

Horóscopo

Guias astrológico para todos os signos

Dia 3 (Hogé) - Não abuse da saúde; celebre o domingo com muita moderação. Não viaje, principalmente à tarde.

Dia 4 (2ª Feira) - O lar, a família, a mulher, o amor e as amizades estão favorecidas nesta segunda-feira.

Dia 5 (3ª Feira) - Sucesso nas viagens, nos pequenos negócios, na compra e venda de casas ou terrenos, nas finanças e nos assuntos legais.

Dia 6 (4ª Feira) - Evite os pensamentos negativos e não se envolva com pessoas sem escrúpulos.

Fonte: Jornal da Orla, ed. 00379, 1981.

CENTRO	CP-São de Setembro — Cor. 1 Exercício São São de Setembro, 223
---------------	---

Pedro II realiza Torneio de Xadrez

Até amanhã, estarão abertas as inscrições para o Torneio de Xadrez no Colégio Pedro II (Campo de São Cristóvão 177), promovido pela Fundação Roberto Marinho e Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Poderão se inscrever, gratuitamente, crianças e jovens, não federados, até 14 anos, das 9 às 18 horas.

Os quatro primeiros colocados neste Torneio receberão como prêmio uma viagem à Pindamonhangaba, São Paulo, para lá participarem, a convite do Governo do Estado de São Paulo, de um grande torneio interestadual — Rio e São Paulo —, no período de 15 a 18 de novembro, com todas as despesas pagas.

As competições serão realizadas, no próprio Colégio Pedro II, onde o Programa de Xadrez da Fundação mantém um núcleo para a prática desse esporte, nos dias 1, 2, 3 e 4 de novembro, a partir das 8 horas.

O programa de Xadrez desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho tem como principais objetivos difundir a prática do esporte à nível de iniciação e apoiar o xadrez de alto nível.

Fonte: Jornal dos Sports (RJ), ed. 17033, 1984.

Encerram-se amanhã, das 9:00 às 18:00 horas, no Colégio Pedro II (Campo de São Cristóvão, 177), as inscrições para o 1 CAMPEONATO FEMININO DE XADREZ DO RIO DE JANEIRO, promovido pela Federação de Xadrez do Rio de Janeiro e Fundação Roberto Marinho. Poderão participar do Campeonato moças de 8 a 18 anos, nas categorias infantil, Cadete e Juvenil. A inscrição é grátis.

Os jogos serão realizados de 04 a 26 de junho, sempre aos fins de semana: sábados às 14:30 horas e domingos às 9:00 horas. As competições, num total de 8 rodadas, também serão realizadas no Colégio Pedro II, onde a Fundação Roberto Marinho mantém um núcleo permanente de xadrez.

Segundo o prof. Amâncio de Carvalho, responsável por este núcleo, o Campeonato Feminino tem o objetivo de divulgar a prática deste esporte junto às meninas e moças.

— O xadrez vem alcançando grande sucesso entre os jovens. Só no Pedro II, temos uma média diária de 200 pessoas aprendendo a jogar. Mas as moças ainda são minoria e daí a razão do Campeonato.

Amâncio de Carvalho lembrou, ainda, de Regina Lúcia Santos Ribeiro, campeã brasileira de xadrez.

Fonte: Tribuna da Imprensa, ed. 10385, 1983.

Oferecido como matéria optativa no currículo do Pedro II, o xadrez atrai crianças e jovens não apenas do colégio mas de toda a comunidade: com uma frequência média de 300 pessoas por semana, o programa não tem dias nem horários fixos para a prática do esporte. É só chegar, apanhar a ficha de inscrição e, de acordo com a sua categoria - seis ao todo, que indicam o grau de conhecimento de cada enxadrista -, escolher o parceiro. Um dos

Fonte: Jornal da Orla, ed. 00379, 1981

Programa de Iniciação Esportiva

A Fundação Roberto Marinho, já tão conhecida por seus préstimos às populações carentes do Rio de Janeiro, vem aumentando, cada vez mais, sua atuação no esporte comunitário através do PRIESP (Programa de Iniciação Esportiva), oferecendo aos jovens na faixa de 8 a 16 anos hábitos saudáveis, ocupação do tempo livre e, principalmente, interesse pelo esporte.

Apresentamos, a seguir, uma síntese do PRIESP, desde a sua implantação.

O Programa de Iniciação Esportiva (PRIESP), implantado e com atuação desde 1978, faz parte de uma das três áreas definidas como prioridades iniciais da Fundação Roberto Marinho — o Esporte. Ligado à Cultura e à Educação, compõe um vasto campo de alternativas na prestação de serviços à comunidade.

Para conseguir a infra-estrutura necessária ao bom desempenho de cada núcleo, a Fundação Roberto Marinho manteve-se coordenada com entidades governamentais e particulares. No Morro da Mangueira, por exemplo, o Clube Bandeirantes e depois o 1º Batalhão Logístico cedaram seus campos para a prática de atletismo, e a escola de samba emprestou sua quadra para os praticantes de vôlei e basquete, o mesmo ocorrendo no Morro de São Carlos.

No Conjunto Habitacional Cidade de Deus, a própria Fundação Roberto Marinho construiu uma quadra de esporte e está em entendimentos com a CEHAB para a construção de uma praça de esportes mais completa.

Após três meses de aulas e treinamento, as crianças já se encontravam num estágio de desempenho e conscientização que exigia cada vez maior estímulo. Assim, começaram a competir, inicialmente entre elas mesmas e, mais tarde, com crianças de outras entidades, como a FUNABEM e a SUDERJ. Embora somente no final do ano tenham conseguido as primeiras vitórias, a experiência de competir contribuiu muito para a elevação do nível técnico, a formação de um comportamento esportivo e o desenvolvimento do processo de integração social desses jovens.

Para ampliar as alternativas dadas às crianças inscritas no PRIESP, uma vez que muitas não são inclinadas ao esforço físico constante, foi criado

um Núcleo de Xadrez, que funciona no Clube Garnier desde dezembro de 78. E, no início deste ano, está sendo aberto um novo núcleo, desta vez no Colégio Pedro II.

Quanto ao complemento alimentar, dado importante para quem pretende levar crianças desta faixa social à prática de atividades recreativas e esportivas, a Fundação Roberto Marinho conseguiu, de forma experimental, produtos já analisados e aprovados pelo Laboratório de Fisiologia do Exercício da UFRJ. Graças aos resultados obtidos, planeja a implantação de um esquema regular de suplementação alimentar para todos os participantes do PRIESP. Paralelamente, foi contratado um médico em caráter permanente que, além do atendimento clínico, estabelece contatos com os hospitais mais próximos das áreas de treinamento.

Vôlei, Basquete, Atletismo, Ginástica Rítmica Desportiva e Ginástica Recreativa são as opções oferecidas pelo Programa de Iniciação Esportiva para meninos e meninas de 8 a 16 anos, com treinos contínuos em dias e horários diversificados, conciliando as atividades de lazer com os estudos e outros compromissos normais.

Com o apoio da SUDERJ, através de convênio firmado, pretende-se a criação, para o ano de 80, de mais 7 núcleos de Iniciação Esportiva nos Centros Sociais Urbanos de Santa Margarida, Campinho, Água Branca, Itaguaí, Itaúna, Brasília e mais um na Cidade de Deus, além do que já funciona, em caráter regular, nesse imenso Conjunto Habitacional.

O tempo livre é o maior aliado do homem, pois nele realizamos nossas potencialidades e nosso aperfeiçoamento cultural. Para o menor economicamente carente, é um grande inimigo. Entregue a si mesmo, a perambular ocioso pelas favelas congestionadas e nas ruas precárias de seus conjuntos habitacionais, sem orientação, sem destino e sem cuidados, é vítima das circunstâncias, das pressões negativas do meio, da poluição ética e da subversão do quadro de valores. Sem perspectiva de futuro ante a realidade sofrida em que se insere, o menor pode ser desviado para o vício, o crime, o álcool, a prostituição.

O Programa de Iniciação Esportiva foi concebido para dar a esse menor uma alternativa para ocupação útil de seu tempo livre. Usamos o esporte como "ludus", a atividade com poder de atração, capaz de levar a criança a, voluntariamente, aderir a um projeto de ação coletiva que a ela dê: 1) motivação; 2) alegria descontraída; 3) exames médicos; 4) complemento alimentar;

5) perspectivas de futuro e 6) consciência de que "alguém" com ela se preocupa, isto é, sentimento de amparo.

A utilização social da atividade lúdica é uma conquista da civilização grega que o homem moderno parece haver esquecido. Estamos tentando reabilitá-la. Esse tipo de ação pode atrair de modo voluntário a criança que regressa do colégio. E isso é importante.

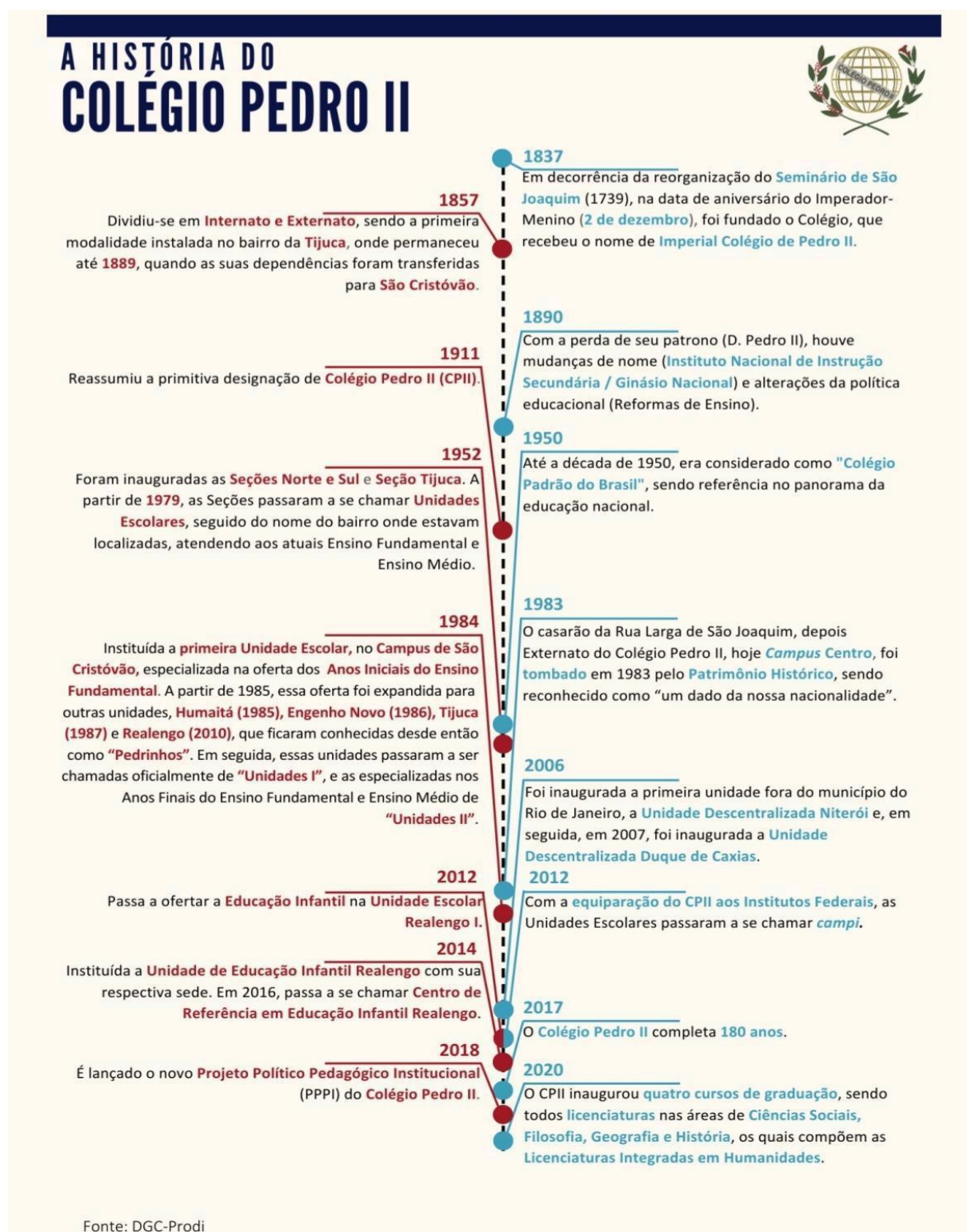
Por isso utilizamos o esporte e sua capacidade de atração para permitir à criança, através do "ludus", integrar-se, descobrir a virtude da comunhão de esforços, da disciplina útil, da recompensa pelo trabalho sério.



A utilização socialmente válida do tempo ocioso em práticas esportivas tem apresentado resultados encorajadores sob outro aspecto importante: o da modificação na dinâmica da formação de ídolos infantis nessas áreas social e economicamente deprimidas, onde, de maneira geral, o ídolo a ser invejado é o resultado de valores da comunidade juvenil que sanciona a prática da valentia criminosa e da fama obtida através dessas ações. A partir de propostas como o Programa de Iniciação Esportiva, torna-se possível alterar esse quadro, criando um novo tipo de ídolo, o da criança disciplinada e séria, que se destaca nas competições, recebe ofertas de bolsas de estudo, convites para participar de torneios em outros estados, aplausos pelas vitórias e a alegria de ter seu nome citado pela imprensa especializada.

Periodicamente, são realizados eventos de apoio à iniciação esportiva, como a apresentação de

ANEXO D – Linha do tempo do Colégio Pedro II



Fonte: PDI, 2024, p.37.

ANEXO E – Artigo científico publicado:



V. 11 N. 5 ANO 2026

Revista Interdisciplinar

e2526

O xadrez na Educação Física escolar brasileira: uma revisão integrativa sobre formas de inserção, potencialidades e desafios

Chess in Brazilian school Physical Education: an integrative review of forms of integration, potentialities, and challenges

El ajedrez en la Educación Física escolar brasileña: una revisión integradora sobre formas de inserción, potencialidades y desafíos

DOI: 10.52641/cadcajv11i5.2526

Submitted on: 4.6.2026 | Accepted on: 4.8.2026 | Published on: 4.20.2026

Daniella de Carvalho Costa Martelote¹Roberto Ferreira dos Santos²

RESUMO: O xadrez, enquanto prática cultural e pedagógica, apresenta potencial para integrar dimensões cognitivas, socioemocionais e socioculturais no contexto escolar. No entanto, sua presença na Educação Física ainda se caracteriza como pontual e pouco sistematizada. Esta revisão integrativa teve como objetivo analisar as formas de inserção do xadrez na Educação Física escolar brasileira, considerando práticas docentes, perspectivas pedagógicas e desafios para sua consolidação como conteúdo curricular. A busca foi realizada nas bases SciELO, BDTD e Portal de Periódicos CAPES, resultando na identificação de 166 estudos, dos quais 9 compuseram a amostra final. Os resultados foram organizados em quatro eixos temáticos: dimensão cognitiva, dimensão socioemocional, interdisciplinaridade e crítica cultural, e desafios e lacunas. Os achados indicam que o xadrez contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o fortalecimento de competências socioemocionais, a ampliação do diálogo interdisciplinar e a promoção de abordagens críticas. Por outro lado, persistem desafios como a ausência de formação específica para docentes, a carência de recursos materiais, a inserção marginal no currículo e a predominância de estudos descritivos. Conclui-se que o xadrez possui potencial para se constituir como conteúdo legítimo da Educação Física escolar, desde que desenvolvido com intencionalidade pedagógica e articulado a perspectivas críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: xadrez, Educação Física escolar, cultura corporal, prática pedagógica, revisão integrativa.

¹ Mestranda em Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: daniella.martelote.1@cp2.edu.br

² Doutor em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rob.fersantos1949@gmail.com



ABSTRACT: Chess, as a cultural and pedagogical practice, has the potential to integrate cognitive, socio-emotional, and sociocultural dimensions within the school context. However, its presence in Physical Education remains occasional and poorly systematized. This integrative review aimed to analyze the forms of integration of chess in Brazilian school Physical Education, considering teaching practices, pedagogical perspectives, and challenges for its consolidation as a curricular content. The search was conducted in the SciELO, BDTD, and CAPES Periodicals Portal databases, resulting in the identification of 166 studies, of which 9 comprised the final sample. The results were organized into four thematic axes: cognitive dimension, socio-emotional dimension, interdisciplinarity and cultural critique, and challenges and gaps. The findings indicate that chess contributes to the development of cognitive skills, the strengthening of socio-emotional competencies, the expansion of interdisciplinary dialogue, and the promotion of critical approaches. On the other hand, challenges persist, such as the lack of specific teacher training, limited material resources, its marginal inclusion in the curriculum, and the predominance of descriptive studies. It is concluded that chess has the potential to be established as a legitimate content of school Physical Education, provided it is developed with pedagogical intentionality and articulated with critical and contextualized perspectives.

Keywords: chess, school Physical Education, body culture, pedagogical practice, integrative review.

RESUMEN: El ajedrez, como práctica cultural y pedagógica, presenta potencial para integrar dimensiones cognitivas, socioemocionales y socioculturales en el contexto escolar. Sin embargo, su presencia en la Educación Física aún se caracteriza como puntual y poco sistematizada. Esta revisión integradora tuvo como objetivo analizar las formas de inserción del ajedrez en la Educación Física escolar brasileña, considerando las prácticas docentes, las perspectivas pedagógicas y los desafíos para su consolidación como contenido curricular. La búsqueda se realizó en las bases de datos SciELO, BDTD y Portal de Periódicos CAPES, lo que resultó en la identificación de 166 estudios, de los cuales 9 conformaron la muestra final. Los resultados se organizaron en cuatro ejes temáticos: dimensión cognitiva, dimensión socioemocional, interdisciplinariedad y crítica cultural, y desafíos y vacíos. Los hallazgos indican que el ajedrez contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, al fortalecimiento de competencias socioemocionales, a la ampliación del diálogo interdisciplinario y a la promoción de enfoques críticos. Por otro lado, persisten desafíos como la ausencia de formación específica para los docentes, la carencia de recursos materiales, su inserción marginal en el currículo y el predominio de estudios de carácter descriptivo. Se concluye que el ajedrez posee potencial para constituirse como contenido legítimo de la Educación Física escolar, siempre que sea desarrollado con intencionalidad pedagógica y articulado con perspectivas críticas y contextualizadas.

Palabras clave: ajedrez, Educación Física escolar, cultura corporal, práctica pedagógica, revisión integradora.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, ao integrar práticas corporais de diferentes naturezas, desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes. Nesse campo, os jogos ocupam posição central, em razão de seu caráter lúdico, social e cultural, favorecendo aprendizagens que ultrapassam o desempenho físico e mobilizam diferentes dimensões do desenvolvimento (González Rey, 2006).

Ainda assim, observa-se que jogos de caráter intelectual, como os de tabuleiro, permanecem pouco explorados e ocupam lugar marginal tanto no currículo escolar quanto em documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar do reconhecimento das potencialidades pedagógicas do jogo no contexto educacional, a inserção do xadrez na Educação Física escolar ainda se mostra restrita, frequentemente vinculada a projetos isolados ou a atividades extracurriculares, sem o respaldo de políticas institucionais consistentes. Além disso, a produção acadêmica sobre o tema permanece escassa e metodologicamente diversa, o que dificulta a sistematização de práticas pedagógicas capazes de consolidar sua inserção no currículo (Martelote, 2019).

Nesse contexto, coloca-se a seguinte questão: de que modo o xadrez tem sido inserido na Educação Física escolar brasileira e quais sentidos pedagógicos têm orientado essa inserção nas práticas docentes?

Diante desse cenário, esta revisão integrativa tem como objetivo geral analisar as formas de inserção do xadrez na Educação Física escolar brasileira, considerando as práticas docentes, as perspectivas pedagógicas e os desafios que atravessam sua consolidação como conteúdo curricular. Especificamente, busca-se: a) identificar de que modo o xadrez tem sido desenvolvido como conteúdo da Educação Física escolar; b) analisar as contribuições das práticas e intervenções pedagógicas para a formação dos estudantes, considerando dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais; c) discutir os desafios e as lacunas que atravessam sua inserção no contexto escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do jogo como elemento pedagógico no contexto escolar exige considerar o papel do docente como mediador dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com González Rey (2006), o trabalho pedagógico deve estar articulado à organização da sala de aula como espaço de diálogo e reflexão. No entanto, muitas vezes permanece limitado a práticas centradas na reprodução de conteúdos, o que desestimula a criatividade.

Nessa direção, Silva (2009) defende que cabe ao docente mobilizar estratégias inovadoras que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, assumindo a função de mediador da aprendizagem. Garcia (2011, p. 23) reforça essa perspectiva ao destacar que o docente deve promover práticas pedagógicas “baseadas na organização e preparação do espaço, preparando-o/a para o diálogo, a mediação criativa e lúdica, ademais, engajando-se e comprometendo-se com um processo de aprendizagem/ensino afetivo, interativo, horizontal e libertário”.

Contudo, o autor também alerta que as escolas brasileiras ainda apresentam “carências de intencionalidade política, de estratégias pedagógicas e de estrutura para a motivação do trabalho docente” (Garcia, 2011, p. 24), o que compromete a efetividade de propostas pedagógicas inovadoras. Esse cenário evidencia que a inserção de práticas pedagógicas diferenciadas, como o uso de jogos no contexto escolar, demanda não apenas iniciativa docente, mas também condições institucionais favoráveis.

Nesse contexto, o jogo configura-se como recurso pedagógico relevante para estimular a imaginação, a iniciativa e a autonomia dos estudantes. Vygotsky (1989) destaca que, por meio do brincar e do jogar, o indivíduo aprende a agir, raciocinar, desenvolver a linguagem, a concentração e a autoconfiança. De forma complementar, Piaget (1978; 1991) compreende o jogo como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e moral, ao articular regras, interação social e construção do conhecimento.

Entre as diferentes manifestações lúdicas, o xadrez ocupa lugar de destaque em razão de sua complexidade e riqueza simbólica. Reconhecido como prática cultural milenar e classificado simultaneamente como jogo, arte, ciência e esporte (França, 2012), o xadrez apresenta potencial pedagógico para articular dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais no contexto escolar.

Além disso, o jogo pode ser compreendido como manifestação cultural, conforme proposto por Huizinga (2007), ao reconhecer seu papel estruturante na organização das práticas sociais. No campo da Educação Física, essa compreensão aproxima-se da noção de cultura corporal, na qual as práticas corporais são entendidas como produções históricas e culturais que expressam valores, saberes e modos de vida (Freire, 2005).

Estudos apontam que a inserção do xadrez no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da criatividade, da cooperação e do respeito às regras (Garcia, 2011; González Rey, 2006; Silva, 2009). No entanto, apesar dessas potencialidades, sua presença na Educação Física escolar ainda se mostra restrita, frequentemente vinculada a projetos isolados ou a atividades extracurriculares, sem o respaldo de políticas institucionais consistentes.

Nesse sentido, a consolidação do xadrez como conteúdo da Educação Física escolar demanda a construção de abordagens pedagógicas intencionais, críticas e contextualizadas, capazes de superar sua inserção marginal no currículo e de reconhecê-lo como prática cultural legítima no âmbito educacional.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, compreendida como um método sistemático que possibilita a síntese de resultados de pesquisas anteriores sobre um determinado tema, contribuindo para o avanço do conhecimento científico na área investigada (Roman; Friedlander, 1998).

Inicialmente, definiu-se a questão norteadora da pesquisa, que orientou a condução da revisão: de que modo o xadrez tem sido inserido nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar no Brasil?

Para a condução do estudo, foram seguidas as cinco etapas propostas por Beyea e Nicoll (1998): elaboração do tema; realização da busca bibliográfica; organização dos dados; interpretação e avaliação dos resultados; e apresentação da revisão.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave “xadrez”, “educação física”, “escola” e “escolar”. A busca foi concluída em 30 de novembro de 2024, sem delimitação temporal.

A escolha dessas bases justifica-se por reunirem um conjunto expressivo de produções relevantes para a área da Educação Física escolar. Essas bases incluem artigos, teses e dissertações que possibilitam o aprofundamento da temática investigada.

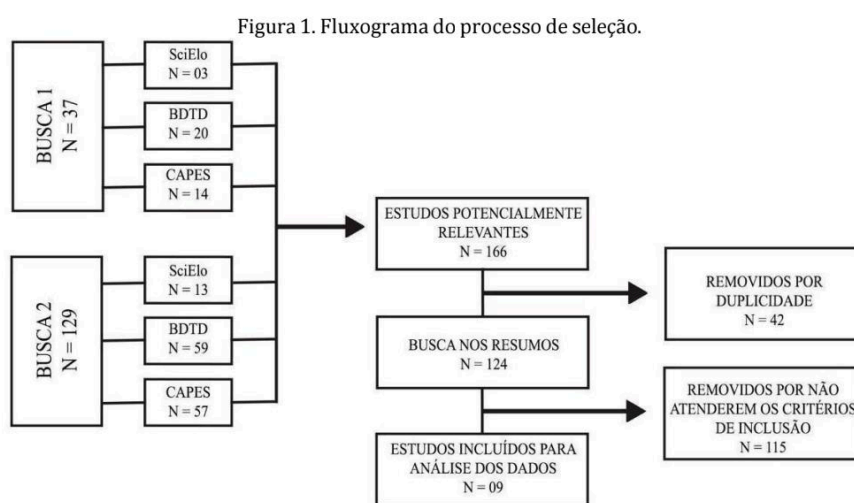
A busca foi realizada com o uso de operadores *booleanos*, estruturados da seguinte forma: (1) “xadrez” AND “educação física”; (2) “xadrez” AND (“escola” OR “escolar”).

Os critérios de inclusão adotados foram: artigos publicados em periódicos nacionais com predominância na área da Educação Física escolar (por exemplo, Motrivivência, Movimento, Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte); teses e dissertações defendidas no Brasil; estudos que abordassem o jogo de xadrez nas aulas de Educação Física; e pesquisas de natureza experimental com intervenção no ambiente escolar.

Os critérios de exclusão foram: estudos duplicados entre as bases consultadas; trabalhos sem acesso ao texto completo; produções que não estabelecessem relação direta entre o xadrez e a Educação Física escolar; e relatos de experiência ou artigos opinativos que não apresentassem descrição sistematizada de procedimentos e resultados.

O levantamento inicial resultou em 166 documentos potencialmente relevantes, sendo 37 provenientes da busca 1 (SciELO: 3; BDTD: 20; CAPES: 14) e 129 da busca 2

(SciELO: 13; BDTD: 59; CAPES: 57). Após a remoção de 42 estudos duplicados, restaram 124 documentos para análise dos resumos. Em seguida, 115 estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão, resultando em 9 estudos que compuseram a amostra final. O processo de seleção está apresentado no fluxograma (Figura 1).



Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos estudos incluídos foi conduzida por meio de leitura integral, com a extração de informações relativas ao ano de publicação, tipo de estudo, contexto escolar, estratégias de implementação do xadrez nas aulas de Educação Física, resultados e conclusões dos autores.

As informações foram organizadas em um quadro-síntese, possibilitando a comparação entre os estudos e a identificação de convergências, divergências e lacunas na produção científica. A interpretação dos dados seguiu abordagem qualitativa, com base na análise interpretativa dos estudos, buscando evidenciar padrões e tendências nas práticas e intervenções relatadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A etapa de seleção dos estudos, conduzida conforme os procedimentos descritos na metodologia, resultou na identificação de nove produções acadêmicas que atenderam integralmente aos critérios de inclusão. Essas publicações, datadas entre 2015 e 2024, abrangem diferentes regiões do Brasil e contemplam distintos níveis de ensino, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Essas produções constituem o corpus analisado na presente revisão.

Foram identificados artigos científicos, dissertações e relatos de experiência que abordam o xadrez como conteúdo da Educação Física escolar em diferentes contextos. Os delineamentos metodológicos dos estudos incluídos variaram entre abordagens qualitativas, quantitativas, mistas e pesquisas-ação, contemplando intervenções realizadas nas aulas, bem como projetos extracurriculares e propostas interdisciplinares.

O Quadro 1 apresenta a síntese das principais informações dos estudos incluídos, contemplando autor e ano, tipo de estudo, objetivos, procedimentos de intervenção, principais resultados e conclusões.

Quadro 1. Síntese dos estudos incluídos na revisão integrativa sobre o xadrez na Educação Física escolar.

Autor/Ano	Tipo de Estudo	Objetivo	Procedimentos	Resultados	Conclusões
Souza (2020)	Dissertação	Analisar a aprendizagem do xadrez e sua influência no rendimento escolar a partir do uso de tabuleiros, aplicativos e xadrez humano.	Aulas semanais no turno e contraturno, com avaliações inicial e final e uso de diferentes recursos didáticos.	Melhora no rendimento escolar, na atenção e no raciocínio; alto interesse pelo xadrez humano.	O xadrez constitui recurso pedagógico eficaz e lúdico nas aulas de Educação Física.
Meneses (2024)	Artigo qualitativo	Refletir sobre a inserção do xadrez como instrumento de interação social e formação cidadã.	Atividades remotas durante a pandemia, com uso de tabuleiros artesanais e comerciais e realização de torneios.	Alto interesse dos alunos e melhorias no foco e no raciocínio lógico; uso de recursos digitais.	O planejamento pedagógico e a definição de objetivos claros potencializam o uso do xadrez na Educação Física.
Cristo Junior.	Artigo	Analisar a	Ensino gradual	Melhorias na	O xadrez

<i>et al.</i> (2023)	qualitativo	influência do xadrez no desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual.	das peças, uso de narrativas históricas e adaptações motoras e cognitivas.	atenção, socialização, noção espacial e coordenação.	adaptado promove inclusão e desenvolvimento global.
Vescovi e Azambuja (2021)	Relato de experiência	Integrar o ensino de inglês e o xadrez.	Desenvolvimento de atividades em ambiente virtual (Moodle), com vocabulário bilíngue e análise de partidas.	Aprendizagem significativa, integração entre áreas e protagonismo discente.	A interdisciplinaridade com o xadrez amplia competências linguísticas e cognitivas.
Vieira-Souza e Junior (2023)	Relato de experiência	Relatar a integração de projetos escolares, incluindo o xadrez.	Organização de clube de xadrez com aulas teóricas e práticas e realização de torneios internos e externos.	Desenvolvimento de atenção, raciocínio, memória e autocontrole.	Projetos integrados ampliam o acesso e promovem formação cidadã.
Clemente e Souza (2024)	Pesquisa-ação	Ressignificar o xadrez a partir de perspectivas antirracistas e decoloniais.	Formação de professores, construção de materiais pedagógicos e vivências práticas com adaptação cultural do jogo.	Engajamento estudantil e ampliação da compreensão crítico-cultural.	O xadrez pode promover justiça social e reconhecimento cultural.
Tabosa e Costa (2023)	Estudo qualitativo	Analisar o xadrez como ferramenta didático-pedagógica.	Inserção do xadrez como conteúdo regular, com aulas teóricas e práticas e aplicação de questionários.	Melhorias na concentração, no raciocínio e no comportamento.	A inclusão formal do xadrez no currículo favorece a interdisciplinaridade.
Souza (2023)	Pesquisa de campo	Melhorar o rendimento escolar por meio do xadrez em abordagem interdisciplinar.	Aulas de Educação Física com uso de xadrez e tecnologias, com aplicação de questionários.	Benefícios cognitivos e sociais e melhora do clima escolar.	O xadrez mostra-se mais eficaz quando articulado de forma interdisciplinar.
Kozan, Leifeld e Scremin (2015)	Pesquisa quantitativa	Apresentar a importância do xadrez no ambiente escolar e propor uma metodologia de	Aplicação de questionários e proposta pedagógica vinculada ao PIBID.	Reconhecimento do valor do xadrez, mas baixa aplicação e ausência de formação	É necessária a inserção do xadrez na formação docente e na Educação Física

		ensino.		docente.	desde os anos iniciais.
--	--	---------	--	----------	----------------------------

Fonte: elaborada pelos autores.

De modo geral, os estudos analisados evidenciam diferentes formas de inserção do xadrez na Educação Física escolar, contemplando múltiplas perspectivas pedagógicas e contextos de aplicação, tanto no ensino formal quanto em iniciativas extracurriculares.

Os resultados apresentados no Quadro 1 indicam que o xadrez tem sido inserido nas aulas de Educação Física escolar em diferentes formatos, abrangendo desde práticas sistematizadas e curriculares até projetos extracurriculares e ações interdisciplinares. Essa diversidade de abordagens reforça o caráter multifacetado do jogo e sua aproximação com a concepção de cultura corporal, conforme discutido por Freire (2005), González Rey (2006) e Huizinga (2007), na qual o jogo é compreendido como manifestação cultural capaz de promover aprendizagens que ultrapassam o desempenho motor.

A análise dos estudos selecionados indica que o xadrez tem sido frequentemente explorado como recurso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, concentração e tomada de decisão, mas também como ferramenta para o fortalecimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito às regras, autocontrole e convivência. Essa interpretação dialoga com as perspectivas de Piaget (1978; 1991) e Vygotsky (1989), que destacam o papel do jogo no desenvolvimento integral e na mediação dos processos de aprendizagem.

Os achados também indicam um movimento de ampliação das funções pedagógicas atribuídas ao xadrez, contemplando iniciativas que ultrapassam a lógica esportiva e técnica e incorporam dimensões culturais e críticas, como evidenciam as experiências interdisciplinares com a Língua Inglesa (Vescovi; Azambuja, 2021) e as propostas de ressignificação em perspectiva antirracista e decolonial (Clemente; Souza, 2024). Tais iniciativas reforçam a compreensão de que o xadrez, ao ser contextualizado, pode dialogar com demandas sociais contemporâneas e contribuir para a formação cidadã, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

Considerando a diversidade de contextos, delineamentos metodológicos e públicos atendidos, a discussão foi organizada em quatro eixos temáticos, definidos a partir dos resultados: (1) dimensão cognitiva; (2) dimensão socioemocional; (3) interdisciplinaridade e crítica cultural; e (4) desafios e lacunas para a implementação do xadrez na Educação Física escolar.

4.1 DIMENSÃO COGNITIVA

A dimensão cognitiva foi a mais recorrente nos estudos analisados, configurando-se como principal justificativa para a inserção do xadrez na Educação Física escolar. Diversos autores destacam o potencial do jogo para o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, memória e raciocínio lógico (Souza, 2020; Meneses, 2024; Tabosa; Costa, 2023). Em sua dissertação, Souza (2020) identificou melhorias significativas no rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental após a aplicação de um programa de xadrez com diferentes recursos, como tabuleiros convencionais, aplicativos digitais e xadrez humano, evidenciando avanços na capacidade de resolução de problemas e na agilidade do raciocínio.

Meneses (2024) também observou avanços no foco e na organização mental de alunos do 6º e 7º anos, especialmente após a retomada das aulas presenciais, quando a prática do jogo e a realização de torneios internos favoreceram a aplicação de estratégias aprendidas. De forma complementar, Tabosa e Costa (2023) apontam que 90% dos alunos participantes reconheceram contribuições do xadrez para o desenvolvimento do raciocínio lógico, corroborando estudos clássicos que associam o jogo ao exercício de funções executivas (Piaget, 1978; 1991; Vygotsky, 1989).

Para além de ganhos pontuais no desempenho acadêmico, alguns estudos indicam a construção de competências cognitivas transferíveis para outras áreas do conhecimento. Souza (2023), por exemplo, destaca que a prática regular do xadrez, associada ao uso de tecnologias digitais e a abordagens interdisciplinares, favorece o

desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de antecipação, competências valorizadas nos currículos contemporâneos (Brasil, 2018).

Esses achados dialogam com a leitura de Huizinga (2007), que compreende o jogo como uma atividade estruturada por regras que exige disciplina mental e engajamento intelectual. No contexto escolar, essa estrutura favorece não apenas a aprendizagem do próprio jogo, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas aplicáveis a diferentes contextos, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

4.2 DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

A contribuição do xadrez para o desenvolvimento socioemocional emergiu como um aspecto relevante nos estudos analisados, ainda que nem sempre explicitado como objetivo central. Em diferentes contextos, a prática do jogo foi associada à melhoria de comportamentos relacionados à paciência, ao autocontrole, à capacidade de lidar com a frustração e à valorização do respeito mútuo (Vieira-Souza; Junior, 2023; Cristo Junior *et al.*, 2023; Kozan; Leifeld; Scremin, 2015).

O estudo de Vieira-Souza e Junior (2023) evidenciou que, ao longo da participação em um clube escolar de xadrez, os estudantes desenvolveram maior tolerância diante de situações adversas e ampliaram sua capacidade de respeitar regras e adversários. Esses achados dialogam com Freire (2005), que compreende a prática pedagógica como espaço de diálogo e construção coletiva, no qual o respeito ao outro se configura como elemento fundamental para a aprendizagem significativa.

No contexto da inclusão, Cristo Junior *et al.* (2023) observaram que, para estudantes com deficiência intelectual, o xadrez atuou como mediador social, favorecendo interações entre pares, a cooperação e a comunicação, mesmo diante de limitações cognitivas e motoras. Nessa perspectiva, o jogo pode ser compreendido como uma “ponte” que aproxima sujeitos com diferentes ritmos e modos de aprendizagem, fortalecendo vínculos e promovendo o sentimento de pertencimento.

Kozan, Leifeld e Scremin (2015), ao investigarem a percepção de docentes sobre o uso do xadrez, apontam a formação moral como um dos principais benefícios atribuídos à prática, associando-a à promoção de valores como honestidade, disciplina e perseverança. Essa compreensão converge com Piaget (1991), para quem o jogo, ao articular regras e interações sociais, contribui para a internalização de normas e para o desenvolvimento moral autônomo.

Assim, a dimensão socioemocional do xadrez na Educação Física escolar, embora por vezes subjacente aos objetivos explícitos, configura-se como um campo fértil para o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente aquelas relacionadas à empatia, à cooperação e à responsabilidade.

4.3 INTERDISCIPLINARIDADE E CRÍTICA CULTURAL

A interdisciplinaridade e a abordagem crítica do xadrez emergem como dimensões relevantes nos estudos analisados, indicando que a prática ultrapassa seu caráter lúdico e competitivo e passa a se configurar como ferramenta de integração curricular e de reflexão sociocultural. Essas iniciativas aproximam-se da concepção de cultura corporal presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e do entendimento de González Rey (2006), segundo o qual as práticas corporais podem dialogar com diferentes áreas do saber e contextos culturais, contribuindo para uma educação crítica e plural.

No estudo de Vescovi e Azambuja (2021), o xadrez foi integrado ao ensino de Língua Inglesa, em uma experiência interdisciplinar que articulou vocabulário bilíngue, análise de partidas e gêneros textuais. Desenvolvida no contexto do ensino remoto emergencial, essa proposta possibilitou que os estudantes mobilizassem, de forma simultânea, conhecimentos linguísticos e estratégicos, favorecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente.

Clemente e Souza (2024), por sua vez, propõem uma ressignificação do xadrez a partir de perspectivas antirracistas e decoloniais, por meio da substituição das peças

tradicionais por representações das culturas afro-brasileira e indígena, bem como da adaptação da narrativa histórica do jogo. Essa intervenção, ao incorporar discussões sobre colonialismo, racismo estrutural e diversidade cultural, amplia as possibilidades pedagógicas do xadrez e o posiciona como instrumento de conscientização social.

Tais experiências indicam que o xadrez, quando desenvolvido de forma interdisciplinar e crítica, pode contribuir para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), como o pensamento crítico, a argumentação e a valorização da diversidade cultural. Além disso, reforçam a necessidade de formação docente voltada não apenas à dimensão técnica do jogo, mas também à sua contextualização sociocultural e curricular.

4.4 DESAFIOS E LACUNAS

Embora os estudos analisados apresentem resultados positivos quanto ao uso do xadrez na Educação Física escolar, também indicam desafios que limitam sua implementação de forma ampla e sistemática. Um dos aspectos mais recorrentes refere-se à ausência de formação específica dos docentes. Kozan, Leifeld e Scremin (2015) identificaram que nenhum dos participantes havia cursado disciplina relacionada ao xadrez na graduação, e que apenas uma parcela reduzida utilizava o jogo em suas aulas, apesar de reconhecer seu valor pedagógico.

Outro desafio refere-se à carência de recursos materiais e estruturais, mencionada de forma direta ou indireta em estudos como os de Meneses (2024) e Tabosa e Costa (2023). A ausência de tabuleiros em quantidade suficiente, a inadequação de espaços e a necessidade de adaptação de materiais com recursos próprios dos docentes ou da comunidade escolar são apontadas como limitações à implementação da prática.

A inserção marginal do xadrez no currículo escolar também se destaca como um entrave. Souza (2023) e Vieira-Souza e Junior (2023) indicam que, em muitas instituições, o xadrez é desenvolvido como atividade extracurricular ou projeto pontual, sem integração ao planejamento anual da Educação Física.

Por fim, observa-se a escassez de pesquisas com maior robustez metodológica na área. A predominância de relatos de experiência e estudos descritivos, ainda que relevantes para o mapeamento de práticas, evidencia a necessidade de investigações com delineamentos experimentais ou quase-experimentais, capazes de analisar de forma mais sistemática os impactos cognitivos, socioemocionais e culturais do xadrez.

5. CONCLUSÃO

Esta revisão integrativa possibilitou sistematizar e analisar evidências acerca da inserção do xadrez na Educação Física escolar no Brasil, identificando potencialidades, desafios e lacunas tanto na produção científica quanto na prática pedagógica. Os nove estudos selecionados revelam um panorama diversificado de experiências, que incluem desde intervenções curriculares e extracurriculares até propostas interdisciplinares e abordagens críticas.

Entre as contribuições mais expressivas, destacam-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, atenção e tomada de decisão, o fortalecimento de competências socioemocionais, a promoção da inclusão e a ampliação do diálogo interdisciplinar.

Por outro lado, a revisão também evidencia desafios persistentes, como a ausência de formação específica para docentes, a carência de recursos materiais, a inserção marginal do xadrez nos currículos e a predominância de estudos de caráter descritivo.

Destaca-se, nesse contexto, a relevância de abordagens que propõem a ressignificação do xadrez a partir de perspectivas críticas, como evidenciado no estudo de Clemente e Souza (2024). Tais propostas reafirmam o entendimento do xadrez como conteúdo da Educação Física escolar, desenvolvido com intencionalidade pedagógica e capaz de articular dimensões cognitivas, corporais e socioculturais, ampliando suas possibilidades educativas e seu potencial como instrumento de transformação social e valorização da diversidade cultural.

Assim, esta revisão reforça a defesa de uma Educação Física escolar que reconheça o xadrez não como elemento acessório, mas como prática cultural legítima, capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes. Espera-se que os achados aqui apresentados subsidiem novas investigações e práticas pedagógicas que explorem as potencialidades do jogo, em diálogo com uma perspectiva educacional crítica, inclusiva e culturalmente situada.

REFERÊNCIAS

BEYEA, Suzanne C.; NICOLL, Leslie H. Writing an integrative review. **AORN Journal**, [s. l.], v. 67, n. 4, p. 877-880, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Física**. Brasília: MEC, 2018.

CLEMENTE, Mateus Cardoso; SOUSA, Galdino Rodrigues de. (Re)pensando a Educação Física escolar a partir das necessárias tensões culturais contemporâneas: o jogo de xadrez antirracista e decolonialista. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 2, p. 188-207, 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i2.7210. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7210>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CRISTO JUNIOR, Carlos Henrique Nascimento de *et. al.* Jogo de xadrez para discentes com deficiência intelectual. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, e19530, 2023. DOI: 10.20952/revtee.v16i35.19530. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19530>. Acesso em 21 jun. 2024.

FRANÇA, Cristiano de Sousa. **O xadrez como ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

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

GARCIA, Melquisedek Aguiar. **O xadrez no contexto escolar: pesquis-ação com estudantes do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOZAN, Oberjan Rocha; LEIFELD, Fabiana; SCREMIN, Rafael Trentin Scremin. A importância do jogo xadrez no ambiente escolar. **FIEP Bulletin**, [s. l.], v. 85, n. 1, 2015. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/85.a1.15>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MARTELOTE, Daniella de Carvalho Costa. **O ensino do xadrez na Educação Física escolar: uma revisão da literatura**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MENESES, Marlúcia. O jogo de xadrez: o lúdico com seriedade no ensino fundamental. **Fiep Bulletin**, [s. l.], v. 94, n. 1, p. 481-492, 2024. DOI: 10.16887/fiepbulletin.v94i1.6794. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6794>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1991.

ROMAN, Arlete Regina; FRIEDLANDER, Maria Romana. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, [S. l.], v. 3, n. 2, DOI: 10.5380/ce.v3i2.44358. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44358>. Acesso em: 29 jun. 2024.

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

SOUZA, Anderson da Silva. A influência do jogo de xadrez no rendimento escolar nas turmas de primeiro ano do ensino médio regular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. 604-621, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10607. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10607>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUZA, Roberto Silva Miranda. **Ensino e aprendizagem do xadrez na Educação Física escolar: possíveis contribuições para o rendimento escolar a partir da utilização de tabuleiros, aplicativos e xadrez humano**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

TABOSA, Ricardo Jorge Gonçalves; COSTA, Alba Lúcia Nunes Gomes da Costa. O xadrez como ferramenta didático-pedagógica na escola municipal de Cumaru - PE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 137-

155, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i6.10201. Disponível em:
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10201>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VESCOVI, Jessica Paula; AZAMBUJA, Vera Lucia Medeiros de Albuquerque de. "Inglês com xadrez": relatos de uma experiência interdisciplinar. **LínguaTec**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 131-142, 2021. DOI: 10.35819/linguatec.v6.n2.5262. Disponível em:
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5262>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VIEIRA-SOUZA, Lucio Marques; JÚNIOR, Adonay Pimentel Aleluia Freitas. Projetos de Educação Física: um diálogo possível. **FIEP Bulletin**, [s. l.], v. 93, p. 422-431, 2023. DOI: 10.16887/93.a1.45. Disponível em:
<https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6645/54616115>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.