

## UMA BUSCA PELO SENTIDO FORMATIVO DO JOGO DE XADREZ NA ESCOLA SEARCHING FOR FORMATIVE MEANING IN THE GAME OF CHESS IN SCHOOLS

Paulo Giovanni de Almeida Nicolini<sup>1</sup> 

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre o jogo de xadrez na escola, buscando um sentido formativo para o mesmo. Inicialmente se discute sobre o conceito de formação e sua perspectiva de transformação do indivíduo, em contraposição a uma perspectiva instrumental: ao contrário de pensar o jogo de xadrez como meio para outro fim, pensá-lo como elemento de formação. Em seguida, reflete-se sobre o papel da aprendizagem no processo formativo e quais relações são possíveis entre as ideias de sentido e finalidade, ao valorizar a aprendizagem como contribuição a um ser *já existente*, enquanto a formação pressupõe um *para além* do indivíduo, transformando-o. A partir do livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, de Jan Masschelein e Maarten Simons, sugere-se um sentido formativo para a escola, sendo esta um elo entre a responsabilidade por um mundo comum e a responsabilidade com as novas gerações, ao apresentar alguma coisa que possibilite aos estudantes a experiência de ser capaz de começar. Por fim, articula-se os conceitos trabalhados anteriormente com o jogo de xadrez, ao buscar ampliar as perspectivas do jogo em ambiente escolar, para além, principalmente, da sua dimensão competitiva. Assim, o jogo de xadrez na escola é um bem público, e ao permitir que todos possam jogá-lo, a escola possibilita uma experiência de igualdade.

**Palavras-chave:** Jogo de Xadrez. Escola. Formação. Educação. Igualdade.

**Abstract:** The main objective of this article is to reflect on the game of chess in the school environment, seeking formative meanings for the game. Initially, we address the concept of formative education, with a perspective of individual transformation, in opposition to an instrumental perspective: not deeming chess as a means to a different end, but to think it as an element within the formative process. Secondly, it will show reflections on the role of learning within the formative process and consider the potential relations between the ideas of meaning and end, by deeming learning as a contribution to an already existing being, while the formative process supposes a beyond the individual, transforming it. In the book “In defence of the school: a public issue”, by Jan Masschelein and Maarten Simons, a formative meaning is suggested onto the school, with the school serving as a link between the responsibility for a common world and the responsibility towards newer generations by presenting something that allows students the experience of being able to begin. Lastly, the previously employed concepts are put in motion with the game of chess, seeking to broaden the perspectives of the game within the school environment, moving beyond its merely competitive character. Therefore, we have that chess in schools is a public good, and allowing everyone to play it, the school engenders an experience of equality.

**Keywords:** Chess. School. Formal education. Formative education. Equality.

---

<sup>1</sup> Bacharel e licenciado em História e Filosofia, Mestrando em Educação, Universidade de São Paulo, pganicolini@gmail.com

# 1 INTRODUÇÃO

O xadrez é um jogo secular, presente em todos os continentes, que pode ser praticado nos contextos de lazer, de educação ou de competição (CHRISTOFOLETTI, 2007). As justificativas para sua inclusão em ambiente escolar são as mais diversas, sendo compreendido tanto como um elemento da cultura a ser compartilhado, como auxílio ao desenvolvimento de diferentes aspectos, tais como memória, concentração e raciocínio lógico (BLANCO, 2007; SILVA, 2012). A intenção deste artigo é avançar em um percurso intelectual iniciado no artigo “O jogo de xadrez na escola e seu aspecto ético-político”, publicado nesta mesma revista (NICOLINI e ANDRADE, 2021), propondo pensar o jogo *para além* do seu aspecto instrumental. Esta relação se manifesta principalmente quando ele é reduzido a um *meio* para adquirir habilidades cognitivas e sociais ou como um *meio* para formar campeões dentro da escola.

As reflexões originadas pelo artigo mencionado foram desenvolvidas e aprofundadas a partir de novas leituras (RANCIERE, 1988, 2012a, 2012b, 2018; SOARES, 2019), e geraram novos questionamentos e novas perspectivas, que resultaram em um projeto de pesquisa. Sendo assim, o presente artigo se insere neste contexto acadêmico: são as reflexões iniciais de uma pesquisa que tem como ponto de partida - e aprofundam - ideias anteriormente publicadas.

Desta feita, o objetivo principal deste artigo é pensar o JX na escola e suas relações educativas, tendo como problema central o seguinte questionamento: qual o sentido do JX na escola para além do seu uso instrumental? A fim de responder esta questão, o texto pretende: inicialmente, aproximar discussões do âmbito da filosofia da educação com o jogo de xadrez; em segundo, ampliar a perspectiva da utilização do jogo de xadrez em ambiente escolar; e, por fim, buscar pelo sentido formativo para a inserção do jogo de xadrez na escola.

## 2 O QUE É O SENTIDO FORMATIVO?

A pergunta-problema deste estudo é pensar o jogo de xadrez na escola para além do seu uso instrumental. Faz-se necessário deixar claro o que significa este termo “instrumental”, para, a partir daí, propor este sentido formativo.

Desta forma, entende-se por “uso instrumental” aquilo que é feito como meio para um determinado fim. Facilmente pensamos em ferramentas como instrumentos, pois elas são feitas com o objetivo de usá-las em alguma atividade. Um martelo é feito para bater em pregos, por exemplo, e uma mesa tem a finalidade de servir de apoio para outros objetos. Assim, no plano da fabricação de objetos, o uso instrumental é necessário, já que a finalidade é produzir algo que seja usado: não há valor intrínseco nesta atividade a não ser a “finalidade prática” dela. Além disso, nesta lógica, existe um funcionamento em que

“esse ‘fim’ para o qual ela é um ‘meio’ será, também ele, um ‘meio’ para outro ‘fim’. Assim, fabricamos a mesa para apoiar um computador que, por sua vez, é um ‘meio’ para escrever um artigo ou obter informações, que, por sua vez, torna-se um ‘meio’ para outro ‘fim’, em uma cadeia infinita e, por si, carente de ‘sentido’ ou ‘significado” (CARVALHO, 2013, p. 71).

E esta lógica instrumental é importante para muitas áreas, inclusive na educação, pois se faz necessário domínio de algumas técnicas de trabalho (“meios”) que terão como produto um resultado específico (“fins”). Entretanto, *reduzir a ação educativa* a isto é simplificar algo muito complexo. Pensar que ao usar uma ferramenta, com determinada força e ângulo, possa produzir determinado efeito em uma placa de metal é perfeitamente possível – e, aliás, as chamadas “ciências exatas” buscam controlar estes fatores para produzir conhecimentos que darão respostas com *exatidão* -, mas na relação entre pessoas, esta lógica não só pode ser complicada, como até danosa.

A ação educativa não se reduz à aplicação de técnicas didáticas e ou metodológicas, pois as pessoas – principalmente alunos em formação – não reagem apenas a isso, mas “também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que os ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente *àquilo* que um professor faz, mas a *quem* ele é” (CARVALHO, 2013, p. 72). Em

outras palavras, não basta pensar somente em um “como fazer”, mas principalmente refletir “em nome do quê fazer”. É isto que permitirá *dar sentido* para nossas ações e escolher, então, as melhores técnicas para tal.

O que a educação escolar faz, conforme a tradição humanista e iluminista, é *formar sujeitos*. Ao contrário de uma lógica muito em voga atualmente nos discursos educacionais de que a educação é um investimento privado, com uma finalidade prática imediata (seja passar no vestibular, conseguir um emprego ou desenvolver uma habilidade ou competência específica)<sup>2</sup>, o *sentido formativo* da educação busca gerar transformações no sujeito que vive uma experiência possível na escola, através das várias matérias e acontecimentos que ocorrem neste ambiente escolar.

Por isso, só pode haver formação se houver espaço para o *encontro* entre este sujeito (estudante) e algum aspecto do mundo (matérias escolares). A experiência da *formação* exige uma *transformação* por parte de quem a viveu, pois o

“‘eu’ é suspenso em confronto com o mundo (alçado, colocado entre parênteses), o que permite um novo ‘eu’ em relação àquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado. Essa transformação é o que queremos referir como formação. Esse novo ‘eu’ é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 48).

E não se tem controle sobre o que este encontro irá gerar no sujeito-estudante, pois diferente da lógica instrumental, em que sabemos qual é o fim, o sentido formativo é da ordem do indeterminado, “já que o que se pede daquele que aprende algo não é a mera posse de um lote de informações ou de um conjunto de capacidades técnicas, mas ‘uma forma de se relacionar com o saber’” (CARVALHO, 2015, p. 29). Em relação ao jogo de xadrez, por exemplo, posso controlar se o aluno ou aluna aprendeu ou não o que significa uma jogada ilegal/impossível (técnica), porém não saberei o impacto de uma vitória ou derrota na frente dos colegas durante uma aula (formação).

---

<sup>2</sup> Para uma maior discussão deste sentido privado, conferir o capítulo “O declínio do sentido público em educação” (CARVALHO, 2013).

## 2.2 Formação e aprendizagem

Assim, se faz necessário distinguir entre a formação e a aprendizagem. De maneira quase naturalizada, é senso comum que a escola é o lugar da aprendizagem. Entretanto, corre-se o risco de enfatizar unicamente esta dimensão como *função* de uma escola: “a noção de *aprendizagem* indica simplesmente que alguém passa a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito ou uma capacidade, como a técnica de acentuar palavras corretamente” (CARVALHO, 2015, p. 28). Desta forma, pode-se aprender em qualquer lugar e em qualquer circunstância, e, portanto, isto não torna a escola como *o lugar da aprendizagem*. Dito de outro modo, aprender algo é somar, acumular algo exterior ao arcabouço de competências e conhecimentos de um indivíduo: “a aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do eu *já existente*” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 49). Depreende-se disto que tornar a escola como lugar *exclusivo* da aprendizagem pode levar-nos a um paradoxo: como pode-se aprender em vários lugares, inclusive com o uso cada vez maior das tecnologias digitais, ao criar ambientes virtuais de aprendizagem, a escola como a conhecemos pode se tornar obsoleta e desnecessária! Se a escola existe *apenas* para aprender, então ela *pode não existir*, já que se pode aprender em casa, por exemplo, como se vê em diversas iniciativas voltadas ao *homeschooling* (KLINKO, 2021).

Diante deste argumento, o que deve ser enfatizado é *qual a especificidade* da aprendizagem escolar. Conforme Masschelein e Simons salientam:

“a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, *aprendizagem sem uma finalidade imediata*. Isso não é o mesmo que dizer que a escola também consiste em aprender a aprender. Trata-se de aprender *algo* (matemática, inglês, carpintaria, culinária, etc.), mas esse algo permanece sozinho. Na escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. Em outras palavras, é sobre praticar e estudar algo. Como sugere o dicionário, estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem ‘função’” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 91, grifo nosso).

Deste modo, é só em contato com este *algo* – que, inclusive, também pode ser o jogo de xadrez –, praticando-o e estudando-o, que o sujeito-estudante pode vivenciar uma experiência que o afete, de modo que seja (trans)formado pela mesma. Para ficar mais claro como estas operações escolares podem acontecer, permitindo experiências formativas, é necessário compreender o que é o “escolar” e, para isso, a obra de Masschelein e Simons é central para este intento.

### 3 A ESCOLA E SEU SENTIDO FORMATIVO

Na obra publicada no Brasil em 2013, “Em defesa da escola: uma questão pública”, Jan Masschelein e Maarten Simons vão trazer uma abordagem renovada do significado do que é o “escolar”, ou seja, o que faz de uma escola *realmente* uma escola. Partindo da origem do termo grego, “*skholé*”, bem como do início histórico desta instituição, na pólis grega, afirmam que o que a escola traz como marca é fornecer “tempo livre”. Embora o termo original comporte traduções como “descanso, estudo, discussão, palestra, escola, prédio escolar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 106), é a expressão “tempo livre” que melhor define seu significado e traz implicações importantes que serão desenvolvidas pelos autores.

É importante ressaltar que Masschelein e Simons não querem restaurar uma “escola ideal” que teria existido em alguma época passada, mas sim buscam refletir sobre “sua quinta-essência: o que, em si, a escola faz e a qual propósito serve? [...] o objetivo não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, pp. 20 e 29). Desta forma, o ponto principal da especificidade da escola é oferecer este “tempo livre” para os alunos, aqui entendido como tempo não finalizado, sem uma finalidade determinada. Isso significa que os aspectos produtivos não estão atrelados ao sentido da escola, pois ela não existe em função de algo que está na esfera econômica.

Porém, o tempo escolar não é apenas livre *de* aspectos econômicos, utilitários, mas também libera os que frequentam este espaço - os estudantes -

do passado e do futuro. O passado é liberado *temporariamente* quando os antecedentes como talento, classe social e família não determinam os rumos do que é feito na escola: o princípio que afirma que “todos podem aprender tudo” é o que iguala os alunos e alunas. Por outro lado, o futuro também é liberado quando o que é feito na escola não é guiado pela utilização posterior: se há determinação futura para algum aprendizado, uma finalidade específica, então se retira toda liberdade de uso por parte do estudante deste mesmo aprendizado. Assim, esta suspensão temporária do âmbito produtivo, do passado e do futuro só é possível se “o professor (pelo menos se ele estiver ‘trabalhando’ com êxito em uma sala de aula) atrai os alunos para o *tempo presente*, isto é, para o aqui e agora” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 34).

E a discussão aqui não é metodológica, isto é, descobrir alguma técnica específica para “atrair os alunos”, mas é de princípio: seja qual for a maneira, é necessário fazer o aprendiz *prestar atenção* naquilo que está sendo estudado para *gerar interesse* por aquela matéria. Neste ponto, os autores são enfáticos: não é uma questão de motivação (que está no âmbito puramente individual, de matriz psicológica), mas de *interesse*, ou seja, aquilo que ao ser apresentado para alguém faz *abrir um mundo* que antes era desconhecido e, ao fazê-lo, desperta uma curiosidade, um “*inter-esse* (algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós)” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 50). E esse “algo” é colocado para os alunos *através das diversas matérias*, que nada mais são do que “cotas do mundo”, recortes que tradicionalmente são escolhidos para apresentar conhecimentos e habilidades que as gerações anteriores legaram para às mais novas.<sup>3</sup> As técnicas, aqui, assumem sua real função, isto é, serem *instrumentos*, como meios (ferramentas) que o professor ou professora lança mão para “ajustar o foco” de quem aprende, para que este tenha a atenção, o engajamento no que será estudado ou exercitado.

---

<sup>3</sup> Não só através desta ideia, mas ao longo de todo livro, é possível observar a filiação teórica às ideias de Hannah Arendt sobre educação. O texto principal desta pensadora sobre o tema é “A crise na educação” (ARENDR, 2007), mas também uma análise sucinta pode ser encontrada em artigo anterior publicado nesta revista (NICOLINI e ANDRADE, 2021).

Assim, isto é o que permite o elo entre um mundo comum anterior e as novas gerações que a ele são apresentadas. A *suspensão* é uma das operações que a escola faz para se tornar *escola*: determinado conhecimento e/ou habilidade é separado do seu uso habitual e “ex-posto”, “posto na mesa”, “colocado em jogo” para um *uso comum* por parte dos aprendizes. Desse modo, a *profanação* (o outro lado da moeda da “suspensão”) é outra operação feita pela escola, que consiste em permitir um uso público de alguma coisa que foi suspensa, pois no momento em que algo é trazido para a sala de aula, será estudado (se for um conhecimento) ou praticado/exercitado (se for uma habilidade) sem que isso necessariamente tenha uma finalidade prática imediata. O trecho a seguir é longo, mas demonstra bem o que os autores querem dizer com as operações de “suspensão-profanação”:

“Focamos em matemática em prol da matemática, em linguagem pelo bem da linguagem, em cozinhar por causa de cozinhar, em carpintaria por amor à carpintaria. É assim que você calcula uma média, é assim que você conjuga em inglês, é assim que você faz uma sopa ou uma porta. *Mas tudo isso acontece separadamente de um objetivo a-ser-alcançado-imediatamente*. Exemplos de objetivos imediatos seriam: que média tem que dar a esse cliente uma visão geral dos juros projetados; você usou inglês gramaticalmente correto para formular uma carta de reclamação para seu senhorio; essa sopa deve ser entregue à mesa sete; aquela porta precisa ser instalada na casa da Rua Baldwin. Aspectos dessas coisas podem, certamente, ser trazidos à baila em sala de aula, mas, então como um exercício e um estudo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.40-41, grifo nosso).

Desta maneira começa ficar mais claro como Masschelein e Simons irão articular a escola como espaço formativo. Mesmo que aquilo que é feito na escola não seja voltado para uma finalidade externa a ela, isso não significa que esteja isolado do mundo. Pelo contrário, existe um diálogo incessante com as heranças materiais e simbólicas, mas elas não entram no espaço escolar com uma *finalidade imediata e determinada*. São os aprendizes que, ao entrarem em contato com algo, irão estudá-lo ou exercitá-lo e poderão fazer uso livre e novo deste aprendizado e, assim, poderão renovar o mundo de uma forma imprevista e indeterminada, portanto, também livre! Fica claro que a especificidade da aprendizagem escolar é fundamental, mas ela é voltada para *a formação do sujeito!*

### 3.2 A escola e a “experiência de ser capaz de”

Independente do que seja este *algo* (um texto de português, uma fórmula matemática, uma receita culinária, a capoeira, o jogo de xadrez etc.), ele sempre tem uma dupla função na escola: é uma apresentação de parcela do mundo para alunos e alunas, buscando gerar interesse e, ao mesmo tempo, é algo que pode permitir a *experiência de ser capaz de fazer algo*. Essa dimensão é importantíssima para Masschelein e Simons (2013), pois é através dela que é possível a formação, haja vista que ao estudar ou exercitar algo que foi “trazido ao jogo”, o aprendiz não só tem acesso à uma parte do mundo que pode ser usada de forma livre e nova, como desperta o reconhecimento de uma capacidade que até então era também desconhecida<sup>4</sup>. Ao ser iniciado em um estudo/exercício que só é possível pelas “operações escolares” (suspensão/profanação), quem aprende pode experimentar este começo, tem a possibilidade de começar algo. É neste momento também que a *igualdade escolar* é reafirmada, não como um produto do processo, mas como *ponto de partida*, já que todos os escolares estão na mesma situação: são pessoas novas entrando em contato com algo que existe antes delas, através do estudo e da prática, para sua formação.

Portanto, é possível articular desta forma a responsabilidade com o mundo (pois ele é apresentado aos novos como um bem público, expropriado de seu uso rotineiro) e também com as novas gerações (pois elas poderão fazer uso deste bem público sem uma finalidade imediata), assim como compreender que todos podem viver a experiência igualitária de ser capaz de começar algo. E, novamente, Masschelein e Simons estão atentos às armadilhas de cunho psicologizante:

“podemos também chamar isso de ‘autoconfiança’ e ‘crença em si mesmo’, mas com o importante adendo de que, na escola, essa confiança ou fé sempre envolve *alguma coisa* (do mundo). A

---

<sup>4</sup> Aqui também se vê a filiação teórica às ideias de Jacques Rancière sobre a relação pedagógica entre um mestre e um aprendiz. Fazendo uma interpretação particular da obra “O mestre ignorante”, Masschelein e Simons traduzem a ideia de “igualdade das inteligências como ponto de partida” como sendo a “experiência de ser capaz de começar algo”. Cf. RANCIERE, 2011 e NICOLINI e ANDRADE, 2021.

experiência é, conseqüentemente, uma experiência de ponto de partida – uma experiência de ser capaz de fazer alguma coisa” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 57-58, grifo dos autores).

Estas são as principais marcas do que seria a escola da igualdade para os autores. Uma escola que possibilite gerar interesse pelo mundo comum, mas que também permita o “eu posso”. Os escolares possuem tempo livre para fazer uso dos conhecimentos e habilidades que os professores apresentam, sem que estes determinem o efeito que isso irá gerar naqueles. De forma ideal, a “escola que funciona como escola” gera um novo interesse compartilhado, pois todos estarão em volta de algo que será visto, pensado, discutido, trabalhado por todos. Porém, como isto afetará a vida de cada um é da ordem do indeterminado. A aprendizagem é necessária, mas não é por causa dela que a escola existe. A aprendizagem é da ordem do individual e soma “algo a mais” no universo conhecido de alguém, enquanto a formação é da ordem da relação com o mundo e leva este alguém para além de quem era antes, transformando-o. A escola consiste em formar, não em aprender (embora seja através do aprendizado de algo do mundo que a formação seja possível). Assim,

“a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 10).

#### **4 O JOGO DE XADREZ NA ESCOLA: UMA BUSCA PELO SENTIDO FORMATIVO**

Se faz necessário agora voltar ao problema original: é possível pensar o jogo de xadrez (JX) na escola para além de seu uso instrumental? A partir do que foi exposto até agora, como é possível pensar o sentido formativo para ele?

Está claro que não é o simples aparecimento do jogo na escola que fará com que a experiência formativa aconteça. Como qualquer elemento do mundo, é necessário que haja atenção por parte dos alunos e alunas para que

este elemento possa afetá-los de alguma forma. É comum pensar o JX como meio (portanto, numa perspectiva instrumental) para desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais como se ele por si só tivesse esse mérito. O problema deste tipo de abordagem é *reduzir* o JX a aspectos psicológicos e entendê-lo como meio para gerar benefícios que são externos. Embora pesquisas avancem nesse sentido (BLANCO 2021; SILVA, 2007; FIDE, 2020), ainda há discussões metodológicas de como aferir os benefícios cognitivos do xadrez (GOBET e CAMPITELLI, 2006). Assim, a famosa ironia de Millôr Fernandes ainda parece válida: “o xadrez é um jogo que desenvolve a inteligência pra jogar xadrez” (FERNANDES, 1994).

Entretanto, este artigo não tem como objetivo fazer uma discussão sobre como a ciência prova ou não os benefícios do JX para escolares, mas sim, realçar que no instante em que o jogo entra na escola, ele deve ser pensado na *formação dos escolares!* É possível pensarmos em metodologias para ensinar as regras e estratégias, o uso de computador para mostrar partidas históricas ou fazer exercícios online, organizar torneios por sala ou em toda a escola e várias outras atividades envolvendo este jogo de tabuleiro, mas não podemos perder de vista *em que medida estas atividades com o xadrez contribuem para a formação dos alunos e alunas.*

Se *exclusivamente* são feitas atividades para ensinar o jogo, colocar os estudantes para jogarem e descobrir quem é o melhor jogador ou jogadora, *reduzimos* seu potencial formativo à chave competitiva. Com certeza uma competição possui caráter formativo e seria necessário outro espaço para refletir em que medida isso acontece<sup>5</sup>, mas se o JX tiver *apenas* este viés, ele pode contribuir, inclusive, para a compreensão de que se é *incapaz*. Se, por exemplo, apenas os melhores podem ter a experiência de participar de campeonatos, quais os valores que estamos transmitindo às novas gerações com o xadrez? Se o sentido da inserção do JX na escola for a produção de

---

<sup>5</sup> Como parte de uma pesquisa, conforme se reflete e estuda sobre alguns problemas colocados, chegue-se também em novos problemas. Assim, em que medida a dimensão de competição é formativa e como isto pode se relacionar na escola são indagações que surgem no atual estágio. Entretanto, são necessários novos estudos para tratar sobre o tema, o que não será feito neste espaço.

desigualdades, sejam elas originadas pelo talento, mérito ou aptidão, será que a escola está sendo igualitária?

O jogo de xadrez possui uma história secular (SILVA, 2014; LASKER, 1999) e, portanto, é um bem público e pode ser inserido em escolas como uma parcela do mundo que as novas gerações devem ter acesso. Mas, conforme explicitado, não se pode esquecer que esta parcela do mundo tem a função de permitir aos estudantes a experiência de ser capaz de começar algo. Nesse sentido, o JX é extremamente potente como uma *experiência da igualdade* na escola, pois permite que todos, independente do seu passado, aprendam suas regras, vivenciem sua prática e desfrutem-no no seu tempo livre escolar. O JX tem o potencial de permitir a experiência de “ser capaz de”, pois todos em uma sala de aula podem jogá-lo, verificando no outro e em si a mesma capacidade.

As diferenças de rendimento, principalmente quando falamos de um jogo, que naturalmente trabalha com a ideia de vencedor e perdedor, irão aparecer. Entretanto, isto já existe no âmbito escolar, quando percebemos que temos mais facilidade em uma matéria que outra, ou preferimos mais uma do que outra, por exemplo. Todavia, “facilidade/dificuldade” e “preferência” são critérios de âmbito privado, individual e, portanto, pouco influenciam sobre a responsabilidade da apresentação de algo do mundo para as novas gerações. Esta apresentação cabe aos adultos. Cabe também ao responsável institucional, o professor, refletir se a única forma de implantar o JX na escola é buscar campeões, mantendo *exclusivamente* atividades que permitam valorizar *apenas* quem produz melhores resultados competitivos. Isso não significa que algum aprendiz não possa se utilizar deste conhecimento e comece a estudar xadrez cada vez mais e se torne um campeão. Ele pode fazer isso, e pode-se incentivá-lo, afinal não se tem controle sobre o impacto causado no indivíduo por aquilo que é aprendido na escola. Porém, esta é uma perspectiva e nem todos terão este “gosto pelo xadrez”. E os outros estudantes? O aprendizado do jogo já traz a dimensão de igualdade, quando todos, em uma sala de aula, conseguem fazer a mesma atividade simultaneamente: jogar xadrez. Porém, que práticas se pode fazer com o JX na escola que carreguem esta experiência de igualdade, de “ser capaz de”, para além do rendimento e do desempenho?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não pretendeu trazer respostas prontas ou metodologias definitivas. Pretendeu ampliar as perspectivas para o uso e refletir sobre os sentidos do JX *na escola*. Não se pode refletir esquecendo esta instituição, como se fosse um fato menor. Não é uma questão simplesmente de “colocar” o xadrez na escola, mas faz toda diferença *quem ensina, quem são os alunos, quais relações contextuais existem em determinada escola*: é necessário ter consciência de que a instituição escolar “é uma instituição social regida por uma série de valores, práticas e objetivos decorrentes da peculiaridade de sua história e da natureza de sua tarefa precípua de iniciação dos jovens no mundo comum e público” (CARVALHO, 2013, p. 51).

Pensar o JX na escola não se esgota nos problemas levantados aqui. Outra perspectiva possível é entendê-lo como diálogo (ZIMMERMANN e MORGAN, 2011). Na medida em que para se jogar é necessário o outro, como esta existência me afeta e pode, também ela, ser elemento formativo? A experiência de jogar é singular e possibilita um diálogo genuíno, ou seja, sempre haverá uma surpresa que vem do gesto do outro e que me leva a algo inesperado, sendo fonte de aprendizado, de transformação e, portanto, carrega um sentido formativo também! Reflexões a partir destas ideias sugerem novos estudos, bem como sistematização e articulação com o que foi exposto, contribuindo com a pesquisa futuramente.

A partir das discussões levantadas, portanto, tendo como referência principal o livro de Masschelein e Simons, buscou-se ampliar as possibilidades de pensar o JX em ambiente escolar, compreendendo-se que seu potencial formativo é enorme e a maneira como ele pode afetar os estudantes é indeterminada. Talvez mais do que buscar razões de foro psicológico para justificar a importância deste jogo na escola, devêssemos encontrar maneiras de pensar em novas formas de geração de interesse, novas articulações dele em ambiente escolar, pois o próprio jogo já é cativante, como lembra o Mestre Internacional Luís Coelho:

“acho que deve haver mesmo inúmeros benefícios do xadrez pro cérebro das crianças, pra beneficiar nas atividades escolares. Mas eu quero que você pegue um jogador de xadrez - só um – que joga xadrez por causa dos benefícios que ele traz pra sua mente. Você não vai conhecer nenhum. O que as pessoas em geral não sabem, não descobrem – foi o que eu não descobri até os 15 anos – é que o jogo é muito prazeroso. Ele é muito prazeroso em si, né? O jogo em si” (SANTOS, 2005).

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BLANCO, Uvencio. **Por que el ajedrez en las escuelas?** Caracas: Ediciones CO-BO, 2007.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Educação: uma herança sem testamento**. Tese (Livrescência) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2015.
- CHRISTOFOLETTI, Danielle. **O xadrez nos contextos do lazer, da escola e profissional: aspectos psicológicos e didáticos**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade - UNESP, Rio Claro, 2007.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES ÉCHECS (FIDE). **Ajedrez: uma herramienta para la educación y la salud**, 2020. Disponível em: <<https://edu.fide.com/>> Acesso em 21/12/2021.
- FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo: a bíblia do caos**. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GOBET, F.; CAMPITELLI, G. Educational benefits of chess instruction: a critical review. In T. Redman (Ed.), **Chess and Education: Selected essays from the Koltanowski conference** (pp 124-143), 2006.
- KLINKO, Janaína. **Desescolarização e abandono do mundo: um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2021.
- LASKER, Edward. **História do xadrez**. São Paulo: IBRASA. 2.ed., 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. O ódio à educação pública: a escola como o *marco* da democracia. IN: **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução de Alain François et al. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Educação: Experiência e Sentido, 2014.

NICOLINI, Paulo; ANDRADE, Léo. A inserção do jogo de xadrez em escolas e seu aspecto ético-político. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**. Paranaguá, PR, v.6, n.1, p. 313-01, 313-22, 2021. DOI: [10.21575/25254782rmetg2021vol6n11486](https://doi.org/10.21575/25254782rmetg2021vol6n11486)

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários**: arquivos do sonho operário. Tradução de Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. Escola, produção, igualdade. Tradução de Aimberê Guilherme Rocha do Amaral. **Pro-posições**. Campinas, v. 29, nº3 (88), p 669-686, set./dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

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

\_\_\_\_\_. Sobre *El maestro ignorante*: los usos de la democracia. Tradução de Alejandro Madrid Zan. **LA CAÑADA**, nº 3, pp. 323-338, 2012b.

SANTOS, Tiago A. *Vida em miniatura: um vídeo-documentário sobre xadrez*, Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo, 2005, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W0Bhmk9CJ3s> Acesso em 21/12/2021.

SILVA, Wilson da (Org.). **Xadrez e educação: contribuições da ciência para o uso do jogo como instrumento pedagógico**, Curitiba: UFPR, 2012.

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

SOARES, Anita Pompéia. **As ocupações secundaristas de 2015**: viver entre iguais no mundo da desigualdade. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2019.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; MORGAN, Jon. *The possibilities and consequences of understanding play as dialogue*. **Sports, Ethics and Philosophy**, 5:1, 46-62, 2011 DOI: [10.1080/17511321.2010.511250](https://doi.org/10.1080/17511321.2010.511250)

---

Edição especial – Xadrez, Ciência & Tecnologia

Enviado em: 22 dez. 2021

Aceito em: 27 mai. 2022

Editores responsáveis: Valério Brusamolin/ Mateus das Neves Gomes