

RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA WALDORF

Carla Cristina Urbina Carrion¹
Helena Altmann²

RESUMO

A pesquisa analisou as relações de gênero dentro de uma escola Waldorf, a fim de verificar como o gênero se constitui a partir da influência das diferentes propostas desta pedagogia. Para tanto, foi realizado um estudo de campo pautado em observações de diferentes aulas de uma turma do 7º ano de uma escola Waldorf no interior de São Paulo, realizadas de agosto a dezembro de 2011. O estudo proporcionou análises a respeito das múltiplas possibilidades de práticas educacionais. De diferentes formas, os conteúdos da pedagogia Waldorf favorecem rupturas da visão polarizada dos gêneros, como através das aulas de culinária, de costura, de práticas artísticas, de eurtímia, de marcenaria, entre outras, nas quais meninos e meninas desenvolviam as mesmas tarefas. Os dados obtidos no estudo de campo permitem concluir que a pedagogia Waldorf, a partir da valorização da arte, da criatividade, da espiritualidade, do afeto professor/a-aluno/a, da aprendizagem a partir da prática e dos trabalhos coletivos em seu método de ensino possibilita uma maior sensibilização dos/as alunos/as e, assim, um maior entendimento e aceitação entre eles/as, reduzindo, possivelmente o distanciamento e as formas de discriminação entre meninos e meninas.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Pedagogia Waldorf.

INTRODUÇÃO

Habilidades, características corporais, comportamentos esperados para meninas e meninos, entre outros, podem ser construídos e reforçados de forma sutil através das práticas do dia-a-dia da educação escolar. "Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos" (LOURO, 1997, p. 61).

Diante dessa forte participação da escola na produção do que seja feminino ou masculino, esta pesquisa pretendeu analisar as relações de gênero dentro de uma escola Waldorf, na tentativa

1 Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

2 Professora Doutora, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas

de verificar se esta amplia as possibilidades de uma educação que considere a diversidade de gênero.

Sobre o termo gênero, segundo Guacira Lopes Louro (1997),

[...] gênero se constitui na prática social que se dirige aos corpos. O conceito pretende se referir ao modo como as características sociais são compreendidas e representadas. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino obriga [...] levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos. [...] o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversas. (LOURO, 1997, p. 22, 23).

A palavra gênero, segundo Joan Scott (1990) indica uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como 'sexo' ou 'diferença sexual', destacando seu caráter construtivo. Assim, será que elas realmente preferem bonecas e eles carrinhos? Desde muito cedo a criança absorve os significados de gênero de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade, marcadas por fronteiras bem concretas entre meninos e meninas. A demarcação das fronteiras pode ser entendida, segundo Louro (1997), por meio de uma oposição binária de conceitos, como 'produção-reprodução', 'público-privado', 'razão-sentimento'.

Tais pares correspondem ao masculino e feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme o pensamento dicotômico. Uma lógica que parece apontar para um lugar 'natural' e fixo para cada gênero. (LOURO, 1997, p. 32)

Parte da discriminação de gênero está calcada naquilo que as pessoas acham que são as ações e os comportamentos naturais a serem desempenhados na sociedade. Dessa forma, o que é considerado adequado para uma mulher ou para um homem irá legitimar comportamentos e reprimir outros. Louro (1997) em sua obra cita os estudos de Robert Connell (1995): "Toda a cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Meninos e rapazes – em sua maioria – aprenderiam tal

conduta e sentimentos e, assim, afastariam do comportamento das mulheres". (CONNELL, 1995, *apud* LOURO, 1997, p. 48). A partir desta lógica, meninos, em geral, tendem a se afastar das tarefas domésticas, representadas na maioria das vezes pelas mulheres, e, além disso, a evitarem demonstrar suas sensibilidades e sentimentos.

No entanto, o caráter fixo e permanente da oposição binária masculino e feminino deve ser rejeitado (Scott, 1990). Homens e mulheres não estão em polos opostos e dicotômicos, e o cotidiano escolar é também um espaço de ruptura desse pensamento e organização social, o que, em muitos casos produz resistências.

Dentro do contexto escolar, meninas e meninos que quebram com o padrão de gênero podem ser discriminados pelo restante da turma. Nos estudos de Helena Altmann (1998), foi percebido que uma das maneiras de coerção entre as crianças é feita pelo uso de apelidos. O menino sensível, nomeado como "muiezinha", "bixinha", "pirainha" e a menina que joga futebol, chamada de "Maria-Homem" são evidências de que o espaço escolar pouco favorece a manifestação das várias formas de ser masculino e feminino, uma vez que essas expressões violentas, em geral, são levadas como brincadeiras ou zombarias de criança.

Nesse sentido, levando em consideração que as diferenças entre meninas e meninos não são meras características do corpo biológico, são construções sociais, transmitidas historicamente de geração em geração, através da escola, da família, dos meios-de-comunicação, da linguagem, da religião, da política. São diversas as influências sociais que contribuem para a construção dos processos de feminização e masculinização. Assim, o presente estudo analisou de que forma a diversificação das atividades propostas pelos conteúdos da escola Waldorf influenciam nas relações de gênero estabelecidas entre meninos e meninas.

METODOLOGIA

A primeira fase desta pesquisa constituiu na realização de um estudo de campo, durante o período de 10 de agosto a 6 de dezembro de 2011. Nesse período uma das pesquisadoras realizou observações de diversas aulas de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf do interior do estado de São Paulo, com

o intuito de analisar como ocorrem as relações e construções de gênero nas diferentes atividades propostas do currículo desta prática educacional.

Esta pesquisadora realizou as observações das aulas com uma frequência de em média duas vezes por semana na escola. Dessa forma, pôde assistir às seguintes atividades: aulas de época, marcenaria, costura, música, euritmia (arte do movimento), circo, educação física, teatro, jardinagem, artes aplicadas (aquarela, pintura), culinária, alemão e, inglês. Para enriquecer a pesquisa, houve também, o registro de campo sobre as conversas entre a pesquisadora e os/as professores/as a respeito da pedagogia.

Além disso, esta pesquisadora teve a oportunidade de participar, na condição de monitora, por solicitação do professor, da viagem de estudo do meio de mineralogia desta mesma turma. Vivência que contribuiu de forma significativa para o estudo.

BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA WALDORF

A pedagogia Waldorf nasceu num contexto de crise social e econômica após a Primeira Guerra Mundial. Nessas circunstâncias, Rudolf Steiner tentou contribuir com novas perspectivas para as primeiras tentativas de autogestão e cidadania com os princípios da Trimemoração do Organismo Social. Ele revalorizou os impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade, Fraternidade, como diretrizes máximas das diferentes funções sociais. Concebeu a Liberdade como o princípio que deve reger a vida cultural-espiritual; a Igualdade como alicerce da questão jurídico-legal e a Fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica. Foi desse impulso social que surgiu a Primeira Escola Waldorf. (Federação das escolas Waldorf, 1998)

Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf / Astória em Stuttgart, Alemanha, era um colaborador desse Movimento Social. Ele se dispôs, em 1919, que se proferissem palestras para seus empregados sobre temas sociais e educativos. Como consequência, surgiu entre os trabalhadores o desejo de que seus filhos recebessem uma educação escolar mais adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na modernidade. Em consequência, E. Molt dirigiu-se a Rudolf Steiner e pediu-lhe que ajudasse a organizar, segundo sua concepção sócio-antropológica, uma escola para os

filhos dos operários de sua fábrica. Steiner teve um intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes para a elaboração da sua proposta pedagógica. Em setembro de 1919, começou a funcionar a primeira escola Waldorf, em Stuttgart, Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos. (Federação das escolas Waldorf, 1998)

Como escola livre, a escola Waldorf tornava real o impulso da autogestão como escola para crianças de qualquer procedência, capacidade, raça e religião. No Brasil, a primeira escola Waldorf é fundada em 1954 por um pequeno grupo de amigos, os casais Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg, que se reunia regularmente para estudar obras pedagógicas de Rudolf Steiner. (Federação das escolas Waldorf, 1998)

A proposta pedagógica Waldorf pode ser considerada inovadora para sua época, dentre outros, por idealizar uma educação mista em que meninos e meninas, juntos, têm a mesma oportunidade de ensino. Ir contra a educação sexista é um primeiro passo para que a diferença sexual entre meninos e meninas não se transformem em desigualdade e injustiça social.

ARQUITETURA ESCOLAR E ESPAÇOS DE UMA ESCOLA WALDORF

Steiner (2002) afirma que o indivíduo constrói seu ser (físico, mente e espírito) a partir da interferência do meio e dos demais que o circundam, e é no diálogo de corpos, sentimentos que o sujeito se faz, manifestando as influências que sobre ele atuam, em fases posteriores de seu desenvolvimento.

As influências que emanam do mundo ambiente exercem efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que farão sentir durante toda a vida futura. Essas influências exteriores abrangem desde o aspecto do quarto, com móveis e adornos, até pensamentos e sentimentos das pessoas que lidam com a criança. Todo o clima sentimental e moral circundante atua sobre ela. (LANZ, 1998, p. 42)

Dessa forma, a localização e a disposição física dos espaços em uma escola Waldorf refletem tanto uma importância como a

concepção que a pedagogia tem sobre natureza. A área da escola pesquisada, por exemplo, é bastante arborizada, apresenta caminhos de terra e de grama, a construção da escola e das salas é feita de tijolo à vista e o acabamento de madeira, as janelas são grandes e de vidro e há jardins no entorno.

Os professores se reúnem na cozinha da escola durante o recreio, o mesmo lugar em que ocorrem as aulas de culinária. Em frente da cozinha há um forno à lenha construído pelos próprios alunos/as. A sala de música se configura em um formato de um pentágono. A horta é um espaço bem cuidado pelos/as alunos e ao redor há muitas amoreiras. Na escola há também uma sala de eurtmia, de marcenaria e de costura.

A turma investigada era composta de 18 alunos/as, sendo que 10 eram meninos e oito eram meninas. As carteiras dos/as alunos/as eram distribuídas em duplas e organizadas de forma não linear, todas diante da lousa. O professor escolhia o lugar do/a aluno/a na sala. Segundo ele, a escolha era feita de acordo com o temperamento do/a aluno/a para que assim houvesse um equilíbrio entre a dupla, de tal forma que conseguissem ajudar um/a ao/a outro/a. O professor mudava estas duplas de acordo com a necessidade da sala, com uma frequência, em média, de duas vezes por mês, a fim de trabalhar o coletivo, a concentração nas aulas, a disciplina entre eles/as.

A escola Waldorf é uma associação entre pais e professores, organizada através de um sistema de autogestão, logo dentro da escola não há uma sala da diretoria. Ou seja, as decisões da escola são determinadas através da participação ativa de pais e professores. Não há muros nesta escola, há um contorno de alambrados. A localização da escola é de difícil acesso e distante do centro urbano, por isso é uma região que não apresenta um trânsito caótico de automóveis. As ruas ao redor da escola não são asfaltadas e próximo da redondeza há vários sítios.

Em meio a uma conversa com um dos professores da escola foi possível identificar que a arquitetura escolar Waldorf é um elemento pedagógico, pois a proximidade à natureza e os amplos espaços dentro da escola favorecem o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural, a expansão do espírito e dos sentimentos, assim como, o desenvolvimento moral da criança. Aí a necessidade de ambientes que possibilitem meninos e meninas

se locomoverem livremente, se relacionarem de forma espontânea, subindo em árvores, correndo, saltando, explorando diversos materiais disponíveis na escola, como por exemplo, perna-de-pau, troncos de madeira, pneus, cordas, elásticos, vassouras, bolas.

A quadra esportiva da escola não é cimentada, nem possui cobertura. Durante o recreio foi percebido que os meninos do 7º e 8º anos exerciam maior domínio de espaço nesta quadra por meio do futebol. No entanto, a partida só era permitida com a presença de um/a professor/a como juiz/a do jogo. Por isso, nem sempre era possível os meninos jogarem, até mesmo porque o futebol não é uma modalidade esportiva valorizada pela escola, inclusive não entra como conteúdo da educação física na pedagogia Waldorf.

Algumas meninas pediam para jogar junto a eles, mas os meninos diziam que não podiam, pois eles poderiam machucá-las. A exclusão das meninas do jogo de futebol, neste caso, foi feita através de um discurso de cuidado perante o senso comum da fragilidade feminina. Outras pesquisas, realizadas em escola públicas (ALTMANN 1998, ALTMANN et. al., 2011, DORNELLES e FRAGA, 2009, JACÔ 2012, UCHOGA, 2012) e também em escola de futebol (VIANA, 2012), também tem apontado dificuldades na prática de futebol conjunta por meninos e meninas, o que está relacionado a inúmeros fatores ligados a história deste esporte, a uma supervalorização da mídia do futebol masculino em detrimento do feminino, à prática mais frequente do futebol por meninos em espaços não formais, que acaba tornando-os mais hábeis neste esporte, entre outros.

Já no espaço de areia, tão amplo quanto a quadra esportiva, foi observado uma maior interação entre meninos e meninas, de várias faixas etárias, por meio de jogos e diversas brincadeiras em que o controle da bola era feito pelas mãos. Em sua pesquisa, Altmann (1998), observou que o esporte era um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola, enquanto as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas.

Diante das observações pudemos concluir que a organização dos espaços dentro da escola Waldorf favorece a interação entre os/as alunos/as, a descoberta do mundo através de experiências corporais, possibilitando tanto meninas quanto meninos explorarem por meio do corpo os espaços da escola. A quadra esportiva era uma exceção, devido à apropriação desta, sobretudo, pelos meninos mais velhos. A

configuração dos espaços naquela escola Waldorf contribui, ainda, para ampliar a perspectiva do estudante em relação ao sistema de gestão da escola, em que pais e professores atuam de forma ativa nas decisões desta.

O DIA A DIA DE UMA TURMA DO 7º ANO EM UMA ESCOLA WALDORF

A pedagogia Waldorf foi sistematizada pelo austríaco Rudolf Steiner (1861 – 1925). Para Steiner, o ser humano é constituído de três veículos de expressão: o corpo, as emoções e a mente. A esses três veículos correspondem três funções: o querer, o sentir e o pensar. (LANZ, 1998, p. 30). Assim, um dos seus principais objetivos é desenvolver o ser humano valorizando, com a mesma atenção e interesse, seus potenciais cognitivos, emocionais, físicos e espirituais, para que, no futuro, este se torne um adulto mais equilibrado, seguro, consciente e confiante em suas capacidades de pensar, sentir e atuar no mundo.

Dessa forma, todo o currículo de uma escola Waldorf, além de atender às exigências legais e educacionais, está baseado no desenvolvimento destes potenciais do ser humano, adequando-o e respeitando as especificidades e características de cada idade escolar.

De acordo com as observações do dia-a-dia de uma turma do 7º ano e da análise teórica da proposta pedagógica da escola, identificamos que o ensino Waldorf da escola pesquisada está fundamentado no exercício e no desenvolvimento de habilidades científicas, artísticas e morais, e não apenas de um acúmulo de informações e conhecimento. Segundo Steiner (2002) a mentalidade educacional deve estar voltada menos ao intelecto e muito mais ao coração humano. “E justamente isto é, para o educador, para o mestre, o mais importante e o mais essencial – pois, como já vimos, a arte da educação deve ter por base um conhecimento mais penetrante no ser humano”. (STEINER, 2002, p. 9)

A investigação do cotidiano de uma escola Waldorf será relatada de forma detalhada permitindo fazer relações com a teoria da pedagogia e sua prática, dessa forma, foi possível analisar também as adaptações de uma pedagogia alemã ao contexto brasileiro. A

escola pesquisada foi inaugurada em 1997 e compreende desde a educação infantil até o ensino fundamental II.

Todas as sextas-feiras, a manhã na escola se iniciava com as chamadas aulas de época, destinadas aos conteúdos de física, matemática, história, geografia, biologia, e, química. Tais conteúdos eram trabalhados de forma integrada. Para Steiner (2003), não se deve separar o ensino: agora é momento do ensino de História ou agora de Geografia. Assim, em cada época, que dura em torno de um mês, foi priorizado um desses conteúdos de forma integrada. O professor de sala era o responsável por lecionar todos esses conteúdos. Ele também lecionava as aulas de artes aplicadas e de teatro, e, ainda, acompanhava, quando possível, a maioria das aulas lecionadas por outros/as professores/as desta mesma turma, como por exemplo, as aulas de circo, de euritmia, de música, de alemão e de inglês. Nota-se aí o grande envolvimento e dedicação do professor de sala para com a sua turma.

Antes de iniciar a aula de época o professor de sala perguntava se eles tinham algo para compartilhar com a turma. Alguns exemplos de respostas dadas por alunos/as foram as seguintes: "Quando eu voltava da escola para casa, eu vi uma raposa na estrada", "Joguei vôlei de areia ontem", "Perdi minha blusa cinza na escola ontem". Embora essa estratégia denote abertura do professor para com os/as alunos/as, propiciando o compartilhamento de informações e a experiência de comunicação coletiva, não foram observados desdobramentos na conversa ou exploração do tema diante das falas mencionadas.

Logo em seguida, o professor fazia um gesto com os braços, o qual repetia três vezes, de tal forma que os estudantes se posicionavam em pé ao lado de suas carteiras, repetiam o movimento e permaneciam em silêncio para iniciarem o agradecimento do começo do dia, conforme ilustra o verso a seguir:

Eu contemplo o mundo, onde o sol reluz, onde as estrelas brilham, onde as pedras dormem, onde as plantas vivem e vivendo crescem, onde os bichos sentem e sentindo vivem, onde já o homem tendo em si a alma abrigou o espírito.

Eu contemplo a alma que reside em mim. O divino espírito age dentro dela, assim, como atua sobre a

luz do sol, ele para fora, na amplidão do espaço e na profundidade da alma também.

A ti eu suplico, oh divino espírito que bênção as forças para o aprender, para o trabalhar cresçam dentro de mim.

Todos sabiam de cor o verso acima e juntos em um tom não muito alto agradeciam à natureza e à alma humana. Nota-se que o verso não prioriza nenhuma religião em específico, mas traz uma admiração aos elementos da natureza, ao cosmo, à alma humana e ao divino espírito. O termo 'divino espírito' pode ser entendido como um espírito celestial e sublime relacionado possivelmente à existência de uma força superior aos seres humanos.

[...] As escolas Waldorf não são escolas religiosas ou confessionais [...] Todo o ensino tem um caráter religioso, quase crítico, devido à sua procura de criar um ambiente de respeito, de admiração e de veneração para com a natureza, o homem e as forças sobrenaturais. (LANZ, 1998, p. 139)

Lanz (1998) aponta um conceito de religião abrangente, no sentido de uma religião entre o ser humano, Deus e a natureza, por meio de um sentimento de respeito e admiração. Além disso, a ausência dos termos 'Amém', 'Aleluia', 'Ave Maria' nos versos afasta a ideia de que nesta escola há formas de pregação de uma religião em específico. No entanto, pudemos perceber também que a escola Waldorf pesquisada traz fundamentos da religião cristã, inserindo as tradicionais festas cristãs ao calendário escolar, como a Páscoa e o Natal, com a preocupação de explicar a história de Jesus Cristo.

Segundo Lanz (1998), cabe à escola Waldorf escolher ter ou não ensino religioso como conteúdo.

Para as crianças cujos pais não desejam um ensino religioso de acordo com um credo definido, a escola oferece um ensino religioso cristão livre: sem qualquer ligação dogmática com qualquer das grandes religiões cristãs [...] procura-se desenvolver nas crianças um sentimento de piedade e de respeito perante tudo

o que está acima, ao lado e abaixo do homem. A espiritualidade do Universo e do homem é cultivada sem qualquer dogmatismo. (LANZ, 1998, p. 140)

Após o verso, um grupo de quatro alunos se levantava e recitava o seu poema em voz alta para a sala. Cada aluno/a falava um verso. O verso não foi escolhido de forma aleatória, ele foi escolhido pelo professor de sala de acordo com a personalidade, temperamento do/a aluno/a. Por exemplo, se o/a aluno/a possuísse baixa autoestima, o professor escolhia um verso que estimulasse a superação dessa fragilidade do/a aluno/a. Todo dia era feito este ritual.

A importância do afeto e das emoções no aprendizado dos/as alunos/as está evidenciada também na relação professor-aluno/a. Quando possível, o professor de sala acompanha os/as alunos/as do primeiro ano até nono ano na tentativa de construir uma relação de confiança e profundidade entre o professor e o/a aluno/a para que, assim, o professor possa saber lidar melhor com as emoções dos/as alunos/as, principalmente, em casos de alunos/as hipersensíveis, hiperativos, com defasagem de atenção e com problemas de relacionamentos sociais entre outras crianças.

Para Steiner o papel do educador é muito importante:

Temos de ficar cômicos, antes de tudo, desta primeira tarefa pedagógica, que consiste em primeiro educarmos a nós próprios, fazendo reinar uma relação mental e espiritual íntima entre professor e os alunos, e em entrarmos na classe conscientes de realmente existir tal relação, e não apenas as palavras, representações e habilidades pedagógicas. (STEINER, 1988, p. 27).

Se no plano afetivo essa estratégia consolida um forte vínculo entre o professor e a turma, no plano da diversificação de experiências pedagógicas, de acesso ao conhecimento e mesmo de reconstrução e diversificação das relações entre docentes e discentes ela apresenta limites. Afinal os/as alunos/as terão diversos conteúdos, como, por exemplo, português, história, geografia, matemática, física na perspectiva de um único professor durante a maior parte de suas vidas escolares.

Outro relato pertinente nas observações desta pesquisa é o momento do recreio, durante o qual, em geral, alguns meninos

e meninas permaneciam na sala de aula, onde compartilhavam os lanches, conversavam, liam livros, tocavam violão, cantavam, pintavam. Tal aspecto evidencia que a sala de aula é um ambiente agradável para eles/as e que a relação entre meninos e meninas, em geral, é muito próxima.

A ausência de euforia e descontrole no momento do recreio pode estar relacionada, segundo as observações, ao vasto repertório de vivências corporais e expressão artística em vários conteúdos do currículo Waldorf. Assim, a pedagogia possibilita que o/a aluno/a manifeste sua energia de forma criativa tanto de maneira corpórea, artística, poética, durante as atividades pedagógicas dirigidas em sala. As práticas educativas exigem um envolvimento ativo dos/as estudantes, realizando tarefas, não apenas intelectuais, durante as aulas. Isso parece estar ligado à redução de um estado de descontrole no momento do recreio.

Ainda, dentro da sala de aula durante os recreios, além do violão, também foi possível observar a utilização de cordas de rope skipping, a consulta de livros na estante, ampliando-se assim as opções do que fazer na hora do recreio. Antes de liberar os/as alunos/as para o lanche, o professor pedia silêncio para iniciarem o agradecimento ao alimento.

Pai celestial
Abençoe o alimento
A terra que o produziu
E todos que nele trabalharam
E tudo que recebemos do mundo
Volte ao mundo
Em trabalho e gratidão

Tanto o verso do agradecimento para iniciar o dia, quanto o verso do agradecimento ao alimento estão associados à contemplação e à gratidão aos elementos da natureza, contribuindo, possivelmente, para a construção do respeito para com os recursos naturais e os ecossistemas que integram e são fonte de vida do Planeta Terra. Reconhecendo o ser humano como um ser vivo, assim como os demais, responsável pela proteção da natureza. Tudo isso intimamente relacionado com a espiritualidade.

Para Steiner (2003), aliar o ensino à espiritualidade é uma forma de enxergar o ser humano para além do material, favorecendo o seu

desenvolvimento equilibrado e sadio. Dessa forma, as mensagens que o verso acima pode transmitir estão relacionadas com o respeito ao próximo, a valorização do trabalho das pessoas envolvidas no processo de produção do alimento e o respeito à natureza.

Para cada um dos seguintes conteúdos da proposta educacional Waldorf: costura, marcenaria e culinária, preenchia um espaço de duas aulas de 45 minutos por semana. Na aula de costura, eles/as aprenderam a fazer um elefante de pelúcia. Na produção do elefante, os/as que estavam mais adiantados/as ajudavam àqueles/as mais atrasados/as. Aos meninos que perturbavam a aula, a professora pedia para organizar as linhas de crochê que estavam enroladas. Foi possível perceber certo desprezo de um aluno pelo trabalho artesanal, que tratava a situação, como se aquilo não fosse importante para ele e em alguns momentos repetia que não conseguia fazer a costura. Neste caso, nota-se que as aulas de costura foram desvalorizadas por meninos e não por meninas, o que pode estar relacionado à representação social da costura como uma atividade feminina.

Nas aulas de marcenaria, eles/as confeccionaram uma colher de pau, desde o processo inicial da produção. Meninos e meninas pegavam em ferramentas para lapidar a madeira até transformá-la em colher. Em geral, todos/as reclamavam um pouco que as mãos doíam, e que estavam cansados. Foi um trabalho mais individual, mas também houve muito apoio, elogios, incentivos entre eles/as.

Nas aulas de culinária, meninos e meninas quebraram ovos, descascaram cenoura, misturaram a massa, lavaram louças para a produção de um bolo de cenoura, e entre outras receitas. Nesta aula, havia quatro estudantes que atuavam como monitores/as da própria turma, sendo geralmente os/as mais responsáveis do grupo. Ser monitor/a da aula de culinária era um mérito. Nesta turma havia dois monitores e duas monitoras. Não foi percebido desprezo pelas atividades da aula de culinária, nem mesmo no momento de lavar as louças. Eles e elas se mostraram muito prestativos nestas aulas.

Os conteúdos de costura e culinária na pedagogia Waldorf são vivências voltadas para o trabalho doméstico. Em uma sociedade que histórica e culturalmente tem tratado as tarefas domésticas como atribuições da mulher, a inserção desses aprendizados no âmbito escolar pode propiciar um acesso mais democrático a esses saberes, sobretudo aos meninos, contribuindo assim a uma maior igualdade

de gênero. Nestas aulas notou-se o envolvimento de todos/as na elaboração das refeições, em que meninas e meninos mostraram-se eficientes e participaram ativamente nas atividades. Não foram observadas discriminações de gênero na execução dessas atividades e nas conversas em torno delas.

Da mesma forma, as aulas de marcenaria contribuíam para a participação ativa das meninas em uma atividade tradicionalmente vista como masculina. Nestas aulas, as meninas, assim como os meninos, eram encorajados/as a “colocar a mão na massa” para a produção de uma colher de pau, vivenciavam o trabalho braçal, o trabalho em conjunto, participavam do processo de transformação da madeira para a colher, trabalhavam a paciência, e, além disso, desenvolviam habilidades manuais, a destreza, o controle da força, entre outras.

Steiner chama a atenção para a compreensão do mundo, da cultura, dos valores a partir das próprias vivências individuais, a construção da noção de respeito ao próximo a partir da prática, dos próprios sentimentos e emoções, ações que se estenderão para a vida adulta.

Dentro deste contexto é possível analisar que a discriminação de gênero está sustentada nas práticas, nas vivências da sociedade. Está inserida na mídia, nas novelas, propagandas, nos noticiários de jornal, no esporte, nas relações de poder entre pai e mãe. Dessa forma, não basta haver uma educação permeada de discurso, como por exemplo, ‘devemos tratar a mulher e o homem com equidade na sociedade’. Tornar essa equidade concreta nas relações e aprendizagens conduzidas dentro da escola parece ser o grande desafio a ser enfrentado. Segundo Steiner, o ser humano aprende e incorpora um valor a partir da prática, não basta só falar. De acordo com esta pesquisa, a escola Waldorf propicia práticas que desnaturalizam certo sentido fronteiro de gênero, sem que nada seja dito de fato, o simples vivenciar seja expressivo de uma maior igualdade nas relações.

Assim, o currículo Waldorf através das aulas de costura, de marcenaria e de culinária pode ser um projeto pedagógico que favorece a desconstrução de fronteiras rígidas de gênero, ampliando as possibilidades de meninos e meninas se envolverem com atividades que rompam, em certa medida, limites dados às mulheres e aos homens na sociedade.

As manifestações corporais na pedagogia Waldorf não estão restritas somente às aulas de educação física e aos momentos do recreio. O trabalho com o corpo está inserido também nas aulas de euritmia, de circo, e de teatro. De forma distinta, nas aulas de culinária, de marcenaria e de música há um envolvimento corporal nas atividades desenvolvidas.

Ana Paula Redaelli (2003) em sua pesquisa coloca que as atividades corporais permanecem como parte integrante do currículo das escolas Waldorf, em conjunto com atividades artesanais e artísticas. A Euritmia, por exemplo, é uma atividade que integra a movimentação corporal às demais linguagens artísticas. Definida por Lanz (1979), como “arte do movimento” que através da música e das manifestações corporais possibilita também as expressões do espírito.

A aula de euritmia correspondia a uma aula de 45 minutos por semana. Nesta aula, meninos e meninas colocavam sapatilhas para entrar na sala de euritmia. Em uma das aulas, aprenderam movimentos circulares rítmicos. Os movimentos a serem realizados não foram diferenciados por gênero. As observações quanto às técnicas foram gerais, voltadas tanto para meninos quanto para meninas. Também não foram notadas diferenças de habilidade corporal entre meninos e meninas nestas aulas.

Na aula de circo, os/as alunos/as aprenderam acrobacias de solo, a pular corda e a usar tecido acrobático. Em geral, meninos e meninas se misturaram para fazer a atividade. Foi percebida uma grande motivação dos/as alunos/as para a participação dessas aulas, as quais ocorriam na sala de euritmia.

Já nas aulas de educação física, o professor na maioria das aulas observadas inseria como conteúdo, variações de jogos coletivos. Este professor não era formado em Educação Física, tendo iniciado um curso de educação física à distância no ano anterior. Ele também lecionava as aulas de marcenaria na escola, tendo uma carga horária de aulas bastante elevada. O fato de ser um profissional ainda em formação pode explicar a limitação do professor quanto aos conteúdos da educação física que são definidos como sendo dança, ginástica, luta, esportes e jogos. Além disso, a inexistência de um professor específico desta área na escola mostra o desprestígio deste campo de conhecimento nesta instituição.

Em uma das aulas de educação física, o professor escolheu um menino e uma menina para escolher os times, conduta que contribuiu para a permanência dos meninos em um único time. O professor acompanhava os jogos, dando dicas de passe, auxiliando na contagem dos pontos, incentivando o/a aluno/a a interagir no jogo, repudiando atitudes violentas dentro do jogo. Uma interferência que contribuía para a participação ativa dos/as estudantes.

O jogo tinha regras semelhantes ao jogo de queimada. Algumas meninas se destacaram na posse da bola, mas a maioria das vezes eram os meninos que imperavam nos jogos. De acordo com os estudos de Juliana Jacó (2012), há uma enorme discrepância entre as maneiras nas quais os meninos e as meninas se comportam e atuam nas atividades. Grande parte das meninas assume uma postura passiva diante das atividades e por isso, não atuam de forma significativa nos jogos propostos pelo/a professor/a. Para ela:

De acordo com as observações, constatou-se que, nas duas salas observadas nesta escola, todos os meninos das duas turmas foram considerados do grupo 'Protagonista', ou seja, participavam ativamente de todas as atividades propostas pela professora e somente duas meninas de cada turma se enquadraram neste perfil, totalizando quatro meninas Protagonistas. (JACÓ, 2012, p. 31)

Altmann (1998), aponta em sua obra que

a expectativa dos próprios estudantes de que práticas e espaços esportivos fossem dominados por meninos colocava-os, de certa forma, numa obrigação de ser superiores às meninas [...] e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. (ALTMANN, 1998, p. 98)

De forma semelhante, foi percebido nas aulas de educação física desta escola que os jogos coletivos propostos pelo professor houve maior predominância dos meninos na dinâmica das atividades.

Foi percebido que a escola Waldorf observada não valorizava muito o esporte, pois, além de não contar com um professor formado para trabalhar com esse conteúdo, não existia espaço físico adequado

para este fim. A quadra era descoberta e não cimentada, embora a escola estivesse planejando investimentos futuros para sua cobertura. Tanto meninos quanto meninas reclamavam do calor na cabeça. Assim, a realização das aulas de educação física era prejudicada, devido à falta de um espaço adequado para a esta prática corporal, a ausência de um professor formado nessa área, um tempo maior de aula e uma desvalorização de alguns esportes pela própria pedagogia adotada pela instituição. Por outro lado, outros conteúdos da educação física eram trabalhados em outras aulas, como de dança, nas aulas de euritmia, e circo, indicando uma menor valorização da educação física enquanto área disciplinar, mas a valorização de alguns de seus conhecimentos ligados ao corpo e ao movimento.

Um fato observado inserido na proposta das aulas de educação física na escola Waldorf é a ausência do ensino da modalidade esportiva do futebol. Segundo Steiner o futebol concentra a energia nos membros inferiores e, para ele, movimentos exagerados com os pés podem influenciar atitudes agressivas e de desleixo da criança. Não é à toa, conforme constatado a partir das observações e de conversas com docentes, que a maioria das atividades praticadas na pedagogia se concentram nos membros superiores, nos movimentos finos.

Nota-se aí a pouca adaptação da pedagogia alemã Waldorf ao contexto brasileiro. Jocimar Daolio (2006) em sua obra levanta alguns aspectos do futebol que se relacionam com a cultura brasileira. Um desses aspectos está relacionado com os estudos de Byington (1982) que considera o futebol revolucionário justamente por ser praticado, basicamente, com a parte inferior do corpo.

É interessante comparar essa prática com os pés que é o futebol com a da capoeira, do samba e de certas danças rituais indígenas. Todas essas práticas têm nos pés um papel preponderante. [...] É possível que o indivíduo brasileiro, sendo uma mistura das raças negra, indígenas e branca, tenha maior facilidade histórica e cultural com os pés para a prática do futebol do que indivíduos de outros países. (BYINGTON, 1982, *apud* DAOLIO, 2006, p. 111-112)

Outro aspecto interessante do futebol é ressaltado por Vogel (1982)

o futebol ilustra o conflito potencial entre a criatividade individual, que floresce nas jogadas de efeito, nas bicicletas, nos lençóis e nos dribles, e a entidade coletiva do conjunto, para o qual se deve, em princípio, jogar. (VOGEL, 1982, *apud* DAOLIO, 2006, p. 113)

É importante a escola se mostrar flexível a estas questões para não haver o cultivo de desprezo à cultura brasileira e uma supervalorização da cultura européia. Negar o futebol na escola seria negar um dos aspectos socioculturais da sociedade brasileira.

Em geral, nas aulas de artes aplicadas foram desenvolvidos trabalhos com aquarela, giz, carvão. Os/as alunos/as foram estimulados/as pela criatividade, pelas cores, pelas descobertas de diferentes tons. Já nas aulas de música, os/as alunos/as eram tocados pelos ritmos, flauta doce e canto. Cada modalidade correspondia a duas aulas de 45 minutos por semana.

Nara Amatto (2007) enfoca a importância do ensino da música na escola através das palavras de Trevisan:

quando uma criança mergulha no aprendizado da música ela não apenas adentra partes do corpo envolvidas no manuseio e domínio do instrumento musical, favorecendo a motricidade; ela também aguça a sensibilidade e amplia seu repertório de sensações. (TREVISAN, 2006, p. 84)

A interação entre a turma foi bastante percebida nas aulas de teatro. O professor propôs exercícios direcionados ao teatro para a melhoria de suas expressões em cena. A maioria sabia a fala decorada um/a do/a outro/a, e, por isso, alguns/as revezavam os papéis da cena. O figurino e o cenário foram providenciados pelos/as próprios/as alunos/as e pelo professor. É uma tradição haver, no fim de determinados anos, a apresentação de uma peça de teatro pelos/as alunos/as de uma mesma classe.

Estas experiências artísticas para Steiner são a concretização e expressão do sentir, perceber e pensar o mundo. A educação pela arte, ou seja, captar o mundo por meio dos sentimentos, sensações e emoções.

Quando o homem começa a trabalhar com música, teatro, dança, ele tem contato com a estética, com o belo. E a ética é o correspondente ao belo nas relações humanas. Se sou ético com você sou capaz de ser honesto, equilibrado, harmônico, tolerante, crítico. O contato do homem com a estética o faz sentir na pele o que é ser ético (Vieira, Revista Educação, (s.d.), *apud* AMATTO, 2007, p. 85)

Uma das atividades que mais despertou a atenção na pesquisa, foi o dia do WOW-DAY na escola. Esta sigla significa Waldorf One World representa o dia que os/as alunos/as Waldorf reservam para ajudar o próximo.

No caso da turma da 7º ano, eles/as se empenharam na venda de tomates. No dia anterior eles/as haviam colhido tomates orgânicos no sítio de um senhor, que permitiu que os/as alunos/as colhessem tomates que ele cultivava para a comercialização. Assim, eles/as conseguiram encher quatro caixas de tomates. O professor dividiu as tarefas para os/as alunos/as na venda de tomates, sendo que cada um escolheu sua própria função. Uns ficaram responsáveis por pesar os tomates na quantia de 1kg, outros por empacotar os tomates em sacos plásticos, outro grupo ficou responsável por levar os tomates empacotados para a saída da escola, local em que seriam vendidos. Além disso, outro grupo ficou responsável por fazer cartazes para indicar a venda dos tomates, neste grupo ficou a maioria das meninas.

O dinheiro que os/as alunos/as conseguiram arrecadar na venda de tomates foi doado para o *Circo ponte das estrelas* que atua com a Associação Comunitária Ponte das Estrelas, formado por crianças e adolescentes da periferia da cidade de São Paulo, que participam de um projeto social baseado na Pedagogia Waldorf.

Diante deste contexto, o professor de jardinagem convidou os alunos/as para participar do processo do tomate seco. Então ele apresentou para a classe uma caixa preta extensa e inclinada e colocou alguns tomates cortados e sem sementes na caixa, e, por fim, tampou a caixa com uma tampa de vidro. Fez algumas perguntas para os/as alunos/as, do porque a caixa ser preta e estar inclinada, do porque a tampa ser de vidro, alguns responderam e, assim, o professor pode prosseguir na explicação.

Diante de uma ocorrência específica de bullying desta turma, esta escola Waldorf junto ao professor teve uma atitude bastante humanizada. A menina que agrediu a mãe de outra menina através de um e-mail de uma terceira menina foi convidada pelo professor para uma tarefa dentro da escola junto com as meninas que foram vítimas da situação. Juntas elas fizeram um bolo para presentear a mãe da vítima. Foi percebida uma forma de resolver um problema de socialização entre as meninas através de uma orientação do professor considerada bastante prática, compreensiva e anti-punitiva.

Outro fato observado que mostra que o ensino na escola Waldorf não se limita à sala de aula foi à ocorrência da viagem de estudo do meio de mineralogia, na qual uma das pesquisadoras participou na condição de monitora. Passamos por Itu, Rio Claro e Brotas. Durante a excursão o professor dialogou diversas matérias, como, mineralogia, botânica, geografia e história. Visitamos alguns museus de mineralogia e ambientes naturais preservados para estudos, onde foi possível visualizar rochas e outros elementos da natureza. Para os/as alunos/as, foi uma rica experiência: voltaram para a escola comentando dos aspectos que mais gostaram da viagem, entre eles, as brincadeiras no tobo água do hotel em que nos hospedamos, a aventura do passeio de 'rafting' em Brotas, a ida à cachoeira e os momentos das refeições. Nota-se que a excursão do estudo do meio foi mais uma atividade que favoreceu a interação entre meninos e meninas. Além disso, mais do que as aprendizagens de conhecimento propiciadas pela viagem, as experiências de socialização, que igualmente propiciam aprendizagens, foram as mais destacadas pelos/as estudantes.

As atividades do cotidiano da escola, a vivência do WON DAY, do processo de produção do tomate seco, da solução anti-punitiva do professor e a viagem de estudo do meio, evidenciam que a escola Waldorf valoriza o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as principalmente através da prática, do agir, de tal maneira que tais atividades são capazes de transmitir valores de humildade, de autonomia, de respeito ao próximo, de trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa de campo identificamos alguns elementos que fazem da pedagogia Waldorf uma proposta educacional

diferenciada. Uma educação pensada sob a perspectiva da arte, a educação dos sentidos para compreensão do mundo por meio das sensações, das vivências, que busca aliar a fé e a ciência, que não valoriza somente o lado cognitivo do/a aluno/a, mas também o emocional.

Assim, foi percebido que a pedagogia Waldorf materializa a sua proposta por meio da arquitetura escolar, das excursões, do vivenciar, das maneiras de resolverem um conflito entre alunos/as, das aulas de época, de culinária, de costura, de marcenaria, de artes aplicadas, de teatro, de euritmia, de circo, de educação física, de jardinagem, e de música. Nota-se que o currículo do 7º ano era diversificado voltado, sobretudo, para o aprendizado a partir da prática e dos trabalhos coletivos favorecendo a interação entre meninos e meninas.

Uma vez que o coletivo na escola Waldorf é bem trabalhado pelos/as professores/as, a turma de forma inconsciente incorpora a ideia de pertencer a um grupo e, assim, quando se sentem parte dele, é possível haver um maior entendimento e aceitação das diferenças entre eles/as, aproximando-os.

A categoria central da proposta da pedagogia Waldorf estudada é o Vivenciar. Pois é a partir da vivência cotidiana que as pessoas incorporam valores e atitudes. Assim, é preciso que estudantes vivenciem práticas em que homens e mulheres não possuam papéis estanques na sociedade e isso é passado de forma sutil através das aulas de culinária e costura. Atividades voltadas para a experiência doméstica que uma vez inseridas na escola podem ser associadas a representações não depreciativas, permitindo, em parte, a discussão da naturalização do sentido fronteiro de gênero, ampliando as possibilidades de meninos e meninas se envolverem com atividades que rompam, em certa medida, com o tradicional papel da mulher e do homem na sociedade.

A partir das vivências artísticas e dos trabalhos manuais meninos e meninas aprenderam a desenvolver maneiras mais sensíveis de ver o mundo e, além disso, potencializaram formas mais ativas de se inserirem na vida, dando espaço para o menino expressar as fragilidades, pois, em geral, os homens não falam de seus sentimentos por considerarem essa atitude feminina. A pedagogia Waldorf trabalha com os/as alunos/as para que

reflitam acerca de suas fraquezas, impulsos e sentimentos, proporcionando, em certa medida, vivências que desmistificam o papel da mulher e do homem na sociedade. Rompendo com os paradigmas de uma feminilidade lastreada na inferioridade, na sensibilidade, na fragilidade e uma masculinidade pautada na força, poder e razão.

Dessa forma, a pedagogia Waldorf a partir da valorização da arte, da criatividade, da espiritualidade, do afeto professor/a-aluno/a, da aprendizagem a partir da prática e dos trabalhos coletivos em seu método de ensino possibilita uma sensibilização dos/as alunos/as e, assim, um maior entendimento e aceitação entre eles/as, reduzindo, possivelmente o distanciamento e as formas de discriminação entre meninos e meninas.

Por outro lado, nas aulas de educação física em que o conteúdo predominante foi os jogos coletivos, foi possível perceber que o relacionamento entre meninos e meninas era mais distante, havendo preferência por parte dos meninos em ficarem juntos no mesmo time. Além disso, outra manifestação da divisão polarizada dos gêneros no espaço da educação física foi percebida durante o recreio em que os meninos do 7º e 8º anos exerciam maior domínio de espaço nesta quadra por meio do futebol. Aquele era também um espaço de afirmação da masculinidade.

Esse fato observado é reflexo, em parte, da supervalorização do esporte masculino na mídia. As formas como as características femininas e masculinas são representadas e valorizadas pelos meios de comunicação transmitem valores e sentidos de gênero. A exacerbação das imagens dos atletas difundidas na televisão durante as olimpíadas e a copa do mundo, por exemplo, reforçam na maioria das vezes imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Assim, de forma sutil estas imagens transmitem aos telespectadores a superioridade masculina no esporte que servirá de referência para os meninos nas práticas esportivas escolares. Já, as reduzidas representações das mulheres pela mídia, no esporte, é uma evidência da desvalorização do esporte feminino de alto rendimento na cultura brasileira, dessa forma, desestimula a menina de prosseguir numa carreira como atleta, contribuindo, em parte, para a sua reduzida participação ativa nas aulas de educação física.

GENDER RELATIONS IN A WALDORF SCHOOL

ABSTRACT

This research analyzed gender relations within a Waldorf school, in order to verify how gender is formed from the influence of the different activities proposed by this pedagogy. To do so, one did, from August to December 2011, a field study consisting of observations of different classes of a sixth grade classroom in a Waldorf school, in São Paulo State, Brazil. The study provided analysis regarding the multiple possibilities of educational practices. In different ways, the contents of Waldorf pedagogy favor ruptures in the polarized vision of genders, by means of culinary and sewing classes, artistic practices, eurythmy, woodworking, among others, in which boys and girls developed the same activities. The data obtained in the field study allow one to conclude that the Waldorf pedagogy, by valuing arts, creativity, spirituality, affection between teacher-student, learning from practice and group assignments in its teaching method, enables a greater awareness from the students and, this way, a better understanding and acceptance among them, diminishing, possibly, the distance and the forms of prejudice between boys and girls.

Keywords: Education. Gender. Waldorf pedagogy.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. *Rompendo Fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física*. Dissertação de mestrado em Educação. UFMG, 1998.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana e AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? *Revista Estudos Feministas*. 2011, vol.19, n.2, pp. 491-501.

AMATTO, Nara de Luna. *O lugar do corpo na Pedagogia Waldorf*. Monografia da Faculdade de Educação. UNICAMP, 2007.

BYINGTON, C. "A riqueza simbólica do futebol", *Psicologia Atual*, 5, 25, 1982, pp. 20-32.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*. Vol. 21 (2), jul/dez. 1995.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura: educação física e futebol*, 3ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

DORNELLES, Priscila G. e FRAGA, Alex B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira*

Relações de gênero... - Carla Cristina U. Carrion e Helena Altmann

de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. V. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF. *Fontes, históricos e princípios da pedagogia Waldorf*. Dezembro de 1998. Disponível em <http://www.sab.org.br/fewb>. Acesso em 2012.

JACÓ, Juliana Fagundes. *Educação Física Escolar e Gênero: As diferenças entre meninos e meninas nas maneiras de participar das aulas*. 2012. Dissertação de mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas, 2012.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Revista Estudos Feministas: Feminilidades na pós-modernidade*. Junho/Dez. 2006.

REDAELLI, Ana Paulo Basso. *A pedagogia Waldorf e a educação infantil*. Monografia da Faculdade de Educação. UNICAMP, 2003.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*, 6ªed. São Paulo: Antroposófica, 2002.

_____. *A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*, 1ªed, v.1. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. *A arte da educação II: Metodologia e didática no ensino Waldorf*, 2ªed, v.2. São Paulo: Antroposófica, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1990.

UCHOGA, Liane R. *Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

VIANA, Aline E. *As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

VOGEL, A. O momento feliz: reflexões sobre o futebol e o éthos nacional. In Da Matta et al., *Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.

Aprovado em julho de 2015

Publicado em dezembro de 2015