



INTERVENÇÕES GRUPAIS: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA INTEGRAL

Joana D`arc Moreira Alves (PPGEd/UEMS/Unidade de Paranaíba)

Léia Teixeira Lacerda (PPGEd/UEMS/Unidade de Paranaíba e Campo Grande)

Resumo. Este estudo justifica-se, por um lado, pela relevância que a educação pública integral passa a ter no cenário das políticas educacionais em contexto recente, fato que incita nosso estudo e compreensão do tema relacionado à ampliação da jornada escolar, uma vez que a proposta prevê o aumento do número das Escolas de Tempo Integral no Brasil. Por outro lado, os temas gênero e sexualidade, inerentes na constituição do sujeito, necessitam ser pensados dentro da proposta para o funcionamento da Escola de Tempo Integral, pois o estudante passa, em média, oito horas por dia nesta instituição, tempo considerável para exercer influência em sua educação. Diante disso, este texto tem por finalidade apresentar uma reflexão teórica relacionada ao trabalho com intervenções grupais, com o intuito de desenvolver com os estudantes de uma escola pública que funciona em tempo integral, em Jataí, no Estado de Goiás, um processo de implantação de grupos focais, objetivando compreender as concepções das relações de gênero e a dinâmica da sexualidade vivenciada pelos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, em uma perspectiva conceitual de grupo de acordo com a fenomenologia.

Palavras-chave: Goiás; *Escola Integral*; *Gênero e Sexualidade*; *Intervenções Grupais*.

Abstract. This study is justified, on the one hand, by the relevance that full public education shall be replaced by the scenery of educational policies in the recent context, a fact that incites our study and comprehension of the theme related to the extension of the school day, since the proposal provides for an increase in the number of Full Time Schools in Brazil. On the other hand, the issues gender and sexuality, inherent in the constitution of the subject, need to be thought of into the proposal for the functioning of the Full Time School, because the student spends on average eight hours a day in this institution, considerable time to exercise the influence on their education. Therefore, this text aims to present a theoretical reflection related to work with group interventions, in order to develop with the students of a public school that works at full time in Jataí, State of Goiás, a process of implementation of focal groups in order to understand conceptions of gender relations and the dynamics of sexuality

experienced by students enrolled in Elementary Education, in a conceptual perspective of the group according to phenomenology.

Keywords: *Goiás; Full school; Gender and sexuality; Group Interventions.*

1. INTRODUÇÃO

A história de vida de uma pessoa passa pelo pertencimento a inúmeros grupos sociais como a família, a escola, a igreja, a convivência cotidiana com a vizinhança do bairro em que reside, tendo em vista que se relaciona, aprende e adquire, assim, seus valores e conceitos que constituirão a sua personalidade. Dessa forma, a pessoa estabelece relações no decorrer da vida que, aos poucos, elabora diversas maneiras de colocar-se no mundo, em um processo contínuo, por meio do qual entra em contato consigo mesma e com as demais pessoas, em diferentes grupos sociais que participa ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, o relacionamento grupal pode proporcionar a seus integrantes condição de evolução e crescimento pessoal. Participar de um grupo pode significar, então, partilhar representações, crenças, informações, pontos de vista, emoções, além de aprender a desempenhar diversos papéis, tais como o de filho, de mãe, de estudante, profissional, entre outros. Portanto, o indivíduo é visto dentro de uma dinâmica grupal, no contato com outras pessoas, nas relações estabelecidas, tornando-se, desse modo, importante considerar todo o contexto em que a pessoa vive, entendendo-a como um ser que influencia, mas que também é influenciado pelo meio em que vive. Neste sentido, Rocha (2003) enfatiza que:

O indivíduo está na sociedade que está no indivíduo. Tal interdependência pode ser compreendida a partir dos estudos dos grupos. Quando um indivíduo começa a participar em um grupo traz consigo diferenças de percepção, opiniões e sentimentos em relação aos demais. (Rocha, 2003 p. 307)

Com base nessa premissa de interdependência entre as pessoas, apresentada por Rocha, é possível entendermos a coerência e a necessidade do trabalho com grupos e as intervenções grupais. Assim, no convívio com um grupo de indivíduos, por meio das relações estabelecidas entre seus membros, surge a oportunidade de estabelecer diferentes formas de interação, o que contribuirá para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva pensamos no desenvolvimento de um trabalho com grupos



de estudantes na escola integral, pois conforme nos foi relatado pelos professores e gestores, ocorrem na atualidade diversos conflitos relacionados às questões de gênero e sexualidade na rotina diária da escola e da sala de aula.

Nesta direção e com foco socioeducacional, o trabalho com grupos, fundamentado na teoria psicodramática, método criado por Jacob Levy Moreno, transcende os métodos individuais e verbais ao propor a ação no grupo tendo em vista que o uso de técnicas de ação é desvelado os sentidos e abertas novas perspectivas antes latentes (MORENO, 1975). De acordo com esse autor há o princípio da espontaneidade, no qual os participantes são estimulados a interagirem livremente e o princípio da interação terapêutica, no qual cada membro torna-se agente terapêutico do outro.

Assim, diante dos estudos com foco socioeducacional proposto por Moreno (1975); da escola integral como uma política pública educacional que a cada ano cresce no Brasil e da realidade que vivenciamos na Escola em Tempo Integral em Jataí, Goiás, tivemos o interesse de contribuir com esta modalidade de ensino, promovendo o debate sobre as relações de gênero e as vivências da sexualidade, por meio de intervenções grupais. Dessa forma, o trabalho com grupos pode contribuir para explicitar diferentes questões que se colocam no dia a dia escolar, entre as quais as de exclusão e rejeição dos estudantes, auxiliando na constituição da identidade pessoal e grupal, promovendo a busca e o exercício da cidadania tão almejada em nossa sociedade.

Neste sentido, presenciamos diversas atitudes e algumas situações que chamaram a nossa atenção na escola de tempo integral em Jataí, Estado de Goiás, como por exemplo: a indelicadeza de alguns professores e funcionários administrativos na relação estabelecida com as crianças; a estrutura física antiga e não adaptada às necessidades básicas dos estudantes; salas com elevado número de estudantes; além de crianças que apresentam diversas necessidades educacionais e dificuldades de aprendizagem.

Além dos aspectos mencionados, outro ponto que evidenciamos é a forma com que professores e gestores tratam a questão de gênero e sexualidade, indicando papéis claramente definidos *a priori* para meninos e para meninas. Ouvimos frases como: “meninas são mais comportadas”; “homem não chora”; “isso é brinquedo de menina”, diariamente em todas as dependências da escola. Diante do exposto, recorreremos aos estudos de Mailhiot (1991) ao defender que no processo de interação dentro do grupo aparecem novas forças, que embora originadas no indivíduo, somente ocorrem devido à interação com os outros membros. Portanto, diante do posicionamento teórico desse autor; da possibilidade de viabilizar aos estudantes mais uma oportunidade para compreenderem a dinâmica das relações de gênero

e as vivências da sexualidade, tendo em vista a importância que esses temas requerem e ainda, considerando nossa experiência como educadora ao transitar por diversos setores na escola de tempo integral, é que propomos um trabalho com intervenção, por meio da intervenção com os grupos nessa modalidade educacional.

2. CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DE UM GRUPO

Para viabilizar o trabalho por meio de intervenções grupais, consideramos necessário apresentar o conceito e as características de um grupo. Assim, entre as diferentes formas de conceituar grupo, delimitamos para este trabalho as contribuições feitas por autores como Zirmerman (2000) e (Mailhiot (1991) por refletirem sobre questões que mais se aproximam da fenomenologia proposta por Moreno (1975).

A fenomenologia moreniana concebe o indivíduo como parte integrante do Universo, e propõe-lhe uma análise existencial e fenomenológica da sua existência, considera o indivíduo como síntese de uma integração de elementos, em suas relações com o mundo, com as pessoas e com seus papéis. Portanto, nesta concepção, as pessoas não estão fechadas em si mesmas, mas sempre presentes em um universo humano, ao mesmo tempo “fazendo-o e fazendo-se”, adotando uma visão de ser humano bastante ampla, assim como é amplo o modo humano de “ser-no-mundo”. (MORENO, 1975).

Nesta direção, Moreno (1975) concorda com Jean Paul Sartre (1946), pois para este a compreensão dos grupos está baseada na dinâmica da troca e da reciprocidade, que se inscreve por meio de uma relação dialética e essa relação é o caminho do homem em sua relação com a natureza, com a sociedade, a fim de transformá-las. (ROMANÃ, 1986). Esse filósofo existencialista francês deixou uma valiosa contribuição para a compreensão das relações humanas e da vida dos grupos. “Sua análise joga um facho luminoso sobre o intrigante problema do relacionamento humano e suas diferentes formas de associação” (RUBINI, 1990, p. 156).

Diante disso, consideramos de grande importância as contribuições de Sartre (1946) e de Moreno (1975) para o trabalho com grupos, especialmente no que refere à abordagem dos temas vinculados às relações de gênero e sexualidade, tendo em vista que são conteúdos vivenciados cotidianamente por todas as pessoas, em diferentes momentos e que necessitam de uma abordagem fundamentada na reciprocidade e no respeito, em que o sujeito seja aceito da forma como ele é, com suas diferenças,

entendido ao mesmo tempo como um ser individual e coletivo. De acordo com este pensamento, Ferraz (2007) expõe a proximidade entre a abordagem da Gestalt-Terapia e a teoria da fenomenologia existencial, considerando que:

Por ser a Gestalt-Terapia uma abordagem que sofreu influência de diversas teorias, entre elas a teoria organísmica, a teoria de campo, a fenomenologia e o existencialismo, busca diferentes maneiras de definir o homem e o meio no qual ele está inserido. A Gestalt-Terapia é uma síntese coerente de várias correntes filosóficas, metodológicas e terapêuticas, formando uma verdadeira filosofia existencial, uma forma particular de conceber as relações do ser vivo com o mundo. (FERRAZ, 2007, p. 131).

Desta forma, a Gestalt-Terapia proposta por Perls (1940) constitui-se como uma da síntese de várias tendências filosóficas e psicológicas que considera a questão relacional, a convivência com o outro, o fator relacional e sua ênfase está na totalidade da experiência, no que ela é e no que poderá ser, no sentido de explorar novas possibilidades de comportamento, e não somente no "falar sobre". Nesse contexto existencialista-fenomenológico, tendo como base a Gestalt-Terapia, Moreno (1975) cria o Psicodrama, um tipo de técnica grupal que beneficia a pessoa de forma científica. Jacob Levy Moreno define psicodrama como:

O método que estuda as verdades existenciais por intermédio da ação, já que, em grego, etimologicamente, a palavra "drama" significa "ação". Surgiu como uma reação aos métodos individualistas e racionalistas predominantes e privilegiou o estudo do homem como um ser biopsicossocial e cósmico. (MORENO, 1975. p. 89)

Nesta perspectiva, Moreno propôs que cada sessão psicodramática fosse uma experiência existencial, por meio do discurso Moreniano, podemos encontrar os conceitos básicos da fenomenologia existencial, quais sejam: "existência, ser, temporalidade (o aqui e agora), espaço, encontro, liberdade, projeto, percepção, corpo, imaginário, linguagem, sonhos, vivência", dentre outros (MORENO, 1975). Com base nestes conceitos, podemos afirmar que existencialistas e psicodramatistas concebem o homem como um ser inacabado, em eterno tornar-se.

Desse modo, considerando este tornar-se contínuo, buscamos uma visão histórico-cultural das relações de gênero e das vivências da sexualidade, em que o sujeito seja visto de forma biopsicossocial.

Por isso entendemos que a técnica do psicodrama, conforme suas bases teóricas apresentadas é um caminho promissor para o trabalho com grupos na Escola de Tempo Integral. Nossa ideia é confirmada pelo potencial que o psicodrama demonstra, para uma intervenção diferenciada e transformadora, e por estar sendo amplamente utilizado por autores como Marra (2005), Puttini (1991), Romaña (1986) e Rubini (1995) na área educacional, o que tem facilitado, conforme estes autores, questões ligadas à complexidade das interações sociais e aos desafios para uma atuação educativa e formadora.

Ainda é importante frisarmos que de acordo com Moreno (1983), cada grupo desenvolve sua cultura de acordo com seus integrantes, porém, é o coordenador, líder ou terapeuta que estabelece o rumo a ser tomado, identificando o que é de interesse nos assuntos relacionados ao grupo, primando pelo fortalecimento da experiência emocional no relacionamento em grupo. A atividade lúdica e outros comportamentos verbais e não-verbais são bastante usados como estratégias importantes de intervenção nos grupos, como meio de propiciar expressão de sentimentos e pensamentos.

Nesta direção, Mailhiot (1991) enfatiza que a espontaneidade, a criatividade, a tolerância e a flexibilidade são alguns requisitos essenciais para o psicoterapeuta, bem como para o coordenador de um grupo. Considerar a dinâmica de diversos tipos de grupo e oferecer métodos para intervir em conflitos também é um foco importante, sob o qual esse coordenador precisa estar sempre atento. Neste processo de interação dentro do grupo aparecem novas forças, que embora originadas no indivíduo, somente ocorrem por meio da interação estabelecida com os outros membros.

Cabe ressaltarmos ainda que conforme a perspectiva de Moreno (1975) o grupo pode passar por momentos diferenciados. Mesmo em um grupo que apresenta um bom desempenho, com relacionamentos integrados e boas relações de respeito e confiança, podem ocorrer situações de menores rendimentos. Nesse momento, o terapeuta ou coordenador precisa buscar e empregar estratégias para recuperar a produtividade já alcançada outrora ou focar em ações que tornem o grupo produtivo. Assim sendo, Boris (2007, p. 183) ou destaca a importância do atendimento em grupo:

Sem dúvida, os grupos como comunidades de aprendizagem cooperativa não são uma panacéia para todos os males. Entretanto, são uma forma efetiva de atuação para psicólogos educadores, psicoterapeutas e outros profissionais comprometidos com a transformação social, a fim de facilitar a essas comunidades humanas, os grupos, a conscientização de sua alienação e vitimação à manipulação consumista e às relações de dominação. [...] O trabalho grupal exige toda nossa atenção, afeto, dedicação, estudo e conhecimento acerca dos seres humanos e dos fenômenos característicos aos grupos e à sua realidade sócio-histórica concreta.

Deste modo, pensamos a intervenção grupal na escola pública de tempo integral com os temas de gênero e sexualidade, pois esses temas precisam ser compreendidos pela comunidade escolar como conceitos plurais, construídos de forma sócio-histórica. Portanto, vale salientar que não propomos psicoterapia grupal na escola, pois esta tem seus objetivos próprios, sua rotina peculiar, suas limitações, legais, para este tipo de atendimento.

O nosso interesse está em desenvolver um trabalho com grupos de estudantes em que por meio do relacionamento, do afeto, do estudo e da discussão, os fenômenos individuais e grupais possam ser expressados no contexto da formação desses estudantes tendo em vista que as intervenções grupais possam também contribuir com o posicionamento crítico dos estudantes sobre os conhecimentos apreendidos nas aulas e sobretudo para a qualidade de vida desses estudantes, bem como dos demais membros da comunidade escolar. Esta intervenção grupal é possível de ser pensada, projetada e realizada, tomando-se por base a teoria fenomenológico-existencial, com suporte da abordagem da Gestalt e da técnica do psicodrama.

Neste contexto, discorrendo sobre grupos, Zimerman (2000) esclarece que um grupo é uma unidade que se manifesta como uma totalidade e só pode ser reconhecido como tal se estiver de acordo com as seguintes características básicas: um grupo não é somente um conjunto de pessoas juntas, mas se constitui a cada encontro como uma identidade nova, possuindo suas próprias e específicas leis, assim como seus mecanismos; um objetivo comum é o eixo norteador do grupo, em torno do qual estão todos os integrantes; é preciso ter cuidado com o tamanho do grupo, de forma que os princípios das diversas formas de comunicação não seja prejudicada; deve haver objetivos definidos, estabilidade de espaço, de tempo, além de regras para normatizar a atividade em grupo.

Portanto, com base no que foi exposto, por intermédio do trabalho com grupos, poderemos proporcionar oportunidade de os estudantes aprenderem e crescerem fazendo, sorrindo, chorando, se movimentando e refletindo, representando suas inúmeras possibilidades criativas. Para Marra (2005) esse grupo, que chamaríamos de *socioeducativo*, mesmo envolvendo a dor, as contradições, diferenças e oposições grupais, proporciona um processo de crescimento que se torna mais leve e prazeroso, pois faz parte de uma aprendizagem do nosso cotidiano, da nossa experiência vital.

Assim, a aplicação de intervenções em grupos de estudantes no interior da escola integral visa atenuar as situações de ansiedade e angústia que, de acordo com a manifestação do corpo docente e de



gestores da escola em questão, é um fator presente nas situações relacionadas à aprendizagem e ao relacionamento interpessoal entre os estudantes.

3. A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral, conforme proposta nos documentos governamentais existentes, especialmente em seu maior projeto fomentador, o *Programa Mais Educação* (2007), aponta oportunidades complementares de formação, prometendo inovações e enriquecimento curricular, por meio de uma perspectiva crítico — emancipadora, abordada por autores como Moll (2004) e Guará (2006), possibilita aos sujeitos que nela estão inseridos refletir e agir buscando melhorias significativas da qualidade de vida.

Assim, a educação integral consiste em uma modalidade de ensino e de aprendizagem que, ao menos teoricamente, considera o sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando não apenas aspectos cognitivos, como também a compreensão de um sujeito que está inserido em um contexto de relações e que, portanto, precisa ser compreendido de forma que seus aspectos biopsicossociais sejam considerados.

Com base em teóricos como Moll (2004) e Guará (2006) e em levantamento informal junto aos gestores escolares sobre a educação integral na Escola de Tempo Integral em Jataí Goiás, no ano de 2012, pudemos constatar que esta modalidade de educação vem sendo alvo de estudos de forma mais intensa, a partir do ano 2000. Sendo assim, no Brasil, a educação integral ainda é considerada um campo de estudo novo, apesar de que sua origem remonta ao *Manifesto dos Pioneiros* da Escola Nova, escrito em 1932, tendo Anísio Teixeira como um importante emblema desse movimento.

Com relação à escola integral, Anísio Teixeira (1950) propunha uma escola nuclear – com os conhecimentos básicos e em parques escolares – com atividades mais descontraídas, diversificadas e organizadas, funcionando em 02 (dois) turnos para cada criança, sendo a mesma obrigada a frequentar esses períodos. Neste sentido, o autor afirma:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua

educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

A História da Educação faz referência à formação integral do indivíduo desde a antiguidade. Entretanto, é nos séculos XIX e XX que a concepção de educação integral se fortalece e, na prática, começa a ser realmente efetiva, mesmo que de forma bastante tímida, com poucas experiências sendo realizadas.

A modernidade é caracterizada por diversos benefícios e privilégios, todavia, podemos identificar também alguns problemas. Assim, as novas tecnologias, o amplo desenvolvimento da ciência e a ascensão da burguesia são fatos presentes considerados por muitos como indícios de progresso. De outro lado, esse mesmo crescimento propicia outras realidades, pois o capitalismo cresce e se torna mais forte, tornando possível uma acentuada diferença entre aqueles que têm os meios de produção – ricos – e os que têm apenas a força de trabalho – pobres.

Desta forma, Freitas (2005) nos esclarece que os enfrentamentos advindos dessa conjuntura tornam-se cada vez mais presentes, tendo em vista que o capitalismo se fortalece ainda mais no século XX. A burguesia busca suas conquistas, o proletariado se mostra, lutando por direitos; a filosofia e a política combatem o poder vigente, cada um com seus próprios interesses; e a educação – que não está isolada do contexto histórico-social – também se movimenta. A escola como instituição faz parte desse sistema social e é natural que ela também seja impactada, sofrendo resvalos dessa realidade.

A discussão sobre Educação Integral no Brasil intensificou-se a partir das ideias de Anísio Teixeira, educador brasileiro que desenvolve seus estudos em meados do Século passado. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, a Educação Integral é legalizada, apontando no seu texto uma gradativa ampliação da jornada escolar rumo ao regime de tempo integral. Assim determina a referida Lei nº 9.394, em seu Artigo 34, parágrafo segundo:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
[...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, pudemos comprovar em Goiás o que destaca a (LDBN), de 1996 acima citada, ao determinar o crescimento do número de escolas integrais. A cada ano mais escolas se aderem ao funcionamento integral, o que é comprovado nas estatísticas estaduais. O recente Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020 continua, assim como o de 2001-2010, objetivando a ampliação gradativa da jornada escolar, defendendo inclusive a participação das comunidades externas à escola, no ato de gerir as escolas.

4. GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Apresentamos neste texto gênero e sexualidade como instâncias fundamentais na constituição do ser humano, que estão presentes em nossa vida diariamente, mesmo que não percebamos, mas que ainda é um tema pouco debatido, seja por medo ou preconceitos, considerando toda uma trajetória histórico-cultural deste processo. (LOURO, 1997) Refletimos ainda sobre a Escola de Tempo Integral, que conforme a legislação existente e alguns estudiosos no assunto, parece que veio para permanecer, objetivando aumentar a carga horária de estudos das crianças e dos adolescentes brasileiros - e, com isso, ampliar a variedade de atividades oferecidas na escola – como uma solução defendida por gestores e especialistas em educação, no que se refere à melhoria da qualidade do ensino no País. (GUARÁ, 2006).

Diante do exposto, entendemos que só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, buscando favorecer a convivência, a participação e a autonomia do sujeito.

Nesta linha de pensamento, os estudos de Louro, entre outros autores, destacam que a sexualidade abrange todos os indivíduos presentes e que desempenham alguma atividade na escola. De diferentes formas, todos expressam sua sexualidade, seja por meio de uma vivência amorosa, seja pelas roupas que usam, pelas músicas que ouvem, pela linguagem gestual, pelos movimentos, pelos esportes que praticam e até no humor apresentado. O desenvolvimento da sexualidade ocorre interligado

As relações entre os gêneros na sala de aula têm sido abordadas por vários estudiosos que salientam que:

Na sala de aula, as diferenças são, com frequência, marcantes. Na experiência de José Salomão Schwartzman (2009), as meninas em geral têm melhores notas, menor índice de repetência e menos

problemas comportamentais. Os meninos movimentam-se mais, têm menor tempo de atenção e mais problemas de aprendizagem... Para Marília Carvalho (2009), em nossa sociedade é diferente, sim, ensinar para meninos e meninas, porque pensamos de forma diferente, esperamos atitudes de cada sexo e inclusive os avaliamos de maneira diversa, com critérios subjetivamente diferentes. [...] Marília entende que o papel da escola e dos educadores é abrir o máximo de possibilidades para o desenvolvimento e a realização de cada criança: ou a escola acredita que tem um papel transformador e cumpre sua função de educar, ou se parte do pressuposto de que existe uma natureza imutável e nada há de fazer. (AUAD, 2009 apud GUIMARÃES; AMARAL, 2009, p. 63).

A sala de aula, a escola e em particular a escola de tempo integral, por passar mais tempo com a criança sob sua responsabilidade, pode ser um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças. Neste sentido, concordamos com Silva sobre a importância de se discutir gênero e sexualidade na educação escolar tomando-se por base uma perspectiva crítica e problematizadora, que permite questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares, presentes no interior da escola, tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000, 2001).

Dessa forma, Guará (2006) a escola de tempo integral surge com a proposta de evidenciar muitas reflexões já existentes na educação, para os que defendem a ampliação da jornada escolar. Para Guará, a reinvenção da prática educativa ganha, na proposta da escola integral, um canal a mais de reflexão e ação rumo a uma realidade dinâmica, viva, de interação entre aprendizagens diversas, abandonando o isolamento teórico e, conseqüentemente, prático a que estamos acostumados a experienciar nos últimos anos.

Assim, as intervenções grupais propostas para a escola integral, contribuem para a renovação das atuações profissionais na educação, possibilitando um trabalho criativo com populações com grandes dissonâncias culturais. Além disso, facilitam a resolução de conflitos na rotina da escola, permanente desafio para educadores na difícil tarefa de intermediar estudantes, professores e colegas além de atenuar as ansiedades dos estudantes, contribuindo para melhores relacionamentos interpessoais e maiores capacidades de aprendizagem.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Integral passa ser regulamentada e sua redação aponta para uma gradativa ampliação da jornada escolar rumo ao regime de tempo integral, o que podemos conferir em seu Artigo 34, parágrafo segundo:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Em uma análise preliminar no Estado de Goiás esta ampliação da jornada escola vem ocorrendo desde 2006 e a meta do governo é chegar a 10 (dez) horas diárias de aula na escola integral. Nesta direção, as experiências pioneiras citadas por Paro et al. (1988) no que se refere a esta modalidade de educação, têm como foco as camadas populares e sua formação, o que, em certa medida, antecipa as questões que se farão presentes nas décadas seguintes, quando se “procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população” (PARO et al., 1988, p. 192).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, (BRASIL, 1997), propõem orientações gerais sobre o currículo básico. Na tentativa de compor um conjunto articulado e aberto a novos temas e ainda visando uma educação voltada para a construção da cidadania, foram criados os Temas Transversais, que abordam os seguintes assuntos: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Diante dessas considerações, é possível afirmarmos que a escola de tempo integral tem, até por uma questão legal, grande responsabilidade em construir um projeto contemplando a reflexão e o desenvolvimento de ações e atitudes que permeiem a questão de gênero e sexualidade, tendo em vista a diversidade, a pluralidade cultural e a realidade dos estudantes da escola integral em estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade caracterizada pela diversidade, pelo pluralismo cultural e pela inclusão, faz-se imprescindível pensar não somente em uma escola que funcione em tempo integral, mas, sobretudo em uma educação de tempo integral, que empenhe por integrar em seu currículo e em suas práticas pedagógicas, temas fundamentais para o desenvolvimento de seus estudantes, como a questão do gênero e da sexualidade. O efetivo compromisso com essa reflexão precisa tornar-se realidade experienciada, vivida e respeitada na escola especialmente na que funciona em tempo integral, uma vez que dispõe de um período completo com os estudantes sob sua orientação.

Assim, a educação – incluindo as relações de gênero e sexualidade – nos espaços dessa escola integral, precisa se movimentar em prol dessas minorias, que juntas se tornam a maioria. Por isso, é preciso contribuir com investigações como a presente proposta apresentada, para que cada vez mais os estudantes sejam respeitados em sua individualidade e possam participar ativamente do processo de aquisição do conhecimento em sua totalidade, não somente preparando-se para a cidadania, mas desde já, vivendo a cidadania, que é a melhor maneira de se tornar cidadão. Este é, a nosso ver, o maior desafio da educação atual e da educação na escola de tempo integral, em particular.

Dessa forma, os grupos socioeducativos de base fenomenológico-existencial têm como objetivo levar o indivíduo construir sua liberdade para poder utilizar suas próprias capacidades para existir, para reaprender a utilizar a sua liberdade de forma responsável, para ser o que ele é. Assim, com este intuito, os grupos promovem uma relação terapêutica que privilegia o encontro existencial entre o Eu e o Outro, que recria e permite o encontro na vida, em outras relações sociais.

Moreno (1975) propõe um trabalho voltado à ação, preferencialmente em grupo, partindo da visão de que uma pessoa se constrói, por meio de uma multiplicidade de papéis, de um processo que é coletivo e, necessariamente composto por singularizações. Uma intervenção focada na temática de gênero e sexualidade, por meio de métodos socioeducativos de ação, com o objetivo de contribuir com a aquisição do conhecimento dos estudantes e amenizar o sofrimento da comunidade escolar, em um projeto coletivo, em que o diálogo seja fomentado e, dessa forma, possamos contribuir com os educandos. É nessa perspectiva que caminha a nossa reflexão sobre o processo de intervenção grupal na escola integral, instituição onde os ou estudantes passam um terço do dia.

Consideramos que este trabalho, ainda que de forma introdutória, seja de grande relevância, uma vez que suscitamos uma reflexão sobre as intervenções grupais na escola integral como uma prática possível e enriquecedora para a comunidade escolar, tendo em vista os desafios que esta enfrenta em um momento de transformações rápidas, em que a construção de gênero e sexualidade certamente se fazem presentes, agora já não só no plano teórico, mas com manifestações reais no cotidiano da escola.

Percebe-se a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares, presentes no interior da escola, tendem a preservar (SILVA, 2001). Desta forma, a reinvenção da prática educativa, ganha na proposta da escola integral um canal a mais de reflexão e ação rumo a uma realidade dinâmica, viva, de interação entre



aprendizagens diversas, abandonando o isolamento teórico e, conseqüentemente, prático a que estamos acostumados experienciar nos últimos anos.

Contudo, o trabalho com intervenções grupais no contexto da escola de tempo integral, no que diz respeito ao desenvolvimento das relações de gênero e as vivências da sexualidade, entendido sob a ótica de que os estudantes estão em formação são sempre seres em formação, nunca prontos, sujeitos por toda a vida a mudanças, em um movimento constante, que nos possam aproximar do que de mais essencial há em nós, é a direção que atualmente defendemos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores?* In: Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?, nº 13. São Paulo, SP: 2ª edição. 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.
- BORIS, Georges D. J. Bloc. *Psicoterapia de grupo e workshop*. In: D'ACRI, Gladys; LIMA, Patrícia; ORGLER, Sheila. *Dicionário de Gestalt-terapia: "Gestaltês"*. São Paulo, SP: Summus, 2007. p. 23-35.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- FERRAZ, Pierre. Gestalt-Terapia. In: D'ACRI, Gladys; LIMA, Patrícia; ORGLER, Sheila. *Dicionário de Gestalt-Terapia: "Gestaltês"*. São Paulo, SP: Summus, 2007. p. 48-53.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação. Reconstruindo as esperanças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GUARÁ, Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos Cenpec, São Paulo, SP n. 2, p. 32-41, 2006.
- MAILHIOT, Gerald. *Dinâmica e Gênese dos Grupos*. São Paulo, SP: Livraria Duas Cidades, 1991. (Coleção Psicologia e Grupos).
- MOLL, Jaqueline. *Educação de Jovens e Adultos. Projetos Práticos e Pedagógicos*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.
- MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo, SP: Cultrix, 1975.



- NERY, Maria da Penha. *Vínculo e afetividade: caminhos das relações humanas*. São Paulo, SP: Ágora, 2003.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. *Grupos: teorias e práticas, acessando a era da grupalidade*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- PARO, Vitor et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados, 1988.
- RESENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1990.
- ROMAÑA, Maria Alícia. *Psicodrama Pedagógico*. São Paulo, SP: Ágora, 1986.
- RUBINI, Carlos. *O Conceito de Papel no Psicodrama*. Revista Brasileira de Psicodrama, São Paulo, SP v. 3. n. 1, p. 22-38, 1990.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Administração pública brasileira e a educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, RJ v. 25, n. 63, p. 3-23, 1956.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1997.
- WEIL, Pierre (Org.). *Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas*. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2002.
- YALLON, Irvin D.; MOLYN, Leszez. *Psicoterapia de grupo: teoria e prática*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- ZIMERMAN, David E. *Fundamentos Básicos das Grupoterapias*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.