

## PROCESSO GRUPAL NUM GRUPO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES

Lourdes Sgarabotto Scola  
Nedio Seminotti

### Resumo

As instituições utilizam os trabalhos coletivos em pequenos grupos como estratégia para fazer frente à complexidade e às amplas competências exigidas pela realidade atual. Assim, torna-se importante o seu estudo para que o aprendizado possa ser compartilhado com os que coordenam os grupos e também com os participantes, a fim de facilitar o alcance dos objetivos dos grupos mais eficazmente. Este estudo busca compreender como ocorreu o processo grupal num grupo de um curso que prepara profissionais para coordenação dos grupos. Trata-se de um estudo qualitativo, transversal, composto por uma pesquisa documental dos relatórios escritos pelos participantes do curso, bem como do diário de campo de uma das coordenadoras do curso. Para a compreensão dos dados foi utilizada a estratégia da Análise Textual Discursiva. Entre os principais resultados destacam-se: (a) a abertura como primeiro movimento mais expressivo no processo grupal, seguido da resistência à mudança; (b) a presença intercalada dessas duas categorias de forma constante, num movimento de superfície/profundidade; (c) a abertura facilitou a valorização do aprendizado individual e do processo grupal vivido: o grupo tornou-se campo de aprendizagem. Conclui-se que o processo vivenciado pelo grupo foi de abertura, resistência à mudança e aprendizado, sendo que o *feedback* interpessoal foi impulsionador do movimento, da superação das dificuldades e favoreceu o alcance dos objetivos grupais.

**Palavras-chave** – Grupo. Processo grupal. Coordenação de grupos. Dinâmica dos grupos.

### GROUP PROCESS IN A TRAINING GROUP FOR GROUP COORDINATORS

## ABSTRACT

Institutions use the collective work in small groups as a strategy to tackle the complexity and the broad skills required by current reality. Thus, it becomes important to study groups so that learning can be shared with group coordinators and also with the participants, in order to facilitate the achievement of the goals of the groups more effectively. This study seeks to understand how the group process occurred in a group from a course that prepares professionals for coordinating groups. This is a qualitative study, tranverse, composed by documentary research reports written by the course participants, as well as the field diary of one of the course coordinators. For data comprehension, we used the Discursive Textual Analysis strategy. Among the main results, the following stand out: (a) openness as the first movement more significant in the group process, followed by resistance to change, (b) the presence of these two categories interspersed steadily, in a movement of surface / depth; (c) openness facilitated the enhancement of individual learning and the group process experienced: the group became a learning field. It's concluded that the process experienced by the group was of opening, resistance to change and learning, and the interpersonal feedback was the thread that promoted the movement, to overcome their difficulties and favored the achievement of group goals.

**Keywords** – Group. Group process. Coordination of groups. Group dynamics.

Ao escreverem sobre a história dos pequenos grupos, Seminotti, Moraes e Jotz (2008) relatam que, nos mais antigos sinais da civilização, nas ilustrações rupestres, é possível perceber que já havia espaço para a discussão de temas pertinentes à vida do grupo humano. Há, nos registros da Grécia em 1510 a.C., que na Ágora (praça central) as pessoas se reuniam espontaneamente para debater a respeito das questões da vida na cidade. Na América pré-colombiana, em túmulos datados de 400 a.C. a 400 d.C., foram encontradas estatuetas que reproduziam cenas de dança em grupo. Porém, o estudo a respeito dos grupos só ocorreu no início do século XX.

Com a complexidade da vida do ser humano, a maioria das necessidades precisa ser alcançada por meio dos grupos. Como eles são formados por pessoas diferentes, seu funcionamento é complexo (MARTINS, 2003; MOSCOVICI, 2008; SCHOSLER e CARLOS, 2006). Isso tem feito com que as pessoas busquem conhecimento sobre os grupos, sobre participação, sobre como liderar de forma

mais efetiva. Nesse contexto, o estudo dos pequenos grupos é uma importante oportunidade de investigação a respeito do ser humano.

A história de vida das pessoas passa por pertencer a inúmeros grupos sociais. É no grupo familiar que o ser humano aprende a se comunicar e a se relacionar. Este aprendizado possibilita seu ingresso em outros grupos sociais e é nesta participação que a pessoa vai se conhecendo, entendendo seu papel na sociedade, compreendendo e exercitando as relações, construindo crenças, valores, conhecendo outros seres humanos, enfim construindo-se.

Reverendo o conceito de grupo nos vários estudiosos do assunto verificamos que há concordância em alguns aspectos como unidade, relações entre as pessoas, objetivo a alcançar e constante mudança (LEWIN, 1970; PAGÉS, 1982; RIBEIRO, 1994; ALEXANDRE, 2002). A esses fenômenos Pichon-Rivière (2009) agrega o espaço e o tempo de existência do grupo, enquanto Bion (1975) afirma que num grupo a pessoa toma consciência de capacidades e potenciais que não percebia de si enquanto fora do grupo. Seminotti (2001) traz contribuições importantes na medida em que sinaliza que, além dos seres humanos que constituem o grupo, também existem os seus subgrupos e as inter-relações produzidas entre eles, e Alves e Seminotti (2006) agregam a esses conceitos a relação entre o grupo e o contexto social-histórico no qual está inserido.

A partir dos autores pesquisados, neste estudo o grupo é entendido como um conjunto de pessoas interligadas entre si em interações contínuas constituindo uma unidade que modifica suas características ao longo do tempo, num determinado espaço, com uma finalidade de existência e que, para isso, desenvolvem comportamentos de forma interdependente durante o tempo que o grupo existir. A mudança em uma das suas partes gera modificação no restante do grupo e dos seus participantes. O grupo possui uma identidade própria e dinâmica, que é diferente da soma do jeito próprio de se comportar de seus participantes. Na medida em que, nas definições, surgem os termos movimento, relações, dinamicidade, está implícita a ideia de processo. Assim, além do conceito de grupo, é necessário aqui introduzir também a definição de processo. São vários os estudiosos sobre o tema grupo, porém pouco se encontra a respeito do que entendem por processo grupal, mesmo com um livro intitulado *Processo grupal*, como é o caso de Pichon-Rivière (2009), que coloca como o “acontecer grupal”. Entre os que definem o processo grupal está Ribeiro (1994, p. 33) que escreve: “é a vida do grupo”, enquanto para

Seminotti, Borges e Cruz (2004) “é a vida íntima e inteira do grupo”. Neste estudo, processo grupal refere-se às relações que os participantes desenvolvem entre si, bem como a vivência dos fenômenos grupais que ocorrem recursivamente durante a vida do grupo.

Para estudar o processo grupal, alguns autores separaram o desenvolvimento do grupo em etapas (SCHUTZ, 1994: inclusão, controle e abertura; PICHON-RIVIÈRE, 2009: pré-tarefa, tarefa e projeto); outros analisaram os aspectos estruturais e os fenômenos que estão presentes no funcionamento do grupo (MOSCOVICI, 2008: os objetivos, a motivação, a comunicação, o processo decisório, o relacionamento e a inovação, além da cultura e do clima grupal). Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009) especificaram normas, comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança. O jogo de forças (impulsoras e restritivas) foi uma das formas de Lewin (1970) estudar o processo grupal.

Neste estudo foram utilizados os autores tradicionais e os mais recentes do estudo dos grupos. Acompanhando as produções do grupo de pesquisa “Processo e Organizações dos Pequenos Grupos” – PPGPsicologia da PUCRS, coordenado pelo Prof. Dr. Nedio Seminotti, que aplica ao estudo dos pequenos grupos a teoria da complexidade e visando ampliar os conhecimentos sobre o tema dos pequenos grupos, trouxe para o diálogo alguns dos princípios que Morin (2010) utiliza ao se referir aos sistemas sociais complexos: princípio dialógico, retroativo, recursivo e reintrodução do conhecedor no conhecimento.

No princípio dialógico, para Morin (2010, p 96), “duas noções que deviam excluir-se reciprocamente são indissociáveis em uma mesma realidade”. Assim, a organização e desorganização, por exemplo, fazem parte de um único sistema. O mesmo autor escreve que no princípio retroativo a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa; determinado efeito pode retroagir para estimular ou regredir uma causa. Por outro lado, no princípio recursivo [...] os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2010, p. 95). Ainda, segundo o mesmo autor, toda a pessoa, ao comunicar algo, o faz a partir da cultura na qual está inserida, dos conhecimentos que possui. Assim, no princípio reintrodução do conhecedor no conhecimento, o sujeito do conhecimento se reintroduz no conhecimento, transforma o conhecimento e se transforma pelo

conhecimento. De acordo com esses princípios, o referido grupo de pesquisa passou a compreender o grupo como um sistema complexo.

Concordamos com Seminotti e Cardoso (2007, p. 26) quando escrevem que “ainda que os processos grupais sejam da ordem do imaterial ou abstrato somente podem ser observáveis, descritíveis e analisáveis quando são organizados segundo as ideias e palavras dos participantes”. Assim, os dados da pesquisa foram organizados a partir dos relatórios que os participantes enviaram às coordenadoras após cada encontro do curso. Os dados foram analisados utilizando-se a Análise Textual Discursiva segundo Moraes e Galiazzi (2011). Dessa análise emergiram seis categorias finais, quais foram: abertura, resistência à mudança, *feedback* interpessoal, aprendizado, reconfiguração de vínculos e coordenadoras. A partir dessas categorias buscamos responder à questão norteadora desta pesquisa: compreender como ocorreu o processo no grupo do curso de formação de coordenadores.

## **Procedimentos**

A instituição promotora do curso de formação em dinâmica dos grupos o desenvolve há 30 anos e, nesse período, foram concluídos 200 grupos (totalizando aproximadamente 4.000 pessoas). Este curso tem o objetivo de capacitar seus participantes a entender e lidar com processos e comportamentos grupais, a partir da própria vivência do grupo, da prática de observação e da coordenação do grupo, bem como de seminários teóricos. O curso realizado pelo grupo e analisado neste artigo possuiu a duração de 300 horas divididas em 20 encontros mensais de 15 horas cada um. A conclusão do curso se deu há mais de cinco anos. O grupo analisado foi composto de 17 mulheres e 4 homens, totalizando 21 pessoas, cujas funções profissionais eram diversas, tais como: consultores empresariais, psicólogas, administradores, gerência da área de recursos humanos, empresários, entre outras.

As pessoas responsáveis pela coordenação dos encontros foram denominadas coordenadoras. Esta expressão será mantida aqui, durante todo o texto. O papel das coordenadoras situou-se no desenvolvimento de quatro tarefas distintas: coordenar as atividades vivenciais do primeiro módulo; proporcionar

supervisão às atividades de prática de observação e coordenação experimental dos participantes tanto no segundo quanto no terceiro módulos; clarificar os fenômenos e processos grupais que ocorreram no desenvolvimento do grupo durante o curso, bem como orientar as atividades relacionadas aos seminários teóricos e ao trabalho de conclusão do curso (TCC).

Durante o curso os participantes desempenharam quatro papéis distintos: participantes do processo grupal; participantes-coordenadores (quando coordenaram o momento vivencial do grupo do qual fizeram parte, como exercício prático da coordenação experimental); observadores do grupo (durante a prática da coordenação experimental do participante-coordenador) e alunos dos seminários teóricos (durante os seminários teóricos).

O curso de formação deste grupo foi desenvolvido em três módulos. O primeiro módulo foi constituído por seis encontros com atividades eminentemente experienciais, objetivando oportunizar a vivência dos processos grupais, assim como a experiência e o amadurecimento dos participantes na condição de membros de grupo.

O segundo e o terceiro módulos foram destinados a: (1) continuidade da vivência do desenvolvimento dos processos grupais (esta foi coordenada pelos participantes-coordenadores durante o exercício da atividade de coordenação experimental); (2) prática da observação dos processos grupais; (3) realização de seminários de fundamentação teórica sobre grupos.

A pesquisa-ação foi o método utilizado neste curso, onde, conforme os autores (MARTINS, 2008; MORIN, 2004; TRIPP, 2005) há presença cíclica da exploração da realidade atual, da ação propriamente dita e da avaliação (nova coleta de dados).

Na atividade de coordenação experimental, que durou duas horas para cada participante em cada um dos dois módulos onde está contemplada esta atividade, a sistemática foi sempre a mesma e seguiu os seguintes passos: (1º) o participante-coordenador coordenou o momento vivencial enquanto o participante-observador (fez a observação do funcionamento grupal) ficou fora do círculo grupal, mesma posição que as coordenadoras do grupo. Estas, naquele momento, foram apenas observadoras do processo, a fim de posteriormente proporcionar supervisão, conforme descrito anteriormente. (2º) Concluída a coordenação, as coordenadoras do grupo e o observador entraram no círculo. O observador relatou o que observou

a respeito do funcionamento grupal. (3º) Na sequência, os participantes proporcionaram *feedback* do que acharam adequado ou inadequado, tanto na observação quanto na coordenação. (4º) Momento de supervisão, quando as coordenadoras do grupo proporcionaram *feedback* sobre a observação.

Em relação à observação, a supervisão pontuou os aspectos adequadamente observados ou que faltaram ser salientados pelo observador. Em relação à coordenação, foram pontuados aspectos relacionados à técnica utilizada (pertinência ou não às necessidades do grupo naquele momento; passos na utilização e impactos no processo grupal), as intervenções realizadas pelo participante-coordenador, os impactos no processo do grupo, bem como clarificações, quando necessárias, dos fenômenos e processos ocorridos no desenvolvimento daquele momento de coordenação e observação. Para realizar as supervisões, as coordenadoras basearam-se nas suas anotações registradas no Diário de Campo durante a coordenação experimental do participante-coordenador.

Os participantes do curso foram orientados a realizar um relatório, após cada encontro, contendo seus sentimentos e percepções a respeito do grupo durante o encontro e enviarem às coordenadoras do grupo. Foram utilizados, como fontes de pesquisa, os 189 relatórios escritos pelos participantes. Como a pesquisadora deste estudo foi uma das coordenadoras do grupo, estes relatórios estavam em seu poder. O diário de campo da coordenadora (pesquisadora), que coordenou o grupo durante os 20 encontros, também serviu para complementar as informações. Desta forma, este estudo é uma pesquisa qualitativa utilizando o método transversal, com a estratégia de pesquisa documental (GIL,1999).

Com a anuência da Instituição promotora do curso e autorização dos participantes a organização dos dados foi iniciada e utilização da Análise Textual Discursiva conforme o modelo de Moraes e Galiazzi (2011). Como o foco foi verificar o grupo como totalidade, consideramos que o processo grupal seria clarificado considerando a ótica do discurso coletivo e não a do discurso individual.

Ao final da análise dos relatórios resultaram seis categorias: abertura, resistência à mudança, *feedback* interpessoal, aprendizado, reconfiguração de vínculos e coordenadoras. Estas categorias é que foram utilizadas para compreender como ocorreu o processo grupal no grupo pesquisado. Para nominar cada categoria mantivemos as palavras ou expressões mais escritas nos relatórios e que faziam “eco” às encontradas nos escritos dos estudiosos da teoria dos grupos.

Dessa forma, é importante clarificar o que cada uma refere-se quando forem citadas neste estudo. A *abertura* refere-se à expressão de pensamentos e sentimentos que o ser humano acredita estar percebendo e sentindo e tem tranquilidade em poder ou dever comunicar ao outro, com o intuito de favorecer a relação e o desenvolvimento pessoal, interpessoal ou do grupo.

A categoria *Resistência à mudança* refere-se aos comportamentos que dificultam, obstaculizam ou impedem o grupo de seguir no seu desenvolvimento. Estão inclusas as expressões advindas dos relatórios que significam resistência à mudança: medo do novo, enfrentar o medo, ansiedade em relação ao futuro, medos diversos, inquietação, ambivalência, falta de confiança, superficialidade, resistência à mudança, uso da teorização para não vivenciar.

*Feedback interpessoal* refere-se à informação do impacto que o comportamento de um participante causa no outro. Esta categoria é constituída pelas expressões advindas dos relatórios em relação à avaliação relativa ao *feedback* para si; avaliação relativa ao *feedback* para o outro; proteção do outro; proteção de si (cuidado no falar ou cuidado na exposição); arrependimento por ter se exposto demais.

*Aprendizado* refere-se a tomar consciência de si, de seus sentimentos e comportamentos em relação ao grupo e aplicar as mudanças que o participante julgar mais adequadas na sua vida no grupo, no seu relacionamento com o grupo, bem como no sentido do seu autodesenvolvimento. Assim, estão inclusas as seguintes expressões: aprendizado, desenvolvimento pessoal, resgate, evolução, contribuição, exposição de pensamentos e de sentimentos.

A categoria *reconfiguração de vínculos* refere-se aos comportamentos de esquecimento de compromissos assumidos com o grupo; atrasos; diminuição da oposição às ideias com as quais o participante não concorda, mas acha que já não vale mais a pena entrar em discussões sobre elas. Schutz (1978; 1994) escreve que tais comportamentos estão presentes no grupo na fase denominada por ele de separação. Aspecto também referendado por Castilho (1992). Estes autores salientam que também estão presentes as falas de pesar pelo grupo estar finalizando; o lamento de, no futuro, não ter mais os momentos com o grupo e as combinações de futuros encontros; a valorização da importância do mesmo na vida do participante, bem como agradecimentos aos demais pelas contribuições e auxílios no desenvolvimento pessoal. Considerando estes aspectos a categoria foi



denominada de *reconfiguração de vínculos*, uma vez que são novas formas de dar continuidade aos vínculos estabelecidos no grupo. resolução de pendências, resgate das situações e das relações interpessoais e intragrupais.

Optamos por considerar a categoria *coordenadoras* por sua especificidade e importância no desenvolvimento grupal. Esta categoria refere-se aos fragmentos dos relatórios em que os participantes emitiram seus pensamentos, opiniões, juízos e sentimentos a respeito da postura ou intervenções das coordenadoras.

## Resultados e discussão

Ao iniciar a discussão é importante ressaltar que, ao nos referirmos ao grupo, está contemplada a multiplicidade que o constitui, ou seja, ao grupo propriamente dito, às pessoas que o compõem, bem como aos subgrupos que fazem parte dele, de acordo com Seminotti (2001).

As categorias foram colocadas em quadros, um para cada módulo, visando facilitar a visualização e o entendimento da sequência da presença das categorias nos encontros. Para entender o processo ocorrido no grupo, foram colocadas as categorias na ordem em que apareceram em cada encontro na sequência dos relatórios. A seguir está colocado o quadro onde consta a sequência dos encontros do 1º módulo e as respectivas categorias.

<u>1º encontro</u> Abertura Resistência à mudança Coordenadoras	<u>2º encontro</u> <i>Feedback</i> interpessoal Resistência à mudança	<u>3º encontro</u> <i>Feedback</i> interpessoal Resistência à mudança
<u>4º encontro</u> Abertura <i>Feedback</i> interpessoal Resistência à mudança Coordenadoras	<u>5º encontro</u> <i>Feedback</i> interpessoal Aprendizado Abertura	<u>6º encontro</u> Abertura <i>Feedback</i> interpessoal Aprendizado Resistência à mudança Coordenadoras

Quadro 1: Categorias e sequência nos encontros do primeiro módulo

Analisando os fragmentos dos relatórios dos participantes, observamos que o grupo, no primeiro encontro do primeiro módulo, iniciou pela categoria (que na pesquisa foi denominada final) abertura, seguida pela categoria resistência à mudança e por fim pela categoria coordenadoras. Os participantes salientaram

muito a presença da abertura naquele início do processo grupal, como pode ser observado no seguinte fragmento:

“[...] o que mais me chamou a atenção foi a abertura que cada componente abordou completando sua frase com algo, algumas vezes, bastante íntimo de sua vida. Esse fato propiciou que no nosso subgrupo houvesse uma troca rica e, para aquele primeiro encontro, bastante transparente”.

Os comportamentos típicos da abertura, como por exemplo: espontaneidade, autenticidade, exposição de experiências, pensamentos e sentimentos mais íntimos, segundo Schutz (1978; 1994), fazem parte da abertura. Sob a ótica de Lewin (1970), a abertura pode ser entendida como as forças impulsoras que estimulam e facilitam o grupo a avançar em direção aos seus objetivos. A abertura inicial criou uma base de confiança para o grupo seguir em seu processo. Schutz (1978; 1994) conclui que os comportamentos típicos da abertura ocorrem no final da vida do grupo, quando as pessoas se conhecem mais profundamente e a confiança está estabelecida. Outros estudiosos da teoria dos grupos concordam com este pensamento (ROGERES, 1977b; PICHON-RIVIÈRE, 2009) ao escreverem que os grupos iniciam mais fechados, com as pessoas mais cuidadosas nas falas, nas relações, e vão se abrindo aos poucos, à medida que seus participantes se conhecem e a confiança vai se estabelecendo.

Este grupo iniciou com a abertura e, portanto, um processo bastante diferente do que a teoria preconiza. Assim, a partir de novas leituras da teoria dos grupos e de questionamentos e reflexões, pensamos em duas hipóteses complementares: a composição do grupo, ou seja, a maneira de ser, a singularidade, dos participantes do grupo e também o tipo de intervenção realizada pelas coordenadoras. Com relação à primeira hipótese, os fragmentos dos relatórios mostram que algumas pessoas se expuseram mais e outras seguiram o mesmo modelo, por sentirem confiança no grupo. A abertura de cada participante estimulou o compartilhar de todos no grupo. Com relação à intervenção das coordenadoras, os fragmentos reportaram sobre isso, como exemplifica a frase a seguir:

“[...] que teve também, e bastante, a ‘cara’ das facilitadoras; a segurança, serenidade, empatia e modelo que nos ‘emprestaram’ com suas coordenações tiveram muito a ver com a velocidade da entrega que tivemos e também com este sentimento de serenidade experimentado e trazido por nós”.

As intervenções realizadas pelas coordenadoras, a partir do método pesquisa-ação, foram de estimular o auto e hetero-conhecimento, a espontaneidade, autenticidade, sempre abrindo espaços para a investigação do que

estava ocorrendo com o grupo, estimulando os participantes a exprimirem seus pensamentos, experiências, sentimentos, com respeito a si e aos demais participantes, bem como clarificando os comportamentos grupais. A escolha por este tipo de coordenação objetivou alcançar a abertura. Esta opção é por concordar (e esta pesquisa solidificou esta percepção) com Schutz (1994) quando coloca que, quando a abertura está presente no grupo, as comunicações interpessoais são autênticas, transparentes, abertas tanto para a expressão quanto para a recepção de pensamentos e sentimentos, o que facilita o alcance dos objetivos. Morin (2003) dá suporte a esta ideia ao escrever que a abertura é fundamental e vital a um sistema, uma vez que é ela que “permite as trocas de energias necessárias às produções e transformações” (p. 246). Assim, acreditamos que seja possível intervir e facilitar para que os grupos estejam no processo de abertura mais rapidamente, na medida em que concordamos com Morin (2003), quando refere que os sistemas sociais são abertos, neste caso o sistema pequeno grupo, e que recebem do meio, energia, informação e organização necessárias para sua existência. As intervenções das coordenadoras podem ter exercido esse papel e facilitado o processo grupal.

Na medida em que os sistemas sociais são abertos e fechados, segundo Morin (2003), “conceber a abertura é conceber ao fechamento que lhe corresponde” (p. 247). O autor refere fechamento no sentido de manter um equilíbrio que dê estabilidade necessária ao sistema, como forma de preservar sua identidade.

Considerando que o grupo é um sistema complexo que contempla a abertura e o fechamento, de acordo com Alves e Seminotti (2006), pelos achados, o grupo estudado concretizou a ideia de abertura e fechamento. Isso porque, após a abertura inicial, emergiu a categoria final resistência à mudança, como se tivesse ido para o polo oposto apresentando comportamentos de cuidados no falar, silêncios, comportamentos de fuga da expressão de sentimentos e/ou pensamentos em relação às pessoas ou ao grupo, teorizações, entre outros. Este processo pode ser articulado com o que Bion (1975) define no pressuposto *luta-fuga*, onde há a ideia de que o grupo está reunido para lutar contra alguma coisa ou dela fugir. Junto com essa ideia também é possível pensar sob a ótica de Lewin (1970) ao relacionar os comportamentos da resistência à mudança como forças restritivas que dificultam o grupo a avançar em direção aos seus objetivos. Pensamos que o movimento também ocorreu como forma de equilibrar o que estava sendo sentido no momento

anterior como muito intenso. Nesse sentido, o grupo não estava parado, inerte. Ao contrário, estava em movimento interno. Esta ideia vai ao encontro do que Morin (2003) mostra sobre a sociedade ao referir que o fechamento não significa paralisia, mas realização das operações internas, como a auto-organização. Assim, o grupo, ao fechar-se para a abertura, estava organizando e assimilando os impactos do que havia sido dito e ouvido, para seguir o caminho no alcance dos objetivos do grupo. Ribeiro (1994) traz este mesmo olhar ao referir que a resistência à mudança é um instrumento de controle que objetiva a continuidade da vida.

Pichon-Rivière (2009) também ajuda a entender este processo ao escrever que o grupo, quando define seus objetivos, se propõe a uma mudança. Porém, ao mesmo tempo resiste a ela, pois o medo de mudar provoca entraves emocionais à aprendizagem, especialmente se não se sentir com capacidade suficiente para defender-se dos perigos que acredita existirem na nova situação.

O seguinte fragmento do relatório de um participante exemplifica o processo abertura/fechamento realizado pelo grupo: “[...] a impressão que ficou é de arrependimento por terem falado tanto no primeiro encontro, que foi surpreendentemente aberto, e o segundo num movimento contrário; mais travado”. Esta frase traz uma hipótese do motivo pelo qual o grupo, naquele momento, não dá continuidade à abertura, ao contrário, se direciona para a resistência à mudança. O processo abertura-fechamento deste grupo, para nós e de acordo com Alves e Seminotti (2006), pode ser pensado de acordo com o princípio dialógico concebido por Morin (2010, p. 96), onde “duas noções que deviam excluir-se reciprocamente são indissociáveis em uma mesma realidade”.

Na análise dos relatórios dos participantes do grupo apareceram muitos escritos (que se transformaram em fragmentos pela presença mais constante) sinalizando as coordenadoras. O aparecimento desta categoria neste momento pode ter sido com o objetivo de integrá-las ao grupo como um pedido de que sua intervenção o fizesse sair da situação de resistência e entrar novamente na abertura. Os fragmentos a seguir, retirados de relatório, exemplificam a hipótese:

“a coordenadora foi um tanto provocativa ao abrir espaço para a reflexão sobre o que percebíamos que estava ocorrendo no grupo. Me senti encorajado a falar e no final chegamos a algumas conclusões”; “uma intervenção das coordenadoras orientadora e construtiva ajudou muito o grupo”

Estes fragmentos reafirmam o que Pichon-Rivière (2009) escreve como tarefa do coordenador ou o “co-pensar”, como ele define. Para esse autor, o coordenador reflete com o grupo sobre as relações interpessoais entre os integrantes, buscando clarificar o que acontece no grupo e que pode estar facilitando ou obstaculizando o grupo a atingir seus objetivos. Nos momentos em que a resistência à mudança emergiu (segundo se constata nos documentos pesquisados), as coordenadoras utilizaram a metodologia pesquisa-ação, estimulando que os participantes falassem, expusessem seus pensamentos a respeito do que percebiam que estava acontecendo, bem como intervieram clarificando os movimentos grupais. Isso facilitou tornar visíveis alguns aspectos invisíveis, proporcionando equilíbrio ao grupo e reorientação para o seu objetivo de aprendizagem. Os fragmentos dos relatórios mostraram que as intervenções facilitaram o aprendizado do grupo a respeito de si, como também consolidaram aspectos teóricos sobre grupos.

Seguindo com a análise observamos, nos fragmentos dos relatórios, que estiveram presentes - em cinco encontros do primeiro módulo - os aspectos que, nesta pesquisa, foram integrados e definidos como a categoria *feedback* interpessoal (informação do impacto que o comportamento de um participante causa no outro participante). Segundo Vasconcellos (2002, p. 115), no *feedback* “uma parte do resultado do comportamento volta à entrada do sistema como informação e vai influir sobre o comportamento subsequente” e, para Morin (2003), nos sistemas sociais, a informação é que mantém a estabilidade, a auto-organização. Assim, a presença do *feedback* interpessoal funcionou como uma energia que impulsionou o grupo nos movimentos de resistência à mudança (“o grupo demonstrou ter cuidado na troca de *feedback*”; “ao dar *feedback* ter cuidado para não invadir o espaço do outro”); de abertura e de posterior aprendizado (“o *feedback* verdadeiro levou à ampliação do autoconhecimento”; “as fichas - o *insight*- vão caindo e levam à ampliação da confiança”), uma vez que estas categorias estiveram presentes após a categoria *feedback* interpessoal. Assim, o processo do *feedback* interpessoal influenciar na abertura, aprendizado e/ou impactar na resistência à mudança e fortalecê-las e estas incrementarem o *feedback*, pode ser entendido segundo o princípio do circuito retroativo onde, conforme Morin (2010), a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, pois determinado efeito pode retroagir para estimular ou regredir uma causa.

No processo grupal a presença e permuta das três categorias – abertura, *feedback* interpessoal e resistência à mudança – foi frequente durante todo o primeiro módulo. Porém, nos dois últimos encontros do módulo, a categoria final aprendido emergiu, como os fragmentos a seguir exemplificam:

“estamos juntos aprendendo, construindo muitas coisas”; “aprendendo um ‘turbilhão’ de coisas”; “grande aprendizado a que o grupo se propõe”; “continuo curtindo muito e aprendendo muito em cada momento”.

Esses fragmentos exemplificam o que Senge (2007, p. 23) coloca ao referir que “o aprendizado diz respeito ao modo como interagimos no mundo e às capacidades que desenvolvemos a partir de nossas interações”.

Finalizando o primeiro módulo, o processo grupal no sexto encontro foi a síntese do ocorrido no desenvolvimento dos encontros até aquele momento, uma vez que, das seis categorias finais tratadas neste estudo, só não esteve presente a categoria reconfiguração dos vínculos. Ao mesmo tempo em que os participantes relataram sentirem-se abertos e perceberam que o grupo estava com abertura para as relações também relataram a presença de *feedback* interpessoal de cuidado e proteção aos demais participantes e o aprendizado, concomitantes à resistência à mudança.

A categoria final “coordenadoras” reapareceu neste momento. Isto pode ter sido uma forma do grupo incluí-las neste final do primeiro módulo, demonstrando o aprendizado que obteve “junto com” e não sozinho, como o fragmento a seguir exemplifica:

“teve também e bastante, a ‘cara’ das facilitadoras; a segurança, serenidade, empatia e modelo que nos ‘emprestaram’ com suas coordenações tiveram muito a ver com a velocidade da entrega que tivemos e também com este sentimento de serenidade experimentado e trazido por nós”.

Esse fragmento parece mostrar que as coordenadoras estiveram presentes como “fundo” (seguindo o que a *gestalt* coloca como o princípio de figura-fundo) proporcionando que o grupo fosse “figura”. Neste momento entendemos a inclusão das coordenadoras, conforme o que Morin (2010) traz no princípio reintrodução do conhecedor no conhecimento, na medida em que a coordenação clarifica o processo, introduz e traduz o conhecimento que possui - e o faz a partir da sua concepção de mundo, da sua cultura, considerando seus conhecimentos e experiência - para que o grupo atinja o seu objetivo de aprender.

Abaixo, está colocado o quadro onde consta a sequência dos encontros do 2º módulo e as respectivas categorias finais.

<u>7º encontro</u> Resistência à mudança Coordenadoras Abertura Aprendizado	<u>8º encontro</u> Resistência à mudança Aprendizado Coordenadoras <i>Feedback</i> interpessoal	<u>9º encontro</u> Aprendizado Resistência à mudança Coordenadoras <i>Feedback</i> interpessoal
<u>10º encontro</u> Abertura <i>Feedback</i> interpessoal Coordenadoras	<u>11º encontro</u> <i>Feedback</i> interpessoal Aprendizado Abertura	<u>12º encontro</u> Resistência à mudança <i>Feedback</i> interpessoal Aprendizado Abertura Coordenadoras
13º encontro <i>Feedback</i> interpessoal Abertura		

Quadro 4: Categorias finais e sequência nos encontros do segundo módulo.

Conforme descrito anteriormente, a metodologia do segundo módulo do curso foi diferente do primeiro, uma vez que foram introduzidos os seminários teóricos e a parte vivencial foi coordenada pelos próprios participantes e não pelas coordenadoras do curso. Isso pareceu ter impactado sobremaneira, como os fragmentos dos relatórios, a seguir exemplificam:

“o grupo está com muito medo, o mesmo que eu; tenho medo de minha coordenação. Aí eu me defendo”; “na verdade, o grupo não parece se afetar muito com qualquer assunto; às vezes acho que está apático”.

Esses escritos demonstram o que referi ao descrever anteriormente a categoria resistência à mudança, ou seja, que são comportamentos que dificultam, obstaculizam ou impedem o grupo de seguir no seu desenvolvimento. Esta categoria – presente em quatro dos sete encontros que compuseram o segundo módulo – esteve intercalada seguidamente com as categorias aprendizado e abertura seguindo um movimento de superfície-profundidade, como o fragmento a seguir exemplifica: “alguns incômodos vieram à tona e foram amplamente discutidos”. “Muitas coisas foram resolvidas e outras continuaram penduradas”.

Penso que dois aspectos propiciaram esse processo. Por um lado, a categoria *feedback* interpessoal utilizada pelo grupo e, por outro lado, pela categoria coordenadoras, como é possível verificar nos seguintes relatos:

“o *feedback* foi uma oportunidade de melhoria. Vou olhar mais o meu jeito de ser”. “As coordenadoras foram bem diretas e objetivas, como sempre, fazendo críticas construtivas”; “as coordenadoras chamaram a atenção do grupo para o que estava acontecendo”.

Assim, como ocorreu no primeiro módulo, através do *feedback* interpessoal, uma parte do efeito do comportamento dos participantes e do grupo retornou como informação influenciando o comportamento subsequente. Desta forma, a sequência dos comportamentos, às vezes, mostrou resistência à mudança e outras abertura. Parece-nos que as coordenadoras, por meio das intervenções pertinentes ao seu papel, proporcionaram estabilidade ao grupo, reorientando-o para o objetivo de aprendizagem. Dessa forma, para nós o *feedback* serviu como fio condutor para clarificar as situações, ajudando o grupo a seguir seu processo.

A presença frequente da categoria resistência à mudança parece ter feito com que o processo de evolução fosse mais lento do que o desejado pelo grupo, e sentido como angustiante, conforme os fragmentos dos relatórios. No diário de campo da coordenadora foram encontrados registros – que foram comunicados ao grupo – que vão ao encontro desta percepção: “o grupo parece com medo de falar o que realmente sente e percebe a respeito de si”; “grupo teoriza sobre como deveria ser e não fala do que faz no aqui-e-agora”.

A resistência à mudança, o fechamento, proporcionou a organização interna, levou que o grupo fizesse resgates, aprofundasse suas relações, evoluísse, em direção à maturidade grupal. Estes comportamentos favoreceram que surgisse a abertura. Os fragmentos a seguir exemplificam estes aspectos:

“várias pendências foram resgatadas, sentimentos foram colocados para fora”; “Há predisposição muito maior a doarem-se cada vez mais”; “Há cumplicidade e vontade de todos em querer crescer individualmente e como consequência uma evolução do grupo”.

Essas frases mostram que o vivenciado trouxe como resultado o aprendido, indo ao encontro do que Pagés (1982) escreve ao referir que a aprendizagem passa pela afetividade e é resultante da dinâmica de sentimentos e ações contraditórios vivenciados continuamente pelo grupo. Complementa essa visão a escrita de Pichon-Rivière (2009) ao colocar que o ser humano, na medida em que apreende o objeto e o transforma modifica a si mesmo e, assim, pode modificar o ambiente fora dele.

Em 12 encontros a categoria aprendido esteve presente, ratificando o crescimento e a evolução grupal, como os fragmentos a seguir exemplificam: “evoluímos no sentido da aprendizagem; de crescimento e amadurecimento”; “esse conhecimento me proporcionou crescimento e entendimento da dinâmica dos



grupos, principalmente do nosso”. O processo de idas e vindas, de contradições e aprendizados encontra suporte também na teoria:

grupo é um método de transformação, onde o movimento constante de revelar-se e encobrir-se, de sentir-se isolado e perceber o outro, de diferenciar-se e confundir-se na relação com os semelhantes, de falar ou calar, utilizando-se de toda e qualquer linguagem como forma de expressão, permite o crescimento dos indivíduos e da coletividade na qual interagem (CABRAL; SEMINOTTI, 2012, p. 212).

Da mesma forma como ocorreu no primeiro módulo, o grupo finaliza o segundo módulo com a categoria abertura.

A seguir, está colocado o quadro onde consta a sequência dos encontros do 3º módulo e as respectivas categorias finais.

<u>14º encontro</u> Resistência à mudança Aprendizado Reconfiguração de vínculos <i>Feedback</i> interpessoal Abertura Coordenadoras	<u>15º encontro</u> <i>Feedback</i> interpessoal Aprendizado Abertura Resistência à mudança	<u>16º encontro</u> Abertura Coordenadoras Reconfiguração de vínculos
<u>17º encontro</u> Abertura Reconfiguração de vínculos Coordenadoras	<u>18º encontro</u> Abertura Aprendizado Coordenadoras	<u>19º encontro</u> Reconfiguração de vínculos Aprendizado Coordenadoras
<u>20º encontro</u> Aprendizado Reconfiguração de vínculos		

Quadro 5: Categorias finais e sequência nos encontros do terceiro módulo

O início do terceiro módulo seguiu o mesmo processo do início do módulo anterior e diferente do primeiro módulo, onde o grupo iniciou com a abertura. Assim, a resistência à mudança esteve presente num primeiro momento. Porém, esteve presente somente nos dois primeiros encontros e não mais apareceu nos relatórios dos participantes até a conclusão do curso. Como era acompanhada da categoria *feedback* interpessoal este também desapareceu. Neste momento do processo, observamos que o grupo não utilizou mais suas energias para redirecionar os comportamentos ou funcionamento do grupo, através do *feedback* interpessoal,

nem para resistir às situações ou às pessoas do grupo. O foco de atenção foi para a abertura.

Como foi característica do processo deste grupo neste terceiro módulo, assim como no segundo, após a resistência à mudança emergiu a abertura (presente em cinco dos sete encontros). Os relatórios mostraram que os comportamentos de abertura, naquele momento, denunciavam relações de vínculos, confiança, afetividade e intimidade mais intensa, como mostram os exemplos a seguir: “havia confiança no grupo”; “mais intimidade no grupo; o compartilhar de sentimentos e vivências foi bem aprofundado”; “emocionalmente rico, com trocas significativas de afeto e apoio”; “o grupo me pareceu focado na questão da intimidade”. À medida que o grupo caminhou em direção ao final do curso, mais aprofundou suas relações de abertura. Este processo do grupo foi ao encontro do que os autores colocam: que o tempo e a energia do grupo foram utilizados para a abertura, para o aprendizado e a reconfiguração de vínculos.

Schutz (1994) chama a última etapa da evolução de um grupo de abertura. Nesta, há construção de vínculos, os relacionamentos são apreciados, os sentimentos, a intimidade e confidências são compartilhados. Também para Pichon-Rivière (2009), na última instância do desenvolvimento grupal, chamada por ele de *projeto*, a pertença dos membros se concretiza. Na visão de Rogers (1977b), a abertura proporciona aceitação das outras pessoas, na medida em que aceitando suas experiências também passa aceitar os outros e as experiências vivenciadas por eles. Os fragmentos dos relatórios ratificaram os escritos dos autores do estudo dos pequenos grupos.

Da mesma forma que a abertura, a categoria aprendizado (tanto individual quanto grupal) também foi bastante salientada e esteve presente em 5 encontros. Os relatórios mostraram o que escreve Senge (2007) sobre o aprendizado. Para esse autor, as interações no mundo proporcionam o desenvolvimento de capacidades e que o aprendizado precisa ser colocado em ação para realmente ter significado. Vemos que isso ocorreu no grupo e colocamos em diálogo Morin (2010), com o princípio recursivo, onde os produtos são tanto produtores quanto causadores daquilo que produzem e/são produzidos. Neste grupo o participante influenciou no aprendizado do grupo e o grupo favoreceu o aprendizado do participante.

Os autores (SCHUTZ, 1978; 1994 e CASTILHO, 1992) escrevem que os comportamentos que, neste estudo, compõem a categoria reconfiguração de

vínculos, fazem parte da fase de *separação* e para por Pichon-Rivière (2009) como a instância do *projeto*. Para estes estudiosos tais comportamentos surgem somente quando o grupo está se encaminhando para o seu final. Assim, chamou nossa atenção o aparecimento desta categoria quando ainda faltavam seis encontros para a finalização do curso. O fragmento a seguir exemplifica que o grupo mostrou preocupação com sua finalização: “nosso grupo vem passando e se preparando para a fase de terminação”; “vou sentir muita saudade deste convívio com estas pessoas, com este grupo”. O diário de campo proporcionou suporte para buscar entender esse processo diferente do que a teoria preconiza. As anotações revelam um lamento pelo término que iria ocorrer e o desejo de aproveitar ao máximo o tempo que ainda existia para aprofundar as relações e aprendizados. O grupo transformou o desejo em ações, na medida em que foi abrindo-se cada vez mais à intimidade, à afetividade, ao estimular o desenvolvimento e o aprendizado pessoal e interpessoal e à aceitação do jeito de ser de cada participante. Esta categoria esteve presente em outros quatro encontros, especialmente no penúltimo e no último, quando o grupo dedicou grande parte do tempo tratando de comportamentos e sentimentos inclusos nesta categoria, como, por exemplo:

“Fizemos uma aliança para formar um grupo de terapia para ano que vem”;  
 “O grupo estava disperso”; “[...] lamentos por ter pouco tempo pela frente e muito tempo desperdiçado”; “Falamos sobre o término do grupo que está chegando, de nossas ansiedades e sentimentos diferentes que isto vem causando nos membros”; “Meu sentimento foi de distância”.

Os escritos acima vão ao encontro do que Schultz (1994) coloca sobre as combinações de encontros futuros do grupo e que são comportamentos comuns quando o mesmo está chegando ao final, assim como devaneios, dispersões, entre outros, o que também ocorreu com este grupo.

Schutz (1994) conclui que, após esses movimentos, comuns na fase denominada pelo autor como separação, há uma maior tranquilidade entre os membros, o grupo se sente mais preparado para aceitar a finalização do mesmo e surgem as avaliações sobre os aprendizados obtidos. Observamos que o grupo pesquisado apresentou este processo, uma vez que a categoria denominada neste estudo como aprendizado emergiu novamente nos encontros finais (19º e 20º encontros), como os fragmentos a seguir exemplificam: “O grupo está mais maduro em suas relações, na medida em que consegue ceder seu espaço para outros membros do grupo. Interessante a circularidade dos papéis”; “É impressionante a

maturidade adquirida em ouvir e confortar uns aos outros, sem julgamentos”. Em vários encontros anteriores, apesar de falarem da importância da aceitação dos estilos de ser de cada um, os participantes tinham dificuldade em praticar isso no grupo. Inúmeras vezes ditaram como deveriam falar ou não; como deveriam se comportar uns com os outros, assim como o que era certo ou errado fazer ou dizer no grupo. Porém, como os fragmentos acima exemplificam, neste momento do grupo pareceu-nos que a aceitação do jeito de ser de cada um foi apreendida de fato, saindo da fala e transposta para os comportamentos de ouvir, de aceitar, com tranquilidade e sem julgamentos do certo e errado.

Foram evidenciados, também, pelos participantes, os aprendizados individuais, o crescimento que cada um conquistou na sua vida pessoal e profissional. Assim, o clarificar e assumir como seus, suas necessidades, responsabilidades, e expressá-las de forma assertiva, respeitando o mesmo nos demais participantes, também foi utilizado na vida fora do grupo. Esses comportamentos foram entendidos por nós como aprendizado.

Analisando a sequência das categorias finais, pareceu-nos que a abertura que o grupo alcançou em termos de confiança, intimidade e afetividade, na primeira parte do terceiro módulo, favoreceu o aprendizado, como mostram os fragmentos a seguir: “[...] muita intensidade e muita intimidade”; “A afetividade é enorme, o respeito é grande e o apoio é algo indescritível. Sinto uma energia muito grande que emana do grupo”; “Aprendi muito e que tenho muita coisa ainda para aprender”; “Os objetivos de aprender foram mais que alcançados; foram superados”. Neste aspecto, vemos que o processo deste grupo foi ao encontro do que Pichon-Rivière (2009) escreve: o grupo tornou-se campo de aprendizagem.

### **Considerações finais**

O grupo possui uma identidade própria e dinâmica, que é diferente da soma das características de seus participantes. No estudo dos grupos, consideramos importante ter claro o processo que os grupos percorrem durante sua existência. Porém, poucos autores definem o que entendem por processo grupal. Esta pesquisa pode contribuir com uma definição, já que aqui o processo grupal foi entendido como as relações que os participantes desenvolvem entre si, bem como a

vivência dos fenômenos grupais que ocorrem recursivamente durante a vida do grupo.

Alguns autores (MAILHIOT, 1998; PICHON-RIVIÈRE, 2009; SCHUTZ, 1994, por exemplo, ao estudar o processo grupal, definem etapas que ocorrem em sequência, quase que linear. Todavia, segundo a aplicação da dialógica de Morin nos pequenos grupos, feita por Alves e Seminotti (2006), os achados mostram a importância da compreensão que o processo grupal ocorre dentro de múltiplas lógicas (neste estudo, as lógicas foram: abertura, resistência à mudança e o aprendizado) e também de forma recursiva, enquanto

Um segundo aspecto a destacar é que, na medida em que os estudiosos da tradição do estudo dos grupos não definem a quais grupos se referem, fica a ideia que um determinado fenômeno seja universal e acontece com todos os grupos. Podem ser universais, porém, também podem ser contextuais, ocorrendo situações diferentes nos grupos. Assim, consideramos a verdade como relativa e não absoluta. Assim, ficou a reflexão e a certeza da necessidade de um olhar menos definitivo e conclusivo, que os estudiosos da tradição dos grupos preconizam, como se fossem válidos para todos os grupos, independentemente de quando e onde se realizam.

O grupo pesquisado referendou esta ideia, na medida em que, como exemplo, Schutz (1978; 1994), Rogers (1977b) e Pichon-Rivière (2009) escrevem que os grupos iniciam mais fechados, com as pessoas mais cuidadosas nas falas, nas relações, e vão se expondo com mais espontaneidade, autenticidade, à medida que a confiança vai se estabelecendo e a abertura se concretiza quase no final da vida grupal. A pesquisa realizada mostrou que o processo deste grupo foi diferente, ou seja, iniciou pela abertura. O mesmo aconteceu com outro grupo (no mesmo tipo de curso, com as mesmas coordenadoras, mesma metodologia e igual foco de atenção) onde houve o estabelecimento da confiança e da abertura, no início de um processo servindo como suporte e caminho para a aprendizagem.

A pesquisa mostrou que a abertura no início do processo assustou o grupo. Com medo de seguir para o desconhecido, o grupo apresentou comportamentos de resistência à mudança. Estes dois grandes movimentos – abertura e resistência à mudança – ocorreram intercaladamente, como ondas, ora escondidos na profundidade, ora mostrando-se na superfície.

Outros dois aspectos a serem ressaltados dizem respeito ao *feedback* interpessoal e as intervenções das coordenadoras, uma vez que proporcionaram energia e estímulo para o grupo seguir no seu desenvolvimento, no alcance do seu objetivo de aprendizado. O *feedback* interpessoal foi impulsionador na busca do equilíbrio entre os movimentos de abertura e resistência à mudança. Por outro lado, as intervenções das coordenadoras propiciaram auto e heteroconhecimento no grupo; estimularam os participantes à exposição dos pensamentos a respeito do que percebiam que estava acontecendo, bem como clarificaram os movimentos grupais. Estas intervenções facilitaram o aprendizado do grupo a respeito de si como também consolidou aspectos teóricos sobre os grupos.

Schutz (1994) coloca que, quando a abertura está presente no grupo, facilita o alcance dos objetivos e Morin (2003) dá suporte a esta ideia ao escrever que a abertura é fundamental e vital a um sistema. Esta pesquisa também pode contribuir com a reflexão da importância da abertura num grupo e a possibilidade de facilitar que este movimento ocorra, através do tipo de intervenções da coordenação e o método utilizado. Nesta pesquisa, a utilização da metodologia pesquisa-ação por parte das coordenadoras, estimulando que os participantes falassem, expusessem seus pensamentos a respeito do que percebiam que estava acontecendo, bem como intervenções clarificando os movimentos grupais, mostrou ter facilitado o aprendizado do grupo a respeito de si como também consolidou aspectos teóricos sobre os grupos.

Outro aspecto importante a considerar é a *reconfiguração de vínculos*, uma vez que esteve presente durante uma parte significativa do tempo de duração do grupo. Os comportamentos, que fazem parte deste operador, são sinalizados por Schutz (1978) e Castilho (1992), bem como por Pichon-Rivière (2009), por emergirem quase no final do grupo. Nesta pesquisa ele surgiu faltando ainda um terço do tempo para finalização do grupo, ou seja, diferente do que preconiza a teoria. Consideramos importante compreender os comportamentos, da categoria reconfiguração de vínculos, na medida em que a análise destes pode servir como *feedback* para o grupo a respeito de quanto este é significativo ou não para seus participantes, bem como sinalizar a direção para onde o grupo se dirige. Nesta pesquisa, a análise revelou a importância do grupo para seus participantes e o desejo de aproveitar ao máximo o tempo que ainda existia para aprofundar as relações e aprendizados. Isso levou a ações de abertura cada vez maior à

intimidade, à afetividade, estimular o desenvolvimento e o aprendizado pessoal e interpessoal, bem como à aceitação do jeito de ser de cada participante.

Concluindo, observamos que, de certa forma, o processo vivenciado pelo grupo (abertura-resistência à mudança-aprendizado) é semelhante ao da aprendizagem na vida do ser humano. Nasce aberto, sedento em conhecer, mas também precisa voltar-se para si, organizar os conhecimentos para depois colocar em prática, concretizando e solidificando os conhecimentos. Continuando seu desenvolvimento retoma o processo e busca novos conhecimentos. Também neste processo o *feedback* é balizador. Na maturidade, profissional ou pessoal, ocorre um momento em que o ser humano pode concluir como os participantes do grupo concluíram: “Aprendi muito e tenho muita coisa ainda para aprender. Muito aprendizado”. “Os objetivos de aprender foram mais que alcançados; foram superados”.

## Referências

- AFONSO, M. L.; VIEIRA-SILVA, M.; ABADE, F. O processo grupal e a educação de jovens e adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, out./dez. 2009.
- ALEXANDRE, M. Breve descrição sobre processos grupais. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-219, ago./dez. 2002.
- ALVES, M.; SEMINOTTI, N. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 113-133. 2006.
- BION, W. R. **Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo**. 2. ed. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- CABRAL, P.; SEMINOTTI, N. Os processos grupais desde o paradigma sistêmico – complexo – uma experiência de intervenção recursiva em um grupo de gestores. **Psycologica**, Coimbra, Portugal, n. 55. 2012.
- CASTILHO, Á. **Liderando grupos: um enfoque gerencial**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MARTINS, G. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, S. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 201-217; jan./jun. 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

PAGÉS, M. **A vida afetiva dos grupos: um esboço de uma teoria da relação humana**. Petrópolis: Vozes, 1982.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RIBEIRO, J. **Gestalt-terapia: o processo grupal: uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e holística**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1977b.

SCHOSSLER, A. B.; CARLOS, S. A. Por uma visualização do processo grupal. **Revista Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, maio/ago. 2006.

SCHUTZ, W. **Psicoterapia pelo encontro**. São Paulo: Atlas, 1978.

\_\_\_\_\_. **The human element: productivity, self-esteem, and the Bottom line**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

SEMINOTTI, N. Primero la semejanza y luego las difencias. **Revista Clínica y Análisis Grupal**, v. 23, n. 86, p. 079-09. 2001.

SEMINOTTI, N.; BORGES, B.; CRUZ, J. O pequeno grupo como organizador do ambiente de aprendizagem. **Revista Psico-USF**, v. 9. 2004.

SEMINOTTI, N.; CARDOSO As configurações vinculares no pequeno grupo potencializando e/ou limitando seu processo. **Vínculo**, São Paulo, v. 4, dez. 2007.

SEMINOTTI, N.; MORAES, M. L de; JOTZ, C. B. A invenção dos pequenos grupos, as teorias que os explicam / compreendem e a complexidade sistêmica. In: Encontro Regional Sul ABRAPSO, 12., As práticas da psicologia social com(o) movimento de resistência e criação. Chapecó. Chapecó: Unochapecó, 2008. Disponível em: <www.fw2.com.br>.

SENGE, P. **Presença: propósito humano e o campo do futuro**. São Paulo: Cultrix, 2007.



TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2003.