Desenvolvimento de pessoas e grupos na modalidade *on-line ao vivo*: contribuições das ciências da Dinâmica dos Grupos e Análise Transacional

Publicado na Revista 10 da SBDG – Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos, em julho/2022

Laucemir Silveira[1]

RESUMO

A migração de programas de desenvolvimento de pessoas e grupos, da modalidade presencial para telepresencial, trouxe desafios ao coordenador/facilitador. Promoveu mudanças no ambiente e na forma de conduzir suas atividades profissionais, que impactam suas competências e necessidade de ajustá-las e desenvolvê-las. Este artigo teórico aborda as fases da mudança pessoal relacionando-as com a curva de competência e a manifestação de alguns fenômenos e movimentos grupais comparados nas modalidades presencial e on-line ao vivo. A narrativa de experiências da autora na transição de suas atividades profissionais, de março de 2019 a dezembro de 2021, é embasada em conceitos das ciências da Dinâmica dos Grupos e da Análise Transacional.

Palavras-chave: Análise Transacional. Curva da Mudança e Competência. Dinâmica dos Grupos no Ambiente On-line Síncrono. Desqualificação. Fenômenos Grupais.

ABSTRACT

The migration of development programs of people and groups, from the presential modality to the telepresential, brought challenges to the coordinator/facilitator. It promoted changes in the environment and in the way to conduct their professional activities, which impact on their skills and the need to adjust and develop them. This theoretical article approaches the phases of personal change by linking it to the competence curve and manifestation of some phenomena and group movements compared to the presential and live online modalities. The author's experimental narrative in the transition of her professional activities, from March 2019 to December 2021, is based on the concepts of the sciences of the Groups Dynamics and Transational Analysis.

Keywords: Transactional Analysis. Change and Competence Curve. Group Dynamics in the Online Synchronous Environment. Disqualification. Group Phenomena.

INTRODUÇÃO

[1] Psicóloga (CRP 08-3335), economista, mestre em administração e recursos humanos, pós-graduada em neurociências e comportamento, analista transacional didata para a área Organizacional pela UNAT-BRASIL – União Nacional dos Analistas Transacionais. Especialista e didata em dinâmica dos grupos pela SBDG – Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos. Consultora em desenvolvimento humano nas organizações, ênfase à gestão do comportamento humano em mudanças organizacionais. Diretora da Zoeh Desenvolvimento Humano. Email: laucemir@zoehdesenvolvimento.com.br

O isolamento social provocado pela pandemia entre os anos de 2019 e 2021 e a consequente migração de atividades profissionais para o formato remoto, aceleraram tendências de comunicação e realização de processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas pelo ambiente virtual.

Minha experiência prioritária era na condução de programas de desenvolvimento de pessoas e grupos na modalidade presencial, baseada no modelo de educação de laboratório: facilitando autoconhecimento, habilidades interpessoais e de atuação em equipes, habilidades de liderança e gestão de pessoas, desenvolvimento gerencial; formação de profissionais nas áreas de Dinâmica dos Grupos e Análise Transacional; programa de desenvolvimento pessoal e profissional em grupo, *coaching* de equipe e em grupo.

Educação de laboratório envolve metodologia que estimula mudanças pessoais nos níveis cognitivo, emocional, atitudinal e comportamental, a partir de aprendizagem baseada em experiências diretas ou vivenciais. (MOSCOVICI, 2013).

Tendo que migrar 100% das atividades para ambiente relativamente novo, busquei compreender que recursos possuía e em que aspectos necessitava desenvolver-me para seguir realizando um trabalho útil. Em termos técnicos e metodológicos tinha diversas dúvidas: Seria possível facilitar o desenvolvimento de pessoas pelo ambiente on-line ao vivo com resultados semelhantes ao presencial? Habilidades e atitudes, em que grau? E o aprimoramento dos grupos e equipes considerando seus processos, fenômenos e forças grupais?

Neste artigo compartilho reflexões feitas ao longo dessa jornada inconclusa, com algumas descobertas. Coloco ênfase: na autogestão do coordenador no seu processo de mudança, considerando fases da mudança pessoal e seu impacto nas competências profissionais; em alguns elementos da dinâmica dos grupos presentes na facilitação do desenvolvimento de pessoas em grupo, nos níveis pessoal, interpessoal e grupal, com possíveis diferenças entre as modalidades presencial e telepresencial.

A narrativa está embasada em alguns conceitos das ciências da Dinâmica dos Grupos (DG) e Análise Transacional (AT). O termos *on-line ao vivo* (OLAV), *telepresencial* (TP) e *on-line síncrono* (OLS) serão tratados como similares, assim também os termos "coordenador" e facilitador" referindo-se à posição daquele que conduz o programa de desenvolvimento.

A MUDANÇA VIVENCIADA PELO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DE OUTROS

A seguir exploro as fases da mudança pessoal e seu impacto nas competências profissionais ao longo do processo, e alguns elementos que podem contribuir para ampliação da percepção do coordenador sobre seu desenvolvimento para uma atuação ética e sempre centrada nas necessidades do cliente seja ele um indivíduo, grupo ou organização, que deposita nas competências do coordenador o apoio para lidar com seus desafios, dilemas e objetivos, bem como sua potência a ser fomentada.

Eu tinha trabalhos presenciais em andamento e outros programados para iniciarem na semana seguinte ao anúncio do isolamento social decorrente da pandemia. Estávamos imergindo numa alteração de rota abrupta e profunda. Houve adiamentos, negociações e parcerias para experimentação de uma situação nova para contratantes e facilitadores de programas voltados à aprendizagem e mudança. Senti que a confiança mútua entre essas partes foi fundamental.

As Fases da Mudança e Seu Impacto nas Competências Profissionais

A analista transacional Julie Hay (2009) aborda o processo de mudança e seu impacto no comportamento e *performance* do indivíduo com base nos estágios do luto descritos pela psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross, somando ideias da analista transacional Pamela Levin a respeito de características e necessidades que o indivíduo vivencia em cada fase do seu desenvolvimento. Hay (2009) explora como lidar com elas para se vivenciar o natural declínio de competências e favorecer a evolução no processo de mudança de maneira a tornar-se cada vez mais eficaz nas suas atividades profissionais.

Amparada por esse guia, procurei identificar as transições que eu estava vivendo, buscando apropriar-me de aprendizagens e comportamentos requeridos pelo novo contexto. Lembrei do que a comissária de bordo orienta aos passageiros: "se houver despressurização durante o voo, coloque a máscara antes em você e depois ajude outras pessoas" – referindo-se a prover oxigênio primeiramente a si mesmo para então ter recursos e condições para ajudar outros.

A seguir comento as fases do processo de mudança e sua curva de competência propostos pela autora, que contribuíram para refletir sobre mudanças minhas e dos meus clientes – afinal, estávamos todos no mesmo voo!

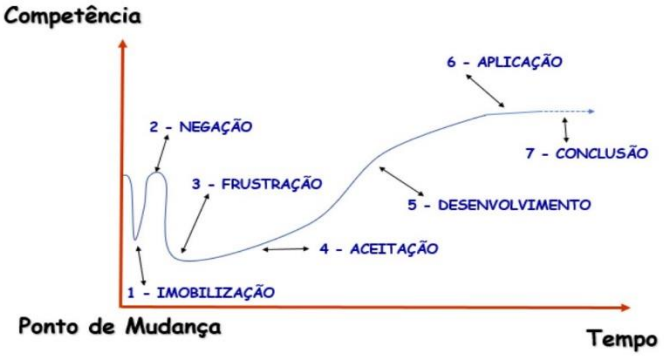

Figura 1 – Curva de Competência em Mudança
Fonte: Adaptado pela autora, a partir do original de Julie Hay (2009).

A fase 1 – **Imobilização,** principalmente em mudanças impostas ou abruptas, tende a ser vivenciada como um "choque", que demanda tempo para compreender o que está acontecendo e situar-se em relação à nova realidade, com apreensão em relação ao desconhecido. Nessa fase minha sensação era de estar meio perdida, sem saber o que fazer ou por onde começar. Vinha num fluxo de trabalho continuado desafiador e que preenchia os dias e as semanas. Então a sensação era de perda de tempo. Para Hay (2009) isso pode ocorrer mesmo em mudança escolhida e planejada, em que a pessoa precisa simplesmente estar na nova situação, sem ter que agir de acordo com ela porque ainda não possui alguns recursos. Precisa apenas chegar, dar a si mesma um tempo e ser bem-vinda.

Na fase 2 – **Negação,** se age com os padrões de comportamento de antes, como se aqueles conhecimentos e habilidades ainda fossem apropriados. Mesmo que alguns sejam úteis, o hábito leva a repetir e a ameaça à sensação de incompetência pode dificultar experimentar o novo. Eu me percebi querendo atuar no telepresencial igual fazia no presencial, apenas fazendo pequenos ajustes. Como se trata de algo não consciente, eu me percebia entrando no novo espaço, mas sem me dar conta de que estava trazendo conhecimentos e habilidades antigos para dentro do novo, mais do que buscando fazer descobertas e conhecer novas possibilidades e opções.

Para Hay (2009), pode parecer que se está com um desempenho melhor nesta fase, porque começa-se a aplicar recursos preexistentes e percebe que está realizando atividades. A pessoa pode ser questionada como se estivesse deliberadamente resistente, mas lentamente começa a vislumbrar a necessidade de mudança. Então, precisa de tempo para explorar o novo, no próprio ritmo, situar-se no atual espaço, colocando atenção ao que observa, e conhecer outras pessoas envolvidas com seu tema e o que elas fazem.

Na fase 3 – há a **Frustração,** quando reconhece que precisa ser diferente, mas não sabe como. Vem a sensação de incompetência ao aplicar os esforços às novas abordagens. Eu avancei com meus trabalhos no ambiente on-line síncrono, participei de alguns cursos para conhecer alguns recursos e me sentia como uma criança que já havia aprendido a andar e voltou a engatinhar. Era como se eu tivesse algo maior para entregar, mais potencial do que estava aplicando, mas estava incompetente nas novas situações. Dois fatores foram relevantes: agora tinha consciência da necessidade de mudar e tive conversas produtivas com colegas de trabalho sobre o que ajustar para seguir.

Segundo Hay (2009), algumas pessoas culpam outros ou o sistema por não as ajudarem o suficiente ou proverem os recursos para que avancem. Podem se sentir sobrecarregadas pela necessidade de aprender novas abordagens, tristes pela perda do *statu*s anterior. Por outro lado, podem se sentir motivadas a descobrir oportunidades para qualificar-se para a nova situação. Nesta fase é relevante ter fontes de informação e é costumeiro preferir ter com quem conversar sobre suas novas ideias a respeito de seu trabalho, a ouvir que lhe digam o que fazer. Quer pensar, ser ativa em perguntar e expressar suas ideias.

Na Fase 4 – **Aceitação**, são abandonados comportamentos úteis e confortáveis do passado, testa-se novas maneiras de fazer as coisas e há início de aquisição de novos padrões. Nesta fase eu ainda me sentia insuficiente em vários aspectos, frustrada com o tanto de tempo que precisava investir para realizar trabalhos que já conhecia e para seguir me aprimorando, ou por experimentar recursos que não apreciava, com os quais não possuía afinidade.

Para Hay (2009) esta fase representa psicologicamente o movimento, no ciclo pessoal de aprendizado. A pessoa reconhece a realidade da sua experiência – que está em uma nova situação e precisa de um novo conjunto de comportamentos. Revisa a situação e a compara com o passado para identificar as diferenças e essa análise contribui para atualizar seu quadro de referência, que permite seguir experimentando ativamente os novos recursos e habilidades demandados. Pode parecer incompetente em algum momento, mas vai criando sua própria identidade no trabalho. Importante que o ambiente a encoraje e permita experimentar, fornecendo norteadores de desempenho em vez de encaixotar o profissional.

Um dos fatores positivos é que a vivência da mudança, nesse período da pandemia, foi comum aos profissionais e aos clientes e o grau de permissão para experimentação e para erros foi alto. Havia tolerância e apoio mútuo e compartilhado nos trabalhos que realizei e com os profissionais com os quais me relacionei. Experimentei sentimentos empoderadores que associo à cooperação, senso de parceira e humildade para aprender juntos.

Na Fase 5, de **Desenvolvimento**, há avanço na apreensão de conhecimentos e habilidades requeridos pelo contexto, tornando-se cada vez mais competente na escolha de técnicas e recursos eficazes e a pessoa desenvolve-se para utilizá-los no novo ambiente. Sua atuação passa a ser percebida como apropriada na sua especialização. Reconheço que estou avançando nesta fase, ainda com um caminho a ser percorrido para aplicar plenamente meus conhecimentos e habilidades profissionais no ambiente TLP.

Hay (2009) entende que, nas organizações, esta é a fase em que os treinamentos tendem a dar melhores resultados, pois a pessoa já tem uma ideia do trabalho em si e da sua identidade pessoal para selecionar em que se desenvolver, o que tende a aumentar sua motivação. Senão, é oportuno ser amparada por um gestor ou mentor.

Na Fase 6, passa para a **Aplicação,** por já consolidar sua identidade no papel modificado. Tem entendimento de como o trabalho deve ser feito e de como deve se relacionar com os outros envolvidos no seu âmbito profissional e qual sua posição e interações no novo campo social.

Para Hay (2009), aqui vão sendo integrados os estágios e recursos anteriores de exploração, decisão e aprendizado, às novas tarefas. A pessoa tende a sentir que se apresenta de forma adequada na nova identidade, podendo retomar lacunas anteriores e ampliar o que já conquistou. Pode ajustar seu estilo, agora já ambientada na nova conjuntura, o que é relevante para usufruir de todo o seu potencial. Na minha jornada por essas novas experiências, sinto-me em construção desta nova identidade, segura em alguns aspectos que já testei e constatei que funcionam e querendo avançar em outros.

Entrar na Fase 7 significa que chegou a uma **Realização,** na qual se percebe confortável e competente, tendo deixado a transição para trás. Hay (2009) entende que a pessoa continuará a se reciclar, passando por todas as etapas novamente, com menos impacto. Tenderá a atuar em nível máximo nesta mudança, e poderá estar simultaneamente em outras mudanças e fases.

Como esta transição que estou experimentando envolve uso de tecnologias até então não experimentadas para o fim de desenvolvimento de pessoas em atividades vivenciais, sinto-me na fase 7 em relação à facilitação de desenvolvimento de pessoas e grupos, necessitando otimizar uso de recursos para leitura de processo grupal, conforme descrevo adiante neste artigo.

Ampliar a consciência das próprias necessidades físicas, ambientais, cognitivas, emocionais e reações durante o processo de mudança, contribui para que o coordenador reconheça sua vulnerabilidade diante de alguns desafios, bem como seus limites na atuação

profissional e desafios a serem superados. A não consciência pode reduzir sua capacidade de estar a serviço do desenvolvimento do outro, considerando que o conteúdo (o que estamos facilitando ao outro) é diferente do processo (como fazemos isso, como se dá a relação entre facilitador e cliente).

Durante esse período de mudanças profissionais, em alguns contextos houve espaço para as pessoas mostrarem-se de novas maneiras, com maior abertura e informalidade. Numa reunião com a diretoria de uma empresa, para contratação de um trabalho, uma participante pediu licença para retirar-se por alguns minutos para servir pipoca para a filha que estava brincando na sala ao lado. A cena teve tom de descontração. Este exemplo evidencia a riqueza dessa oportunidade para se trazer maior humanidade e espontaneidade ao ambiente organizacional, espaço para se falar mais sobre emocionalidade e tratar de questões relativas.

Impacto da Desqualificação e Qualificação no Processo de Mudança

Metodologias e técnicas podem ser utilizadas para atender a necessidades e interesses conscientes do coordenador, ou mesmo não conscientes e que fazem parte da sua subjetividade. Um cuidado ético é a ampliação do autoconhecimento para que, nessa posição, os papéis que desempenhe e as estratégias utilizadas estejam realmente a serviço do desenvolvimento do grupo e de seus membros.

Schiff e Schiff (2010) discorrem sobre o fenômeno da Desqualificação, no qual processos intrapsíquicos defensivos levam à alteração da percepção de maneira que a pessoa não percebe, aumenta, diminui ou distorce de alguma maneira a realidade, a respeito de si, de outros ou da situação. "A pessoa que desqualifica acredita ou age como se algum aspecto do *self,* do outro ou da realidade fosse menos significativo do que realmente é" (MELLOR; SCHIFF, 2010, p. 130).

A figura a seguir ilustra elementos da Desqualificação. Quando ela ocorre num fator, os seguintes também estão desqualificados – por exemplo: se a Desqualificação ocorre no fator 1, automaticamente os fatores 2 a 5 também estão afetados; quando a pessoa qualifica somente 1 e 2 e ocorre a Desqualificação no 3, o 4 e 5 também estão desqualificados. A mesma sequência ocorre no processo de Qualificação, ou seja, qualificar o fator 1 é condição para o 2 e assim por diante.

Figura 2 – Quadro da Desqualificação ou Qualificação
Fonte: Adaptado pela autora, a partir do original de Mellor e Schiff (2010)

De acordo com Mellor e Schiff (2010), a Desqualificação é um mecanismo interno e não consciente que altera a percepção da realidade interna (o que pensa, sente ou capta pelos órgãos dos sentidos) ou externa (comportamentos, sentimentos, reações e o que ocorre no ambiente), restringindo escolhas conscientes e a solução efetiva de problemas. Pistas de suas manifestações podem ser observáveis em comportamentos e relacionamentos. A pessoa não faz as coisas ou as faz de forma ineficaz – incompleta, inadequada, incoerente à necessidade ou à sua capacidade, podendo dificultar o avanço produtivo em processos de mudança ou bloqueá-lo, o que significa manter-se na Passividade em vez de usar seus recursos na Autonomia para lidar de forma produtiva com a situação.

Ela ocorre na sequência de fatores apresentados na figura anterior, então o grau mais limitante é quando a pessoa Desqualifica a informação ou estímulo (fator 1) e é a partir dele que se inicia uma investigação ou diagnóstico, como no raciocínio feito a seguir:

a) não percebe como se sente em relação à situação que está vivenciando, ou que lhe falta alguma habilidade, o que limita sua possibilidade de tratar de forma adequada;

b) suponhamos que perceba que lhe falta algum recurso para lidar com a situação, mas não dá importância a isto ou não considera que seja um problema quando o é, então

provavelmente não suprirá essa necessidade;

c) pressupondo que a pessoa perceba que a habilidade que possuía não atende sua necessidade atual, entende que isso é importante e pode ser um problema, mas desqualifique a possibilidade de mudar – neste caso tenderá a não pensar em opções e a mudança poderá ficar estagnada ou prejudicada;

d) imaginemos que a pessoa identificou que seu conhecimento está insuficiente ou inadequado, considere que isso é importante e pode ser um problema para sua atividade profissional, mas desconsidere a importância e viabilidade das opções, então estaciona aqui;

e) consideremos que a pessoa percebeu que precisa mudar, acha que suas habilidades estão inadequadas e que isso é um problema, capta a existência, importância e viabilidade de opções, mas não assume sua responsabilidade por agir, então a questão poderá seguir sem tratamento.

O quadro mostra que se pode desqualificar um conhecimento seu ou disponível no ambiente, sentimentos seus, de outros ou presentes na situação, reações físicas (como alguma tensão, comportamentos agitados ou apatia), as crenças que sustentam as ideias que movem seus diálogos internos e decisões ou o sentido dado por outros e que estruturam a comunicação, necessidades como aquelas apontadas em cada fase da mudança apresentada acima.

Correlacionando a Desqualificação com as fases da mudança mencionadas por Hay (2009), pode-se supor que nas fases 1 e 2 sejam desqualificadas as informações disponíveis ou possíveis de acessar, segurando a transição; na fase 3, a possibilidade de mudança e opções e, nas fases 4 e 5, a escolha de opções e a ação para implementar a mudança.

Na posição de facilitador de programas de desenvolvimento de pessoas, pode-se desqualificar esses e outros aspectos tanto em si como no participante, na situação ou contexto do grupo, como também em alguma situação que esteja vivenciando em diferentes áreas da sua vida e que pode impactar sua atuação e resultados.

Na facilitação do processo de mudança de outros, a intervenção deverá contribuir para a pessoa perceber o que está desqualificando, para suprir as necessidades daquela fase e responsabilizar-se pela sua mudança. O tempo que as pessoas demoram em cada fase pode estar relacionado ao grau de Desqualificação nela, ou seja, quão ameaçadora possa ser sentida ou percebida.

A lista de aspectos que tendem a ser desqualificados e a sequência de fatores apresentados dão pistas de abordagens que podem contribuir para a pessoa passar a qualificar – a ter conhecimento ou consciência sobre aspectos que Desqualifica e o que faz diante deles.

Por exemplo, se a pessoa diz "sempre fiz desse jeito e deu certo", ela pode estar desqualificando sua capacidade de pensar, ou seus sentimentos e emoções (como o medo de lidar com o novo, etc.).

No meu percurso de descobertas e processo de autodesenvolvimento, fui qualificando meus medos e vulnerabilidades, minha capacidade de pedir ajuda, o valor da humildade em conversas francas com outros profissionais que estavam vivendo algo similar, de experimentar novos recursos, de reconhecer que o passado contribuiu para o presente e que foi fundamental desapegar dele para que a abertura e coragem ganhassem espaço.

Kouwenhoven (1983 *apud* CORNELL, 2016) apresentou algumas perguntas que podem servir de ferramenta para determinar em que fator a pessoa está Desqualificando algo que seja essencial para a solução de um problema, que igualmente servem para promover a Qualificação. Apresento-as a seguir, acrescentando outras que considero relevantes também para se avançar nas fases da mudança e desenvolvimento de competências.

No fator 1: alguma informação ou estímulo – O que aconteceu ou está ocorrendo no seu ambiente interno ou no externo? O que você precisa, sente, pensa, faz ou quer?

Somente se já houve qualificação do fator 1 pode-se avançar para o seguinte e assim por diante, na ordem apresentada.

No fator 2: o significado (importância) da informação / estímulo e se é um problema – O que você identificou no fator 1 que é importante? Que consequências provoca? Em que elas afetam você ou outros? Isso é um problema para você ou para outros? Ou pode acarretar algum problema? Quão importante é o problema para você ou para os outros?

No fator 3: a possibilidade de mudar o estímulo ou sua reação a ele e a existência de opções – É possível mudar o estímulo, o que está provocando isso? Quais as consequências dessa mudança? Sua reação ou a de outros poderia ser diferente? Que consequências essa mudança traria? Existem opções de solução para o problema? Em caso afirmativo, quais?

No fator 4: significado e viabilidade das opções – Você tem capacidade para reagir de forma diferente? O problema é solucionável? As opções que encontrou são relevantes para resolver o problema? Elas são viáveis e aplicáveis? Que benefícios ou desvantagens trarão? Se aplicar essas opções, o problema será resolvido? Se não, que outras opções teria?

No fator 5: assumir responsabilidade e usar suas capacidades para escolher opções e agir – Você reconhece sua responsabilidade para solucionar o problema? Qual é? Identifica alguma barreira? Necessita da ação de outras pessoas? Se sim, possui capacidade para negociá-las? Possui capacidades para escolher opções? É capaz de implementar as opções e fazer as mudanças necessárias? Então: efetive.

A Desqualificação é um dos fenômenos presentes nas relações interpessoais e grupais. Ao coordenador cabe identificar:

- no discurso e decisões dos participantes, o que percebem ou não a respeito de si mesmos, das relações interpessoais, dos movimentos do grupo e deste com seu contexto;
- "se" e "como" estão acessando seus diversos recursos para assumir sua responsabilidade e resolver problemas concretos do grupo e aqueles que viabilizam aprender, mudar e crescer.

INQUIETAÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS E GRUPOS NA MODALIDADE *ON-LINE AO VIVO*

Para contextualizar o meu trabalho com desenvolvimento de pessoas em grupo, apresento alguns conceitos que o norteiam.

Pichon-Rivière (1998, p.159) entende que "todo conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, configura uma situação grupal". Lewin (*apud* GARCIA-ROZA, 1974) distinguiu socio grupo como aquele estruturado e orientado para uma função ou tarefa específica, de psicogrupo que se forma espontaneamente a partir dos próprios membros, da sua afetividade.

Referindo-se a grupalidade psíquica, Kaës (1997, p. 104) menciona que em pequenos grupos "(mais de 2 indivíduos e menos de 15) é possível a percepção mútua, o investimento recíproco, as representações e as identificações comuns entre os sujeitos que o constituem". Zimerman e Osório (1997) destacam a natureza gregária humana, onde se vivencia o conflito entre a edificação de sua identidade individual e a necessidade de compor em uma identidade grupal e social.

Garcia-Roza (1974) discorre que Kurt Lewin foi pioneiro no estudo de leis dinâmicas que mobilizam comportamentos dos indivíduos nos grupos e evidenciou forças presentes no movimento grupal, que geram dinâmicas propulsoras ou restritivas para as mudanças que o grupo necessita ou propõe realizar.

Minha atividade profissional ocorre, em sua maioria, com grupos e equipes em organizações. Tenho considerado o conceito de grupo apresentado em Silveira (2019): "*um conjunto de pessoas em interação, que se diferenciam do seu ambiente por fronteiras que podem ser constitucionais, psicológicas ou espaciais, possuindo de forma explicita ou implícita um objetivo ou tarefa comum que lhe dá senso de identificação e estimula sua interdependência*".

Na literatura da Dinâmica dos Grupos (GONZÁLEZ, 1996; MOSCOVICI, 1996), considera-se "equipe" um grupo cujos membros possuem clareza de seus objetivos e se articulam para alcançá-los de forma intencionada, coordenada e interdependente no desempenho de funções e papéis, com complementaridade dinâmica de habilidades, baseada em confiança e comunicação fluída.

Os aspectos abordados a seguir partem de elementos desses conceitos. Na modalidade on-line síncrona: O que muda na intervenção, na resposta do grupo e na atuação do coordenador? Essas foram algumas das minhas inquietações e compartilho, a seguir, observações baseadas na minha experimentação.

O que muda na estrutura e na dinâmica do grupo na modalidade on-line ao vivo (OLAV)?

Os membros trazem para o novo grupo suas experiências e modelos de atuação em outros grupos, tendo consciência de parte dessa influência anterior, às vezes não percebendo ações e reações que manifesta por repercussão desses grupos internalizados.

Contrato e fases do desenvolvimento do grupo

Uma das constatações que fui fazendo é que na modalidade OLAV, 12 a 15 é o número máximo ideal de participantes que viabiliza trabalhar relações interpessoais e o processo do grupo com acompanhamento individualizado da evolução dos membros. A partir daí, percebo restrição de espaço e tempo para participação grupal simultânea com tela aberta, de forma dinâmica, com manutenção da atenção e interesse. Tenho contratado essa quantidade por turma, com distribuição da carga horária em blocos com até quatro horas de duração, considerando ideal até três horas e quinze minutos, com um a dois intervalos e com novos estímulos que mobilizem a atenção do grupo a cada vinte minutos. Dependendo do objetivo do programa é possível número maior de membros e com uso de atividade vivencial, com ajustes na metodologia e uso de recursos, mas com limitação para o acompanhamento individual.

Nos dois ambientes – presencial e OLAV – são necessárias regras internas que contribuam para nortear o funcionamento do grupo, clarificando posições e delimitando espaços. Contribuem para os membros se ajustarem ao novo *setting,* compreendendo que há comportamentos aceitáveis e valorizados no seu dia a dia em outros ambientes, ou na cultura da organização onde trabalham e que aqui não fazem sentido ou podem dificultar o seu aproveitamento, dos colegas, ou o funcionamento do programa – tais como regulamentos

implícitos e explícitos, costumes, crenças, comportamentos padronizados e linguagem com significado comum àqueles membros. (ANZIEU, 1993; BERNE, 1966).

Um recurso usual é o estabelecimento inicial de um contrato (SILVEIRA, 2013; SILVEIRA, 2020) que tende a proteger as partes e interesses seus e do programa, uma vez que clarifica objetivos, papéis dos envolvidos, corresponsabilidades, recursos e seu uso, normas e eventualmente algum padrão de acompanhamento de resultados.

Na modalidade OLAV tornou-se imprescindível contratar que todos mantenham a tela aberta com sua imagem disponível, como recurso para minimizar a possibilidade de envolver-se com outras atividades, bem como para exercitar a "presença" focando sua intenção de aprendizagem, interatuando com os demais com sua atenção disponível para as atividades propostas. Houve depoimento de pessoas que se sentem desconfortáveis em deixar a atenção integralmente na tela porque gostam de alienar-se de vez em quando, o que fica exposto nesta modalidade, e outras que se auto intitularam "ansiosas" e com necessidade de movimentarem o corpo.

Essa estrutura é fundamental na fase inicial da vida em grupo, a Inclusão, favorecendo ao grupo seguir para as fases de Controle e de Abertura (SCHUTZ, 1989). Por reduzir preocupações iniciais em relação a temas e comportamentos que cabem ou não neste grupo, as apresentações, orientações iniciais e o contrato facilitam ao participante decidir o que de si quer expor e como fazê-lo, para atender à necessidade de ser incluído. Favorece a criação de sentimento inicial mínimo de confiança para trocas intragrupo, que podem seguir num crescendo. Situa o grupo em relação ao uso do tempo e espaço de expressão, contribuindo para a organização interna dos membros, ajustando suas fantasias e expectativas.

Kim (2011 *apud* Coelho; Tedesco, 2017) considera "presença social" como a percepção do indivíduo sobre o grau de proximidade e afiliação estabelecidos com os outros participantes de um ambiente de interação mediado pela tecnologia, ou seja, maneira como se sente na interação com os outros e se percebe pertencente ao grupo. Pesquisas na área do ensino a distância demonstraram que quanto maior o nível de presença social, maior o grau: de interação entre os participantes e com seus tutores, de aprendizagem e de desempenho em avaliações, de satisfação com o evento; menor o índice de evasão.

Dependendo do objetivo do programa, nas duas modalidades tem sido relevante retomar o contrato para funcionamento do grupo e posturas produtivas quando estiver avançando para a fase de Controle (SCHUTZ, 1989), na qual se evidenciam as tendências pessoais de influência e exercício de poder e o grupo já avançou o suficiente para que seus

membros se sintam corajosos para expressar suas opiniões e confrontar questões contratuais que possibilitem sua melhoria.

Fronteiras do grupo

Aprendizagens anteriores e hábitos adquiridos em outros grupos, bem como as características pessoais dos membros e seus interesses, vão constituindo cada grupo com seu jeito próprio de funcionar, com diferentes graus de espontaneidade e abertura para intimidade, dedicação às atividades, exercício da presença, produtividade, entre outros. A atuação do coordenador, com sua personalidade, estilo e competências, é uma variável que interfere na dinâmica do grupo e recebe influência dela. Pude constatar que diferentes turmas do mesmo programa, constituídas por colaboradores da mesma área da empresa, apresentavam diferenças significativas na sua dinâmica – assim como na modalidade presencial.

Há a influência do seu contexto sócio-histórico, mas, de acordo com Schein (2009), conforme o grupo vai descobrindo como lidar com seus dilemas de adaptação em relação às demandas externas e de integração interna, vai desenvolvendo crenças, valores e códigos implícitos e explícitos que vão delineando padrões de comportamento peculiares, funcionais ou disfuncionais.

Por exemplo, nos grupos OLAV, há tendência de alguns membros participarem do programa ao mesmo tempo em que se comunicam com outras pessoas não integrantes do grupo através do mesmo equipamento. Como a atenção do indivíduo tende a não apresentar a mesma qualidade quando está distribuída entre dois ou mais estímulos, sua "presença" fica prejudicada.

Um dos elementos da estrutura de um grupo são suas fronteiras (BERNE, 1966 *apud* SILVEIRA, 2019). A fronteira externa distingue membros de não membros e pode ser *formal* – definida no sistema organizacional, tal como quando a empresa define quem são os participantes daquele programa, ou quando o grupo se constitui por inscrições voluntárias em turma aberta; *psicológica* – quando as pessoas se sentem integrantes de um grupo ou subgrupo por alguma característica ou ponto de afinidade; *espacial* – conforme o espaço físico que o diferencia de outros, como em subgrupos trabalhando em salas virtuais distintas.

Quaisquer dessas fronteiras delimita quem está dentro e quem está fora daquele grupo ou subgrupo, e elas também diferenciam membros entre si. Seu grau de rigidez está relacionado ao contexto e à dinâmica do grupo.

Comparando, observo o que segue sobre a modalidade OLAV:

a) a "fronteira externa" fica fragilizada devido aos participantes estarem mais propensos a pressões externas simultâneas. Participantes recebem mensagens de

seus gestores ou clientes na empresa, pressionando a darem retornos imediatos a algumas situações que poderiam esperar. Veem que o profissional está on-line e entendem que pode responder. Houve gestor que fez a abertura de um programa e depois de despedir-se continuou na sala virtual com a tela fechada, sendo convidado a retirar-se por não ser um integrante do grupo. Foi necessário ir diferenciando o uso do ambiente para treinamento, reuniões de trabalho ou outros fins;

b) a "fronteira entre membros" tende a ser acentuada pela distância física e distribuição linear dos membros na tela. Ela tende a lentificar a interação entre membros que, pela limitação do campo visual, deixam de captar sinais comportamentais que indicam a propensão dos demais a se manifestarem, como postura do corpo, gestual e outros sinais sutis. Some-se o efeito do protocolo usual que propõe uso de símbolos da plataforma para indicar a intenção de falar.

Esses elementos da estrutura do grupo podem impactar significativamente na sua dinâmica. Cabe ao coordenador planejar estratégias de aprendizagem que envolvam o grupo e seu engajamento. Algumas utilizadas são perguntas dirigidas nominalmente a membros ou por sorteio, perguntas que gerem curiosidade e atenção sobre os temas tratados e sua aplicação, participação sequencial dos membros, atividades com produto a ser entregue, construção conjunta de alguma ideia ou produto usando plataforma virtual de apoio, atividades em subgrupos e jogos.

Um ponto de atenção no uso desses recursos é o cuidado para evitar estruturar em excesso o trabalho de maneira a tolher expressões espontâneas e interações que são fundamentais para se abordar aspectos interpessoais e o processo grupal. Entendo que qualquer recurso não deve se sobrepor à interação significativa dialogada que favoreça a intensidade e qualidade do relacionamento, mesmo com a distância física e mediação do ambiente virtual.

A dimensão espaço-temporal e elementos para conhecer o grupo e sua dinâmica

A estrutura imposta pelo ambiente on-line altera para mais o tempo para resposta falada dos membros e a objetividade da comunicação, tendendo a reduzir a fluidez das interações e a estimular o coordenador a participar mais, conduzindo a comunicação do grupo, correndo o risco de priorizar a estrutura em vez do processo grupal. Se o programa tem como objetivo reflexões intrapessoais, o impacto pode ser pouco significativo para o resultado. Se o foco for interpessoal ou grupal, pode aumentar a interferência negativa na produtividade, caso

estimule a redução da naturalidade e intimidade que estão associadas ao aprofundamento das auto exposições e interações.

Quando o grupo está trabalhando com recursos de plataformas de apoio e atividades em subgrupos simultâneos em salas virtuais, o campo de observação do coordenador fica restringido, se comparado ao presencial. Ele precisa criar outras condições para conhecer, o quanto for possível, a Imago dos membros do grupo.

Para Berne (1966, p. 263) Imago Grupal é: "qualquer retrato mental, consciente, pré-consciente ou inconsciente, do que um grupo é ou deveria ser". Silveira (2019) salienta que os membros vão constituindo tal Imago em relação ao grupo, composta e nutrida por suas crenças e expectativas, necessidades, desejos, interesses e sentimentos, de cada membro em relação aos demais, às lideranças e figuras de autoridade e ao grupo como um todo. É a partir de sua Imago que percebem e se relacionam com outros membros, com o grupo e sua estrutura, contexto e com o coordenador.

Zimerman (2000, p.84) refere-se a "campo grupal" como "uma estrutura que vai além da soma dos componentes", que é em parte movida por processos subjetivos que são reflexos da interação dos membros entre si e de relações anteriores, podendo englobar, segundo Zimerman e Osório (1997): fantasias, mecanismos defensivos, ansiedades, resistências, transferência e contratransferência, vínculos.

O conjunto das Imagos dos membros passa a funcionar como estruturante de comportamentos, impactando no trabalho que está sendo realizado. Por exemplo, se predominar expectativa favorável em relação ao trabalho e houver confiança no coordenador na maioria das Imagos – essa Imago Grupal do grupo pode facilitar o andamento do trabalho, podendo dificultar, em caso contrário, se não for tratada.

Como o transcorrer do programa é orgânico, as Imagos dos membros tendem a mudar e a influência do contexto e manejo do coordenador sobre aspectos da estrutura e dinâmica do grupo são fundamentais para os resultados. A Imago funciona como um quadro de referência que norteia o desempenho de papéis e a relação entre membros e é por meio deles que as dinâmicas ocorrem no grupo.

Uma das maneiras que o coordenador tem de inferir sobre ela é observando e compreendendo os papéis – o conteúdo e a forma como os membros fazem e dizem coisas referem-se a questões objetivas do grupo e também expressam sua subjetividade. Por exemplo, a presença de um gestor no evento, dependendo da Imago do grupo – forma como o percebem, como se sentem e como percebem a si mesmos na relação que possuem com ele fora e dentro do grupo –, podem levar membros a silenciarem (talvez por medo de se expor), ou a falar com

mensagens nas entrelinhas como se fizessem pedidos ou mandassem recados ocultos, ou a comunicar-se de forma espontânea, dentre várias outras possibilidades.

Nas duas modalidades o coordenador tem acesso ao conteúdo da fala, modulação da voz e dinâmica das interações no grupo ou subgrupos, sendo que na presencial há mais informações através das posturas, gestos, expressões faciais, troca de olhares e comunicação não verbal entre membros, respostas corporais rápidas, impulsivas e passageiras ou controladas, clima e sensações, que podem ser observadas além do recorte da tela. Some-se a isso a impossibilidade de se observar os momentos de interação nos intervalos, onde ocorre exposição espontânea e com temas aleatórios que também dão informações sobre os membros e o grupo. Há essa restrição igualmente para os membros se relacionarem.

Para Velloso *et al*. (2016), reconhecer como o outro se sente ajuda a compreender seus estados mentais e as emoções e estados afetivos de um indivíduo podem afetar outros. Os autores (2016, p. 195) mencionam as células cerebrais chamadas neurônios-espelho, "[...] que se tornam ativas não apenas quando um comportamento é realizado, mas também quando esse mesmo comportamento é observado". O sistema neurônio-espelho fornece informações que permitem o entendimento das ações de outros, facilitando os processos cognitivos sociais e a coordenação das ações entre membros do grupo.

Velloso *et al*. (2016, p. 191) discorrem sobre o processo empático composto por dois elementos: capacidade de atribuir um estado mental a si próprio e a outros indivíduos e uma reação emocional apropriada para o estado mental da outra pessoa. "O que vai além do significado de atribuição de estado mental (teoria da mente), por incluir uma reação afetiva."

Dependendo do objetivo do programa e da atividade que está sendo realizada, peço aos participantes para posicionarem a câmera de maneira a mostrar ombros, braços e mãos, eventualmente o espaço físico onde estão e a si mesmos na execução de atividades. Um recurso que contribuiu para ampliar o espaço de expressão e observação do grupo foi o uso de ambientes como WhatsApp, Telegram e outros, para relacionamento e trocas ao longo do programa. Houve um grupo que usou esse canal para se experimentar de forma intensa e profunda na fase de Controle (SCHUTZ, 1989), viabilizando o aprofundamento nas atividades OLAV.

Quando o programa aborda relações interpessoais e o processo grupal, o coordenador está diante do desafio de suplantar as limitações acima. Minha vivência demonstrou que é possível, desde que o coordenador evidencie com ênfase as oportunidades de troca de percepções e aprofundamento, crie situações nas quais as pessoas realizem e visualizem suas ações e reações para que as intervenções explorem observações dos membros sobre o que o grupo fala (conteúdo) e também enfoque de que modo o grupo percebe seus procedimentos,

organização e relações (seus processos). Ao longo dos trabalhos deixei no meu radar a seguinte pergunta: "Como, nesse ambiente, posso facilitar para que os participantes pensem e façam ligações de ideias e percepções, usem seu discernimento e senso crítico, sem estimular dependência às minhas intervenções?" Ainda assim, na minha referência, as oportunidades de aprender pela vivência são mais amplas na modalidade presencial.

Uma pergunta que me inquietava, no início, era se seria possível aprofundar a intimidade entre os membros, considerando-a fruto da auto exposição em grupo, de partilha de inquietações e questões pessoais, reflexões, emoções, percepções acerca do mundo privado.

Conduzi um programa de desenvolvimento pessoal em grupo no qual a troca de percepções era fundamental para que cada membro avançasse no seu objetivo individual. Ocorreram expressões emocionais profundas por membros e entre membros. Nesse trabalho pude constatar que é possível ao coordenador, assim como na modalidade presencial, conectar de forma emocional, profunda e funcional com o membro; aos membros entre si experimentarem empatia cognitiva e emocional espontâneas e baseada na intimidade relacional. Também foi possível sentir e conectar com a energia presente no campo grupal.

Inicialmente fiquei surpresa com o alto grau em que esse aspecto relacional tem sido possível e realizado – em programas em que esse elemento na dinâmica do trabalho está coerente com o resultado pretendido pelos membros e contratado no grupo com o amparo da confidencialidade. Eu acreditava que o face a face fosse fundamental e constatei que não foi imprescindível. Um participante disse que quando olha o colega na tela, por mais que esta seja "chapada", a expressão da pessoa vai mostrando que ali há um ser humano que respira, pensa, sente, tem seus desafios e incômodos, seus sonhos e vulnerabilidades. Fisicamente, a tela pode separar e distanciar, mas a confiança e entrega para a relação conectam emocionalmente as pessoas e isto se sobrepõe à estrutura, inclusive dando a sensação de que os olhares, entre pares, estão se encontrando.

O fator Desempenho de Papéis

O desempenho de papéis é um dos fenômenos que move a dinâmica grupal e evidencia elementos cuja compreensão permite ao coordenador intervir contribuindo para o desenvolvimento individual ou de habilidades interpessoais e de convivência em grupo.

Para Moreno (2006, p. 27), "o papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume, no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos". De acordo com as ideias de Newcom (*apud* CARTWRIGHT;

ZANDER, 1967) os papéis estão associados a posições, e estas surgem pela necessidade de divisão de responsabilidades no grupo. Posição é o lugar ocupado pela pessoa, relacionado a determinado *status* dentro daquele grupo. Numa organização, pode corresponder a um cargo formalizado no organograma ou a um posto numa situação transitória, ou a alguma atribuição ou característica que diferencia algum *status*, como um técnico ou especialista em algum assunto.

No espaço grupal as posições distinguem os membros por algum *status* e nelas os membros desempenham papéis. As posições pertencem ao campo; por exemplo, a posição de coordenador do curso e os demais participantes – só existem nesse espaço grupal. Fora dali as pessoas ocupam outras posições em outros ambientes. Por outro lado, Silveira (2019) argumenta que "condutas e comportamentos são esperados do membro a partir da sua posição, permitidos ou proibidos, havendo expectativa de que se mostre de determinada maneira nela".

Há papéis que são esperados do coordenador devido à posição que ocupa e há outros que ele tende a desempenhar espontaneamente. Espera-se que o coordenador conduza o grupo (atribuição): oferecendo certa estrutura para o trabalho, estimulando aprendizagem, conduzindo atividades, etc. – e que ao fazer isso porte-se de acordo com expectativas genéricas para essa posição como, por exemplo, de forma diretiva ou participativa, afetivamente próxima ou distante, ou com outros comportamentos conforme o contexto daquele grupo (papéis socialmente esperados dessa posição, que podem ser relacionado à chamada "persona" da psicologia jungiana, como uma personalidade que pode ser diferente da real mas é assumida naquela posição contextualizada. Já a forma como realiza isso, seus comportamentos ao interagir com o grupo mostrando-se desta ou daquela maneira conforme suas tendências naturais, são papéis desempenhados espontaneamente – por exemplo, quando se relaciona com o grupo mostrando sua vulnerabilidade, exercitando intimidade ou impessoalidade, pedindo ajuda ou mostrando-se autossuficiente, com bom humor ou mal humorado, etc. É este tipo de papel que diferencia entre si vários ocupantes de uma mesma posição.

No processo grupal, então, os papéis vivenciados pelo membro podem ser de três categorias – os já mencionados: 1) aqueles diretamente associados à sua posição na estrutura; 2) os que ocorrem em função da sua personalidade e estilo somados às experiências vividas; e ainda: 3) outros que, de acordo com Bales (1950 *apud* Moscovici, 2013) representam ações desempenhadas num grupo de trabalho visando à ***resolução de problemas em nível da tarefa*** (atividades visíveis e explicitadas ou acordadas tais como perguntas e respostas, informações e opiniões relativas a planejamento, procedimentos, uso de recursos, produtividade, abordagem objetiva de expectativas) ou ***manutenção do grupo a nível socioemocional*** (temas e expressões

associados às sensações e emocionalidade já existentes ou gerados nos relacionamentos, como manifestação de tensão em discordâncias ou outras situações, alívio, estímulos motivacionais para o grupo agir, demonstração de apoio e solidariedade ou o contrário, etc.).

Entendo que as três categorias estão associadas à Imago que o membro tem do grupo e entrelaçados entre si pelos fenômenos e forças que ocorrem no processo grupal, podendo ser concomitantes.

Moscovici (2013) salienta que os papéis da modalidade emocional podem favorecer a modalidade tarefa ou dificultá-la. Somo às ideias da autora a proposição de que, além da emocionalidade configurada nas relações, a efetividade dos papéis na área da tarefa recebe influência, também, de outros elementos: como os vieses da percepção humana, deficiência de informações, metacomunicação, entre outros. Por esse raciocínio, tanto os papéis em nível de tarefa quanto os socioemocionais podem ocorrer produtiva ou improdutivamente para o grupo e seus objetivos.

Tenderá a desempenhar determinado papel aquele membro que estiver mais acessível à carência gerada na dinâmica do grupo, conforme suas características pessoais e sensibilidade para tal demanda – por exemplo, se a conversa fica solta em dado momento e o grupo dispersa, qualquer membro do grupo pode trazer a conversa para o foco novamente, exercendo o papel de condutor do grupo, mesmo não sendo ocupante da posição de coordenador – estaria atuando num papel da área da tarefa, se o fizer de forma agressiva ou amistosa e protetora, estaria em papel da área socioemocional. A mesma pessoa pode atuar ao mesmo tempo ou em tempo subsequente em papéis das duas áreas ou podem ser pessoas diferentes. Um ponto significativo aqui é o entendimento de que a demanda para que alguém assuma esses papéis vem do grupo, da sua necessidade de manutenção do grupo e de que algumas funções sejam desempenhadas.

Na modalidade OLAV o desempenho de papéis tem sido menos intenso e a entrada neles mais lenta, o que atribuo à estrutura gerada pela interação através de plataforma. Este dado é relevante, pois é por meio dos papéis que a pessoa atua, se mostra, comunica-se e se relaciona. Cabe ao coordenador criar oportunidades para manifestação de papéis, estimulando sua fluidez, oportunizando a si e aos demais membros conhecerem o grupo para avançar no desenvolvimento de suas relações.

Em ambas as modalidades há tendência de as pessoas assumirem repetidamente o mesmo papel naquele grupo, restringindo a si e aos outros a oportunidade de experimentação de diferentes papéis. As personalidades, habilidades e estilos comportamentais são diferentes de pessoa para pessoa, de tal maneira que se vários membros do grupo se exercitarem num

mesmo papel – questionador, líder, falante, ouvinte ou qualquer outro –, o farão de forma peculiar e distinta, tendendo a enriquecer a dinâmica grupal.

Dependendo dos objetivos do evento, cabe ao coordenador estimular seus membros a compreenderem a dinâmica da interação dos papéis – quais membros tendem a desempenhar alguns ou evitar, suas tendências para papéis na área da tarefa ou socioemocional, seu grau de funcionalidade ou disfuncionalidade para os objetivos e resultados do grupo, como contribuem para os vínculos e para as dinâmicas que se repetem e prevalecem no grupo, tanto produtivas quanto indesejáveis.

Nas duas modalidades observo a ocorrência dos papéis que Pichon-Rivière (1986) chama de não instituídos – aqueles que o grupo necessita que sejam desempenhados para que haja aprendizagem e mudança: *líder de mudança* – que se arrisca diante do novo, levando adiante as tarefas; *líder de resistência* – que sabota tarefas, dificulta ou bloqueia avanços ou leva o grupo a retroagir a etapas anteriores ou à inicial; *porta voz* – que canaliza as ansiedades sentimentos e necessidades latentes no grupo (às vezes, um dilema em relação à tarefa) e os denuncia de forma verbal ou não verbalmente (atuações, dramatizações, silêncios, etc.); *bode expiatório* – assume aspectos negativos do grupo, sendo o membro eleito pelo grupo para nele descarregar suas próprias dificuldades e tensões, tendendo a sair ou ser expulso pelo grupo.

Houve manifestação de outros papéis mencionados por Zimerman (2000), que são produzidos no nível subjetivo do grupo usualmente por dois motivos: ou se referem a questões com as quais o grupo tem dificuldade de lidar ou porque as está processando para trazer para a consciência: os *silenciosos*, que assumem a dificuldade dos demais em se comunicar e assim os obrigam a falar; o *instigador*, que faz intrigas tumultuando o grupo; o *apaziguador*, assumido pelos membros com dificuldade de lidar com tensão ou agressividade; o *radar,* que capta e sente os primeiros sinais de angústias e ansiedades do grupo.

Nas duas modalidades, o manejo do processo grupal pressupõe criar espaço e condições para que o grupo expresse sua potência e também suas necessidades e dificuldades, conscientemente ou não, para que estas possam ser compreendidas, atendidas ou redirecionadas e reorganizadas. O simples entendimento delas já costuma ser um fator de alívio para as angústias, ansiedades, tensões e agitação eventualmente presentes na dinâmica do grupo, possibilitando dar o próximo passo, que será nortear e tratar as questões que as sustentam.

O fator "fenômenos grupais"

Para Lewin (1951 *apud* MOSCOVICI, 1996, p. 161) toda situação psicossocial pode ser entendida como um campo de forças, formado por "todos os componentes ativos, internos ou externos à pessoa, grupo ou organização". Tais forças estão presentes nos processos grupais – sejam estes conscientes ou não, podendo promover progresso do grupo, retrocesso ou sua estagnação.

A observação da dinâmica do desempenho de papéis viabiliza identificar alguns fenômenos e a qualidade de forças associadas: são acontecimentos decorrentes de comportamentos, ações e situações que ocorrem no grupo, que devem ser considerados no seu contexto sócio-histórico e não isoladamente. Eles podem ter efeitos positivos ou negativos no funcionamento do grupo e seus resultados. Permite igualmente identificar papéis associados às forças.

Silveira (2019) menciona alguns fenômenos estudados por diversos autores, cuja manifestação pude observar em programas realizados na modalidade OLAV, o que viabilizou sua comparação empírica com a modalidade presencial.

Coesão – entendendo-a como relacionada ao grau de identidade e interdependência sentido pelos membros em torno de um objetivo grupal comum, percebi similaridade nas duas modalidades. Num programa destinado a ampliar autoconhecimento para tomada de decisões pessoais, em turma aberta, distribuído em oito módulos com 2h30 cada, telepresencial, a coesão estava presente já no terceiro módulo. Foi facilitada pelo alto interesse dos participantes para estarem ali para aprender sobre si e pelos estímulos abordados na fase de Inclusão para favorecer a confiança e trocas interpessoais baseadas na intimidade. A distância física tornou-se irrelevante.

Resistência – em programas destinados ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e para atuação em equipe, percebi momentos, forma e duração de manifestações de resistência aparentemente similares nos dois ambientes – como esquecimentos, outras prioridades, atrasos, silêncios, abordagem superficial e excessivamente cuidadosa de exposição de questões grupais e feedbacks, agitação, passividade, críticas e contraposições com base frágil como no caso de generalizações, fantasias e outros mecanismos defensivos.

Liderança – houve similaridade nas duas modalidades: apareceram manifestações de liderança voltadas para aspectos da tarefa e socioemocionais do grupo, assim como a manifestação dos papéis de líder da resistência e líder de mudança.

Conflito – no ambiente OLAV a manifestação de divergência de ideias, opiniões, interesses ou necessidades, entre membros, subgrupos ou na relação com a coordenação apareceu de forma mais contida se comparando com o presencial, por outro lado, conflitos em qualidade e graus diversos foram externalizados. O papel de porta-voz formal e informal ocorreu com mais frequência que no presencial.

Agitação – comportamentos coletivos tendentes a desorganizar o grupo ou atacar suas estruturas, conforme Berne (1966). Na interação OLAV sua expressão foi menos intensa que na presencial e com o uso de recursos paralelos como Whatsapp e Telegram.

Simbiose – conforme Schiff e Schiff (2010), trata-se de relação de codependência na qual as partes agem sem autonomia para fazer escolhas, usar de opções e resolver problemas. Pode ocorrer entre pares, subgrupos, posições e papéis – apareceu de forma similar ao presencial, tanto em relação ao coordenador, quanto entre membros e subgrupos.

Processo decisório – ações para tomada de decisão para lidar com uma situação ou problema grupal. A forma como tomaram decisões diferiu da presencial no sentido de tenderem a realizá-la de maneira menos dialogada e aprofundada, portanto mais superficial que no presencial.

Padrões de Comunicação – tendência a uma comunicação mais curta e objetiva, comparando com a modalidade presencial.

Exercício de poder – pela influência pessoal ou por autoridade, baseado na articulação de posições e papéis. Foi possível observar: ocupantes de posição associada à maior autoridade na empresa buscarem mecanismos para continuar influenciando pela autoridade e exercendo controle no ambiente OLAV; membros ocupantes de posições de menor autoridade no dia a dia, esperarem pela manifestação daqueles com posição de maior autoridade; maior liberdade de exercício de influência em temas menos associados ao dia a dia do grupo (no caso de pessoas que atuam na mesma organização). Essas ocorrências parecem similares ao ambiente presencial.

Aprendizagem – aquisição e articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes que se desdobram em comportamentos que levam a ajustes pessoais e sociais (Knowles, 2009). Comparando à modalidade presencial, senti-me com campo de visão mais restrito no OLAV, para observar de forma comportamental o avanço no desenvolvimento de habilidades e atitudes. A duração do programa, grau de aprofundamento e contexto também interferiram.

Por outro lado, mesmo com tal restrição, foi possível observá-la – por exemplo, num grupo de desenvolvimento gerencial, um gerente que se percebia e atuava de maneira tímida, contida e pouco voltada para relacionamentos, ao longo do programa avançar em experimentações nesses aspectos e ao final foi evidente sua desenvoltura facilitando alguns

momentos de Inclusão e interação do grupo. Ele estava vivenciando habilidades trabalhadas ao longo do programa, com espontaneidade.

Mudança – foram observáveis mudanças pessoais, interpessoais e grupais, coerentes ao nível de profundidade de cada programa e seu objetivo, apesar de campo de visão restrito para observação de processos grupais.

Clima – num programa de desenvolvimento pessoal em grupo foi observável a influência do grau de intimidade dos membros sobre o clima grupal; num programa de formação de coordenadores de grupos e em outro de formação profissional em gestão de pessoas ficou evidente a alteração do clima conforme a evolução do grupo nas fases descritas por Schutz (1989). Em outro programa de capacitação de *business partners* de uma empresa, foi aparente o impacto de questões da organização sobre o clima do grupo e sua oscilação durante o programa – tais como diferentes posturas de gestores e mudanças em procedimentos de trabalho. Em todos os casos foi similar ao presencial: observável pelo conteúdo das falas, manifestação socioemocional e fenômenos aparentes na dinâmica grupal.

Emocionalidade – considerada por Mills (1970) como a configuração de sentimentos entre os participantes e de suas respostas emocionais aos acontecimentos. Atribuo à estrutura formatada pelo ambiente OLAV, menor possibilidade de observação da emocionalidade dos membros e grupal, tanto pelo coordenador quanto pelos membros. Por outro lado, observei que o objetivo do programa e o contrato, número de participantes e seu perfil de personalidade, grau de abertura e confiança, postura do coordenador e manejo que faça no trabalho são variáveis relevantes para o contato com a emocionalidade e sua expressão – semelhante nas duas modalidades.

Entre outras variáveis, os fenômenos mencionados acima podem estar associados a forças que aparecem no processo grupal – estas têm sentido para o funcionamento do grupo, por mais que algumas contribuam para a realização das tarefas necessárias ao seu propósito e seu desenvolvimento, e outras possam dificultá-la ou bloqueá-la. O coordenador atento e conhecedor de processo grupal poderá diferenciar a função das forças no grupo, pois aquela que pode parecer negativa, a um leigo, eventualmente pode ser necessária para que o grupo evolua. Por exemplo: uma discussão acalorada ou um confronto agressivo no grupo, mesmo sendo considerados exagerados, podem ser necessários para que os membros expressem suas dificuldades e necessidades.

O manejo dessas forças foi similar nas duas modalidades, com o uso de técnicas e recursos coerentes a cada ambiente. Penso que há um ponto de atenção que diferencia as duas modalidades: na OLAV, caso um participante tenha algum desconforto ou outra demanda, com

o ato de apertar um comando ele se retira do grupo e fica inacessível ao coordenador e ao grupo, diferente do presencial, onde há maior possibilidade para o coordenador atuar como continente do grupo. Nesse sentido, vale atentar para o grau de aprofundamento do trabalho e riscos que alguns estímulos possam provocar.

A identificação das forças propulsoras e restritivas à mudança, em dada situação-problema, contribui para diagnóstico e intervenção para desenvolvimento dos membros e do grupo. Silveira (2019) salienta que "a repetitividade, intensidade, duração e tensão de movimentos na dinâmica grupal são sinais de que pode haver, ali, algo além do que o assunto abordado". Nos dois ambientes, presencial e on-line síncrono, sua análise através de como se dão os papéis no grupo e sua coerência com o contexto interno e externo do grupo, é um caminho para a compreensão do processo grupal – daí o desafio de estimular a espontaneidade e fluidez no exercício de papéis para amplificar esse material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo faz considerações sobre possíveis semelhanças e diferenças da estrutura e dinâmica de programas de desenvolvimento de pessoas e grupos realizados na modalidade presencial antes da pandemia e a telepresencial realizada durante o isolamento social.

Buscou explorar observações da autora sobre diferenças nas manifestações do grupo, nas respostas a intervenções e na atuação do coordenador em programas de desenvolvimento de pessoas e grupos na modalidade on-line ao vivo (OLAV).

Procurou embasar a viabilidade de se facilitar o desenvolvimento de pessoas pelo ambiente virtual síncrono com objetivos semelhantes ao presencial, com alguma limitação para se observar aprimoramento de habilidades e atitudes, ainda que essas puderam ser observadas. Tal limitação foi associada ao objetivo e duração do programa, ao contrato, às características pessoais dos membros, ao manejo realizado pelo coordenador e, também, ao recorte do espaço de observação nesse ambiente.

De modo geral, foram observadas semelhanças em relação à dinâmica de alguns fenômenos e processos grupais, com alguma variação no grau de profundidade / superficialidade das manifestações e na sua duração – necessitando ajustes nas intervenções demandadas do coordenador.

Os aspectos que se mostraram mais evidentes foram: o impacto nas fronteiras externa e internas do grupo e sua consequência sobre a "presença" do membro, sua espontaneidade e intimidade. Na experiência da autora, houve restrição na visibilidade dos processos grupais,

tendo sido parcialmente suprida pela comunicação intragrupo por outros ambientes virtuais como Whatsapp, Telegram ou similar, que propiciaram outros espaços ágeis para manifestação e exposição dos membros. Foi significativa a contribuição de contratos claros e que diferenciam os propósitos e metodologias de programas para desenvolvimento humano em relação ao uso do mesmo ambiente para reuniões de trabalho ou outros fins.

O estudo chegou à conclusão provisória de que é viável o estímulo ao desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e grupal através da modalidade síncrona, com alguma limitação nas duas últimas áreas.

Fica aberta a oportunidade para se aprofundar o estudo de outras possibilidades para enriquecimento da modalidade OLAV para fins de educação e aprendizagem, com atenção para estímulo ao desempenho de papéis nos níveis da tarefa e socioemocional, bem como ao exercício de espontaneidade e intimidade coerentes com o objetivo do trabalho.

Das observações relatadas, ficam alguns pontos de atenção: como ampliar oportunidades para os membros se expressarem e interagirem no ambiente OLAV, que aparentemente tende a reduzir a fluidez e aprofundamento da manifestação de sentimentos, divergências, necessidades conscientes e também aquelas das quais o grupo não tem consciência? Como pode o coordenador alargar seu espaço de observação do processo grupal? Que tecnologias e outros recursos podem viabilizar esse avanço?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZIEU, D. **O grupo e o inconsciente – o imaginário grupal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

BERNE, E. **Estrutura e dinâmica das organizações e dos grupos**. (UNAT-BRASIL. Circulação Restrita). Philadelphia: Grove-Evergreen, 1966.

CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. **Dinâmica de grupo**. São Paulo, EPU, 1967.

COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C A R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhRHYDDC9ntxQ4mWdPqWcYQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2021.

CORNELL, W. F *et al*. **Into TA**. Londres: Kamac Books, 2016.

GARCIA-ROZA, L. A. **Psicologia estrutural em Kurt Lewin**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GONZÁLEZ, M. P. **Equipos de trabajo efectivos**. Barcelona: EUB, 1996.

HAY, J. **Análise transacional para educadores**. Hertford (UK): Sherwood Publishing, 2009. Capítulo 10.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MELLOR, K.; SCHIFF, E. **Desqualificação**. *In*: UNAT-BRASIL. Prêmios Eric Berne 1971-1997. Porto Alegre: Suliani, 2010. p. 130-139.

MILLS, T. M. **Sociologia dos pequenos grupos**. São Paulo: Pioneira, 1970.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOSCOVICI, F. **Equipes dão certo**: a multiplicação do talento humano. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. 5. ed. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996–2013.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCHIFF, A. W.; SCHIFF, J. L. **Passividade**. In: UNAT-BRASIL. Prêmios Eric Berne 1971-1997. Porto Alegre: Suliani, 2010. p. 29-40.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVEIRA, L. **Contrato em processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas.** Revista da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos – SBDG, Porto Alegre, v. 6, n. 6, set. 2013.

SILVEIRA, L. **Estrutura e dinâmica do grupo e o desempenho de papéis**. REBAT – Revista Brasileira de Análise Transacional – órgão oficial de divulgação científica da União Nacional dos Analistas Transacionais UNAT-BRASIL, ano XXVIII, 2019.

SILVEIRA, L. **As etapas do contrato transacional nas relações interpessoais, grupais e organizacionais.** REBAT – Revista Brasileira de Análise Transacional – órgão oficial de divulgação científica da União Nacional dos Analistas Transacionais UNAT-BRASIL, ano XXIX, 2020.

SCHUTZ, W. **Profunda simplicidade**. São Paulo: Agora, 1989.

VELLOSO, R.L. *et al.* Emoções e transtornos do espectro do autismo. *In:* MIGUEL, F.K. *et al.* **Atualização em avaliação e tratamento das emoções:** as emoções e seu processamento normal e patológico. São Paulo: Vetor, 2016.

ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ZIMERMAN, D.E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 2000.