



PENSAMENTO DE GRUPO: O risco de decisões equivocadas e a diversidade de perspectivas na solução de problemas

Group thinking: The risks of erroneous decisions and the diversity of discussion perspectives in problems resolution

Juracy C. Marques

Psicóloga, Ex-Diretora, Ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS - Brasil, e-mail: juracycm@brturbo.com.br

Resumo

Faz-se uma análise dos efeitos perniciosos do pensamento de grupo e de quanto ele pode conduzir a decisões equivocadas na busca de unanimidade, coesão e harmonia do grupo. Discutem-se como as ilusões de concordância podem suscitar uma falsa segurança quanto às competências e desempenhos dos grupos. Apontam-se os dilemas de confrontos individuais nas discussões e de como determinantes externos podem moldar o comportamento dos indivíduos em situações de grupo. Apresenta-se como contraponto a aprendizagem organizacional como antídoto aos perigos do pensamento de grupo, bem como o conhecimento e a compreensão mais aprofundada das divergências, a fim de evitar os riscos de decisões equivocadas.

Palavras-chave: Pensamento de grupo. Tomada de decisões. Determinantes externos. Aprendizagem organizacional.

Abstract

Group thinking is analyzed in its deleterious effects and how it is a way to erroneous decisions in pursue for cohesion, unanimity and group harmony. The illusion of agreement is discussed, demonstrating how it might be the cause of false certainty as far as competencies and group achievement. Individual confrontation in discussions is pointed out as a dilemma and external determinants are viewed as a frame to mold individual

behavior in group situations. Organizational learning is presented as a resource to avoid the dangers of groupthink, and, also, as knowledge and more deep comprehension of divergent focus to avoid the risks of wrong decisions.

Keywords: *Groupthink, group thinking. Decision making. External determinants. Organizational learning.*

INTRODUÇÃO

Na manhã de 28 de janeiro de 1986, a nave espacial Challenger explodiu ao ser lançada no Kennedy Space Center na Flórida (USA). Setenta e três segundos depois, milhões de pessoas viram na TV o foguete desintegrando-se e a cápsula mergulhar no Oceano Atlântico. A morte dos sete membros da tripulação, incluindo uma mulher (Professora Christa McAuliffe) chocou os americanos. Como se ficou sabendo no decorrer dos meses seguintes, a tragédia poderia ter sido evitada. O presidente Reagan nomeou uma comissão para determinar as causas do acidente. O relatório apontou como causa principal uma falha na junção entre os dois estágios do foguete que impede que os gases quentes escapem durante os primeiros minutos de lançamento. Mas a comissão também destacou que o processo decisório fora ineficiente, contribuindo em muito para o desastre. As falhas de comunicação (Griffin, 1997), tanto quanto os problemas de combustão foram responsáveis pela tragédia.

O coordenador da equipe para a revisão dos procedimentos assegurou que os pontos sensíveis haviam sido devidamente rastreados. Todavia, um dia antes, alertou que uma das alavancas, segundo os testes, estava apresentando temperaturas fora dos padrões exigidos. Várias equipes foram chamadas a discutir em teleconferência, estes e outros problemas de segurança. Os executivos do Projeto, porém, resolveram desconsiderar as recomendações contrárias ao lançamento e encaminhar o relatório para sua decisão final (Griffin, 1997; Esser & Linoerfer, 1989).

Irving Janis (então professor de Psicologia Social da Universidade de Yale – falecido em 1990) ficou sumamente interessado pela questão de como um grupo de alta competência pudesse chegar a uma decisão de consequências tão funestas. Com seu grupo de pesquisa realizou várias investigações, concernentes a decisões desastrosas, criando sua teoria de pensamento de grupo, segundo a qual as

pessoas tomam decisões apressadas em virtude de forte desejo de concordância, no intuito de preservar a coesão grupal. Janis não pensou que os responsáveis pelas decisões do grupo fossem irresponsáveis ou negligentes, mas que simplesmente se tornaram vítimas do pensamento de grupo (Janis, 1972; 1982).

A influência das relações interpessoais, no interior dos grupos humanos tem sido fartamente estudada, (Zimbardo & Leippe, 1991; Marques, 1993; Rogers, 1994; Moscovici, 1995). Esses estudos demonstram que, nas inter-relações que se estabelecem a partir dos trabalhos em grupo, não só as forças internas, inerentes a cada indivíduo, mas também o foco situacional que acentua a importância de determinantes externos contribuem para configurar resultados e perspectivas na tomada de decisões em função dos objetivos visados. Muitas vezes, a falsa concordância é obtida como uma defesa maciça de grupo para evitar os riscos de fracasso.

A tomada de decisão em grupo constitui-se em tarefa complexa e em demorados processos de discussão, mesmo quando se trata de um grupo pequeno com não mais de dez participantes. Isso geralmente ocorre nos chamados comitês (ou comissões), com atribuição específica para resolver determinado problema de interesse prioritário, oferecendo análises críticas que possam encaminhar a superação de controvérsias, para que as decisões nas instâncias superiores da organização atinjam eficácia, de conformidade com seus objetivos maiores.

Assim, este artigo tem como escopo analisar e discutir o pensamento de grupo que nem sempre é ruim, mas que pode levar a decisões equivocadas, provocando consequências desastrosas, sem possibilidades de correções que numa análise mais aprofundada poderiam ser evitadas. Além disso, outras questões são contempladas: Qual a importância de determinantes externos na construção do pensamento de grupo? Como a aprendizagem organizacional pode atenuar os malefícios de decisões equivocadas? O pensamento unânime caracteriza defesa maciça de grupo para escamotear os riscos de fracasso?

Pensamento de grupo e ilusões de concordância

Janis (1982) destaca os principais sintomas de pensamento de grupo:

- a) ilusão de invulnerabilidade – tudo vai funcionar porque somos um grupo muito especial;
- b) crença na moralidade inerente do grupo – nossa posição é a de apontar falhas de segurança, e não o contrário;
- c) racionalização coletiva – adesão a raciocínios enganosos ou a concepções errôneas, levando a não ver erros ou a analisar possíveis falhas;
- d) autocensura – como proteção das decisões que se encaminhem para a unanimidade, considerando equivocadas as contribuições dissonantes;
- e) culto à unanimidade – os gerentes perpetuam a ficção de que todos estão de acordo, não pontuando hesitações ou dúvidas;
- f) pressão direta sobre os discordantes, em função do medo de ser visto como inepto, perdendo futuros contratos por descrédito junto ao público, os dissidentes não são convidados para revisões finais (Longley & Pruitt, 1980). Esses sintomas convertem-se em normas de comportamento do grupo, revelando-se, através de atitudes e posicionamentos de seus membros, como princípios básicos que acentuam os sentimentos do orgulho de pertencer.

Marvin Jones (apud Longley & Pruitt, 1980) destaca uma hipótese altamente comprovada, ou seja, grupos de alta coesão são mais efetivos na busca de atingir seus objetivos. Mas Janis (1982) consistentemente defende que a solidariedade que mantém as pessoas unidas, frequentemente é causa de processos mentais rígidos e estereotipados. O pensamento crítico é substituído pelo pensamento do grupo, evitando desgastes que, por sua vez, leva a não criar argumentos discordantes, empobrecendo o pensamento do grupo e tendo como resultado

decisões equivocadas. O grupo comporta-se como se estivesse num túnel, com visão única, o que produz uma constante pressão à conformidade (Esser & Linoerfer, 1989).

É assim que grupos coesos desenvolvem uma percepção arraigada do pronome ‘nós’, eliminando a individualidade e a análise crítica precedida pelo pronome ‘eu’. O que predomina é o sentimento de lealdade, quase incondicional, entre os membros do grupo. O que vale é o pensamento do grupo e não o que eu penso. Há uma quase total identificação com os valores do grupo e uma mútua admiração que produz mecanismos de defesa frente ao medo de fracasso. Ao mesmo tempo, incrementa a satisfação psicológica pela oportunidade de participar das atividades do grupo para alcançar objetivos socialmente relevantes.

Milgram (1974) desenvolveu estudos aprofundados sobre obediência, demonstrando o que acontece quando a pessoa obedece cegamente à autoridade, seja de seu superior hierárquico, seja do grupo, deixando de lado a sua capacidade de discernir e julgar nas muitas decisões que a vida impõe. Dá como exemplo o massacre de My Lai – guerra do Vietnam -, que envolveu muitos soldados que apenas cumpriam ordens. O treinamento militar é típico, pois se sustenta na quebra dos conceitos individuais, para instituir a corporação, a unidade e a disciplina. Isso é bom e é ruim, é bom quando as pessoas aceitam as normas conscientemente, mantendo equilíbrio e autocontrole emocional, sua moralidade e seu senso de justiça nas relações do grupo com o ambiente e as circunstâncias. É ruim ou desastroso, quando as pessoas abdicam de seu próprio pensamento e de sua inteligência, comportando-se mecanicamente, como se fossem *robots*, dirigidos por controle remoto.

Assim, Janis (1982) define pensamento de grupo como um modo de pensar que se torna habitual quando as pessoas sentem-se profundamente envolvidas com um grupo coeso, cuja marca mais saliente é a busca de unanimidade, desprezando quaisquer motivações para apreciar visões alternativas. Portanto, requer que os membros do grupo desenvolvam sentimentos de solidariedade e um forte desejo de manter relações de confiança em seus relacionamentos. Agem no sentido de preservar a harmonia do grupo, minimizando discordâncias em quaisquer das decisões que venham a tomar.

A individualidade e o pensamento de grupo

Philip Zimbardo, da Universidade de Stanford, em seu famoso experimento sobre pressão grupal, em situação de confinamento, desenvolvido em 1971, hoje conhecido como “The Stanford Prison Experiment”, desenvolveu uma investigação que, ao longo do tempo tornou-se um estudo clássico. De fato, só foi por ele relatado em seus detalhamentos, em 2007, com o livro “Efeito Lúcifer” que aborda as intrincadas relações que levam ‘pessoas normais’ a se engajarem em situações arriscadas que resultam em prejuízos para todos os envolvidos. Este estudo, com um foco nitidamente situacional destaca a importância de determinantes externos na moldagem de comportamentos e atitudes.

Os participantes voluntários foram selecionados para viver as experiências e os possíveis significados de perda de individualidade numa situação de grupo (Zimbardo, 2004, 2007). A metade dos participantes era distribuída, aleatoriamente para assumir a função de guardas e a outra metade para o grupo de prisioneiros. A pergunta principal da pesquisa era: “Quais são os efeitos de viver num ambiente sem relógios, sem contato com o mundo externo e com diminuição acentuada de toda estimulação sensorial?” Já na chegada, sua identidade era um número, a fim de preservar o anonimato e suas roupas substituídas por uniformes. Os guardas, no começo, não sabiam como impor sua autoridade sobre os prisioneiros e isto naturalmente provocava uma série de confrontos. Depois de tentar vários modos de exercer ascendência sobre os prisioneiros, incluindo punições por desacato e outras medidas mais severas, como diminuição da comida, sobreveio uma rebelião. Os prisioneiros, por sua vez, fizeram uma barricada, colocando camas na entrada das celas. Os guardas, então, reagiram com raiva e frustração, sem condições de suportar os impropérios e desaforos com que eram tratados.

Para quebrar a solidariedade no interior de cada um dos grupos – dos guardas e dos prisioneiros – três prisioneiros, entre os menos envolvidos, receberam comidas melhores, bem como outras regalias, como novas escovas de dente. Depois de meio dia trocaram os “bons” pelos “maus” prisioneiros, colocando-os em celas isoladas. Os participantes ficaram confusos, chegaram a pensar que os ‘privilegiados’ eram informantes das autoridades encarregadas do experimento. Isso criou uma desconfiança de uns em relação aos outros,

impedindo que se formassem alianças entre os guardas, uma vez que se sentiam ameaçados, aumentando o controle, a vigilância e as agressões. Alguns começaram a apresentar sintomas de distúrbio emocional, pensamento desorganizado e choro descontrolado. Foram ‘libertados’, quer dizer convidados a não continuar no experimento, depois de receberem assistência psicológica, pois os pais estavam preocupados e exigiam explicações. Alguns pediam a presença de um advogado e outros de um médico. Neste meio tempo, um colega de outra universidade fez uma visita a fim de se interar da metodologia que estava sendo utilizada no experimento e perguntou: “Qual é a variável independente que está sendo testada?” A reação dos pesquisadores foi de impotência, pois a metodologia não supunha a existência de variáveis que permitissem controle estatístico. Faziam-se sessões de encontro, onde cada um expressava seus sentimentos e trocavam experiências sobre os acontecimentos. Quase no final, os participantes estavam desintegrados de seus grupos e tinham, de alguma forma, de refazer suas identidades. Era, na verdade, uma simulação, do que veio, posteriormente, a ser chamada de pesquisa qualitativa, na qual a observação do comportamento e entrevistas individuais e de grupo, sem roteiro constituem-se a base para análise e possíveis conclusões.

Em resumo, a investigação tinha sido planejada para duas semanas, mas teve que ser finalizada prematuramente em seis dias, pois os ‘guardas’ tornaram-se sádicos e os ‘prisioneiros’ apresentavam sinais de depressão e profundo estresse. Entretanto, serviu para demonstrar a importância do contexto, das variáveis situacionais e de determinantes externos na modificação do comportamento humano quando o ambiente exige adaptações inusitadas.

De longa data há uma tensão entre as forças situacionais em que atuam os grupos, caracterizadas como determinantes externos, e a riqueza implícita das contribuições divergentes, muitas vezes negligenciadas, a fim de evitar conflitos que diminuiriam a coesão do grupo, quase sempre entendida como algo a ser cultivado em busca de harmonia que favorece a eficiência e a eficácia dos resultados. Mas os pequenos grupos que se inserem como equipes de trabalho na estrutura organizacional têm, até certo ponto, vida própria e competem entre si no sentido de apresentar resultados que façam diferença no conjunto da organização.

Aprendizagem organizacional e trabalho em grupo

As organizações procuram manter estruturas flexíveis capazes de se re-organizarem conforme as demandas externas as quais têm de responder, a fim de sustentar sua continuidade como instituição produtiva no segmento econômico no qual se inserem. Procuram constantemente re-afirmar os produtos de seu trabalho como contribuição social, de acordo com as necessidades do mercado, bem como de seus clientes atuais e potenciais. Para implementar mudanças, ainda que mínimas, como, por exemplo, assumir a atitude de aceitação de opiniões divergentes, é preciso mudar os modos habituais de pensar. Às vezes, as melhores ideias nunca chegam a serem implementadas e a desculpa é de que são demasiado avançadas para as atuais condições oferecidas pela instituição. Entretanto, as causas desse insucesso, muitas vezes, estão apoiadas em modelos mentais que não correspondem aos problemas a serem enfrentados. Constituem-se em percepções limitantes, profundamente arraigadas no pensamento dos líderes e dos formadores de opinião inseridos no grupo. Essas percepções, ou modos de entendimento criam expectativas ilusórias, baseadas em pressupostos superados, em face dos avanços do conhecimento naquela área específica. É sabido que o processamento interno das demandas e influências externas se diferenciam, em larga escala, de pessoa para pessoa (Marques, 2004). Isto se deve tanto à história individual de cada um quanto aos seus projetos profissionais e aos seus estilos de vida, no seio da sociedade. São mapas mentais que se originam na família, nos grupos de convivência, nas múltiplas experiências e nos valores mais centrais na formação de cada indivíduo. Os modelos mentais orientam e configuram nossas atitudes, nossos pensamentos e nossas ações e, portanto, são decisivos, nos rumos que encaminham novas aprendizagens. Por isso é sempre importante, inquirir sobre as crenças, os princípios, os pressupostos que embasam nossa visão do mundo, da realidade social e da interação com os outros. A análise crítica de nossos modos de pensar nos liberta de antigas amarras e nos deixa disponíveis para fazer novas escolhas, dando-nos a oportunidade de re-significar nossas experiências (Wind & Guinther, 2005).

Por outro lado, Jovchelovitch (2007), ao estudar os contextos do saber, formula sua teoria de representações sociais, ressaltando que a comunicação entre os grupos e entre as pessoas apoia-se em suas perspectivas de compreensão, a partir de relações e interações entre o Eu, o Outro e o Objeto-mundo que configuram suas histórias pessoais. Os saberes não obedecem a uma hierarquia, todos eles são igualmente válidos, se quisermos superar as diferenças ideológicas, culturais e de pertença a este ou aquele grupo social. O ideal é que os relacionamentos interpessoais se construam em relações igualitárias, sem exclusões e preconceitos, a fim de evitar mecanismos de dominação, ao desconsiderar pensamentos divergentes que, embora diferentes dos nossos, são igualmente válidos.

Portanto, para exercer liderança eficaz é imprescindível o conhecimento de si mesmo e, na medida do possível, o conhecimento dos outros, caracterizado pelos modelos mentais que denotam a visão do mundo e dos outros, bem como das ferramentas de que cada um se utiliza para conectar-se com a realidade que o circunda. Só assim se atinge a fluidez necessária para atingir flexibilidade, abertura de espírito, tolerância e resiliência, qualidades básicas para promover a mudança de si mesmo e dos outros, em meio a situações desafiadoras no contexto dos inevitáveis conflitos grupais. Então, as divergências e as contradições, ao criar perspectivas antes não vislumbradas, podem ser compreendidas e assimiladas, a fim de propiciar mudanças que incorporam novas informações e conhecimentos, através de experiências significativas para os sujeitos envolvidos que resultam em aprendizagens pessoais, grupais e organizacionais (Senge, 2004; Finkelstein, 2007). O trabalho em equipes de alta performance possibilita o melhor aproveitamento das aprendizagens e dos modos peculiares da organização, de sua cultura organizacional, no equacionamento e solução de problemas, aproveitando de forma mais produtiva a criatividade e o pensamento divergente (Melo, 2002; Marques, 2004; Moscovici, 2007; Bittencourt, 2004).

Em geral, as intervenções dos líderes se desenvolvem através de seminários, oficinas, comissões com tarefas específicas e outras atividades participativas que são posteriormente analisadas através de *feedbacks* positivos que revigoram tendências e reforçam direcionamentos na tomada de decisões (Thiollent, 2002), seja em pequenos

grupos formados pelas equipes com objetivos específicos, seja em níveis mais altos da Organização, onde no mais das vezes é levado em consideração seu planejamento estratégico. Por outro lado, o modelo técnico-funcional e mesmo o modelo sistêmico não mais dão conta das complexidades de um mundo globalizado no qual diferenças, tanto étnicas como culturais, criam diversidades cada vez mais marcantes.

Essas diferenças não supõem integrações espúrias, mas ao contrário requerem respeito às diferenças, com o entendimento de que as diferenças nos enriquecem e ampliam nossos modelos mentais e, portanto, nossas adaptações inteligentes a novas realidades, que antes nos eram desconhecidas. O que pode atender a essa nova visão da realidade organizacional são modelos de gestão e de aprendizagem que ampliam o repertório de competências dos grupos de trabalho (Steil, 2002), de tal sorte que possam aproveitar as contribuições mais efetivas para a solução de problemas concretos. Ao mesmo tempo, dar a palavra aos sujeitos, singularizando-os em meio aos padrões rígidos que até então disciplinavam a lógica de estrutura e funcionamento da organização.

Decisões de grupo e suas contradições

Em contextos grupais, em situações de equipes de trabalho, a comunicação, livre, fluida e espontânea entre os membros do grupo contribui para aumentar a coesão. Isto se desdobra em conversas paralelas, fora do trabalho grupal, em diádes ou triades que, ao fazerem comentários descomprometidos, sem a pressão das tarefas e dos prazos, as pessoas podem se conhecer melhor e aceitar suas dúvidas e restrições neste ou naquele ponto. Quando os membros do grupo sentem-se inibidos para trocar ideias, por medo de censura e rejeição, restringindo-se às posições já claramente assumidas pelo grupo é porque o pensamento de grupo já se estabeleceu e começa a ser um risco de decisões equivocadas (Pavitt, 1998; Pavitt, 1994). Ao mesmo tempo, essa possibilidade de conversas paralelas, pode ser uma boa estratégia para quebrar o pensamento de grupo – coeso, rígido, único, unânime –, permitindo que alguns membros, dois ou três, externem no próprio grupo seu pensamento divergente. Isto pode ensejar polêmica, debate, discussão, trazendo outras contribuições que,

servindo de contraponto, apresentam alternativas que revigoram as decisões, dando-lhes mais consistência. É óbvio que tal dinâmica demanda tempo, tolerância e resiliência que, obviamente, não são virtudes do pensamento de grupo. Contudo, Surowieck (2004) defende que a opinião de muitos é mais inteligente do que a de poucos e demonstra como a sabedoria coletiva configura os grupos e os times no mundo do trabalho, bem como na economia, na sociedade e nas nações. Ele se concentra em três tipos de problemas; primeiro aqueles que requerem informações facilmente acessíveis, como por exemplo, qual foi o balanço das vendas e dos ganhos de uma determinada corporação no último mês. Em seguida, vêm os problemas de coordenação, não só das chefias, mas dos membros de um dado grupo entre si, para que seus comportamentos e atitudes se tornem convergentes. Em terceiro lugar, ele coloca problemas de colaboração que supõe o reconhecimento do jogo de interesses envolvidos, tendo como variável primordial aprender a confiar nos outros a despeito de seus naturais egoísmos. Por exemplo, na aprendizagem organizacional “busca-se um consenso, a fim de implementar mudanças através de modelos mentais compartilhados. Formam-se equipes flexíveis, dispostas a mudar, sendo a coordenação mantida por meio de acordos que constroem redes orgânicas que pautam suas atividades pela criatividade e pela manutenção do foco nos problemas em questão” (Bitencourt, 2004, p. 24). O acento é na aprendizagem, visando ao desenvolvimento das pessoas e da organização, sendo o grupo um instrumento valioso que, entretanto, requer gerenciamento para que as deliberações conjuntas atinjam um elevado grau de comprometimento como respaldo das ações conjuntas. Na verdade, as pessoas em situações de grupo sentem-se estimuladas a utilizar suas competências de forma institucional e no seio das estruturas sociais, respeitando os limites impostos por fatores externos. Do ponto de vista conceitual e teórico, caracteriza-se como uma abordagem que permite que as pessoas sejam autênticas, aplicando suas ideias em situações relevantes e significativas, somando esforços e criando uma atmosfera de mútuo entendimento (Marques, 2004).

Por sua vez, Sternberg (1985) assinala três dimensões principais, dentre as ações humanas que conotam um comportamento inteligente: a) pensamento lógico-analítico; b) inteligência prática que se volta para a solução de problemas; c)

criatividade. Essas dimensões estão imbricadas e se manifestam quando os indivíduos preservam sua capacidade de 'tomar consciência', e pensam a realidade vivida de forma autônoma e crítica, impedindo que o pensamento de grupo anule sua independência e singularidade dentro de um grupo. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa é construída como resultado da superação de dificuldades, discutindo e apropriando-se de pontos de vista contrários que, embora divergentes, contribuem substancialmente para a resolução dos problemas, através de questionamentos e dúvidas. Assim, as pessoas, os grupos e as organizações podem sentir-se em processo de mudanças que todos beneficia, conforme seus interesses, seus níveis de desenvolvimento social e seus posicionamentos, tanto técnico-científicos como ideológicos na especificidade de seus valores, em termos de visão de futuro da sociedade, das organizações e das pessoas.

Marques (1987, 2004), numa pesquisa com professores em formação, fez um levantamento sobre conceitos de inteligência, através de depoimentos escritos, em resposta à pergunta: "O que é um aluno inteligente?". Para a análise, trabalhou com duas amostras distintas, num total de 54, 35 de cursos de especialização e 19 dos cursos de Licenciatura, procedentes de diferentes áreas do conhecimento, sendo que estes eram mais jovens do que os de especialização. As respostas, ao contrário do esperado, demonstraram uma compreensão do que é 'ser inteligente', através de questionamentos e argumentações contra visões estereotipadas de inteligência, no meio acadêmico, na dinâmica social da escola, correspondendo à noção de que "todos os conceitos e concepções dependem do contexto e são socialmente construídos" (Marton, 1981, p. 50). Desse modo, toda afirmação sobre os objetos que entram em nossa percepção são sócio-historicamente produzidos, através dos processos de socialização, embora o sujeito muitas vezes não tenha consciência clara sobre seu relacionamento com o mundo, com a realidade e consigo mesmo. A análise das respostas dos participantes que expressaram seu modo de ver o que é 'um aluno inteligente', evidenciou que o pensamento lógico-analítico entra fortemente como variável do comportamento inteligente, mas a ênfase maior recaí nos aspectos sociais, políticos e existenciais, superando a concepção de inteligência apenas como capacidade de raciocínio lógico. Entre outros,

os alunos dos cursos de formação de professores assinalaram as seguintes categorias, além daquelas referentes a raciocínio:

- a) habilidade de aprender;
- b) processamento da informação;
- c) utilização de operações mentais de modo estratégico;
- d) pensamento crítico;
- e) força do ambiente para modelar o comportamento inteligente;
- f) primeiras experiências no seio da convivência social.

Veja-se que a pesquisa de Marques (1987) foi realizada bem antes que Goleman (1995) publicasse seus achados sobre inteligência emocional, com sua teoria revolucionária sobre o conceito de inteligência, o que certamente modificou em muito a compreensão relativa à dinâmica dos grupos em sua interatividade e relacionamentos. Dessa forma, o pensamento de grupo, em suas manifestações peremptórias podem levar a posicionamentos impróprios, em vez de contribuir para a solução dos problemas. Por isso, atualmente, coordenadores de grupo, gestores e administradores pensam duas vezes quando surgem propostas divergentes. Procuram uma tomada de consciência mais cuidadosa em relação a seus significados e possíveis contribuições no excitação de decisões que não venham a ter consequências funestas para o grupo, para a organização, para as pessoas envolvidas e para a sociedade de modo mais abrangente.

Existe um certo preconceito na aceitação dos determinantes externos quanto suas influências nos comportamentos na intimidade dos grupos de trabalho. A tradição impõe que se busque na subjetividade as explicações plausíveis, uma vez que são os 'traços de personalidade' de seus componentes que estabelecem as condições dos inter-relacionamentos para fazer emergir maior ou menor colaboração, tendo em vista seus objetivos. Contudo, são os determinantes externos – como nos casos do fracasso da nave Challenger, estudado por Janis (1982) e do experimento de prisão simulada de Stanford (Zimbardo, 2007) que sobressaem na árdua tarefa de estudar as variáveis que levaram ao fracasso, tendo em vista as pressões e o pensamento de grupo, sem levar em conta as divergências e as possíveis contribuições individuais. Em ambos os casos salienta-se uma defesa maciça do grupo para escamotear os riscos de fracasso.

Na contemporaneidade, os modelos sistêmicos e as abordagens técnico-funcionais não mais dão conta das intrigantes incertezas que clamam por mudanças pessoais e institucionais, a fim de alcançar as necessárias mudanças, embora elas, por sua vez provoquem contrariedade, pois do gestor espera-se que seja um líder e não um chefe, alguém que contribua para promover não só a Organização, mas também o desenvolvimento de seus colaboradores, em relações simétricas de poder e não de subordinação. Isto tem sido a consequência dos empenhos de através da aprendizagem organizacional – pela aceitação das diferenças individuais e dos riscos de errar – atingir não só padrões de qualidade, em busca de excelência, mas, também da plena aceitação da diversidade como um enriquecimento na tomada de decisões mais lúcidas. As sucessivas aprendizagens, ao longo do tempo, criam a cultura organizacional que se incorpora à própria identidade institucional. As relações hierárquicas rígidas assumem outras configurações, através da participação e dos diálogos criativos, fazendo com que as estruturas organizacionais absorvam a compreensão da ‘pessoa em relação’, disposta a colaborar, tornando espúrias decisões aligeiradas e superficiais, pelo simples fato de sempre concordar. É assim que o pensamento único e unânime esvai-se em meio aos debates que se voltam para inovações, em busca de alternativas que sejam, ao mesmo tempo, lucrativas para a organização quanto para implementar carreiras e projetos pessoais, transformando tais direcionamentos em realizações socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

- Bitencourt, C. (2004). Aprendizagem organizacional: Uma estratégia para mudança? In C. Bitencourt (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas: Novas práticas, conceitos tradicionais** (pp. 20-75). Porto Alegre: Bookman.
- Esser, J., & Linoerfer, J. (1989). Groupthink and the space shuttle challenger accident toward a quantitative case analysis. **Journal of Behavioral Decision Making**, *2*, 167-177.
- Finkelstein, S. (2007). **Por que executivos inteligentes falham, como solucionar problemas de tomada de decisões e de liderança**. São Paulo: Makron Books.
- Griffin, E. (1997). **A first look at communication theory**. New York: McGraw Hill. Recuperado em 15 abr. 2008, em <http://www.afirstlook.com>
- Goleman, D. (1995). **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente** (M. Santarrita Trans). [Emotional Intelligence]. Rio de Janeiro: Brockman Editora. (Publicação original 1995).
- Janis, I. (1972). **Victims of groupthink**. Boston: Houghton Mifflin.
- Janis, I. (1982). **Groupthink**. Boston: Houghton Mifflin.
- Jovchelovitch, S. (2007). **Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes.
- Longley, J., & Pruitt, D. G. (1980). Groupthink: A critique of Janis theory. **Review of Personality and Social Psychology**, *1*, 74-93.
- Marques, J. C. (1987). O significado da inteligência: Dimensões cognitivas, sócio-políticas e existenciais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, *2*(1/2), 15-27.
- Marques, J. C. (1993). Diálogo criativo, intersubjetividade e mudanças na cultura organizacional. **PSICO**, *2*(1), 49-67.
- Marques, J. C. (2004). Usos da inteligência para o sucesso: aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem. **PSICO**, *5*(2), 125-132.
- Marton, F. (1981). Phenomenology: Describing cognitions of the world around us. **International Science**, *10*, 177-200.
- Melo, C. (2002). **As equipes de trabalho e o alto desempenho**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Moscovici, F. (1995). **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Moscovici, F. (2007). **Equipes que dão certo: A multiplicação do talento humano**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Milgram, S. (1974). **Obedience to authority**. New York: Harper and Row.

- Pavitt, C. (1994). Another view of group polarizing: The reasons for one sided oral argumentation. **Communication Research**, **21**, 625-642.
- Pavitt, C. (1998). **Small group communication: A theoretical approach**. Recuperado em 10 mar. 2008, em www.udel.edu/communication/pavitt/ref.htm
- Rogers, C. R. (1994). **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes.
- Senge, P. M. (2004). **A quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende**. 16a ed. (OP Traduções) São Paulo: Nova Cultural. (Publicação original 1990).
- Steil, A.V. (2002). **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação**. Tese de doutorado Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Sternberg, R. (1985). **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press.
- Surowieck, J. (2004). **Wisdom of crowds**. New York: Doubleday.
- Thiollent, M. (2002). **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez.
- Wind, Y., Crook, C., & Guinther, R. (2005). **A força dos modelos mentais**. Porto Alegre: Bookman.
- Zimbardo, P. G., & Leippe, M. (1991). **The psychology of attitude change and social influence**. New York: McGraw-Hill.
- Zimbardo, P. G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. In A. G. Miller. (Ed.). **The social psychology of good and evil** (pp. 21-50). New York: Guilford Press.
- Zimbardo, P. G. (2007). **The lucifer effect: Understanding how good people turn evil**. New York: Random House.

Recebido: 23/06 2008
Received: 06/23/2008

Aprovado: 28/08/2008
Approved: 08/28/2008

Revisado: 31/07/2009
Reviewed: 07/31/2009