

OLZENI LEITE COSTA RIBEIRO

**CRIATIVIDADE NA EXPERTISE: IMPLICAÇÕES PARA
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALTO NÍVEL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial da obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Afonso T. Galvão

Brasília – DF
Abril, 2015

[espaço para a ficha catalográfica a ser elaborada pelo Sistema de Biblioteca da UCB]



Tese de autoria de OLZENI LEITE COSTA RIBEIRO, intitulada “**CRIATIVIDADE NA EXPERTISE: IMPLICAÇÕES PARA PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALTO NÍVEL**”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação da Universidade Católica de Brasília, em 07 de abril de 2015, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Dr. **Afonso T. Galvão** - Orientador
Doutorado em Educação

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília-DF.

Professor **Dr. Patrick Rene Jean Francis Auguste Paul** - Examinador externo
Doutor em Medicina

Faculdade de Medicina e de Saúde Pública da USP, São Paulo-SP.

Professora Dra. **Ângela Magda Rodrigues Virgolim** - Examinadora externa
Doutora em Psicologia. Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da UnB, Brasília-DF.

Professora Dra. **Lucila Maria Pesce de Oliveira** – Examinadora externa
Doutora em Educação. Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos.

Professora Dra. **Maria Cândida Borges de Moraes** - Examinadora interna
Doutora em Educação. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília-DF.

Professora Dra. **Vanessa Terezinha Tentes de Ourofino** - Examinadora interna
Doutora em Psicologia. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília-DF.

Professora **Dra. Marta Helena de Freitas** - Examinadora interna
Doutora em Psicologia. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília-DF.

BRASÍLIA – DF
Abril, 2015

O NAVEGANTE

Possa eu contar em veros versos vários,
No jargão da jornada, como dias duros
Sofrendo suportei.
Terríveis sobressaltos me assaltaram
E em meu batel vivi muitos embates,
Duras marés, e ali, noites a fio,
Em vigílias sem fim fiquei, o barco
Rodopiando entre os recifes. Frios-afritos
Os pés pela geada congelados.
Granizo – seus grilhões; suspiros muitos
Partiram do meu peito e a fome fez
Feridas no meu brio. Para ver
Quanto vale viver em terra firme,
Ouçam como, danado, em mar de gelo,
Venci o inverno a vogar, pobre proscrito,
Privado de meus companheiros;
Gosma de gelo, granizo-grudado,
Sem ouvir nada além do mar amargo,
A onda froco-fria e o grasnido do cisne
No meu ouvido como um fruir de ganso,
Riso de aves marinhas sobre mim,
Pés d'água, entre penhascos, contra a popa,
Plumas de gelo. E às vezes a águia guaia
Com borrifos nas guias.
Nenhum teto
Protege o navegante ao mar entregue.
É o que não sabe o que vai em vida mansa,
Rico e risonho, os pés na terra estável,
Enquanto, meio-morto, mourejando,
Eu moro em móvel mar.

(EZRA POUND, 2006, p. 175)

Dedico este estudo ao meu campo de paixão - a Educação - e a todos os estudantes, meus parceiros e, por excelência, meus primeiros mestres nos processos recíprocos de aprendizagem.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	8
RESUMO	9
INTRODUÇÃO	11
1.1. Apresentação do tema e estrutura geral da tese	11
1.2 O problema, questões e objetivos	17
1.3. As hipóteses	22
1.4 O sentido da pesquisa	25
1.5. Estrutura metodológica da pesquisa	30
2. MEMORIAL DA PESQUISADORA	34
2.1 A boniteza de um sonho	34
2.2 A origem de um processo híbrido de autoformação	36
2.3 Memórias da infância	48
2.4 Memórias da adolescência	50
2.5 O tema que me encontrou	53
2.6 Um paradigma para a pesquisa e para a vida	58
3. DIMENSÃO TEÓRICA DA PESQUISA	63
3.1. Por que investigar a criatividade na expertise?	64
3.2. Expertise: implicações do repertório conceitual	70
3.3 A regra dos dez anos: mito, meia-verdade ou realidade?	79
3.4. Expertise: pré-condição para a criatividade?	84
3.5 O problema da especialização	88
3.6. Interação entre fatores genéticos e ambientais	96
3.7. Cognição e metacognição	102
3.8 Processos de aprendizagem de alto nível	104
3.9. Expertise na criatividade? aproximações recentes entre os campos	109
3.10 Os indicadores teóricos: resultados	111
4. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	113
4.1 Da filosofia à prática da pesquisa	113
4.2. Visão de método	117
4.3 Fundamentos da pesquisa	124
4.4. Caracterização da pesquisa	148

4.4.1 Questões e hipóteses na caracterização da pesquisa.....	149
4.4.2 Pesquisa teórico-empírica: um processo de metacognição.....	151
4.5. Círculo da geração de dados.....	154
4.5.1. Os dados da dimensão teórica	154
4.5.2. Os dados na dimensão empírica	155
4.6. Círculo da interpretação.....	194
4.6.1 Processo analítico-interpretativo na dimensão teórica.....	198
4.6.2 Processo analítico-interpretativo na dimensão empírica.....	203
4.7. Círculo da nova compreensão	240
5. DIMENSÃO EMPÍRICA DA PESQUISA.....	242
5.1 Caracterização dos participantes: discussão dos resultados do perfil biográfico	243
5.2 Caracterização do fenômeno investigado: discussão dos resultados das narrativas	275
5.2.1 Com a palavra, os dados!	276
5.2.2 Explorando o caminho da essência do fenômeno.....	288
5.2.3 Espaço relacional: um efeito hologramático e catalisador	290
5.2.4 A singularidade variante de um fenômeno: reflexões sobre o avesso da ciência clássica	321
5.2.5 O acesso ao espaço potencial da criatividade	333
6. NOVA COMPREENSÃO: “considerações finais”	336
REFERÊNCIAS	362

AGRADECIMENTOS

Rogers (1985) sugere que a experiência é a suprema autoridade e, meus participantes, nesta pesquisa, me disseram, pelas palavras de *Alice* (nome fictício), a pianista, que “na oportunidade de vivenciar algo é que se colecionam estímulos e respostas, dificuldades e facilidades, obstáculos e conquistas” e, ainda, que “experimentar é correr risco de se conhecer na amplitude maior, é sentir a própria relatividade do ser; é ser instrumentista e ser artesão” (CAMPOS, 2000, p. 75).

Eu não correria o risco de me aventurar nesta expedição pela fenomenologia, explorando uma rota totalmente desconhecida para mim, se não pudesse contar com a oportunidade de vivenciar a riqueza de dez brilhantes e intrigantes histórias de vida. Se um dia seus protagonistas puderem conhecer esta aventura, que eu tenha conseguido comunicar, ao mundo do conhecimento, algo que poderia se aproximar da imensa contribuição que cada está oferecendo para dentro e para fora de seus domínios de atuação.

A primeira palavra de agradecimento vai, portanto, para os **participantes** desta pesquisa. Obrigada Ana, Helena, Maria, Júlia, Laura, Alice, Pedro, José, João e Francisco (nomes fictícios), por me mostrarem que a força para transformar está dentro e fora de cada um de nós. Basta ter paixão para expressar o que está dentro e coragem transgredir o que está fora. Muito prazer em conhecê-los! Que o mundo do conhecimento, tão carente de mente-coração como o de vocês, possa se embriagar da riqueza da experiência que me permitiram a honra de compartilhar.

A segunda palavra vai para os tripulantes Argonautas desta grande expedição. Assim como fiz com os elementos catalisadores da criatividade na expertise, elegerei um, em cada grupo, para estender a gratidão aos demais.

Aos preciosos seres humanos, membros da Banca, por me transmitirem confiança e serenidade para acreditar que atravessaria esse mar tão revolto. E, para homenagear os demais, direciono a minha gratidão a Patrick Paul. A sua extraordinária sensibilidade humana, expressa no olhar cuidadoso e paciente, e brilhante capacidade intelectual, materializada nas gotas preciosas de sabedoria que deixou no momento da qualificação, permitiram-me avançar e seguir.

Aos meus queridos colegas, que, pela parceria e exemplo de persistência, ensinaram-me a transpor obstáculos. E, para homenageá-los, direciono a minha eterna gratidão à sempre afetuosa e acolhedora Paulinha. A grandeza de sua essência humana tornou-se um divisor de águas para a minha compreensão do verdadeiro sentido de cumplicidade, abertura de si para o outro e de escuta sensível. Que os alunos que estarão sob a luz do seu conhecimento reconheçam, usem e abusem dessa nobre fonte de gratuidade.

À minha amada família, para a qual não existem palavras que expressem o valor da presença de cada um. Obrigada por existirem! E, para homenageá-la, direciono a minha eterna e profunda gratidão ao Marcos, cujo valor da presença está em me proporcionar a própria vida.

E, para o capitão desse navio, todos os méritos de louvor. Como o último é o lugar do mais eminente no contexto, ele é dedicado a você, Afonso, meu orientador e mentor intelectual. Obrigada por confiar e permitir o meu jeito de caminhar. Que sua expertise continue a abrir portas e a inspirar essa busca exigente por nos tornarmos a cada dia melhores no que fazemos.

RESUMO

Referência: RIBEIRO, Olzeni Costa. (**Criatividade na expertise: implicações para processos de aprendizagem de alto nível**). 2015. 380 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

Esta tese, fundamentada na abordagem *qualitativa*, sustenta-se no diálogo entre três perspectivas: epistemologia (complexidade e construcionismo); teoria (interpretativismo); metodologia (fenomenologia-hermenêutica). Tais perspectivas orientaram não somente a filosofia e a lógica do percurso metodológico, mas delimitaram critérios e procedimentos adotados no desenvolvimento do método. Duas dimensões da pesquisa foram integradas, caracterizando-a como *multigênero*, na modalidade *teórico-empírica*, característica que agregou o caráter reflexivo e prático na pesquisa de campo. O método foi inspirado no conceito de *Círculo Hermenêutico*, criando uma dinâmica recursiva e integrativa, cuja estrutura se desenvolveu em três círculos concêntricos: o da *Geração de Dados*, o da *Interpretação* e o da *Nova Compreensão*. O círculo se inicia na *Dimensão Teórica* da pesquisa e evolui nos moldes de um processo de metacognição. Fundamentado nos princípios da bricolagem e da teoria fundamentada nos dados da pesquisa, este processo resultou na geração dos *indicadores teóricos da criatividade* e nos *indicadores teóricos da expertise*. O círculo segue com a *Dimensão Empírica*, inspirada nos princípios da atitude fenomenológica, por meio da qual se alcançou um aprofundamento significativo na compreensão do objeto de estudo. Para tal, adotou-se a história de vida de dez experts que se destacam em diferentes domínios, como técnica de geração de dados. O estado de *epoché*, integrado à escuta sensível, contribuiu para o desvelamento de todo o processo analítico-interpretativo. Este, por sua vez, foi desenvolvido em dois grandes blocos: a caracterização dos participantes (Análise do Perfil Biográfico), e a caracterização do fenômeno investigado, (Análise das Narrativas). Da Dimensão Empírica resultaram os *indicadores indígenas da criatividade na expertise*. Com o capítulo da *Nova Compreensão*, completa-se, mas não se encerra o *Círculo Hermenêutico*. Considera-se, como é próprio em pesquisas fenomenológicas, este estudo como inacabado. Na *Nova Compreensão* reuniram-se, portanto, todos os *insights* teóricos que emergiram da relação entre as duas dimensões, em um capítulo que, convencionalmente, seria o capítulo para “conclusões”. Como núcleo destes *insights*, e, cumprindo o propósito de responder *qual é o papel da criatividade na expertise* (problema, fenômeno e objeto de pesquisa), esta tese trouxe ao campo da expertise e da criatividade, a figura do *Expert-inovador*, a criação do *Espaço Relacional da Expertise* (E-Re) e a criação do *Espaço Potencial da Criatividade* (E-Po). Da articulação do *Expert-inovador*, que dialoga, nestes espaços, com o seu *objeto de expertise*, o *campo* e o *domínio*, materializam-se os benefícios recíprocos da interação da criatividade com a expertise e atinge-se o objetivo duplo do estudo, que consistiu em explorar e desvelar o papel da criatividade na expertise. Como possibilidade de contribuição, pretende-se levar para os espaços de *trans*-formação (educacional, acadêmica e profissional), a ação catalisadora dos *indicadores empíricos da criatividade na expertise*, como responsável por projetar o Espaço Relacional e possibilitar o acesso ao Espaço Potencial.

PALAVRAS-CHAVE:

Criatividade; Expertise; Fenomenologia; Formação; Aprendizagem.

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DO TEMA E ESTRUTURA GERAL DA TESE

Qual é o papel da criatividade na expertise? A busca da resposta a esta questão inspirou todo o percurso deste estudo. A idealização foi inspirada em uma expedição, cuja rota foi traçada em círculos: o Círculo Hermenêutico. Este círculo, concebido como uma volta ao mundo da criatividade e da expertise, em duas dimensões, teórica e empírica, iniciou-se na geração de dados e completou o terceiro ciclo com o capítulo da nova compreensão. A narrativa buscou promover uma aproximação entre ciência e arte, e, cada capítulo, como um diário de navegação, seguiu revelando, como narrativa autorreflexiva, a aventura desse encontro, cujo desfecho se deu como uma nova compreensão para o objeto de estudo. Considero que a criatividade foi capaz de promover esse encontro da ciência com a arte e propiciar a aproximação de uma dimensão estética da epistemologia, da teoria e da metodologia. O percurso traçado teve como ponto de partida, indagações acumuladas ao longo da minha trajetória na Educação.

Ao narrar alguns episódios da experiência vivida na área profissional – apresentada no 2º Capítulo, tomei consciência de um pacto de fidelidade que devo cumprir para encerrar, com esta tese de doutorado, o último ciclo de uma trajetória intensamente conduzida por uma inquietação. Identifiquei que esta inquietação sinalizava para determinado horizonte epistemológico. Compreendo, hoje, depois de todas as leituras de livros e de mundo, que posso delimitar as fronteiras desse horizonte e fundamentar, com o auxílio das ciências constituídas e das ciências não constituídas, as descobertas e construções que me levaram ao encontro de algumas respostas, e, também, de mais perguntas.

Um aspecto importante é que nesse caminho de nos conhecermos na pesquisa nos deparamos com uma pessoa que ainda não conhecíamos, tornando-se um processo que nos faz saber mais de nós mesmos, do nosso objeto de pesquisa e dos sujeitos que colaboraram com a nossa pesquisa (SCÁRDUA, 2006).

Sobre este objeto – *criatividade na expertise* –, foi explorado em duas dimensões, no intuito de obter uma compreensão mais profunda da interação entre dois fenômenos humanos, abordados, aqui, como fios contraditórios, porém, complementares entre si. O contexto delineado para explorar este objeto, considerou

que se trata de uma temática bastante almejada pelo que pode propiciar em termos de benefícios ao desenvolvimento de processos de aprendizagem de alto nível, em todos os espaços e aspectos. No entanto, apesar de recorrentemente investigados, campo e domínio envolvidos pouco dialogam, na intensão de buscarem conexão e parceria teórica e empírica.

Se analisarmos com mais detalhes a natureza de cada um desses fenômenos, à luz do que orienta grande parte das pesquisas que são realizadas, não será difícil perceber que se distinguem radicalmente. Não só em origem, formas de desenvolvimento, mas em espécie. A criatividade é uma característica e a expertise é um fator. Esse aspecto os coloca em lugares opostos. A criatividade subsiste no meio interno, faz parte do ser humano. A expertise é um componente externo, por ser passível de condições próprias para ser “adquirida” ou desenvolvida.

Apesar da natureza distinta, comumente são objetos investigados por estratégias de natureza idêntica. Em busca por respostas ao desejo de alcançar a criatividade unem-se, nesse desafio, diferentes campos: o místico, o psicanalítico, o pragmático, o psicométrico, o cognitivo, os que reportam a questões sociais, os que reportam a questões de personalidade. Para a expertise, a busca tende a se concentrar em campos que se preocupam com as questões organizacionais, de inovação, ou questões psicológicas, procurando desvendar o que auxilia a mantê-la evoluindo depois de desenvolvida. Ambas se encontram no enfoque psicométrico e cognitivo, como o procedimento de investigação que se destaca entre os demais, porque se preocupa com o quanto produz e o quanto conhece (STERNBERG, 2008).

Compreendendo que, embora tidas como objetos de naturezas distintas, tanto a criatividade como a expertise ocorrem a partir de pessoas e concorrem para o bem de pessoas, todas as alternativas para investigá-las, em interação, teriam de levar em conta esse aspecto como essencial. Logo, requereu-me uma abordagem complexa (que leva em conta as relações) e multifacetada (que leva em conta a multiplicidade). Partindo desse pressuposto, o presente estudo foi desenvolvido em um contexto epistemológico, teórico e metodológico que seguiu, como princípio, buscar as relações e adotar estratégias e abordagens múltiplas.

Identifiquei, como resultado de uma percepção que inspirou todo esse processo de construção das questões, objetivos e hipóteses e esteve presente no processo de

geração dos dados, que há uma visão problemática no campo¹ da expertise e que seguiu influenciando um estilo de pensar e agir dos especialistas. Isto pode ter ocorrido em consequência da baixa frequência do diálogo entre os campos. Embora a expertise esteja constituída como uma teoria baseada nos processos de aprendizagem de alto nível e de alcance da excelência no desempenho, o expert pode desenvolver comportamentos que causam efeitos reversos, ou seja, ocorre o contrário do que se esperava no que seriam as grandes expressões de suas potencialidades.

Hoje, percebo que as dificuldades enfrentadas por mim e as equipes com as quais trabalhei se devem a lacunas importantes. Minimizar essas lacunas passa, por exemplo, pela percepção de que existe algo muito além da expertise; que a construção de um largo *background* de conhecimentos, prática e experiência em uma área específica não nos garante resolver a maioria dos problemas, exceto se expressarmos de forma plena as potencialidades humanas.

Delineados objetos, motivações, origens e contextos da pesquisa, a estrutura adotada foi pensada e desenvolvida nas partes descritas a seguir.

1º. CAPÍTULO. Além desta apresentação geral do tema, consta deste capítulo, o problema, as questões norteadoras e os respectivos objetivos geral e específico, as hipóteses que nortearam a exploração do objeto de estudo, o sentido da pesquisa como justificativa de sua realização nas dimensões pessoal, acadêmico-científica e social, e, fechando o capítulo, uma apresentação da estrutura metodológica desenvolvida, com a descrição resumida de cada etapa realizada e respectivas denominações.

2º. CAPÍTULO. Este foi o espaço de apresentação da pesquisadora. Descrevi, em forma de narrativa, episódios de minha trajetória profissional, nas partes que estão diretamente implicadas na motivação pessoal para esta tese. Organizei em memórias da infância e da adolescência. Na fase adulta, os episódios cruzam a narrativa, por esta fase representar o papel de emissora da mensagem. Intitulado “Memorial da pesquisadora”, eu argumento que, abster-se desta parte em uma pesquisa, trata-se de um descaso conosco mesmos e com a tomada de

¹ A definição de Campo (*field*) que aparecerá a partir daqui é adotada, em todo o corpo da tese, conforme Csikszentmihalyi (1996), como o conjunto de integrantes do domínio e como aqueles que detém as condições para avaliar se a produção dos seus componentes pode ou não ser considerada uma contribuição criativa. São os experts de cada domínio.

consciência dos sentidos que atribuímos ao que fazemos. A narrativa dessas memórias, dividida em três ciclos bastante distintos, me levou à tomada de consciência em três circunstâncias: da importância dessa pesquisa para o encerramento de um terceiro ciclo em minha trajetória; do papel de cada personagem; do significado dessas pessoas, se ajustando em cada tempo e espaço, como peças compondo um mosaico, para que esse ciclo fosse encerrado.

3º. CAPÍTULO. Neste capítulo, *Dimensão Teórica da pesquisa*, abre-se o círculo hermenêutico. Apresento uma reflexão sobre os dados gerados a partir da revisão de literatura da criatividade e da expertise. Não se configura como a revisão de literatura. Do diálogo com os autores e suas teorias, seguem os resultados de um breve processo analítico-interpretativo, que, realizado com base na Bricolagem e procedimentos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados, cumpre o primeiro objetivo específico, que é gerar os *indicadores científicos da criatividade e d expertise*.

4º. CAPÍTULO. Refere-se ao caminho metodológico da pesquisa, que se inicia fundamentando a filosofia de trabalho da pesquisadora e a visão de método adotada; apresenta os elementos de caracterização da pesquisa e explica a estrutura da metodologia, passo a passo, conforme foi organizada, com base no conceito de *Círculo Hermenêutico*. Explicita cada círculo – Geração de Dados, Interpretação e Nova Compreensão – e como o movimento se desenvolveu no interior de cada um, passando pela dimensão teórica e pela dimensão empírica da pesquisa, desde a geração de dados, processo analítico-interpretativo, desenvolvido em três atos, para chegar a uma nova compreensão do objeto. Este capítulo é a “oficina” da pesquisa, lugar onde os materiais, instrumentos e procedimentos foram explicados e preparados para construir o próximo capítulo. É mantido o estado de *epoché*.

5º. CAPÍTULO. Com estrutura semelhante ao 3º Capítulo, este é o *da Dimensão Empírica da Pesquisa*. Apresenta-se o ‘produto da oficina’, ou seja, o que resultou do diálogo entre os dois primeiros círculos (Geração de Dados e Interpretação). Este 5º Capítulo equivale, no roteiro formal da pesquisa, à discussão dos resultados. Foi dividido em dois grandes blocos: Caracterização dos participantes, com os resultados da análise dos dados biográficos e

Caracterização do fenômeno investigado, com os resultados da análise das narrativas. Assim como atribuído ao capítulo da Dimensão Teórica da pesquisa, este tem por objetivo apresentar e definir as categorias indígenas que emergiram do ambiente nativo na pesquisa de campo e foram apresentadas no capítulo anterior, o de apresentação dos dados e análise de resultados. Este 5º capítulo culmina com a transformação das categorias indígenas em *indicadores empíricos da criatividade na expertise*. Cumpre o segundo, terceiro e quarto objetivo específico desta pesquisa e caracteriza-se pela “saída dos parênteses” e suspensão do estado de *epoché*.

6º. CAPÍTULO. É o espaço de catarse da tese. Equivale ao que, no roteiro das pesquisas, é chamado de considerações finais ou conclusões. Um ciclo de vida se fecha neste círculo, mas as possibilidades de produção de novas compreensões acerca do objeto ‘conhecimento’ não se encerram. Por isso, esta pesquisa não tem conclusões, na acepção tradicional do termo, porque o princípio mais caro ao círculo hermenêutico foi mantido: não abortar o movimento de sinergia na direção da próxima nova compreensão, e assim por diante. Cumprindo o quinto e último objetivo específico da pesquisa, apresentam-se, aqui, todas as sínteses teóricas que emergiram dos *insights* da pesquisadora. É o ponto de encontro entre as dimensões teórica e empírica, onde os resultados de ambas dialogam, traduzem as possíveis contribuições da pesquisa para os espaços relacionais para onde poderiam se destinar e formulam as novas indagações, sugerindo novas “expedições” em busca de novos “velos de ouro”. Do círculo da Nova Compreensão, emerge um novo ‘personagem’, que poderá ser levado ao campo da criatividade e da expertise, como produto da interação e do diálogo entre ambos os campos. É o todo que emerge da relação das partes.

7º. Encerra-se a expedição, guardam-se os instrumentos de navegação e apresentam-se os tripulantes: Referências, Anexos e Apêndices.

E, para que o círculo não se feche...

Procuo despir-me do que aprendi,
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me
ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu [...].

(FERNANDO PESSOA, 1914).

Ao ter puxado da memória um fio das minhas experiências, senti-me, nesta reta final, como se tivesse tecido a malha da minha própria identidade como pesquisadora. E o que me identifica, neste momento, é compreender que, para ser coerente com as decisões na realização desta pesquisa, devo optar pela expressão de uma estrutura e registro condizentes com a visão filosófica proposta. Diferente do traço cartesiano, esse registro deve ser corporificado, transcendendo a “escrita científica e profissional, que parece ressacada da vivência do corpo”, palavras de Anderson (2002, p. 40). Em minhas palavras, devo caminhar sem jamais perder de vista a importância de atender as normas acadêmicas instituídas, mas apresentando um relato da pesquisa de modo mais condizente com as raízes da história vivida com o objeto de estudo que a gerou.

E assim escrevo, querendo sentir a Natureza,
E assim escrevo, ora bem ora mal,
Ora acertando com o que quero dizer ora errando,
Caindo aqui, levantando-me acolá,
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso
Ainda assim, sou alguém.
Sou o Descobridor da Natureza.
Sou o Argonauta das sensações verdadeiras.
Trago ao Universo um novo Universo
Porque trago ao Universo ele-próprio (FERNANDO PESSOA, 1914).

Encerro o começo com o pensamento de Fernando Pessoa, o qual me sugere que, a partir dessa tomada de consciência de uma relação tão encarnada entre vida e pesquisa, cabe a um “cego teimoso” (alguém que se arrisca na imprevisibilidade), tatear pelo caminho que o sentido da Natureza (a essência do objeto de estudo) o conduz e seguir como um fiel Argonauta² na busca do seu Velo de Ouro (a resposta almejada às inquietações). Finalizo, explicando que faz parte do estilo e natureza deste estudo, a

² O nome “Argonauta” refere-se a um tripulante lendário da nau Argo, na qual, segundo a lenda grega, seus tripulantes, chamados os argonautas seguiram em busca do Velo de Ouro, considerado como um talismã que outorgava a quem o possuísse prosperidade e poder. É um termo usado para definir um navegante ousado, um explorador de mares, alguém aventureiro e que gosta de viver perigosamente.

escrita dialogada, em forma de relato, permeada de impressões, percepções e conexões entre a experiência teórica e a empírica, vivida no decurso da investigação.

1.2 O PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS.

Admitir a existência da excepcionalidade e reconhecer indivíduos excepcionais faz parte da nossa civilização. Especulações sobre o que leva esportistas, artistas e cientistas ao alto desempenho são tão antigas quanto os primeiros registros de realizações nesse sentido. Começou por atribuir à intervenção divina, à influência dos astros e até aos órgãos do próprio corpo (MURRAY, 1989). As revoluções científicas que se sucederam encarregaram-se de refutar ou de reduzir os determinismos sobre essas explicações. Visões contemporâneas já se abrem para diferentes perspectivas transcendendo as definições que defendem as características congênicas ou geneticamente transmitidas.

Voltando-se para os processos de aprendizagem, Vygotsky (1987) concorda que a criatividade é uma criação humana que sempre gera algo novo, seja por interação com fatores do meio, seja por estímulos da mente ou da emoção. Sua expressão ou bloqueio depende de como resulta essa mobilização de recursos, tanto do meio quanto dos estímulos de outras ordens. Trata-se de um fenômeno que está entre os processos mentais superiores, mas não em indivíduos superiores. A expertise também se inclui entre os processos mentais superiores na expressão das competências e do alto desempenho. Alguns estudos para desvendar processos que envolvem a excelência no rendimento, visando atletas de elite, tiveram início nos anos de 1960 e 1970, enfatizando a experiência e o treino como o caminho mais eficaz (ERICSSON; SMITH, 1991). O contexto do problema que motivou este estudo converge para esta preocupação buscando, por outro enfoque, mais perspectivas de respostas.

Compreender como ajudar alunos e professores a desenvolver processos de aprendizagem cada vez mais eficientes, de modo que esses processos os orientassem à busca constante do melhor de si, alcançando também o melhor desempenho em suas práticas, sempre me despertou especial interesse e atenção. Tendo como exemplo a vivência de situações bem sucedidas nesse sentido, observei que, muitas vezes, fatores como os que seguem constituíram-se como essenciais para a emersão e o desenvolvimento do potencial humano de cada um:

- a liberdade de pensamento para enfrentar os determinismos da tradição;
- a flexibilidade para enfrentar a rigidez das regras sem sentido;
- a energia e a ousadia para enfrentar os obstáculos;
- a alegria para enfrentar o desânimo nas limitações;
- o reconhecimento de capacidades pessoais e do grupo;
- e a percepção da confiança dos pares e familiares.

Observei também que o ambiente pode tornar-se acolhedor ou hostil, conforme o modo como esses fatores se relacionam e se articulam entre as pessoas que convivem.

Sustentei durante todo o processo de amadurecimento profissional, o anseio de encontrar um caminho que nos possibilitasse evoluir o máximo possível no enfrentamento das barreiras que dificultavam o bom desempenho escolar das crianças. E entendia que, para isto, em primeiro lugar, era preciso envolver os alunos e seus respectivos professores, de modo que ambos partilhassem dessa busca com o mesmo entusiasmo, nível de motivação, persistência e confiança.

A busca por compreender este objeto de estudo na relação com aquele espaço propiciador de inúmeros desafios reportou-me a um estudo desenvolvido por Bloom (1985), no qual ele revelou que há uma semelhança surpreendentemente significativa entre os caminhos que levam a um nível ótimo de desempenho. E, ainda, que quanto mais alcançarmos uma maior compreensão de como determinadas pessoas atingem esses patamares, mais nos aproximaremos dos meios que o promovem, podendo identificá-los e estimular um contingente maior da população a buscar melhorias em suas áreas de atuação.

A visão de Bloom (1985), segundo a qual, em todas as pessoas é possível encontrarmos um grande potencial em pelo menos um domínio específico, alimenta e sustenta a minha inquietação, no sentido de buscar a compreensão do que leva, então, menos indivíduos do que seria possível, a transcenderem as fronteiras de domínios³ que, por natureza, são acessíveis ao seu próprio potencial. Afinal, a criatividade já não pode mais ser concebida como uma dádiva ou uma aptidão exclusiva de alguns eleitos, mas como um potencial inerente à condição de ser humano (OSTROWER, 1997), que precisa, antes de tudo, ser reconhecido em si pelas próprias pessoas. E, quanto à

³A definição adotada de *domínio* é a de Csikszentmihalyi (1996): domínio (*domain*) consiste na *área de conhecimento* na qual o indivíduo atua. O domínio abrange conhecimento, regras, código e símbolos que são compartilhados pelos que nele atuam e esses aspectos determinam o que se sabe e o que é geralmente aceito por todos os envolvidos no mesmo domínio.

expertise, já foi superada a crença comum de que o desempenho expert reflete habilidades e capacidades inatas (ERICSSON; CHARNESSE, 1994). Na mesma direção de Bloom (1985), Ericsson e Charness (1994) sugerem que o estudo do desempenho em experts pode indicar implicações importantes para a nossa compreensão da estrutura e dos limites da adaptação humana ao nível de aprendizado ideal.

Atualmente, pesquisadores, psicólogos e outros profissionais consideram a existência e a ação de outros fatores que também podem exercer influência para o alto desempenho, envolvendo diferentes construtos, como talento, inteligência e altas habilidades/superdotação (NAKANO; SIQUEIRA, 2012). Contudo, as semelhanças conceituais e a ausência de estudos teóricos mais aprofundados que coloquem em diálogo epistemológico as diferentes teorias, têm desencadeado conflitos conceituais e levado a problemas de compreensão. O modo como construtos como estes é definido nos levam a entender que eles partilham raízes comuns com as origens e as formas de expressão da criatividade e da expertise.

No caso específico deste estudo, a premissa consistiu em que, na identificação desse caminho para o desempenho extraordinário, existe uma relação de ação mútua e, não, unilateral, que envolve a criatividade e a expertise. E estes foram os dois fenômenos ou constituintes daquele ambiente de trabalho que identifiquei como propulsores das inquietações e indagações que acompanharam minha trajetória profissional. Neste sentido, explorar se a interação com a criatividade influencia o desenvolvimento e a expressão da *genuína expertise* (ERICSSON; PRIETULA; COKELY, 2011) e de que modo isso acontece, passou a constituir o desafio desta investigação.

Delimitei, para tanto, o conceito de *interação* como uma “ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados” (SILVA, 2003, p. 205), em que ambos os construtos se envolvem de tal modo que a ação de um provoca uma reação no outro. Todavia, essa reação não elimina e nem reduz a importância da ação e da contribuição teórica de uma das partes. Gera novos significados tornando as interações um fator responsável pela construção dos novos conhecimentos. Para tanto, tem o diálogo, a visão dialógica, o princípio da complementaridade como elementos fundamentais nessa construção (PIAGET, 1973; MORIN, 2003).

Objeto de estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é a criatividade na expertise.

Com a sistematização, na forma de narrativa, da minha história de vida, próximo capítulo, intitulado *Memorial da pesquisadora*, tomei consciência do problema e do objeto que orientaram todos os passos para realizar a presente investigação.

Rememorar o modo como esse percurso se desenvolveu trouxe de volta os desafios que o moveram, os traços característicos das pessoas, a dinâmica de articulação no *espaço potencial* e os fatores que possibilitaram a mobilização de todos esses recursos para as soluções encontradas, à época.

Inspirando-me em Winnicott (1975), *espaço potencial* tornou-se, nesse contexto, um conceito singular, compreendido como um espaço que possibilita, por meio do brincar e da criação, a realização das potencialidades. É gerado um processo de interação, de tal modo, com os que convivem nesse espaço, que nos permite um contato com as diferentes subjetividades que emergem da presença humana. Esse contato é promovido, entre outros, pelo texto, a história, a música, o jogo e o diálogo, como complementa Safra (2000).

Problema de pesquisa e objetivo geral

De forma sucinta, e, tendo por base o objeto de estudo, o problema e o objetivo geral que direcionaram esta pesquisa constituíram-se nos seguintes termos:

- Problema de pesquisa: **Qual é o papel da criatividade na expertise?**
- Objetivo Geral: **Explorar e desvelar o papel da criatividade na expertise.**

Explorar, pela própria acepção semântica de “ir à descoberta de” e, sabendo que se descobre o que já existe e apenas está oculto, já pressupõe, de antemão, uma hipótese. Significa o reconhecimento de que existe a criatividade na expertise. Portanto, o foco da investigação foi desvelar de que modo esses construtos interagem e que benefícios advêm de uma parceria epistemológica, teórica e prática.

Objetivos específicos

Apoiando-me na perspectiva da interação explicitada acima, o problema de pesquisa e o objetivo geral foram ampliados, desdobrando-se em questões norteadoras, complementares, e seus objetivos específicos correspondentes.

Tabela 1. QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

DIMENSÃO DA PESQUISA	QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Dimensão Teórica	1. Quais são os indicadores da criatividade e da expertise identificados na dimensão teórica desta pesquisa?	1. Analisar os indicadores teóricos e empíricos da criatividade e da expertise.
Dimensão Empírica	2. Como os experts pesquisados se manifestam quanto ao estilo de pensar e agir?	2. Caracterizar a criatividade no estilo de pensar e agir dos experts pesquisados.
	3. Quais fatores contribuem para que os experts pesquisados acessem o espaço potencial de expressão de sua criatividade?	3. Investigar os fatores que possibilitam a expressão da criatividade no expert.
	4. Analisando a história de vida dos experts pesquisados, o que está no campo de intersecção entre os dois construtos?	4. Descrever os indicadores empíricos da criatividade na expertise.
Nova Compreensão	5. Como resultado da interação entre os dois construtos, quais são as contribuições que a criatividade traz para o domínio teórico da expertise?	5. Explorar as contribuições da criatividade para o domínio teórico da expertise.

Indicadores: delimitação conceitual

Cabe esclarecer que “indicadores” foi o termo adotado para expressar o resultado da categorização. Sendo assim, cada categoria representa um indicador da presença do fenômeno na dimensão teórica e na dimensão empírica da pesquisa. As categorias geradas da dimensão teórica, extraídas da literatura científica, foram chamadas de *indicadores científicos da criatividade* e de *indicadores científicos da expertise*. As categorias indígenas são as categorias emergentes associadas ao conhecimento empírico. Como emergiram da dimensão empírica, elas foram chamadas de *indicadores empíricos da criatividade na expertise*.

O termo indígena foi reportado à antropologia. Por analogia ao significado, apliquei, aqui, para designar o que foi produzido no próprio lugar onde foi percebido, ou

seja, trata-se das categorias primitivas de um grupo de participantes, para as quais foram atribuídos sentido e significado próprios deste grupo. Essas categorias são nativas desses participantes, nasceram em um processo anterior de ‘colonização’ pela literatura.

Nessa perspectiva, ampliando a analogia, esses indicadores não podem ser fossilizados, ou seja, aprisionados em pequenas caixas conceituais. Conforme a definição geral de colonização, eles podem ser levados a outros espaços empíricos para serem explorados, contribuindo como referenciais para novas investigações, novas descobertas e novas produções. Aqui, eles foram propostos como referenciais para explorar uma interação entre dois fenômenos que, supostamente, foi investigada pela primeira vez. A criação de categorias indígenas torna-se, assim, um processo sempre aberto à expansão, passível de ser explorado por outros colonizadores, descobrindo novas essências por novos caminhos, consolidando-se como um processo que segue sempre inacabado.

No próximo tópico, foi apresentado o processo de reflexão que culminou com a formulação de hipóteses. Estas hipóteses tiveram origem a partir da tomada de consciência da relação entre as minhas inquietações e indagações e o campo conceitual e prático da criatividade e da expertise. Por sua vez, as questões norteadoras, apresentadas na tabela 1, inspiraram-me para chegar às hipóteses formuladas a seguir.

1.3. AS HIPÓTESES

Há uma concepção a ser assumida por nós pesquisadores, sem que se reflita como uma contradição em nossos posicionamentos filosóficos. Esta concepção pode ser ilustrada com o pensamento de Sartre (1972, p. 166): “o mais independente dos espíritos traz a sua marca e não se pode formular um único pensamento sem que ele seja profundamente condicionado desde a sua origem, pelo ser que ele pretende visar”. Com o pensamento de Morin (1986): a neutralidade absoluta não existe, já que somos parte de um mundo que nos constitui e por ele somos constituídos. E com este fragmento do diálogo imaginário de Sócrates com o seu discípulo Fedro, retirado da poesia em verso *Eupalinos ou o arquiteto*. Nele, Valéry (1999, p. 101) faz uma reflexão que ilustra essa mesma linha de pensamento, por uma associação bastante singular:

Nada nos seduz; nada nos atrai; nada desperta nosso ouvido, e nada cativa nosso olhar; nada por nós é escolhido na profusão das coisas, e nada pode abalar nossa alma, que não esteja de algum modo ou preexistindo em nosso ser, ou sendo secretamente almejado pela nossa natureza.

Significa que, apesar de a tradição na pesquisa qualitativa nos recomendar trabalhar com questões norteadoras e evitar construir hipóteses *a priori*, não passamos ilesos, como meros expectadores, ante as nossas inquietações. As questões norteadoras nos movem para a busca de respostas a estas inquietações. As hipóteses nos revelam o que já trazemos de concepções prévias, crenças, suposições. Elas resultam das observações do cotidiano e estas nos auxiliam como um guia na investigação, na compreensão e na elaboração dos resultados e conclusões da pesquisa. A consequência positiva é atingirmos “altos níveis de interpretação” (SEVERINO, 2006, p.161).

Estas fontes de construção de hipóteses *a priori*, não são preconcebidas ou prefixadas aleatoriamente. São, sim, iluminadas pela subjetividade humana e pelo impulso criativo que nos são inerentes e nos instigam a pensar sobre soluções possíveis e respostas provisórias. Para tanto, nos ancoramos, especialmente, em nossas experiências, intuições e vivências no mundo real. Sendo a formulação de hipóteses um processo de natureza criativa, é válido ele ter como origem apenas a intuição (GIL, 1991).

Por se tratar, aqui, de uma pesquisa desenvolvida na perspectiva fenomenológica, a ideia de ter hipóteses não tem nenhuma relação com a possibilidade de verificação. As hipóteses não serão testadas, apenas “respondidas, com base na análise dos relatos dos sujeitos” (OLIVEIRA; ABREU, 2013, p. 23).

Nessa busca por compreender o papel da criatividade na expertise, considero que ocorreu um processo de indução idêntico ao que orienta para a formulação de hipóteses. Seguindo esse processo, percebi que a convivência, por 35 anos, com práticas positivas e negativas no ambiente de trabalho, orientou-me a sistematizar, não somente as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, como, também, as hipóteses. Dito conforme orientam os princípios da abordagem qualitativa, o fenômeno (a minha prática naqueles espaços) foi intensivamente observado. Durante todo o período de convivência com ele, busquei as relações que pudessem explicá-lo, na tentativa de aplicar as soluções que foram sendo criadas a cada situação-problema. O resultado desse processo induziu-me a constituir as hipóteses que me conduziram, neste estudo. Elas emergiram

no momento em que me reporteí, via memória, à ‘observação’ atenta de como aquelas práticas se articularam e culminaram com as soluções encontradas.

A primeira hipótese me impulsionou para as buscas que geraram uma pesquisa teórica e a descrevo nos seguintes termos:

- *O expert que contribui para o avanço de um domínio, que se destaca entre os pares e que se torna reconhecido por suas realizações, é aquele que, de algum modo, acessou o seu espaço potencial da criatividade.*

Insatisfeita com as respostas provisórias que obtive via pesquisa teórica, mas embasada na contribuição que esta me forneceu, compreendi que, de fato, seria imprescindível ampliar as perspectivas de investigação. Acatando o desafio, inclusive, como uma orientação da minha banca de qualificação, parti para um estudo empírico. Munida das questões norteadoras e dos objetivos, já apresentados, formulei outras hipóteses.

Elaborar estas hipóteses também deu sentido à busca de perspectivas diferentes para o campo da criatividade e, sobretudo, para o da expertise, foco desta pesquisa e razão de ser de sua dimensão empírica. Trata-se de instigar novas questões que visaram a ressignificação da natureza epistemológica (como se *conhece o conhecimento* da expertise), a abertura do seu arcabouço teórico e a redução da ênfase sobre o treinamento e a padronização. Isto pode contribuir para a identificação e consequente estímulo ao desenvolvimento de experts com o perfil dos participantes desta pesquisa, em um contingente muito maior na população de profissionais, em todos os domínios.

Em face desse contexto, as novas hipóteses formuladas, para a pesquisa de campo, foram descritas nos termos seguintes.

- *A criatividade é aberta e a expertise é fechada, logo, são construtos que se dispõem em polos contrários.*
- *A criatividade é um fenômeno capaz de abrir a expertise.*
- *Abrindo a expertise, a criatividade pode potencializar o processo de aprendizagem de alto nível dos experts.*
- *Interagindo com os processos de aprendizagem de alto nível, a criatividade motiva e torna os experts capazes de superar os padrões de seus domínios específicos, transcender os limites do campo de atuação e levar esses domínios à evolução.*

Sendo investigados como processos distintos, neste estudo, os dois construtos foram concebidos, simultaneamente, como fios contraditórios e complementares. Esse

processo envolve uma relação dialógica, tornando esta tese um “estudo das interações de ordem paradoxal” (PAUL, 2005, p. 87).

1.4 O SENTIDO DA PESQUISA

Descrever o sentido da pesquisa é refletir sobre as justificativas e relevância de sua realização, abordando-as a partir de três dimensões: pessoal, social e acadêmico-científica. Não necessariamente seguiu nesta ordem.

Primeiramente, o grande interesse pessoal na realização deste estudo, decorre do reconhecimento de que a criatividade e a expertise estiveram presentes no meu ambiente de trabalho, de forma tácita, por 35 anos. O percurso vivido como um aprendiz em processo constante de autoformação levou-me a tentar compreender o que ocorria naquele ambiente que fazia parecer tão dinâmico, desafiador e repleto de alegria. Havia um impulso espontâneo que nos levava a romper alguns padrões e a buscar, obstinadamente, avançar no nível de melhoria de nossas práticas, para que os nossos alunos fossem bem sucedidos na aprendizagem. Os resultados significativos que obtivemos levaram-me a insistir na busca por esta compreensão, agora, via pesquisa, nos anos seguintes à minha aposentadoria.

O segundo grande interesse pessoal apenas mudou de contexto e nível de complexidade, ampliando a teia de relações envolvida. Transportar aquelas práticas para um nível de compreensão teórica e depois retornar contribuindo com a criação de novas práticas, cuja fundamentação leve a resultados positivos semelhantes passou a ser a nova inquietação. Como compreender esses processos que levam ao desenvolvimento da aprendizagem de alto nível e a resultados positivos semelhantes àqueles que obtivemos, envolvendo, agora, de modo explícito, a criatividade na expertise? O que nos levou a atingir níveis de excelência com aqueles alunos poderia ser pesquisado, sistematizado e, de algum modo, contribuir para atualizar essas práticas e torná-las mais comuns?

Juntamente com outros estudos já realizados neste sentido, este se justifica por visar ampliar saberes e conhecimentos acerca dos fatores que limitam ou impulsionam profissionais das diversas áreas para melhorias significativas no desempenho. Existem diversas categorias de fatores que influenciam o desempenho. São fatores que evidenciam a diferença entre ser um profissional em constante busca de melhoria de sua prática ou apenas mais um profissional que passa a exercer suas tarefas mecanicamente,

sem preocupar-se com o impacto negativo ou positivo dos resultados que obtém, sobre o meio e as pessoas envolvidas.

Na dimensão “acadêmico-científica”, a contribuição desta tese foi promover o diálogo entre dois temas polêmicos que ainda não conversaram na dimensão epistemológica, teórica ou empírica. De modo mais específico, outras contribuições podem ser registradas:

- inovação no enfoque, ampliando as perspectivas de discussão da expertise para além do que está posto na literatura;

- inserção da expertise em um contexto mais atual do debate entre as ciências, sugerindo uma linguagem que visa à comunicação mais ampla com outras áreas do conhecimento;

- o diferencial metodológico com a contribuição da fenomenologia e da história de vida, tanto para a criatividade como para a expertise, gerando maior profundidade na análise dos dados;

- a conjugação das dimensões teórica e empírica, como um esforço de aprofundamento que ampliou significativamente a compreensão do fenômeno;

- a diversificação de profissões pesquisadas, questionando alguns mitos sobre a ocorrência desses fenômenos de modo privilegiado em determinados domínios.

Outro aspecto peculiar de contribuição nesta dimensão reporta às questões examinadas por Weisberg (2007), como estudos mais recentes no campo da expertise. Essas questões, seguindo caminho oposto ao desta tese, examinam se a expertise desempenha um papel na criatividade. As pesquisas nesta direção, até o momento, não consideraram a existência de uma base criativa na expertise. Entre pesquisadores que estudam a criatividade também não têm sido identificadas questões que enfocam esta relação. As contribuições mais valiosas vêm de Ericsson (1998; 1999), autor que tem considerado que a expertise e a criatividade podem ter alguma ligação. Acerca desta relação, Ericsson tem três hipóteses testáveis, segundo Weisberg: que a expertise facilita o pensamento criativo, que os avanços criativos se desenvolvem como resultado de novas técnicas e habilidades e que esses mesmos avanços se estendem nos limites do campo de atuação.

Dentro desta perspectiva, a relevância desta pesquisa está ao abordar o mesmo objeto, porém, em sentido contrário. Essa busca seguindo por caminhos diversos e opostos pode trazer implicações importantes e interessantes para os dois domínios, na

perspectiva do princípio dialógico da complementaridade. O que Weisberg (2007) enfatiza em suas pesquisas é o suporte para as três hipóteses de Ericsson, no sentido de compreender as definições e conceitos relevantes envolvidos. O interesse dele consiste em eliminar possíveis pontos de confusão e esclarecer prováveis lacunas sobre a *expertise na criatividade*. O desafio, aqui, coincide com o esforço de Weisberg e de Ericsson, todavia, buscando compreender o papel da *criatividade na expertise*.

Sobre a última hipótese de Ericsson (1999), a de que os avanços dos experts não transcendem os limites do campo de atuação, Simonton (2000) já reconhece que abrir-se para uma variedade de interesses e experiências, subconscientemente, nos permite ter a mente cheia de ideias. Acerca disto, o século XXI caracteriza-se como um período que já não reconhece como estratégico o perfil profissional dedicado à tarefa focalizada e restrita. Perfis como estes já passariam a fazer parte de outro paradigma, considerado ultrapassado por mostrar-se, há longo tempo, ineficientes.

Para imprimirmos avanços sociais, há uma demanda crescente para a inovação. Isto reflete o perfil de um contexto que rejeita a estagnação, o entrincheiramento em determinada especialidade, e, em consequência, a ênfase sobre rituais procedimentais na execução de tarefas e na resolução de problemas. Afinal, os problemas se renovam em número, complexidade e velocidade exponenciais.

Podemos, ainda, considerar a relevância de explorar a criatividade na expertise na dimensão social, a partir do modo como as pessoas passam a exercer a profissão ou a prática em domínios específicos. E, neste âmbito, há uma forte integração com a dimensão pessoal e a científico-tecnológica. Trata-se de questões que envolvem a necessidade de avanços metodológicos que permitam um conhecimento mais profundo das características das pessoas. Já existe no campo da psicologia, uma preocupação com o bom desempenho que transcende o interesse por estruturas cognitivas, emocionais e motivacionais. Cada vez mais se amplia a tendência em valorizar as competências de vida, na busca por transformar profissionais excelentes em pessoas excelentes (MILLER; KERR, 2002). A percepção da complexidade, na explicação da influência de uma espécie de sinergia planetária, a qual envolve tudo em um processo de múltiplas relações e interações, não mais permite isolar a pessoa do seu desempenho.

Ericsson e Charness (1994, p. 725) reconhecem que “os recentes avanços na compreensão do desempenho excepcional tiveram pouco impacto sobre as teorias gerais da psicologia”. Há um número suficientemente bom de estudos voltados para a medida

da expertise cognitivo-perceptiva, por exemplo. Falta-nos, porém, cumprir metas humanistas na compreensão de *insights* no âmbito da vida das pessoas. De que maneira esses novos conhecimentos podem contribuir, para não deixar pendentes aspectos essenciais, como melhorar as vidas das pessoas e a vida do meio social onde convivem? Isto, certamente, requer mais ênfase na dimensão humana dos pesquisados. Maslow (1971) é um dos autores que se ocupam destes objetivos há bastante tempo. Para ele, mesmo as perspectivas mais contemporâneas insistem em estudar a excelência no desempenho considerando menos o humano e mais o ‘sobrenaturalmente’ dotado, especialmente quando se voltam para a medida do desempenho por si.

Todos estes pressupostos estão fundamentados na teoria e na prática de dois construtos ou fenômenos, cuja aquisição, desenvolvimento e expressão são requeridos como imprescindíveis à melhoria dos ambientes de convivência e atividade humana em geral. Por esta razão, a criatividade na expertise torna-se uma estratégia amplamente almejada por vincular-se à sobrevivência das instituições públicas e privadas. Tornando-se melhores em sua prática e atendimento, esses espaços passam a exercer um papel social importante.

Deparamo-nos, diante dos problemas atuais, com o grande anseio da sociedade humana e comunidades científicas por saberem como definir construtos como estes e desenvolvê-los com mais facilidade e frequência. Há uma expectativa de que o conhecimento e a compreensão dos seus processos indiquem como acessar os meios que ampliem a sua manifestação na população, resultando em melhorias para as condições de vida no planeta. A alta competitividade no mundo profissional, por exemplo, tem levado organizações a uma disputa agressiva por aqueles indivíduos ou por equipes que demonstram um desempenho que se diferencie da média. Essa disputa tem gerado debates, no âmbito organizacional e no acadêmico, sobre como compreender os efeitos de fenômenos como estes e acessar sua ocorrência na população.

A visão de que a realidade vigente impõe profundas adequações e atualizações na arquitetura dessas organizações e instituições é consensual. Isto já é o bastante para requerer conhecimento e condições de se identificar, reconhecer, captar, manter e também de saber como estimular o desenvolvimento de profissionais que atendam à expectativa de melhor desempenho. O modelo tradicional dos anos de 1960, baseado na mera formação de equipes de trabalho, e o dos anos de 1970, pautado no desenho sociotécnico está superado. Mais precisamente, a partir da década de 1990, se

desencadeou um processo de renovação, o qual seguiu evoluindo até os dias de hoje. Esse avanço de paradigmas tem provocado, de modo cada vez mais acentuado, um distanciamento da ênfase sobre a especialização e uma aproximação da ideia de criação de sistemas que permitem a conexão entre diferentes funções e integração de habilidades (ILUNDÁIN VILÀ, 2008).

A Economia Criativa é um exemplo desta renovação. Esse setor emergiu como uma demanda que compõe a agenda social e econômica desta década. Trata-se de um conceito criado como opção de desenvolvimento viável para o contexto contemporâneo (UNCTAD, 2010⁴). No centro do desenvolvimento das atividades, produtos ou serviços está o conhecimento (expertise) e a criatividade como capital intelectual dos indivíduos, tendo por base a cooperação de múltiplos setores trabalhando em consonância. É uma alternativa que vem, progressivamente, adquirindo maior visibilidade nas estratégias de desenvolvimento econômico e social.

Nesse contexto, a criatividade passou a ser fomentada por políticas públicas e “tratada como o principal insumo da inovação” (UNCTAD, 2010, p. xvi). Tornou-se, enquanto dimensão simbólica da produção humana, o elemento fundamental na definição do valor de novos bens e serviços. Transcendendo a finalidade econômica e a produção de bens ou riqueza, o mais interessante é que esta nova visão da economia passou a “construir solidariedade, reunindo e incluindo comunidades e indivíduos, coletivos e redes”, numa perspectiva sistêmica. Isto reforça, mais uma vez, a urgência na mudança de mentalidade e de perspectiva na constituição da expertise profissional, o que deve começar pela mudança nas metodologias de estudos que orientam para essa finalidade. Há um movimento dos adeptos deste olhar, no sentido de fomentar o “levantamento dos investimentos para desenvolver a criatividade da população, principalmente dos jovens” (CODEPLAN, 2015)⁵.

Em termos numéricos, o *Relatório da Economia Criativa* apresentado recentemente, revela que apesar da queda acentuada de 12% no comércio internacional, provocada pela “crise financeira mundial”, os setores abrangidos pela economia criativa aumentaram e alcançaram o equivalente a US\$ 592 bilhões, ou seja, mais de 1 (um) trilhão de reais (UNCTAD, 2010, p. xvii). Esses dados evidenciam que as indústrias

⁴ UNCTAD - Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento. Relatório da Economia Criativa. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/economiacriativa/wp-content/uploads/2013/06/relatorioUNCTAD2010Port.pdf>. Acesso em out. 2015.

⁵ Palestra proferida no Seminário de Economia Criativa, realizado em outubro de 2015, na Universidade de Brasília.

criativas estão entre as mais dinâmicas do comércio internacional. E, apesar de esse mesmo relatório fazer parte de um setor comumente voltado para visões mais cartesianas, foi possível encontrar uma concepção sistêmica para o papel da criatividade, aplicada em uma situação que sugere os efeitos sociais benéficos da sua interação com a expertise. O relatório descreve que, se “estimulada de forma adequada, a criatividade infunde um desenvolvimento centrado no ser humano e constitui o ingrediente chave para a criação de trabalho, inovação e comércio”, contribuindo, ao mesmo tempo, para “a inclusão social, diversidade cultural e sustentabilidade ambiental (UNCTAD, 2010, p. xix).

Nesse sentido, a relevância desse estudo se justifica na combinação de dimensões, para as quais, geralmente, não atentamos e que precisam ser evidenciadas. Reportando estas questões à minha própria trajetória e retratando o cenário que me instigou a explorar a criatividade na expertise, está entre os resultados desta tese, integrar às dimensões supracitadas, a dimensão *Ser-profissional*. A proposta segue na direção de inspirar o desenvolvimento de processos que envolvem formação, evidenciando a dimensão humana e complexa do expert. Essa perspectiva visa à constituição da expertise incluindo a visão complexa dos aspectos que unem e distinguem as diferentes dimensões, abrangendo o desempenho excelente e as diferentes realidades onde isto acontece.

1.5. ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este estudo foi fundamentado na abordagem exclusivamente qualitativa e seus pilares atendem a três perspectivas, delineadas conforme a teoria de Crotty (1998) para este tipo de classificação. Na epistemologia, fundamentei-me nos pressupostos da complexidade, complementados pelo construcionismo; na teoria, fundamentei-me no interpretativismo, como uma das perspectivas alinhadas tanto à complexidade como ao construcionismo; e, na metodologia, a fenomenologia-hermenêutica, caminho que também converge para as duas primeiras.

As três perspectivas orientaram e deram suporte não somente à lógica do percurso metodológico, mas também aos critérios e procedimentos que delimitaram o processo de tomada de decisão quanto ao método, inclusive fortalecendo-me na expressão de questões paradigmáticas. Neste aspecto, a complexidade e a transdisciplinaridade constituíram-se também como perspectivas paradigmáticas que me

auxiliaram a evitar que os marcos estabelecidos se tornassem padrões rígidos e bloqueios à expressão do pensamento.

Instigada pela relação do problema de pesquisa com a minha trajetória pessoal e profissional, entendi que, ao explorar a criatividade na expertise, alcançaria um nível maior de aprofundamento, se seguisse em duas direções relativamente opostas, para que uma complementasse a outra, atendendo aos princípios do método dialógico. Para tanto, integrei duas dimensões na realização do estudo, caracterizando-o como um estudo multigênero, o que, por sua vez, deu origem a uma pesquisa teórico-empírica. Essa dupla direção, integrou o caráter reflexivo (na interpretação do arcabouço teórico) e o caráter prático (na realização da pesquisa de campo).

A logística dos dados, abrangendo da geração à apresentação dos resultados, seguiu o conceito de círculo hermenêutico. Com isto, eu pretendi materializar uma dinâmica, que foi representada pelos círculos da geração de dados, interpretação e nova compreensão. A ideia subjacente foi ilustrar o movimento circular, recursivo e não linear do processo de análise e codificação do texto das narrativas.

Na dimensão teórica, considero que desvelei o meu próprio processo de metacognição. Resolvi seguir pela estratégia do relato, apresentando o modo como articulei o diálogo com os dois campos de conhecimento e seu respectivo aporte teórico. Os dados foram gerados das teorias de ambos os domínios, tendo como fonte, a revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica. Esta dimensão teve por finalidade constituir as categorias teóricas, que se uniram às categorias indígenas, as quais emergiram da dimensão empírica da pesquisa. Esses dois conjuntos de categorias estruturaram o círculo da nova compreensão e a elaboração da teoria fundamentada nos dados da pesquisa.

A atitude metodológica na dimensão teórica da pesquisa atendeu aos princípios da bricolagem. A característica essencial deste procedimento de pesquisa é atribuir sentido interpretativo ao que parece estar fragmentado. A integração desta com a estratégia de codificação da teoria fundamentada nos dados permitiu-me buscar as categorias teóricas que, por sua vez, geraram os indicadores teóricos da criatividade e da expertise.

Na dimensão empírica, a atitude fenomenológica foi o caminho que me permitiu explorar, com profundidade, as questões e os objetivos da pesquisa. Este aprofundamento foi propiciado pela multiplicidade de enfoques e de estratégias na

execução do método. Entre as estratégias que são coerentes com esta perspectiva metodológica, a história de vida se apresentou como a mais adequada para a geração dos dados. Integrando-se à história de vida, como estratégias, procedimentos e instrumentos, foram acrescentados: análise documental, notas de campo e a técnica de *follow-up*. Estas duas últimas não constavam no planejamento prévio. Elas foram incluídas como necessidade emergente no decorrer da investigação.

Sobre os participantes, foram identificados 28 e selecionados 10 experts. Entre outros critérios, inclui-se que eles exercem diferentes profissões e são reconhecidos e validados, pelo campo, por suas contribuições relevantes. Na pesquisa de campo, dos 10 participantes, nove residiam no Brasil: quatro em Brasília-DF e cinco em outros estados. Um deles reside e atua no exterior. Depois de concluída a pesquisa de campo, mais um dos participantes, entre os que residiam em Brasília-DF, passou a residir e desenvolver suas pesquisas no exterior. Com nove dos participantes, as histórias de vida foram gravadas em áudio e somente um optou por entregar sua narrativa por escrito.

Gerados os dados, seguiu-se a análise e interpretação. A Interpretação⁶, segunda fase no círculo hermenêutico, foi constituída pelo processo analítico-interpretativo. Abrangeu desde a transcrição *in verbatim* até a parte de apresentação dos resultados e nova compreensão. A distinção entre os momentos de abordagem ideográfica e nomotética me orientou para a busca da essência do fenômeno, a partir da associação das categorias às unidades variantes e às grandes invariantes. Estes aspectos são constituintes do método/atitude fenomenológica.

Para cada passo específico, que envolveu análise e interpretação, foi atribuído o nome de ato interpretativo, visto que todos eles fazem parte do processo mais amplo no círculo hermenêutico, denominado de Interpretação. Também fez parte da atitude fenomenológica, três procedimentos que cruzaram a codificação, ao longo dos três atos interpretativos: **descrever**, ou modo *in verbatim*, quando a codificação esteve circunscrita aos termos dos participantes; **reduzir**, tarefa dos recortes significativos que constituíram as sínteses até a emergência das categorias indígenas; e **interpretar**, que correspondeu à realização da interpretação fenomenológica propriamente dita. Neste

⁶ O uso da maiúscula foi adotado para distinguir quando se trata da *Interpretação*, como parte da logística dos dados que se fundamenta no conceito de círculo hermenêutico, e, da *interpretação* fenomenológica, como procedimento específico do processo final que se apresenta como as respostas ao problema de pesquisa.

procedimento, ocorreu a suspensão da *epoché* e a recuperação do diálogo com o aporte teórico para discutir os resultados.

Cada ato interpretativo requereu um tipo de atitude fenomenológica, uma fonte de dados específica e um meio adequado de geração desses dados. Os dois primeiros atos foram realizados em estado de *epoché*, mantendo-se na abordagem ideográfica. O terceiro ato diferenciou-se pela ‘saída do parêntese’ e abordagem nomotética.

O **primeiro ato interpretativo** foi denominado de **análise dos dados biográficos**. Nele, constam os dados referentes à caracterização dos participantes confirmando a adequação aos critérios de seleção. Como fonte de dados, foram utilizados os *corpora* e algumas partes específicas das histórias de vida. Como meio de análise, foi realizada a análise documental.

O **segundo ato interpretativo** foi denominado de **análise das narrativas**. Como fonte dos dados, utilizei as histórias de vida. Como meio de análise, optei por integrar alguns elementos da análise de conteúdo e da teoria fundamentada nos dados.

Já, no **terceiro ato interpretativo**, concentrei-me em discutir os resultados da análise dos dados biográficos e das narrativas. Esta parte da tese correspondeu à interpretação fenomenológica e foi concebida como um diálogo com os resultados das análises fenomenológicas e o aporte teórico. Caracterizei o meio de análise como **inferência**, pela natureza do conceito aplicado à construção da discussão. Este procedimento diferenciou-se dos dois primeiros atos interpretativos, pela saída do estado de *epoché*. Ele foi estruturado tendo como eixo, os objetivos específicos, os quais se constituíram nas grandes categorias e foram usados como base para a elaboração dos subtítulos de cada tópico. O terceiro ato foi organizado em dois grandes blocos: a **caracterização dos participantes**, com a discussão dos resultados da análise dos dados biográficos; e **caracterização do fenômeno**, com a discussão dos resultados da análise das narrativas.

O conteúdo da nova compreensão encerrou o processo metodológico. Este foi o espaço dedicado à minha narrativa pessoal dos resultados, constando uma reflexão sobre todo o percurso da investigação, focalizando as aprendizagens, lacunas e avanços. Apresenta também as considerações teóricas nos termos de uma nova compreensão para a criatividade na expertise. Neste círculo, encontra-se a resposta ao problema de pesquisa: *qual o papel da criatividade na expertise?*

2. MEMORIAL DA PESQUISADORA

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu.

Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o!

(FRIEDRICH NIETZSCHE, 1974)

2.1 A BONITEZA DE UM SONHO

Pesquisar com sentido! É esta a certeza para a qual me remete o termo criado por Paulo Freire e reescrito por Gadotti (2003) em sua obra intitulada “A boniteza de um sonho”. Apresentando-nos um “tratado de sonhos e sentidos na perpetuação da boniteza do ensinar-e-aprender”, o autor nos propõe que encontrar o sentido do que fazemos leva os sonhos que embalamos em nossas mentes e em nossos corações a tornar-se realidade.

Mas, por que pensar em narrar a própria história na abertura de uma tese de doutorado? Que importância teria acrescentar mais tantas páginas para falar de si em um espaço que está posto para expor a objetividade de resultados de uma pesquisa científica? Que utilidade teria para a ciência instituída conhecer algo tão subjetivo, incerto, pessoal, não generalizável? Souza (2006) valoriza esse processo de narrar a si mesmo como um necessário confronto autorreflexivo, que coloca a pessoa ante uma espécie de “estranheza de si”, permitindo-lhe lançar-se sobre si mesma, mantendo um distanciamento crítico de sua própria história, o que auxilia na autointerpretação de sua essência.

A história de vida, nas palavras de Bourdieu (1986, p. 183) “é urna dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico”. Esse ar de traficância é que talvez tenha induzido ao descaso conosco mesmos e com os sentidos que atribuímos ao que fazemos. Nietzsche (2009, PRÓLOGO, p. 7) parece concordar e nos despertar para a mesma direção, quando diz:

Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo”, para nós mesmos somos “homens do desconhecimento”.

Esta é uma boa razão para assumirmos essa relação entre história de vida e problema de pesquisa. Especialmente, porque é nesse caminho que os passos que

criamos expressam a singularidade que nos é própria, revelando a coerência entre tema, problema, fundamentos adotados e origem de tudo isso. Negligenciar essa reflexão e a importância de trazer à tona os motivos que suscitaram o desejo de realizar uma investigação é como romper a relação que deveria ser inerente entre o que é ensinado na escola e o que ocorre na vida cotidiana dos estudantes, por exemplo. Ranghetti (2005) argumenta que o passado está sempre presente e que isso favorece a (re)significação do objeto de conhecimento à luz dos desejos e inquietações de cada um. São esses os aspectos que nos proporcionam a autoria de nossa pesquisa, no que se refere, principalmente, às escolhas do caminho metodológico para trilhar a investigação de um objeto de desejo. Além disso, cruzar a própria história de vida com o problema de pesquisa torna-se a razão mais autêntica para que este problema e não outro fosse eleito para direcionar a busca desse objeto.

Paul (2009, p. 596), por sua vez, nos provoca a questionar sobre “o que o fato de narrar sua vida tem a oferecer de novo sobre si”, visto que, se for simplesmente para “contar sua história”, nenhum conhecimento de si pode surgir”. Vejo como uma resposta, quando ele mesmo sugere que criar uma ‘história’ para “falar, no presente, sobre a vida passada” atribui, à narrativa, o *status* de conhecimento, pois esta ‘história’ gera uma “temporalidade nova, discursiva e labiríntica, que é a mesma do conhecimento”. Narrativa e conhecimento já possuem, portanto, o vínculo estabelecido desde a sua natureza etimológica: *narro*, que significa *tornar conhecido*, que se origina do adjetivo *gnarus*, relacionado ao verbo *gnosco*, lexema derivado da raiz sânscrita *gnâ* que significa *conhecer* (PHOÏNIX, 2007). Narrar é, portanto, um modo privilegiado de levar a conhecer por meio da experiência vivida.

E foi inspirada por essa reflexão, que compreendi por que não poderia deixar de compartilhar uma descoberta: a busca do sentido que culminou com este estudo de doutorado sobre a criatividade na expertise se iniciou em 1979, há 36 anos! E as imagens que evocaram essas memórias podem ser compendiadas em três ciclos: a entrada em sala de aula da, então, Fundação Educacional do Distrito Federal (1979); o processo de amadurecimento no exercício da profissão docente (1979 a 2010); e os anos que se sucederam à minha aposentadoria. Identifiquei que esta travessia culminou com o Mestrado e o Doutorado (2010 a 2015), os quais eu nomeio como a titulação desta trajetória de quase 36 anos de intenso trabalho e estudo. Ao chegar aqui, a certeza que

predomina é de que, transcrevendo as palavras de Pineau (1999, p. 27), “não fui eu que encontrei esse tema. Foi ele que me encontrou”.

A narrativa dessas memórias, entretanto, não seguirá uma ordem linear nos aspectos de temporalidade. Afinal, estaremos, a partir daqui, imersos em um estudo-projeto de vida como parte das ciências narrativas e que, por esta definição, “têm, por problemática as histórias que são construídas criando seu próprio sentido” (PAUL, 2009, p. 595). Esse aspecto faz da temporalidade um termo opositor ao tempo objetivo postulado pela física, logo, como expressão das vivências humanas e de sua criatividade imanente, é percebida, por critérios de coerência epistemológica, como tempo subjetivo, desviando-se da “flecha do tempo” postulada pela física clássica (PAUL, 2009, p. 596).

2.2 A ORIGEM DE UM PROCESSO HÍBRIDO DE AUTOFORMAÇÃO

Conta-te a ti mesmo a tua própria história.
E queima-a logo que a tenha escrito.
Não sejas nunca de tal forma que não possas ser
também de outra maneira.
Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância.
E não perguntes quem és aquele que sabe a resposta,
nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a
resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade
da pergunta e o que se agita nessa intensidade.
Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2006, p. 41)

Tudo começou em 1979, em uma sala de aula da Escola Classe 05, de Sobradinho, quando me deparei pela primeira vez com uma turma considerada a mais difícil daquela escola – uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental. E tudo também (re)começou em 2007, em uma sala de aula do curso de pós-graduação em Gestão Educacional, realizado na Universidade Católica de Brasília, quando a saudosa e querida professora Beatrice Laura (*in memoriam*) perguntou a cada um dos cursistas sobre o que gostaria de ter realizado dali a dez anos e por quê. Respondi que o meu sonho era ter concluído o doutorado, porque sou apaixonada por estudar e a imagem de um curso de doutorado se refletia para mim como a de um processo muito intenso de estudos. Ela nos estimulou a registrar aquele momento listando todas as providências que já deveríamos iniciar, para concretizarmos aquele sonho. E assim o fiz, ingressando no mestrado, cerca de dois anos depois.

O ingresso na área da Educação se deu em maio de 1979, quando fui aprovada no concurso público e contratada como professora das “séries iniciais”, com 19 anos de

idade. Hoje, revivendo e escrevendo de forma refletida sobre essas memórias, ao recordar as atitudes que me impulsionaram a tomadas de decisão instintivas, face à ausência total de experiência para aquela situação tão nova e difícil, consigo identificar esse acesso prematuro ao mundo profissional como as primeiras vivências de um aprendiz em processo de autoformação, à luz de Galvani (1997). Nesse processo, que ele denomina de *regime diurno ou autoformação como manifestação de si*, percebo-me como uma pessoa que, mesmo de forma involuntária, já ingressou no sistema reagindo aos determinantes herdados do próprio sistema. Herdados, aqui, referindo-me à cultura de condicionamento, de submissão, imposta pelo estilo de educação da qual praticamente todas nós, e aqui faço questão de destacar as mulheres, fomos ‘geradas’. No regime diurno da autoformação, em Galvani, acessamos um nível de realidade que, mesmo tendo sido submetidos/as, por anos, a essa cultura dominante, conseguimos emergir de maneira heroica e fazemos oposição aos determinismos.

Assumi a sala de aula com formação apenas no curso de Magistério em nível médio e com a experiência restrita do estágio supervisionado, disciplina do curso reconhecidamente desconectada da realidade que vamos enfrentar. Além disso, os recursos de acesso a conhecimentos teóricos para aprender a prática eram de parcos a inexistentes. Coordenada por uma espécie de intuição guiada pela necessidade de acertar e induzida pelo medo de errar, características adquiridas na infância, decidi buscar todos os caminhos possíveis para fazer qualquer coisa em benefício da aprendizagem daqueles alunos totalmente insubordinados e apresentando diferentes problemas de aprendizagem e de conduta. Diante da pouca idade, inexperiência, peso e estatura, eu mais parecia um deles. Quantas vezes chegavam pessoas à porta procurando pela professora, sendo que eu estava presente, perdida no meio dos alunos. Entendi que só havia uma alternativa: ter abertura e flexibilidade para aprender a ensinar *com eles*.

Não me recordo de leituras sobre a criatividade, mas tenho bastante presente lembranças de uma busca obsessiva por leituras sobre os processos de aprendizagem das crianças e sobre diferentes recursos didáticos. A imagem de um desejo intenso de aprender reflete-se, hoje, para mim, como uma espécie de “compulsão ou satisfação intensa em relação ao objeto do conhecimento” (PALATNIK, 2010, p. 109).

No entanto, havia algo que me incomodava profundamente e que constituía a prática dos colegas de trabalho nas escolas: reproduzir aquelas ‘receitas’ copiadas dos ‘manuais’ sem refletir se seriam adequadas ao perfil de cada criança. Já existia, desde

aquela época, uma crença naturalizada de que a receita dos manuais, aquele conjunto de técnicas didáticas lineares, mesmo desconectadas de sentido e de contexto, funcionava tal como as receitas culinárias, ou seja, bastava seguir à risca.

Nesse contexto da autoformação, à luz de Galvani (2007), identifiquei-me com o nível de autonomia de um sujeito aprendente expresso na busca individualista por aprender, o qual corresponde ao que ele chama de egoformação. Para Carré (1997), representa uma atitude heroica do sujeito que agora se manifesta pela autodireção das aprendizagens.

Eu optava sempre por caminhos diferentes e, em pouco tempo, todos me viam passeando pela área verde da escola com os alunos catando objetos, desenhando paisagens, quando não ‘inventava’ (termo usado pela direção) passeios por outros lugares fora da escola, segundo a diretora, criando confusão e tumultuando a rotina. Pela primeira vez, até aquela idade, eles foram ao cinema, pela primeira vez eles visitaram um shopping, pela primeira vez eles visitaram exposição de artes, pela primeira vez eles conversaram com autores de livros infantis, deslumbrados, sentindo-se como se estivessem diante de um fantasma ou de uma figura mística. Só para citar os que me recordo de imediato, Maurício de Souza, Ziraldo, Ana Maria Machado. Conversar com o criador da Mônica, do Menino Maluquinho, da princesa de *História meio ao contrário*, levou aquelas crianças ao êxtase e a professora também. Eu vibrava com cada momento de alegria deles, porque tudo aquilo foi me despertando uma grande paixão pelo que estava fazendo. Abstenho-me de descrever, aqui, o percurso quase intransponível, se não fosse pela minha teimosia, que precisei percorrer para conseguir colocar as crianças em contato com essas figuras eminentes da literatura.

Na sala de aula, nós fazíamos uma festa para cada coleguinha que tinha muita dificuldade e de repente estava crescendo na aprendizagem, lendo e escrevendo histórias. Aos poucos íamos criando uma relação de parceria e cumplicidade, questionando e descumprindo determinadas regras que a escola seguia sem que as crianças entendessem a razão ou gostassem de fazer aquilo. Minhas turmas, por exemplo, não formavam filas, simplesmente caminhávamos juntos e sempre conversando sobre algumas coisas; saíam da sala para o bebedouro ou uso do banheiro apenas pedindo licença e se retirando, sem esperar autorização, e retornavam de imediato, sem que eu me preocupasse em sair para chamar, comportamentos que surpreendiam os demais professores e irritava a direção, porque desobedecia ao padrão.

Depois de permanecer por seis anos ‘tumultuando’ o ambiente desta escola, fui selecionada para o Centro de Alfabetização, uma experiência piloto de escola-modelo que estava sendo implantada nas ‘cidades satélites’ do Distrito Federal, para o treinamento de professores, por meio de aulas de demonstração. As aulas-treinamento eram preparadas por uma educadora reconhecida da área de Educação (Ivonilde Morrone), e tínhamos que seguir rigorosamente o roteiro, condição que já me incomodou. Os alunos eram divididos em turmas de três níveis: Grupo 1, 2 e 3, ou seja, forte, médio e fraco, que eram os que tinham dificuldades expressivas de aprendizagem. Este último nível era sempre a turma que ficava para mim, porque era a novata do grupo. Em três anos de projeto, eu percebia que as turmas classificadas como Grupo 3 estavam nivelando-se ou superando as demais em nível de aprendizagem, mas não era permitido avançar para além do que estava determinado no programa.

Incomodada com aquela sequência rígida de passos, resolvi conversar com a diretora e pedir autorização para ‘ensinar’ outras e mais coisas para as crianças, solicitação que foi rejeitada de imediato. Recordo-me de um episódio triste, que ocorreu em uma das aulas de demonstração. Num ato de rebeldia pedagógica, por não concordar e não ver sentido em determinada orientação, avalei que poderia dar aquela aula usando outros recursos. Logo que iniciei a primeira atividade, a nossa treinadora levantou-se da cadeira demonstrando-se um pouco irritada, e, diante da sala cheia de professores que assistiam à aula, recolheu o material da minha mão e me chamou para uma conversa em particular. Depois de alguns minutos e depois desta conversa, retornei à sala com o material que ela havia determinado. Embora meio abalada, dei prosseguimento à aula original, bem comportada, conforme ela havia me orientado.

Percebi uma atitude de aparente rejeição da parte dela, a partir desse episódio. No entanto, uma emergência fez com que nossa instrutora mudasse a visão em relação àquela atitude de rebeldia e, depois de dois anos de projeto, tornei-me a professora-aluna predileta, sendo presenteada com uma bolsa para participar de um curso de extensão ministrado por ela em outra ocasião. Essa mudança radical de olhar teve origem, especificamente, ao observar a minha reação e estratégia durante uma das aulas de demonstração, na qual um aluno, com sérios transtornos de conduta, iniciou uma crise de comportamento inadequado. Assim que terminei a intervenção com aquele aluno, olhei para ela esperando outra reação irritada e me preparando para a ‘conversa em particular’, afinal aquilo não estava escrito no planejamento. Deparei-me com um

olhar de surpresa, e, ao mesmo tempo, de acolhimento e de aprovação. Felizmente, ela foi sensível para perceber que, diante de uma situação emergente, nem por todas as técnicas pelas quais fui treinada por ela conseguiria evitar o caos naquele momento e, por uma intervenção instintiva, a aula pode transcorrer normalmente.

Sempre procurando ‘confusões’ além da escola, descobri um projeto da Universidade de Brasília, chamado Filosofia na Escola Pública, proposto para crianças nas séries iniciais. Tornou-se um novo desafio que foi acolhido pelos professores, culminando com a participação de todos no *Congresso Internacional de Filosofia para Crianças*, promovido pelo Prof^o. Dr. Walter O. Kohan e realizado, pela primeira vez, no Distrito Federal, entre os anos de 1998 e 1999. A prática da filosofia começou a despertar tanto as crianças como os professores para novos olhares sobre a realidade e, juntos, começamos a criar espaços de reflexão profunda sobre temas antes considerados inadequados para a faixa etária das crianças, por subestimá-las na capacidade de desenvolver e expressar o próprio pensamento. Os avanços na aprendizagem superaram as nossas expectativas.

Os professores começaram a seguir aquele ‘estado de permanente tumulto’ e, aos poucos, começamos a nos unir em torno de desafios. O primeiro deles foi a desobediência àquele programa de classificação das crianças por níveis, uma vez que elas já se ‘misturavam’ desmitificando a visão da incapacidade para determinados avanços. E, juntos, conseguimos levar a escola a patamares inesperados de desempenho, de produção e de inovação para a época. Essa condição, apesar de permanecer, mais precisamente, até que o último grupo de professores veteranos se aposentasse, levou a escola a incorporar uma espécie de cultura pedagógica, uma prática que se mantém diferenciada até hoje. A escola passou a ser a preferida da comunidade e as filas para matrícula multiplicavam-se a cada ano, como podemos constatar neste fragmento da dissertação defendida por uma professora da época:

Por ser aquela uma escola de referência na cidade à época, as vagas para os estudantes eram muito disputadas pela comunidade. Ali, como em qualquer escola, chegavam crianças com as mais diferenciadas necessidades de aprendizagem. E, em torno dessa questão, mais angústias passaram a integrar o meu ser pedagógico (PIRES, 2014, p. 15).

Gradativamente, minhas ‘confusões’ foram conquistando a confiança e a adesão do grupo e da direção passando a exercer papéis de liderança na equipe. Não satisfeita, comecei a provocar os colegas no sentido de buscarmos a adesão de outras escolas de

Sobradinho para unificarmos esforços em prol das crianças com dificuldades de aprendizagem, introduzindo a parceria das crianças consideradas talentosas para aprender. Se as nossas aprendiam, as de outras escolas também podiam e deviam aprender. Esta era a premissa. E, para concretizá-la, vivíamos em ciclo permanente de estudos, incluindo a participação de grupos da escola, em congressos fora de Brasília, iniciativa inusitada para a época, visto que tal situação só acontecia no âmbito das universidades. O próprio grupo assumia as despesas de viagem, inscrição e hospedagem. Minha compulsão pela leitura na busca de referenciais para melhorar cada vez mais o nosso desempenho como escola chegou a tal ponto, que as colegas pediram ao meu marido, que, em período de férias, não me permitisse levar nenhum livro e não passasse perto de nenhuma livraria. A justificativa delas era de que eu chegava cheia de coisas para fazermos e logo colocava todas para estudar e aplicar nos alunos.

Fragmentos da mesma dissertação de mestrado acima citada, podem corroborar todo esse nosso encantamento por um processo de aprendizagem profissional que fez sentido. Esses fragmentos foram retirados do tópico que ela intitulou de “Origem do objeto de estudo”, cujo conteúdo, na verdade, nos revelam os episódios marcantes de sua história de vida docente.

Em 1988, passei a atuar no Centro de Alfabetização, um espaço definitivamente possibilitador de aprendizado e constituição profissional, com horário diferenciado de coordenação pedagógica, onde os docentes podiam se dedicar ao estudo mais aprofundado das questões relativas ao processo de ensinar e aprender que causavam inquietação. Éramos cotidianamente desafiados em relação ao processo ensino-aprendizagem de qualidade. [...] Trago na minha memória e na minha constituição profissional elementos de uma época em que muito aprendi. Foi um tempo de muita formação, marcado pela reflexão coletiva dos profissionais que ali atuavam. Tinha algo além dos muros da escola e havia uma busca nesse sentido. [...] Na verdade, a escola se colocava numa condição de vanguarda em torno das propostas pedagógicas que eram construídas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal [...] Naquele espaço, convivi com professoras mais experientes que se tornaram mentoras do meu fazer pedagógico; eram responsáveis pela minha formação e pela formação de todos que ali atuavam, e isso era algo que faziam com maestria. Todo o planejamento acontecia de forma coletiva, sendo as angústias compartilhadas e as expectativas debatidas e alavancadas (PIRES, 2014, p. 15).

Entre outros, criei o projeto “Brincadeira de Fada”, destinado às crianças que não aprendiam a ler, cujos resultados surpreenderam e renderam à nossa escola ampla divulgação em jornais e TV local, especialmente, porque estimulou várias escolas a se engajarem. O projeto foi inspirado no livro de literatura infantil escrito por Fernanda

Lopes de Almeida - “*A fada que tinha ideias*”. De algum modo, a história da pequena fada Clara Luz, além de despertar o desejo por aprender, estimulava as crianças e os professores a pensarem em novas perspectivas, valorizando o direito e a liberdade de criar. A pequena fada se negava a aprender seguindo o antiquado manual das fadas, porque queria inventar suas próprias mágicas. A teoria subjacente ao comportamento da fadinha era a de que, **quando alguém inventa alguma coisa, o mundo caminha, e, quando ninguém inventa nada, o mundo para.**

Neste projeto, as crianças com dificuldades para aprender (em sala de aula) e seus professores (em ciclos de estudo) eram provocados a ter ideias novas para encontrar o jeito de aprender, já que aquele que existia até então não ‘fazia o mundo caminhar’. E, fazendo analogia à história, todos se engajavam na luta de Clara Luz para fazer oposição às ideias e mágicas ultrapassadas, que já não surtiam mais efeito. O que mais me marcou nesse episódio foi o nível de envolvimento e de imersão dos professores, naquele clima de formação voltado para o contexto dos contos de fadas. De algum modo eles pareciam se permitir encantar. Winnicott (1975, p. 80) me esclareceu sobre essa percepção, ao explicar que “é no brincar, e talvez somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é, somente sendo criativo, que o indivíduo descobre o eu (*self*)”.

Embora não nos passassem despercebidos os problemas históricos da Educação, foi uma época na qual a “alegria” transcendia o “estar contente”, distinção bastante oportuna criada por Fernández (2012, p. 20). Para a autora, “pode-se estar alegre e, ainda assim, não estar contente, nem satisfeito, nem ser complacente consigo mesmo, já que a alegria pulsa, inquieta, convoca a compartilhar com os outros” e “o estar contente, por si só, não gera nem promove mudanças”. Então, aquilo era alegria. Ao reportar-me, via memória, ao clima daquele ambiente, vejo que o pensamento de Fernández nos caracteriza, sobretudo, na parte que ela diz:

O desânimo, a queixa, o tédio nos adormecem, e a força da pulsão epistemofílica cai quando se perde a empatia. [...] A alegria, como a autoria, nutre e é nutrida pela ‘heteroestima’, mais do que pela autoestima [...], somente com uma abertura à alteridade deixaremos falar os ‘outros’ que nos falam, pois através de estimar e atender os outros poderemos estimar a nós mesmos (FERNÁNDEZ, 2012, p. 20).

Outro projeto intitulava-se “*Liteletrar e alfabetizar... é só começar*”, e, por meio dele, conseguimos despertar a expressão de diferentes talentos entre os alunos e os professores, na arte, na literatura e na matemática, em diferentes estilos e gêneros

literários. A proposta foi acolhida com tal entusiasmo que passou a fazer parte da prática da escola. Sendo, o projeto, incorporado por todos, cada professor que chegava passava por uma espécie de treinamento para desenvolvê-lo. Ao longo de mais de 25 anos consolidou-se como uma filosofia de trabalho, uma identidade pedagógica daquela escola, fazendo com que sua autoria adquirisse uma marca social, coletiva, caminhando com ‘as próprias pernas’. Dizendo nas palavras de Demo (2004, p. 144), permitir ao professor que “elabore com a mão própria a matéria que ministra” pode até ser uma “síntese barata, se for reprodutiva, mas será criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva”.

Uma espécie de ‘autossocioidentificação’ passou a ser a grande beleza que enxergávamos naquele jeito de ser da escola, pois a autonomia traz intrínseca a autoria, que, por sua vez, está muito ligada ao exercício da liberdade. Essa percepção da liberdade é que nos movia para um estado semelhante ao que os gregos chamavam de *êxtase*. O criador torna-se livre, porque cria as próprias regras de sua prática. Esse exercício quase artístico e coletivo de construção da autonomia nos leva a entrar em um estado de sintonia na relação com aquilo que estamos trabalhando. Aquele entusiasmo epidêmico, aos poucos nos proporcionava um ambiente de liberdade e de segurança em nossas decisões, na medida em que abríamos espaço para descobrir e deixar emergir o nosso próprio estilo.

Ter autoria na criação de suas próprias regras e de seu próprio estilo é adquirir a capacidade de oferecer ao aluno aquilo que serve naquele momento, tornando a aquisição das aprendizagens um processo fluido, natural. Trazendo Fernández (2012) mais uma vez, “aprendemos a olhar com a marca daqueles que nos olham”, pois o organismo pode até prover a visão, mas é o nosso corpo em movimento, impulsionado “pelo desejo e pela significação na relação intersubjetiva, que constrói o olhar”. E tudo seguia de forma fundamentada, porque estudar não era uma prerrogativa só do aluno, mas também um exercício diário do professor.

Como resultado de vários momentos de estudo, a escola elaborou seus projetos na área de linguagem e de matemática. Inicialmente polêmicas, porque inovavam em relação a algumas práticas desenvolvidas, as propostas se constituíram em projetos de muito sucesso, premiados pelo Ministério da Educação, o que tornou a escola uma referência de ensino. Nos momentos de Coordenação Pedagógica, íamos sempre fazendo avaliação e reestruturando o que ainda era frágil (PIRES, 2014, p. 16).

Não importava mais quando, de onde ou de quem os projetos eram idealizados. “A novidade somente pode emergir graças à ação criativa do sujeito”, mas, este, “por sua vez, pode conceber-se como um ‘ressonador’ que permite a emergência do novo latente no imaginário social” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 85). Na escola, pouco a pouco, todos passaram a fazer parte, a compor a autoria como uma orquestra, aplicando suas bases e recriando suas notas, reconstruindo, conquistando resultados cada vez mais significativos com os alunos. Torre (2005, p. 34) explica esse fenômeno, ao revelar-nos que “a criatividade se socializa; deixa de ser um dom, uma capacidade pessoal para se converter em um bem social, uma riqueza coletiva”. E parece explicar melhor ainda o que ocorreu na época, quando conclui que criar “está em saber utilizar a informação disponível, em tomar decisões, em ir mais além do que foi aprendido”. Foi exatamente isso que se desencadeou e, nem aos veteranos nem aos professores novatos que foram compondo a equipe nos anos posteriores à criação dos projetos, interessava ter conhecimento de quando e de quem eles foram gerados.

A palavra *Liteletrar* passou a constituir o vocabulário da escola e se tornou um verbo de estado, de ligação e de ação, conjugado de forma ampla e espontânea para expressar diferentes situações. Fazendo uma analogia que abrange os diversos conceitos gramaticais da palavra verbo (BORBA, 1990; MIRA MATEUS *et. all*, 2004), a ideia do projeto se tornou um modo de ser e de estar das pessoas na escola, adquirindo ano a ano, um aspecto existencial (de vivência), de conhecimento, de percepção, de subjetividade, de experimentação da coisa anunciada. Também passou a indicar um modo de fazer parte dos sujeitos envolvidos, mas com traços de atividade relacionados com sujeitos agentes e, não, passivos.

Por este projeto fomos contempladas, em 1998, com o “*Prêmio Incentivo à Educação Fundamental*”, concedido pela primeira vez no âmbito do Distrito Federal. Outra conquista do projeto foi tornar-se um curso de formação continuada de 180 horas, uma classificação importante para a época, visto que estava entre os cursos que levavam o professor a subir de nível na estrutura do Plano de Carreira. Neste curso, eu exerci o papel de docente, sem me afastar da função de coordenadora da escola, pois o curso era ministrado naquele espaço, fator que permitiu uma contextualização e integração natural entre o cotidiano do professor e o do aluno. Todas as atividades eram vivenciadas por alunos e por seus professores, em espaços e níveis diferentes de aprendizagem, mas propiciando um processo recíproco de ensinar e aprender, já que se tornou natural e

saudável concordar com aquele espaço de liberdade. Suas bases eram voltadas para a expressão mais plena do potencial criativo de alunos e de professores. E sempre de alunos e professores.

Lembro-me de que os professores não recebiam ‘instruções’ para aplicar aos alunos, mas participavam intensamente como a parte viva daquelas práticas. Isto se tornava visível pelo modo como se deixavam contaminar e conduzir pelo mesmo entusiasmo. O projeto compreendia a experimentação de diferentes expressões da linguagem (leitura de obras de arte, música clássica e popular, canto lírico/ópera, poesia, crônicas, bulas, mapas, receitas, comédia, manuais, entre outros), até que cada um (aluno e professor) se encontrasse com o seu próprio estilo e, ali, permanecia refinando suas produções para torná-las cada vez melhor. Esta era a meta.

Aos poucos, as bases do projeto foram sendo transpostas para as outras matérias, como matemática, principalmente, reduzindo a distância entre os conteúdos, pois matemática sempre nos foi apresentada como uma disciplina isolada das demais.

A partir dessa experiência, pude vivenciar e conhecer mais de perto as possibilidades da formação continuada no espaço da escola, e também reconhecer que, nisso, íamos nos constituindo profissionais mais completos, no sentido de que a entrada na sala de aula não era simplesmente para cumprir uma grade horária, mas uma ação consciente, imbuída da ideia de que aquele espaço constituía-se num espaço de construção de conhecimentos. Assim, eu colocava em prática o resultado daquilo que o estudo na coordenação pedagógica me propiciava. As minhas inseguranças transformavam-se em busca, em necessidade de entender o que acontecia com os alunos, visando conseguir que eles se desenvolvessem. De fato, eu aprendia cada vez mais com aquele grupo de profissionais da escola, e essa aprendizagem refletia-se na minha prática. Era uma certeza que eu passava a ter cada vez mais. Muitas idas e vindas, num processo frenético de recomeçar, redimensionar, muitos embates e inquietações! (PIRES, 2014, p. 16).

Em determinado ponto dessa história, os colegas e as crianças da escola passaram a chamar-me de “Nick”, contração de “Nicoléia”. Esse apelido carinhoso foi criado pelas crianças da turma de uma das professoras que chegou nova na escola e começou a se engajar no *Liteletrar*. Segundo ela, lendo em sala de aula o livro “*Nicolau tinha uma ideia*”, de Ruth Rocha, lembrou-se de mim e comentou com a sua turma. Procurei-a, quando cheguei neste momento do relato, e, com muita alegria e emoção, fui transportada para cerca de 20 anos atrás. Pude reviver aquele momento, quando ela própria gravou um áudio narrando o episódio de criação da Nick, cujo resumo eu transcrevo a seguir:

No tempo do Liteletrar, a gente tinha que escolher os livros pra trabalhar com as crianças em sala. E nos títulos de segunda série, tinha esse livro, Nicolau tinha uma ideia. E na hora que eu botei o olho nele, eu já peguei ele pensando em você. Aí, quando eu fui ler o livro pra poder ver se ele era de acordo pra trabalhar com os meninos, em cima da cabeça do menino, ou era a cabeça do menino, se eu não me engano, era uma lâmpada. Quando eu li o livro, eu comecei a rir. E na mesma hora eu peguei o livro e levei lá na sala e falei com você: olha aí, igual você! Eu me lembro, como hoje, disso. E quando eu comecei a trabalhar com as crianças em sala, com o livro, eu falei pros meninos que lá na escola tinha uma professora que era igualzinha o Nicolau, que ela era cheia de ideias. Porque o Nicolau, na história do livro, era um menino que nem dormia, o tempo todo era cheio de ideias. Igualzinho a você. E eu lembro que quando eu falei, uma aluninha minha falou: Tia, então, ela é mulher, né? Aí eu falei: É, ela é uma professora, e aqui, no caso, é um menino, no livro. Aí ela falou assim: Então o nome dela vai ser Nicoléia. E eu disse: _ É isso mesmo! Aqui na escola a gente tem uma Nicoléia. É a tia Olzeni. Eu ainda falei isso pra eles... falei seu nome. E uma vez no pátio, quando a gente tava lá né, você tava e eu falei: _ lembram daquela professora que tava lá? E ainda falei pra eles: aquela lá que é muito parecida com o Nicolau. E a menininha voltou e falou assim: Ah tia, então ela que é a Nicoleia. E eu: Exatamente! Tia Olzeni é a Nicoléia da escola. E aí ficou o apelido de Nick. Desde esse dia em diante, do dia que eu peguei o livro que eu tava ainda escolhendo o livro pra trabalhar no Liteletrar, que eu pensei em você. E ficou. O apelido em você ficou daquele dia em diante (Depoimento da professora).

O sentimento de me tornar a Nick foi de pertencimento, de inclusão em um espaço potencial no qual eu me sentia plenamente acolhida e, de um modo ainda mais especial, porque foram as próprias crianças que a criaram. Eu sentia como se passasse a habitar o imaginário delas como uma das personagens dos contos e textos que tanto nos encantavam. Ainda tenho presente, a alegria no sorriso das crianças, quando encontravam e cumprimentavam a ‘tia Nick’ pelos corredores ou nas salas de aula. As crianças me incorporaram à história do Nicolau de tal modo que, até quando se machucavam, era a tia Nick que teria de “consertá-las”. E eu as “consertava” inventando histórias para acalmá-las, muitas vezes, tornando a cena tragicômica, porque, ao mesmo tempo, conseguiam chorar de dor e dar sonoras gargalhadas.

E assim eu segui nesta trajetória, por mais de três décadas atuando em diferentes funções na área da Educação. Como lembrança marcante, destaco a busca obstinada por caminhos diferentes, no intuito de levar professores e alunos a sempre almejem o melhor de si. Mas, não envolvia sofrimento, angústia, estávamos sempre vislumbrando um estado de felicidade, assim como aprendi a sentir durante o meu processo de constituição como pessoa, desde a infância, e como profissional. Esse estado revela-nos um sentido como o que está explicado na visão de Winnicott (1975, p. 95), de que

“viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida”.

Lendo essa passagem de Winnicott, o que mais me chamou a atenção ao descrever esses episódios da minha história de vida e deparar-me, via memória, com a totalidade dos cenários da infância, da adolescência e da vida adulta foi a travessia entre dois polos completamente opostos e distantes. Vejo a transmutação de uma educação familiar voltada para a submissão e a obediência, para a constituição de uma profissional inquieta e com uma visão de oposição a tudo que parecia revelar esse caráter de ‘permanescência’, inventando, aqui, um termo que possa expressar o estado de tudo que insiste em não sair do lugar fazendo o mundo parar.

Esse comportamento se manteve, quando assumi funções de gestão em diferentes escolas. O impulso que prevalecia era sempre de buscar meios diferentes dos usuais para que todas as crianças pudessem superar dificuldades e alcançar sucesso em seu processo de aprendizagem. A estratégia para a busca dessa meta, e que tentava inculcar em outros colegas de trabalho, era provocar a emergência heroica para fazer oposição aos determinismos (GALVANI, 1997), já que o que estava sendo feito até aquele momento não fazia o mundo andar, segundo a fada Clara Luz. Professores e alunos estavam sempre sendo estimulados a identificarem seu potencial de criação, de invenção, a ‘tumularem’ o ambiente.

Neste último trecho do depoimento da professora (PIRES, 2014), embora esta citação se situe em uma parte na qual ela dá sequência a uma reflexão pós-encontro presencial com Paulo Freire, não tenho dúvidas de que posso eleger esse pensamento também como manifestações autênticas de resultados das nossas aprendizagens naquela época. É uma declaração que, de certo modo, confirma a consolidação de uma premissa (*tese-antítese*) em filosofia de trabalho docente, a partir da qual, inspirada pela palestra de Paulo Freire, ela fez a *síntese* dialética de algo que materializa o sentido das nossas buscas empreendedoras por tantos anos.

Entendi, a partir daquele diálogo, que ousadia era uma prática dos educadores que lutam e acreditam numa educação diferenciada, que faz sentido. E que, se assim não fosse, não valeria a pena defender a bandeira da educação. Aprendi ali que o aluno é único e que ele, quem quer que seja, na sua singularidade, tem potencial de aprendizado, e que nós poderíamos contribuir no desenvolvimento desse potencial. Aprendi que era preciso acreditar na possibilidade e sair do imobilismo. Assim, eu não podia ser apenas um tijolo nos muros da escola. Tinha que ser algo maior (PIRES, 2014, p. 17).

Hoje, redescubro-me, ainda focando o olhar na visão de Winnicott (1975), nessa relação tão próxima com a criatividade, mas uma criatividade comum, entendida como potencial latente de todo e qualquer ser humano. Parece-me distante daquela criatividade perseguida com exaustão pelas ciências e pelas técnicas descontextualizadas, no intuito de encontrar uma magia que impulse a força criativa para os grandes feitos. Winnicott traduz a criatividade como um estilo de viver das pessoas e o modo como elas interagem com a realidade externa colocando-a em sintonia com suas necessidades e desejos. A qualidade e a incidência de satisfação interior estão relacionadas ao que esteve presente nas fases primitivas da experiência de vida de cada ser humano. Ser criativo é simplesmente estar vivo.

Penso que isso me ajuda a entender de algum modo, a razão do paradoxo que ocorreu, analisando o efeito do contexto desta ‘fase primitiva’ sobre a minha vida adulta. Uma educação familiar e escolar opressora gerando uma inquieta opositora.

2.3 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: A FASE PRIMITIVA

Não inventamos memórias. As memórias são fruto do que alguma vez percebemos ou sentimos. Os sonhos, que são em boa parte recombinações estranhas de memórias, provêm do que alguma vez sentimos ou percebemos.

(SELIGMAN, 1987, p. 46-53)

De uma criança feliz e bastante pressionada pelo pai a dar o melhor desempenho em tudo que fazia, nasceu uma professora com excesso de autocrítica e profundamente focada no cumprimento do seu papel. Cumprir não incluía oferecer menos do que 100% de aprovação dos alunos e incluía vê-los igualmente felizes e expressando plenamente a capacidade que eu sempre acreditei que eles traziam em si. Da mesma maneira que meus pais demonstravam acreditar que eu seria capaz de atender à alta expectativa que eles atribuíam à filha primogênita, eu nutria uma única certeza nesse percurso profissional: a certeza de que qualquer aluno ou qualquer professor, neste caso, quando assumia funções de coordenação ou de gestão, seria capaz de alcançar e expressar o melhor de si, explorando da forma mais plena o seu potencial. Bastava dar oportunidade, acreditar e transmitir essa confiança.

Na verdade, eu estava reproduzindo, de forma instintiva, aquela concepção de alimentar uma busca incansável de algo que estava sempre além, incutida, mais especificamente, pelo meu pai. Também era reforçada pela minha mãe que o obedecia incondicionalmente, até o dia em que decidiu realizar o seu sonho de ser professora,

começando um processo de formação (graduação, seleção por concurso e pós-graduação – *latu sensu*) aos 65 anos.

Contudo, essa ideia de pressão por desempenho não gerava sofrimento, mas uma sensação de estado permanente de desafio e superação, o que, por sua vez, gerava entusiasmo para a busca obsessiva de aprender. De algum modo, meus pais conseguiram tornar essa expectativa um impulso motivador de um senso profundo de responsabilidade, de respeito e de confiança na existência e valorização da capacidade das pessoas, como efeito do que eles próprios me transmitiam a esse respeito, no contexto da educação familiar. Nesse sentido, a visão era sempre a de oferecer o melhor de mim, tornando a competitividade um ideal de superação dos meus próprios limites, porque eu sempre seria capaz disso aos olhos deles.

Ao mesmo tempo, as memórias dessa educação familiar, a qual eu caracterizo como opressora, e a escolar também, que reconhecidamente e até hoje não se diferencia desse perfil, não gerou revolta, indignação, sofrimento. O conceito de opressor não inclui crueldade, mas, sim, austeridade, imposição da obediência e disciplina, especialmente para o estudo. Ao contrário de induzir a um estado de sofrimento, curiosamente, se transformou num estado saudável de felicidade. Uma explicação poderia estar no pensamento de Moraes e Torre (2002, p. 11), quando eles apontam que “a confiança gera um espaço que leva à descontração, à abertura, à soltura e ao relaxamento, criando estados mentais e emocionais correspondentes” e o medo “restringe o campo de ação e de reflexão ao gerar sensações de impotência, desconforto, desconfiança e mal estar”. Apesar do medo gerado pela rigidez, circundava-me um clima de *extrema* confiança nas minhas possibilidades de ser, de conseguir, que era transmitido inconscientemente pelos meus pais. *Extrema*, porque também gerou essa busca quase obsessiva pela perfeição, embora consciente de que jamais alcançaremos essa condição.

Na infância, conforme depoimento de minha mãe, eu era sempre a mais comportada, a mais estudiosa, sempre tirando as melhores notas, e uma criança que se sobressaía nas turmas pela dedicação aos estudos, cuidado na realização das tarefas, desempenho e postura na escola. Contudo, apresentava um único ‘problema’ que era não seguir rigorosamente o que era solicitado e, apesar de não argumentar contra alguma coisa e de ser mais introspectiva, sempre aparecia com algo diferente do que era proposto.

Ao mudarmos para Brasília, vindo da cidade de Carolina, Maranhão, lugar onde morei dos dois aos oito anos de idade, cursava a 3ª série, do que, hoje, corresponde ao Ensino Fundamental. No entanto, depois dos primeiros meses nesta série, já matriculada em uma escola de Sobradinho (curiosamente, a mesma escola onde ocorreu mais da metade da história profissional narrada no tópico acima), fui transferida para a 4ª série, cursando as duas no mesmo ano, contrariando a vontade dos meus pais. Antes de encerrar o que correspondia ao fim do Ensino Fundamental, cursando a 6ª ou 7ª série, não me recordo exatamente, por ter obtido destaque também em Matemática até aquela série, e porque era considerada a disciplina mais difícil, novamente meus pais foram chamados à escola para autorizarem a transferência para a próxima série, no início do segundo semestre. Podíamos optar pelo chamado ‘Científico’ (Propedêutico) ou pelo Magistério, curso profissionalizante para atuar em sala de aula. Eles não concordaram por causa da idade e segui até concluir, sem passar por outro processo de aceleração. Prestei concurso aos 18 anos e acabei ingressando muito cedo na carreira de professor.

2.4 MEMÓRIAS DA ADOLESCÊNCIA

O homem contemporâneo vive uma intensificação da experiência de ruptura, ao mesmo tempo em que se encontra em plena transformação o modo como esta experiência o afeta: é a relação do homem com o caos o que está em jogo nesta transição (ROLNIK, 1993).

No ano seguinte, fase inicial da adolescência, cursando o 1º ano do Magistério ou Curso Normal em nível médio, ocorreu um episódio que me marcou de tal modo que esta passou a ser a lembrança mais presente que tenho desse período da minha vida. A professora de uma determinada disciplina passou como tarefa de casa escrever uma redação com o título “E, *finalmente*, ela veio...”. Ao serem corrigidas as redações, ela detectou que 99% dos alunos atribuíram à palavra “ela” a volta de um amor perdido, escrevendo, de forma unânime, sobre uma situação de namoro. Mas, havia uma única redação que chamou a atenção, porque “ela” tratava-se da *chuva* no Nordeste, com um número de páginas considerável, descrevendo o sofrimento de um povo pela falta de água. Eu havia realizado uma pesquisa extensa sobre a situação do Nordeste, em livros que tinha em casa e complementando com leituras na biblioteca, já que na época não existia computador acessível. Além disso, fiz várias perguntas à minha avó que, apesar de pouco escolarizada, nasceu no Piauí, tendo vivido todo esse sofrimento na pele. Como resultado, o trabalho apresentava dados numéricos e uma argumentação

consistente sobre os problemas causados pela falta da chuva durante anos naquela região. As histórias que a minha avó contou deram um tom especial de fidedignidade às informações.

Como consequência, minha mãe foi convocada para uma reunião, na qual estavam presentes os membros da direção da escola, a respectiva professora e uma psicóloga. Nesta reunião, o modo como o assunto foi abordado, parecia colocar em dúvida a autoria da redação, ao explicarem que os pais não poderiam fazer o trabalho de casa dos filhos. Demonstrando ignorar, de imediato, qualquer possibilidade de que eu havia feito o trabalho, questionaram a minha mãe, afirmando que aquela redação não poderia ter sido escrita por uma aluna de apenas 14 anos, que sequer havia concluído o 1º ano do curso. Mesmo depois de minha mãe explicar que eu era a filha mais velha, os outros irmãos ainda crianças, e que, em nenhuma hipótese haveria mais alguém em casa com a escolaridade necessária para ter escrito aquele trabalho, e nem amigos, já que havíamos chegado há pouco tempo em Brasília, decidiram por encaminhar o texto para ‘análise da letra’, a fim de verificar a autenticidade dos traços da escrita. Embora eu estivesse presente naquela sala, em momento nenhum me foi permitido o direito de expor meus argumentos, de tentar demonstrar de algum modo a minha condição de ter feito aquela redação, pelo menos narrando os procedimentos que realizei. Exigiram que eu permanecesse calada, com a justificativa de que era muito nova e não tinha capacidade de argumentar.

Depois de determinado tempo, as mesmas pessoas, de posse do resultado da análise e de observações do meu desempenho em sala de aula, convocaram minha mãe novamente, desta vez, para reparação do equívoco cometido pela professora. Foi constatado que, de fato, a redação era de minha autoria. O equívoco foi resolvido, mas o impacto dos danos causados pela falta de confiança daquela professora na autenticidade do meu texto, apenas porque estava bom e diferente do restante da turma, provocou rupturas profundas na minha trajetória escolar e pessoal. Passei a procurar fazer tudo que me era designado ainda com mais exagero no refinamento, não sei bem por que razão.

Em Paul (1999), identifiquei-me com a questão das rupturas, quando ele as relacionou com experiências que perturbam o que antes se mantinha em estado de certa continuidade. Explica que elas provocam um movimento de energia, que precisa ser percebido, aprendido e acolhido no que é pertinente, tendo “os índices de rupturas

subtendidos pelo arquétipo das mortes-nascimentos” (PAUL, 2005, p. 87). E, de fato, parece que a intensidade do impacto das nossas experiências é que nos leva a vivenciar o paradoxo do fenômeno morrer-renascer, o que, muitas vezes, pode permanecer no primeiro estágio, dependendo de algum componente da personalidade que tende para um ou outro polo. Labache e Martin (2008, p. 335) compartilham que:

Embora os modos de percepção e os processos de construção e de transgressão de fronteiras dependam muito das condições estruturantes prévias, eles podem também se dever, em alguns casos, em grande parte, a disposições dos atores, experiências educativas, acontecimentos desencadeadores pouco “previsíveis” e aos contextos variáveis nos quais os atores se inscrevem.

Frequentemente, nos deparamos com algumas fronteiras que temos de procurar ultrapassar, contornar ou transgredir (LABACHE; MARTIN, 2008). De algum modo, nesses momentos, percebo-me como alguém que as ultrapassa ou as transgride talvez impulsionada pelos paradoxos confiança-desconfiança e liberdade-obediência, que meus pais imprimiram em mim com o seu modo de educar. Neste contexto, entendo a ‘desconfiança’, não direcionada a mim como uma filha que fosse capaz de decepcioná-los na educação recebida, mas, como um meio de garantir a minha ‘segurança’ diante de um mundo que, na visão deles, poderia causar-me algum mal. Tratava-se de uma desconfiança generalizada, mais próxima da superproteção.

Sobrepondo uma analogia pertinente com o que Engel (1997, apud PAUL, 2005) aponta sobre os paradoxos nas rupturas epistemológicas, concordo que, para enfrentar o impacto negativo de rupturas como esta que me ocorreu, três atitudes são necessárias: podemos buscar dissolvê-las, resolvê-las ou absolvê-las. Entendo que escolhi a última atitude e segui em frente trazendo algumas ‘rasuras’ que me atravessam até hoje.

Para Labache e Martin (2008), nossas narrativas (vidas) são assim mesmo, sempre permeadas de experiências de ruptura ou de estabilização - continuidade, para Paul (2005) -, as quais remetem a diferentes fronteiras, cujos níveis de dificuldade de ultrapassá-las podem variar de difícil a impossível, conforme as diferentes realidades das trajetórias. Essas fronteiras “às vezes desempenham um papel de “muralha” que protege de um risco [...] outras vezes representam um “fosso” a ser transposto em busca de escapatória” (LABACHE; MARTIN, 2008, p. 334). As marcas que atravessam a nossa história podem se incorporar de um sentido, que tende a ser positivo, de promoção para uns, ou negativo para outros: “essas fronteiras não são dadas, constroem-

se, ultrapassam-se e desconstroem-se no tempo e com o tempo” (LABACHE; MARTIN, 2008, p. 335).

Esse episódio ocorreu há cerca de 40 anos, mas permanece em estado morto-vivo, porém estabilizado. Percebi, com o decorrer dos acontecimentos, que *confiança* tornou-se um fator crucial para mim em todos os sentidos. Da infância até aquele episódio, somente como uma marca positiva, impulsionadora de promoção e felicidade. A partir do episódio, revelou-me uma dimensão potencialmente negativa, quanto aos efeitos causados. A confiança amorosa, autêntica e absoluta que se refletia positivamente das atitudes dos meus pais, desde a infância, agora se tornara o mesmo fator que fazia o mundo ruir à minha frente, toda vez que me deparava com uma situação na qual teria de expor algo que fosse produzido por mim, fosse por meio da fala, de um texto, de uma construção própria qualquer.

Assim, na minha percepção, dois grandes efeitos opostos acompanharam-me a partir daquela ocorrência: de um lado, a sensação de ter de atravessar um “fosso” profundo em situações que exigem exposição oral e argumentativa constituindo um bloqueio; de outro, desenvolvi uma confiança extrema na capacidade e no potencial dos outros, dos alunos e de professores com os quais convivi e trabalhei. Era como se trouxesse subjacente uma certeza intrínseca de que todos seriam capazes de explorar e oferecer o máximo de si. Remeto-me, aqui, a título de ilustração, a um ditado popular, que afirma que “quem disse cuida, disse usa”, ou seja, tendemos a acreditar naquilo que somos igualmente capazes de fazer.

2.5 O TEMA QUE ME ENCONTROU...

Tudo recomeçou nos anos que se sucederam à minha aposentadoria da Secretaria de Estado de Educação, acolhendo o desafio da Prof.^a. Beatrice Laura, da Universidade Católica de Brasília. É importante mencionar que o tema da Monografia apresentada para obtenção do título neste mesmo curso foi Criatividade, materializando e nomeando, talvez, pela primeira vez, por estar em um ambiente acadêmico, a inquietação que me moveu durante os anos de trabalho em busca de algo. Foi nesse espaço que comecei a me envolver nas leituras direcionadas e na exploração sistemática da literatura clássica da área da criatividade. Essas leituras agiam como uma lâmpada direcionada ao meu passado em sala de aula.

Era preciso seguir na trilha do sonho declarado à prof.^a. Beatrice. Ingressei no Mestrado, participando da seleção, em primeiro momento, para a área que estive

envolvida nos últimos oito anos de trabalho: altas habilidades/superdotação. Nesse contexto se deu a segunda experiência de ruptura. Desde o esboço do projeto senti-me frequentemente induzida a manter-me em linha com um conjunto de teorias e conceitos que me provocavam uma sensação de que ‘o mundo ia permanecer parado’, como se de todos os lados estivesse lendo as mesmas ideias, apenas escritas de forma diferente. Estando em um nível de conhecimento teórico e de pensamento ainda bastante incipiente para identificar o que estava acontecendo, o que me tocava de mais concreto era o sentimento de angústia e inquietação por defender pressupostos que sustentavam uma ausência, um vazio, que me impulsionava desde a entrada na sala de aula pela primeira vez, em 1979.

Em determinado momento deparei-me com as disciplinas ministradas pela prof.^a. Maria Cândida, cujos pressupostos e a postura dela começaram a fazer sentido. Alguma coisa me tocava de maneira diferente. A sensação era de estar me engajando em um movimento muito bem fundamentado de libertação do pensamento e, o que me tocou de forma diferente, vinha ao encontro de algo que eu sempre busquei sem saber que existia. Percebi que o ser humano é, de fato, “um vivente, em busca de sentido, situado no tempo, consciente de sua finitude e existindo na relação: relação com a natureza, com o outro, com ele mesmo e com sua transcendência possível”, e que “a negação da complexidade humana desconsidera o sentimento, a imaginação simbólica, o sentido, o oculto, a memória e a história” (PAUL, 2005, p. 75). Na verdade, eu compreendi, naquele contexto, que a razão do vazio era a negação da complexidade humana estampada nas práticas que me incomodavam nas escolas e na academia. Entretanto, apesar de ter perdido todo o *élan* para a pesquisa na linha de pensamento que estava realizando, porque tudo já não fazia mais sentido, mantive-me fiel e dedicada à orientadora.

Curiosamente, por via da mesma palavra – *confiança* – vi-me diante desta orientadora vivenciando uma experiência ao mesmo tempo negativa e positiva de ruptura. Felizmente, culminou com uma experiência de fluxo, lançando-me em um contexto que se tornou um divisor de águas nesta terceira fase de minha trajetória.

Na ocasião da realização de dois eventos acadêmicos muito próximos, optei pela *Conferência Internacional sobre os Sete Saberes para uma Educação do Presente*, realizado em Fortaleza – Ceará, em 2010, deixando de participar do evento da área para a qual estava direcionada a primeira pesquisa. Apesar de estar devidamente justificada e

de ter organizado com muito cuidado e responsabilidade a minha substituição na exposição oral para o outro evento, parece que a troca não foi considerada a mais adequada. No retorno, vi-me diante da justificativa de (falta de) *confiança* para o rompimento dos laços humanos e acadêmicos que me vinculavam à pesquisa anterior.

Só mais tarde compreendi que a ‘falta de confiança’ estava intimamente associada a um ato de ‘infidelidade epistemológica’ que, inconscientemente, eu havia cometido. Isso só reforçou a concepção anterior da existência de comunidades científicas e de que, algumas delas, eram tomadas por constituídas de tal modo que não poderíamos romper determinadas fronteiras. Com essa atitude, vi-me desamparada a seis meses de finalização do prazo para concluir o Mestrado e na situação de encontrar outro orientador e, certamente, elaborar um novo projeto de pesquisa. O primeiro impulso e providências foram no sentido de desistir do sonho, sobretudo porque não havia condições práticas e emocionais viáveis de conciliar aquele prazo com a possibilidade de iniciar um novo projeto.

Contudo, a *confiança* levou outra pessoa a assumir o risco de me acolher pelo simples carinho e respeito à condição humana de alguém que estava perdida no meio de uma estrada. Sem questionar ou pensar que poderia colocar em risco a própria reputação acadêmica por estar incluindo uma estudante desconhecida, ela simplesmente me estendeu a mão. Com o que considero a coragem dos sábios que não temem andar no escuro, ela se colocou disponível a orientar o projeto que me deixasse mais confortável no caminho que o desejo e a felicidade me conduzissem a seguir. Jamais havia escutado e vivenciado algo semelhante em um ambiente que não costuma ter foco no humano. Foi como retornar à fase da minha infância e sentir novamente a força daquela confiança dos meus pais na minha capacidade de atender a uma expectativa, apenas por ser uma filha muito amada. Uma confiança movida pelo amor-afeto, algo cultivado nas relações permeadas por um tipo de afeição que é mutuamente compartilhado de humano para humano.

Foi nesse momento que percebi a materialidade do pensamento de Pineau (1999, p. 27), o qual cabe repetir, aqui: “não fui eu que encontrei esse tema. Foi ele que me encontrou”. Buscando algo que estivesse minimamente interligado ao contexto da pesquisa anterior, fui lançada pela minha nova orientadora, a professora Maria Cândida Moraes, para uma questão-problema instigadora no terreno da criatividade complexa e transdisciplinar. Incorporada de uma sensibilidade e de uma perspicácia docente

impressionante, ela me fez uma provocação. Este episódio ocorreu, depois de escutar com poucas palavras a resposta de uma pergunta, em outras palavras, formulada mais ou menos nos seguintes termos: o que te incomoda, como resultado de tua história de vida, a ponto de provocar o desejo de investigar e te fazer feliz? Aqui, eu posso dizer, hoje, que encontrei e percebi o sentido de buscar histórias de vida como técnica de geração de dados desta pesquisa.

A sensação imediata foi de que ela havia promovido um encontro ansiosamente esperado há mais de trinta anos. A imagem que descreve essa sensação é de alguém me segurando pela mão e me introduzindo num espaço intensivamente desejado para viver uma história de paixão com um final feliz. Eu estava sendo colocada ao lado do objeto amado, de tal modo, que tudo, a partir daquele momento, começou a fazer sentido. Em síntese, utilizando uma linguagem messiânica, encontrei a luz.

Dominada pelo antigo entusiasmo e por uma energia inexplicável, engajei-me com um mergulho muito profundo no desafio de começar e concluir aquela etapa do sonho, em um prazo que já havia se reduzido a pouco mais de três meses. Eu precisava cumprir aquela etapa, naquele tempo previsto, para conseguir realizar o sonho declarado para a prof^a. Beatrice e, ao mesmo tempo, não poderia desapontar a confiança da prof^a Cândida. Significava algo tão especial para mim que transcendia a questão temporal. E foi com uma alegria e emoção imensuráveis que me deparei com a prof^a Beatrice na porta da sala no final da minha defesa para me cumprimentar! Seus olhos brilharam, quando eu a lembrei daquela aula de anos atrás e disse que ela me provocou a estar ali!

Conseguí entregar e realizar a defesa da dissertação no último suspiro do tempo determinado. Com esse estudo, avaliado pelo querido mestre de todos, Saturnino de la Torre, como um trabalho que “estava construindo as novas bases de uma nova ciência da criatividade” e que ele se sentia “ante uma obra *gaudiana* dentro da arte e ciência da criatividade”, fui inserida num campo excepcional de novos conhecimentos conduzida por paradigmas que atribuíam sentido a toda a minha história de vida como professora e como pessoa.

No ano seguinte, participei da seleção para o doutorado. Era preciso seguir em frente, porque o tempo estimado estava se esgotando. Curioso, que, exceto por estar descrevendo, aqui, naquele momento eu não me dava conta da existência de uma meta ou tempo, só sentia um forte impulso movendo-me para frente. Procurei nas opções uma área na qual eu pudesse de alguma forma dialogar com a criatividade, porque não queria

me afastar do meu objeto de amor depois de ter sido apresentada a ele anos depois. Descobri a expertise. Depois de ler algumas publicações para conhecer o terreno, percebi que oferecia um campo vasto para um debate frutuoso e contestador com a criatividade, já que vislumbrava um conflito epistemológico entre os dois construtos. Além disso, percebi semelhanças entre algumas características comuns às teorias da expertise e aquele impulso para a busca do melhor desempenho, entre outras situações que corresponderiam ao estudo e prática deliberada.

Já cursando o doutorado, me chamou a atenção, na disciplina Metodologia II, as discussões sobre Filosofia da Ciência. Nas aulas o debate era intenso, assim como as provocações do professor Afonso Galvão, meu atual orientador, para que nos aprofundássemos, entre outras, nas questões relativas à metanarrativa da modernidade. Estimulados a mergulharmos em uma literatura instigante, esses debates suscitaram-me o desejo de compreender algo que me tocava de modo ainda muito incipiente, mas que parecia sinalizar para algum lugar de onde eu pudesse encontrar-me com esse ‘algo’.

Fomos provocados, por fim, a pensar e escrever sobre as implicações do debate filosófico para a prática da pesquisa contemporânea. Nesse momento, também me dei conta da existência de uma vertente positivista da ciência, uma linha nada tênue que separa o pensamento da ação, que faz apologia da razão e da objetividade em detrimento da emoção e da subjetividade. O problema é que essas ideias foram tornando mais claro que aquele não era o paradigma que eu buscava e que fazia sentido para mim. Compreendi que as abordagens na pesquisa acadêmica estão especialmente situadas entre dois paradigmas que buscam caminhos opostos, induzindo-nos a uma visão e posicionamento meio radicais. Apesar disso, compreendi, mais tarde, que isso não deve, necessariamente, ser caracterizado como uma imposição de adesão extremista a um dos polos, passando ao extremo oposto de considerar que são perspectivas mutuamente excludentes.

As contradições que percebi nos princípios dessa ciência tradicional desafiaram-me a compreender o que tanto havia procurado e a conhecer que aquilo que fez sentido para mim era o paradigma de uma ‘comunidade científica’ da qual eu desejava fazer parte. Tais contradições constituíam-se basicamente da imposição de um tipo de pensamento. Refletia-se para mim como um comportamento fetichista na ânsia de encontrar uma única verdade, ou, verdades por um único caminho (SÍVERES; RIBEIRO, 2015), condição que me remetia àquela cultura de condicionamento, de

submissão que percebia no início da minha trajetória docente. Aquela visão “induzia-nos a um comportamento de ideologização em torno de determinado conceito de verdade científica” (SÍVERES; RIBEIRO, 2015, p. 154), cuja adesão a esse conceito implicava o desrespeito à pessoa imanente no sujeito e levava à reificação do objeto, por meio da aplicação de um determinado método que conduzia a essa suposta verdade.

Entendo que, à época, nada disso estava claro, assim como não havia me dado conta de que estava seguindo um caminho guiado por uma meta, ou um sonho que, mais tarde, foi declarado e delimitado por um período de tempo. Recordar-me anos depois de forma refletida induziu-me a uma tomada de consciência de muitos aspectos que estiveram subjacentes aos fatos sem que fossem percebidos concretamente. São ‘vistos’ agora, olhando para trás, talvez porque me permitem contemplar uma história em sua totalidade, sem a fragmentação do tempo. Como diz Guimarães Rosa⁷:

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos do quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros.

A esse respeito, Langer (1953, p. 262) traz uma importante contribuição ao distinguir que recordar corresponde a um tipo específico de experiência em que as percepções são mais selecionadas. Diferente de vivê-las em tempo real, que traz uma “série de percepções visuais, sons, sentimentos, esforços físicos e reações minúsculas” que interferem em nosso processo reflexivo. Para o autor, a memória faz uma triagem desse material e o expõe na narrativa como um “extrato de passado vivido – muitas vezes, com uma intensidade e uma presença que a experiência do momento presente raramente possui” (p. 263).

2.6 UM PARADIGMA PARA A PESQUISA E PARA A VIDA

Hoje, revivendo os momentos de conclusão do Mestrado, recordo-me da banca de defesa, quando um dos membros. O prof. Síveres, me fez uma provocação. Ele começou narrando que, enquanto lia o meu trabalho, veio-lhe a imagem de São Paulo, também chamado Saulo, cavalgando no seu cavalo com o objetivo de perseguir os cristãos. Num dado momento da viagem, surge do céu uma luz muito forte, tão ofuscante, que o derruba do cavalo. Ao tentar levantar-se percebe que está meio cego e

⁷ Fonte: <<http://cordisburgoemrosa.blogspot.com.br/2008/06/cordisburgo.html>>.

ouve a voz: Saulo, Saulo, por que me persegues? A partir desta experiência, ele abandona o cavalo e se transforma num discípulo e missionário cristão. Aquela profusão de luz, que o deixou momentaneamente cego, abriu-lhe os olhos para a obra redentora de Cristo. O cavalo era apenas uma instrumentalidade, e o fundamental foi a mudança de vida, isto é, a mudança de paradigma, o novo jeito de ver o mundo.

Remetendo-me para aquele mesmo cenário, ele me viu cavalgando numa longa estrada, simbolizada ali pela travessia da minha jornada profissional até chegar àquele momento. Baseando-se em Saturnino de la Torre, expert do campo, que avaliou o resultado do estudo, o prof. Síveres questionou-me, mais ou menos com essas palavras:

Por que você esteve montada, por tanto tempo, num paradigma tradicional?

Qual foi a luz que te iluminou para mudar de paradigma?

Quando essa luz te ofuscou e te derrubou do cavalo, você o abandonou e seguiu ou desceu do cavalo e seguiu ao lado dele?

Como você se sentiu “cavalgando” num novo paradigma?

Naquela ocasião, respondi instintivamente, mas disse exatamente o que, na minha percepção, havia ocorrido comigo. Aquele estudo para o mestrado representou uma espécie de catarse, tornando-se um divisor de águas e ressignificando o curso da minha vida em todos os aspectos. Posso ilustrar a sensação como a de um herói dos contos de fada que vence a batalha contra o mais cruel dos vilões. Sentia-me como alguém que passou por um processo de purificação do espírito e fez a travessia para o estado de libertação. Foi uma sensação de esvaziamento, de um bem-estar dialético, provocado pela visão de que a tese e a antítese estiveram em conflito por cerca de trinta anos e o movimento de síntese tivesse ocorrido naquela ocasião.

Baseando-me no que expõe Moraes (2015), posso relacionar com o acesso a um novo nível de realidade, uma vez que “a existência de um nível diferente de realidade, ou de materialidade do objeto, está associada à *ruptura* de lógica, de linguagem ou de princípios” (p. 71). A resposta sobre abandonar o cavalo ou descer e seguir ao lado dele me remete, hoje, à “lógica do terceiro incluído”, compreendendo, nesse contexto, que a tese e a antítese, ainda articuladas quando estive montada no cavalo, proporcionaram-me encontrar “um terceiro mecanismo possível” (p. 72), e, a mudança para a síntese, constituiu-se uma ruptura com os princípios anteriores. Vivi o “princípio da complementaridade de Bohr” (p. 73), quando dimensões antagônicas, porém não excludentes, se articularam e me lançaram para uma terceira possibilidade.

Em Rolnik (1993, p. 10), nos deparamos com essa mesma percepção do alívio pós-ruptura, quando a autora considera que a “além do trivial caseiro do desassossego que a move e a faz criar um mundo onde encontramos um novo equilíbrio”, a escrita adquire um poder terapêutico em face do que ela chama de “marcas-ferida”. Identifico-me com Rolnik, especialmente quando ela se refere às “marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir” e, que, atingindo certo limite, produz uma espécie de “intoxicação”. A escrita, por ser uma expressão direta do pensamento, adquire o poder “de penetrar nestas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência”, como se fossem as próprias marcas a exercer o ato de escrever. Isto me leva a concordar que a catarse foi desencadeada pelo ato de imersão na escrita desse processo intenso de estudo e reverberações, confirmando a manifestação do poder da escrita, nessa perspectiva de Rolnik (1993).

Diante disto, só posso concluir que o que dá sentido à pesquisa é vivê-la no contexto da criatividade, mas como pensou Winnicott na concepção do brincar como experiência criativa, ou seja, simplesmente, “uma forma básica de viver” (1975, p.75). Inspirada em Winnicott (1975; 1989), percebi que reconhecer ter vivido essa experiência com a criatividade é conceber o fenômeno criativo como parte inerente da constituição e desenvolvimento humano, da nossa própria constituição como ser, visão que nos insere no caminho de encontro ao sentido do que buscamos, do que vivemos, do que fazemos e do que pesquisamos, embalados e impulsionados pela liberdade.

Porém, para enxergar a luz (o sentido da mudança) é preciso que as escamas dos nossos olhos comecem a cair, o que nos exige a atitude de descer do cavalo e seguir por outras paragens. A resposta ao prof. Síveres não foi expressa somente em palavras, mas na transmutação que provocou na minha vida depois que a luz derrubou-me de um cavalo sobre o qual eu cavalgava há mais de trinta anos. E a luz que a iluminou foi gerada de uma ruptura, a partir da qual, por uma feliz escolha, fui lançada para uma nova estrada. Uma estrada ainda pouco conhecida, mas que, de algum modo fazia sentido, e este sentido me desafiava a enfrentar muitos daqueles medos incutidos pelos meus queridos pais na tentativa de garantir uma suposta segurança diante do mundo.

Ao mesmo tempo em que tentava enfrentar e encontrar meios de desafiar os mitos e crenças metodológicas na pesquisa que realizava, enfrentava e desafiava os medos que me paralisavam, levando-me a constatar que essa mudança de paradigma, sendo legítima e não só discursada, reflete-se e materializa-se nas experiências vividas

mudando o curso de nossas histórias de vida. Os primeiros obstáculos superados foram os medos do escuro, de água (piscina, rio, mar,) de altura e das limitações de saúde e resistência do meu corpo. Logo no ano seguinte à superação do desafio de confrontar fronteiras metodológicas da pesquisa, na Chapada Diamantina, escalei o Morro do Pai Inácio (uma subida íngreme a 1.120 metros de altura); atravessei a Gruta da Lapa Doce (uma caverna de cerca de 1 km de extensão, a 80 metros abaixo do solo); cruzei o rio por uma ponte frágil construída artesanalmente com, somente, dois paus; evoluí, depois de cerca de dez anos tentando e desistindo, nas aulas de natação; engajei-me nas corridas de rua, chegando a alcançar, depois do terceiro ano, o 5º lugar na categoria feminina.

Em Sakamoto (2008, p. 268), predomina uma noção de criatividade que a situa no campo conceitual de Winnicott (1975), cuja descrição me levou a relacioná-la com esse contexto: “a criatividade, em essência, traduz a espontânea atividade de experimentação que o ser humano pratica no seu relacionamento com o mundo em que vive e encontra-se no cerne da singular individualidade de cada um”. Entendo, refletindo, hoje, sobre minhas ações nesses episódios, que ela reforça a ideia de que aspectos inerentes ao pensamento criativo tendem a levar qualquer pessoa a atitudes de inconsciente ousadia as quais induzem à superação de desafios que pareciam intransponíveis, sem que isso decorra de uma intenção explícita ou de um plano elaborado.

A sensação mais fiel de estar cavalgando num novo paradigma e que se tornou inesquecível pela dimensão do autocontrole que me exigiu, foi o momento máster da travessia da Gruta da Lapa Doce. Um dos pontos altos é quando o condutor apaga o lampião e todos os visitantes apagam as suas lanternas para sentirem o nível profundo de silêncio e de escuridão da caverna por alguns minutos. Tenho muito presente, a lembrança de uma revolução interna intensa, articulando todos os objetos de pânico que eu trazia dentro de mim. Depois desses minutos de escuridão e concluída a travessia, dei-me conta do ponto de evolução para o qual aquele estudo havia me transportado. Senti que, de fato, a travessia pelo caminho metodológico, materializada na síntese dialógica entre dois métodos adversários na ciência e, no princípio, desconhecidos para mim, habilitou-me para a travessia daquela caverna, a escalada daquele morro, como um protótipo de mudança profunda de visão de mundo e de pesquisa. Como nos inspira Guimarães Rosa,

todo caminho da gente é resvaloso [...] O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza.

Parafraseando Gadotti (2003), pesquisar com sentido é pesquisar com um sonho na mente. E, o mais importante, deixar-se conduzir por esse sonho como um elemento real que põe a vida em movimento, integrando o objeto e a experiência vivida ao nosso próprio ser, na dimensão de sujeito. Respondo, hoje, chegando aos termos finais dessa nova pesquisa com cara de projeto de vida, que a luz que ofuscou a minha visão para ser derrubada do cavalo antigo foi a luz de um cavalo novo. Porém, não se trata de uma luz que me orienta a abandonar o velho cavalo, mas a torná-lo a parte de mim geradora de contradições. Contradições que são, na visão de Scárdua (2006, p. 90), “não apenas constituintes próprias da humanidade, mas também ponto de partida para o processo educativo, para a superação e para o crescimento”.

E, assim, as contradições seguem nos constituindo e nos reconstituindo, como resultado das nossas próprias marcas. Seguimos em cavalgada, existindo por sensações, crenças e percepções que não são nossas, enquanto indivíduos, mas das marcas tatuadas pelas rupturas que optamos por dissolver, resolver ou absolver pelo caminho. E em que tudo isso tem relação com a pesquisa acadêmica? A relação está no desassossego, como se expressaria Fernando Pessoa (1988/2011), provocado por esse movimento dialógico que se chama vida.

Outros ciclos virão, porque a nossa vida não segue um padrão fixado entre o nascer e o morrer. Seguimos nos constituindo em processos de *vir-a-ser*, e, como uma metamorfose contínua e histórica, não nos satisfazemos com a mera contemplação de um percurso que passa aos nossos olhos (SAVELI, 2006). A experiência de trazer ao presente uma história vivida engaja-nos de tal forma em um processo de reflexão sobre esse processo de constituição, que o próprio movimento da escrita desses episódios nos possibilita não só pensar no que as marcas produzidas fizeram conosco, mas também “no que podemos fazer conosco a partir de agora” (OLIVEIRA, 2011, p. 132).

3. DIMENSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Este capítulo satisfaz ao que, convencionalmente, seria a revisão de literatura. Contudo, dada a sua estrutura, não corresponde a este componente da pesquisa em sua essência. A dimensão teórica da pesquisa tem a revisão de literatura como a fonte primeira de embasamento para as discussões e argumentações acerca do arcabouço teórico de cada área.

Construída como um espaço de articulação e diálogo, teorias, ideias, categorias, definições, argumentações, originados da revisão de literatura, embasaram esta dimensão da pesquisa. Episódios das histórias de vida foram os dados da dimensão empírica. Essas duas fontes de dados deram corpo a um estudo crítico, sistemático, que, à luz de Trujillo Ferrari (1982), foi motivado pela curiosidade intelectual, aspecto que torna a produção de conhecimento uma prática movida pelo prazer de conhecer e de evoluir cientificamente. O diálogo com os dados permitiu-me articular conceitos e sistematizar a produção teórica da criatividade e da expertise, como áreas de estudo, na perspectiva de “criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (MINAYO, 2002, p. 52).

A estrutura do diálogo estabelecido visou à articulação entre os dois campos de conhecimento e seu respectivo aporte teórico, além de apresentar conceitos, definições e estudos realizados em cada área. Desse modo, os conteúdos apreendidos da literatura da expertise e da criatividade não foram distribuídos em subtópicos distintos, mas em temas discutidos de forma integrada, sem seguir uma ordenação linear. Esses temas foram sendo agrupados ou separados, conforme emergiam as possibilidades de estabelecer relações e na medida da necessidade de convocação de teorias e autores específicos para cada momento da discussão.

Os dados foram gerados do conjunto de teorias, definições e conceitos pertencente a ambos os domínios, tendo, como fonte, a revisão de literatura. Apesar de o caminho metodológico possibilitar a flexibilidade na escolha e forma de apresentação desses dados, procurei manter um relativo controle e exercer um direcionamento deliberado para reunir aquilo que pudesse me conduzir ao objetivo da pesquisa (LODI, 1991). A flexibilidade se concentrou na escolha das palavras, na sequência e na ordenação dos temas, bem como no momento de abordar cada um deles dentro da estrutura de apresentação da pesquisa.

A dimensão teórica visou responder as inquietações que me moveram para a realização deste estudo. A principal delas gerou a primeira questão norteadora e objetivo específico, respectivamente:

- *Quais são os indicadores da criatividade e da expertise identificados na dimensão teórica desta pesquisa?*
- *Analisar os indicadores teóricos da criatividade e da expertise.*

No último tópico deste capítulo, foi realizado o processo analítico-interpretativo. Para tanto, adotei os procedimentos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados. Os resultados visaram selecionar as categorias teóricas, que representaram os indicadores da criatividade e da expertise.

3.1. POR QUE INVESTIGAR A CRIATIVIDADE NA EXPERTISE?

Torre (2006) destaca a recorrência de pesquisas sobre a criatividade e a baixa inserção e polinização das contribuições que as ciências envolvidas já trouxeram. O baixo impacto destas teorias sobre o avanço na solução de problemas complexos reduz os benefícios advindos do potencial das pessoas que convivem e atuam em diferentes domínios. O autor verificou que um dos fatores de relevância de um problema está na insistência em discuti-lo, pois, quanto mais recorrente e comum ele parece ser, tanto mais revela sinais de sua pouca clareza conceitual. Castro (2006), por sua vez, atribui a importância de um tema à relação que este deve estabelecer com um cenário teórico que mereça atenção permanente na literatura especializada, que é o caso da criatividade.

Esta mesma constatação não se aplica à expertise, visto que há menos insistência em pesquisá-la. Há também uma diferença importante em relação à criatividade como possível explicação para esta ocorrência. A expertise é um domínio que tende a se estruturar em torno de certezas, já que há uma predominância de delimitadores conceituais, de ordem quantitativa, com relativo consenso entre os autores, provocando a sensação de um aparente domínio dos meios de desenvolvê-la. Talvez, o pensamento de Ericsson, Prietula e Cokely (2011) tenha influenciado esta tendência a um olhar mais restrito ao desempenho em si, no campo da expertise. Estes autores entendem que é possível criar métodos até para testar habilidades criativas e que as dificuldades para medir o desempenho de um ás não devem desestimular a ciência de persistir nesse procedimento psicométrico.

Quanto à criatividade, apesar de já ter sido reconhecida como um fenômeno complexo, multidimensional, persiste a dificuldade em compreender esta sua natureza e de se descobrir os meios de ‘provocar’ a sua manifestação. E, a despeito do número excessivo de teorias e definições, talvez os avanços imprimidos ainda não tenham sido suficientemente adequados para a compreensão mais profunda e a expressão desse potencial humano. Este, muitas vezes, torna-se o ponto crucial de estagnação e o mais propício para a contribuição do diálogo envolvendo as duas áreas.

Uma visão mais reducionista circunda alguns pressupostos da expertise, desconsiderando um aspecto crucial: o construto não deve ser tomado como algo isolado, que goza da prerrogativa de seus processos de modelagem se desenvolver de modo unidimensional e autossuficiente no estudo do alto desempenho. Nesse sentido, deve reconhecer e levar em conta a complexidade humana, uma vez que a expertise guarda uma relação intrínseca com a formação de pessoas para atuarem em suas áreas de interesse. Nesse contexto, Ericsson, Prietula e Cokely (2011) informam que uma metodologia empregada para superar a dificuldade de medir qualquer situação é “tentar reproduzir em laboratório uma situação representativa”. Isto nos leva a sugerir que eles reforçam a ideia de descuidar da complexidade humana e do caráter de imprevisibilidade da realidade envolvidos nos processos da expertise.

Um exemplo apresentado acerca dessa metodologia é a simulação de cenários que expõem enfermeiros de pronto-socorro a uma situação cotidiana de vida ou morte. A reação desses profissionais no laboratório é comparada aos resultados obtidos na vida real, evidenciando, segundo os autores, “íntima correlação com medidas objetivas de desempenho de experts”. Em situações reais como a da metodologia mencionada, há inúmeros fatores emocionais envolvidos que na simulação não aparecem. Por exemplo, a pressão gerada pelo risco de morte, a pressão dos superiores pelo resultado positivo do procedimento realizado, problemas pessoais mais graves que interferem na atuação do profissional em determinado período, entre outros. Precisamos nos dar conta da “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave” entre o modo de constituição dos saberes e as realidades ou problemas cada vez mais transversais e multidimensionais (MORIN, 2003, p. 13).

Enquanto pesquisas recentes de Kaufman (2013) sustentam esta visão de inter-relação, para Ericsson (2014) parece que as críticas nesta direção não procedem. Recentemente, ao editar um volume de ensaios sobre os determinantes que influenciam

o desempenho especialista ou desempenho elite, Kaufman (2013) constatou uma complexa interação de diferentes variáveis pessoais e ambientais que se alimentam e se reforçam mutuamente, em sentido não linear. O autor concluiu que uma compreensão mais completa do desenvolvimento expert só pode ser alcançada por meio de uma integração de perspectivas. A crítica de Kaufman também sugere que a ênfase do debate nesse domínio, muitas vezes, acaba mantendo-se na relação ‘talento inato vs. prática deliberada’ (ERICSSON et al, 2007; ERICSSON, 2014), e que esta dicotomia é prejudicial ao progresso científico da área em todos os sentidos (GOBET, 2013; KAUFMAN, 2013).

Em contrapartida, Ericsson (2014), em uma publicação posterior, pareceu apresentar uma réplica às críticas. Na visão apresentada por ele, características inatas não são necessariamente imutáveis e coloca algumas restrições sobre os meios de aquisição da expertise. A crítica recai sobre comparações entre os níveis normais e os níveis atingíveis pelos experts, analisando-se a partir de diferenças individuais e com amostras que Ericsson considera muito pequenas. Nesse aspecto, o autor sugere discordar dos investigadores que trabalham no âmbito das diferenças individuais, especialmente quando estes alegam que a estrutura do desempenho expert pode ser comparada ao desempenho observado na população adulta em geral. Trata-se de uma estrutura que apenas corresponde aos casos extremos (expertise) e deve ser investigada sem extrapolar esta delimitação (ERICSSON, 2014), visão que pode ser interpretada como uma barreira à ampliação do diálogo entre teorias e para diferentes perspectivas.

De acordo com algumas questões expostas até aqui, ainda não houve uma predisposição direcionada, na literatura da expertise, à investigação das possibilidades de interação com a criatividade. Na maior parte das vezes, observamos referências a fatores como talento individual, prática, treinamento, habilidades. Weisberg (2013) aproximou-se desta relação, quando sugeriu que estimular uma habilidade específica, desenvolvendo a criatividade de forma sistemática, leva muitos indivíduos a se destacarem em seu campo de atuação.

Em contrapartida, é comum e perceptível a ênfase na relação entre criatividade e outros construtos, bem como entre expertise e outros construtos. Analisando um estudo de Phillipson e Vialle (2013), os autores nos revelam que nas últimas décadas as investigações relacionando talento e criatividade têm se expandido, marcadamente, nas várias configurações e domínios. Da mesma forma, talento tem sido um conceito

presente na literatura da expertise. Quer seja no campo da educação de superdotados, no mundo de finanças e negócios ou em atividades de esportes, por exemplo, a pesquisa sobre o desenvolvimento de talentos e criatividade tem sido concebida como uma parte crucial para as melhorias desses campos, segundo os dois autores. Prevalece a máxima de que indivíduos talentosos que apresentam inovações criativas dominam o mundo. Isto intensifica o grande anseio por descobrir como talento e criatividade podem ser cultivados em mais pessoas.

Fiorentino (2008) já reforça que a parte do planeta mais afetada pelos efeitos da globalização, que são os países do terceiro mundo, sofre de modo mais intenso as consequências dos problemas mal resolvidos e os efeitos da ineficiência dos sistemas e serviços, passando a ameaçar o próprio futuro e as expectativas de realização e progresso. A visão de Fiorentino retrata o cenário destacado por May (1975, p. 39), autor que nos orienta a valorizar o processo criativo “como a expressão própria de pessoas normais, no ato de atingir a própria realidade” e, principalmente, agir sobre ela, transformando-a, apesar das dificuldades impostas pelo meio. Na perspectiva de Vigotski (apud PRESTES, 2012), a atividade criadora é o que leva as pessoas a modificarem o presente e construir o futuro, visto que o cérebro não só conserva e reproduz, mas combina e reelabora de forma criadora elementos da experiência anterior edificando novas situações e novo comportamento.

Outra questão colocada por Phillipson e Vialle, e um aspecto de relevância científica da presente tese, é que há novas direções sinalizando para a relação entre o desenvolvimento de talentos e excelência, mas apenas como extensão do estudo sobre talento e criatividade e com a finalidade de subsidiar a pesquisa e orientar a prática atual e futura na área de desenvolvimento de talentos. Podemos inferir que explorar a interação dialógica entre criatividade e expertise ainda não foi suscitado até o momento, sobretudo neste enfoque em que a interação com a criatividade pode contribuir para abrir a expertise, torná-la mais acessível à população comum, ampliando os benefícios da especialização para que melhorem cada vez mais a qualidade de vida das pessoas e também para a compreensão de alguns comportamentos do expert que os mantêm persistentemente e apaixonadamente dedicados a um objeto de estudo.

Para Gobet (2013), os estudos voltados para a investigação de questões relacionadas ao desempenho extraordinário, têm se mostrado altamente polarizados e seguem duas tradições de pesquisa bastante definidas. De um lado, temos a tradição

com base na expertise, os quais enfatizam a prática e têm apresentado evidências empíricas apoiando fortemente o *chunking* como um mecanismo chave de aprendizagem e prática e como um pré-requisito para se tornar um especialista. Há um risco no *chunking* que é nos concentrarmos em um único ‘pedaço’ da informação e perdermos a visão de conjunto, de totalidade. De outro lado, temos a tradição de pesquisa com base no talento, que se concentra principalmente no talento inato. Esses estudos forneceram dados consistentes sobre a importância das diferenças individuais, herdadas, na parte da inteligência e memória de trabalho, considerando outros fatores, como idade inicial e lateralidade (GOBET, 2013).

Gobet (2013) pondera: para que pesquisas futuras sobre o desempenho extraordinário sejam bem sucedidas, estas duas tradições devem interagir em esforços conjuntos para compreender os processos envolvidos na expressão desses construtos. São tantas as variáveis envolvidas, que interações complexas devem ser consideradas nas investigações desse tema. Nesse sentido, Gobet declara-se preocupado em observar que alguns estudiosos, na psicologia cognitiva, mantêm-se interessados apenas em modelos computacionais. Com isto, ao invés de investigar os processos complexos, envolvidos no problema, eles concentram-se apenas em responder a perguntas binárias, como, por exemplo, se ocorrem em série ou paralelo, *chunks* ou não *chunks*, se é inato ou adquirido.

A natureza dos processos de cada campo na resolução de problemas permitiu que, nesse confronto dialógico, a expertise fosse caracterizada pelos problemas *bem-estruturados* ou *bem definidos* (ordem, determinismo⁸), e, a criatividade, pelos problemas *mal-estruturados* ou *mal definidos* (caos, codeterminismo⁹). Pelas próprias características da criatividade, esse encontro se tornou benéfico, porque os campos se

⁸ Teoria segundo a qual tudo está determinado e todos os fenômenos da natureza estão submetidos a condições necessárias e suficientes, elas próprias também determinadas por relações de causalidade e leis universais que excluem o acaso e a indeterminação, de tal forma que uma inteligência capaz de conhecer o estado presente do universo estaria apta também a prever o futuro e reconstituir o passado. Hipótese que defende que um fator é causado pelos fenômenos prévios ou pelos que surgem em simultâneo, sendo que, se os fatores prévios ou concomitantes forem conhecidos, é possível prever o fenômeno que vão provocar (NICOLA, 2005).

⁹ Semelhante à teoria do caos, supõe que todo efeito está contido na causa, e, de forma simultânea, o efeito pode interagir com outros, gerando, até mesmo, um nível diferente de realidade das causas anteriores. A determinação é vista na simultaneidade ou no presente das relações (NICOLA, 2005).

opõem exatamente no que concerne à abertura e fechamento da visão, possibilitando reestruturações na área da expertise proporcionadas pela criatividade.

Abordar a expertise na perspectiva dos problemas bem-estruturados ou bem definidos ancora-se na concepção de que estes exigem a elaboração de uma representação interna específica para cada situação, procedimento que se ajusta à natureza de previsibilidade adotada na área e a necessidade de regulação da cognição. Pressupõe a definição de um estado inicial, um conjunto de operadores e um espaço final, sugerindo uma abordagem essencialmente linear e da ordem da teoria do determinismo (SHIN et al., 2003). Por sua vez, essa concepção não se ajusta à criatividade. Neste caso, a área caracteriza-se pela existência apenas do estado inicial e pela imprecisão do caminho que leva ao espaço final, requerendo uma abordagem especulativa, de exploração de ideias com diferentes perspectivas e aplicáveis em situações que exigem inovação e originalidade para se alcançar o espaço final (AMABILE, 1996). Especialmente, nos espaços onde se busca a inovação, os problemas são conceituados como mal estruturados e abertos, sendo que, problemas desta natureza, não comportam solução única e imediata, são passíveis de interpretação e instigam a buscar uma resposta criativa (SIMON, 1973; CROSS, 1984).

Todos os questionamentos sobre a expertise, apresentados, neste contexto, como possibilidades de avanços a partir da interação com a criatividade, cabem em três expressões que se referem a riscos previsíveis (STERNBERG, 2001; LEWIS, 2005):

- (i) as *configurações mentais*, um modelo de estrutura mental estabelecido pelo expert para representar o problema que, em princípio, está entre as suas melhores capacidades para encontrar soluções rápidas e eficientes;
- (ii) o *entrincheiramento*, definido como estagnação em determinada estratégia, por acreditar que, se funcionou muito bem em alguns problemas, necessariamente resolverá problemas em outro contexto;
- (iii) a *fixidez funcional*, um tipo específico de configuração mental que bloqueia a percepção de que um esquema conhecido pode ser usado com uma função diferente da usual.

Nesses momentos, o expert vê-se diante do impasse de que velhos esquemas não resolvem novos problemas, exceto se aplicá-los de maneira inédita. Lewis (2005) reconhece esses efeitos como obstáculos à criatividade e à inovação, quando o conhecimento, a prática e a experiência em excesso impedem a percepção de que um procedimento com um fim determinado pode ser usado com outras finalidades e em

outros contextos que não sejam os habituais. Isso costuma ocorrer, em grande parte, motivado pela falsa certeza e segurança que trazem o conhecimento na área e a experiência adquirida anteriormente, com o reforço da visão determinista.

Há situações em que o esquema consolidado pelo expert não se adapta e entra em contradição com as condições implícitas do problema podendo deixá-lo paralisado. Para avançar, a difícil tomada de decisão exige-lhe a rejeição dos esquemas que têm disponíveis, a combinação de dois ou mais esquemas ou a seleção de outros que, talvez, extrapolem todo o conhecimento, regras e linguagem do seu domínio (BROWN; VANLEHN, 1980; LARKIN, 1983). Ante tais possibilidades, existem os *insights* que, como um processo especial que envolve o pensamento produtivo, opõe-se ao reprodutivo e ao modo linear de tratar a informação (VANLEHN, 1989), abrindo a visão do expert para as diferentes realidades nas quais se inserem o problema.

Por sua vez, reportando-se aos indicadores da criatividade, Sternberg e Davidson (1995) sugerem que a capacidade de realizar *insights* exigentes supera esses bloqueios com uma solução inovadora e inesperada, levando o expert a reestruturar seus esquemas, a partir de uma nova perspectiva. Quando propriedades cognitivas operam como facilitadoras destes processos induzidas pela flexibilidade em rever esquemas por novas perspectivas, entram em ação os conceitos de alta criatividade e de criatividade cotidiana (STERNBERG; DAVIDSON, 1995).

Neste sentido, encontramos um terreno bastante propício para a exploração da interação com a criatividade. Esta percepção tomou por base, os resultados dos estudos de Chase e Simon (1973), alinhados aos de De Groot (1965/2008), para o qual o que distingue experts de novatos é a organização (*chunking*) e o modo como os primeiros usam o conhecimento e aplicam seus esquemas.

3.2. EXPERTISE: IMPLICAÇÕES DO REPERTÓRIO CONCEITUAL

Como síntese das definições que constam dos dicionários¹⁰, expertise é uma palavra de origem francesa que significa competência ou qualidade de *especialista*; ser perito *em um assunto*; resultado de uma avaliação ou comprovação realizada por um *especialista em determinado tópico*; experiência adquirida *num mesmo segmento*; *especialização*; conjunto de habilidades e conhecimentos de uma pessoa ou de um

¹⁰ As definições foram compendiadas das seguintes referências: Houaiss, Dicionário Eletrônico; site: Significados.com; Dicionário Informal (<http://www.dicionarioinformal.com.br>).

sistema; capacidade de adquirir e *aplicar determinado conhecimento*; destreza e competência na execução de *determinada tarefa*; uma pessoa versada no conhecimento *de determinada coisa*; capacidade de aplicar o que aprendeu de forma adequada ao que é requerido *pela função exercida*.

Existe, em comum, em quase todas as maneiras de definir a expertise, o foco em uma área específica, expresso por diferentes modos e a presença de um determinado *quantum* de conhecimentos. Quem é especialista ou perito o é em alguma área de interesse e específica. Contudo, não podemos restringir o critério de distinção à quantidade de conhecimentos nessa área ou à comparação do desempenho entre um veterano e um aprendiz.

Outro aspecto conceitual importante está na origem francesa da palavra e o seu uso no contexto brasileiro, o que torna desnecessária a escrita em itálico como destaque para outro idioma. A palavra francesa de onde se origina é o verbo *expertiser* que em português significa “periciar”. A palavra em português que mais se aproxima é “perícia” que, por sua vez, refere-se a uma “competência específica”. O fato de a expressão constituir a melhor tradução, somado à ausência de um único termo que sintetize o que se deseja significar para expressar a mesma coisa, levou à opção por importar a palavra “expertise” e naturalizá-la inserindo nos dicionários brasileiros.

É possível que o conceito de expertise tenha sido incorporado à nacionalidade brasileira pela necessidade de expressar que a maior eficiência no desempenho está além do nível de conhecimento. E, ainda, que para se tornar um especialista ou perito em determinada área, não basta saber mais do que um aprendiz. A comparação entre veteranos e aprendizes envolve tempo de experiência e, supostamente, poderia reduzir ou equiparar em importância o critério de se ter um tempo determinado de experiência na área.

Ao contrário do que ocorre com as definições de criatividade, a expertise parece reunir mais possibilidades de consenso entre autores e critérios que estabelecem parâmetros demarcadores de fronteiras para o desempenho expert. Embora se tenha constatado a existência de um repertório de palavras e expressões comumente citadas nas definições clássicas da criatividade, também há uma grande incidência de citações acerca de que ela consiste em um fenômeno multifacetado. Assim sendo, mesmo entre os autores que a definem, percebemos que reconhecem as dificuldades de estabelecer parâmetros precisos para caracterizar ou categorizar as manifestações verdadeiramente

criativas, bem como de compreender e definir os processos e origens deste fenômeno. Não é o que sugere ocorrer na área da expertise. Percebemos que tanto em relação ao arcabouço teórico que a fundamenta como à diversidade e quantidade de definições, de autores que abordam o fenômeno e de áreas que abrange, esse repertório parece sugerir maior grau de consenso e possibilidades mais precisas para se estabelecer delimitações.

Há forte tendência em compreender a expertise como um fenômeno circunscrito, por exemplo, à visão de Ericsson (2003, p. 56), a partir da qual é mantido um vínculo conceitual com a ideia de treinamento e tempo mínimo: “quando um treinamento apropriadamente projetado é mantido em estado de concentração total numa base regular de semanas, meses, ou mesmo anos, características inatas não modificáveis não parecem restringir qualquer um de alcançar altos níveis de desempenho”. Especificamente, as palavras finais do pensamento do autor - “não parecem restringir qualquer um de alcançar altos níveis de desempenho” – podemos entender que concentra um dos aspectos de tensão existente, em especial, entre criatividade e expertise, mas que abrange também os outros fenômenos da mesma ordem epistemológica (inteligência, talento e altas habilidades/superdotação).

De fato, o treinamento está entre os recursos prestigiados como sendo capazes de levar “qualquer um” a desenvolver um nível de desempenho, no mínimo, diferenciado. Ericsson (2003) confirma a regra estabelecida por Chase e Simon (1973), de que dez anos ou dez mil horas é critério e condição para a expertise. Se assim o fosse, o que explicaria, por exemplo, os que se dedicam até por bem mais de dez anos a determinada área e não atingem níveis elevados de desempenho? E aqueles que, em muito menos tempo, destacam-se entre os pares por suas realizações? O que se apreende de aparentemente indiscutível nessa questão e que parece subjacente à teoria de Ericsson, da maioria dos autores da expertise e até mesmo de leigos no assunto, é considerar que especialistas, por definição, possuem um corpo de conhecimento sobre o próprio domínio de especialização maior do que qualquer outro indivíduo poderia ter.

Com relação à visão sobre a eficácia do treinamento parece contraditório relacioná-lo a excelência, quando observamos que os autores que discutem a expertise vinculam a concepção deles ao campo da excelência e do alto desempenho. A questão que nos intriga é: um aprendiz, ao passar pelo mesmo tempo de treinamento, não alcançaria um nível de desempenho correspondente ao de um veterano na área? Mas, Ericsson, bem como Chase e Simon, determinam que isto ocorra por um período de dez

anos acima. É coerente e suportável um tempo tão extenso dedicado a tarefas concebidas na dimensão do treinamento ou preparação intensa?

Treinamento e preparação remetem a tempo de “incubação”, que, por sua vez, pressupõe excessiva repetição. Assim, um tempo demasiadamente extenso de treinamento e preparação pressupõe um risco iminente de alienação frente à realidade emergente. Por outro lado, a menção ao alto desempenho e excelência, não faria mais sentido diante da presença da expertise, naturalizada justamente para conseguir designar o que está além do nível de conhecimento, do tempo de experiência, do tempo de treinamento, apesar das limitações a que remetem o conceito de especialização? Neste caso, focaliza-se o fato de a especialidade ter de estar circunscrita a uma área única de atuação, como o primeiro risco de entrincheiramento.

Parti do pressuposto de que a visão passiva de treinamento, característica da psicologia comportamentalista, está sendo considerada na mesma acepção de prática. Não há como evitar estabelecermos uma relação conceitual intrínseca entre termos como *treinar* e *praticar* e seus correlatos: adestrar, habituar, acostumar. Na mesma direção, há um vínculo com a ideia de tempo, na medida em que não conseguimos criar um hábito, refinar a prática ou considerar alguém treinado para determinada tarefa, sem requerer uma demanda mínima de tempo. Tanto que, para estudiosos da expertise (CHASE; SIMON, 1973; ERICSSON, 2003; ERICSSON; TESCH-ROMER; KRAMP, 1993) essa exigência se torna considerável somente quando se define em torno de dez anos, período que já foi criticado aqui como sendo demasiado longo para as limitações a que remetem as definições da palavra treinamento.

Seguindo o mesmo raciocínio, a tríade *treino-prática-tempo*, de fato, remete a uma proximidade com dimensões de ação física, mecânica, que levam ao desenvolvimento do automatismo, aspectos geralmente abordados em áreas como a do esporte ou da música, por exemplo, mas criticado em outras áreas que envolvem a mente, o intelecto. Além disso, todo esse corpo de elementos incluídos na definição de treinamento traz subjacente a ideia de pouca flexibilidade, de levar indivíduos a agir de forma passiva, a incorporar informações, conhecimentos e até habilidades sem questioná-los. Como falar de excelência e alto desempenho vinculando a esses conceitos e percepções? Por sua vez, excelência remete a “estar acima de”, superar perspectivas, ou seja, conceitos que se constituem em campos opostos ao do treinamento e à prática aparentemente mecânica de longo tempo.

A expertise estaria designada a um processo *a posteriori*? Isto é, poderíamos concebê-la como a etapa subsequente a essa condição, porém, transcendendo-a, ou seja, rompendo o vínculo com esse tipo de procedimento? Mas, estas são as condições requeridas para que a expertise seja reconhecida, segundo a literatura. Neste caso, o que explicaria a realidade incontestável de que não são todos ou são poucos os que avançam para essa etapa, sobretudo em se tratando da relação que é estabelecida entre a compreensão do que seriam os altos níveis de desempenho e a combinação envolvida na tríade treinamento-prática-tempo, considerando-se o domínio da expertise?

Retomando o que postula Ericsson (2003, p. 56) parece correto entender que seu pensamento atribui um valor de tal modo ao “treinamento apropriadamente projetado” que chega a transcender “características inatas não modificáveis” levando “qualquer um a alcançar altos níveis de desempenho”. Este pensamento parece contradizer a relação que o próprio autor estabelece entre expertise e excelência ou alto desempenho. Se consideradas as questões semânticas, o termo superior já se define como algo que ultrapassa os outros em mérito, qualidade, ou que atinge grau mais elevado.

Teoricamente, a ideia de treinamento, de consistência de procedimentos por meio da prática de longo tempo não sugere possibilidades de ultrapassar o que está “apropriadamente projetado” e remete à conformação de determinado comportamento ao que dele se espera em determinado ambiente ou ocasião. Comumente, a intenção implícita à ideia de treinamento é a de não transgredir o que foi estabelecido como regra, de não permitir pensar ‘fora da caixa’. Isto reduz as possibilidades de enxergarmos as emergências, um fator preponderante para a criatividade.

O próprio Ericsson afirma, nas citações de Goleman (2014, p. 161), que “o especialista contraria ativamente as tendências ao automatismo, construindo e buscando deliberadamente treinamentos, nos quais a meta estabelecida excede seus níveis atuais de desempenho”. Ele acrescenta, ainda, que, “quanto mais tempo o especialista consegue investir no treino deliberado com concentração total, mais desenvolvido e refinado será o seu desempenho”. Significa que, para um desempenho cada vez mais eficiente e refinado, seria necessária a inserção de estratégias novas a cada tentativa deliberada de melhoria dos procedimentos de resolução dos problemas do campo. Como estratégia nova, pressupomos a inexistência de modelos, o *insight* diante do ainda não conhecido e do “não treinado”. Mais uma vez, há uma referência à flexibilidade e à

abertura para enxergar e acolher as emergências, elementos difíceis de operar na presença e execução de procedimentos treinados.

Há outros aspectos que podem ser focalizados na constituição da expertise na dimensão conceitual. São aspectos que podem auxiliar a compreensão na busca das possíveis interações com a criatividade. O primeiro deles, e considerado um fator determinante para o desenvolvimento da expertise, é a prática deliberada. Deliberada se refere ao que foi refletido, antes de ser decidido e que foi realizado com algum propósito, de modo intencional. Portanto, constitui uma prática adquirida com o tempo, mas não de forma aleatória, instintiva ou obtida pelo hábito cotidiano, incorporado mesmo sem esforço, somente pela repetição. Também pode ser entendida como uma prática que se opõe à informal pela presença da estrutura e ausência do improvisado. Este é o enfoque ao qual se reporta Ericsson e colaboradores (1996; 1998; 1993; 1994; 2007).

Ericsson e colaboradores acrescentam uma regra conhecida que é a de, no mínimo, uma década de prática deliberada intensiva como condição para atingir o nível mais elevado de rendimento e desempenho. Na definição de Ericsson e Lehmann (1996, p. 278), a prática deliberada é um “treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através de repetição e refinamentos sucessivos”. Este aspecto reafirma o vínculo com o planejamento, o estudo e a estruturação voltados para um propósito pré-estabelecido. Tanto que Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993, p. 368), definem prática deliberada como “um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar as próprias fragilidades e melhorar a *performance*”. Isso não ocorre necessariamente de forma prazerosa, mas exige grande esforço, sobretudo pelo tempo extenso de preparação, o que poderia se tornar uma tortura se não fosse componente do perfil expert a alta motivação pela melhoria constante do desempenho e o foco na meta que estabeleceu para si (ERICSSON; TESCH-ROMER; KRAMP, 1993).

Convém dar destaque especial sobre o que mantém experts altamente motivados. Muitas vezes, é a própria expectativa de evolução eminente que ele pode adquirir, acrescidos de fatores pessoais, genéticos ou adquiridos por enculturação que auxiliam para que ocorra essa evolução. Mcpherson e Renwick (2001, p. 170-1) classificaram

seis dimensões para determinar o nível da habilidade autorregulatória, que é própria dos experts, entre as quais os autores incluem a motivação:

1. a *motivação*, como a capacidade de decidir sobre o quanto e quando deve estudar;
2. o *método*, definido como a capacidade de planejar e empregar adequadamente as estratégias que planejou;
3. o *tempo*, fator que se aplica como a capacidade de organizar a própria rotina e colocar em prática as metas de estudo;
4. o *desempenho*, neste caso dando ênfase à capacidade de monitorar, avaliar e controlar gradativamente os avanços que vai obtendo;
5. o *ambiente de estudo*, ou seja, a preparação do espaço adequado para realizar o estudo, de modo que não seja traído pela distração, desviando-se da meta; e, por fim,
6. os *fatores sociais*, tratados por estes autores como a busca focalizada de informação para enriquecer e aprofundar o estudo que está realizando, neste caso, referindo-se a informações obtidas de professores, familiares, amigos, fontes documentais, só para citar exemplos.

Collins e Evans (2010, p. 105) também mencionam um tipo de expertise adquirida por *enculturação*. Neste caso, por estar “imbuída de conhecimento tácito na linguagem de um campo”. Este conceito não se distancia muito do modo como foi definido por Green (2001, p. 22), por meio do qual se adquire habilidades e conhecimentos pela “imersão nas práticas diárias do contexto social” envolvido.

Também faz parte da teoria de Collins e Evans (2010), a classificação da experiência em um campo específico como o critério que delimita a “melhor fronteira” para a expertise. Inclusive, fazem uso da redundância para enfatizar que sem a experiência não há “expertise especializada”. Ainda, ilustram o argumento deles complementando que, “sem experiência em fazer ciência, falar com cientistas, tocar ou ouvir violino ou observar e discutir assentamento de azulejos em banheiros”, um indivíduo não atinge os padrões mínimos para resolver problemas ou emitir qualquer julgamento nessas áreas.

Resgatando a questão do treinamento e exemplificando pelo campo que mais dá ênfase à aplicação desse recurso - o treinamento esportivo – há um paradoxo nas teorias clássicas da expertise, que se apresenta de forma bastante evidente. Embora não se possa ignorar a imprescindibilidade do treino para que um atleta obtenha sucesso, ao mesmo tempo podemos inferir, que, mesmo submetido a um processo intensivo que agregue elementos como orientação apropriada, oportunidade, estímulo e motivação, não é qualquer atleta que se torna extraordinário. Tal evidência comprova, entre outros

aspectos, que também a prática por si (agregada do treino, tempo e dedicação a uma área específica ou especialização) não pressupõe expertise, especialmente se levado em conta a exigência de implicar um desempenho incomum.

Schneider (1997), por exemplo, concorda que ainda são insuficientes os conhecimentos consolidados em termos de pesquisas e de literatura que apresentam parâmetros mais precisos para se definir questões como esta. E complementa que ainda não foi apresentada nenhuma evidência científica que elege as características hereditárias ou ambientais como determinantes do alto desempenho esportivo.

Não obstante o alerta de Schneider (1997) trata-se de proposições que tendem a fortalecer, entre outras teses, as possibilidades de que características hereditárias ou ambientais não devem ser desprezadas. Bouchard, Malina e Pérusse (1997), destacam que, apesar das controvérsias e lacunas existentes, tais características podem ser antropométricas, como a composição corporal – estatura, por exemplo – as quais também sofrem importante influência ambiental. Os autores integram as duas perspectivas para explicar a origem do que podemos considerar além da prática ou treino intensivo. Para esses autores, é provável que a predisposição genética da estatura afete o desempenho esportivo, podendo limitar as possibilidades de superar dificuldades mesmo com o treinamento.

A discussão até aqui deu ênfase à reflexão sobre um dos aspectos considerado contraditório na literatura da expertise, nesse contexto, em relação ao componente mais citado no repertório que a define, que é a tríade *treino-prática-tempo*. São aspectos associados à dimensão física, a partir da qual presumimos ser o mais propenso a desenvolver o automatismo. Outro aspecto contraditório é o que sugere remeter a expertise para o domínio dos fenômenos complexos e multifacetados. Neste caso, a dimensão humana deve ser considerada. Por sua natureza, a expertise deve sempre ser discutida em diálogo com fenômenos como a criatividade, o talento, a inteligência e as altas habilidades. Em outras palavras, a ação do expert deve transcender, além do conhecimento, também o que foi consolidado, via treinamento ou prática.

Para refletir sobre essa condição da expertise precisamos reconhecer as situações em que as soluções convencionais não causam o efeito necessário. Isto contraria a principal contribuição do expert, que é fazer com que o *background* que adquiriu opere de forma eficiente. Contudo, os problemas não seguem uma ordem fixa, imutável, circunscrita a procedimentos treináveis. Kasparov (2007), ex-campeão mundial,

exemplifica com situações desafiadoras como o xadrez, jogo no qual, limitar-se às estratégias amplamente conhecidas, treinadas por ambos os jogadores não os tornariam eminentes. A jogada excepcional, aquela que poderá colocar um deles em vantagem sobre o outro, resultará da busca por conexões não evidentes de tempo, espaço e material (KASPAROV, 2007), visto que as regras básicas são dominadas por todos os jogadores.

Na experiência prática de Kasparov, ele concluiu: mais do que o conhecimento de padrões de ataque e defesa e da técnica adquirida, o que irá definir a mestria do jogador, elevando-o na tabela de classificação, será exatamente a capacidade de perceber a *exceção* às regras aprendidas pelo conhecimento estabelecido e pelo treinamento intensivo. A capacidade de o jogador experiente questionar o conhecido e agir de forma inesperada e criativa, é que o levará a estabelecer relações inusitadas em situações que acredita dominar pela prática. A recomendação dele é de que “as mentes mais criativas têm maiores conhecimentos sobre o assunto à mão” (KASPAROV, 2007, p. 135), e que:

Quando tivermos absorvido completamente o conhecimento, podemos nos afastar dele com segurança, o suficiente para ter um quadro global. Partindo dele, podemos ver novos caminhos e fazer novas conexões. Surgem novas relevâncias, informações antigas parecem novas, e a inovação torna-se a regra em vez da exceção (KASPAROV, 2007, p. 151).

A experiência de um ex-campeão, que se tornou mundialmente reconhecido como enxadrista expert, ressalta a visão de que faltam elementos à expertise para que a contribuição de experts como ele e outros, em diferentes áreas, seja reconhecida em qualquer campo de atuação. Este elemento foi explorado, nesta tese, como o acesso do expert ao espaço potencial da criatividade, especialmente se pensarmos a expertise numa visão que não se restringe às modalidades físicas e esportivas. Há uma ênfase deliberada em estudos que apontam a influência do treinamento como condição para o desempenho de alto nível (DAVIDS; BAKER, 2007; HELSEN, STARKES; HODGES, 1998; BOUCHARD; MALINA, 1983; 1986), inclusive corroborando Ericsson, Tesch-Romer e Kramp (1993), na correlação entre treinamento e alto desempenho.

Para Ericsson, atribuir o treinamento intenso e de longo tempo à explicação para uma grande quantidade de características empíricas do desempenho superior torna-se mais compreensível do que a tese da genética. Entretanto, é preciso reconhecer que essa alegação parte, recorrentemente, de áreas cujas habilidades estejam mais relacionadas ao automatismo e, por isso, depende de longo tempo de exercício, como a música, o

esporte e o xadrez, por exemplo. Essas versões da expertise parecem sugerir que fatores genéticos não sejam tão proeminentes. Faz-se necessário, contudo, evitarmos que a exigência da excelência se restrinja ao domínio do que pode ser generalizado, como se fosse apenas uma decorrência do talento (musical ou esportivo, principalmente). Esta visão deve se tornar abrangente e se estender para todos os campos do conhecimento e campos profissionais.

Neste sentido, já existem estudos que sinalizam uma preocupação em promover a excelência em todos os campos, começando por enfatizar a busca da excelência pessoal. Tal como assinalam autores como Baker e Horton (2004), Hodges et. al. (2004), com a evolução científica tornou-se importante pensar em abordagens multidimensionais e multidisciplinares que permitam uma compreensão global e integrada das questões do alto desempenho. Enquanto um olhar histórico tem revelado a ênfase em medidas e análise experimental do desempenho, uma tendência mais recente já dirige o foco para a dimensão pessoal implicada nessa questão.

Significa considerar que já se vislumbra uma relação importante da expertise, não só com os domínios ligados à automatização, mas também envolvendo a excelência profissional e a excelência pessoal, colocando a primeiro como consequência da segunda. Assim, as estratégias de abordagem do alto desempenho devem buscar conhecer a pessoa que revela um desempenho superior, mais do que as condições, as etapas, os testes, os níveis, etc. A excelência do desempenho, portanto, deve coexistir com a excelência pessoal. O vínculo apenas com esforço intenso, treinamento, nos leva a inferir que a expertise decorre de algo adquirido, apenas por estar condicionada a procedimentos específicos de cada prática e executados por um longo período (HUNT, 2006).

3.3 A REGRA DOS DEZ ANOS: MITO, MEIA-VERDADE OU REALIDADE?

A regra das dez mil horas ou dez anos originou-se da primeira teoria da expertise, elaborada por Chase e Simon (1973). Goleman (2014, p. 158) é um autor contemporâneo que considera esta regra “apenas uma meia-verdade”. Para ele, ilustrando com o exemplo de um jogador de golfe que repete erros idênticos toda vez que se arrisca a determinada tacada, não seriam em 10 mil horas de treino, refletindo e corrigindo esse erro, que o desempenho dele no jogo se tornaria melhor. E afirma: ele permanecerá “péssimo no golfe, ainda que mais velho” (GOLEMAN, 2014, p. 159).

Citando Ericsson, Goleman (2014, p. 159) faz-nos lembrar de uma das afirmações dele, registrada em entrevista realizada pelo próprio Goleman: “ninguém se beneficia da repetição mecânica, mas sim de ajustar a sua execução várias vezes, até chegar mais próximo do seu objeto”. Acerca disto, podemos questionar: realizar quantos ajustes for necessário para eliminação dos erros, não seria um procedimento óbvio a ser adotado como finalidade do treino em qualquer situação? Não caberia esse tipo de procedimento somente aos campos de especialidades que requerem exatamente o uso mecânico dos sentidos e/ou recursos que pressupõem repetição, sobretudo de movimentos, como a área musical, esportiva, de tarefas laborais repetitivas?

Mas, Ericsson esclarece, segundo Goleman (2014, p. 159), que “qualquer um” é capaz de atingir “os mais altos níveis de desempenho se praticado de forma inteligente”, argumentando que a diferença está na exigência de que o treino seja “deliberado”. Nesse tipo de treino o indivíduo é conduzido por um treinador especialista que se apoia em um planejamento bem estruturado aplicado ao longo de meses ou anos, com a condição de manter-se em estado de “concentração total”, aspecto que supera o efeito da quantidade de horas (GOLEMAN, 2014). A forma inteligente a que Ericsson se refere é explicada por ele a Goleman como sendo um treino incorporado de um “esquema de *feedback*”, por meio do qual se reconhece erros e se consegue corrigi-los.

Apesar da usual apologia ao tempo de experiência para todas as profissões e serviços, fundamentada na suposta segurança a que remete, e, ainda, que estudos demonstrem a eficiência da memória de especialistas, algumas exceções como o “efeito intermediário”¹¹ colocam em dúvida o valor da experiência acumulada no desempenho expert (ERICSSON, 2005). Tais situações deram origem a teorias alternativas como a *Expert Performance Approach*, formulada por Ericsson e Smith (1991), a partir da qual os autores definem três fases para se alcançar um desempenho excepcional: (1) início da prática; (2) evolução para o envolvimento em *full-time* e (3) a procura da excelência para alcançar o nível de eminência no domínio em questão. Nesse contexto, ainda predomina a exigência da prática deliberada, por cerca de 10 anos, como o fator crucial

¹¹ A Teoria do Efeito Intermediário define que peritos com tempo de experiência intermediário evocam mais situações diferenciadas que os peritos experientes ou os próprios novatos. Também chamado de “efeito mais próximo”, Bitencourt (2006) explica como o caso de um crime praticado no tempo e local em que a ação do agente alcança a vítima. Em outras palavras, é um efeito de contingência que, trazendo para o contexto da expertise, independe da experiência, porém é evocado mais por profissionais de tempo médio do que os mais experientes ou os iniciantes.

para se atingir esse nível (ERICSSON; LEHMANN, 1996). Para estes autores, a regra constitui-se como realidade e não um mito ou meia-verdade.

Goleman (2014, p. 157), ao caracterizar a regra como mito, ilustra o seu argumento com o caso de Susan Butcher, técnica em veterinária, que se tornou eminente com uma “inovação arriscada”, implantada, por ela, na “IDITAROD”, considerada a “corrida mais cansativa do mundo”. A inovação envolve mudanças expressivas na regra fixada para o treino dos cães que participavam da corrida e que, apesar da polêmica criada naquele domínio, levou a treinadora à vitória por quatro vezes contrariando todas as críticas e expectativas. Fazendo uma análise de todos os fatores que contribuíram para isto, Goleman destaca que o foco mantido por um período “altamente excessivo” e o impressionante autocontrole no treinamento, foram características que predominaram como fator decisivo no regime de treinamento criado por Susan Butcher. O autor afirma reconhecer que “horas e horas de treino são necessárias para um excelente desempenho, mas não são suficientes”, pois “o modo como especialistas de qualquer área usam a atenção durante o treino faz uma diferença fundamental”, o que independe da quantidade de tempo.

A esse respeito, Gardner (1999b) contesta ilustrando com a trajetória de Darwin. Darwin precisou de um período de muitos anos para conseguir desenvolver um arcabouço de conhecimentos e habilidades, antes de se tornar conhecido pelas teorias inovadoras. Além de demonstrar que a precocidade também não foi fator predominante para que ele atingisse um alto nível de criatividade na vida adulta, o progresso de Apesar de Darwin, não ter sido uma criança prodígio, evidenciou que o sucesso alcançado nada tem de misterioso (HOWE, 2008), pois se deu em ritmo muito lento e gradual. Gardner (1999b) explica esse fenômeno, argumentando que um prodígio que atingiu a idade adulta não se diferencia dos pares que não foram prodígios na infância exatamente por essa característica. O esforço e o treinamento costumam ser os fatores que os tornaram destaque na idade adulta, levando-os a atingir níveis de maestria nos respectivos domínios.

Inclusive, unindo esses argumentos, Gardner (1999b, p. 22) acaba contribuindo com um conceito de expertise, parecendo apenas expressar-se em outros termos. Esta diferença é identificada, aqui, como sendo um enfoque menos cognitivo, que é o perfil de Ericsson, e outro mais relacionado à personalidade, de cunho holístico. Para Gardner, o que leva um indivíduo a adquirir um desempenho extraordinário é o modo como ele

se relaciona com três ambientes: os domínios, o *self* e as outras pessoas. É o que ele chama de um “espírito comunitário, que, de fato, une todos os seres humanos independente do meio em que vivem”. Porém, há características que os diferem. Esta diferença se intensifica na medida em que os indivíduos começam a enfatizar visivelmente um ou mais desses relacionamentos.

Nesta acepção, Gardner justifica o nível elevado de desempenho caracterizando os que se tornaram extraordinários como aqueles cujo nível de relacionamento os distanciou radicalmente uns dos outros e de indivíduos comuns. Significa que alguns passaram a se concentrar com uma ênfase admirável em um determinado relacionamento, o que poderia ser traduzido, para encontrar-se com Ericsson (2003), como resultado da dedicação a uma área de especialização ou área específica. Notemos que o enfoque de Gardner (1999b), neste caso, não menciona exigência de um *quantum* de tempo, mas parece fixar-se nas diferenças individuais de personalidade.

Há críticas lançadas sobre a regra dos 10 anos que se desviam para outras perspectivas, as quais também se mantêm, na literatura, como casos intrigantes. É o caso dos prodígios, ou seja, aqueles que alcançam um desempenho muito elevado em idades que sequer se aproximam dessa exigência formal da expertise. Aqui, podemos exemplificar com os eminentes jogadores de xadrez, Bobby Fischer e Judit Polgar, os quais atingiram o nível de maestria que os levou ao título de *Grande Mestre (GM)*¹², em torno dos quinze anos de idade. Esta poderia ser considerada uma diferença intrigante se comparada aos que alcançam níveis semelhantes somente após se dedicarem por uma década à prática e treino deliberado.

Porém, de acordo com Feldman (2008), resultados de uma análise mais criteriosa das trajetórias desses mesmos jogadores de xadrez, mais uma vez levou a confirmar a regra dos dez anos proposta por Chase e Simon (1973), e chamada por Goleman (2014, p. 158) de “uma verdade sacrossanta”, porque parece inviolável. Esse aspecto foi constatar que ambos iniciaram a prática no jogo de xadrez por volta dos cinco anos de idade. Eminentemente aos quinze anos, sendo ou não uma mera coincidência, somam-se os 10 anos mais tarde. Feldman (2008) afirma, ainda que, ao contrário do que dissemina o senso comum, quanto mais extremo o caso do prodígio, mais se descobre a excelência da preparação prévia que ele recebeu. Apesar de Feldman tratar deste

¹² Grande Mestre (GM) é o título vitalício de mais alto nível concedido a jogadores que cumprirem normas específicas, superando de modo estável a casa dos 2.500 pontos *ELO de rating*, pela Federação Internacional de Xadrez (FIDE).

assunto num contexto em que ele está relacionando altas habilidades à criatividade, no momento em que se refere à regra dos 10 anos, ele também implica a teoria da expertise. Assim, reforça a tese de que são temas, incluindo-se entre eles talento e inteligência, que merecem ser explorados em perspectivas integradas.

Alvarez (1996), em citação de Gardner, ilustra de modo particular esse contexto. É o testemunho pessoal de Alfred Brendel, pianista avaliado por Gardner (1999b, p. 146) como um dos mais extraordinários da época em curso. O modo como um exímio pianista se expressou, Gardner qualificou como “divertido” e um “erro de foco nas características externas da extraordinariedade”:

Não sou oriundo de uma família musical ou intelectual. Não sou um europeu oriental. Não sou, até onde eu saiba, judeu. Não fui um menino prodígio. Não possuo memória fotográfica, nem toco mais rápido que outras pessoas. Não sou um bom leitor à primeira vista. Necessito de oito horas de sono. Não cancelo concertos por princípio, só quando estou realmente doente. Minha carreira foi tão lenta e gradual que sinto que, ou há alguma coisa errada comigo, ou com quase todos na profissão. [...] Literatura – ler e escrever – bem como olhar para uma obra de arte tomam um bocado do meu tempo. Quando e como aprendi todas essas peças que toco, assim como ser um marido e pai imperfeito, eu não sei como explicar (Alvarez, 1996 apud Gardner, 1999b, p. 146-147).

Fazendo uma breve interpretação sobre a descrição do pianista, parece que Alfred Brendel, ao descrever o que ele julga que não contribuiu para a exímia expertise musical que o destacou expressivamente nesse domínio, contraria três teorias: a da predominância do ambiente, a da influência genética e as teorias do domínio das altas habilidades. O pianista contraria também alguns aspectos da expertise, quando diz não possuir memória fotográfica, nem tocar mais rápido que outras pessoas, visto que estes são componentes citados na expertise por remeter à ideia de desempenho.

O que fica aparentemente implícito no depoimento dele é que: descarta a precocidade, própria das altas habilidades; a preparação pelo estudo intenso e deliberado, da expertise (“não sou bom leitor à primeira vista”); a perspicácia da inteligência acima da média (“carreira tão lenta e gradual”); o aporte cultural de uma família dedicada à mesma área (“não sou oriundo de uma família musical”). Contudo, parece revelar um potencial criativo latente, o qual foi se desenvolvendo no ritmo em que enfrentava os obstáculos. Há, portanto, pelo menos um dado na ‘autoavaliação não intencional’ de Alfred Brendel que o remete ao contexto da criatividade: o senso de humor aguçado e a sensibilidade para o belo, expressa no trecho em que ele se revela paralisar diante de uma obra de arte ou literária, apesar de assumir nem ser bom leitor.

O fragmento da história de vida de Alfred Brendel, por não trazer maiores detalhes, suscita algumas indagações: podemos associar essa constatação dele à prática deliberada, adquirida pelo esforço e dedicação intensos ao longo de muitos anos? Seria um talento inato, porém sem, necessariamente associar a causas genéticas, uma vez que ele afirma não ser oriundo de uma família musical nem intelectual? O senso de humor do pianista associado à sensibilidade denotaria a presença de características de uma criatividade latente e resiliente que foi se expressando gradativamente através da música, superando todos os aspectos de adversidade que se pode apreender de sua narrativa?

3.4. EXPERTISE: PRÉ-CONDIÇÃO PARA A CRIATIVIDADE?

Essa é a questão analisada por Reilly (2008), no qual a autora discute um princípio fundamental encontrado na literatura norte-americana, que é a exigência de ser um expert para ser criativo. Na visão da autora trata-se de um ponto de vista que reflete pressupostos que parecem ser inerentes à criatividade e à própria natureza do fenômeno. Reilly baseia-se em Csikszentmihalyi (1996) para definir que algo é considerado, de fato, criativo, quando for inédito em qualquer lugar do mundo e conseguir transformar um campo particular.

Reilly (2008) faz uma crítica coerente a esta visão, que não é só de Csikszentmihalyi, mas tem sido compartilhada por muitos autores da área. A crítica é que dissemina uma visão que nega a criatividade comum, do cotidiano, expressa pelos pequenos momentos de descoberta que só importam e são originais para o indivíduo e a comunidade envolvida, mais próxima dele. Denuncia uma visão restrita que valoriza a criatividade eminente e nega os pequenos atos criativos que traçam os fios de um tecido que faz com que a vida social seja possível (REILLY, 2008). É o que Bateson (1999) chama de arte da improvisação, para explicar os diferentes modos de compor estratégias que somente são novas para aqueles que estão diretamente implicados nesse tecido. Porém, permitem a sobrevivência e a resolução de responsabilidades, problemas, tarefas e preocupações que são únicas, particulares da vida diária. Nessa reflexão, Reilly (2008, p. 3) compara a criatividade a uma atividade de “artesanato” e a expertise a uma atividade “técnica”.

Resgatando alguns aspectos pontuais do perfil de um especialista, chamamos a atenção para o risco de uma visão pré-concebida a respeito da expertise como pré-condição para a criatividade. Gardner (2000) retoma que expertise se trata de alguém

que tem trabalhado por uma década dentro de um domínio e que alcançou um nível elevado de competência, mesmo se as contribuições dele não forem novas ou originais. Sternberg (2000), que as habilidades que o expert desenvolve são flexíveis, o que permite uma busca contínua pelo conhecimento. Contudo, o que comumente tem sido enfatizado no conceito de expertise, embora não exista uma distinção clara, é a diferença entre novato e expert dentro de um mesmo domínio. Conforme Reilly (2008), os novatos tendem a ser retratados, por exemplo, como aqueles que possuem redes de conhecimento mais superficiais, não alcançam as principais características do problema, e, portanto, não conseguem desenvolver um esquema apropriado para apreciação das melhores alternativas de solução.

A comparação entre experts e novatos, enfatizando a incapacidade de o novato alcançar um nível elevado de desempenho, e, considerando a possibilidade de se confirmar a expertise como pré-condição para a criatividade, induz-nos à constatação de que existe um preconceito em desfavor dos novatos. Tal crítica baseia-se na própria visão acerca do que caracteriza o novato na teoria da expertise, destacando-se para tanto a parte que toca o tempo de experiência e a prática deliberada. Portanto, sendo a criatividade subordinada à regra dos dez anos, à aquisição de determinado nível de conhecimento no domínio, por exemplo, estamos partindo do pressuposto de que, ao novato, não é dada a possibilidade de ser criativo, até que alcance todo o ritual que a teoria delimita para se tornar expert.

No entanto, complementa Reilly (2008), não pode ser estabelecido como regra que o expert supera o desempenho do novato, embora haja a possibilidade de o especialista apresentar desempenho superior em problemas bem definidos. O contrário disso foi demonstrado, como resultado do estudo realizado em contexto de pesquisa comportamental. Johnson (1988) observou, sobre a tomada de decisões em domínios de muita incerteza, que, no caso dos juízes especialistas, por exemplo, eles não conseguem demonstrar um desempenho muito melhor do que os novatos. Este autor concluiu que não existe um procedimento correto único, não há nenhuma maneira definitiva de avaliar a correção de uma regra de decisão com base no resultado de desempenho de experts e novatos. Quando o domínio é mal definido, ou seja, não segue um padrão mais rígido de organização e um modo fixo de realização dos procedimentos, experts costumam perder-se quanto a procurar as decisões mais adequadas. Ao novato isto não

ocorre, por ele estar menos impregnado do determinismo dos padrões, mantendo o pensamento mais livre, logo, mais propício à manifestação da criatividade.

Herzberg (1987, apud REILLY, 2008), constatou que a exigência de expertise em determinado assunto era uma qualidade fundamental associada à inovação. Podemos inferir, a partir do posicionamento do autor, que, pressupor uma relação inerente entre expertise e criatividade numa condição de precedência da primeira sobre a segunda, pode decorrer de problemas conceituais, como, por exemplo, definir criatividade como inovação. Outra tendência que leva a restringir a criatividade a um *quantum* de conhecimentos pode estar na consideração do que Csikszentmihalyi (1996) define, para referir-se ao nível de criatividade que transforma um domínio ou cria domínios inexistentes. Nessa situação, Csikszentmihalyi (1996, p. 47) referiu-se à criatividade eminente, para explicar que “uma pessoa que quer fazer uma contribuição criativa, deve aprender as regras e os conteúdos do domínio, bem como os critérios de seleção, as preferências do campo”.

Convém ressaltar que não só existem as possibilidades da criatividade na perspectiva de transcender uma realidade existente. Esta perspectiva da criatividade é fortemente influenciada pelos temas ligados à eminência, ao criador único, à produção inédita e única em todo o mundo, geralmente, encontrados na literatura clássica sobre criatividade (REILLY, 2008). Além disso, Reilly chama a atenção para um detalhe: os defensores da posição de que a expertise é uma condição necessária para a criatividade estão sendo influenciados pela abordagem que define, como característica do pensamento dos novatos, a superficialidade, fator supostamente considerado como responsável por eles não serem ‘criativos’.

O problema, neste caso, pode estar na tendência à fixação de um repertório a que remetem as definições clássicas da criatividade. Tal fixação pode impor barreiras à identificação e ao estímulo para a expressão desse fenômeno em qualquer ambiente, inclusive, onde a expertise não esteja presente. Nesta visão, aparentemente distorcida, exclui-se a criatividade coletiva, a de todos os dias ou a local (CRAFT, 2005) e a criatividade cuja característica da flexibilidade pode ser a mais requerida nos domínios mal definidos, não condicionados a padrões rigidamente estabelecidos, para os quais não se faz necessário chegar ao nível de transformação.

Além desses aspectos mencionados, estudos como os de Reilly (2008) também focalizam uma visão preconcebida. De certo modo, são colocações que sugerem,

implicitamente, uma incapacidade dos novatos de serem criativos. Esta incapacidade está subjacente à visão de que, por não terem atingido um critério fundamental da teoria da expertise, tempo mínimo de experiência, eles também não podem ser criativos. De acordo com os resultados do estudo desta autora, no que se referiu à precedência da expertise sobre a criatividade, e que, no mesmo enfoque abrange diretamente esse aparente preconceito, a soma das respostas coletivas dos novatos obteve posição igual à dos experts com 12 anos de experiência. Ela destaca que foram investigados aspectos que os comparam muito favoravelmente, como a representação do problema usando um modelo mental, a percepção de padrões significativos, problema simples de representação e representação do problema usando uma imagem metafórica.

Um dado interessante do estudo foi a abordagem dos participantes na dimensão de parcerias, visando à ocorrência do que Reilly (2008, p. 16) sugere como sendo uma sinergia cognitiva entre novatos e experts. Resultou que, coletivamente, os novatos foram capazes de gerar frequências semelhantes às respostas apresentadas pelo expert. Os participantes que não tinham experiência prática anterior foram capazes de combinar suas habilidades de pensamento de “especialistas emergentes” em um tipo de “força cognitiva sinérgica” que competia à altura com a de um especialista veterano. Algumas respostas foram mais frequentemente próximas das realizadas pelos novatos do que pelos experts, como a geração de pensamento para chegar à solução.

Outro dado importante para essa discussão, é que, no final da experiência os novatos foram capazes de construir narrativas célebres conceitualmente focadas em elaborações complexas, tecendo características marcantes do processo de resolução de problemas. Essa percepção da força cognitiva sinérgica que Reilly constatou é sugerida por Stough (1994), autor também citado por ela, como resultado de uma experiência socialmente compartilhada, que constitui uma maneira de promover a cognição social. A sinergia pode levar ao compartilhamento da carga cognitiva através da interação entre os membros de um grupo. Neste caso, até de um grupo constituído por experts e novatos. Na percepção de Reilly (2008), os resultados da investigação demonstram claramente que os novatos ocupam uma posição *coletivamente* equivalente ao de um expert e, nessas condições, podem demonstrar níveis de funcionamento cognitivo que superam o *desempenho individual*, possibilitando-os nivelar-se favoravelmente a um expert, apesar de contrariar a regra dos 10 anos.

A autora avalia que, no mínimo, é um estudo de caso que pode se expandir e enriquecer o repertório de construções sociais sobre conhecimentos compartilhados. Com esta descoberta, Reilly (2008) faz um apelo no sentido de verificarmos a necessidade de ampliar a noção de expert para a dimensão do conhecimento colaborativo e socialmente compartilhado. E complementa: a expertise não precisa ser incorporada e vislumbrada de forma somente particular, em um único indivíduo, mas pode ser construída e partilhada coletivamente por meio de processos de diálogo reflexivo. Essas conclusões sugerem uma visão mais sistêmica da expertise.

Criado e compartilhado desse modo, o conhecimento especializado e as habilidades constituídas pela experiência, tornam-se as bases para uma abordagem criativa diferente, como a perspectiva para a criatividade social. De um ponto de vista mais abrangente, os mecanismos institucionais de diálogo e de colaboração deram origem à criatividade e à inovação, numa perspectiva que pode atender as necessidades voltadas para conhecimentos emergentes, levando em conta um cenário contemporâneo que opera com uma nova economia, a economia em rede.

3.5 O PROBLEMA DA ESPECIALIZAÇÃO

Algumas considerações serão tecidas sobre a relação entre conhecimento e expertise, porém, focalizando o conceito de especialização. Embora, pareça redundante referir-se à expertise e especialização, já que são tratadas como palavras sinônimas, podemos focalizar o conceito no aspecto do entrincheiramento em uma área específica.

Começando pela crítica de Binnig (2006), os cientistas e investigadores tendem a enfatizar ou adotar o pensamento de *uma só escala*. A explicação de Binnig para *pensamento por escala* remete à lógica da especialização. Ele exemplifica citando que o físico se mantém na escala dos átomos, o biólogo se fecha na escala das células, o matemático se apraz com os cálculos complexos da geometria sem perceber, por exemplo, que a natureza está repleta de geometrias, e assim por diante. Sternberg (1996) reforça a preocupação e complementa que, desse modo, se está pensando em caixinhas, estilo que leva ao risco de entrincheirar-se na especialidade.

Notemos que ambos os autores focalizam situações que levam a inferir sobre uma possível negação da especialização, por induzir à involução e, não, à revolução das ciências. No caso do que ocorreu com a invenção do microscópio de tunelamento, Binnig (2006) afirma reconhecer que jamais obteria êxito se decidisse seguir a lógica de procedimentos e regras pré-estabelecidos, cientificamente, pelo domínio em questão. As

conclusões a que chegou, formuladas há mais de vinte anos, declaradas como tendo sido inspiradas em Benoît Mandelbrot (1924-2010), criador do termo *fractal*, se atualizam no discurso contemporâneo da pluralidade, da diversidade, da emergência de uma visão do todo como o caminho mais eficaz para se compreender a unidade.

“O mecanismo que está na base do comportamento do jogador é a cooperação”. Com estas palavras, Binnig (2006, p. 47) formulou o seu conceito de criatividade, referindo-se, naquele momento, à sua invenção. A visão ampliada de “cooperação” destaca um aspecto particular da especialização. Trata-se de uma visão que pode ser adotada como o contraponto da “estrutura das escalas”, constituindo-a sobre o modo como Binnig a compreendeu, aplicada à situação do jogo. Ele avalia que a sobrevivência do indivíduo (parte) está condicionada à sobrevivência do grupo (todo) a qual pertence e, para que se tenha acesso à oportunidade de ser um bom jogador, é imprescindível cooperar com a equipe, ou seja, contribuir com a sua parte para que o todo saia vencedor. Como consequência da cooperação, a escala se liberta e se transforma, evoluindo positivamente.

Pensando sob essa perspectiva, podemos questionar a especialidade como uma atitude profissional passível de induzir ao individualismo. Entendo que grande parte dos estudiosos que a definem estariam pensando por escala. O problema desse tipo de pensamento é gerar um grau de segurança tal para o próprio indivíduo que ele passa a não mais refletir sobre o que está fazendo, afastando-se da “consciência da situação”.

“Consciência da situação” ou “consciência situada”, de acordo com Endsley (2000), é uma espécie de recurso da especialização de nível mais elevado, que desativa o efeito *einstellung* (LUCHINS, 1987). Este, por sua vez, é considerado um dos mais danosos à evolução da ciência, terminando por bloquear ou inibir o que poderia se tornar as melhores alternativas. Por esta razão, a “consciência da situação” pode ser considerada uma espécie de proteção ao efeito *einstellung*, uma vez que mobiliza a capacidade de discernir do indivíduo no momento da tomada de decisão. Isto acontece, quando ele se coloca em estado de reflexão, na busca por compreender adequadamente a situação, a fim de prever futuros desdobramentos da decisão tomada. O conceito mais aceito de consciência da situação foi elaborado por Endsley (2000, p. 3), autor que a entende como “a percepção dos elementos no ambiente dentro de um volume de tempo e espaço, a compreensão de seus significados e a projeção de seu estado no futuro próximo”.

Partindo da definição de Endsley, torna-se ainda mais coerente atribuir essa expressão a um modo mais sistêmico e transdisciplinar de enxergar a especialização. Tal percepção se explica na compreensão de que o pensamento por escala pode não funcionar na maioria das situações emergentes. Neste caso, deduzimos que, à medida que o especialista se envolver com a complexidade dos problemas da área, deparando-se, naturalmente, com as situações não lineares, para as quais o procedimento padrão não funcionará, ele será perturbado pelo “edifício conceitual objetivo” (PAUL, 2005, p. 77) e procedimentalizado, típico de padrões da área. Isto pode despertá-lo para a necessidade de transcender os limites da especialização e buscar a cooperação de outros campos e de outros modos de compreender aquela mesma situação. O especialista acabará reconhecendo, por força dos “fracassos do sistema dominante” (PAUL, 2005, p. 77), que, em grande parte das vezes, estará diante de uma situação emergente que o obrigará a romper com o “núcleo duro” dos padrões da área. Isso deve ocorrer, principalmente, se o desejo ou a necessidade de resolver o problema, estiver seguindo na direção de buscar uma solução nova e relevante (ADES, 1994).

Analisando as mesmas circunstâncias do ponto de vista da criatividade, Ades (1994, p. 28) orienta que “a tarefa criativa não pode ter resultados previsíveis e não pode ser programada, como se programa a construção de uma ponte”, pois o “esforço puro não é garantia de originalidade”. Significa pensar que o conhecimento especializado, mesmo se consolidado por consideráveis anos de estudo e prática, pode não assegurar que o problema seja resolvido, senão agravado. Por outro lado, confiar na emergência espontânea da criatividade, também não significa acomodar-se e aguardar que ideias compatíveis com o problema simplesmente apareçam do vazio conceitual, intelectual ou prático, por exemplo. Ades (1994, p. 30) reflete sobre a implausibilidade da hipótese de que as ideias nascem do mero acaso como se fossem “mutações mentais”. Faz-se necessário, de muitos modos, propiciar seu crescimento através de práticas e contextos apropriados (ALENCAR, 2001). Contudo, o termo contexto não se restringe a práticas ou a espaços físicos favoráveis. Ades (1994, p. 28) refere-se a exercitar a “*descentração* do pensamento” visando a uma “mudança necessária do ângulo de abordagem”.

Ainda integrando o ponto de vista de Paul, pode-se transpor essa “mudança necessária de ângulo de abordagem”, ao que ele propõe como alternativa paradigmática. Para tanto, Paul (2005, p. 77) volta a enfatizar que “os revezes existem [...] e o

reducionismo se revela impotente para resolvê-los”. Portanto, o especialista pode cogitar, inclusive, a mudança de paradigma, afinal, “um novo paradigma nasce quando, em face de um problema a ser resolvido, o paradigma em curso não pode responder a ele plenamente”, levando o novo a “tentar regravar uma anomalia do sistema anterior”. Nesse contexto, o especialista expõe-se ao risco de estagnação frente ao reducionismo, muitas vezes, subjacente à própria natureza da ‘carreira solo’ da especialização.

Trazendo breve referência ao pensamento transdisciplinar, em determinados e vários momentos da prática, o expert precisará ampliar a visão constituída dos conhecimentos e procedimentos da área para enxergar que pode haver uma “terceira possibilidade”. Ele terá de escolher entre adotar o padrão e incorrer no risco de não adequar a solução ao momento, ou, obrigar-se a romper o segundo axioma da lógica clássica, que é o axioma da *não-contradição*. Significa compreender que, nesses momentos emergentes, ajudará a não fossilizar o conhecimento especializado e aplicá-lo eficientemente, se experts reconhecerem que existe a lógica contrária à clássica “com vários valores de verdade no lugar daquela do par binário (A não é não-A)” (NICOLESCU, 2001, p. 13). Esta lógica do pensamento transdisciplinar e que nega o “pensamento por escala” (BINNIG, 2006), induzindo à ativação da “consciência situada” (ENDSLEY, 2000), está na compreensão de que “existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A” (NICOLESCU, 2001, p. 14). O problema com o qual o especialista pode deparar-se consiste no uso do conhecimento especializado para a resolução de problemas complexos.

Geralmente, um domínio segue a lógica linear subjacente ao que se poderia chamar de ‘conjunto de procedimentos-padrão’ que é adotado e levado a treinamento intensivo. Significa inferir que, quanto mais anos dedicados a esse estilo de pensamento, maior o risco de experts sofrerem os efeitos da fossilização, do entrincheiramento, da fixidez funcional e de agir conforme o automatismo da experiência induzida.

Gardner (1999a, p. 38) informa que há cientistas empenhados, inclusive, na tradição de tentar quantificar a especialização. Essa lógica de quantificação é descrita por ele da seguinte forma: “costuma-se dizer que uma pessoa precisa de cerca de dez anos de prática considerável para se tornar um perito plenamente amadurecido e que os especialistas têm cerca de 50 mil “movimentos” ou esquemas à sua disposição”. Apoiando-se nessa visão, ele parece concordar com os “cientistas cognitivos”, quando afirmam que “qualquer um de nós que se dedicasse por vários anos poderia atingir tal

perícia”, e, complementa Gardner, “somente a prática separa o comum do extraordinário” (p. 39). Contudo, considera que “adquirir especialidade disciplinar não é o mesmo que adquirir extraordinariedade” (GARDNER, 1999a, p. 40).

Parece que a visão que Gardner sugere coloca especialização e expertise em lugares diferentes, embora sejam tratados como termos análogos. É uma visão que provoca o diálogo com a visão de Ericsson e colaboradores, para os quais a expertise é sempre extraordinariedade, apesar de apresentarem algumas contradições, quando criam um vínculo inseparável com treinamento em si, com aplicação de procedimentos-padrão, com o domínio e atuação em área específica, entre outros aspectos.

É preciso reconhecer que fomos constituídos por uma cultura clássica sobre a especialização que, em determinado contexto histórico, foi a melhor estratégia, talvez por ter sido uma verdade única naquele momento. Consistiu em um modelo da ciência, que ao ser tomado por garantido permaneceu estagnado em determinado período, mas influenciando as questões epistemológicas e as teorias da aprendizagem que ancoram a intervenção pedagógica e as práticas correspondentes à didática e à formação profissional (MORAES, 2003). Atualmente, é possível encontrarmos um consenso a respeito da constatação de que a ideia de especialização fracassou e a explosão do conhecimento em múltiplos pedaços, como ilustra Gusdorf (1990), precisa ser superada para conseguirmos avançar e recompor os fragmentos espalhados. Esses fragmentos nos fizeram perder em sentido e significado, transformando-se em barreiras construídas em torno de diferentes áreas do conhecimento (MORIN, 1986; 2000; 2003; NUNES, 1995; RANDOM, 2000; JAPIASSU, 1976).

Atualmente, dividir o conhecimento em parcelas prejudica a visão da complexidade e leva à perda do sentido da globalidade (FOUREZ, 2008). Induzidos pela promessa de terra firme, garantia do paradigma da modernidade, padecemos de uma progressiva fragmentação do conhecimento e dos processos de aprendizagem, como se fosse possível decompor os seres vivos em pequenas partes ou decompor as pessoas, no caso de pesquisas e de especialistas que lidam mais diretamente com a complexidade humana.

Em oposição à lógica fragmentária, Paul (2005, p. 77) corrobora a preocupação de Morin (2000), quando critica, referindo-se à área da medicina, os procedimentos que isolam a pessoa de suas emoções, sentimentos e de sua globalidade orgânica, visão que se aplica às especialidades em qualquer área:

A abordagem pelas especialidades multiplica as competências fragmentárias, mas apaga toda compreensão global, com a complexidade ontológica do humano se reduzindo a um monismo materialista no qual a realidade objetiva torna-se um corpo dissecado em órgãos e recortada em funções, com toda a organização do conjunto sendo, mesmo por princípio, ignorada.

Felizmente, na pós-modernidade já conseguimos propor estudos que reconheçam a coexistência ordem-caos, visto que essa eterna convivência com o contraditório nos assusta e nos fascina, mas só não deve nos intimidar na busca da compreensão dessa nova realidade. A ordem e o caos são “gêmeos modernos”, na concepção de Bauman (1999, p. 12), e “foram concebidos em meio à ruptura e ao colapso do mundo ordenado de modo divino que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas *era* sem pensar jamais em *ser*”. Com isso, como a alternativa mais simples à dificuldade de compreensão desse adorável mundo caótico, procedemos “à divisão da totalidade” (SANTOS, 2006, p. 28). Porém, como alerta-nos Valéry (1999, p. 6), não podemos nos permitir estar “tão simplificados” que uma única visão nos absorva “até o final de seu curso”.

Para estabelecer uma proximidade maior entre aquilo me incomodou durante os anos de convivência com a formação precária do ‘especialista-professor’, a cultura determinista que enfrentamos e as questões e objetivos, aqui, formulados, foi necessário abordar de forma crítica alguns fundamentos teóricos e algumas práticas executadas tanto no campo da criatividade como no campo da expertise. Entre os aspectos questionados de modo mais profundo acerca da criatividade, realizado no estudo do mestrado, em Ribeiro (2011), incluiu-se os efeitos da fragmentação do indivíduo, de processos criativos e de ambos entre si, além de o desencontro entre as teorias levá-las a um processo cíclico, endógeno e endógamo, provocando a estagnação da área. E, aqui, nesta tese, foram os efeitos negativos de restringir desempenho extraordinário à (hiper ou super) especialização, focalizando uma visão que dificulta a percepção do global, dissociando o multidimensional, o multifacetado e a complexidade dos seres, da natureza e das ciências.

O mito da especialização por si, o qual supervaloriza a ‘carreira solo’ do especialista e o mantém limitado em adquirir conhecimento e prática, precisa ser problematizado. Trata-se de um efeito significativamente danoso à evolução e à adaptação das competências profissionais aos eventos imprevisíveis, visto que a solução para os problemas complexos, ou seja, aqueles que requerem relações e articulações de

toda ordem, não corresponde linearmente a procedimentos padronizados. Esse risco se concretizará se experts, na medida em que desenvolverem conhecimentos e tempo de experiência em suas áreas de interesse, também tenderem a se fechar nestas áreas, induzidos pelo temor ao novo, pela falta de abertura e de flexibilidade em acolher o emergente.

Em análise feita por Ericsson, Prietula e Cokely (2011), os estudos revelaram que inexistem comprovações científicas de que um desempenho superior esteja condicionado ao que eles denominaram de uma suposta tarimba. Os resultados de uma pesquisa com terapeutas, por exemplo, apontaram que nada garantia que esses especialistas com formação altamente qualificada e após décadas de experiência se saíssem melhor no tratamento de pacientes aleatoriamente distribuídos do que aqueles que exerciam a prática por apenas três meses. Estes autores sugerem, a par disto, que há evidências, inclusive, de que a tarimba parece diminuir na medida em que adquirem experiência.

A teoria de Luchins (1987) sugere que o problema desse tipo de pensamento ou de ocorrência deriva de uma sensação de certeza e de segurança fixadas de tal modo que pode levar o expert a não mais refletir sobre o que estiver fazendo, sendo o cérebro induzido a se acomodar às soluções “familiares” e aceitar a primeira que vem à mente e, provavelmente, será a que exige menos esforço. Luchins (1987) aponta um percentual em torno de 90% que tende a esse tipo de pensamento e, como consequência, passa a rejeitar qualquer solução que não se ajuste facilmente ao que já está consolidado, erigindo uma barreira à inovação. Na teoria de Binnig (2006), corresponde ao pensamento de uma só escala, o que seria notadamente prejudicial ao desempenho do expert. Já em Hurson (2007, p. 97), trata-se de uma estratégia aplicada pelo cérebro humano como uma espécie de “economia de energia”. O autor explica que “mentes comuns” tendem a seguir os “padrões conhecidos e muitas vezes desgastados, em vez de gerar novos pensamentos, novas interpretações ou novas formas de fazer as coisas”. Acrescenta que estabelecer e seguir padrões tornou-se uma habilidade própria da mente humana, principalmente, se os padrões forem antigos, pois, mais do que criar novos pensamentos, “os circuitos neurais do cérebro dedicam-se a reconhecer, armazenar e recuperar padrões” (HURSON, 2007, p. 97). Galvão (2006, p. 169) reforça a percepção desses autores, quando entende que “na experiência musical tal como em muitas outras experiências cognitivas, o cérebro busca naturalmente por regularidades”.

Morin, nas palavras de Lichnerowicz, expõe o papel da formação como origem deste problema. Em um trecho desta crítica, grifado por mim, há o que podemos considerar como uma síntese de uma visão mais ampla que é necessária na formação do expert:

*Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige *homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas* (LICHNEROWICZ apud MORIN, 2003, p.13).*

Integram as indagações desta tese, a preocupação com os riscos de o expert construir esta visão limitada e deixar de expressar, de modo pleno, os resultados positivos de um esforço intenso dedicado à área, apesar do alto nível de conhecimento que eles são capazes de alcançar e da importante experiência que adquirem atuando por muito tempo em um domínio específico. Afinal, “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2003, p.16).

Uma das teorias formuladas por Morin (2000) a esse respeito ilustra o efeito que pretendo enfatizar, aludindo diretamente às estratégias de constituição da expertise:

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas, a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e as relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador (MORIN, 2000, p. 15).

É possível que haja uma predisposição à passividade na relação do expert com o seu objeto de expertise; que esta passividade seja estimulada por uma suposta concepção epistemológica subjacente à abordagem teórica da expertise (suposta, porque não encontrei, no espaço teórico pesquisado, discussões epistemológicas a respeito da área); que esta passividade está relacionada a dificuldades em expressar sua criatividade.

Por esta perspectiva, as possibilidades de os experts transcenderem o padrão em domínios específicos podem depender da flexibilidade e abertura (GUILFORD, 1978; KABANOFF; BOTTGER, 1991; PETERS, 1989; MOSS KANTER, 1997) para o

diálogo com outros domínios e outros tipos de conhecimento (MORIN, 2000; PAUL 2005; D'AMBRÓSIO, 1993; 2011; NICOLESCU, 1999). Entendo que a ausência desta predisposição, bem como para com alguns outros indicadores da criatividade como, por exemplo, coragem, ousadia, reconhecer o papel da emoção, resistência ao fechamento, resistência ao medo do novo e do diferente, perspectiva incomum, rejeitar e superar padrões estabelecidos (TORRE, 2006; TORRANCE; BALL, 1980; WECHSLER, 1993), pode afetar a especialização e induzir ao risco de fossilização e estagnação de conhecimentos e de avanços nas áreas de estudo e áreas profissionais. Em outras palavras, ao produzir a lógica da compartimentalização e do isolamento das áreas ou de especialistas entre si, a especialização pode levar a uma “visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador” (MORIN, 2000, p. 11).

Na visão de Amabile (1998), a expertise em um determinado campo, apesar de ser uma contribuição essencial, pode constituir-se um fator de limitação da criatividade e, em consequência, da inovação. A autora realça situações nas quais a interação com outros campos torna-se valiosa e deve ser cultivada e, nestes casos, o conhecimento favorece a criatividade e a expertise na mesma proporção. Reconhecer as limitações da especialização já constitui, em si, um modo efetivo de evitar o risco do entrenchamento e fossilização de estratégias e procedimentos, pela abertura para produzir ideias alternativas e fazer novas combinações entre estratégias aprendidas e aquelas aparentemente discrepantes.

Quando combinados, os diferentes interesses e pontos de vista sobre o mesmo problema são mais propensos a produzir ideias consistentes e efetivas, o que não ocorreria se nos mantivéssemos presos a uma especialização ou interesse. E afirma, a partir dos resultados de suas pesquisas, que muitas das ideias mais inovadoras em um domínio tiveram sua formação inicial em outros domínios. Simonton defende que o conhecimento diversificado possibilita o surgimento de mais inovadores e que se estes não se multiplicarem podem ser excluídos, *a priori*, pelos que receberam treinamento circunscrito a uma disciplina ou um campo específico.

3.6. INTERAÇÃO ENTRE FATORES GENÉTICOS E AMBIENTAIS

Os estudos da expertise têm concentrado a ênfase em pessoas bem-sucedidas e não naquelas que deixaram de atingir níveis elevados de desempenho, mesmo submetidas aos mesmos fatores ou condições básicas apontadas como motivadores do

comportamento expert. Na mesma direção, pouco se buscou compreender sobre o que ocorre com aqueles indivíduos que, embora influenciados pelos mesmos fatores, atingem níveis altos de desempenho sem, contudo, necessitarem de tempo mínimo.

Trazendo mais uma vez a questão crítica do treinamento, recurso citado sempre como imprescindível, há um aspecto que talvez devesse ser considerado como um axioma universal quando envolver a questão da influência da genética. Esse aspecto é que a influência genética operaria para *aumentar a probabilidade* de se obter uma resposta favorável em diferentes graus, quando indivíduos se submetem a qualquer estímulo a que outros se submetem, entre eles o treinamento, e mesmo assim não produzem o mesmo resultado. Significa pensar que o treinamento não é determinante em todos os casos. Como se expressa Gardner (1999a),

[...] a maioria de nós deveria se tornar um bom caçador ou cozinheiro; um bom número deveria entender e empregar os princípios básicos da física ou os movimentos analíticos de um historiador. E, se tivermos a feliz coincidência de nossa própria força intelectual e as atenções de um mestre ou instrutor de alto nível, então seremos até capazes de alcançar altos níveis de desempenho. Não faremos como um violinista, jogador de xadrez ou matemático precoces. A natureza não permitiria. Mas, segundo essa linha de análise, o que esses prodígios realizam em idade precoce a maioria de nós só conseguiria na maturidade (GARDNER, 1999a, p. 41).

O que parece refletir da argumentação de Gardner (1999a) é uma possibilidade dúbia quanto à relação entre influência genética, treinamento e especialização. Ao mesmo tempo em que ele admite a precocidade e, neste caso, tende-se a remeter à genética, também afirma que qualquer pessoa realizaria na maioridade o que um precoce realiza/ou em idade prematura. O precoce traz em si uma alta probabilidade de tornar-se um expert, dada a suposta propensão natural para o domínio a que se dedica, somada aos anos futuros de dedicação e envolvimento com o referido domínio, levando-o a transformações possivelmente radicais.

Em outra direção, muitas vezes a genética é compreendida e citada como fator que se relaciona mais às habilidades vinculadas à dimensão física do indivíduo e menos a outras dimensões, como a cognitiva, a intelectual, a emocional. Para tanto, basta considerar que a genética é responsável pela maturação neuromuscular favorecedora do desenvolvimento de habilidades motoras, logo, remetendo-a, mais uma vez, ao treinamento esportivo (SEEFELDT, 1988). No que transcende ao aspecto físico, alia-se o fator ‘predisposição’ para justificar a dedicação ao treinamento intensivo, durante o tempo necessário para executá-lo, aspecto pertinente à dimensão da personalidade.

Quando envolve a personalidade, há autores que antagonizam a relação entre genética e desempenho físico. Para esses autores, a possibilidade que, de fato, se pode considerar é a de que características psicológicas tendem a ser influenciadas indiretamente pelos genes, embora ainda não se tenha descoberto um padrão psicológico determinante do alto desempenho (PLOMIN; THOMPSON, 1993; WILLIAMS; REILLY, 2000; ABBOTT; COLLINS, 2004).

Sobre a perspectiva de associar genética e características psicológicas, Plomin e Thompson (1993) reconhecem que a ênfase tem sido maior ao vincular a hereditariedade à capacidade cognitiva geral do que a qualquer outro traço que envolva a personalidade. Informam sobre descobertas mais recentes, as quais revelam que a possibilidade de herdar esses traços aumenta ao longo do tempo de vida e os efeitos genéticos sobre o desempenho escolar, em grande parte, correspondem aos efeitos genéticos sobre a capacidade cognitiva. Entretanto, a vinculação da genética com a capacidade cognitiva na faixa da normalidade, não implica que a alta capacidade também seja de origem genética.

Esta tese foi defendida até a realização do primeiro estudo envolvendo crianças (gêmeos) de alto QI. Depois de analisar a diferença média entre os grupos de capacidade superior e o resto da população ficou evidenciado que o alto QI é tão hereditário quanto diferenças individuais na faixa da normalidade (PLOMIN; THOMPSON, 1993).

Nesse contexto, parece que os autores se aproximam de parâmetros mais precisos para argumentarem em defesa da influência genética nos fatores relacionados às características de personalidade. Talvez até considerem a possibilidade de esta influência explicar alguns aspectos do alto desempenho. Todavia, com relação à interação de fatores genéticos e ambientais, Seefeldt (1988) sugere que ainda não há possibilidades, em ambas as situações, de quantificar em que medida este ou aquele fator afetam o alto desempenho. O que se torna possível verificar é o grau de aceitação e de satisfação do indivíduo em se envolver na realização do que foi projetado com vistas a potencializar o próprio desempenho (WOLANSKY, 1984). Em outras palavras, o que percebemos a ‘olhos nus’ é o quanto esse indivíduo se mostra predisposto e disponível a realizar, bem como em persistir na realização de determinada tarefa, e o quanto de entusiasmo irradia ao submeter-se a determinado desafio. Tal percepção reforça o pensamento de Wolansky, quando o autor entende que a diferença aparentemente

observável está na suscetibilidade aos diferentes estímulos advindos do ambiente e não há como desconsiderar que esse fator seja geneticamente determinado e influenciado por experiências precoces.

Só pode fazer parte de um potencial inato. Esta é a resposta-síntese que muitos pesquisadores arriscam-se a oferecer, quando se deparam com a complexidade dessa discussão e com a dificuldade ou impossibilidade de encontrarem, nas teorias, medidas objetivas sobre as quais possam se basear para confirmar a origem das capacidades humanas, quando estas transcendem o nível comum da média de uma população. Winner e Martino (1993) confirmam a percepção e avaliam que essa resposta parece que vem se mantendo como a mais plausível, quando se trata de dimensões humanas, por natureza, complexas, e que não se conformariam a uma explicação restrita e linear.

Assim, a polêmica segue seu curso indagando: qual a origem desse impulso motivacional que leva pessoas a se dedicarem a determinadas tarefas de forma mais intensa e bem-sucedida do que outras? O que podemos afirmar a respeito, depois de vasta busca na literatura, é que, embora submetidas a oportunidades e estímulos idênticos, nem todas serão responsivas de maneira positiva e que, crianças que se destacam de seus pares, por exemplo, não necessitam de nada acessório para dedicarem horas realizando tarefas relacionadas a algo que lhes desperta o interesse. Aliás, Howe, Davidson e Sloboda (1998) revelam que há muitos relatos de crianças que adquirem habilidades extraordinárias em idade ainda precoce, na aparente ausência de oportunidades vinculadas àquele tipo de experiências ou estímulos que normalmente seriam considerados imprescindíveis às respectivas aprendizagens. Um exemplo é o já citado depoimento de Alfred Brenel.

Autores como Bouchard e Malina (1986) parecem embarçar-se entre as controvérsias. Ao mesmo tempo em que afirmam existir considerável influência genética sobre a forma como os indivíduos respondem a estímulos do tipo recorrente (como aqueles recebidos via treinamento), também concordam que diferentes resultados obtidos de um mesmo treino, não devem ser atribuídos, apenas à interferência de fatores genéticos. Esses autores terminam por admitir que ambas as origens de características - genéticas e ambientais - influenciam-se mutuamente, impossibilitando tentativas de análises sobre fatores isolados.

Focalizando a área musical, Freeman (1991) refere-se à influência familiar. Notemos que isto não o afasta da tese da hereditariedade, ao mesmo tempo em que pode

integrá-la a fatores ambientais, visto que a convivência também constitui um fator que compõe o meio no qual os indivíduos se desenvolvem. Sem conseguir se diferenciar do resultado de muitas outras pesquisas, Freeman concluiu que as crianças se destacavam na música em consequência do apoio familiar, somado às oportunidades precoces de treinamento intensivo. Contudo, depois de verificar mais detalhadamente como essas mesmas crianças evoluíam em sua *performance* musical, identificou que eram as oportunidades iniciais que pareciam manter a dedicação e o suposto talento. Uma vez eliminadas, à medida que se tornavam mais velhas o destaque inicial desaparecia. Segundo esse autor, em nenhuma área foram realizados estudos com um grupo randomizado de crianças, que as submetessem às mesmas condições e resultasse em alto desempenho, evidência que, para ele, volta a situar o foco na hereditariedade como fator a se considerar nesse aspecto.

Howe, Davidson e Sloboda (1998), por sua vez, discordam de Freeman. Na tentativa de demolir a suposta crença de que uma capacidade inata pode determinar a ocorrência do alto desempenho, esses três autores afirmam que, em todos os muitos anos que se debruçaram em pesquisas nesse campo, jamais identificaram evidências de que a excelência decorresse unicamente de um potencial pré-existente sem os meios para desenvolvê-lo. Argumentam que até reconhecem que o talento possa ser detectado na primeira infância, porém, corroboram o que chamaram de uma ‘suposição generalizada’, por meio da qual se dissemina a ideia de que nunca é tarde demais para desenvolver um potencial identificado. Howe, Davidson e Sloboda (1998) sugerem, ainda, como resultados de seus estudos, que diferenças em experiências anteriores, preferências, oportunidades, hábitos, treinamento e prática sejam determinantes reais de excelência.

Pensando uma possível interação entre correntes que antagonizam, polarizando-se entre a influência genética e a influência ambiental, avalia-se que estejam com a razão os autores que apontam para ambos os caminhos. Nessa percepção, tomamos como a mais coerente, a versão de que os fatores que levam ao alto desempenho são complementares entre si. Afinal, o equilíbrio se constitui o recurso mais plausível diante de ocorrências contingentes. Na perspectiva do equilíbrio, Albernethy, Farrow e Berry (2003) revelam que, mesmo entre os partidários da genética, há uma medida de preponderância entre as diferenças individuais (características atribuídas à hereditariedade) e a resposta ao treinamento prolongado (envolvendo esforço, dedicação

e aquisição de conhecimentos). Entretanto, esta medida não deve ultrapassar o percentual de, no máximo, 50%. Isto quer dizer que, mesmo nos casos mais intrigantes, por se tratar de comportamento humano, logo, passível de emergências e contingências, a prudência recomenda que não se conceda a uma única perspectiva a origem dos fenômenos. O risco, certamente, seria o de incorrer em uma análise unilateral, linear e restrita.

Singer e Janelle (1999), por sua vez, ponderam que, mesmo admitindo que haja uma forte tendência para as influências genéticas no alto desempenho, faz-se necessário abordá-las de forma probabilística, integrando as condições ambientais para que o indivíduo se destaque em seu desempenho (TRANCKLE; CUSHION, 2006). Gardner (1999b, p. 45) concorda e reforça a visão de que os fatores genéticos até podem exercer um papel importante, porém, não se deve ignorar que “o meio afeta a expressão genética desde o momento da concepção”. Em outras palavras, não há como deixar de considerar que, na medida em que o ser entra em contato com o mundo submetendo-se aos mais variados estímulos e interações, a carga genética que traz sofre interferências e tende a se modificar. Razão pela qual se torna inócuo sustentar a tese de que pessoas extremamente habilidosas em determinada área “nasceram para fazer aquilo”, fortalecendo a visão de que somente atingirá o alto desempenho aquele que for portador de um dom inato (GARDNER, 1999b).

Inclusive, na área da inteligência, Sternberg, Grigorenko e Kidd (2005) e Sternberg e Grigorenko (2002) atestam a interferência da educação e do treino orientado, reconhecendo que mesmo a inteligência se constitui em um construto passível de modificação por meio da experiência. Nesta ótica, estão também corroborando a existência de parceria entre hereditariedade e ambiente. Sternberg e Grigorenko (2002) ainda complementam que não importa o tipo de inteligência, o que não devemos perder de vista é a medida do grau ou do nível de mestria que um indivíduo pode atingir ao longo das suas interações com o meio. Apesar disso, Sternberg e Grigorenko não negam o papel dos genes. Neste caso, o meio passa a agir como mediador da influência que os genes possam exercer no comportamento, e, a proporção dessa interferência, pode ser identificada, na concepção desses autores e de outros que apoiam a visão *psicometrista*, por meio dos testes de inteligência, sugeridos como recurso para quantificar o efeito da interação genes *versus* meio sobre o comportamento (STERNBERG; GRIGORENKO, 2002).

3.7. COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

Nós ainda não sabemos por que os mestres criativos aprendem tanto e tão bem. A hipótese mais simples é que eles sabem escolher melhor como e o que aprender! Qual poderia ser o segredo? [...] é preciso aprender a ser melhor no próprio processo de aprendizagem (MINSKY, 1982, p. 5).

Compreender conceitualmente a cognição requer estabelecermos uma correspondência epistemológica com a metacognição. Trata-se de dois conceitos complementares, cuja distinção se dá em torno de relações de consequência, como se fizessem parte de um procedimento arqueológico, com o fim de satisfazer uma necessidade iminente no indivíduo de explorar o próprio conhecimento adquirido. Por analogia, assim como ocorre na exploração arqueológica, é como se resultasse de uma ação mental/intelectual desse indivíduo no sentido de traçar o caminho de volta nesse processo de construção, destruir ‘artefatos cognitivos’ e, da reconstituição desses pedaços de objetos deixados no solo da cognição, recontar a história de uma competência conquistada e, assim, exercer controle sobre o que fazer com aquilo que se deu conta que construiu.

Explicado em outras palavras, é como se a origem da metacognição decorresse de uma necessidade do indivíduo imposta pela própria condição de evolução, de maturação dos sentidos. Isto não restringe, mas, sim, transcende a ideia de um conhecimento sobre a cognição para constituir um passo de nível superior. Assim, pode-se dizer que a capacidade cognitiva só poderá avançar se forem desenvolvidas habilidades metacognitivas, isto é, se o indivíduo for capaz de refletir a partir do já conhecido, em conexão com as novas experiências, que, por sua vez, demandam novas etapas sobre o contexto em que estiver agindo. Antecipando alguns aspectos da metodologia, é o que deve provocar a atitude de redução fenomenológica e a provocação para que o participante da pesquisa reflita sobre o fenômeno que está sendo investigado a partir de si e somente com os fundamentos da própria experiência vivida.

Alguns autores traduzem a metacognição como uma conquista evolutiva do indivíduo, decorrente ou provocada pela necessidade de adaptar-se às novas situações do cotidiano (CHAHON, 2006; JOU; SPERB, 2006; NEVES, 2007). Não seria difícil se estabelecer uma relação, tomando por base a discussão desenvolvida no tópico anterior, entre genética/ambiente e cognição/metacognição. Essa possível contextualização seria válida na perspectiva de se pensar a cognição como o insumo da metacognição, assim como a genética poderia ser traduzida como o insumo da ação do ambiente. Na medida

em que o ser expõe e disponibiliza toda a sua carga genético-cognitiva à interferência dos fatores ambientais e da experiência a ser vivida, permite-se evoluir, construindo mecanismos de adaptação e, na sequência, de desenvolvimento de um ponto a outro mais elevado. Esse mecanismo só se torna possível a partir da capacidade metacognitiva e esta se dá como uma ação recursiva exercida sobre o sistema cognitivo.

Na concepção de Jou e Sperb (2006), metacognição faz parte de um enfoque da psicologia cognitiva que busca explicar como se processa a informação. Nessa ótica, se reconhece a ação recursiva entre mente e meio, na medida em que a primeira é concebida como um sistema cognitivo que, na interação que exerce com o meio, desenvolve processos como a monitoração e a autorregulação, provocando a potencialização do próprio sistema de onde a ação se originou. Peixoto (2007) concorda com a visão da recursividade nesse processamento que ocorre entre cognição e metacognição, ao reconhecer que tanto a monitoração quanto a autorregulação exercidos por parte de um sistema metacognitivo se dirigem a um nível cognitivo, assim como a ação metacognitiva decorre de um nível cognitivo.

A contribuição desses processos para a expertise ocorre quando se compreende que uma das potencialidades do indivíduo expert consiste exatamente na capacidade de mobilizar o conhecimento armazenado e estabelecer uma boa articulação entre esse conhecimento e o que estiver sendo requerido para a resolução de um dado problema. Esse procedimento demonstra a capacidade do expert de exercer controle sobre o que conhece, e, ao mesmo tempo, de fazer corresponder à parte desse todo conhecido a tarefa que vai realizar, de forma eficaz e eficiente, ou seja, saber o que precisa ser feito e como fazer bem feito.

Essa habilidade de refletir e agir sobre o que refletiu no momento em que realiza determinada tarefa pode constituir a essência da metacognição que contribui para o desenvolvimento da expertise. Jou e Sperb (2006) traduzem esse processo de reflexão como uma habilidade do indivíduo de aprender e aplicar o que aprendeu no momento oportuno cada vez que precisar melhorar seu desempenho. Isso faz com que se torne um aprendiz eficiente. Afinal, atribui-se ao expert exatamente essa consciência ‘do que’, ‘onde’, ‘quanto’, ‘quando’ e ‘como’ usar o que sabe. Esta é a capacidade que Jou e Sperb chamam de conhecimento condicional, contextual, aplicado a estratégias que potencializam o desenvolvimento do processo cognitivo.

3.8 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALTO NÍVEL

O sentido que podemos atribuir ao termo *aprendizagem* aplicado ao contexto do papel da criatividade na expertise deve remeter aos processos de aprendizagem de alto nível desenvolvidos pelo expert. Refere-se à ação de adquirir os conhecimentos e a prática necessários para desempenhar uma atividade específica, durante a qual adquirimos gradativamente, e em níveis cada vez mais elevados, a experiência profissional indispensável ao domínio em questão (VIANA, 2007).

Fleury e Fleury (1997) associam a aprendizagem a um processo de mudança que resulta de prática ou experiência anterior, visão que converge para o que pretendo chamar a atenção neste conceito. A ideia a ser associada é de um processo de refinamento, de aprimoramento e de evolução do estado anterior para estados mais avançado. Esta evolução deve corresponder à perspectiva de alcançar níveis cada vez mais elevados, transcendendo as aquisições que se pode obter pelo treino, prática e tempo mínimo de dez mil horas, conforme estipulado pelas teorias para se adquirir expertise.

Os processos de aprendizagem de alto nível correspondem ao que chamamos de aprendizagem expert. São habilidades que o expert desenvolve e que os distinguem das pessoas comuns. Referem-se ao seu estilo de pensar e agir, às atitudes que os experts passam a adotar na articulação com os seus próprios processos de aprendizagem e de desenvolvimento da expertise. Normalmente, as pessoas tendem a ser heterorreguladas, ou seja, o seu processo de aprendizagem é orientado por padrões externos, como o auxílio de professores, de familiares, bem como de fontes que oferecem outros suportes, como financeiro, emocional e logístico (ERICSSON, 1996). Na aprendizagem expert, eles próprios regulam o seu processo de aprender, controla e abstrai os fatores de motivação, aciona os seus próprios mecanismos pessoais, para manter os padrões emocionais que colaboram para sustentar o esforço dedicado ao estudo e para cumprir os objetivos que estabeleceu para si (ZIMMERMAN, 2000).

A cognição e a metacognição são características envolvidas nesse processo. Enquanto a aprendizagem se caracteriza por um conjunto de informações, habilidades, que adquirimos na relação com o meio, a cognição é o modo pelo qual organizamos essas informações e armazenamos na memória. Sternberg (2000) observou que ao longo do seu desenvolvimento, as pessoas desenvolvem mecanismos mais sofisticados sobre o próprio pensamento e processo de aprendizagem. Interações cada vez mais complexas

tendem a ocorrer com o passar dos anos. A metacognição, por sua vez, configura-se como uma ação específica de refletir sobre os próprios processos cognitivos, relativos a memória, atenção e percepção (JOU; SPERB, 2006). Além da cognição e da metacognição, alguns outros elementos compõem os processos de aprendizagem expert.

A autorregulação reflete uma capacidade de autodomínio sobre o próprio processo de aprendizagem (BANDURA, 1991). Na figura abaixo, este autor explica a autorregulação, a partir de três subfunções que a compõem, operando de forma integrada entre si e em articulação com o ambiente:

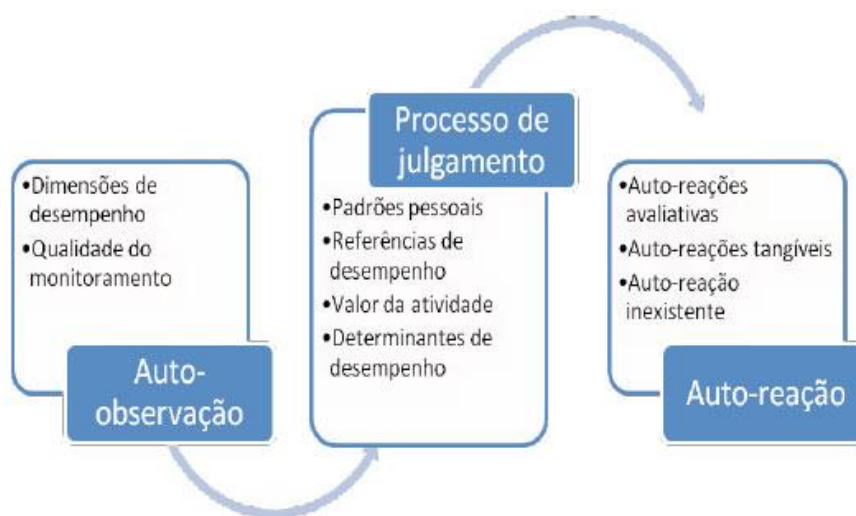


Figura 1. SUBFUNÇÕES DO SISTEMA DE AUTORREGULAÇÃO (BANDURA, 1991)

A *auto-observação* é o que os permite desenvolver a capacidade de identificar o seu próprio modo de agir, levando ao autoconhecimento. O *processo de julgamento*, que evidencia o significado que eles atribuem aos padrões pessoais, às referências para o desempenho que os influenciaram ao longo da trajetória, o valor que atribuem à atividade no domínio e os elementos que contribuem para manterem-se focados nessa atividade, sempre visando à melhora do próprio desempenho. E, a *autorreação*, como um componente que, semelhante ao *feedback*, faz com que retroalimentem o processo reiniciando o fluxo.

Integrando à perspectiva sociocognitiva, a autorregulação exerce um importante papel na capacidade do expert de agir, recursivamente, sobre o meio externo. Ao mesmo tempo em que reagem aos estímulos, eles refletem sobre o meio, buscando encontrar

cursos de ações mais efetivas (BANDURA, 1991; POLYDORO; AZZI, 2008). De acordo com os autores, assim como acontece com os elementos envolvidos na complexidade humana, a autorregulação não se constitui como um processo isolado. Além de abranger e provocar condições facilitadoras do meio externo associa-se à capacidade de julgamento pessoal do modo como se utiliza das estratégias cognitivas e metacognitivas e de autorreforçamento (POLYDORO; AZZI, 2008).

A autorregulação interage com a metacognição, na medida em que, o conhecimento adquirido se torna passível de controle. Aciona-se a metacognição no momento de realizar uma ação que exige mobilizar esses conhecimentos. Esses processos existem em qualquer pessoa, mas, no expert, ocorrem de forma mais rápida e efetiva, por isso, se caracterizam como processos de alto nível.

O estudo deliberado e a prática deliberada também são definidos por Ericsson et.al. (1993), como elementos que compõem o processo de aprendizagem expert. O que o diferencia do estudo comum, consiste basicamente no controle que o expert exerce sobre o seu próprio processo de estudo e ao exercer a sua prática. Ele controla, manipula e seleciona, sempre visando o que servirá à melhoria do desempenho. Uma das estratégias das quais se utiliza é compreender como o conhecimento é organizado e estruturado em seus fundamentos, tornando o estudo mais eficiente. De acordo com Galvão (2006), apreender de forma eficiente as relações e conexões envolvidas na aprendizagem, é um processo que requer estruturas bastante refinadas de autorregulação e metacognição, e estas estruturas são construídas gradativamente, conforme as suas necessidades, sempre vislumbrando o refinamento do desempenho.

Sobre a prática deliberada, Ericsson et.al. (1993) a definem como a execução repetida, de modo intencional, de habilidades que estão diretamente voltadas para melhorar o desempenho. É comum, no campo da expertise, a presença de um instrutor ou um treinador para auxiliar no refinamento dessa prática, fornecendo o *feedback* adequado, momento em que o expert também exercita a sua capacidade metacognitiva.

Kemp (1996) esclarece que a autorregulação compõe esse estágio mais sofisticado da aprendizagem expert. O processo vai se constituindo progressivamente, tornando-se cada vez mais individualizado, ou seja, o expert vai descobrindo o seu estilo de pensamento e apreendendo as estratégias de autorregulação mais apropriadas a esse estilo. Neste momento, ele se torna independente. Kemp (1996) aponta-nos o apoio externo, a fase de transição e a regulação interna, como os três estágios que ocorrem

nesse ciclo de amadurecimento do expert, com relação à sua aprendizagem. Analisando os estágios que Kemp propõe, podemos associar os dois primeiros a condições que pertencem ao meio externo e não propriamente a características pessoais. O terceiro estágio, regulação interna, pode ser atribuído como um modo diferente de referir-se à autorregulação.

Galvão (2006) acrescenta o *feedback externo*, o *auto-feedback*, a qualidade de performance e a noção de domínio específico, além do que já foi citado, a autorregulação e a metacognição. Podemos classificar os mecanismos apresentados por Galvão, em sua maioria, também como reportados ao meio externo, com exceção do *auto-feedback*, os demais remetem a condições que podem ser favorecidas pelo meio (família, escola, instrutores), até que o próprio expert alcance o estágio de autonomia na aprendizagem, mantendo esses mecanismos sem depender de condições externas ou criando o seu próprio estilo de aprender. Zimmerman (2000), por sua vez, não se diferencia muito dos outros autores. Ele atribui como função cognitiva adotada para o controle dos mecanismos de aprendizagem, estabelecer um objetivo ou norma de estudo e controlar o próprio progresso.

Notemos que Zimmerman (2000) diferencia-se apenas na habilidade de estabelecer objetivos. Porém, os autores citados seguem um padrão no repertório definido como componentes da aprendizagem expert. Cabe ressaltar, que há uma ênfase na menção de procedimentos e condições que reportam ao meio externo. Pessoas comuns, que não se engajaram em metas próprias de refinamento do desempenho, costumam encaixar-se no que a literatura dispõe como recursos para desenvolver aprendizagem de alto nível. O expert se difere ao seguir avante, recuperando-se rapidamente dos períodos normais de estagnação (efeito *plateau*), para dar novo impulso ao seu próprio processo.

Dar-se conta desta ênfase pode suscitar a necessidade de explorar com mais profundidade os mecanismos pessoais, as estratégias internas que cada expert, em determinado estágio de amadurecimento, passa a constituir como seu estilo próprio de aprender. Isto ampliaria o alcance da autonomia, reduzindo a dependência das condições externas. A inexistência das condições, aliando-se ao perfil da dependência enculturada, gera e reforça cada vez mais o perfil de comodismo diante das possibilidades de melhoria do desempenho e de desenvolvimento da expertise.

Ao desenvolver os processos de aprendizagem de alto nível, o expert pode se tornar independente do suporte e reforço do ambiente e de contextos favoráveis. Ele também se liberta da necessidade de ter ‘disposição’, visto que passa a ser estimulado e impulsionado pelo próprio prazer de buscar cada vez mais melhorar o desempenho. A aprendizagem passa da condição de heterorreguladas para autorregulada, estágio no qual as aptidões mentais evoluem para competências acadêmicas. Em contextos não estruturados de aprendizagem, como, por exemplo, a partir da graduação, esses processos são decisivos, tendo em vista que a exigência natural passa a ser pelo estudo deliberado, associado aos mecanismos de autorregulação, entre outros mencionados (HERNÁNDEZ PINA, et. al., 2010).

Os processos de aprendizagem de alto nível exercem um papel na expertise que se torna importante destacar. Existe um problema na diferença de uso dos termos expert e expertise, pelo senso comum e conforme a literatura. Na literatura um expert é alguém que demonstra de forma consistente um desempenho superior, como resultado da prática deliberada. No senso comum, expert tem sido usado para nos se referirmos a uma pessoa que se destaca por um elevado grau de competência, sem levar em conta o caminho de aquisição dessa competência. Weisberg (2007) entende que se referir a capacidade para um desempenho de nível superior, como é concebida no senso comum, ou seja, sem ter em conta a forma como foi adquirida, significa incluir a inovação.

Este aspecto de distinção torna-se crucial para a necessidade de pensarmos em fronteiras para a expertise. Além de termos de reconhecer a existência e o papel da singularidade, também devemos ter em conta que, mesmo entre os níveis mais altos de competência e desempenho ainda existem os que se destacam e os que se mantêm na linha que separa a curva. Em termos de aprendizagem de alto nível, considerando que é um processo próprio do campo da expertise, a diferença está em existirem componentes específicos que caracterizam esse processo. Entre tais componentes, já definidos neste tópico, destacam-se o estudo e prática deliberada, segundo Weisberg (2007). Assim, entendo que esta dificuldade, nos termos que ele colocou, sobressai quando nos remetemos ao pensamento criativo.

3.9. EXPERTISE NA CRIATIVIDADE? APROXIMAÇÕES RECENTES ENTRE OS CAMPOS

O interesse pelo estudo da expertise tem se ampliado nas últimas décadas. Contudo, a ênfase se mantém na consideração, muitas vezes, de forma unidirecional, do que está envolvido no desempenho superior e consistente, resultando na prática deliberada. As investigações já se ampliaram em termos de abrangência das áreas que se interessam em explorar o conceito, diversificando o foco que sempre esteve centrado em áreas como o esporte, música, xadrez etc.

Weisberg (2007) é um dos poucos autores que tem se inclinado para estudar uma proximidade entre criatividade e expertise. A diferença de foco, com relação ao interesse declarado no presente estudo, está na questão de saber se a expertise desempenha um papel na criatividade. Ele afirma que até há pouco tempo, os pesquisadores que estudam a expertise não se referiam à criatividade. Verificar se a expertise, mesmo no aspecto da inovação, tem uma base criativa, ainda não se tornou, até o momento, uma questão suscitada no campo nem da expertise e nem da criatividade.

Seguindo um percurso inverso ao problema investigado, aqui, Ericsson (1998; 2007; 1999) tem prestado valiosa contribuição no estudo de como a expertise e a criatividade podem ser ligadas. Divergindo do objetivo deste estudo, ele propôs que a expertise facilita o pensamento criativo. E o faz, sem desvincular-se da prática deliberada. Para Ericsson, a criatividade é tida em conta, quando o expert descobre novas técnicas ou habilidades para exercer a prática deliberada.

Weisberg (2007) classifica o interesse de Ericsson em três hipóteses testáveis, segundo ele:

- (1) a expertise é necessária para a realização criativa;
- (2) os avanços criativos se desenvolvem como resultado de novas técnicas e habilidades, aplicadas à prática deliberada do expert;
- (3) os avanços criativos estendem-se até os limites do campo de atuação.

Os estudos de Weisberg se concentraram em examinar se há e qual é o suporte para essas três hipóteses. O primeiro desafio foi eliminar diversos possíveis pontos de confusão e esclarecer sobre possíveis lacunas, quando se trata de analisar *a expertise na criatividade*. Baseando-se em estudos de caso ele avalia que a expertise pode exercer vários papéis na criatividade, mas há limitações. Uma delas, já mencionada no tópico

acima, são as confusões no uso do termo expert e expertise pelo senso comum e na literatura.

Uma possível inserção da expertise na criatividade, apontada por Weisberg (1999, 2003, 2004, 2006), pareceu-me limitada. O autor analisa o papel da expertise na criatividade sob a perspectiva da inovação, por dois ângulos. Primeiramente, que os estudos de caso sobre pensamento criativo nos seus maiores níveis apontaram a vinculação das ideias criativas, não com o novo, mas com o passado, ou seja, as pessoas criativas fazem uso dos conhecimentos que tem sobre o domínio em questão, como a base para a criação de algo novo.

Nesse caso, a criatividade decorre do vínculo com um domínio específico e, neste domínio, a expertise servirá como base para *transferir* o conhecimento já consolidado para a nova situação. Questionou-se o que pode ocorrer em situações nas quais as pessoas envolvidas na experiência criativa são novatas, por exemplo, e ainda não atingiram o nível da expertise. De acordo com estas pesquisas (FLECK; WEISBERG, 2004; PERKINS, 1981; WEISBERG; SULLS, 1973), em alguns casos, as ideias criativas não decorrem dos conhecimentos acumulados no domínio, ou seja, não estão vinculadas a um domínio específico, mas sim a uma expertise geral. Para estes autores, refere-se a um *background* de conhecimento geral, que, conforme eles definem, reporta, não, a conhecimentos específicos, mas a capacidades específicas, como a lógico-matemática, capacidade de raciocínio, entre outras.

As conclusões de Weisberg (2007) foram direcionadas no sentido de que existe uma relação complexa entre a criatividade e expertise. Em alguns casos, sugere um vínculo com o conhecimento específico acumulado de um domínio, ratificando a força do argumento sobre os benefícios da regra de dez anos como base para a realização criativa. Outros aspectos observados, o autor reflete sobre os seguintes pontos: existe uma diferença entre os tipos de realizações criativas e alguns deles produzem avanços que vão para além dos níveis já existentes de desempenho, abordados de uma forma quantitativa; realizações criativas, as mais radicalmente inovadoras, ocorrem independentes da regra do tempo mínimo, abordados sob o ponto de vista quantitativo.

Em face disto, investir em novas abordagens, por si, amplia possibilidades de obter resultados diferentes daqueles amplamente disseminados como consolidados pela literatura. Há duas conclusões que considero as mais significativas para este estudo, que decorreram das investigações de Weisberg (2007): a de que existem profundas

limitações, quando o tema é a relação entre as duas áreas de estudo; e que as divergências na ocorrência desta relação, podem ser tão importantes quanto as convergências.

3.10 OS INDICADORES TEÓRICOS: RESULTADOS

O processo analítico-interpretativo na dimensão teórica ocorreu de forma semelhante ao da dimensão empírica, visto que ambos tinham o mesmo objetivo em contextos diferentes: gerar os seus respectivos indicadores. Aqui, na dimensão teórica, conforme já detalhado, mais adiante no capítulo que descreve o caminho metodológico, foram aplicados os procedimentos de codificação também de forma integrada, ou seja, fiz uso da teoria fundamentada nos dados da pesquisa, análise de conteúdo e análise e interpretação fenomenológica. Assim como ocorreu com os dados na dimensão empírica, os dados na dimensão teórica também não serão apresentados no corpo da tese, dado a extensão que decorreria em número de páginas. Optei por incluir neste espaço, somente o resultado da última etapa de categorização.

O processo de codificação completo abrangeu a codificação aberta, a codificação axial e a redução. Na primeira houve uma seleção, por classificação e associação livre, de todas as partes da literatura, que evidenciassem o potencial de se tornar categoria. Em seguida, na codificação axial, foi feita uma comparação entre todas as unidades de análise, para transformá-las em categorias.

Na última etapa do procedimento de redução, foi realizada uma nova seleção, a partir da comparação entre as categorias geradas. O objetivo desta nova seleção foi alcançar aquelas que detivessem maior grau de significação no aporte teórico das áreas e aquelas que mais se relacionavam ao objeto de estudo. Esta etapa consistiu em um agrupamento por meio da integração de categorias. Da comparação entre todas as categorias, separei aquelas que se referiam a fatores e a características.

Finalizando o processo, as categorias foram transformadas em indicadores teóricos, ou seja, os constituintes de cada fenômeno que denotam a presença dele nas pessoas, sistemas ou ambientes externos.

Depois de definir os indicadores, apliquei a mesma estratégia que foi adotada na dimensão empírica: selecionar os indicadores catalisadores, ou seja, aqueles que detêm a força da integração dos demais. A diferença se deu quanto à natureza dos processos que ocorrem no âmbito da literatura clássica. A já discutida fragmentação e pouca frequência do diálogo entre as teorias, não me permitiu aplicar, neste estudo, a estratégia

dos espaços relacionais. Este *insight* para uma nova compreensão, no ambiente nativo, só foi possível, em vista da conexão que existe no que emerge das relações entre conhecimento e experiência vivida. Sendo assim, os resultados alcançados, a partir da literatura refletem o caráter de simplificação que está intrínseco a tal ambiente.

Indicadores teóricos da criatividade, atribuídos, pela literatura

Elementos catalisadores: **Flexibilidade e Abertura**

CARACTERÍSTICAS

Capacidade de solucionar problemas
Fluência
Pensar por metáforas
Originalidade
Concentração
Autorrealização
Elaboração
Inovação
Perspectiva incomum
Fantasia
Emoção
Pensar por analogias
Inconformismo
Impulsividade
Confiança em si
Persistência
Energia
Liderança
Visionário(a)
Otimismo
Tolerância à frustração

FATORES

Tarefas desafiadoras
Experiências positivas
Apoio dos superiores
Estímulos intelectuais
Vontade de arriscar-se
Ambiente físico com recursos
Recursos tecnológicos

Indicadores teóricos da expertise atribuídos pela literatura

Elementos catalisadores: **Prática e Estudo Deliberado**

CARACTERÍSTICAS

Foco na meta estabelecida para si
Motivação de longo prazo
Habilidade autorregulatória
Autocontrole
Capacidade de metacognição
Autorregulação
Auto-observação
Autorreação

FATORES

Treinamento intensivo
Regra dos dez anos
Prática deliberada
Estudo deliberado
Concentração total
Tempo extenso de preparação
Experiência em um campo específico
Esquemas adequados de *feedback*

4. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Se me disponho a filosofar, é porque busco compreender as coisas e os fatos que me envolvem, a Realidade em que estou imerso. É porque quero saber o que posso saber e como devo ordenar minha visão do Mundo, como situar-me diante do Mundo físico e do Mundo humano e de tudo quanto se oferece à minha experiência. Como entender os discursos dos homens e meu próprio discurso. Nesse contato com as filosofias e no seu estudo, faço a experiência de sua irreduzível pluralidade, de seu conflito permanente e de sua recíproca incompatibilidade.

(PORCHAT, 1981)

4.1 DA FILOSOFIA À PRÁTICA DA PESQUISA

“Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático [...], mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia” (GAMBOA, 2007, p. 46). A visão que Gamboa revelou-me nesta citação resume a ideia implícita neste tópico. Pretendi expor, aqui, as bases de uma ‘filosofia de trabalho’, a visão de mundo acadêmico e de prática da pesquisa que conduziu esta investigação. Trata-se de uma perspectiva subjacente ao modo de transitar entre filosofia (visão, princípios), teoria (estudo do aporte teórico) e prática (pesquisa de campo), o qual atribui sentido ao desenvolvimento do caminho metodológico, na estrutura em que esse caminho foi traçado e percorrido. De acordo com Gonçalves (1991, p. 34), “a diferença fundamental entre ciência e filosofia da ciência é intencional: na ciência faz-se, na filosofia pensa-se como se faz, para que se faz e por que se faz” e, cuidar desse aspecto, nos afasta do risco de “provocar uma leitura demasiado simplista, e não mistificar o que pretendemos transmitir” (GONÇALVES, 1991, p. 34).

Realizar essa pesquisa requereu-me um percurso composto de um conjunto caótico de escolhas. É caótico, mas não aleatório. O que ordena esse caos é exatamente o sentido que subjaz a esta visão filosófica. Foi com base nessa busca de sentido que me orientei em todas estas escolhas. O modo de ordenar o caos é, ao mesmo tempo, passível de liberdade e de controle, evidenciando a nossa autonomia-dependência enquanto pesquisadores.

Dar-me conta de uma filosofia de trabalho, pressupõe conhecer e assumir o meu próprio estado de espírito frente à relação *com* e *entre* os processos envolvidos na produção de conhecimento. Foi também o que me orientou para a escolha dos

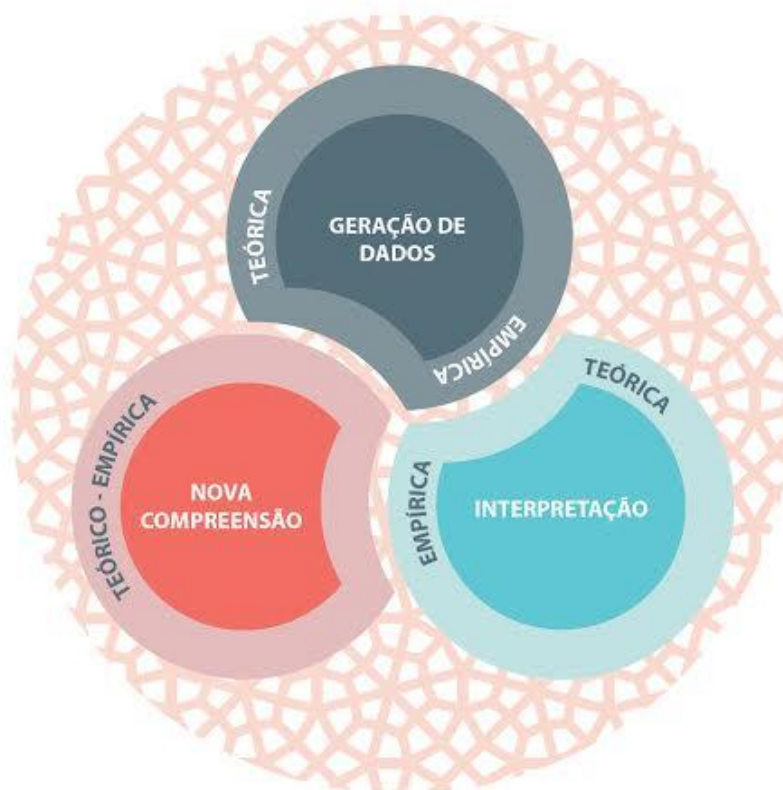
procedimentos na construção dos caminhos que levaram aos objetivos estabelecidos para realizar essa produção.

Este espaço, abrindo a metodologia, foi o que avalei como o mais apropriado para apresentar como ocorreu a busca da congruência entre os procedimentos de geração de dados, análises e apresentação dos resultados, nas duas dimensões da pesquisa. É o espaço que sintetiza a visão filosófica que, por sua vez, delineou a metodológica, por demarcar, de certo modo, a linha de interpretação da realidade investigada, revelando alguns princípios norteadores que fundamentaram os passos na exploração do objeto de estudo em pauta.

A figura 2, a seguir, ilustra a concepção adotada, como um todo, da filosofia à prática da pesquisa, integrando as duas dimensões – teórica e empírica – e seus principais procedimentos de realização. Ela expressa uma atitude frente ao processo investigativo. Esta atitude, por natureza, interpretativa, foi representada pela dinâmica do círculo hermenêutico. Termina por trazer, subjacente, uma concepção epistemológica e teórica que sistematiza a concepção metodológica. As bases destas concepções atribuem ao termo ‘pesquisa’ um novo significado. Segundo Garnica (1997, p. 111), o termo está sendo concebido “como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações”. Trata-se de uma compreensão que não se restringe ao racional, “mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa”. Compreendemos, porque e, na medida em que interrogamos as coisas com as quais convivemos, complementa o autor.

A figura 2 ilustra o caminho inspirado no conceito de *círculo hermenêutico*. De acordo com Morão (1990, p. 980) designa “o processo da compreensão das ciências do espírito (e também humanas) e da interpretação em geral”, que tem origem na descrição da experiência vivida. O princípio subjacente é semelhante ao da recursividade e ao ecológico da ação, em que “cada nova experiência é uma experiência que nasce sobre o fundo das anteriores e a reinterpreta” (REALE; ANTISERI, 1991, p. 628). É esta a dinâmica que mantém o círculo em constante movimento de renovação, reconstrução e ressignificação.

Figura 2. Diagrama de representação do conceito de círculo hermenêutico aplicado à metodologia.



Fonte: Elaborada própria.

Na prática da pesquisa, a figura 2 visou retratar que a *geração de dados* e a *interpretação* - círculo que abrangeu a análise biográfica, a análise fenomenológica, a interpretação fenomenológica e a discussão dos resultados - ocorreram tanto na dimensão teórica quanto na empírica. Embora realizadas de modo específico para cada dimensão, essas etapas atingiram o mesmo objetivo, em contextos distintos. No círculo da *nova compreensão*, ambas as dimensões interagiram, na busca de novos olhares para o objeto de estudo. O tecido colorido de fundo no mesmo tom do círculo da nova compreensão pretendeu transmitir essa visão.

O círculo hermenêutico

A ideia do círculo remete a uma apropriação hermenêutica da mensagem apreendida das narrativas dos participantes, à luz do que foi expresso por Gadamer (2005): compreender um texto é, antes de tudo, permitir-se ser questionado por ele, de tal modo que uma antecipação de sentido conduz sempre a nossa compreensão. Quando interpretamos, não estamos partindo de um ponto “zero”, mas de uma “pré-

compreensão” apreendida “da nossa própria relação com o todo do texto”. Esta compreensão só se concretiza, quando “as partes que se definem a partir do todo, definem este mesmo todo”, complementa Portocarrero (2010, p. 6).

Para que o processo de compreensão possa se diferenciar de outros processos mentais, “nomeadamente do explicativo”, devemos nos basear no que emerge da palavra, via narração. Esse movimento é circular, seguindo um ir-e-vir contínuo “do todo à parte e da parte ao todo”, em sentido recursivo, isto é, retificando sempre que for necessário, até alcançar o sentido do todo (PORTOCARRERO, 2010, p. 6).

Heidegger (2005a) já aprofunda essa visão, a qual é mais centrada na dimensão intelectual, característica do século XIX. Ele passa a reconhecer a estrutura circular da compreensão hermenêutica como o cerne de toda a compreensão humana, desta vez, inserida na concepção de uma estrutura que envolve o próprio existir humano no mundo. Esta perspectiva heideggeriana nos coloca frente a um ser encarnado, finito e inteligente, marcado permanentemente por uma relação com o sentido. Assim, o círculo hermenêutico transcende a dimensão metodológica da compreensão para tornar-se a expressão da própria capacidade subjacente à natureza humana de conhecer via compreensão. Esse modo de conhecer é que expressa uma visão filosófica.

Aplicada à metodologia, e, olhando do ponto de vista de uma dimensão macro, a logística desenvolvida na investigação compôs-se basicamente de três grandes movimentos circulares: o da *geração de dados*, o da *interpretação* desses dados e o da *nova compreensão*. A nova compreensão encerra e coroa esse processo interpretativo com novas visões sobre o objeto de estudo pesquisado. Esses passos, no entanto, não se restringiram a uma composição e realização hierárquica e linear de etapas. A representação em círculos correspondeu a uma dinâmica recursiva que operou como um “circuito contínuo de inter-relações e retroações” (MORAES, 2008, p. 107), cumprindo, assim, os princípios do círculo hermenêutico.

Trata-se, antes de tudo, de um princípio-chave que fundamentou os processos de análise e de interpretação, por este caracterizar-se como um estudo interpretativista, conforme exposto na perspectiva teórica. Esta premissa se baseia em interpretar *as partes* (episódios), compor o *todo* (vivência) e depois retornar ao estudo *das partes* para alcançarmos a compreensão mais profunda do que procuramos. O texto (aqui, representado pelos artigos teóricos, livros, periódicos e pela narrativa dos participantes)

é lido repetidas vezes até que passe a fazer sentido à luz da questão-problema (KLEIN; MYERS, 1999; POZZEBON, 2004).

Esse movimento recursivo configura-se como círculos concêntricos de entendimento das partes para o todo e do todo para as partes, movimento que nos permite identificar contradições. Pode ser reportado ao que Paul (2009, p. 260) aborda como princípios de uma “nova transdisciplinaridade e seu novo paradigma” que permitem “separar, distinguir, opor, mas também reunir e religar”. Referindo-se a duas das hipóteses transdisciplinares, na *hipótese paradoxal*, o autor concebe ser necessário fazer recortes em um sistema, porém, é “insuficiente para sua explicação global”. E, na *hipótese da complexidade*, reporta-se a Morin (1998 apud PAUL, 2009, p. 266) sugerindo-nos colocar os “polos em tensão, numa relação que é ao mesmo tempo de convivência e de conflito”.

Com isto, cada estudo teórico e cada experiência narrada – ambos lidos e interpretados – transformaram-se em uma experiência que nasceu do ponto de vista de quem interpretou os anteriores e o reinterpretou, imprimindo um movimento contínuo de ir-e-vir. Este foi o movimento que se materializou ao longo de todo o processo de análise e de interpretação, tanto da dimensão teórica quanto da empírica. Os círculos imbricaram-se continuamente, na tentativa de alcançar um nível cada vez maior de aprofundamento. Cada vez que se ampliava o nível de aprofundamento, mais se ampliavam as possibilidades de aproximação da compreensão acerca da significação e do sentido dos fenômenos em si (a criatividade e a expertise), bem como do objeto de estudo (a criatividade na expertise).

4.2. VISÃO DE MÉTODO

“Entidades do mundo - relacionai-vos!” (EMIRBAYER, 1997, p. 312). A nossa postura filosófica como pesquisador pressupõe uma visão de método. O pensamento de Emirbayer (1997), metaforicamente traz a síntese de uma visão que ilustra toda a estrutura metodológica desta tese. É uma visão coerente com a abordagem qualitativa e fenomenológica, desenvolvidas em parceria com os pressupostos da complexidade e da transdisciplinaridade. É também uma visão necessária, quando abordamos temas de natureza multifacetada como a criatividade e a expertise, especialmente na perspectiva de que foram confrontados sob uma lógica dialógica.

Para a construção dessa estrutura, parti da premissa de que existem dois estilos comumente incorporados pelos pesquisadores no momento das escolhas metodológicas:

adotar uma posição reflexiva ou instrumentalista frente ao método. A reflexiva é a mais indicada, por ser coerente com os pressupostos da pesquisa qualitativa, evitando que o pesquisador fique restrito à dimensão prática da pesquisa e enfatize apenas as técnicas e procedimentos, sem a devida fundamentação teórica (GONZÁLEZ REY, 2005). Em contrapartida, o estilo instrumentalista induz-nos a negligenciar os processos que “caracterizam a produção do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3) e os meios que possibilitam encontrar novos caminhos para produzirmos o conhecimento.

Contudo, “tomar o novo como uma nova forma de saber preexistente é castrá-lo no que tem de novidade”, segundo González Rey (2005, p. 8). O autor está criticando os procedimentos metodológicos que não transcendem as meras adaptações de caminhos preexistentes, apenas mudam a forma de dizer a mesma coisa. Inovar requer ousadia para investir em perspectivas mais criativas, atitude que nos obriga, em primeiro lugar, a evoluir do instrumentalismo. Ousar, para Dejours (1999), é um ato de ruptura entre a tradição e a prática, desconstruindo a sedimentação de práticas imposta pela tradição. A postura reflexiva estimula a inovação e torna a pesquisa um processo de produção de ideias novas, enriquecendo tanto as construções locais quanto os ‘marcos teóricos’ que estabelecemos. Silenciarmos o olhar crítico diante desses marcos torna a investigação uma mera aplicação e não produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005).

Adotar perspectivas teóricas e metodológicas na investigação apenas para explicar e conformar os resultados à ótica de determinada teoria ou conjunto de teorias, não reflete a finalidade da pesquisa qualitativa. Tampouco, a dimensão empírica de qualquer investigação deveria restringir-se a buscar evidências quantitativas que corroborem uma concepção ou crença já estabelecida pelas teorias existentes. A falsa percepção de certeza e precisão a que remetem os enfoques quantitativistas terminam por estimular esse comportamento, limitando a compreensão dos fenômenos humanos. Feyerabend (apud CHIZZOTTI, 2006, p. 24), classifica como “ilusória presunção dos epistemólogos em acreditar que algumas normas simplificadas possam captar o universo de significados da realidade”.

Para Japiassu (2008, p. 3), reificar o humano, conduzindo a investigação de modo desvinculado do mundo da vida ou da experiência vivida é dicotomizar racionalidade e emoção gerando “os totalitarismos”. Em consequência, surge o dogmatismo, que, por sua vez, gera comportamentos de ideologização de teorias. Ades (1994) nos adverte que a ausência dessa posição reflexiva e que nos limita ao descritivo,

é o que tem levado pesquisas acadêmicas a concorrerem para a estagnação de teorias, consolidando cada vez mais os efeitos da sedimentação de práticas, da fossilização de conhecimentos, do entrincheiramento (STERNBERG, 1996) e instalando o efeito *einstellung* (LUCHINS, 1987).

Optar pela pesquisa qualitativa sem a devida consciência epistemológica é abrir espaço para que uma adesão *prima facie* à simplificação induza ao cumprimento de um protocolo acadêmico com aparência de discurso atualizado, quando, na verdade, esse discurso não se distanciou da perspectiva positivista. Do ponto de vista de Ades (1994, p. 31), “pensar contra teorias”, em um primeiro momento, torna-se um “excelente exercício criativo” que pode conduzir a uma entre duas das seguintes consequências: concordar, mesmo contrariado, por força da consistência dos dados; ou descobrir lacunas e questões que precisam ser refutadas contribuindo para o progresso dos domínios envolvidos.

A ausência de “conflito entre o *status quo*, a ciência normal e as ideias novas e perturbadoras” contribuem para a imposição de uma “matriz normativa, em grande parte implícita”, decretada pelo “saber oficial” das ciências bem constituídas, podendo induzir à inércia do pensamento (ADES, 1994, p. 31). Sabemos que um dos problemas estruturais da ciência normal, incorporado por grande parte dos pesquisadores contemporâneos, está em usar uma teoria existente no intuito apenas de prever informações factuais para obter novas aplicações do paradigma dominante ou, simplesmente, de aumentar a precisão de aplicações que já foram feitas (KUHN, 2007).

Trata-se de procedimentos que remetem aos princípios do objetivismo como epistemologia e nos expõem ao risco de tornar a pesquisa uma prática linear e desincorporada de sentido (ROSKAMS, 2001). Igualmente, a elaboração dos instrumentos da pesquisa passa a ser uma tarefa executada de maneira mecânica e puramente empírica, direcionada à descoberta de um “tesouro escondido”, o que faz do método a mera demonstração do previsível (GNECCO, 2012). Werneck (2006, p. 175) nos alerta para esse cuidado e para entendermos que a ciência é o resultado “da reflexão, do estabelecimento de relações, da observação de causas, de consequências, de continuidades, de contiguidades, de oposições”.

É comum nos descuidarmos da perspectiva epistemológica e teórica como fundamentos do estudo limitando a ênfase na aplicação do método, como se fossem instâncias isoladas e pudessem ser fragmentadas. O esforço de agregarmos

procedimentos que levem à compreensão cada vez mais profunda do objeto de estudo, nos exige dialogar com outros sistemas, estruturas, campos e tipos de conhecimento. Afinal, pensar de modo flexível pressupõe a imersão e a aquisição de níveis avançados de conhecimento em domínios complexos e pouco-estruturados (SPIRO; JEHNG, 1990).

Isto não ocorre comumente, como destaca Chizzotti (2006), devido à demasiada confiança dos pesquisadores nas proposições científicas, ancorada nas supostas evidências empíricas. No máximo, o que a ousadia tem nos permitido fazer é agregar novas articulações do pensamento às teorias existentes, a fim de afirmá-las no âmbito do saber e do poder. Contudo, mesmo essas pequenas ‘arremetidas’ podem provocar a ciência normal para que se mova do seu *status quo*, visto que pelo menos submete as certezas e regras à crítica de suas anomalias. Lamentavelmente, o mais incomum é encontrarmos trabalhos que refutem as teorias constituídas e que, muitas vezes, se tornam dogmas.

Wittgenstein (1979), em sua *teoria da metáfora da paisagem conceitual em várias direções*, orienta para a análise do objeto de estudo em diferentes contextos e partindo de diferentes pontos de vista, como um princípio fundamental para aprofundarmos a nossa compreensão acerca desse objeto. É importante saber que acolher a multiplicidade de referenciais não significa ignorar o rigor do pensamento, mas realizar articulações lógicas com base em argumentações coerentes. Quanto mais alto o nível de flexibilidade, maior a capacidade de percebermos respostas alternativas para a mesma situação transcendendo o pensamento imediato que, por sua vez, é impulsionado pelo automatismo (SPIRO; JEHNG, 1990; CHKLOVSKI, 1978; KOTHE, 1980). Urge compreendermos que simplificar as normas não ajuda a abarcar o universo de significados da realidade, visto que a ciência não segue um padrão tamanho único para todos os fenômenos (CHIZZOTTI, 2006).

Interrogar princípios metodológicos cristalizados é o que nos possibilita uma aproximação “dos limites e das contradições da pesquisa científica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3). Para produzir conhecimento é necessário o engajamento em um processo dinâmico, recursivo e ininterrupto, que se move na perspectiva de que as nossas construções se tornem portas de acesso para novas construções, possibilitando à ciência normal “avançar na criação de novas zonas de sentido” (p. 7). Novas teorias científicas remetem a mudanças em um domínio existente ou mesmo à criação de um

novo domínio. Em outras palavras, até pela sua finalidade natural, o método científico deveria trazer subjacente, a criatividade, estabelecendo nesse contexto uma relação inseparável entre evolução e resultados criativos da aplicação do método.

Esta visão de método aponta aspectos essenciais para a busca de caminhos diferentes do usual, aproximações que ensejam desacomodar uma “antiga visão”, que insiste em manter-se dominante (NICOLESCU, 2001). Duas perguntas instigadoras são oportunas para contextualizar essa reflexão: “de onde vem este desejo perpétuo de fazer o novo com o antigo? Por que somos tão inventivos em descobrir os perigos possíveis e imaginários, mas tão pobres quando se trata de propor, de construir, de erguer, de fazer emergir o que é novo e positivo?” (NICOLESCU, 2001, p.1).

Segundo Morin (2015, p. 16), precisamos de métodos que tornem “as nossas percepções, ideias, visões de mundo, o mais confiável possível”, colocando em prática o discurso pós-moderno de resgate do pesquisador como sujeito. Para Lakatos (1978, p. 6), “a ciência como outros campos criativos, valoriza o novo”, ainda que seja um “novo domado, capaz de ser codificado em termos teóricos”, mas que possa evitar que a teoria se atrase em relação aos fatos e nos coloque “diante de um programa de pesquisa pobre e degenerativo”. Ades (1994, p. 27), por sua vez, reforça que o mais comum é nos depararmos com uma ciência “bem comportada”, preocupada em manter-se fiel a uma “metodologia aprovada e dentro do contexto dos problemas de consenso”, restringindo a riqueza da produção de conhecimentos novos à mera comprovação e reprodução de teorias já consolidadas.

Estimular e orientar “formas criativas de fazer ciência” não deve ser deixado para “um segundo plano” (ADES, 1994, p. 27). Isso nos motiva e traz confiança para assumirmos um paradigma, atitude que nos permitirá maior compreensão epistemológica, trazendo mais possibilidades e segurança para ampliarmos o diálogo com outros campos e outros tipos de conhecimento. Na medida em que esse diálogo se estende, barreiras são transpostas e passamos a suscitar movimentos mais reacionários, instigadores de abertura da visão acadêmica para procurarmos caminhos não percorridos. Do contrário, estaremos contribuindo para o achatamento, a unidimensionalização e a reificação de teorias que se entregam ao seu próprio peso (MORIN, 2003).

O modo pelo qual compreendemos a ideia de caminho na prática da pesquisa é que reflete diretamente a nossa filosofia, a nossa perspectiva para esta prática. É o

resultado da nossa reflexão para a ação. Ciente disto, a perspectiva delineada até aqui pretendeu especificar que os fundamentos metodológicos adotados estão em consonância com a visão filosófica subjacente ao conceito de “método dialógico¹³” (MARIOTTI, 2001, p. 2). É um conceito que além de compreendido assim, foi abordado e desenvolvido de modo abrangente, tal como uma visão que adquire a dimensão de caminho e de atitude, e que contém, mas transcende o vínculo com procedimentos, técnicas, instrumentos de pesquisa.

O método dialógico atende tanto a perspectiva epistemológica, como a teórica e a metodológica que sustentam o presente estudo. Os princípios que o permeiam cruzaram a tese transversalmente, do ponto inicial ao ponto final, ou seja, desde a intenção subjacente ao meu desejo de estudar o objeto até o processo de análise dos dados, orientando a discussão para sistematizar os resultados e religando os sinalizadores para o ponto de chegada. Não existe um padrão para os procedimentos, e, “as (poucas) regras” do método, além de serem “meramente operacionais, não podem ser tomadas como normas rígidas” para não causar rupturas estruturais que prejudiquem a “naturalidade do processo” (MARIOTTI, 2001, p. 4).

Sua principal finalidade é “afastar a rigidez dos condicionamentos” e guiar a nossa percepção para resultados não repetitivos e diferentes dos rotineiros. Esta postura flexível nos auxilia a pensar “as mesmas questões de modo diferente” (MARIOTTI, 2001, p. 2), a fim de que emergjam ideias que contribuam para a evolução dos domínios envolvidos e submetam algumas certezas a uma crítica produtiva.

O que Mariotti (2001, p. 7) propõe como o “questionamento básico do diálogo” é mais um aspecto conceitual do método dialógico que se constitui como um dos pilares da Fenomenologia, perspectiva metodológica adotada nesta tese:

[...] e se suspendermos, ao menos temporariamente, as nossas ‘certezas’, e conversarmos fora de sua influência para ver o que acontece? Ou, posto de outra forma: mudar o modo de olhar, modificar a perspectiva, observar a partir de outros ângulos, pensar os mesmos problemas de modo diferente.

O mais importante, contudo, é não deixarmos de estabelecer um espaço aberto de discussões sobre as diferentes possibilidades de desenvolver a metodologia. Isto, por si, já é capaz de remeter a nossa percepção imediata e as nossas ações investigativas à dimensão processual no uso de qualquer método. A metáfora do caminho ilustra o

¹³ A dialógica para Morin (2005, p.300), “é a unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes ou antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e se combatem”.

desafio de ingressarmos numa estrada orientada por três princípios apenas, os quais, apesar da aparência de determinismo, denotam flexibilidade:

1. A certeza de que há um lugar almejado para se chegar.
2. A certeza de que essa estrada levará a este lugar.
3. A certeza de que todo o percurso, mesmo previamente planejado, estará sempre sujeito ao imprevisível.

Em suma, um aspecto comum subjacente a estes princípios é que, para inovarmos na compreensão de um fenômeno, temos de buscar caminhos não sedimentados pela tradição. Respeitando uma estratégia característica da filosofia ocidental, esse caminho deve, primordialmente, nos conduzir ao encontro do sentido das coisas (ALES BELLO, 2004). O aparente caráter solipsista que incomoda as visões mais ortodoxas diante de posições abertas se desfaz logo que reconhecem que o método-caminho já pressupõe, por si, a existência de um plano que leva a um lugar, com um traçado que prevê dois pontos cruciais: o de saída e o de chegada. A diferença entre esta visão e a definição tradicional de método está no respeito à natureza processual. De um lado, a imprevisibilidade do percurso nos impõe a impossibilidade de definirmos, *a priori*, tudo que irá ocorrer, mas o próprio “caminho ordena a paisagem e permite que nos movamos para uma determinada direção” (ZAMBRANO, 2000, p. 28). De outro lado, o método é tratado como uma “doutrina” e como “um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” (ABBAGNANO, 2003, p. 668).

Finalizando este tópico, ilustro a visão de método exposta integrando um tipo de conhecimento, cuja origem guarda um grande teor simbólico, o mito. Uma de suas finalidades, além de nos encantar, é facilitar a explicação daquilo que é incompreensível a determinados grupos (CAMPBELL, 2009). Dantas (2013, p.7) relata que entre os povos antigos o mito exercia o papel de “transportar conhecimentos e dá sentido às coisas do mundo”. O mito da Odisseia de Homero, por exemplo, traz uma sabedoria da cultura grega que, além de contemplar a essência da concepção, aqui, explorada, nos introduz sutilmente em um dos pilares do pensamento transdisciplinar: sugere “evitar os caminhos extremos e permanecer no terceiro caminho, o caminho do meio, onde se exercita a temperança, a prudência, a moderação, o bom senso, enfim a tranquilidade e a saúde espiritual” (DANTAS, 2013, p. 6). Conceituando poeticamente,

Na metáfora do caminho, importa-nos a vereda que se abre à frente do viajante e que o impulsiona a viandar e, portanto, construir o caminho que se tece a cada passo. O caminho é, pois, feito de margens. Nelas, o caminhante projeta as tensões, os conflitos que porta seu espírito, seu íntimo desarmando-se de tudo o que o impede caminhar e vivenciando esperanças de transformação. Eis a metáfora do caminho! O viandante contempla a senda que percorre. Logo ele a conhece muito bem. É o caminho que tricota sua história e o projeta a continuar e a vislumbrar dia por dia a narração que adolesce e o faz imergir no leitor apaixonado, questionador e descobridor de seu próprio caminho (DANTAS, 2013, p. 5-6).

A respeito do pensamento transdisciplinar, uma concepção de Paul (2013, p. 11) sobre a transdisciplinaridade, traz uma dimensão do conceito convergente para este contexto: “a ciência das ligações, das interfaces, das pontes e dos cruzamentos entre disciplinas acadêmicas e não acadêmicas”, que envolve “as interações entre conhecimentos disciplinares e saberes vitais, que também se revelam como fontes de informações”. Para o autor, o “saber formal se fortalece com o saber informal, virtual, que valoriza o sensível, a imaginação”.

4.3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Na metáfora do caminho os lados direito e esquerdo pertencem ao viandante e não ao caminho. É o transeunte quem perfaz o seu trajeto. Portanto, na bifurcação, seguir o lado direito ou o esquerdo diz respeito à alma do caminhante que deixa à tona, nas veredas em que viaja, o conflito de suas tensões (DANTAS, 2013, p. 17).

Toda pesquisa traz em comum a pressuposição de teorias ou visões de mundo, que, em diferentes domínios do conhecimento, direciona a investigação. Respeitadas as bifurcações, os caminhos seguem rotas comuns e as pesquisas adquirem os traços das concepções daqueles que as estruturam.

Essa estrutura, geralmente, contém uma metodologia e seus pressupostos. Todavia, autores como Crotty (1998), Esteban (2010), Lukács (1979), Marcondes de Moraes (2009), Dendaluce (1999), Bhaskar (1997), Chizzotti (2006), entre outros, recomendam não negligenciarmos os fundamentos epistemológicos e teóricos, visto que a pesquisa deve articular princípios essenciais que sustentam a análise da realidade e têm alcance e valor esclarecedor para o avanço das ciências. A importância de explicitar tais concepções, além de auxiliar no autoconhecimento e tomada de consciência de nossas próprias convicções, está em demonstrar a lógica subjacente às ações

investigativas e revelar a coerência entre caminho percorrido e a nossa concepção de realidade, de mundo e de construção do conhecimento, revelando também o nosso posicionamento ontológico. É tecendo o próprio caminho que encontramos a nós mesmos e nos autorreconhecemos no percurso da nossa pesquisa.

Para Esteban (2010, p. 50), ao definirmos a dimensão epistemológica, nos damos conta de um conjunto de questões fundamentais de sentido e de significação do que estamos fazendo. Algumas delas me ajudaram a compreender, por exemplo: quais foram os caminhos que levaram a conhecer a expertise? Que tipo de conhecimento foi obtido com esta pesquisa para agregar a esse conjunto de conhecimentos existentes? Que elementos caracterizam esse tipo de conhecimento? E uma questão essencial foi, ainda, compreender quais estratégias me manteriam em linha com a dimensão epistemológica e teórica declarada.

Tudo isto, de acordo com Marcondes de Moraes (2009), evita a supressão de aspectos cruciais de aprofundamento teórico nas pesquisas. Bhaskar (1997) já chama a atenção para a vantagem de nos afastarmos do risco de fixação no realismo empírico, caindo no reducionismo de perspectivas. Ao afirmarmos a epistemologia realizamos uma “atividade crítico-reflexiva” capaz de nos orientar sobre “o *que, como, para que e onde* estamos fazendo ciência”, respeitando o seu caráter de “processualidade” (JAPIASSU, 1981, p. 6).

No que tange à questão-problema desta tese, ter buscado uma orientação epistemológica, ajudou-me a perceber a necessidade de ‘conhecer o conhecimento’ no domínio da expertise, como ele se estrutura, se desenvolve, se articula e funciona na lógica do campo, ou seja, apreender indícios que me esclareceram sobre a visão dos especialistas, que são “ao mesmo tempo sujeitos e objetos” desse conhecimento constituído (JAPIASSU, 1981, p. 97). Contudo, discuti-lo na esfera epistemológica, inclui refletirmos não sobre uma “ciência feita, acabada, verdadeira” (JAPIASSU, 1981, p. 96), e, sim, sobre as possibilidades de perceber lacunas nesta ciência, dedicando um novo olhar sobre o processo de desenvolvimento científico da área, neste caso, referindo-me à expertise. Na prática, significou distanciar-me, para transcender os aspectos metodológicos até então considerados e a linguagem desta ciência já constituída, para focalizar “os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem” (JAPIASSU, 1981, p. 96) na prática efetiva dos experts, por

exemplo. Esses aspectos, em grande parte, revelam uma ênfase nos resultados estatísticos e quantitativos.

Nesse sentido, a percepção de certo determinismo em seus pressupostos despertou-me para a importância de verificar outras condições de produção do conhecimento, condições mais impregnadas da vivência real do fenômeno criatividade na expertise¹⁴, apreendidas da experiência de vida daqueles que o portam. Via-de-regra, um dos problemas parece situar-se na inadequação entre a vertente metodológica de investigação e o objeto de estudo próprio do domínio. O campo (especialistas) da expertise tende a buscar respostas em perspectivas mais quantitativas, visão que, por sua vez, tende ao instrumentalismo e pode induzir a noções mais simplificadoras.

Não podemos nos esquecer de que o domínio lida com um objeto de estudo complexo que são as pessoas, um ser humano repleto de vieses, ambiguidades, interferências de múltiplas ordens, desde a ambiental até a cognitiva, emocional, social, comportamental, psicológica, entre outras. Simplificar pode significar ter de mutilar esse objeto – *ser* -, recortando-o em partes cada vez mais desvinculadas da sua natureza subjetiva, para conseguir realizar um processo de análises que caiba na lógica da simplificação. Instrumentos de medidas remetem a procedimentos estatísticos, em geral, pouco eficientes para avançar na compreensão dos processos que implicam significação e sentido da subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 1997). Refiro-me a um campo do saber que, embora imerso na pluralidade de teorias e metodologias, característica que o expõe a múltiplas possibilidades de abordagem, padece da ausência de articulações e diálogos com outros campos, outras visões, outras práticas metodológicas.

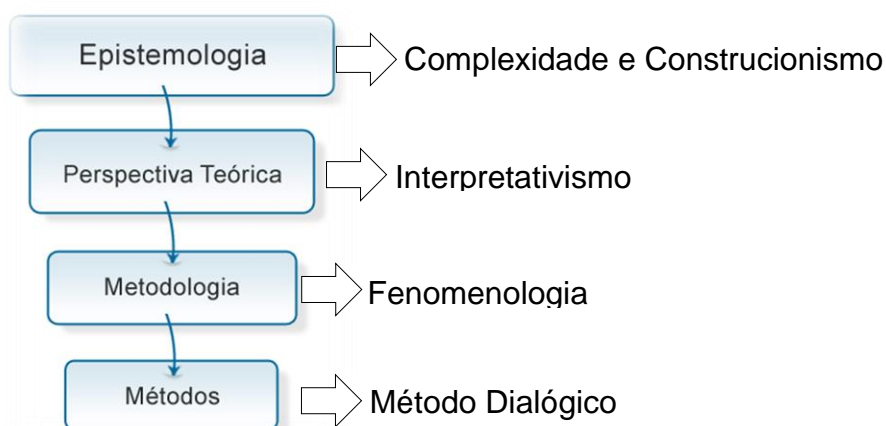
Ainda em Japiassu (1986, p. 33), abordar epistemologias remete naturalmente a questões paradigmáticas, visto que envolve o discernimento entre teorias superadas e teorias emergentes exercendo o papel de suscitar avanços. Paradigmas impõem “um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção [...] entre alguns conceitos mestres”. Exercem uma força dominadora, capaz de “determinar o curso de todas as teorias, de todos os discursos que o paradigma controla”, tornando-se “o que há de mais poderoso” sobre as ideias que defende (MORIN, 1996, p. 31). São estas reflexões que provocam o “objeto da história das ciências”, para que seja um “objeto

¹⁴ Considero como o fenômeno, neste estudo, o mesmo objeto de estudo, que é a criatividade na expertise, abordando como conceito de fenômeno aquilo que pertence à ciência em geral e, como objeto de estudo, aquilo que pertence a esta tese, ou, ‘o fenômeno’ circunscrito ao escopo desta investigação.

não dado”, que seja construído, mantendo, antes de tudo, o seu caráter de inacabamento, para que os resultados das novas investigações promovam o movimento das ciências sempre para frente, equilibrando-se entre forças de paradigmas que puxam para o retrocesso.

Tendo exposto a importância de estabelecermos marcos na pesquisa, a definição da epistemologia que embasou as decisões quanto à perspectiva teórica e o caminho metodológico nesta tese seguiu a concepção de Crotty (1998). Este autor ressalta o quão é significativo, tanto para o pesquisador como para os destinatários de sua pesquisa, atentarem para esta sequência no momento de estabelecer os ‘marcos’ do seu trabalho. E, neste exercício de reflexão e seleção, devemos abordar três etapas indispensáveis da pesquisa, conforme ilustrado na figura que segue, na qual já nomeio as perspectivas.

Figura 3. Fundamentos da pesquisa



Perspectiva Epistemológica

Conhecer não consiste, necessariamente, em construir sistemas sobre bases pré-determinadas – trata-se, sobretudo, em dialogar com a incerteza (MORIN, 2003).

Quanto à epistemologia, Crotty (1998) distingue três perspectivas: o objetivismo, o construcionismo e o subjetivismo. O construcionismo, pelos princípios que o constituem enquanto epistemologia é o que mais se aproxima da complexidade, paradigma que embasou a filosofia subjacente a todo o percurso de realização e estrutura desta tese. Um aspecto que une o construcionismo à complexidade é a visão dialética caos-organização, além de ambos entenderem a origem do conhecimento na

interação, nos processos interpessoais e não nas mentes individuais (OSORIO, 2008). Esse aspecto contribui para ampliar a visão do desenvolvimento da expertise sugerindo uma ênfase menor na cognição e no treinamento. Resgatando a citação que ilustrou a visão de método, trata-se de uma epistemologia que não se encaixa nos “caminhos extremos”, permanece no “terceiro caminho, o caminho do meio, onde se exercita a temperança, a prudência, a moderação, o bom senso” (DANTAS, 2013, p. 6).

A epistemologia construcionista integra este contexto metodológico pela complementaridade no modo como ancora a escolha das perspectivas teórica e metodológica e pelo modo como aborda os conceitos de interação e prática social. Um ponto de convergência quanto ao método, é a preferência dos construcionistas pela “metáfora pós-moderna ou antropológica que enfatiza as narrativas” (OSORIO, 2008, p. 61). Portanto, no tocante à perspectiva epistemológica, integrei alguns princípios básicos da epistemologia construcionista à complexidade, como complementares, a fim de que, juntas, me permitissem tecer uma visão mais abrangente e mais eficaz para abordar construtos da natureza da criatividade e da expertise.

O construcionismo, à luz de Gergen (2009), emergiu como alternativa ao intenso debate entre empiristas e racionalistas, caracterizando-se como o movimento que contribuiu para a crise paradigmática enfrentada pela ciência nas últimas décadas. Assim como a complexidade, caracteriza-se como uma alternativa à mentalidade clássica, modificando o olhar sobre os processos do conhecimento, direcionando-se para a busca da compreensão e não da explicação. Ao invés de *o que* passamos a nos preocupar com o *quem* e o *como* esses processos se articulam e se desenvolvem. A diferença consiste também na mudança de concepção do conhecimento, que, nesta perspectiva, passa a ser uma construção ativa autônoma e não uma reprodução passiva (CROTTY, 1998; GERGEN, 2009; MORIN, 2006; MORAES, 2015). Nesse sentido de articulação e ampliação, a transdisciplinaridade também busca superar a dicotomia objetividade e subjetividade propondo uma mudança de paradigma que não exclua unilateralmente o paradigma científico clássico, mas o integre abrindo-o ”para uma postura de observação e para lógicas diferentes” (PAUL, 2013, p. 73).

Originada do pensamento de Bachelard (1978, p. 91), a epistemologia da complexidade nega os “preceitos filosóficos universais e únicos” e propõe um pensamento científico contemporâneo que se distancia do “agnosticismo positivista”. Embora Bachelard tenha sido considerado por Edgar Morin como um dos filósofos da

ciência que melhor compreendeu a complexidade em seus aspectos mais profundos, foi com o próprio Edgar Morin que a complexidade constituiu-se como epistemologia.

Para Bachelard, atualmente, é inevitável ter acesso à realidade cognoscível negando as relações de complexidade. Esta não é uma constatação nova. Há séculos tem sido abordada como o “diálogo entre o Mundo e o Espírito”, sinalizando a imprescindibilidade de considerarmos outras dimensões da realidade que, ignoradas pela ciência, perdem força diante do vínculo das ações científicas com a racionalidade e a permuta sem fim entre os pareceres do realismo e racionalismo (BACHELARD, 1978). Bachelard nos esclarece que a complexidade existe, interna e externamente, operando na dinâmica da realidade, porque os sistemas são concretos e mantêm-se em processos de permanente relação e inter-relação. A estratégia da simplificação já não responde à maioria dos problemas e tem se mostrado insuficiente para levar-nos a compreender grande parte dos processos de construção do conhecimento, sobretudo aqueles que envolvem os seres humanos.

Resgatando, brevemente, suas raízes históricas, a complexidade começou a superar a mecânica racional, vertente da física de Newton, com o avanço da microfísica, a partir das pesquisas de Ilya Prigogine, que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Química de 1977. Um dos princípios de Prigogine é o de que “toda organização viva vai da estabilidade à instabilidade, da ordem à desordem, do equilíbrio ao não equilíbrio” e isto comprova a “presença de relações complexas, como condição fundamental constituinte das organizações vivas” (MORAES, 2015, p. 40).

A busca de estratégias que permitissem uma melhor compreensão da origem da vida levou à descoberta do “programa genético”, na biologia, a partir do qual se comprovou que a vida se sustenta nos mecanismos físico-químicos e que a célula funciona como se fosse uma “máquina viva”, dada a capacidade de se autoconstruir. Esse período foi considerado um momento histórico, marcado pela percepção da contribuição entre diferentes disciplinas e teorias. Ao fazer uso dos termos e conceitos de disciplinas diferentes, extrapolando os limites da bioquímica celular, na tentativa de entender um novo modo de compreensão do funcionamento da célula, os pesquisadores declararam aquele momento como a gênese da ideia de transdisciplinaridade. Contudo, apenas na segunda metade do século XX, o conceito de complexidade, que “sempre esteve mais presente no vocabulário cotidiano do que no vocabulário científico” começou a “fazer sentido para muitos outros cientistas” (MORAES, 2015, p. 40-41).

Na visão de Morin (2006, p. 14), todo esse histórico indica que “a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado”, ou seja, a mesma disciplina, a ciência física, que pregava uma ordem universal impecável, impondo o “determinismo absoluto e perpétuo” e a “obediência a uma Lei única”, constituída de uma fórmula simples. Morin se manifesta em relação às descobertas que refutaram o paradigma da simplificação, do determinismo e das leis universais, dizendo que o que “se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade microfísica”.

Dando continuidade a esse movimento de renovação, pesquisadores desenvolveram um estudo epistemológico destacando a importância do acaso para a evolução das espécies. Foi quando a ideia de transdisciplinaridade “gerou a interação entre fenomenologia, dialética e teoria dos sistemas” (SERVA et al., 2010, p. 282). Morin (1997) agrega as contribuições desse momento de revolução e se engaja na construção de um paradigma emergente fundamentado na ideia de autonomia, conceito estruturado com base na reação dos indivíduos à padronização excessiva imposta pela sociedade. A partir deste, surgiram outros conceitos paralelos como a organização e auto-organização, ordem, desordem, evento, entre outros (MORIN, 1997). Dentre os termos, a auto-organização é um conceito considerado precursor da complexidade, desde que emergiu no campo da cibernética dando origem às primeiras pesquisas sobre a complexidade. Por estar relacionado ao programa genético que concebeu a célula como máquina viva, esse conceito fundamenta também o funcionamento dos sistemas vivos (MORIN, 1997; 1982).

O primeiro mito que precisa ser superado é o vínculo do conceito de complexidade com o que é complicado e difícil de entender, equívoco que dificulta a compreensão no contexto científico. Diferente de outras epistemologias não possui um conjunto de princípios rígidos (MORIN, 2006). Os princípios são construídos em curso, na medida em que percorremos o caminho na busca de conhecer o conhecimento. Temos como certo o ponto de partida e o de chegada, mas os passos não são delimitados *a priori* em respeito à própria condição da complexidade humana, seja no papel de sujeito, investigando um objeto, sistemas não-vivos, seja no papel de objeto.

A definição de Morin (2006, p. 44) para a complexidade é,

[...] um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Uma das premissas defendidas por esta epistemologia é de que o conhecimento pensa e conhece os limites do próprio conhecimento. Esse limite está na própria liberdade de conhecer e a medida da liberdade está no movimento de engajar-se nesse caminho. Em contrapartida, respeitar os limites do conhecimento não significa estagnar-se, e, sim, transcendê-los, procurando conhecer o que existe além desses limites (MORIN, 1997). Mantém o equilíbrio entre parcialidade e neutralidade, transcendendo a oposição dualista objetivismo-subjetivismo. Sua inserção nas ciências, inicialmente, assustou os pesquisadores pela primeira impressão de lacuna, confusão, dificuldade. Gradativamente, tornou-se um pensamento que reorientou o conceito de ciências a tal ponto que provocou a reformulação “da própria dinâmica do conhecimento e do entendimento” (MORIN, 2006, p. 44).

Um pressuposto fundamental, compatível com a natureza do objeto de estudo desta tese é o de que “não há conhecimento sem autoconhecimento” (MORIN, 1997, p. 201). Por se tratar de dois fenômenos altamente imbricados nos processos de desenvolvimento humano, não há como pensarmos em compreender e em buscar meios que possibilitem a expressão da criatividade na expertise sem considerar o vínculo com os processos de conhecer e autoconhecer-se. Desde a estratégia para a geração de dados foi necessário envolver a provocação da emergência de memórias que suscitaram um olhar para dentro de si, buscando os eventos significativos na história de vida e expressando-os por meio da narrativa.

Quando exploramos um fenômeno imerso em experiências vividas, essa busca do conhecimento toma o curso do autoconhecimento. O conceito de autoconhecimento difere-se do que disseminam as perspectivas positivistas. Significa, na concepção de Schmidt (2010, p. 3), “a produção de conhecimento e de ciência” pela ação de “um sujeito mais presente, responsável e envolvido com o mundo e com o peso de suas ações”, consciente de si e do seu papel no presente e no futuro. O que passa pelo autoconhecimento, segundo Gusdorf (2003, apud SCHMIDT, 2010, p. 4), é a capacidade do sujeito de resgatar “o significado de suas buscas individuais e coletivas” e de colocá-lo “diante de si mesmo”. O contrário disto é o “distanciamento do sujeito de

si mesmo”, consequência de uma educação cartesiana concebida como algo exterior (SCHMIDT, 2010), e que, por esta razão, negligencia a importância do autoconhecimento.

É como se teorias, conceitos e definições se materializassem diante da possibilidade mais concreta de aproximação da essência do fenômeno que estava sendo pesquisado. Sugeriu-me um contato também mais concreto com questões metodológicas, epistemológicas e ontológicas relacionadas ao fenômeno, propiciando-me investigá-lo a partir de um ponto de vista transdisciplinar, em face da multiplicidade de enfoques que surgiram nesse contato.

Na articulação de conceitos antagônicos, defendendo que não devem ser excludentes e que “temos de aprender a pensar conjuntamente ordem e desordem”, Morin (1982, p. 77) formula o princípio de que um mundo determinista e um mundo aleatório devem ser “misturados para se conceber um mundo novo”. Na complexidade, o pensamento disjuntivo - *ou* - deve dar lugar ao pensamento conjuntivo - *e* - para conseguirmos permitir a evolução do conhecimento humano. Para Moraes (2015), trata-se da ruptura de um conjunto de leis que pertencem a determinado nível de realidade, e que, se não forem rompidas, o conhecimento ficará restrito a um mesmo nível, conseqüentemente, o de materialidade do objeto, concepção que está sendo progressivamente superada. Essa permutação da lógica dualista pela lógica transdisciplinar leva a “transcender as fronteiras disciplinares” (MORAES, 2015, p. 44) e é a que nos permite avançar da reprodução à produção de conhecimentos. Tudo isso envolve a negação do determinismo e o diálogo com as contradições e ambivalências (MORIN, 2006; MORAES, 2015). Morin esclarece, ainda, que todos esses conceitos tem relação com o acaso e a emergência.

Um desses princípios justifica a escolha da complexidade como perspectiva epistemológica desse estudo. Consiste em sugerir que a união dos contrários gera o novo. Tendo, como hipótese, que a criatividade e a expertise formam um par de opostos, que são antagônicos e complementares, e que, a característica que marca esses contrários é de um ser aberto e o outro fechado, ao mesmo tempo em que foram explorados os processos de interação dialógica, levou-me a conceber que este foi o caminho mais convergente para ter criado um confronto epistemológico, teórico e prático entre os dois construtos, na perspectiva de tentar acrescentar algo novo, especialmente, ao domínio da expertise. Apoiei-me no entendimento de que explorar a

interação apenas estabelecendo paralelos, na busca do consenso e nunca do conflito, estratégia preponderante nos poucos estudos que mencionam os dois construtos (MEMMERT, 2011; XU et. al., 2014), as possibilidades de inovação seriam inexistentes. De acordo com Schmidt (2010, p. 5), “nossa tendência é sempre a de buscar o consenso e quase nunca a de vivenciar o conflito. Essa disposição foi incutida no pensamento ocidental a partir da lógica do terceiro excluído de Aristóteles” e, no “jogo dos contrários”, tem nos inclinado a sempre “priorizar uma das polaridades em detrimento da outra”.

Diferente da epistemologia clássica que nega a contradição, a ótica complexa desenvolve a nossa percepção para a necessidade de observar lacunas. As lacunas não são erros, são contradições lógicas. Indicam a “descoberta de uma camada profunda da realidade que a nossa lógica seria incapaz de dar conta, dadas as características dessa mesma profundidade” (MORIN, 2006, p. 44). Quando percebemos essas lacunas, é o pensamento complexo que nos provoca para a necessidade de aproximar instâncias contrárias e que, por serem contrárias, equivocadamente mantêm-se separadas, dispostas em polos incomunicáveis. Agindo em conjunto, ambas crescem em contínua autoprodução, auto-organização e autonomia dos seus processos de desenvolvimento (MORIN, 2006). A par disto, podemos considerar que o potencial de contribuição da criatividade para o domínio da expertise está em explorar convergências, mas sem anular ou deixar de evidenciar as divergências e contradições. Para Morin, esta é uma das possibilidades de evolução para a qual nos conduz a complexidade, ou seja, a compreensão a partir de uma dialógica, em que cada parte busca integrar-se à outra parte, e, apesar de antagonistas, uma precisa da outra para se constituir por inteiro, em uma relação de complementaridade, colocando uma como inseparável da outra.

Voltando ao construcionismo, há três componentes essenciais (a interação social, o discurso dos indivíduos e a multiplicidade dos discursos) e um pensamento primordial para os objetivos deste estudo que é a preocupação com o ‘agir humano’, tornando as narrativas das pessoas que vivenciam os fenômenos a fonte legítima de análise do próprio fenômeno. Uma característica central nesta perspectiva epistemológica é compreender os processos por meio dos quais as pessoas compreendem, descrevem e explicam o mundo em que vivem, partindo do seu próprio agir, influenciado espontaneamente pelas interações sociais (BRITO, et al., 2010). A complexidade, nesse sentido, pode ser entendida como a ciência das relações em profundidade, as relações do

ser em si, do ser com o mundo, do ser com o ser e do mundo com o mundo (MORIN, 2006).

O que denota a ênfase do construcionismo na compreensão do sentido das ações e práticas sociais é o distanciamento das estruturas mentais e cognitivas (GERGEN; THATCHENKERY, 2004). Prática social, aqui, está sendo concebida como o perfil que o expert desenvolveu por intermédio da apreensão da cultura de um domínio, o qual possui suas próprias regras e um modo típico de proceder, cujo significado concreto cabe ao interior desse domínio. O conhecimento adquirido passa a ser um fenômeno situado, integrando-se como um elemento das práticas sociais (LAVE; WENGER, 1991).

O foco na interação, na perspectiva de tratar-se de uma epistemologia que se apresenta como alternativa para a realização da pesquisa qualitativa pode ser considerado um dos pontos de cobertura mais ampla, no sentido de ter ancorado e atribuído consistência científica às construções que emergiram das narrativas dos experts. A interação foi um conceito que esteve presente na abordagem da criatividade na expertise, tanto no tocante aos construtos entre si, como as interações que envolvem o expert e suas relações com o domínio e o ambiente social onde o domínio está inserido. Romper com a visão ‘descritivo-objetiva’ e a superação do dualismo sujeito-objeto também são características essenciais (GERGEN, 2004; SCHWANDT, 2006; SPINK, 2004), já que o objeto ocupa uma posição central nas relações que envolvem o expert e seus processos de aprendizagem.

Tanto o construcionismo como a complexidade difere-se da epistemologia objetivista, por ser uma corrente que reifica o método e destaca-se pela crença na existência de uma verdade independente do sujeito, além de negar a relação entre sujeito e objeto e os meios para encontrar essa suposta verdade. O papel do pesquisador reflete o de um mero escavador arqueológico dessa verdade, a qual aguarda passivamente ser descoberta, já que o mundo natural possui uma existência própria que em nada depende da pessoa que estuda. O conhecimento que esse pesquisador vai tornar visível nada mais é do que uma mera reprodução do conhecimento subjacente a esse mundo natural (ESTEBAN, 2010). Na complexidade o observador exerce um papel primordial na observação, a tal ponto que perturba o objeto (MORAES, 2015).

A visão objetivista guiando a investigação da criatividade e da expertise, por exemplo, corresponde a afirmar a origem genética como determinante da existência

desses fenômenos. Em consequência, reforça a crença na aplicação de técnicas, entre outros estímulos mecânicos, externos à pessoa, e, por isso, desconectados de sentido e significação, para ‘evocar’ a manifestação ou desenvolvimento do que está ‘encoberto’. Denota a ênfase nos testes psicométricos, dentre outros instrumentos, visando à mera identificação do ‘tesouro escondido’.

Ambas (complexidade e construcionismo) se diferem da epistemologia subjetivista que também nega a interação sujeito-objeto, atribuindo ao objeto um papel de total submissão frente ao sujeito. Há uma pequena evolução em relação ao objetivismo por reconhecer a existência do sujeito. Porém, a relação é unilateral e de poder de um sobre o outro. Desse modo, anula a possibilidade de interação na construção de significados e sentidos, por entender que o sujeito é o que pensa, possui a faculdade da razão, e, o objeto é passivo, apenas se permite explorar. A complexidade compreende por objeto, a realidade da maneira como ela se apresenta e as relações entre sujeito e objeto não são mecânicas, lineares, diretas, mas levam em conta “a complexidade das interações dos sistemas envolvidos” (MORAES, 2015, p. 46).

As teorias mais atuais que abordam a busca pelo conhecimento, reconhecem aproximações de uma realidade que não se configura como reproduções perfeitas, acabadas (HAAK, 2002). Não há prevalência da perspectiva objetivista nem da subjetivista como polos excludentes, o que significa que nem sujeito nem objeto são superiores nesta relação, mas ambos operam em parceria. O sujeito não detém o estatuto gnoseológico da ciência e o objeto não é *coisa-em-si* (KANT, 2001). Está na relação de reciprocidade o elemento que funda sujeito e objeto, logo, um sem o outro não se sustenta isoladamente (HEGEL, 1992).

O construcionismo dialoga com a complexidade, portanto, no modo de fundamentar a busca do conhecimento. A integração atende a um movimento pós-moderno que, aos poucos, vem se consolidando no combate às “grandes metanarrativas homogeneizadoras” e propondo uma “aproximação epistêmica” (GADEA, 2005, p. 139) entre diferentes vertentes, na perspectiva de reeditar discursos totalizantes. Orienta para que o pesquisador coloque todos os significados, científicos e os não-científicos, em condição de equidade epistemológica, levando em conta que todos partiram de construções sociais, sendo que nenhum deles pode ser verdadeiramente objetivo ou generalizável (GADEA, 2005).

Perspectiva Teórica

Compreendendo que o modo de relacionar sujeito e objeto na investigação é orientado pela nossa visão de mundo (teoria) e esta visão deve ser coerente com o modo de conceber a gênese do conhecimento que será gerado dessa relação (epistemologia), a perspectiva teórica coerente com a perspectiva epistemológica que caracteriza a visão que embasou esta pesquisa, é o interpretativismo.

O interpretativismo teve sua origem mais recente, entre o fim do século XIX e início do século XX. Considerado como um dos principais paradigmas em oposição ao positivismo é definido por pressupostos que rejeitam os métodos cartesianos e se opõem à visão de que é possível uma ciência natural dos fenômenos sociais, já que a ação humana se difere significativamente dos objetos físicos e como tal deve ser tratada (SACCOL, 2009).

Representou no desenvolvimento do método, uma alternativa à explicação científica que, muitas vezes, prevalece sobre o mais importante, que é alcançarmos uma compreensão do significado dos fenômenos e do sentido de sua existência (ESTEBAN, 2010). Nessa linha de investigação, os procedimentos estiveram centrados na pessoa, na identificação de seus aspectos particulares, únicos e qualitativos, levando em conta o contexto, elemento que contribuiu expressivamente para constituir os significados sociais que estavam relacionados aos diferentes modos de conceituar os fenômenos.

Um aspecto central no interpretativismo é a distinção entre explicar e compreender. De acordo com Paul (2013, p. 89), explicar sugere um movimento “aberto para o exterior (*‘ex’*) e num único nível”, enquanto compreender sugere uma “atividade mais interiorizada do espírito”, vinculada à “percepção vivida”, permitindo outro tipo de análise dos fenômenos, já que parte de algo experimentado, vivido, e, não, explicado. Para o autor, a explicação consiste em uma estratégia característica do positivismo, sendo insuficiente para alcançarmos a essência dos fenômenos estudados, uma vez que se preocupa com a causalidade.

Tendo como foco encontrar o significado de uma ação, está na compreensão o modo específico de abordar o que os sujeitos estão fazendo e como se articulam, se auto-organizam e se (trans)formam na presença dos fenômenos que estamos pesquisando. Para tanto, pressupõe uma ação investigativa de natureza holística, sistêmica, dinâmica e simbólica, porque assim é a natureza dos processos humanos e sociais (ESTEBAN, 2010). A compreensão é a própria interpretação (SCHWANDT,

2006, p. 198). Compreender, na perspectiva de Gadamer, não visa o “reconhecimento gnosiológico do tema do texto”, explicando de forma mecânica, como se estivéssemos simplesmente aplicando um conjunto de “regras normalizadas para a produção de algo, mas traduzir o assunto do texto para a própria linguagem da sua situação concreta” (PORTOCARRERO, 2010, p. 2).

Outro aspecto diferencial desta perspectiva teórica é a relevância atribuída à linguagem, enquanto instrumento preferencial na descrição de processos humanos, em oposição às explicações causais que são próprias dos fenômenos naturais (CROTTY, 1998). Os participantes da pesquisa são tratados como construtores da realidade social e por ela são construídos social e culturalmente (GERGEN, 2009; MORIN, 2006). Os métodos correspondentes a essa perspectiva não são suscetíveis de generalizações e nem controle. Significados não podem ser controlados, mas reconhecidos em suas singularidades e na condição de imprevisibilidade relativa a toda situação que envolve fenômenos e práticas humanas. Em razão disso, o conhecimento construído terá sempre um caráter hipotético e contextual, visto que se originou do resultado das experiências vividas pelos participantes (ESTEBAN, 2010).

Ao contrário da abordagem quantitativa que é dedutiva, a perspectiva interpretativista possui caráter indutivo: abdicamos do nosso “entendimento prévio” acerca do que está sendo pesquisado (SACCOL, 2009, p. 262) e da preocupação em testar uma definição de realidade a fim de confirmá-la ou refutá-la. Tal atitude diante da perspectiva de produção do conhecimento leva a pressupor que “a pesquisa feita segundo a lógica dedutiva tende a ser reprodutiva e a pesquisa feita à luz da lógica indutiva é original” (SILVA, 2012, p. 4). Na prática da pesquisa, adotamos a atitude de renunciar, temporariamente, às teorias e conceitos exatamente para possibilitar a emergência de novas visões sobre os fenômenos e a produção de novos conhecimentos.

Em suma, o interpretativismo possui uma característica peculiar que é a intensidade do nosso envolvimento, por sermos considerados parte integrante, como um “instrumento de pesquisa” (SACCOL, 2009, p. 264). Esta abertura permite-nos que “pressuposições, crenças, valores e interesses” intervenham na estrutura da investigação. Neste caso, a pesquisa interpretativista revela como resultado, não os fatos em si, mas a “interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno” (SACCOL, 2009, p. 263).

Perspectiva Metodológica

Nesta investigação, a concepção de realidade conduziu a um caminho que está fundamentado na perspectiva metodológica da fenomenologia, a qual também pode ser considerada “uma filosofia, um enfoque e um método” (ESTEBAN, 2010, p. 65). Este caminho pressupõe um vínculo essencial com a experiência no mundo-da-vida, o *Lebenswelt* (MERLEAU-PONTY, 2006), e nos insere em uma concepção de realidade que pode ser explicada no que diferencia a atitude natural da atitude fenomenológica. Na primeira, o objeto é *a priori*, está posto em si e a verdade é a reprodução de teorias e pressupostos tidos como válidos. Na segunda, o objeto é intuído (visão intelectual do objeto), é percebido, e, para tanto, o acessamos no que é vivido, experienciado. Isto nos traz uma versão da verdade mais clara, que aparece e se mostra a nós, porque interpretamos algo que está diante de nós e por isso o percebemos. (HUSSERL, 1992; 2000; BICUDO, 1999; ALES BELLO, 2004; PAISANA, 1997; GIORGI, 1985). A transição da atitude natural para a fenomenológica pode ser considerada uma ruptura em termos de visão epistemológica do método.

Etimologicamente, a palavra fenomenologia origina-se da palavra *phainomenon*, derivada do verbo grego *Phainestai*, complementada pelo termo *logos*. Esta significação etimológica denota um conjunto de elementos conceituais que, no curso da pesquisa, nos conduzem a reunir e integrar tudo que aparece e que se mostra a nós, quando do contato mais próximo com o objeto de estudo (BICUDO, 1999).

Embree (1996) identificou cinco perspectivas diferentes que predominam no campo da fenomenologia. A partir do século XX, essas perspectivas têm sido exploradas de maneira sucessiva ou como tendências filosóficas superpostas, conforme a tabela abaixo.

Tabela 2. Classificação das tendências fenomenológicas dominantes.

TENDÊNCIA	EIXO FILOSÓFICO
Fenomenologia <i>Descritiva</i>	O tronco, porque parte de Husserl, com o fim de confrontar o psicologismo.
Fenomenologia <i>Realista</i>	Busca pelas essências universais. Tem como expoentes Roman Ingarden, aluno de Husserl, Nicolai Hartman, Max Scheler.
Fenomenologia <i>Constitutiva</i>	Acessível às ciências naturais, de enfoque quantitativista, enfoque defendido, principalmente por Dorion Cairns e Aron Gurwitsch.
Fenomenologia <i>Existencial</i>	Ação, conflito, desejo, finitude, opressão e morte, tendo Martin Heidegger como expoente. É a linha também de Hannah Arendt, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty.
Fenomenologia <i>Hermenêutica</i>	É a mais abrangente e defende que a existência humana é interpretativa; deriva também de Heidegger, mas tem como precursor, H. G. Gadamer.

Fonte: Elaborado a partir dos conceitos de Embree (1996).

A partir da tabela 2 foi possível estabelecer algumas fronteiras com relação ao enfoque da fenomenologia adotado no estudo. Há um distanciamento dos pressupostos da Fenomenologia Constitutiva, da Existencial e da Realista; o diálogo se faz mais presente com Husserl, Heidegger e Gadamer, incluindo ainda algumas ideias de Ricoeur, ao encontrar pontos em comum entre a Descritiva, de Husserl, e a Hermenêutica, dos outros três autores. É importante registrar que, a partir de 1907, Husserl começou a se distanciar da fenomenologia psicológica descritiva, passando a revelar uma nova posição gnosiológica, a partir da qual a preocupação passou a ser distinguir a fenomenologia empírica da fenomenologia transcendental (HUSSERL, 1990).

Não foi estruturado um enfoque fenomenológico específico, porque todas as etapas do método revelam em si a complementaridade entre as diferentes perspectivas abordadas na fenomenologia, dentro das fronteiras acima estabelecidas. Apenas destaco que, algumas características que a literatura expõe do perfil de Husserl, inspiraram-me a uma identificação maior com os pressupostos epistemológicos formulados por este “matemático transformado em filósofo”, segundo Moreira (2004, p. 73). Husserl (1992, p. 22) não se preocupou em criar um método, mas conceitua a própria fenomenologia, de modo bastante abrangente, como um “método da crítica do conhecimento universal das essências”.

A vinculação mais próxima com a hermenêutica deu-se na relação entre o modo de buscar a compreensão do fenômeno e a dinâmica das fases do círculo hermenêutico (compreensão, interpretação, nova compreensão), uma vez que o método fenomenológico transcende a descrição passiva e avança para a tarefa de interpretação, que é própria da hermenêutica (MASINI, 1989).

Sobre uma aproximação de enfoque mais específico, identifiquei-me com o estilo husserliano de pensar a fenomenologia, o qual me chamou a atenção mais do que o tratamento dado pelos demais filósofos ou autores que a abordam epistemologicamente. Entre outras, Moreira (2004, p. 78) nos apresenta uma descrição que ilustra o perfil de Husserl de um modo que parece agregar diferentes características que se incluem em diferentes fenômenos entre os abordados nesta tese, ou seja, o de um perfeccionista, criativo, complexo, que demonstrou ter um olhar transdisciplinar, e, ainda, um expert imbuído de um comprometimento com o estudo e a prática liberada:

[...] frequentemente mudava de opinião, criticando falhas nas suas formulações anteriores, levando assim seu trabalho a novas e diferentes direções, constantemente voltando a discutir antigos problemas sob uma nova ótica. Esse constante retrabalhar de seus escritos filosóficos torna muito difícil caracterizar seu desenvolvimento intelectual e filosófico de forma linear, e a sequência de suas publicações não é em si mesma um guia para as direções de seu pensamento (MOREIRA, 2004, p. 78).

A riqueza dessa postura autorreflexiva e em permanente exercício da autocrítica é que, em minha visão, torna bela a fenomenologia de Husserl, transcendendo a ideia de método para transformá-la em um horizonte filosófico e epistemológico. Revela-nos a perspectiva de um caminho aberto e flexível aos modos de auto-organização dos pesquisadores que escolhem esse caminho para orientar suas decisões metodológicas. Sua crítica à hegemonia da técnica sobre a ciência como obstáculos às “chances de tornar a vida humana mais significativa”, ao descuido dos “problemas de valor e sentido” que relegam ao segundo plano as “preocupações mais profundas do ser humano”, revelam a sua preocupação com o impacto negativo da predominância do pensamento positivista na ciência (MOREIRA, 2004, p. 81).

Stein (1983) define a fenomenologia, enquanto método, de um modo que a dimensão destacada por ela retrata a que permeou, neste estudo, as decisões no processo de geração de dados e no processo de análise:

[...] o método fenomenológico visa o redimensionamento da questão do ser, não através de uma abstrata teoria do ser, nem numa pesquisa historiográfica de questões ontológicas, porém numa imediata proximidade com a práxis humana, como existência e facticidade, a linguagem – o sentido, a denotação – não é analisada num sistema fechado de referências, mas ao nível da historicidade [...] (STEIN, 1983, p. 100).

Oliveira (2003, p. 124) já formula um conceito, que, em sua amplitude, reúne três olhares concebidos por ela como um movimento na direção de uma profunda compreensão do fenômeno: a fenomenológica, a complexa e a transdisciplinar. Para a autora, “o movimento fenomenológico de pesquisa busca entender o fenômeno investigado da maneira menos reducionista possível, sendo, portanto, o estudo das essências”.

Para van Manen (1990, p. 32), a questão fundamental na pesquisa fenomenológica, em particular, na parte em que escrevemos nossos achados, “já é imediatamente e sempre trazer o discurso de alguma coisa”. E isto significa que o sentido fenomenológico da pesquisa implica essencialmente uma atividade de escrita e reescrita, articulando linguagem e pensamento como coisas inseparáveis. Por exemplo, quando um participante se expressa pela linguagem, via fala, é porque ele se deu conta do que queria dizer, do que estava oculto em seu pensamento (MERLEAU-PONTY, 1973). Inclusive, para Gadamer (1975), pensar e falar – racionalidade e linguagem – ambos os termos derivam da mesma raiz (*logos*), e é como permitir ser visto o que está sendo pensado. Isto faz da fenomenologia a aplicação de *logos* (linguagem e reflexão) de um fenômeno (um aspecto da experiência vivida), para expressar como ele se mostra.

Enquanto perspectiva metodológica coerente com uma visão complexa e transdisciplinar, a fenomenologia se apresenta como um recurso eficiente para adquirirmos a abertura necessária em todas as etapas da pesquisa. Caracterizada pelo caráter de inacabamento, de movimento constante, de dinamicidade, ela nos permite vislumbrar o aprofundamento que conduz à essência dos fenômenos, muito mais do que se estivéssemos limitados pelo conceito rígido de método (RIBEIRO, 2015; RIBEIRO; MORAES, 2014).

Para realizar a investigação na perspectiva da fenomenologia não foi possível organizar etapas específicas orientadas pela literatura como ocorre em todas as perspectivas metodológicas, dada a “abrangência teórico-filosófica e conceitual desta abordagem e da existência de um número demasiado de variantes como método” (MOREIRA, 2004, p. 118). Para Sanders (1982, p. 353), “não existe nenhum

procedimento ortodoxo que pode ser mantido e assegurado como método fenomenológico”. Por isso, os autores da fenomenologia adotam a expressão “atitude fenomenológica” para denotar abertura e flexibilidade face à ênfase na explicação e às barreiras à compreensão, impostas por conceitos e definições apriorísticos (MASINI, 1989).

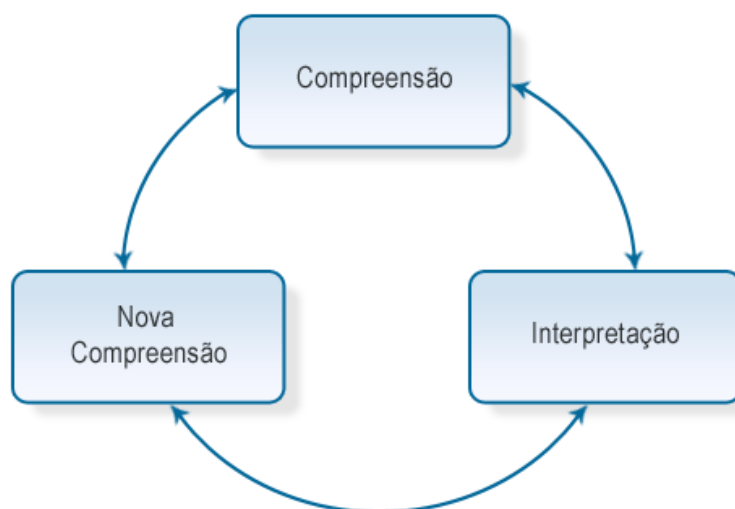
Moreira (2004, p. 51) nos traz uma visão que, aliada ao pensamento de Schmidt (1990), caracteriza o pesquisador como um estudioso incorporado da perspectiva fenomenológica e mostra o sentido da integração profunda que também ocorre entre pesquisador e pessoa pesquisada. A pessoa pesquisada deve ser reconhecida como um “interagente habilidoso” com “capacidade interpretativa e interativa” de auxiliar o pesquisador a entender o contexto no qual ela própria está inserida. Ela faz isto, quando compartilha com o pesquisador, de diferentes maneiras, os aspectos que pertencem a esse contexto. Esta característica da perspectiva fenomenológica nos mostra o quão as pessoas pesquisadas podem agir sobre nós, pesquisadores, tendo em vista que, diferente dos objetos de estudo do “mundo natural”, elas são dotadas de uma “mente reflexiva e interpretativa” (DUTRA, 2002).

Entrar em ação, imbuída dos princípios que embasam a atitude fenomenológica na prática da pesquisa, significou aplicar um instrumento que valorizasse as vivências dos experts, buscando compreender o que os constituem e o que os levam a elaborar e se posicionar no mundo daquele jeito, com aquele perfil que os diferencia e não de outro (HUSSERL, 2006). E esses elementos da vivência foram apreendidos por intermédio do que é dado à consciência, integrando o estilo de pensar, agir e se expressar dos experts pesquisados e com o que foi explorado acerca do fenômeno/objeto de estudo. No momento em que me voltei para a análise fenomenológica da experiência desses experts, além de ter considerado a importância dessas pessoas como seres humanos, respeitando-as em sua complexidade, estou situando-as no mundo-da-vida que a elas pertence e não apenas estão inseridas (ALES BELLO, 1998; 2006).

Baseando-me na visão de Masini (1989) que, por sua vez, fundamentou sua concepção em Heidegger (2005b), desenvolvi uma estrutura metodológica, que incorpora as bases do círculo hermenêutico (compreensão, interpretação, nova compreensão), Figura 4, como uma alternativa de produção de conhecimento, que traduz toda a dinâmica de desenvolvimento do método, conforme explicitado em tópico anterior, intitulado “*Visão filosófica*”. Esta visão parte do pressuposto que toda

hermenêutica é explícita ou implicitamente a compreensão de si mediante a compreensão do outro. Atribuo o significado desse pressuposto à ideia de que buscar significação é o modo mais profundo de nos apropriarmos de alguma coisa, sendo que este é o processo pelo qual vinculamos as informações presentes com o que possuímos (GALVÃO, 2015). Desse modo, a busca da compreensão do fenômeno na história de vida dos participantes foi o que me levou, em determinado momento da pesquisa, a interagir com a minha própria história, estabelecer e expressar o vínculo de significação entre vida e pesquisa.

Figura 4. Círculo Hermenêutico



Fonte: Adaptado de Masini (1989)

Resgatando a visão de método, é importante destacar que, no Ocidente, “o principal precursor” da filosofia que fundamentou a atitude dialógica foi Edmund Husserl (1859-1938), o mesmo precursor da fenomenologia. A atitude dialógica também tem como pressuposto básico, “a suspensão de pressupostos, ideias prévias, teorias, e a observação dos fenômenos tal como eles se apresentam à experiência imediata” (MARIOTTI, 2001, p. 4). Mesmo aparentando conforto, simplicidade, agilidade, quando suspendemos temporariamente o que nos induz a algo acabado e que vem de fora determinando “o que pode e o que não pode ser feito” estamos superando “a ideia de que somos separados do mundo em que vivemos” e, por analogia, negando a cultura de “separação sujeito-objeto” (MARIOTTI, 2001, p. 5). Compreender que o ser

humano não é separado do objeto e da natureza é um dos princípios básicos a ser incorporado para adotarmos a fenomenologia.

Seguindo na vanguarda de problematização dos fundamentos da ciência, Edmund Husserl formulou um modo de romper com essa cultura, esforço que levou Nicolescu a introduzir a fenomenologia na transdisciplinaridade. Husserl relacionou “a existência dos diferentes níveis de percepção da Realidade pelo sujeito observador” com a multiplicidade de enfoques da fenomenologia (NICOLESCU, 2001, p. 10). Com isto, os diferentes níveis da Realidade do objeto também se tornam acessíveis ao nosso conhecimento por meio dos diferentes níveis de percepção, os quais estão potencialmente presentes no nosso ser. É pelo acesso a esses níveis mais profundos da percepção que conseguimos aumentar a generalidade, ou seja, a nossa visão global da Realidade, porém sem esgotá-la na sua totalidade (NICOLESCU, 2001; 2009). A iniciativa de Husserl ampliou os processos de abertura para a compreensão da realidade, introduzindo a predisposição para dialogar com outras formas de produção de conhecimento pouco valorizadas na pesquisa acadêmica, como as narrativas, por exemplo. Centrar-se na “experiência de vida e de seres humanos” num dado ambiente (MOREIRA, 2004, p. 112) é um dos princípios da perspectiva fenomenológica.

A escuta sensível de narrativas como meio de geração de dados nos leva a explorar uma realidade multidimensional, multirreferencial, estabelecendo um diálogo não só com as ciências, mas com outras lógicas, buscando estabelecer zonas de intersecção (NICOLESCU, 2000; PAUL, 2005). Esta estratégia requer desprender-nos de conceitos e definições consolidados dispondo-nos a processos de análise menos superficiais na investigação do objeto de estudo. Trata-se de uma prática que faz parte da atitude fenomenológica e materializa-se como a ruptura com a atitude natural. Na fenomenologia é definida como o estado de redução ou *epoché*. Para Husserl (2000), este é o modo de acesso à consciência para percebermos o fenômeno tal qual se manifesta, sem definições pré-estabelecidas, e, conseqüentemente, acessamos a primazia de todo conhecimento da realidade. Merleau-Ponty (1999, p. 13) o descreve como “a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência”, postura que nos leva a perceber o fenômeno “antes de qualquer retorno sobre nós mesmos”.

Este estado de redução ou *epoché* é a parte da atitude fenomenológica que nos leva a exercitar a nossa própria capacidade de abertura ao mundo (intencionalidade) e aos outros (intersubjetividade), de acordo com Von Zuben (1984). No curso desta

pesquisa, isto se expressou na minha abertura plena às histórias de vida, aos fatos narrados, para conseguir apreender os significados e sentidos dos participantes, ‘descontaminados’ do impulso de enquadramento em pré-conceitos, inicialmente. Do contrário, alerta-nos Giorgi (1985), seria revelar, numa atitude objetivista, o significado que o fenômeno teria em si mesmo, independente do ser humano que está por trás como questionador do mundo. Subjacente à ótica de Giorgi encontra-se a pressuposição de que existe apenas uma única melhor forma de conhecermos o mundo, e esta forma é aproximando-se o máximo de como ele realmente é. E ele é na dimensão das nossas experiências.

Na prática da *epoché*, devido à imersão e modo de escuta, atingi um estado de suspensão temporária que somente mais tarde levou-me a compreender os benefícios desta atitude para aproximar-me e entender a natureza do objeto de estudo em ação, agindo e transformando a vida daquelas pessoas. Nas palavras de Lyotard (2008, pp. 9-10) é como dispor-se em colocar tudo entre parênteses e “dispensar uma cultura, uma história, em refazer todo o saber elevando-se a um não saber radical”. Em Paisana (1997, p. 51) encontramos uma descrição clara e detalhada da profundidade do estado de *epoché*, na perspectiva husserliana:

[...] Se efetuo a *epoché* então desconecto todas as ciências referentes a este mundo natural; não faço absolutamente nenhum uso das suas proposições válidas. Nem de uma única das proposições que lhe pertençam, por muito evidentes que sejam, me apropriado, nenhuma aceito, nenhuma me serve de fundamentação. A consciência fenomenológica reduzida deverá ser o autêntico ponto de partida, condição de possibilidade de todo o conhecimento em geral. A consciência, assim ‘desmundaneizada’ pela redução, será então consciência transcendental. Por isso a redução fenomenológica se poderá chamar igualmente redução transcendental.

Colocar nossas “pressuposições entre parênteses” significa entender que “a compreensão do fenômeno não emana dos fundamentos teóricos preconcebidos pelo investigador sobre o fenômeno estudado; ao contrário, deve emergir da compreensão do pesquisador, conforme este vá imergindo no fenômeno observado” (OLIVEIRA; ABREU, 2013, p. 23).

Vermersch (1994, p. 35) nos alerta para o risco de a pessoa que está narrando, influenciada pelo “domínio conceitual”, se afastar da experiência e começar a encaixá-la em categorias, o que pode ocorrer, sobretudo quando investigamos especialistas. Mantendo-nos no estado de *epoché* estamos acessando o domínio próprio do contexto fenomenológico, e propiciando um ambiente de geração dos dados, do qual emerge um

movimento de circularidade entre a fala de quem narra e a sua própria experiência. Isto, certamente, explicou o porquê da fala dos experts, durante as narrativas, ter fluído tão naturalmente, mas de modo produtivamente descontínuo, o que me levou a compor um relato da experiência permeado de reflexões que fizera sobre si, em ato, ou seja, em plena vivência do fenómeno. As reflexões ajudaram-me a confirmar, corrigir ou complementar o que haviam dito anteriormente. Resulta deste cenário fenomenológico de geração de dados, que obtemos uma descrição mais reflexiva e menos automática ou direcionada ao que o participante imagina que o pesquisador queira escutar (VERMERSCH, 1994).

Moustakas (1994, p. 85) reúne na descrição que faz da *epoché*, elementos que nos remetem a entendê-la como uma experiência rica em si mesma e, ao mesmo tempo, nos orientam para a atitude que devemos adotar tanto ao abordar o participante como no processo inicial de análise:

Na medida em que reflito sobre a natureza e o sentido da *epoché*, eu a vejo como uma preparação para a derivação de novo conhecimento, mas também como uma experiência em si mesma, um processo de colocar de lado predileções, preconceitos, predisposições, e permitir que as coisas, os eventos e as pessoas entrem de novo na consciência, e olhá-los e vê-los mais uma vez, como se fosse pela primeira vez. Isto é crítico não apenas para a determinação científica, mas também para a própria vida – a oportunidade de um iniciar renovado, um recomeçar, não sendo atrapalhado por vozes do passado a nos dizer como as coisas são ou vozes do presente a dirigir nosso pensamento.

Com isso, o método adquire uma concepção mais humanizadora. O Ser é constituído como a fonte mais legítima de unidade da fenomenologia e, por isso, atribui à metodologia sentido e significação, enquanto caminho para a produção de conhecimentos, via autoconhecimento. Quando buscamos conhecer e nos conhecer no percurso da investigação, esse movimento se dá enriquecido pelo “entrelaçamento de ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos” (ROJAS; BARUKI-FONSECA, 2009, p. 55).

Ao contrário disto, verifica-se uma ênfase no uso demasiado de medidas para tratar capacidades humanas e de técnicas lineares para tentar desenvolver essas capacidades (GOBET, 2013; KAUFMAN, 2013; BLOOM, 1985), em detrimento do uso de perspectivas metodológicas como a fenomenologia, por exemplo, que nos levam à imersão no mundo vivido dos fenómenos (MERLEAU-PONTY, 1970). Bloom (1985) é um dos autores que expressam sua preocupação com o interesse de psicólogos em desvendarem o potencial para a excelência pelos meios tradicionalmente adotados,

criticando a ênfase nos métodos quantitativos, quase sempre baseados no estudo objetivo e laboratorial do desempenho humano. Esses autores sugerem que as dificuldades são relacionadas justamente à carência de uma abordagem qualitativa mais aprofundada, que seja fundamentada na compreensão e menos na explicação por meio de dados psicométricos. Moreira (2004, p. 110) adverte que há uma incompatibilidade entre instrumentos e objeto de estudo, já que esses métodos, que são quantitativos e visam à precisão e à certeza, “foram inventados principalmente para lidar com fenômenos da natureza e não com fenômenos experienciados”.

Neste sentido, o papel da fenomenologia na prática da pesquisa é o de “tentar fazer justiça aos aspectos vividos dos fenômenos humanos” (MOREIRA, 2004, p. 110), o que a torna uma perspectiva compatível com o estudo da criatividade na expertise, que não pertencem ao mundo dos fatos e não são passíveis de medidas de precisão e de técnicas e treinamentos. Precisamos nos desafixar de “nossa mentalidade utilitarista e instrumental” que nos mantém entorpecidos, à espera “que nos sejam sempre fornecidos produtos e/ou ferramentas para uso imediato” (MARIOTTI, 2001, p. 5).

A Fenomenologia emerge, portanto, como o exercício de lançar um olhar ingênuo, ‘não condicionado’, para o cotidiano e buscar as coisas do mundo real que precedem o conhecimento científico e que, por isso mesmo, podem se tornar a matéria primeira que o constitui. A experiência de viver no mundo sensível precede a experiência de pensar sobre o mundo (MERLEAU-PONTY, 1970). Com esta máxima, Merleau-Ponty eleva o mundo sensível ao *status* de gênese das verdades, visto que, em sua concepção, a ciência é construída a partir de um mundo vivido. Logo, enquanto ser-no-mundo, a nossa percepção primeira, o olhar irrefletido, corresponde à visão mais natural e original da realidade.

Essa sensação de evidente concretude que Merleau-Ponty (1970) sugere a um *Eu* que se materializa em carne e espírito nesse mundo sensível, nos torna, e, assim também, ao participante da pesquisa, tecido imanente da realidade, aquele que a constitui em espécie. Na condição de tecido inseparável, reconheço a legitimidade do uso das narrativas dos participantes como fonte dos dados, esses seres-no-mundo, cujas histórias de vida revelaram-me uma experiência encarnada de sentidos e significações originalmente vivida por eles com os fenômenos em estudo. Na perspectiva de Merleau-Ponty (1970, p. 30) isso se traduz na manifestação do “pensamento selvagem”, o qual se

materializa como presença ontológica, expondo o ser em toda a sua inteireza e natureza intuitiva, antes mesmo que ele possa se dar conta da própria capacidade de reflexão.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Vimos que o horizonte não é fixo, não aprisiona: pode-se estendê-lo. Mas vimos também que horizonte corresponde a limite, parcialidade, recorte assinalado por uma perspectiva. O corpus conceptual que acolhe um novo objeto, uma nova ordem significativa, se recompõe ao fazê-lo e para fazê-lo. O acolhido cede em seu ser, renuncia como dissemos, à plenitude ontológica e se deixa recortar e reordenar (SOARES, 1988, p. 120).

O percurso epistemológico exposto já direciona a estrutura do estudo para um lugar bastante específico. Sendo assim, este estudo caracteriza-se como multigênero, de abordagem essencialmente qualitativa, denominado de pesquisa teórico-empírica.

O uso do termo *gênero* da pesquisa baseou-se em Demo (2000). Configura-se como exploratório e descritivo, de temporalidade transversal. Trata-se de uma pesquisa ao mesmo tempo de campo (dados provenientes de sujeitos humanos) e documental (artigos, livros, periódicos, informações sobre os participantes) (TRIVIÑOS, 1987; APPOLINÁRIO, 2012; DEMO, 1994; 2000; GIL, 2002).

A tabela abaixo reúne esses termos facilitando a síntese.

Tabela 3. Dimensões da pesquisa

Tipo		Estratégia			
Finalidade ou gênero	Profundidade	Origem dos dados	Local de realização	Natureza	Temporalidade
Teórica e Empírica	Exploratória e Descritiva	Campo e Documental	Campo	Qualitativa	Transversal

Fonte: Adaptado de Appolinário (2012, p. 70).

A pesquisa de natureza exclusivamente qualitativa vincula a lógica da análise dos dados à hermenêutica do próprio pesquisador. Eisner (1998) distingue traços que caracterizam esse tipo de pesquisa. Um deles, o caráter interpretativo, orientou-me a estabelecer um marco teórico aos resultados da interpretação. O outro foi o estímulo para que os participantes se expressassem por meio da linguagem e por si mesmos acerca dos significados, sentido e visão de mundo. E, o terceiro, consistiu na proximidade que mantive com a experiência particular dos participantes.

Esteban (2010, p. 132) recomenda, especialmente, a quem adota os pressupostos da perspectiva teórica do interpretativismo, “insistir no conceito de compreensão em

profundidade, além da mera descrição e interpretação destacando o protagonismo que adquirem as vozes dos principais protagonistas dos fenômenos”.

4.4.1 Questões e hipóteses na caracterização da pesquisa

Houve inquietações que, inicialmente, me moveram para a realização de uma pesquisa teórica. A principal delas gerou a primeira questão norteadora e objetivo específico, respectivamente: *Quais são os indicadores da criatividade e da expertise identificados na dimensão teórica desta pesquisa? Analisar os indicadores teóricos da criatividade e da expertise.* Mais à frente, depois de concluir pela necessidade de integrar a dimensão empírica, a referência aos *indicadores empíricos* foi acrescentado, conforme consta da tabela 1, no capítulo da Introdução.

A questão acima, tratada como a questão norteadora da dimensão teórica da pesquisa, gerou também a primeira hipótese. Esta, por sua vez, contribuiu para reforçar o entendimento da necessidade de ampliar as buscas, via pesquisa empírica, integrando esta dimensão ao estudo, por orientação da minha Banca de qualificação. Foi esta a hipótese que me orientou no processo de identificação dos potenciais participantes, uma vez que não pretendia utilizar identificadores supostamente e comumente considerados como mais “precisos”, como o uso de escalas ou outro instrumento psicométrico. Neste caso, ficou mais clara, para mim, a lógica subjacente à identificação e à seleção dos participantes.

A hipótese mencionada foi formulada nos seguintes termos: *os indicadores da criatividade na expertise podem ser encontrados nos experts que contribuem para o avanço de um domínio, e que, por isso, se destacam entre os pares e se tornam reconhecidos por suas realizações; por sua vez, estes são os experts que, de algum modo, acessaram um espaço potencial para expressar a sua criatividade.*

Conforme resultados da discussão desenvolvida no espaço que se tornou o capítulo da “Dimensão teórica da pesquisa”, nem as teorias da criatividade nem as da expertise, até o limite do que foi pesquisado, responderam suficientemente bem as minhas inquietações. Isto me levou a buscar, na complementaridade entre teoria e prática da pesquisa, mais respostas que pudessem contribuir com o arcabouço teórico e prático da expertise e da criatividade. Entendi também que, indo à campo e explorando o objeto de estudo na dimensão empírica da pesquisa, me aproximaria de um nível maior de compreensão deste objeto.

Como fatores que impulsionaram a busca de respostas, via dimensão empírica, as questões norteadoras e as hipóteses tiveram, como origem, a tomada de consciência de que esse objeto de pesquisa seguiu comigo, em estado ‘latente’, durante toda a minha trajetória profissional. Latente, porque, naquele momento a experiência e a prática eram intensas, mas faltava a outra dimensão para que esse objeto se manifestasse. Esta outra dimensão eram os elementos do domínio teórico. A pesquisa teórico-empírica tornou-se, assim, o terreno fértil, as circunstâncias amplamente favoráveis, para que esses elementos emergissem, interagissem e tornassem visível, o objeto.

Para tanto, outras inquietações geraram mais questões, e mais hipóteses, as quais me motivaram para a busca de uma compreensão mais profunda de todo esse processo. Estas questões constam da tabela 1, no capítulo da Introdução. Retomo-as, neste tópico, sendo, a primeira, traduzida, aqui, somente no escopo da dimensão empírica da pesquisa: *quais são os indicadores da criatividade e da expertise identificados na dimensão empírica desta pesquisa? Como os experts pesquisados se manifestam quanto ao estilo de pensar e agir? Quais fatores contribuem para que os experts pesquisados acessem o espaço potencial de expressão de sua criatividade? Analisando a história de vida dos experts pesquisados, o que está no campo de intersecção entre os dois construtos?*

Em outras palavras, o caminho para alcançar a essência da criatividade *na* expertise e explicá-la, fenomenologicamente, enquanto uma nova compreensão do fenômeno desenvolveu-se em torno da busca por conhecer os elementos *da* criatividade e *da* expertise, primeiramente. Assim, foi necessário conhecer e explorar as partes para chegar ao todo, ou seja, a criatividade e a expertise. O todo, aqui, constituiu-se a partir da interação. Esta interação também incluiu substituir o “*da*” pelo “*na*”. O desafio da tese tornou-se, então, o de explorar o caminho para compreender, não mais os elementos *da* criatividade e *da* expertise, mas, da criatividade *na* expertise.

A relação desse processo com a caracterização do estudo ocorreu na percepção de que seria exigido um nível mais profundo de compreensão do objeto desse estudo. Esse desejo de aprofundamento gerou a necessidade de integrar duas dimensões da pesquisa - teórica e empírica -, as quais seguiam por caminhos distintos para chegar a um lugar comum. Esses caminhos chegam a ser ‘opostos e complementares’, por se tratar, respectivamente, de reflexão e ação, teoria e prática. Para acessá-los, justificou realizar uma *pesquisa teórico-empírica*.

4.4.2 Pesquisa teórico-empírica: um processo de metacognição

Este estudo multigênero, por integrar pesquisa teórica e empírica, teve como finalidade alcançar maior abrangência e profundidade na compreensão do objeto de estudo. A interação de gêneros de pesquisa também seguiu a estratégia de colocar em diálogo, instâncias contrárias. Essa distinção não é exatamente dicotômica, visto que podemos considerar ambos os gêneros como construções teóricas, apenas classificadas em dimensões e caminhos diferentes.

A finalidade de atingir a profundidade almejada obteve êxito depois de aliar os dois processos de investigação e promover um encontro dialógico. Demo (1994) reforça que realizar um estudo epistemológico integrado ao método de investigação, especialmente em áreas de conhecimentos que envolvem fenômenos complexos e multifacetados, propicia questionar a cientificidade de métodos, o objeto científico da área, os temas de pesquisa, os fundamentos teóricos e as ideologias subjacentes.

Aplicado a esta pesquisa, a face teórica da realidade interagiu com a face empírica, aliando-se a esta como uma dimensão que, tradicionalmente, supõe-se que atribui “maior concretude às argumentações” (DEMO, 2000, p. 21). Os dois processos de reflexão, que terminam por integrar a teoria e a prática da pesquisa, em determinado momento, passaram a se complementar mutuamente. Consistiu em um exercício epistêmico que contribuiu para a descoberta de lacunas, cuja lógica subjacente não foi explorar *dois todos* e, sim, *duas partes* do mesmo todo.

Realizar, tanto a dimensão teórica da pesquisa, como a empírica, tornou-se um exercício de reflexão profunda, que culminou na descrição do meu próprio processo de metacognição. A estratégia, para tanto, consistiu em expor o caminho que percorri para ‘conhecer o conhecimento’ existente sobre os construtos envolvidos, em diferentes interfaces, abrangendo a teoria e a experiência vivida. Esse processo levou-me a entrar em contato com o meu próprio ato de conhecer, analisar e avaliar como conheço e desenvolver um processo prazeroso de aprender como eu aprendo esses conhecimentos (WEINERT, 1987). Como princípio e estilo próprio, ao descrever todas as etapas na forma de relato, cultivei uma atitude permanente de autorreflexividade, estratégia própria do estilo narrativo. Em todos os momentos em que isto se fez necessário ou julguei significativo, referi-me ao meu próprio processo de aprendizagem, relatando percepções, observações e experiência vivida tanto em campo como no próprio contexto de escrita da tese.

Para van Manen, em qualquer experiência ou atividade, seja ela de maternidade, paternidade, ensino, testes, lendo, correndo, levando algo a algum lugar, desenhando, ou a experiência de tempo, espaço, coisas, corpo, podemos manter uma atitude reflexiva - atitude filosófica antagonista da atitude natural, segundo Husserl (2000). Em razão disto, a pesquisa fenomenológica, diferente de qualquer outro tipo de pesquisa, faz uma distinção entre aparência e essência, ou seja, entre as coisas de nossa experiência e o que fundamenta as coisas de nossa experiência (VAN MANEN, 1990).

No desenvolvimento da dimensão teórica da pesquisa, também parti de uma revisão reflexiva que envolveu a literatura da expertise e a da criatividade. No caso da criatividade, reporte-me à minha dissertação de mestrado (RIBEIRO, 2011), cuja discussão teórica resultou em uma análise crítica do arcabouço teórico clássico deste domínio. Do mesmo modo, na revisão de literatura da expertise, a leitura não se restringiu em conhecer e descrever um referencial teórico, mas em buscar um diálogo reflexivo, crítico e questionador com esse referencial. Além destes parâmetros, busquei estudos da expertise que se referiam à criatividade e vice-versa.

Dentro de uma perspectiva reflexiva e da atitude de autorreflexividade, o conteúdo da dimensão teórica, nesta tese, não se esgotou naquele tópico inicial, intitulado “*Dimensão teórica da pesquisa*”. Aquele foi o espaço específico no qual se concentrou: o diálogo com e entre os autores de ambas as áreas; os conceitos e definições mais pontuais de cada uma; a referência a resultados de estudos que trouxeram luz à discussão e a realização das etapas exploratórias da pesquisa propriamente dita. Contudo, por conter a natureza de um processo pessoal de metacognição, conexões teóricas e práticas permearam toda a pesquisa, desde o memorial até as considerações finais.

O caráter de cruzamento teórico não invalidou o estado de *epoché*, visto que a suspensão direciona-se a *não interferência* de juízos, enfoques preestabelecidos e visões teóricas cristalizadas, antes de compreender o que emerge do ambiente nativo da pesquisa. Tais interferências podem nos induzir a enquadrar, em definições preconcebidas, o que deveria emergir dos dados ‘puros’. Teoria, aqui, foi compreendida não como conhecimento consolidado, mas como o uso da nossa atividade intelectual e reflexiva na produção do conhecimento (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

A dimensão teórica configurou-se, assim, como uma discussão que seguiu o fluxo da articulação teórica e prática parte-todo, procurando reunir os aspectos

fragmentados de ambos os campos. O critério de seleção desses aspectos foi o potencial de contribuir com a compreensão do problema de pesquisa. A ideia central que justificou a integração das duas dimensões, no modo como foi estruturada, consistiu em aproximar os dois campos de estudo para que conversassem sobre as possibilidades de interação dialógica da criatividade na expertise, sob o ponto de vista da teoria e da prática. Esta, na dimensão empírica. Para tanto, foi preciso trazer à luz, convergências e divergências entre eles, bem como algumas idiosincrasias no campo epistemológico, teórico e prático.

Voltando-se aos aspectos conceituais da dimensão empírica da pesquisa, Demo (2000, p. 21) a define como o tratamento dado à “face empírica e fatural da realidade”. Como ele próprio argumenta, embora “o significado dos dados empíricos”, bem como a suposta consistência científica de seus argumentos esteja vinculado ao referencial teórico, “estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (DEMO, 1994, p. 37).

Do ponto de vista de González Rey (2005, p. 119) “toda pesquisa empírica pode ser fonte de vários modelos teóricos”. Questões de legitimidade não serão constatadas na superioridade de um sobre o outro, mas na possibilidade de novos modelos teóricos darem “sentido a qualidades distintas” sobre o fenômeno estudado, pois a “legitimação do conhecimento é necessariamente processual e está sempre envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 117).

Morin (2010) também reflete acerca da importância do equilíbrio teórico-empírico, fazendo uma crítica da ênfase na supremacia do modelo empírico, quando envolve questões de confiabilidade. Ele reflete, ainda, que “o conhecimento progride, no plano empírico, por acrescentamento das verdades e, no plano teórico, por eliminação dos erros” (MORIN, 2005, p. 23). Acerca disto, pondera que:

[...] não há corte epistemológico radical, não há ciência pura, não há um pensamento puro, não há uma lógica pura; a vida alimenta-se de impurezas, ou melhor, a realização e o desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento, tem necessidade destas impurezas (MORIN, 2010, p. 172).

Lyra e Moura (2000, p. 2), por sua vez, constataram que “existe, sim, uma proliferação de dados empíricos que se acumulam sem, muitas vezes, existir um progresso de construções teóricas que permitam interpretar estes dados”. Será necessário procurar caminhos opostos e buscar perspectivas dialógicas que suscitem questionamentos mais profundos, levando a um movimento evolutivo crescente. É

buscar alternativas que levem em conta, princípios como o do poeta Robert Frost (1874-1963): “diante de mim havia duas estradas; escolhi a estrada menos percorrida e isso fez toda a diferença” (PERCY, 2011, p. 94).

Por fim, a *dimensão teórica da pesquisa* permitiu-me o contato direto com a visão dos *autores* que abordam a *criatividade e a expertise*. A *dimensão empírica da pesquisa*, o contato direto com a visão de mundo dos *atores* que habitam e são influenciados por cada um desses domínios. A união desses mundos, em um nível de aprofundamento que caracterizei como ‘*pesquisa teórico-empírica*’, permitiu-me acessar um espaço potencial da *interação* de um construto com o outro, provocando uma aproximação da compreensão da *criatividade na expertise*.

4.5. CÍRCULO DA GERAÇÃO DE DADOS

Consta deste tópico, os procedimentos de geração de dados da dimensão teórica e da dimensão empírica da pesquisa.

4.5.1. Os dados da dimensão teórica

Figura 5. Círculo Hermenêutico da geração de dados na dimensão teórica



Caracterizo esta fase como uma geração de dados não estruturada, visto que o acesso à porta do conhecimento (MESTERS, 1980), não ocorreu de forma padronizada. Entendo que deixaria de acessar a riqueza da trajetória da ciência, na busca de compreender as questões essenciais da criatividade e da expertise, se não recorresse à contribuição de diferentes áreas do conhecimento, como a matemática, a psicologia, a psicanálise, a filosofia, e de diferentes linguagens, como a literária, o mito, a imaginação, a metáfora, os símbolos, entre outras.

Assim, a estrutura de composição dos dados seguiu uma estratégia mais inclusiva, unindo perspectivas e fontes diferentes sobre os dois construtos. É próprio da

bricolagem, os referenciais serem tratados como fios teóricos, que desempenham o papel de nos situar no campo conceitual. As estruturas e processos envolvidos na organização do conhecimento a ser construído devem ser pensados como guias e não como diretrizes rígidas.

Nesta estratégia, houve um convite ao hipertexto. Por meio do uso de ‘*hiperlinks* mentais e literários’, fui constituindo o diálogo entre os autores e teorias e captando o que poderia compor o *corpus* de dados. O que me moveu nessa articulação foi uma busca deliberada, ou seja, procurava tudo que remetia a possibilidades de análise e de codificação, vislumbrando uma associação com os três eixos já mencionados.

Relacionar ao hipertexto ilustra uma aproximação de natureza transdisciplinar, uma vez que pressupõe explorarmos com, através e além do texto, transcendendo as limitações da linearidade. Além disso, permitiu que esse diálogo fosse expandido, visando ampliar as fontes de contribuição para a compreensão do objeto de estudo. O uso da bricolagem, na geração de dados, pressupõe reunir “pedaços de código, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens” (BARTHES, 1987, p. 49), que, juntos, podem atribuir um sentido interpretativo na formação de novos conceitos.

4.5.2. Os dados na dimensão empírica

Figura 6. Círculo hermenêutico da geração de dados na dimensão empírica



Este tópico é referente à metodologia de geração de dados na dimensão empírica da pesquisa. Consta a descrição detalhada das três etapas sobre as quais foi realizada:

- * (a) *Identificação dos potenciais participantes;*
- * (b) *Seleção dos participantes;*
- * (c) *Relato da experiência vivida em campo.*

Nesta última etapa, constam os instrumentos e procedimentos adotados:

- * História de vida;
- * Análise documental;
- * Notas de campo;
- * *Follow-up*.

Com esta logística, foi apresentada mais uma variante da atitude fenomenológica. Não rompeu, porém, o vínculo com a essência epistemológica e filosófica da fenomenologia husserliana, especialmente no que se refere à busca da essência do objeto de estudo a partir da *epoché*.

(a) *Identificação dos potenciais participantes*

As orientações de Ales Bello (2006, p. 26) direcionaram-me para uma questão fundamental, preocupação de Husserl, antes de iniciar o processo de seleção dos participantes: conhecer quem é a pessoa que será pesquisada e “como é feito este ser humano que busca sentido”. Para Stein (2003), fiel discípula de Husserl, precursor e inspirador desses princípios, o ser humano é uno e único, e, por isso, merece ser tratado como pessoa - unidade humana singular e dinâmica.

O que tradicionalmente é denominado de ‘sujeitos da pesquisa’ passou a assumir o papel de copesquisador, participante ou colaborador, como entende AmatuZZi (2003). Para a autora, a pesquisa fenomenológica não obtém informações fornecidas por sujeitos, mas lida com colaboradores que, em conjunto com o pesquisador, tratam de um tema de interesse comum, cuja troca possibilita que ambos saiam transformados. Esta é uma visão ética, não somente do domínio fenomenológico, mas da pesquisa qualitativa em geral. Para Oliver (2003), o conceito de sujeito traz subjacente uma ideia de passividade e de subserviência que não são compatíveis com o valor e a dignidade que adquirem as pessoas que se dedicam a colaborar para a construção de novos conhecimentos. Um documento de Robson (1996) - *Ethical Principles for Conducting Research with Human Participants* – postula recomendações que corroboram esses princípios.

Connelly e Clandinin (1995), Bruner (1991) e Schmidt (1990), abordam esta questão sob um ponto de vista diferente. A participação das pessoas na pesquisa, por meio das narrativas as caracteriza como espaços de escuta democrática, na medida em que permite integrar suas vozes, de forma ampla e livre, à voz do pesquisador para que também sejam ouvidas e valorizadas, confirmando, assim, as relações de colaboração.

Os autores referidos acreditam que esta seria uma forma de eliminar a relação de desigualdade que, muitas vezes, tem se instalado entre os que pesquisam e os que colaboram para que as pesquisas aconteçam.

Na tarefa de identificação, o pensamento de Ales Bello (2006), Stein (1983) e Amatuzzi (2003), ajudou-me a não ir ao encontro de um perfil que se encaixasse em determinados critérios, somente para buscar informações que respondiam a um protocolo de pesquisa. Ao contrário, o meu olhar visou o encontro com pessoas experts que, ao decidirem colaborar com a minha pesquisa, passaram a se expressar apenas a partir do que fazia sentido, e essa expressão voluntária e espontânea ocorreu à medida que elas se envolveram profundamente na relação com o contexto para o qual estavam sendo chamadas a participar (GONZÁLEZ REY, 2005). Por entender que o sentido melhor se expressaria por meio da linguagem, emergindo e se articulando em termos de facticidade e historicidade, optei pela escuta da história de vida. Esta experiência permitiu-me apreender aspectos que, na perspectiva de Sartre (1993, p. 541), referem-se a uma facticidade que supõe a “liberdade sem limites, a contingência absoluta do mundo”, abrangendo desde o nascimento, o lugar, o passado, os redores.

À luz de Merleau-Ponty (2006) estive diante de seres mundanos, constituídos por aspectos múltiplos que os caracterizavam como seres humanos, e este se tornou um fator que me condicionou a conhecer o que fosse possível desta dimensão da *mundaneidade* de cada expert, como forma de compreender melhor os significados e sentidos que eles atribuem à própria experiência de ser reconhecido pelo alto desempenho (V. MOREIRA, 2001). Considero que me aproximei bastante desse nível de profundidade na tentativa de conhecer o que fosse possível das pessoas pesquisadas, quando a história de vida deu-me acesso a todas as fases do desenvolvimento delas e porque se abriram para uma narrativa totalmente livre.

Atenta a um pressuposto de González Rey (2005), respeitei um aspecto peculiar no problema de pesquisa que foi identificar, na dimensão da singularidade, participantes que apresentassem um perfil diferenciado quando comparados a profissionais do mesmo domínio. Essa caracterização foi decisiva, visto que, se não fossem postos em comparação visando a critérios específicos, esses participantes não se tornariam ‘visíveis’. Paradoxalmente, foi esta singularidade que, embora em presença de estudos qualitativos e levando em conta a subjetividade, deu-me pistas para generalizações (via análise nomotética), ou seja, para pensar em “conclusões que estão além do singular e

que são inexequíveis sem o estudo das diferenças que o caracterizam” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 113).

Tomados esses cuidados, iniciei um processo extenso e intenso de identificação, enfrentando diferentes obstáculos. No primeiro momento, de forma aleatória, sem elaborar nenhum procedimento formal, sistematizado, valendo-me da prática de *network*. Consultei pessoas do meu círculo profissional e acadêmico, bem como pesquisadores reconhecidos, que pudessem indicar-me nomes de profissionais eminentes em domínios específicos e que, na visão deles, apresentavam um desempenho diferenciado e se destacavam dos seus pares. Simultaneamente, fiz consultas em sites de domínios específicos, banco de dados da CAPES, *homepages*, sites de Universidades brasileiras e internacionais, reportagens, entrevistas, em busca de profissionais premiados ou que fossem citados, e/ou homenageados, por alguma contribuição significativa. Pesquisei contribuições inovadoras em diferentes fontes a fim de identificar os autores dessas contribuições. Para tanto, utilizei palavras ou expressões-chave como, por exemplo, “ideias ou ações de pensadores que marcaram a educação”, fazendo diferentes substituições dos termos, como no caso de “pensadores” por outras denominações de profissões e “educação” por outras áreas, e assim por diante. Além disso, para incluir na lista, as informações deveriam direcionar-me a pessoas com um perfil característico, que me revelassem aspectos-chaves, singulares dentro da perspectiva do problema de pesquisa.

Com o objetivo de ter em mãos uma relação de experts que atendessem a um perfil específico, comecei a desenhar os primeiros critérios de natureza mais objetiva. Nesse primeiro momento elaborei critérios gerais e básicos com o intuito de assegurar uma margem relativamente ampla que me permitisse obter, depois de submetido a um segundo conjunto de critérios específicos, um número suficientemente bom de participantes, mesmo depois de eliminados os casos de recusa e/ou de impossibilidade de contato.

Depois de um intenso exercício de inclusão e exclusão, permaneceram os seguintes critérios, aos quais atribuí o nome de “gerais”: ter representantes dos dois sexos, masculino e feminino, na tentativa de desestimular direcionamentos para questões de gênero; compor um grupo de faixa etária com início a partir de 30 anos, a fim de não inviabilizar o critério específico de seleção que definiu o mínimo de 10 anos

atuando em um domínio específico; o grupo deveria ser composto por experts de diferentes domínios e que todos fossem de nacionalidade brasileira.

Identifiquei 28 pessoas abrangendo domínios bastante diferentes, conforme tabela 4, abaixo.

Tabela 4. Domínios e quantidade de experts identificados

DOMÍNIOS ENVOLVIDOS (em atuação e complementares)	QUANTIDADE
Tecnologias Educacionais-Engenharia-Cinema-Literatura-Psicologia	02
Tecnologias Educacionais-Pedagogia-Psicologia	01
Neurociência-Música-Psicologia-Medicina	02
Astronomia Física-Música	01
Física-Autoria de livros didáticos	02
Astronomia da NASA	01
Psicologia-Antropologia	01
Engenharia Civil e Ambiental-Educação-Atletismo	01
Neurologia-Música	01
Música-Direito (Arranjo, Composição, Musicoterapia, Regência, Docência, Teatro)	04
Educação	03
Empreendedorismo	02
Pesquisa-Educação (Alfabetização-Didática)	01
Linguística-Educação-Pesquisa	01
Atletismo-Música	02
Direito	01
Dança e Coreografia	01
Economia-Música	01
TOTAL	28

O próximo passo foi decidir sobre quem convidar, distinguindo em uma relação extensa, quais seriam as pessoas mais indicadas para responder às minhas inquietações de pesquisa. Isso me requereu transitar em alguns campos para estudar o ambiente, conversar, conhecer algumas peculiaridades do contexto profissional de pessoas que se destacavam em suas atividades. Em alguns casos, fiz viagens, com algumas visitas *in loco*, para conhecer lugares bem qualificados pelo público-alvo, na tentativa de entender a dinâmica do ambiente e de conhecer a pessoa ou as pessoas responsáveis por aqueles resultados. Como se constituíam suas rotinas? O que pensavam sobre elas nesses locais? Destaquei alguns trechos de depoimentos espontâneos que consegui obter, registrados em notas de campo, estratégia de geração de dados especificada mais adiante:

“é o nome mais importante na nossa cidade; o (a) nosso (a) consultor (a) mais querido (a). Ele (a) nunca deixa a gente desanimar”.

“[...] funciona, porque ele (a) está aqui; tudo que ele (a) faz dá certo”.

“é inteligente demais da conta!”

“nunca para de trabalhar e quer tudo bem feito demais [...] é um modelo pra todos aqui, nunca reclama de muito trabalho”.

“é uma pessoa que nem nós, mas mais parece um Deus de tão perfeito e de tanta bondade [...]”.

“[...] vive dizendo que ‘a gente não pode ficar sentado sobre o conhecimento’ e bota pra estudar muito!”

“[...] é o (a) melhor do mundo!”.

“[...] muita coragem, desde pequenininho (a) nada nunca impediu de fazer o que precisa [...]”.

Este foi um momento permeado de conjecturas, inferências, uma vez que, para identificá-las, contei com a visão dos pares ou de beneficiários do potencial dessas pessoas. Associei dados que os depoimentos me sugeriram com características que a literatura ou outras fontes de publicação consultadas me apresentavam como indicadores do perfil que atendia, especialmente, à expectativa de extraordinariedade.

Encerrei o processo de identificação com uma lista de 28 potenciais participantes.

(b) Seleção dos participantes

Primeiramente, preocupei-me em pensar a quantidade ideal. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, já implicava ampla flexibilidade na definição dessa quantidade e até mesmo para fazer mudanças com a investigação em curso. Estava ciente de que o conceito de amostra mínima pertence ao modelo quantitativo tradicional, concebível somente em contextos muito específicos, que visem a resultados de cunho estatístico. Pensar a quantidade ideal deixou, portanto, de ter um caráter numérico e passou a ser ponderado conforme as demandas qualitativas do processo de investigação, adquirindo um caráter teórico (GONZÁLEZ REY, 2005). Nesse sentido, no momento de definir o número de participantes considerei a possibilidade de atender aos aspectos de natureza filosófico-conceitual na definição de parâmetros por alguns dos fenomenólogos mais citados. Destaquei orientações que abordam propostas diferentes e que são complementares entre si.

Para Sanders (1982), não existe correlação entre quantidade de pessoas e aumento de possibilidades de obtermos informações relevantes. Relevante é o pesquisador trabalhar em profundidade com um pequeno número, e, para tanto, sugere entre três e seis. Giorgi (1985), autor que não estipula quantidade, alerta-nos a não conduzir a pesquisa com apenas um participante, pela dificuldade de construirmos uma estrutura com base em uma única experiência. Ele atenta para a tática de que, quanto mais pessoas, mais variações e mais possibilidades de enxergarmos o que é essencial ao fenômeno. Gil (1991), por sua vez, já orienta que a definição desse número deve estar condicionada aos objetivos do estudo, à natureza do objeto, à quantidade e qualidade dos dados que pretendemos alcançar, inclusive do número de vezes que estimamos ter de retornar na aplicação dos instrumentos. Portanto, a definição *a priori* não deve ser uma preocupação primordial.

No tocante a caracterizar o tipo de seleção que adotei, atendi ao aporte teórico que correspondeu à amostragem intencional ou por julgamento. Como caracteriza Appolinário (2012), adotamos esse procedimento nos casos em que nos tornamos o “curador” para avaliar e definir aqueles que detêm as maiores condições de contribuir com o tema a ser estudado e fazemos uso do nosso próprio julgamento para escolher os mais representativos de uma dada população. É comum esse tipo de estratégia na escolha de experts, por se tratar de uma situação na qual as pessoas devem demonstrar características típicas e representativas de alguma população específica (KINNEAR; TAYLOR, 1979). O que distingue esse tipo de amostragem dos demais é que as pessoas são selecionadas intencionalmente, considerando que poderão “oferecer as contribuições solicitadas” (CHURCHILL, 1998, p. 301).

Analisei também aspectos referentes aos critérios de seleção na literatura. Ainda, em Gil (1991), encontrei alguns que são caracterizados como critérios de inclusão e de exclusão. No contexto da pesquisa fenomenológica, o autor orientou-me para um critério básico, que é de as pessoas demonstrarem condições e disposição para descrever a própria experiência vivida de maneira que atenda ao que precisamos. No tocante aos de inclusão e de exclusão de participantes, ele acrescenta: habilidade de expressão por meio das palavras; facilidade para perceber sentimentos e emoções e desembaraço para expressá-los; lembrança de experiências relativamente recentes relacionadas ao foco da pesquisa; demonstrar-se aberto a expressar o que emerge da própria experiência, quando se reporta ao que ocorre intimamente em episódios específicos, possibilitando-me a

identificação de significados e sentido atribuídos à experiência vivida. Por serem estes critérios de natureza essencialmente subjetiva, somente foram observados no momento de escuta das narrativas.

Concluídas as considerações sobre quantidade, tipo de seleção e critérios subjetivos gerais, conciliei as diferenças de abordagem e optei por atender ao aspecto da variação, de Giorgi (1985), sem preocupar-me, *a priori*, com a quantificação. Compreendi que o critério de variação atende ao conjunto de pressupostos apresentados nesta tese que é de buscar múltiplos pontos de vista na abordagem do objeto de estudo. Diversificar aspectos no perfil dos participantes, realmente propiciou maior aprofundamento, enriquecendo o processo de análise e de interpretação e trazendo contribuições significativas para a pesquisa teórica.

Nessa direção, apesar de ter projetado, anteriormente, a seleção de três participantes, no curso da investigação impactou-me o grau de dificuldade para ter acesso à agenda dos experts selecionados e marcar o encontro. Depois de ponderar sobre a quantidade de potenciais participantes identificados e a dificuldade de contato direto, optei por incluir todos que confirmassem colaborar na pesquisa. Contudo, permaneci atenta a não extrapolar um quantitativo de pessoas, de modo que inviabilizasse as possibilidades de aprofundamento na compreensão do fenômeno.

Em uma fase preliminar desse processo de tomada de decisão, surgiu mais uma questão que me intrigou: como saber se estou selecionando a pessoa certa ou um verdadeiro expert? Em Ericsson, Prietula e Cokely (2011), encontrei que uma estratégia para examinarmos a genuína expertise é submetê-la a três perguntas cruciais: possui desempenho reiteradamente superior ao dos pares? A expertise produz resultados concretos? E a terceira é uma questão que considero incoerente diante dos princípios defendidos neste estudo: a genuína expertise pode ser reproduzida e aferida em laboratório? Com relação a esta terceira, os autores reportam a questão a um cientista britânico, William Thomson (lorde Kelvin), que dizia que sem medir, não havia como melhorar.

Com base nesta estratégia, nas duas primeiras questões do ‘teste’ de Ericsson, Prietula e Cokely (2011) e na ideia da variação sugerida por Giorgi (1985), finalizei o conjunto de critérios específicos para definir uma ordem de prioridade entre os 28 identificados que passaram para a fase de convites. Considerando a natureza desta tese,

além dos critérios, segue a justificativa da relevância deste perfil para responder às questões e objetivos, bem como o significado de cada critério para o escopo do estudo.

(1) Ser brasileiro(a). A intenção foi definir participantes da mesma nacionalidade da pesquisadora. Em primeiro lugar, levei em conta a relação entre o método de geração de dados, por implicar um envolvimento significativo entre pesquisadora e participantes, e o fato de os participantes falarem o mesmo idioma da pesquisadora. Por se tratar da busca de uma compreensão em profundidade, de um objeto de estudo complexo, que está sendo abordado, nessa perspectiva, pela primeira vez, associado à interpretação de histórias de vida, o domínio profundo da língua pelo que interpreta e o que narra, constituiu-se um fator de extrema importância. Tal inferência tomou por base, a percepção de que, por estarmos em uso pleno da língua materna, estaríamos também eliminando possíveis obstáculos à comunicação. Destaco, ainda, que influenciou o fato de não se tratar de um instrumento do tipo pergunta-resposta, algo que uma mera tradução seria suficiente. Em segundo lugar, visei demonstrar e divulgar que, no Brasil, temos experts de alto potencial, com capacidade para intervir no sistema atual e promover grandes mudanças, em áreas estratégicas.

(2) Pertencer a domínios ou áreas profissionais diferentes, abrangendo as relacionadas ao talento artístico, musical, esportivo ou outro da mesma ordem, exercido como profissão. A intenção, aqui, foi o não direcionamento para um grupo que pudesse apresentar características e caminhos comuns, análogos, por pertencerem ao mesmo campo. Ter como critério a diversidade auxiliou-me no aprofundamento das questões sem que tendesse para uma caracterização previsível, o que ocorreria se os participantes estivessem envolvidos em um contexto social, profissional e histórico semelhante, influenciados, por exemplo, pela mesma cultura ou linguagem de determinado domínio. Além disso, visei direcionar a investigação para domínios que estivessem inseridos em vários sistemas, como foi o caso - educação, saúde, economia, arte, esporte, pesquisa - abrangendo o que denominei, aqui, de grandes áreas - Ciência, Educação e Arte -, explicitadas no tópico da caracterização dos participantes.

(3) Abranger os gêneros masculino e feminino: evitar o direcionamento para questões sociais e culturais de supremacia do gênero masculino sobre o feminino, no que concerne ao nível de potencial para destacar-se na profissão pelo desempenho superior.

(4) Selecionar pessoas de diferentes idades: por se tratar de experts, cuja literatura os define como pessoas que desenvolvem grande paixão e alto nível de motivação, para persistir em um domínio específico por longo tempo, despertou-me a curiosidade de verificar como estaria o nível de entusiasmo e de motivação desses experts, mesmo depois de um longo tempo atuando no mesmo domínio.

(5) Ter atuado por, no mínimo, por 10 (dez) anos em um domínio específico: atender ao critério definido na literatura da área no caso da expertise.

(6) Ser reconhecido pelo campo no domínio específico no qual atua profissionalmente, pelo alto desempenho: este também se constituiu um critério de julgamento recomendado na literatura, tanto na área da expertise como da criatividade, de acordo com autores como Csikszentmihalyi (1996; 1998) e Ericsson (2007, 2005, 1998).

(7) Ter dado uma ou mais contribuições significativas, reconhecidas como inovadoras, e que o(a) levou a destacar-se dos pares no respectivo domínio.

(8) Ter sido premiado pela criação que levou o domínio à inovação ou pelas suas contribuições (preferencialmente);

(9) Disponibilizar-se a participar da pesquisa. Este critério é fundamental e eliminaria todos os demais por inviabilizar a realização da pesquisa, com o participante que não pudesse ou não desejasse participar.

Os critérios de número 7 e 8 podem ser considerados uma extensão do critério 6. Neste caso, por terem sido estas contribuições relevantes que levaram ao reconhecimento e valorização pelo campo. A premiação não foi inserida como critério eliminatório, em razão de ser uma iniciativa muito vinculada à natureza de cada domínio.

Cabe, aqui, uma menção especial a um critério emergente que não foi inserido entre os que classificaram os participantes, por não ter sido considerado como um critério de “exclusão”, mas, sim, de “redução”: *ter a expertise relacionada ao trabalho com ou para a Educação de crianças*. Significa dizer que, se este critério não fizesse parte dos aspectos que definiam o perfil das pessoas identificadas, os nomes não seriam excluídos pela ausência dele. Por esta razão, as novas buscas nas fontes documentais com vistas à seleção por este critério, só foram realizadas depois de finalizado o levantamento dos 28 nomes. Este critério, no entanto, serviu como um indicador da

ordem de prioridade para organizar a relação dos que seriam convidados, por conter uma dimensão de afeto com relação à minha trajetória profissional.

Compreendi, contudo, que haveria uma evidente impossibilidade ou uma grande dificuldade de ele estar presente na totalidade de um grupo selecionado, já que está entre os critérios essenciais ao estudo, os participantes pertencerem a domínios variados. Sendo assim, depois de os nomes serem submetidos aos critérios listados acima, investiguei em qual deles a expertise estava de algum modo relacionada ao trabalho com ou para crianças.

Encerrei a pesquisa de campo com o número de 10 participantes, selecionados a partir daquela lista de 28 pessoas que atendiam aos critérios gerais e depois específicos estabelecidos. Constituí o grupo com experts que, mesmo atuando em domínios específicos, interagem em diferentes domínios, conforme tabela abaixo. Isto acontece tanto na formação como na atuação sem vínculo formal.

Tabela 5. Domínios dos participantes selecionados

DOMÍNIOS ENVOLVIDOS/Em atuação e complementares	QUANTIDADE
Tecnologias Educacionais-Engenharia-Poesia-Cinema-Literatura	02
Neurociência-Música-Psicologia-Medicina	01
Pesquisa-Engenharia Civil e Ambiental-Atletismo	01
Música-Direito (Arranjo, Composição, Musicoterapia, Regência, Docência, Teatro).	02
Linguística-Pesquisa	01
Educação (Alfabetização e Didática)-Pesquisa	01
Esporte/Atletismo-Música	01
Economia-Música	01
TOTAL	10

É importante registrar um dos grandes desafios e o maior obstáculo que enfrentei para finalizar esta etapa de composição do grupo de participantes, o que, provavelmente, deve ser comum em pesquisas semelhantes. A dificuldade foi transpor a barreira dos assessores, secretários(as) e/ou empresários, para que a solicitação de um encontro, bem como os argumentos de sensibilização para a importância da pesquisa alcançasse o(a) destinatário(a). Em apenas um dos casos, no qual a pessoa reside fora do Brasil, ocorreu que, por estar gozando de um período sabático, ele próprio atendeu a ligação e, depois de conversarmos sobre a pesquisa, disponibilizou-se prontamente a colaborar, já deixando marcada a data do encontro.

Com a maioria dos participantes foi necessário recorrer ao auxílio de mediadores do círculo de relacionamentos do expert, para conseguir estabelecer um contato pessoalmente, por telefone ou por e-mail, conforme fosse orientado pela assessoria. Nestes casos, o mediador já deixava a pessoa ciente de que receberia uma proposta para colaborar com a minha pesquisa. Por exemplo, para conseguir o encontro com o expert da área de esporte, foi necessário cerca de quatro meses de interlocução com o treinador e o assessor de imprensa que tratava de sua carreira. Dada a demora em chegar a uma data definitiva, sempre justificada pela dificuldade de espaço na agenda, direcionei os esforços para a família e descobri uma irmã, com a qual comecei a manter contato. Esta se tornou a mediadora entre assessoria e treinador e, dialogando com os três, consegui chegar ao atleta. Chamou-me a atenção, o único caso em que a própria assessoria se engajou no esforço de encontrar um espaço na agenda da pessoa. No entanto, durante o encontro e conhecendo a dinâmica do seu ambiente de trabalho, compreendi que a razão já fazia parte do nível de competência da gestão que a pessoa exercia e do ambiente interativo e de escuta do outro que havia incorporado em todos que o (a) cercavam.

Superados os obstáculos de contato com os participantes, uma reação semelhante, comum a todos também me chamou a atenção, depois de estar na presença das pessoas em pleno processo de geração dos dados. Observei em todos que aceitaram participar, o quanto reconheciam e valorizavam a importância do estudo. Os indicativos que me levaram a esta percepção, foram a disposição em abrir espaço em uma agenda tão tumultuada para colaborar com a produção de conhecimento e o modo acolhedor com que se engajaram na narrativa. Esses aspectos implicam uma relação singular com o perfil dessas pessoas, conforme foi discutido de forma detalhada mais adiante, no tópico de análises e discussão dos resultados.

Por se tratar de personalidades eminentes em seus domínios, reconhecidos internacionalmente, três fatores podem ter contribuído para as barreiras ao acesso: o cuidado dos assessores de evitar aproximações indevidas, por isso a necessidade de mediadores que fazem parte do círculo de relacionamento da pessoa; a dificuldade de espaço na agenda; os assessores, geralmente, não reconhecerem e não valorizarem a pesquisa como algo que mereça um encaixe em uma agenda tão disputada. Finalmente, após um período, que variou de três a oito meses entre tentativas bem e mal sucedidas, 10 (dez) participantes foram confirmados, sendo oito presenciais, realizadas no Brasil,

uma com o participante que reside e atua no exterior e, uma, na qual o participante optou por escrever a sua narrativa.

Com o participante que reside no exterior, a conversa foi realizada por Skype, realidade que não considero que perdeu o caráter “presencial”. Mesmo sendo via Skype, grande parte dos aspectos das notas de campo que eu descrevi puderam ser percebidos, porque obtive os elementos necessários. Excluem-se somente os que se referem à descrição física dos ambientes.

Sobre o participante que optou pela narrativa por escrito, o fiz atendendo a Gil (1991), autor que nos indica que nem todos dispõem de habilidade ou apenas não se sentem à vontade para se expressar oralmente e preferem escrever por considerar uma forma mais reservada. Ocorreu, contudo, que, no momento em que realizava a fase referente às análises, deparei-me com algumas limitações, as quais foram tratadas no referido tópico, por ser mais pertinente ao contexto emergente em que ocorreu.

É importante destacar, com relação aos procedimentos durante o processo de identificação e seleção e, mais tarde, ao de análise e discussão de resultados, que não adotei instrumentos, escalas ou a confirmação de dados por meio do uso de parâmetros psicométricos. A busca sempre se concentrou na tentativa de compreensão de diferentes aspectos e fatores, estabelecendo conexões a partir da experiência vivida por experts. Gardner (1999, p. 17) fundamenta e torna válida essa estratégia, ao sugerir que não se pode começar a entender uma realização extraordinária sem que se saiba “bastante sobre as vidas e as mentes daqueles indivíduos que, por consenso, são considerados especiais”.

(c) Experiência vivida em campo: procedimentos e instrumentos.

É necessário observar, que a atitude fenomenológica consiste na efetivação da perspectiva metodológica e sua aplicação prática na pesquisa de campo. Nesta lógica, considere, como aspectos práticos, a organização e a aplicação dos procedimentos e dos instrumentos de pesquisa, imbuída de um princípio básico: valorizar as vivências dos experts em diferentes fases do seu desenvolvimento e percurso, para compreender o papel da criatividade na expertise. Outro princípio que me guiou pode ser sintetizado no pensamento de Jung (1991, p. 112), quando ele proferiu: “conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Nesta acepção, procedimentos/técnicas e instrumentos são termos comuns, que estão sendo designados, não, como meios vinculados a regras pré-definidas de aplicação, mas como “elementos indutores de informação” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 79). Elemento indutor de informação aplica-se, aqui, a tudo que exerceu o papel de estimular a expressão dos participantes para a geração de dados. É apenas uma visão que afasta o estigma da instrumentalização excessiva, objetivamente e sistematicamente organizada, a qual reporta à visão do utilitarismo.

Como desdobramento desta terceira etapa na geração de dados da dimensão empírica da pesquisa, seguem os meios de obtenção desses dados.

História de vida: aspectos conceituais

A narrativa constitui-se como a estratégia mais adequada às pesquisas com pessoas. Ela reflete a experiência humana em sua natureza intuitiva e integrativa, unindo passado e futuro no presente, de forma natural e refletida. Esta concepção de Benjamin (1994, p. 205) também me integra como sujeito no âmbito da pesquisa, visto que, aquele que narra, incorpora as coisas narradas à experiência de quem ouve. Um reflexo concreto disto foi reportar a pesquisa ao meu passado, e, via memória, ter conseguido situar o objeto de estudo na minha própria experiência, abstraindo a essência dessa relação, momento em que dei uma pausa na sistematização das vivências no campo da pesquisa para transcrever essa relação em forma de narrativa, permitindo-me um breve ‘passeio’ pelo meu próprio ‘campo interior’.

Por defender, apoiada nos autores da fenomenologia, que a narrativa consiste em um dos meios mais adequados para a geração dos dados na perspectiva metodológica desta tese, a história de vida foi adotada como técnica e instrumento de pesquisa, especialmente pela ênfase que foi colocada na compreensão da experiência vivida. Este enfoque nos leva a conhecer o fenômeno investigado por meio da escuta em ato da experiência do outro, nos aproximando de uma forma significativamente mais profunda de sua essência. Isto foi possível perceber, como resultado de investigar o objeto de estudo valorizando as vivências dos experts, na medida em que me propiciou uma aproximação significativamente mais profunda da essência desse objeto e dos construtos envolvidos, em quatro dimensões: epistemológica, teórica, conceitual e prática.

Sabemos que esta não tem sido uma prática comum das pesquisas nesses dois domínios e mantém-se restrita ao uso de um pequeno grupo de pesquisadores

(CARVALHO; VERGARA, 2002). Na área da criatividade e na área da expertise, a pesquisa empírica é o paradigma dominante, porém com ênfase, especialmente, no uso de questionário, entrevista, escalas, observação, estudo experimental com abordagem psicométrica, entre outros, como foi possível notar no próprio arcabouço instrumental adotado, constatação apoiada em estudos e metaestudos pesquisados (GOULD, 2003; BLOOM, 1985; GOBET, 2013; SANTOS, 1995; RIBEIRO; MORAES, 2014; TORRE; VIOLANT, 2006; PASQUALI, 2011; ZANELLA; TITON, 2005).

Diferente das modalidades comuns de entrevista, a narrativa da história de vida não me forneceu apenas informações sobre o objeto de estudo. Tampouco, percepções ‘coletadas’ dos experts acerca dos fenômenos, olhando-os de fora para dentro e descrevendo-os apenas induzidos por teorias e conceitos. Enquanto as pessoas narravam sobre as suas experiências de vida, os conceitos e teorias, que, antes pareciam abstratos, naquele momento se transfiguravam encarnados de vida, à medida que fluíam daquele modo entusiasmado de expressar suas memórias da infância e adolescência. Experiências que, naquele momento, estavam sendo refletidas e partilhadas por um adulto ‘institucionalmente’ (trans) formado.

De acordo com Moreira (2004), embora mais pessoas vivenciem os mesmos fenômenos, os aspectos mais particulares dessa experiência não são os mesmos. Porém, percebi que, embora essa influência da criatividade na expertise na vida de cada um tivesse ocorrido de formas diferentes, foi possível encontrar um eixo comum, aquilo que é invariável e que me revelou a essência do fenômeno, como orienta a fenomenologia. Estes são aqueles momentos e processos primordiais que nos levam a sentir o encontro dos mundos do investigado e do investigador e nos permitem apreender a “ideologia presente na descrição ingênua” de cada pessoa, como assinala Garnica (1997, p. 116).

Em sua dimensão de historicidade, o tempo na narrativa livre também segue uma fluência recursiva de ir e vir. Ao contrário de nos depararmos com uma sequência linear, hierarquicamente elaborada, os dados emergem de modo caótico, porém, auto-organizam-se espontaneamente, na cadência da voz, tomando a forma de um tecido harmônico. Os fatos lembrados ou esquecidos “são os próprios constituintes da história”, o que significa que “não há fonte oral falsa”, pois “aquilo que o depoente acredita é, para ele, mais importante do que aquilo que realmente acontece” (GOMES; SANTANA, 2010, p. 9).

Também para Bruner (1991) as narrativas contribuem para a produção de uma versão da realidade cuja aceitação ou legitimidade, diferente da perspectiva positivista, não requer verificação empírica ou de critérios lógicos, mas leva em conta a convenção, a necessidade e os sentidos que atribuímos a esta realidade. O significado que apreendemos dos participantes corresponde “ao modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade” que eles expressaram (BRUNER, 1991, p. 6). Portanto, narrativas não estão sujeitas à comprovação e não podem ser avaliadas como verdadeiras ou falsas, uma vez que elas revelam a verdade de um ponto de vista de determinado contexto, de uma dada situação.

Esse tecido que se compõe da própria fonte, pouco a pouco nos envolve no “desvelamento daquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido” (ROJAS; BARUKI-FONSECA, 2009, p. 55). Contudo, para que isto ocorresse a minha influência como pesquisadora foi mínima e a narração teve de seguir um “esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 96). Esta dinâmica pode ser ilustrada nesta citação de Jovchelovitch e Bauer:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91).

Constitui-se também como uma dinâmica de caráter temporal, como se expressa Benjamim (1994, p. 37), quando ele pondera que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.

Clandinin e Connelly (2000) propõem que esta ainda seja a melhor forma de compreendermos essa relação entre experiência vivida e os fenômenos. Penso que deve substituir o que a ciência conceituou, dentro de uma perspectiva mais restrita, como sendo fruto da observação de fatos ocorridos e ‘controlados’ por outros tipos de procedimentos. Na visão de Clandinin e Connelly, o que torna o uso da narrativa uma técnica investigativa fundamental “é que nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas”. Isto faz da narrativa, “o estudo da forma pela qual nós, seres humanos, experimentamos o mundo” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 11), portanto, poucos

modos de gerar dados podem ser mais autênticos do que isto, na apreensão de sua essência.

O nível de envolvimento, de confiança e de entrega dos participantes durante todo o tempo da narrativa me fez acessar um nível igualmente profundo de imersão. Enquanto escutava em silêncio e atentamente a história de vida de cada um, procurava observar e registrar tudo que me ajudasse a visualizar a presença do objeto de estudo nos episódios narrados. Esta experiência possibilitou-me escutar diferentes versões da realidade, expressas em diferentes verdades, e transformá-las conforme a interpretação que apreendi de cada participante, sem que precisasse ter perguntado sobre isto diretamente. O uso desse procedimento ampliou significativamente a visão que eu poderia apreender daqueles dados. Foi como compreender aquelas histórias para além da técnica fria de uma análise do conteúdo em si.

A ideia de alcançar esse nível de imersão no mundo do expert mostrou-me que existe um sentido que eu não teria acesso senão por descrição feita pela própria pessoa que vivencia ou vivenciou o fenômeno. Sendo assim, “as histórias tornam-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e inter-relação dos fenômenos com que lidamos” (CARTER, 1993). É também uma permissão para acessar níveis de realidade mais profundos, na medida em que me percebo fundindo essências do ser pesquisador e do ser pesquisado, dado o nível de concentração e imersão na escuta. Isto me remete a uma aproximação dos conceitos de níveis de Realidade e zona de não-resistência, no sentido da interação em um nível tal de “unificação, em sua diferença” do sujeito e do objeto transdisciplinar, que acaba a complexidade, porque chega no sagrado, lugar que não tem opostos (NICOLESCU, 2009; SCHMIDT, 2015). De acordo com Nicolescu (2009, p. 6), para que a nossa compreensão se mova por entre os dois níveis de realidade ampliando os níveis de percepção, é necessário que esses níveis se prolonguem para uma “zona de transparência absoluta, às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”.

É importante entendermos que a pessoa que se dispõe a contar a própria experiência não está meramente permitindo o acesso aos acontecimentos da sua vida. Está expondo o seu próprio ser, se permitindo e nos permitindo “existir com-o-outro, *com-partilhar* o seu ser-com-o-outro” (DUTRA, 2002, p. 377). Além disso, mais do que simplesmente contar, ela reflete sobre a própria vida enquanto conta. Relatar e ouvir torna-se um ato que remete à condição de *estar-com-no-mundo*, pois “quem escuta uma

história está em companhia do narrador”, assim como “quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213). Para Benjamin ocorre um intercâmbio de intersubjetividades num universo de valores e de afetos, cuja dinâmica articula passado e presente de tal modo que leva a transcender o mundo físico em que esses personagens estão inseridos, interligando o imanente e o transcendente.

Por fim, há críticas oriundas das perspectivas de método mais ortodoxas, sobre a validade externa das narrativas e de outros meios na mesma linha metodológica. Essa crítica está direcionada à impossibilidade de se fazer generalizações a partir da análise de experiências individuais. No entendimento de Moreira (2004, p. 56), o fundamento que utilizam é julgar os resultados alcançados por esses caminhos como inconclusivos e que permitem “apenas um entendimento parcial do comportamento humano”. Entendo, porém, que o fundamento à crítica não procede, tendo em vista que não é possível, por qualquer técnica, atingirmos a plenitude da compreensão de comportamentos humanos. Riessman (1993, p. 70) sugere que “qualquer abordagem metodológica é, por natureza, incompleta, parcial e historicamente contingente”.

Aspectos metodológico-operacionais da história de vida

O sentido de nossas existências só é obtido proporcionalmente à tomada de consciência da trajetória, que fixa as nossas qualidades e capacidades de modo inalterável. Nossa história, seja qual for o passado, que a enraíza, tem um sentido em termos de futuro (PAUL, 2013, p. 206).

No transcurso da investigação foi necessário fazer uma mudança. Inicialmente, havia planejado realizar uma entrevista narrativa, complementada pela entrevista episódica. Contudo, depois do que pude perceber da riqueza de informações que fui obtendo desde o primeiro encontro com as narrativas livres dos experts abrangendo praticamente todas as fases de uma trajetória de vida tanto pessoal como profissional, constatei que não seria necessário. Ao contrário, poderia até se tornar redundante acrescentar qualquer outra técnica ou instrumento de pesquisa, além da análise documental que, usada em três momentos, me auxiliou em uma parte muito específica e imprescindível, e as notas de campo que complementaram de forma semelhante a fontes de observações *in loco*.

A mudança se mostrou bastante positiva, dada uma das características da história de vida que foi romper com a rigidez atribuída às entrevistas estruturadas ou até mesmo as semiestruturadas. De qualquer forma, a modalidade tradicional de entrevista impõe alguns limites que terminam exercendo pressão sobre a pessoa pesquisada e sobre o

pesquisador, podendo restringir a participação do primeiro e a interação do segundo na pesquisa. Deleuze e Parnet (1998, p. 2) expressam essa situação de um modo que justifica o que observei sobre a fluência dos experts em suas narrativas livres:

A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que ela me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito que dizer.

Isto pode ocorrer por essas modalidades de entrevistas serem conduzidas por perguntas ou roteiros pré-fixados, mesmo reportando essa elaboração à semiestrutura e flexibilidade. Contudo, é normal alguns pesquisadores sentirem-se mais seguros em segui-los e em abortar as emergências (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012). No decorrer do uso da narrativa, observei também que se aplica a orientação de Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 95) de que essa abertura é propiciada por ser o ato de “contar e escutar histórias”, uma forma de “comunicação cotidiana” e que estimula a participação da pessoa pesquisada de forma plena, porque ela se utiliza da linguagem espontânea para narrar fatos que são seus e decorridos de sua própria vivência.

As entrevistas no modelo tradicionalmente adotado têm sido abordadas por Ericsson e Smith (1991), autores que consideram que a avaliação objetiva é a mais adequada ao estudo do desempenho excepcional. Entretanto, é uma ênfase geralmente centrada no contexto específico do esporte, um domínio considerado privilegiado por favorecer o acesso a procedimentos objetivos de coleta de dados sobre alto rendimento.

O que me chamou a atenção em ter gerado os dados a partir daquelas narrativas livres sobre as experiências vividas foi a possibilidade de conhecer e compreender aspectos das estruturas emocionais, afetivas, sociais, organizacionais, pessoais e culturais, sobre as quais as experiências se constituíram e já atribuídos do sentido e do significado que representam na trajetória dos experts. Percebi que, conforme expressava um nível maior de entrega e de intensidade da escuta, houve uma tendência neste tipo de narração de emergir pequenos detalhes que, somados, me levaram a fatores que contribuíram para que esses profissionais evoluíssem a um grau de excelência que os tornou reconhecidos, diferente de pares que se mantiveram anonimizados, embora atuassem no mesmo domínio e com as mesmas condições. Dificilmente, isto teria emergido por meio de uma técnica de entrevista comum. Os relatos espontâneos costumam revelar as identidades que vão se construindo continuamente a partir das trajetórias de vidas dessas pessoas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2012).

Gibbs (2009, p. 85) complementa que neste tipo de relato, elas ordenam “as memórias em uma série de crônicas narrativas, marcadas por eventos – a intriga narrativa”. As implicações disso é identificar como essas pessoas se enquadram e entendem determinado conjunto de ações que praticam, revelando informações sobre o modo como “avaliam o sucesso, como superam a adversidade, o que consideram uma boa e uma má prática e suas explicações de sucesso e fracasso”. Além disso, é por meio da narração que elas se revelam e “dizem que ‘tipo de pessoa’ acham que são” (GIBBS, 2009, p. 81).

Questões éticas

Os aspectos formais no tocante a exigências da ética científica foram atendidos, desde os procedimentos habituais de contato prévio, obtenção de consentimento informado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, APÊNDICE A), garantia de confidencialidade, conforme a Resolução nº. 466/2012, do Ministério da Saúde, e definição dos detalhes de realização do encontro (data, duração). Os participantes foram informados ainda sobre a destinação dos dados.

Apesar dos cuidados de anonimização, é importante destacar que é ilusório acreditarmos que a identificação dos participantes será totalmente ocultada, visto que, tanto o conteúdo de relatórios como o uso de citações das entrevistas, termina por remeter a determinada pessoa ou a contextos específicos aonde a pesquisa foi realizada (GIBBS, 2009). Ainda assim, o autor explica que o mais comum é nos esforçarmos para proteger a identidade dos participantes, evitando que sejam reconhecidos por meio dos dados e/ou análises e contextos mencionados.

Atitudes do pesquisador e pesquisados

Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 101) orientam que o pesquisador coloque-se na posição de “alguém que não sabe nada, ou muito pouco”. O estado de *epoché* deve ser pensado desde a abordagem aos participantes, como um meio de estimular a fluência da narrativa. Carter (1993) alerta-nos para o cuidado de não suscitar a impressão de que existe uma intenção oculta de estimulá-los a narrar histórias que ilustrem pressupostos do pesquisador.

A postura de uma escuta atenta deve ser mantida durante toda a narração e nenhum detalhe pode ser considerado como supérfluo, pois se trata do relato de parte de uma existência, conforme Spindola e Santos (2003). Os autores chamam a atenção

também para o cuidado de resistirmos ao impulso de tentar estimular a memória do participante ou de buscar retornar a determinados pontos para tentar organizar cronologias. Na maioria das vezes as narrativas são cronológicas, embora não se restrinjam por uma ordem de ocorrências, e isto nos ajuda a compreender aspectos que contribuíram para o desenvolvimento do perfil, situando-os em seus devidos lugares (GIBBS, 2009). Na opinião de Queiroz (1988, p. 23), por exemplo, as próprias “falhas de memória” e a ausência de linearidade temporal podem auxiliar na elaboração de inferências no momento das análises.

Iniciada a narração, nada deve interrompê-la até que observemos os sinais claros de que chegou ao fim. Conforme a definição de Labov (1972), esses sinais são identificados, quando percebemos que os acontecimentos, a partir de determinado ponto, nada ou pouco acrescentam ao desenvolvimento da narrativa. Schütze (2011, p. 212) os exemplifica com algumas expressões que começam a surgir: “então, era isso; não muito; mas, mesmo assim”. Notando esses sinais, aos quais Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 99) atribuem o nome de *coda*, um conceito da área musical que indica que a seção está sendo encerrada, ou *coda narrativa*, os autores nos orientam a emitir comentários como: “é tudo o que você gostaria de me contar? Haveria ainda alguma coisa que gostaria de dizer?”.

Com relação à pessoa pesquisada, retomando Gibbs (2009), existe uma postura comum adotada pelos que narram sua história de vida. Quando investigamos pessoas com um perfil específico, eles nos contam experiências de suas vidas pessoais e não experiências de outros ou fatos que presenciaram sobre os quais devam emitir opinião, impressões pessoais, percepções. Os experts falaram sobre si, da sua própria história de vida e trajetória profissional, trazendo todos os eventos e personagens para o nível do que representaram nesse contexto particular e os significados e sentido que atribuem a isto. Identificaram eventos e atores sociais basilares, os protagonistas em sua história, os que de fato fizeram diferença para a carreira deles, sem os quais não se tornariam as pessoas que são atualmente. Tais informações me auxiliaram, em especial, a compreender o nível e de que modo esses atores sociais contribuíram para o desenvolvimento do perfil, situando-os em seus devidos lugares.

Inspirada pelo caminho metodológico pelo qual me embasei, a ida ao campo constituiu-se um momento de grande expectativa por não saber em que nível de profundidade os experts me dariam acesso às suas memórias e, de tal modo, que fosse

possível identificar *in loco* os pontos mais essenciais do objeto de estudo. O que nos orienta Gibbs (2009) acerca disto, é que os participantes autoconduzem a narrativa direcionados por suas próprias instigações: como aconteceu? Como cheguei onde estou hoje? E nesse percurso eles nos revelam aspectos do objeto de estudo, seus significados e o sentido que todo esse percurso trouxe para cada uma, o que as impulsionou a se tornar assim e serem reconhecidas como tal. Foi possível ter contato com a dimensão emocional, com sentimentos, saudades, quando me apresentaram fotos do passado e se emocionaram. Apreendi aspectos dos processos de cognição e intelectuais de constituição dessas pessoas, de como elas criam estratégias para resolver problemas, superar desafios na vida e na área de atuação. Lembrar-se e reconhecer eventos e atores sociais que marcaram a trajetória profissional se apresenta como “bons indicadores de como uma pessoa concebe a sua vida, e o que isso significa para ela” (GIBBS, 2009, p. 86).

Dutra (2002) caracteriza esse tipo de relação entre pesquisador, pessoa pesquisada e experiência como um compartilhamento de espaços. Nós nos tornamos sujeitos da experiência ao sermos provocados em nossos estados emocionais. Na visão da autora, no momento da escuta somos introduzidos na vida do participante e nos colocamos como coparticipante daquela experiência. Porém, para alcançarmos esse nível de interação, Moreira (2004, p. 50) recomenda que nos esforcemos para “sentir dentro de nós mesmos a experiência do sujeito”, e Giddens (1979, p. 231) para nos darmos conta de que estamos diante de uma tarefa de “dupla hermenêutica”, ou seja, interpretando um mundo interpretado pela pessoa que narra episódios do mundo em que ela vive.

No decorrer do relato elas sempre manifestam o momento máster, para o qual Denzin dá o nome de *epifania* (GIBBS, 2009). Seria como o divisor de águas que contribuiu para se destacarem dos pares. Para Gibbs elas manifestam isso de modo muito claro, aspecto que observei na maioria dos experts. De fato, em partes do relato eles indicam como faziam antes e como passaram a fazer diferente. Esses indicadores me ajudaram a chegar ao *momento da experiência* (VAN KAAM, 1959), uma fase do processo da análise fenomenológica na qual nos deparamos com a essência do fenômeno, ou seja, que pode nos colocar diante da revelação do que de mais importante, entre tantos eventos, estratégias e pessoas, contribuiu para o perfil, na perspectiva da criatividade na expertise.

Uma atitude bastante favorável à pessoa que está sendo pesquisada, do ponto de vista de Forghieri (1993, p. 60), é também se colocar em estado de *epoché*. Porém, as reduções que ocorrem são de outra ordem e podem gerar “relatos mais confiáveis”. Para a autora, a pessoa que participa de uma pesquisa, além de fazê-lo porque deseja, deve compreender a importância do que está fazendo e da sua colaboração para que a pesquisa se realize. Por ser ela a fonte mais direta e consciente do material de estudo é preciso que propiciemos um ambiente no qual “sinta alguma segurança para poder se soltar ao fluxo de sua vivência e se dispor a relatá-la”. Tais cuidados nos competem como pesquisadores.

Estar em um ambiente que propicie o estado de *epoché* é o recurso que pode ajudar o participante a sentir-se livre para “penetrar na sua vivência e refletir sobre ela, para depois descrevê-la ou relatá-la”, e o pesquisador a penetrar na essência do fenômeno implícita nesse relato. Para ambos, isso ocorrerá quando se dispuserem a concentrar seus sentidos na consciência e no que ela pode fornecer, suspendendo ou colocando fora de ação, temporariamente, os conceitos e teorias envolvidos naquele contexto do estudo. Consciência, aqui, não está sendo concebida como algo que é dado pela enciclopédia ou por outras fontes externas de conhecimento e, sim, algo que pertence à pessoa, que a constitui em mente e em espírito, portanto, a pessoa tem as fontes próprias para desenvolvê-la e gerar os primeiros modos de compreensão daquele objeto de estudo (FORGHIERI, 1993, p. 60; MOREIRA, 2004; GIBBS, 2009).

Em que isso pôde intervir na minha prática em campo? No estímulo para que experts, com aquele perfil, mesmo no primeiro contato com um elemento estranho ao seu convívio, soltassem o “fluxo de sua vivência” (FORGHIERI, 1993, p. 60) e a relatassem para mim com tanta naturalidade, acolhimento e confiança. Logo no início, surpresos, eles se deram conta de que realmente não teriam de fazer nada mais além do que narrar a própria história de vida, desapegados de roteiros pré-estabelecidos. Isto possibilitou o desprendimento da responsabilidade de ter de falar sobre a área de conhecimento como normalmente ocorre nas entrevistas que estão habituados a fazer, segundo depoimento deles. Interessava-me naquele momento o “saber da experiência”, que é diferente do “saber coisas” e procurava escutar palavras como vias de sentido e não de informações (LARROSA, 2002, p. 22). Ainda em Larrosa, “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (p. 21).

E, assim, o relato tornou-se mais profundo, pela liberdade de expor o que a memória evocasse, levando-me a entender, na essência da vida deles, a correlação entre o objeto de expertise e a paixão que desenvolveram, em uma existência imersa nesse objeto com o qual convivem até hoje. Alguns, por mais de 50 anos.

Esse contexto pareceu eliminar os possíveis bloqueios que uma estrutura engessada costuma provocar. Foi o momento que me reportou ao que retrata o pensamento de Carl Jung: “conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (JUNG, 1991, p. 112). Precisamos nos dar conta de que somos constituídos por duas naturezas igualmente essenciais, interrelacionadas e inseparáveis: uma natureza animal, racional, e uma natureza divina, transcendental. Uma ocupa-se da razão e a outra da emoção. E desde que compreensão pressupõe a fusão entre conhecimento e ser, suprimir esta dimensão do conhecimento é o mesmo que conceber um ser humano unidimensional, reduzido às células, órgãos em funcionamento, neurônios, partículas (NICOLESCU, 2001).

Isto se tornou, particularmente, importante, porque aquelas pessoas não só resgataram memórias do passado, mas as emoções agregadas a essas memórias. Cabe reportar, aqui, à origem da palavra recordar – do latim *re-cordis* – o significado de voltar a passar pelo coração (GALEANO, 2002)¹⁵. Tornou-se um desafio que transcendeu a mera escuta de fatos. Sugeriu um nível de acesso a subjetividades que me exigiu transcender a visão técnica, despindo-me do papel de uma pesquisadora que gerava dados e passando a escutar os vínculos estabelecidos naquelas trajetórias de vida.

O ambiente e a narrativa

Depois de conseguir o contato direto com cada participante, o desafio direcionou-se a convencê-los(as) da importância de que aquele encontro ocorresse em um ambiente que fosse acolhedor para eles(as), no qual se sentissem seguros(as), livres, sem interrupções e interferências externas. Significou retirá-los do ambiente de trabalho, intensificando o desafio para o convencimento. Não houve dificuldades somente em dois casos, nos quais os(as) participantes já se encontravam no gozo de sua aposentadoria. Estando em situação de professores eméritos, colaboradores eminentes, estes permaneciam plenamente ativos atuando em prol de seus domínios, mesmo sem um vínculo institucional no cumprimento de rotinas.

¹⁵ Epígrafe do Livro dos Abraços de Eduardo Galeano.

Dos dez participantes, sete me receberam em suas residências (seis fora de Brasília-DF); um no local de trabalho; um atendeu-me via Skype, porém, em um espaço de sua residência, que me refletiu silêncio e tranquilidade. E, um dos participantes, residente em Brasília-DF, optou por enviar sua narrativa por escrito.

Dos que fizeram a narrativa na residência, aconteceu em espaços até semelhantes, escolhidos por eles como sendo o ideal dentro do que havíamos combinado: ora em uma biblioteca, cujo ambiente retratava a identidade da pessoa, desde os ornamentos até o modo caótico de organizar; ora em uma pequena e acolhedora sala, localizada no espaço mais isolado da casa, onde se recolhiam para as produções que exigem concentração; um (a) deles (as) em uma varanda, de frente para o mar, enquanto escutávamos unicamente o barulho das ondas. O (a) participante que me recebeu em seu local de trabalho, a mesa encontrava-se em uma varanda, que ficava em um jardim, ou seja, assegurou silêncio e ausência de interrupções em um ambiente tranquilo e agradável.

A preparação do ambiente também inclui o modo de abordagem inicial. Para Jovchelovitch e Bauer (2012), o sucesso da técnica está na maneira de estimular a narrativa livre e a dificuldade está em sabermos que não existe um padrão a ser seguido, exceto a sensibilidade para ajustar-se a um contexto emergente. Superado esse momento inicial, a “influência do pesquisador” passa a ser mínima e a narração deve seguir um “esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 96).

Na abordagem aos participantes e na organização de alguns procedimentos de aproximação e de operacionalização do processo de geração de dados, integrei à história de vida, algumas orientações que são pertinentes à técnica da entrevista narrativa. Entre estas, desenvolvi as três fases que Jovchelovitch e Bauer (2012) denominam de iniciação, que é o momento de lançar o tópico inicial central, que, por sua vez, prepara e dá início à narração central, relato propriamente dito da experiência vivida, encerrando com a fala conclusiva ou coda. Para que a narração obtenha sucesso, a elaboração do tópico inicial central deve ser de tal modo aberta que provoque uma “narração autossustentável” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 97). Isto manterá a narração fluindo espontaneamente até a fala conclusiva.

Outro fator importante que considerei na preparação do ambiente foi o fato de estar lidando com especialistas que demonstravam desempenho diferenciado na atividade profissional, fator que poderia levar à dispersão de foco. O cuidado neste caso

foi de mantê-los distantes das particularidades do domínio de interesse e focados na experiência pessoal, a fim de não desvirtuar a natureza metodológica da geração de dados. Como descrito por Meuser e Nagel (2009), existem alguns riscos com os quais podemos nos deparar ao lidar com esse público de participantes, tais como:

- desviar-se do assunto para abordar questões da área que dominam, obrigando o pesquisador a interferir, quando deveria manter-se em silêncio abstendo-se de qualquer comentário;
- inverter os papéis e passar a fazer perguntas ao pesquisador e a questioná-lo sobre os objetivos e outros aspectos da pesquisa;
- o entendimento equivocado de uma reciprocidade de perspectivas, levando o especialista a querer trocar ideias com o pesquisador como se este fosse um coespecialista;
- transformar a entrevista numa espécie de retórica e passar a discutir acerca do conhecimento que possui na área.

Conforme orientam Meuser e Nagel (2009), nas abordagens de condução menos estruturada, esses problemas são minimizados ou eliminados. No caso desta pesquisa percebi que este problema foi eliminado, devido à entrega de todos eles ao momento da narrativa. Atribuo ao fato de inexistirem perguntas direcionadas, caracterizando a abordagem, não como ‘menos’ estruturada, mas integralmente aberta e desestruturada. Outro aspecto importante é evitarmos formulações indexadas, ou seja, não requerer datas, nomes, lugares, entre outras informações que não são relevantes para o que pretendemos gerar como dados.

Ao perceber que o ambiente estava propício, fiz a introdução à narrativa que se constituiu como o tópico inicial central. Esta abordagem do tópico deve ser formulada nos termos mais amplos possível, de modo a propiciar a liberdade de narrar sem fragmentar episódios, selecionando e classificando o que deve dizer (DALE, 1996).

Tendo como base, por analogia, uma estratégia realizada por Paul (2009, p. 368), não se tratava de uma “análise de história de vida”, mas da busca por apreender “os indicadores” (p. 367) pertinentes ao objeto da pesquisa, expressos espontaneamente, mesmo em meio a um conjunto desordenado de vivências. Só o fato de eles terem “vivido o evento e de ter sido marcado por ele” já suscitava intuições, percepções e significações que pergunta nenhuma pré-elaborada conseguiria captar.

Inicialmente, expus brevemente que a finalidade da pesquisa era conhecer a história de vida de pessoas que se destacam na área de atuação profissional pelo alto

desempenho ou desempenho excepcional. Informei-lhes que podiam narrar do modo que achasse conveniente, usando do tempo que julgassem necessário. Mas, antes, pedi que me informassem alguns dados pessoais, como: nome, idade, formação, profissão, local de trabalho e tempo de atuação na área. Estas foram as únicas perguntas direcionadas, dado o objetivo de obter informações pessoais e profissionais.

Respondidas estas questões, básicas para todos, comecei pela indagação orientada por Husserl (1990) - quem é você? Fale-me sobre a pessoa que se chama “x”, esse ser que se constituiu em torno de uma paixão por uma área, que pode ter vindo desde cedo ou que se desenvolveu por diferentes razões... – e, na sequência, pedi que contassem sua história livremente, sem interrupções da minha parte, exceto para algum aspecto que necessitasse de esclarecimento ou complementação.

Ales Bello (2006), reportando-se à filosofia de Husserl, nos orienta a estimular a abertura do olhar da pessoa para o ato perceptivo, como uma proposta de acesso aos participantes para além das questões materiais de aproximação física e de um ambiente favorável. A autora menciona as sensações como o ponto de contato com o mundo físico que estimula a percepção, comparando esta com “uma porta, uma forma de ingresso, uma passagem para entrar no sujeito, ou seja, para compreender como é que o ser humano é feito” (ALES BELLO, 2006, p. 30). Para Husserl (2000) é preciso despertá-los para a consciência de algo e temos esta consciência, quando estamos vivendo uma experiência com esse algo. Enquanto estamos vivendo é possível saber sobre o que está sendo realizado, a partir da relação que estabelecemos com aquilo que vemos, tocamos ou sentimos. Essa visão, para Noë (2004, p. 1) nos ajuda a entender que “a percepção não é somente o que acontece conosco, ou em nós. É algo que nós fazemos”, portanto, o ato perceptivo é ativado no agir, no fazer e no mover-se em direção a algo.

Em face disto, o uso da experiência vivida pelos experts nesse processo de geração de dados tornou-se um modo real de compreender como eles pensam e agem em relação ao fenômeno estudado, e como esse fenômeno os influencia e os conduz pelos caminhos que trilharam. Esta é uma compreensão que se aplica à visão de que a ciência é uma atividade humana, é a glorificação da vida cotidiana e que, por isso, não há sentido em separar ciência e experiência cotidiana (MATURANA, 2001). Quanto à nossa relação com os participantes no compartilhamento dessa experiência cotidiana, a pessoa torna-se capaz de acessar “o nível necessário de implicações para expressar-se

em toda a sua riqueza e complexidade, se inserida em espaços capazes de implicá-las através da produção de sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 15).

Abordá-los com perguntas norteadoras sempre propondo uma estrutura aberta, facilitou o começo e o fluir da narrativa. Concentrei as questões iniciais em torno dos seguintes termos: *conte-me sua experiência, sua história de vida trazendo memórias desde a infância...; relate como você...; que aconteceu...?* Essa estratégia teve como finalidade a tentativa de promover o acesso aos significados e sentidos atribuídos pelos experts à própria experiência, assim como aos seus mecanismos interpretativos, no que envolve a realidade cotidiana. Mesmo sem direcionamento, o enfoque não se distanciou do objeto estudado, porque a experiência estava sendo explorada a partir de quem estava, naturalmente, imerso neste objeto. E, como nos reporta Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e “não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Aproximando-se do final, observei que em alguns casos os sinais mencionados sobre a identificação da *coda narrativa* foram claros. Em outros, o participante começava a reduzir seu tom de voz, tornar a fala mais lenta, passar uma das mãos na cabeça como se tentasse se lembrar de algo mais, olhar-me com uma intensidade diferente, como se perguntasse, com os olhos, se estava bom até ali, ou começava a repetir, com alguma ênfase, partes que já tinham sido narradas.

Nesses momentos, eu percebia que entrávamos no estado de ‘saturação’ e o que falassem a partir dali já poderia se tornar redundante. Porém, um procedimento importante que comecei a realizar a partir do que ocorreu com o segundo participante, foi não desligar o gravador, mesmo encerrando a narrativa. Percebi que, depois de encerrar formalmente o espaço que fazia parte da pesquisa, o “bate-papo” informal que prosseguia, antes da despedida, continha alguns dados singulares, de extrema importância. De algum modo, aquele momento de total descontração, algumas vezes no espaço de um cafezinho ou almoço que gentilmente haviam preparado para me receber, parecia evocar lembranças muito interessantes que, de um jeito muito natural, começavam a fluir e com uma diferença interessante: desta vez, acompanhadas de reflexões, asserções, conjecturas, conexões mais diretas com situações muito peculiares.

Penso que não é incomum, depois de contarmos um fato, uma história ou de participarmos de um depoimento ou entrevista, por exemplo, começar a emergir da memória coisas que gostaríamos de ter dito antes. E isso costuma ocorrer logo depois de

encerrada uma ocasião na qual deveríamos ter nos manifestado. Desde esta percepção, passei a manter o gravador ligado até deixar o ambiente.

Chegaram todos ao momento final, com uma expressão de curiosidade semelhante, e, uma pergunta comum à maioria deles, emergiu. Mesmo formulada em palavras diferentes, esta pergunta que eles me fizeram ao encerrarmos, concentrava-se em torno dos seguintes termos: o que você vai fazer com tudo isso? O que pode conter toda esta história? Pelo contexto da colocação da pergunta, relatei a curiosidade ao fato de não terem vivenciado um direcionamento para qualquer tema específico como era de costume, especialmente, focalizando a área de interesse de cada um, mesmo que isto tenha sido exposto como a intencionalidade da pesquisa.

Relato sobre a ocorrência de uma variação

Gil (1991) sugere que devemos permitir ao participante, o que se estende ao pesquisador, conforme sua preferência ou qualquer outra particularidade, escolher entre narrar sua história de vida oralmente ou por escrito. Inicialmente, por entender que se tratava apenas de uma mudança de meio, um aspecto de variação no modo de geração de dados, optei por aceitar que um dos participantes narrasse sua história de vida em texto escrito.

Todavia, na fase de análises dos dados, momento no qual dialogava com os dois tipos de fonte (oral e escrita), por estar diante de parâmetros para comparação, surgiu o primeiro obstáculo, que identifiquei como uma limitação deste procedimento. Ao contrário do que propôs Gil (1991), constatei que se trata de uma decisão que deve ir além da preferência do participante ou do pesquisador e ancorar-se na natureza do problema de pesquisa e das escolhas metodológicas, em particular, nas que envolvem os processos de análise e de interpretação dos dados.

Logo que concluí a fase denominada de sentido do todo, percebi lacunas nos dados deste participante, em comparação com os demais. De um lado, houve a percepção de certa redução no potencial que as narrativas orais das histórias de vida me ofereceram enquanto instrumento fecundo de informações. Isto implicou em não atingir uma proximidade plena do sentido e significado do objeto de estudo na vida dele. De outro lado, o suporte físico do papel no texto escrito, neste contexto de uso, se refletiu como algo que congela e que, colocado sobre uma unidade fixa, provocou a permanência da 'voz' em detrimento da emergência de novas cores, novas miragens, da

abertura a novas percepções, que “cada contador sabe traçar com sua percepção na produção oral” (ALBÁN, 1996, p. 1406).

Pareceu-me que, “a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre a palavra falada ainda subsiste e vive” (ONG, 1998, p. 16). A narrativa escrita do meu participante pouco falou pela expressão do transcendente, no que se referiu ao impacto positivo do contato *in vivo* com as palavras não ditas. Nas narrativas orais, o não dito foi expresso por meio do olhar, gestos, suspiros, silêncios e até mesmo do clima apreendido do próprio ambiente físico.

Foi como uma ausência de materialização transcendente da presença, sensação que reporta ao pensamento de Zumthor (2001, p. 9) de que “somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas”. Zumthor critica a centralização do pensamento ocidental na palavra escrita em detrimento do que podemos resgatar por meio das dimensões ocultas da voz, um recurso que possui atributos que transcendem a capacidade de pronunciar as palavras. Como “portadora da linguagem”, somente a “voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes” (p. 21).

Percebi que, na narrativa escrita, predominou uma reflexão, de certo modo, mais racional e menos emocional, da parte do expert. De certa forma, restringe-se diante da naturalidade das narrativas orais. Afinal, “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante ou ouvinte”, na visão de Havelock (1995, p. 27). Apesar do exposto, decidi não excluir os dados do João, mesmo depois de deparar-me com as limitações apresentadas, por duas razões: a pertinência e a relevância do seu perfil para o problema de pesquisa investigado; a visão de que deveria acolher os problemas emergentes como bifurcações que, por sua vez, geram as aprendizagens que se constituem no decurso da pesquisa. Como estratégia de minimização do problema, usei a técnica de *follow-up*, enviando algumas provocações por e-mail, evitando, mesmo assim, a forma de perguntas diretas.

Excluir os dados não me levaria a refletir que, para um contexto específico, algumas estratégias, técnicas ou procedimentos não se adequam, mesmo que a literatura científica as indiquem como o caminho mais correto. Contudo, a ocorrência de “um erro, uma emergência ou uma bifurcação inesperada” nesse caminho e que “nos obriga a optar por outro diferente do anteriormente planejado” (MORAES, 2007, p. 23) não é algo incomum se estamos lidando com o mundo da vida, um processo dinâmico e inacabado por natureza. As bifurcações, se acolhidas naturalmente, nos levam à

descoberta de desdobramentos não previstos e que nos mostram outros sentidos e outras significações em diferentes aspectos. Elas adquirem o potencial de mudar o curso de um sistema, restaurando o equilíbrio e engendrando evolução.

Esta experiência me permitiu comparar dois modos de busca das respostas do problema de pesquisa, os quais se diferenciaram pela origem dos dados. Tal diferença localiza-se na maneira como a essência do fenômeno pode ser apreendida. João, o participante da narrativa escrita, forneceu dados mais diretivos, menos encarnados da riqueza proveniente da naturalidade de um relato da experiência vivida. É como se o movimento reflexivo de transpor esta experiência para o papel provocasse um efeito de tecnologização da palavra (ONG, 1998) e ele falasse de fora de si sobre o fenômeno ao invés de o próprio fenômeno falar por si, emergindo de sua consciência. Mesmo com esta limitação, os dados foram suficientemente adequados, fornecendo-me elementos para que os mantivesse na pesquisa.

Como aprendizagem, esta experiência de diálogo entre duas fontes diferentes de dados, mas provenientes da mesma técnica de geração desses dados, permitiu-me reconhecer que as histórias de vida narradas oralmente oferecem dados mais fecundos para os estudos fenomenológicos. Esta percepção partiu de uma ação que escapou às minhas primeiras intenções e terminou produzindo efeitos imprevisíveis, diferentes do planejado anteriormente. Reporta-nos ao princípio ecológico da ação que nos informa que “uma vez desencadeada, qualquer ação passa a fazer parte de um jogo de interações do qual a aleatoriedade, a incerteza e a imprevisibilidade do ambiente natural ou sociocultural estão sempre presentes” (MORAES, 2007, p. 23). À luz de Moraes, as questões que ficam desta experiência são: será possível nos programarmos em uma estrutura de planejamento muito rígida? Os processos de aprendizagem e de produção do conhecimento via pesquisa, são passíveis desta fidelidade intransigente a um planejamento prévio?

Sem a pretensão de sugerir generalizações, mas, contestá-las, é preciso destacar que a limitação encontrada na narrativa escrita se restringe ao escopo desta pesquisa, podendo não ocorrer em outras situações, conforme a linha metodológica, o problema de pesquisa, entre outros aspectos. Em se tratando de pesquisas de natureza idêntica a esta, a sugestão é de que seja incluído no rol de critérios de seleção dos participantes, o consentimento para que o pesquisador obtenha a narrativa somente oral da história de vida.

Análise documental

A análise documental foi utilizada como uma estratégia complementar na pesquisa empírica, em dois momentos. Antes de selecionar os participantes, com a finalidade de investigar informações sobre o perfil das pessoas indicadas. Depois de selecioná-los, analisei documentos que acrescentaram informações significativas sobre a trajetória dos experts, ilustrando algumas das fases de desenvolvimento ou atividades narradas e conferindo aspectos inseridos nos critérios de seleção.

Cellard (2008, p. 295) especifica que a análise documental no contexto das narrativas, “constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador”, enfatizando as ciências sociais. Sarantakos (2013), por sua vez, a considera como dados secundários por não terem sido destinados para fins específicos da pesquisa, mas que se constituem como fonte expressiva de informações sobre o fenômeno. Há uma contribuição significativa explícita nesses documentos que, no caso desta pesquisa, pode auxiliar na validação dos critérios que levaram à seleção das pessoas como participantes. Cellard destaca, ainda, que esta técnica pode enriquecer os dados acrescentando a dimensão temporal na compreensão das dimensões social e pessoal. Lüdke e André (1986) acrescentam a vantagem de incluir informações factuais ao corpo dos dados gerados.

O termo documento está sendo concebido na forma mais ampla de entender os materiais gerados, como, por exemplo, o que foi publicado em “jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios”, e algumas estatísticas, dentro do que fornece um registro mais objetivo de aspectos da vida dos participantes (GODOY, 1995, p. 21-22).

Uma característica essencial desse enfoque no cenário da pesquisa consistiu na visão de que, por se tratar de uma abordagem multidimensional da vida humana, que inclui aspectos da dimensão autopoiética que atribui identidade a esta vida, permitiu-me contemplar análises de processos e dinâmicas relativas ao ambiente organizacional daquelas pessoas sob mais de uma perspectiva, enriquecendo os estudos sobre a temática (PINEAU; LE GRAND, 1996; DENZIN, 1989).

Bardin (2011, p. 51) entende que à análise documental não cabe inferências e devemos nos limitar as suas “possibilidades técnicas” apenas à “análise categorial ou temática”. Distingue como um tipo de tratamento da informação que visa a dar uma “forma conveniente”, representando-a de outro modo, com o propósito de expor o

“máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. Trata-se de uma estratégia centrada na representação condensada da informação, sem a “manipulação de mensagens”.

Os dados gerados no segundo momento de utilização da análise documental e os resultados das análises sobre esses dados foram apresentados, mais adiante, no capítulo da *Dimensão empírica da pesquisa (2ª parte)*, como análise biográfica. A finalidade desses dados, além de compor um quadro completo de caracterização dos participantes, foi justificar os indicadores que me levaram a considerar que o grupo de participantes selecionados atende as características pertinentes ao escopo da investigação.

Notas de campo

A postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica. Alguém só é pessoa através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente. A audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato se aplicam à escuta sensível. A escuta sensível se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa (RENÉ BARBIER, 2002).

Considerarei como conceito de *notas de campo*, os registros de todos os momentos vivenciados durante o processo de geração de dados na dimensão empírica da pesquisa. Formalmente, há um conjunto de regras da pesquisa qualitativa, que exigem a elaboração de um planejamento prévio para que essas anotações se conformem aos objetivos da pesquisa (LÜDKE, 2003). No caso desta pesquisa de campo, esse planejamento teria sido prejudicial ao fluxo natural do que me propus a registrar, visto que o próprio início do registro deu-se por emergência, sem intenção antecipada.

As notas de campo deram conta do registro do fluxo contínuo da minha experiência na prática da pesquisa (DEWEY, 1938/1971), contribuindo, sobretudo no processo analítico-interpretativo. Nesses momentos, nos quais era preciso um olhar mais ‘lapidado’ frente a determinado evento, a exigência de uma “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1995) parecia reduzir o distanciamento natural daquela situação real de geração dos dados, quando do contato físico com os participantes. As notas permitiam-me revisitar essa ‘presença’ nos momentos que envolviam a interpretação das narrativas. Estas anotações feitas, compreendidas, por van Manen (1990), como instrumentos metodológicos, registraram a experiência vivida por mim, em campo, como pesquisadora.

Um exemplo de situação emergente consistiu nas anotações obtidas dos depoimentos colhidos em alguns ambientes que visitei ou quando permaneci neles por algum tempo, apenas aguardando o horário do encontro marcado. Nestes casos, sem qualquer intenção *a priori*, procurava conversar com as pessoas que ali estavam e anotar tanto as observações, impressões do ambiente como as respostas dessas pessoas, sendo que algumas eu configurei como depoimentos espontâneos.

Em alguns casos, optava por lançar os registros de impressões, percepções e sentimentos, no hotel (quando em viagens) ou em casa, porém, era feito no mesmo dia, para não ser traída pela memória e perder os detalhes. Nesta situação, eu havia notado que, no momento no qual interrompia a escuta para movimentar a caneta, o participante também interrompia o fluxo da narrativa. Isto ocorria, ou para expressar uma gentileza, esperando que eu terminasse de escrever, ou, aqui, por inferência minha, porque se sentia constrangido(a) de ter um ouvinte ‘desconcentrado’. Dependendo do que o olhar e a expressão deles(as) me dissessem, eu decidia guardar tudo e me ‘fazer escuta absoluta’, porque percebia o quanto significava *naquele momento* estar dedicada exclusivamente *àquele momento*, valorizando e acolhendo, com cuidado, todo o entusiasmo da expressão de uma existência. Estas notas, geralmente, eram aquelas mais repletas de reflexões, autorreflexões, questionamentos e descobertas.

Na sistematização deste relato, categorizei as notas de campo conforme os fundamentos de Lüdke (2003). Classifiquei-as, à luz desse autor, em partes *descritivas* e partes *reflexivas*. Cabe destacar que essas notas permitiram-me, em todos os tópicos, complementar e enriquecer os relatos das etapas realizadas da pesquisa, com registros que legitimaram a minha inclusão como sujeito ativo no campo, reinserindo-me na relação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido (MORIN, 2003). Por esta razão, as considero como dados originados da vivência de uma ação participante, quando me integrei e interagi com os meus outros sujeitos colaboradores nos espaços de compartilhamento mútuo de emoções, alegrias, tristezas, reflexões posteriores às narrativas, enfim, tudo que emergiu durante o contato, encontro e as narrativas de suas histórias de vida. Essas notas exerceram um papel notadamente importante ao associá-las, posteriormente, à descrição dos momentos práticos da pesquisa de campo.

Como parte *descritiva* das observações, registrei: os gestos e expressões corporais significativos; alguns sinais que denotavam um momento mais forte de emoção; momentos em que as falas se tornavam mais pausadas, seguidas de feição

sorridente, como se estivessem prolongando a sensação de uma emoção agradável; alguns detalhes específicos e significativos do ambiente ou espaço físico onde se deu o encontro, observando o uso de ornamentos que identificassem estilos; a forma de organização do ambiente que era reservado por eles para uso individual; as atitudes que me chamaram a atenção, quanto ao modo de acolhimento da proposta de participar da pesquisa, de preparar o local e o ambiente do encontro, de tratar as pessoas com as quais convivem diariamente.

Como parte *reflexiva*, considerei as notas, cujo conteúdo se inseria nas questões acadêmicas, influenciando a minha prática como pesquisadora. Registrei: meus temores na aproximação, diante da expectativa de não saber o que esperar quanto ao nível de colaboração na pesquisa; minhas especulações interiores acerca da ‘densidade’, do potencial dos dados que poderiam ser gerados no encontro com cada participante; as expectativas iniciais diante da primeira impressão, logo que entrei e fui recebida; os obstáculos enfrentados no acesso à agenda de cada participante; certa apreensão nos instantes anteriores a estar na presença de personalidades eminentes narrando as suas histórias de vida, expondo episódios muito pessoais e particulares de uma trajetória; as dúvidas, incertezas, surpresas, conquistas, superação, desapontamentos.

Uma das fortes indagações: como uma pessoa ‘estranha’ conseguiria entrar no mundo tão pessoal de outra, de onde poderiam emergir conteúdos profundos, intensos, sendo a confiança elemento essencial fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa? Um exemplo que ocorreu, dada à modalidade de abordagem, foi que, ao invés de simplesmente responder a uma pergunta sobre sua formação, o participante colocou-me em contato com a sua vida escolar no passado e no presente, as dificuldades, anseios, rejeições, repercussões emocionais e afetivas na formação de personalidades. Este foi um quesito para uma nota extensa de campo. Em um momento pessoal de reflexão sobre esta vivência, referi-me em uma das anotações sobre possíveis juízos de valor que poderiam emergir especialmente entre os de mais idade e experiência, que, mesmo de forma involuntária, pudessem suspeitar da confiabilidade e da seriedade daquilo que estavam prestes a fazer.

Ao contrário disto, os registros dos resultados de observações nesse contexto estiveram direcionados a percepções como respeito, aceitação do outro, gratuidade, abertura plena à colaboração voluntária, atitudes de confiança, compreensão do humano. Esses foram aspectos que poderiam determinar o sucesso ou fracasso da tarefa

na geração dos dados, dependendo da aprovação ou reprovação do pesquisador por parte do expert. Compreendi, ainda, que foram observações que me auxiliaram na análise e coincidiram com características pessoais dos experts apontando razões lógicas para que esses comportamentos positivos ocorressem.

Também categorizei entre as notas reflexivas, as observações denominadas por Lüdke (2003) como *analíticas*, *metodológicas*, de *mudanças na perspectiva do observador* e de *esclarecimentos*.

Das *analíticas*, constam as novas ideias que foram surgindo no curso da investigação, as novas aprendizagens, aspectos significativos que me auxiliaram nas discussões. Das *metodológicas*, fazem parte aquelas observações que concernem ao uso de estratégias, instrumentos, procedimentos, os problemas e soluções encontradas. Para *mudança na perspectiva do observador*, identifiquei o que Lüdke classifica como as expectativas, opiniões, preconceitos do observador e a evolução ou eliminação desses fatores durante o estudo. Da parte de *esclarecimentos*, por sua vez, constam as indagações pessoais acerca de dúvidas, pontos que pareciam obscuros, relações que pareciam confusas, elementos que necessitaram de maior exploração, até na literatura.

Com respeito aos resultados, a maioria das notas de campo, na parte *descritiva e reflexiva*, integraram relatos anteriores e posteriores a este tópico e estão distribuídas pelo texto da tese. Todos os relatos pessoais, que dizem respeito às minhas ações, percepções, sentimentos, asserções, novas hipóteses, no papel de pesquisadora e que ajudaram a compor os registros de cada capítulo e respectivos tópicos da tese, foram retirados destas notas.

Outras notas relativas às ideias que foram surgindo em relação à metodologia, estratégias, procedimentos, processo de análise e interpretação, também foram integradas em cada tópico, contemplando os aspectos emergentes que me levaram a mudanças e reestruturações do planejamento elaborado *à priori*. As notas de campo exerceram um papel fundamental nos ajustes necessários entre o ideal (o projeto de tese) e o real (a investigação em curso) e me ensinaram que, de fato, essa relação entre o ideal e o real é permeada de complexidades de toda ordem e justificam a provisoriabilidade do planejamento. Compreendi, também, mais tarde, a legitimidade que traz à investigação de campo, essa disposição em acolher a natureza e a naturalidade da ação emergente, desobrigando-me de conformar (“fazer caber”), a qualquer custo, o real no ideal, apenas por constar no planejado.

Alguns aspectos mais específicos da parte *descritiva* estão apresentados na tabela abaixo. As notas da parte *reflexiva* foram todas integradas ao longo do texto da tese, complementando, ilustrando, confirmando ou criticando postulados teóricos e/ou metodológicos, não se conformando ao espaço de um quadro. Na coluna “Sinais”, foram gestos, expressões, posturas, comportamentos, entonações; na coluna “Interpretação” consta o que os sinais me levaram a identificar acerca de fatores ou traços de personalidade, visão de mundo, reportando-me a particularidades que denotavam modo de ser e de viver, auxiliando-me a deduzir sobre indicadores, categorizações, reconhecimento de elementos que poderiam ter influenciado determinadas ações ou atitudes expressas nas narrativas de cada expert.

Tabela 6. Resultados das notas de campo

SINAIS	INTERPRETAÇÃO
Modo de descrever o cenário da presença ou da perda de alguém.	Levou-me a identificar e reconhecer o grau de influência na trajetória, como figura referencial.
Gestos fortes e incisivos.	Denotou obstinação, constância em determinado tipo de propósito ou ação.
Pausas emocionadas.	Indícios da medida de valor ou estima acerca do que estava sendo relatado. Ênfase da influência de dado elemento.
Feição rígida, contraída.	Antecedia um momento forte de ruptura e/ou de superação levando-me a aumentar a atenção sobre os fatores.
Relaxou a postura e se estendeu na cadeira com ar pensativo e voz pausada.	Reflexões sobre os fatos que me trariam visões de mundo, paradigmas, modo de agir diante de determinados desafios.
Brilho nos olhos e feição sorridente.	Sinais presentes na descrição de desafios maiores superados, despertando-me para acompanhar todos os passos de solução do problema, desde a lógica até os sinais ligados às expressões de emoção.
Ornamentos e modo de organizar o espaço só deles (as).	Denotavam crenças, valores, apegos, estilos, costumes, preferências, cultura, modo de ser, raízes.
Modo de se dirigir a empregados domésticos ou auxiliares.	Denota valores humanos, respeito ao outro, o cuidado nas relações.
Bibliotecas lotadas, uma delas com exatos 8.560 livros (até 2015).	Paixão pelo estudo deliberado

Fonte: Notas de campo.

Estas notas constituíram-se, para mim, enquanto pessoa e pesquisadora, como momentos de aprendizagens enriquecedoras, muitas vezes, por estar diante de um objeto

do conhecimento “*in vivo*”, fontes *in loco* de um saber que por décadas me encantou e me estimulou, via obras literárias, na busca constante de me tornar uma profissional apaixonada e comprometida com a minha práxis. Percebo-as, hoje, como o resultado do exercício de uma escuta sensível, intensa e absoluta, totalmente desprovida de empecilhos. Na etapa das análises, discussões e sistematizações, as notas de campo tornaram-se os dados originados da voz das expressões e dos gestos que (re) materializaram a presença dos experts atravessando os áudios. Trata-se de um material que se constitui como a própria transcrição de ‘áudio’ das vozes internas, implícitas, as vozes não ditas por palavras, mas reveladas pelo olhar, pela expressão corporal, pela composição dos ambientes internos e externos.

Tudo isto pode ser reportado ao conceito de escuta sensível de Barbier (2002), autor que distingue, como um dos princípios básicos desta escuta, a compreensão por empatia, algo que nos leva a acessar a existencialidade interna, talvez, por ser a empatia “uma penetração mútua de percepção” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 53). Há um movimento no sentido de captar as “sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir” (CECCIN, 2001, p. 15). Nesse movimento, propus-me a buscar compreender as atitudes, comportamentos, sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos dos participantes, não por meio de perguntas diretivas, mas sentindo o seu universo sensível, o qual se mostra na singularidade histórica, afetiva, cultural e cognitiva, apreendida na relação de confiança que nasce da empatia. A aceitação do outro se configura como incondicional, porque não julga, não mede, não compara, não interpreta, apenas escuta (BARBIER, 2002).

A sensibilidade de manter-se atento ao que é dito cria um espaço silencioso que propicia por si um ambiente apropriado para fluir a narrativa. Gendlin (2006, p. 135) nos explica que se reservarmos um tempo para ouvir alguém e dissermos apenas se estamos ou não entendendo, sem intercalar com perguntas ou juízos, veremos “que um processo profundo se desenvolverá”. Esse ambiente nos impulsiona a entrar no estado de *epoché*, uma atitude que termina por integrar a escuta sensível de Barbier (2002), quando o autor sugere-nos suspender, momentaneamente, nossas posições filosóficas e valores.

O modo de Barbier referir-se a esse ato de silenciar-se ilustra as percepções apresentadas, aqui, acerca do que as notas de campo proporcionaram-me como dados para a pesquisa:

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (BARBIER, 2002, p.141).

Follow-up

Esta foi uma das estratégias emergentes que surgiu no caminho metodológico da investigação. O termo *follow-up* na tradução literal significa acompanhamento ou seguimento de determinadas ocorrências, de modo que os resultados almejados sejam alcançados. Aqui, está sendo aplicado para denominar os procedimentos adotados em determinada etapa desta investigação, com o propósito de trazer elementos que pudessem contribuir com a análise e com a compreensão de fatores específicos (YEHIA, 1999). Como pressupõe o acompanhamento de uma situação específica, no caso das narrativas dos participantes, isto se fez necessário nos aspectos que, *a posteriori*, provocaram-me questionamentos e estimularam a busca de complementações pontuais. É uma técnica, portanto, que pressupõe continuação, em busca do aprimoramento de algo, uma questão consequente de algo que já foi feito.

Durante o processo analítico-interpretativo, em determinado momento da análise fenomenológica, observei a necessidade de buscar algumas informações com alguns dos participantes. Foram questões diferentes para cada um que as recebeu, visto que correspondiam a necessidades específicas e direcionadas a determinado episódio. Algumas se referiram a informações dúbias, por exemplo. Uma das buscas foi direcionada ao participante que optou por entregar a narrativa por escrito. Neste caso, não foram enviadas perguntas diretivas, mas provocações amplas que o estimulassem a fazer outras pequenas narrativas de episódios de sua história de vida menos enfatizados na primeira narrativa. Esta não consta das que seguem.

As questões foram listadas abaixo de maneira geral, sem identificação, para que não seja relacionada a nenhum caso específico, mas, cada conjunto de perguntas foi direcionado a participantes diferentes.

- Você é bisneto de Piaget ou Piaget foi o orientador do seu bisavô?
- Na sua visão, gostar da área de exatas poderia ter sido induzido pelo fato de, na época, só existir cursos dessas áreas, como a senhora narrou, e depois se encantou pela área atual, porque esta era de fato a sua paixão? Ou realmente foi o encantamento pela

professora (...) que fez com que se encantasse por essa área e seguisse por ela até hoje? A senhora deixou completamente o gosto pela área de exatas, de alguma forma ainda manteve algum contato?

- Existe alguém na família, mesmo com um grau de parentesco mais distante (avós, bisavós), que tiveram alguma tendência ou aptidão para o esporte, ou para outra área artística ou musical, mesmo que não a tenha desenvolvido? Ou mesmo que teve um desejo ou talento guardado, e que, talvez por falta de oportunidade ou outros fatores, não o tenha expressado e realizado?

- Alguma vez lhe foi atribuído um “apelido”, uma “imagem de marca”?

- Em que outras atividades profissionais e/ou de lazer você ou o(a) senhor(a) se envolve?

As respostas necessárias foram obtidas com a mesma dedicação e acolhimento.

4.6. CÍRCULO DA INTERPRETAÇÃO

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 2006).

Seguindo o conceito de círculo hermenêutico, este tópico compõe o segundo círculo dentro do qual se articulou todo o processo posterior à geração de dados. A parte de análise e interpretação, neste caso, é concebida como um *ato interpretativo* e reporta a uma visão abrangente, constituindo-se como um movimento de mão dupla, ao qual nomeei *processo analítico-interpretativo*.

Interpretar, no círculo hermenêutico, portanto, denomina todo o processo analítico-interpretativo desenvolvido a partir de leituras e releituras das narrativas, desde o primeiro contato com os textos pós-áudio (transcrição *in verbatim*), até a apresentação e discussão dos resultados. Este último, a discussão dos resultados, foi o momento considerado o ápice do processo analítico-interpretativo, antes de transpor a fronteira para o círculo da *nova compreensão*.

A transcrição *in verbatim*, primeira etapa do processo de analítico-interpretativo, preservou os estilos de linguagem e o modo de expressão de cada expert. Gibbs (2009) caracteriza essa ação como um exercício criativo, porque envolve o processamento de todas as informações obtidas entre o “texto nativo” (MOREIRA, 2004, p. 450), as ideias e as notas de campo. Ao longo desse processo quase braçal, mas instigante, reporteime em outra dimensão à presença do participante, renovamos perguntas e já despertando

para novas percepções. Foi um momento em que não só revivi a fala verbal dos participantes, mas escutei as outras vozes que não foram expressas por palavras, e, sim, por silêncios, tons diferenciados de voz e intervalos suspirados. ‘Reouvir’ as narrativas tornou-se a porta de entrada no processo de análise. As ideias começaram a fluir possibilitando-me, por uma aproximação do texto puro, preparar-me gradativamente para uma interpretação mais profunda.

Por se tratar de uma investigação na perspectiva fenomenológica, foi importante não perder de vista, que a experiência dos participantes, ali expressa na forma de linguagem, era o principal insumo do meu processo de pesquisa. Neste primeiro momento, eu estive diante da fonte primária dos dados (REMENYI et. al., 1998), sempre em busca do significado daquelas experiências e não de percepções sobre conceitos ou definições (VAN MANEN, 1990).

Cada momento que seguiu à transcrição recebeu o nome de ato interpretativo, por fazer parte do processo de Interpretação no círculo hermenêutico. Com base na visão fenomenológica, na execução destes atos interpretativos, três ações fundamentais perpassaram os procedimentos de codificação e os de interpretação fenomenológica dos dados codificados. As duas primeiras ações - descrever e reduzir - se distinguiram dentro dos momentos de análise, indicando o que foi extraído tal como consta das narrativas e o que foi alterado ao ser extraído e transformado em informação, respectivamente. Cada evolução de um procedimento para o outro indica mais refinamento dos dados, até alcançar a essência do fenômeno. A terceira ação (interpretar) correspondeu ao olhar mais refinado e foi o que precedeu à revelação desta essência.

1 - Descrever. Registra o que foi apreendido como sentido geral das proposições dos participantes. Aqui, usamos os termos dos participantes (*in verbatim*), para depois avançar para um nível mais analítico e teórico de codificação (GIBBS, 2009).

2 - Reduzir. Seleciona, no que foi descrito, os recortes significativos que mais me chamaram a atenção. A redução neste contexto se deu no sentido de resumir, de suprimir, lendo e relendo, até alcançar diferentes sínteses. Iniciou-se desde o sentido do todo, de modo bem mais amplo, e seguiu, em sentido crescente e cada vez mais analítico e teórico, nas unidades de sentido (menos intenso) e nas demais fases (integralmente). Nas primeiras fases da redução houve uma mistura com a descrição, na

definição de Gibbs (2009), nas partes em que ainda foram preservados alguns termos dos participantes.

3 - Interpretar. Correspondeu a um olhar mais apurado e reflexivo lançado sobre os dados, desde o primeiro momento de análise, caracterizando-se pela suspensão do estado de *epoché*. Na interpretação fenomenológica, ocorreu a recuperação do aporte teórico para realizar o diálogo entre os dois grupos de “especialistas” (participantes da pesquisa e teóricos das duas áreas) acerca do fenômeno pesquisado. Nesta tarefa, as questões e respectivos objetivos específicos tornaram-se as grandes categorias, direcionando a interpretação para as respostas do problema de pesquisa.

Este enfoque da interpretação foi desenvolvido no capítulo 5, *Dimensão empírica da pesquisa*. Apesar de se distinguirem dos processos tradicionais, quanto à lógica de validade e confiabilidade, os resultados que alcançamos por este enfoque são igualmente legítimos (LÜDKE; ANDRE, 1986; MOREIRA, 2004; KLEIN; MYERS, 1999). Quanto aos aspectos de validade externa nas investigações de caráter interpretativista/fenomenológico, a generalização não deve ser entendida partindo de um determinado contexto para uma população, e, sim, “informando outro ambiente” a partir do que foi obtido da compreensão da estrutura profunda de um fenômeno (ORLIKOWSKI; BAROUDI, 1991, p. 5).

Walsham (1995) considera que, mesmo nas pesquisas interpretativistas, há possibilidades de fazermos generalizações, porém em outras perspectivas, tais como:

- (a) desenvolver novos conceitos para compor uma rede conceitual mais ampla;
- (b) gerar teorias a partir da conjunção de diferentes visões sobre dada realidade;
- (c) indicar implicações direcionadas a determinadas ações e episódios semelhantes que podem ocorrer em outros contextos;
- (d) instigar uma série de *insights* que podem contribuir enriquecendo um amplo espectro de temas.

Das narrativas interpretadas, nesta pesquisa, por exemplo, apesar de serem geradas individualmente, as experiências resultam de construções dialogicamente articuladas com a cultura, a sociedade, a família e grupos de comunidades dos participantes. São histórias de uma vida particular, mas que também nos contam sobre experiências que foram sendo construídas nas interações, nos diálogos compartilhados sobre os episódios vividos e nas próprias versões reconstruídas continuamente desses episódios. Alguns desses sinais ou indícios se encontram e tendem a convergir entre as

diferentes histórias, gerando constituintes comuns, os quais devem ser tratados como as unidades invariantes. São constituintes passíveis de um tipo de generalização, uma vez que compõe um repertório, um tipo específico de linguagem que se torna comum em determinado grupo, de temas que se mantêm presentes em todas as narrativas ou na maioria delas, exprimindo determinado perfil.

Para realizar a discussão dos resultados, no tópico da *interpretação fenomenológica*, precederam três atos interpretativos distintos, concebidos, aqui, como sendo os de preparação dos dados, o da análise dos dados biográficos e o da análise das narrativas, e, o da interpretação fenomenológica, como resposta às questões norteadoras e aos respectivos objetivos específicos. A tabela 7, abaixo, traz uma síntese de como esses atos foram organizados e operacionalizados.

Tabela 7. Aspectos operacionais dos atos interpretativos

Fases	Atitude Fenomenológica	Fonte de Dados	Meio utilizado
1º ato interpretativo	Estado de epoché	Corpora e partes específicas da história de vida	Análise documental
Análise dos dados biográficos Abordagem Ideográfica			
2º ato interpretativo	Estado de epoché	Histórias de vida	Integração com a Teoria Fundamentada nos Dados e Análise de Conteúdo
Análise das narrativas Abordagem Ideográfica			
3º ato interpretativo	Saída dos parênteses	Resultados da análise dos dados biográficos e da análise das narrativas.	Inferências
Interpretação fenomenológica Abordagem Nomotética			

Nesta estrutura, embora constem do mesmo quadro e do mesmo processo analítico-interpretativo, os dois primeiros atos foram descritos neste capítulo, na parte que precede o capítulo 5 (Dimensão empírica da pesquisa). O terceiro ato, a interpretação fenomenológica, por sua vez, foi descrito em espaço diferente, constituindo-se como o capítulo 5, por se tratar da discussão dos resultados, a partir dos dados preparados nos atos que o precederam. Cada ato foi devidamente explicitado no tópico “4.6.2”, *Processo analítico-interpretativo na dimensão empírica*.

Inferências, meio utilizado no último ato interpretativo, denotou um tipo de interpretação estruturada. Este termo foi adotado com base na maneira como alguns autores o definem, entre eles, Bardin (2011), Silva (2005), Strecker (2013), Chinn e Jacobs (1983). As diferentes definições podem ser organizadas como um processo intelectual, que, a partir dos indicadores construídos e de dados obtidos, levou-me a um entendimento dos resultados. Esse entendimento pode ser considerado como uma proposição cientificamente válida, pela sua ligação com outras proposições já constituídas como tal. A compreensão de um texto, alicerce dos procedimentos realizados nesta pesquisa, está vinculada a inferências, visto que é sempre preciso completá-lo com informações que não estão explícitas. Para construir proposições novas, a partir dos resultados obtidos na dimensão teórica e empírica, foi necessário realizar um conjunto de operações cognitivas.

As inferências ocorrem não somente a partir, através ou no interior do texto. Ocorrem, também, além do texto, quando buscamos informações e conhecimentos no exterior. Referem-se, neste caso, às conclusões que extrapolaram o limite das narrativas, por envolver implicações adquiridas por intermédio de experiências de vida e que, por sua vez, preencheram os vazios textuais (STRECKER, 2013). As inferências, muitas vezes, são apreendidas daquilo que não foi dito, mas que nos foi revelado em episódios narrados, pelo modo como o participante vivenciou as ações. Tais percepções nos levam às análises que o participante faz de suas próprias experiências, orientando-nos para as análises que realizamos sobre suas narrativas.

À luz de Chinn e Jacobs (1983), os conceitos que construímos como componentes da teoria, orientados pela interpretação, sugerem as representações da realidade, as abstrações ou mesmo as imagens mentais que representam a realidade. Para construí-los há três possibilidades: observá-los diretamente, observá-los indiretamente por meio de sinais ou de instrumentos e, não podendo observá-los nem direta nem indiretamente, nós inferimos.

4.6.1 Processo analítico-interpretativo na dimensão teórica

O caminho percorrido nesta dimensão da pesquisa seguiu o enfoque analítico-interpretativo, explicitado mais adiante, no tópico '*Natureza e perspectivas do processo analítico-interpretativo*'. Significa que também na dimensão teórica, a atitude fenomenológica direcionou o caminho para obter os dados e os resultados almejados.

Os mesmos princípios que me moveram no desejo de realizar esta pesquisa, também na dimensão teórica, encontram em van Manen (1990), os sinais do caráter fenomenológico que a fundamentam, quando:

- voltei-me para a investigação de um fenômeno presente em meu mundo vivido, em minhas experiências;
- investiguei esta experiência, na prática empírica, a fim de vivenciá-la para além do campo conceitual;
- adotei uma postura reflexiva e autorreflexiva sobre os temas teóricos essenciais que caracterizam o fenômeno e sobre a própria experiência vivida em campo;
- a arte da escrita e reescrita constituiu-se como a ferramenta de descrição do fenômeno;
- preservei a relação pedagógica, didática, com o fenômeno, para torná-lo inteligível;
- levei em conta o contexto de exploração do objeto desta pesquisa, sem fragmentar parte e todo.

A própria estratégia de adotar o diálogo, colocando as teorias para conversar já caracteriza a atitude fenomenológica, aplicada à pesquisa teórica. Sendo assim, a interpretação fenomenológica foi o meio de discussão dos resultados e, a nova compreensão, foi consubstanciada por esses resultados, incorporados desta essência fenomenológica. Como perspectiva metodológica adotada, a fenomenologia marca, portanto, o cruzamento transversal da atitude fenomenológica no estudo inteiro e não só na dimensão empírica.

Esta parte da dimensão teórica da pesquisa teve, por finalidade, constituir as categorias científicas da criatividade e da expertise. Estas, por sua vez, se uniram às categorias indígenas que emergiram dos participantes, na dimensão empírica da pesquisa. A reunião das categorias teóricas e empíricas tornou-se o principal canal de comunicação, o ponto de encontro, entre os resultados da dimensão teórica e os resultados da dimensão empírica. As relações estabelecidas entre os dois conjuntos de categorias inspiraram o produto final da pesquisa, apresentados no círculo da *nova compreensão*, subsidiando-me na elaboração da *teoria fundamentada nos dados*.

Para realizar esse encontro dialógico, senti a necessidade de buscar aporte em metodologias que me auxiliassem a atingir os resultados almejados. Os princípios da bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007) e parte dos procedimentos de codificação

da teoria fundamentada nos dados – TFD (GLASER, 1978; STRAUSS; CORBIN, 1990) se ajustaram aos objetivos pretendidos.

O uso da bricolagem justificou-se como uma atitude metodológica, pela sua característica essencial de atribuir sentido interpretativo ao que parecia estar fragmentado. Aqui, a bricolagem foi aplicada no modo de articulação do diálogo com os autores, constituindo um tecido de relações, composto pelos fragmentos produtivos de teorias, definições e conceitos. Esse diálogo foi possível a partir do olhar crítico lançado sobre o arcabouço teórico. Implicou a tarefa de recortar, organizar, sobrepor, aplicar, alinhar e costurar, *parte e todo*, dos diferentes pensamentos, concepções, olhares, domínios, fenômenos, concordâncias e divergências. A sua integração com a estratégia de codificação da teoria fundamentada nos dados permitiu-me buscar as categorias científicas da criatividade e da expertise.

O uso da TFD atendeu à seleção das categorias científicas e dos indicadores da criatividade e da expertise, orientando todos os procedimentos de codificação. Os resultados alcançados estão descritos no final do capítulo da pesquisa teórica (Capítulo 3).

O propósito básico desta seleção de categorias foi dialogar, posteriormente, com os indicadores empíricos da criatividade na expertise. Esses indicadores subsidiaram e sustentaram o que é considerado como contribuição de uma tese para o propósito básico da ciência: chegar a teorias, criando, produzindo, construindo ou descobrindo novas compreensões para os fenômenos pesquisados. É o que Kerlinger (1980) descreve como sendo o conceito de teoria, abordado numa concepção mais clássica, ou seja, a explicação estruturada das relações entre um conjunto de variáveis que, por sua vez, explicam um fenômeno particular.

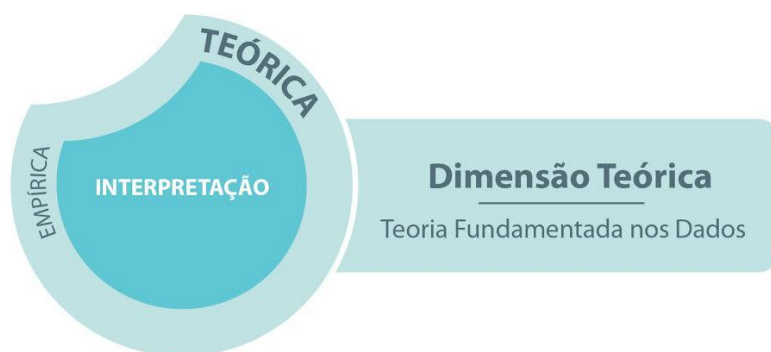
A teoria elaborada como resultado final desta tese partiu da compreensão e da descrição de todo um processo de relações - teóricas e práticas - que poderiam ser estabelecidas entre a criatividade e a expertise, para se chegar à interação. A compreensão desta interação esclareceu sobre o papel da criatividade na expertise, a partir da influência de um conjunto de indicadores de ambos os construtos, questão detalhada no tópico da *nova compreensão*. Os conceitos abstraídos desta interação devem denotar coerência: com a sistematização de conhecimentos gerados das questões norteadoras; com as hipóteses que emergiram e com as diversas asserções, como síntese das duas dimensões realizadas nesta pesquisa.

O nível de abrangência desta teoria estará condicionado à extensão do espaço que eu consegui alcançar, enquanto abstração dos conceitos envolvidos na elaboração das categorias. Na teoria fundamentada nos dados, Glaser (1978) define a categoria como sendo o constituinte conceitual da teoria. É da categoria que são gerados os conceitos que constituem a teoria, e isto provêm dos dados, não podendo ser confundido com os próprios dados. Por esta razão, a relação entre as categorias científicas e indígenas, contribuiu para a geração da *teoria fundamentada nos dados*, não sendo, portanto, elas próprias, a teoria.

Constituímos uma teoria fundamentada nos dados, partindo dos próprios dados, pelo uso da análise qualitativa, relacionando-os a outras teorias, a fim de agregar conhecimentos novos aos domínios daquele fenômeno (GLASER, 1978). As teorias com as quais os dados se relacionaram, aqui, foram as da criatividade e as da expertise. Um dos princípios deste procedimento consiste em buscar os processos que estão relacionados aos fenômenos estudados, partindo de hipóteses. No caso desta tese, unindo questão norteadora e hipótese, combinei elementos que me levaram às categorias científicas. Para Strauss e Corbin (1990), todos os procedimentos da teoria fundamentada nos dados seguem este caminho: identificar, desenvolver e relacionar conceitos.

O processo de codificação

Figura 7. Círculo hermenêutico do processo de analítico-interpretativo na dimensão teórica



Reporta aos procedimentos que levaram à identificação das categorias teóricas da criatividade e da expertise. Os dados foram extraídos do todo e conceitualizados, depois de estabelecidos diferentes tipos de relações. O resultado desse processo analítico visa a reforçar o rigor metodológico na elaboração das categorias, fundamentá-

las e atribuir densidade para a geração da teoria, segundo os autores da TFD (GLASER, 1978; STRAUSS; CORBIN, 1990).

Derivou de um recorte das unidades de análise, que são as expressões ou temas que remetem a características das pessoas criativas e dos experts, bem como de fatores físicos, ambientais, relacionais, culturais, entre outros, que estão envolvidos no desenvolvimento e expressão dessas características. O critério para a seleção dos fatores foi abstrair aqueles constituintes das teorias que, diferente de algo que está presente nas pessoas, contribuem para que elas atinjam determinado resultado.

Em seguida, a cada uma dessas unidades de análise foi associada uma palavra ou sentença que exprimisse o seu significado. Todo esse processo, a partir daqui, foi realizado de forma simultânea para a criatividade e para a expertise, visto que a pesquisa teórica foi relatada de forma integrada. Porém, na apresentação das categorias, julguei necessário fazer a distinção das duas áreas para ter clareza dos pontos de encontro entre elas e, posteriormente, compreender a interação teórica existente.

O processo de codificação abrangeu a codificação aberta, a codificação axial e a redução. Na codificação aberta, houve uma seleção, por classificação e associação livre, de todas as partes da literatura discutida, que evidenciassem o potencial de se tornar categoria.

Em seguida, na codificação axial, foi feita uma adaptação do uso original para o contexto desta pesquisa. Consistiu em comparar todas as unidades de análise, para transformá-las em categorias. Houve categorias que foram abstraídas da linguagem da literatura, mas que não tinham um nome pré-definido. Sendo assim, foi necessário atribuir diferentes palavras para que determinado conceito ou sentença se tornasse categoria, no contexto deste estudo.

Segui com a redução. Houve nova seleção, sendo que, desta vez, as categorias é que foram analisadas comparativamente. À luz do aporte teórico, classifiquei as mais significativas. O critério, para tal, foi manter aquelas que mais se relacionavam ao objetivo (chegar aos indicadores). Esse agrupamento aconteceu por meio da integração de categorias. É um procedimento considerado, pelos autores, como uma forma teórica de análise, porque, na medida em que são integradas, as categorias dão origem a outras, cada vez mais gerais. No momento da redução, foi realizada outra classificação. Ao comparar todas as categorias selecionadas, separei aquelas que se referiam a “fatores”. A ideia, aqui, foi distinguir o que se diferenciava de características das pessoas.

Para finalizar o processo de codificação, o passo vital foi descobrir os indicadores teóricos que evidenciavam a presença de características da criatividade e características da expertise. Esses indicadores foram gerados do conjunto de categorias mais gerais, o qual resultou do procedimento de codificação para levantar as categorias científicas. Os resultados desse processo de codificação foram apresentados no capítulo 3, “*Dimensão teórica da pesquisa*”.

4.6.2 Processo analítico-interpretativo na dimensão empírica

Mas, basta escutar a poesia, para que se faça ouvir uma polifonia e se veja que todo o discurso se alinha nas várias pautas de uma partitura (LACAN, 1978, p. 234).

Figura 8. Círculo hermenêutico do processo analítico-interpretativo na dimensão empírica



A fim de alcançar a extensão dos dados, fez-se necessário uma articulação entre as diferentes perspectivas de análise e de interpretação, por entender que não se trata de ações isoladas entre si. Apenas por uma questão de organização didática, nominalmente, os dois processos aparecem em momentos distintos, com o objetivo de explicar o caminho percorrido para chegar aos resultados e estruturar as discussões. No intuito de preservar esse caráter de unidade, de intersecção e de interação, é que o processo foi denominado de *analítico-interpretativo*.

Assim sendo, na dimensão empírica da pesquisa, este processo analítico-interpretativo foi composto por três atos: o 1º ato interpretativo, que foi denominado de análise dos dados biográficos; o 2º ato interpretativo, de análise das narrativas; e, o 3º ato interpretativo, de interpretação fenomenológica. Este último abrangeu a interpretação dos dados obtidos nos dois primeiros atos e foi realizado no espaço destinado à discussão dos resultados, capítulo 5, *Dimensão empírica da pesquisa*.

Os dois primeiros atos interpretativos corresponderam à parte do processo analítico-interpretativo que envolveu a descrição do caminho metodológico para obter os dados e a apresentação destes. A finalidade de ambos foi preparar os dados para a discussão dos resultados, a qual ocorreu no terceiro ato, o da interpretação fenomenológica. É importante observar que a interpretação fenomenológica se aplica em todos os momentos em que estou codificando e categorizando os diferentes dados dos participantes. Isto inclui tanto os dados de fonte biográfica como os gerados das narrativas. Ambas as fontes se unem, nessa perspectiva, pela atitude fenomenológica.

A finalidade do primeiro ato interpretativo, além de concentrar todos os dados de caracterização dos participantes, consistiu em trazer os elementos de confirmação dos critérios de seleção. A do segundo ato interpretativo foi conhecê-los por meio de suas próprias palavras, tendo como fonte, as histórias de vida. Na interpretação fenomenológica, como 3º ato interpretativo, foi retomado o conjunto de objetivos específicos, como norteadores da discussão dos resultados obtidos nas análises anteriores. Teve, por finalidade, preparar o caminho para a resposta ao problema de pesquisa, precedendo o capítulo para tal.

Este tópico contém, portanto, a descrição do caminho para obter e discutir os resultados dos dois primeiros atos interpretativos. Início pela apresentação dos marcos sobre os quais foi constituído o processo analítico-interpretativo (item “4.6.2.1”), e, siga com os aspectos operacionais do 1º e do 2º ato, organização e apresentação dos dados.

Natureza e perspectivas do processo analítico-interpretativo

Quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si (GADAMER, 1997, p. 405).

O *corpus* metodológico acadêmico carece de originalidade. No entanto, ainda nos flagramos atrelados ao vício da ordenação, induzidos, por vezes, pela necessidade de nos fazermos entender. De acordo com Paul (2009, p. 302), no “espaço analítico e imaginário da escrita”, é preciso organizar o pensamento “num todo coerente que supõe uma ordem linear, habitualmente diacrônica, sem o que não seria possível ao leitor ou ao ouvinte perceber suas relações e seu sentido”. Além disso, em toda pesquisa existem as fases clássicas da metodologia, as quais se articulam em torno de uma sequência que é constituída sobre um eixo similar (PAUL, 2009). As mais clássicas delas são a análise e a interpretação.

Conceitualmente, a análise antecede a interpretação. Apesar disto, é difícil fixar uma separação rígida, visto que as duas estão presentes em todos os espaços e momentos nos quais exista um sujeito pensante. Esta presença não se caracteriza apenas por similaridades. Ao contrário, ambos os processos são, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes, pressupondo um caráter de complementaridade que se torna inerente nesta relação. De um lado, a interpretação contém a análise como o primeiro contato com os dados puros, o qual culmina na organização e preparação desses dados para serem interpretados. Por outro lado, mesmo durante a análise, o próprio movimento de escolha dos dados para recorte e os procedimentos de codificação e de categorização, implicam um ato interpretativo.

A análise configura-se, portanto, como uma transição entre conteúdo (a própria análise) e sentido (a interpretação), enquanto partes essenciais que se unem para nos levar a uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Porém, não podemos cair na sedução do paradigma cartesiano, que, na promessa de estabilidade e objetividade, nos induz a simplificar a compreensão do todo pela divisão em partes, limitando o uso da lógica subjacente à análise. Rejeitando a dicotomização parte-parte, visão que pode levar a uma versão única e restrita do conhecimento, a interpretação é concebida, aqui, como o elemento que exerce o papel de '*holograma complexus*', ou seja, aquele que, a todo o momento, reintegra as partes ao todo.

Assim, a ação recursiva da interpretação sobre a análise, recompõe parte-todo, lembrando-nos que cada uma delas contém virtualmente o todo do objeto que está sendo repartido, reproduzido (MORIN, 1995). Isto justifica a substituição no uso de *análise e interpretação*, para *processo analítico-interpretativo*. O hífen foi colocado intencionalmente, como um símbolo de intersecção, ressaltando o caráter indissociável. Análise e interpretação se unem enquanto processo, sem ênfase unilateral, trazendo o sentido de equilíbrio e de diálogo entre as partes.

Neste ponto de vista, escolher uma técnica única de análise de dados tornou-se restrito, visto que múltiplas escolhas favoreciam maior abrangência. Além disto, quanto maior abrangência, tanto mais nos aproximamos da essência dos fenômenos (BARDIN, 2011; CHIZZOTTI, 2006; CRESWELL, 2007). Para Soriano (2004), os dados não falam por si, por isso, o mais importante é que sejam analisados e interpretados, conforme um quadro teórico-metodológico, independente de a abordagem ser qualitativa ou quantitativa.

Diferenças entre análise e interpretação são abordadas de diferentes formas por alguns autores. Mantém-se o consenso, porém, na definição de análise como a divisão em partes. Na perspectiva da complexidade, mesmo que nos utilizemos de fragmentos como procedimento necessário, temos de levar em conta que não há como conhecer isoladamente a parte e ignorar que elas se constituem de interrelações com um todo (MORIN, 2000). Isto se expressa no caráter inseparável da relação de interdependência entre os participantes que narraram sua experiência e o contexto no qual eles viveram e vivem essa experiência. Preocupar-se apenas em fazer recortes para viabilizar ou facilitar a análise, sem considerar as relações envolvidas, pode desfigurar os elementos de compreensão do objeto de estudo.

Na prática em campo, observei que esses processos (análise e interpretação) ocorreram simultaneamente, durante todo o percurso da pesquisa de campo, bem como na pesquisa teórica. Exceto nos momentos de escuta da narrativa das histórias de vida, aos quais me dediquei inteiramente, por meio da escuta atenta e intensa. Permiti que a emoção predominasse, mantendo-me isolada de toda interferência da razão, suspendendo o que ameaçasse emergir como interferência analítica. Nos demais momentos, a interação entre os processos ocorreu naturalmente, pois, ao mesmo tempo em que analisamos, interpretamos, e vice-versa. A diferença está na ênfase, no direcionamento do olhar que é lançado para determinado foco em cada momento.

Tais percepções fazem sentido na medida em que “qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Quanto à interpretação, há praticamente um consenso: constituir-se na busca de sentidos e significados. Para tanto, é necessário o aporte de outros conhecimentos já assimilados, visto que não a praticamos sem fazer relações entre os instrumentos, as fontes de geração dos dados, as analogias temáticas, nossas percepções, impressões, aprendizagens e até conhecimentos teóricos (GIL, 2002).

Paul (2009, p. 314-315) explora duas dimensões da interpretação, sugerindo-a como um processo que intervém antes e depois da análise dos dados. Antes da análise, intervém como a *divinação*, emergindo por meio de “respostas invocadas, suscitadas ou provocadas”. Depois, implica “sair da formatação dos dados expressos” e olhar para além deles. A *divinação* mencionada por Paul (2009, p. 315) ocorre quando atribuímos uma “significação clara” ao que estava obscuro, desvelando razões, atribuindo um

sentido aos eventos. É uma espécie de *mancia* (adivinhação) que nos remete a uma busca de significação e de sentido tal como é praticado nas “ciências divinatórias”, porém, reportando a concepção para o contexto de um enigma, ou seja, um problema de difícil solução, ambíguo ou até mesmo metafórico.

Por se tratar de narrativas livres que fluíram de forma não diretiva, o desafio consistiu em desvelar o oculto, o dado escondido na experiência vivida. Isto se tornou, realmente, uma tarefa complexa, que repousou “sobre a dialética do aparente e do oculto”, tendo a divinação como uma interface entre essas duas dimensões, como reflete Paul (2011, p. 315). Não houve as tradicionais respostas lineares que pudessem ser associadas a perguntas feitas aos participantes, mesmo semiabertas ou abertas, procedimento que facilitaria sobremaneira a tarefa de realizar as categorizações, no processo de análise. Não foi possível, assim, restringir a análise a comparações entre respostas dos participantes.

Respeitando esse processo de travessia de uma análise mais pontual, literal, para um processo mais profundo de interpretação, tornou-se quase uma exigência a integração de técnicas diferentes de análise. Foi preciso reunir mais elementos que me auxiliassem na preparação para a interpretação fenomenológica. Mesmo porque, todas elas contêm conceitos e procedimentos em comum, que, ao serem integrados contribuíram para complementar as lacunas que iam surgindo. Além das diferenças quanto a estratégias mais analíticas, os processos em si e os termos que são utilizados, cada tipo de traz aspectos que lhes são peculiares, sendo que todos abrangem a preparação dos dados para a tarefa mais refinada e abstrata que “consiste em extrair sentido dos dados de texto” (CRESWELL, 2007, p. 194).

Existem, portanto, os aspectos nos quais os diferentes tipos se cruzaram, no contexto desta pesquisa, conforme ilustrado na tabela 8 abaixo. Ele traz aspectos da análise de conteúdo, da fenomenológica e da teoria fundamentada dos dados.

Tabela 8. Aspectos comuns nos diferentes tipos de análise

ANÁLISE DE CONTEÚDO	ANÁLISE FENOMENOLÓGICA	TEORIA FUNDAMENTADA DOS DADOS
Leitura Flutuante	Sentido do Todo	Codificação aberta
Interpretação: orientações para nova análise, resultados com fins teóricos.	Nova compreensão	Teoria fundamentada nos dados
Unidade de análise ou Unidade de contexto	Unidades de sentido	Unidades de análise
Enfoque nomotético e ideográfico	Enfoque nomotético e ideográfico	Enfoque nomotético e ideográfico
Unidade temática ou Núcleos de sentido	Grandes invariantes	Codificação teórica
Categorias	Temas emergentes	Codificação axial
Objeto, Referente ou Temas-eixo	Rede de significados	<i>Core variable</i>
	Experiências vividas no mundo-da-vida	Aspectos experienciais do comportamento humano
	Narrativas, Histórias de vida.	Entrevista não estruturada ou em profundidade
	Amostragem teórica	Amostragem teórica
	Notas de campo ou Diários de campo	Notas de observação
	Estrutura ou essência do fenômeno	Categoria central
	Foco na compreensão	Foco na compreensão
	Conceito de círculo hermenêutico	Movimento circular
	<i>Epoché</i>	A mente livre de ideias pré-concebidas

Fonte: Elaboração própria, a partir dos fundamentos de Bardin (2011), Moreira (2004), Chenitz e Swanson (1986) e Glaser e Strauss (1967).

As convergências encontradas estão localizadas no modo como esses aspectos são definidos em cada perspectiva. Conforme o uso, eles podem apresentar características que os distinguem de modo mais categórico, para atender a particularidades do método. Contudo, mesmo que, em alguns casos, essa distinção venha a colocar esses elementos em polos opostos, isto não tornaria a integração incompatível, mas complementar. Esse aspecto coloca os diferentes tipos de análise em lugar de equidade, no que se refere a qualquer suspeita de incomensurabilidade, por pertencerem, inclusive, a paradigmas distintos, representando visões de mundo e de pesquisa distintas (KUHN, 2003).

Autores como Lüdke e André (1986), Patton (1990), Adorno e Castro (1994) orientam que não existem fórmulas padronizadas. Não há regras que repliquem, com

precisão, o que pertence ao pensamento e estilo de cada pesquisador, no tratamento dos dados de sua pesquisa. Em nossas escolhas, é recomendado o uso da capacidade intelectual, a de julgamento e a criatividade, para que apresentemos os dados da melhor forma e comuniquemos o que foi revelado, apenas cuidando do rigor na fundamentação e na adaptação das propostas existentes. O que há de comum nos diferentes tipos é o exercício de reduzir uma grande quantidade de dados brutos para submetê-los a um nível de abstração mais elevado, que é o processo de interpretação.

Diante desse contexto, e para atender a perspectiva metodológica adotada, realizar o processo analítico-interpretativo exigiu-me uma abertura total, deliberada e direcionada para a compreensão em profundidade do fenômeno. Na prática, significou ater-me aos dados puros, conforme iam emergindo do texto nativo, sem atentar, no primeiro momento, para categorias e para relações conceituais e teóricas. A redução fenomenológica ou *epoché* prevaleceu ao longo deste processo, sendo suspensa na interpretação fenomenológica, 3º ato interpretativo.

Com relação à integração de meios na análise das narrativas, diferentes tipos foram compondo o processo, de acordo com os elementos que precisavam ser agregados à redução e organização dos dados puros. Os critérios de uso desses elementos foram surgindo simultaneamente, e, de forma articulada, foram se consolidando e constituindo um círculo de organização dos dados, conforme evoluíam os processos de leitura das narrativas transcritas. Isto foi necessário, e ao mesmo tempo instigante, porque esteve associado aos diferentes modos e à singularidade com que cada expert narra sobre si.

Embora tenha predominado a fidelidade ao caminho fenomenológico, em alguns momentos houve integração com outros recursos metodológicos cruzando elementos da análise de conteúdo, de Bardin (2011), e da teoria fundamentada nos dados (TFD), na visão proposta por Glaser (1978) e por Sarantakos (2013).

O aporte de Sarantakos agregou ao processo circular-hermenêutico, o potencial de gerar visões teóricas e conceituais emergentes, as quais me auxiliaram a fundamentar um modo de compreender a criatividade na expertise, na perspectiva da interação investigada. No processo de realização dos atos interpretativos, a contribuição deste autor se concentrou na dimensão nomotética, quando os dados foram explorados nos aspectos de similaridades e diferenças, contradições e complementaridade, resultando em *insights*, temas emergentes, que culminaram com uma teoria fundamentada nos dados obtidos nesta pesquisa.

Por todas estas questões, as quais se tornaram particulares desta tese, não houve interesse nem necessidade em adotar *softwares* específicos de análise, geralmente utilizados em pesquisas qualitativas. De um lado, Flick (2005) informa que a literatura já demonstrou que estes recursos não têm sido tão úteis quanto esperamos, sobretudo se a intenção for isentar o pesquisador da tarefa de criar códigos e categoriais. De outro lado, Bandeira-de-Mello e Cunha (2004) nos alertam para o risco de alienação, induzindo-nos a uma análise mecânica que, por sua vez, nos distancia da verdadeira essência dos dados. Quanto a isto, a interpretação hermenêutica não nos permite conduzir pelo automático, visto que buscamos, como fundamental, os sentidos menos aparentes (MOREIRA, 2004), tarefa que não comportaria nenhum *software*. A proximidade e o diálogo pessoal com os dados durante todo o processo analítico-interpretativo, propiciaram-me um exercício intenso de leituras e releituras, (re)materializando extensivamente, e, por muitos momentos, o meu contato com os participantes. Isto ocorreu de modo tão vivo que potencializou o uso dos recursos que o próprio caminho fenomenológico me favoreceu. Além disso, a descrição nos dá suporte e subsídios suficientes para não trabalhar com categorias *a priori*, extraídas de um quadro teórico pré-existente, nem buscar instrumentos externos à investigação (BICUDO, 2000).

Na parte em que foi dada a ênfase à dimensão interpretativa do processo, na interpretação fenomenológica, 3º ato interpretativo, de acordo com Klein e Myers (1999), também se faz necessário buscar múltiplas visões e atentar para o princípio da suspeita, procurando as possíveis contradições. A estratégia para tal é o reconhecimento de fatores, do contexto, que podem influenciar as percepções dos participantes. O nosso olhar crítico e suspeito na busca de lacunas e contradições, antagonizando a superfície dos significados evocados pela pessoa pesquisada, nos auxilia a realizar uma leitura da realidade que transcende as palavras utilizadas pelos narradores, imergindo no mundo social e profissional ao qual pertencem.

Fenomenologicamente, a interpretação constitui um movimento aberto a outras interpretações, portanto, as verdades se mantêm sempre como algo por se completar. A finalidade de realizá-la consistiu em visualizar a multiplicidade que compõe as diferentes partes daquele conjunto de histórias, e, compreendendo ‘o por dentro’ de cada uma, abstrair alguns parâmetros que são comuns e compartilhados pelo conjunto de participantes. O conjunto de singularidades nos leva a um tipo de uniformidade entre os

estilos de pensar e agir, incidindo nas pistas que terminaram por me conduzir a um campo de ressignificações teóricas ou a novas compreensões.

Qualquer abordagem, seja indutiva ou dedutiva, preocupa-se com afirmações universais. Ao se tratar da pesquisa qualitativa, entretanto, o foco se direciona para “o particular, o característico ou mesmo o singular” (GIBBS, 2009, p. 20), embora possamos estabelecer parâmetros mais universais. Nesse processo, mantive-me atenta em buscar a compreensão do objeto de estudo a partir do significado e sentido pessoal e social que foi atribuído pelos próprios experts em plena vivência do fenômeno. Esse cuidado ajudou-me a evitar ficar circunscrita a mais uma explicação científica do objeto, bem como a manter uma distância crítica desta tarefa.

Embasei-me nos autores que definem essa distinção como abordagens nomotética e ideográfica da ciência (ESPÓSITO, 1993; BICUDO, 2000; GARNICA, 1997; MARTINS; BICUDO, 1989). Martins e Bicudo fazem uma crítica à ciência empírica, por esta enfatizar a análise nomotética em detrimento da ideográfica. Para eles, por se tratar de uma análise qualitativa, “a abordagem nomotética, apenas, é praticamente impossível, pois os dados com que vai lidar provêm da análise ideográfica ou estrutura psicológica individual” (MARTINS; BICUDO, 1989, p.106).

De um lado, foi importante encontrar e revelar consistências, regularidades, alcançar asserções mais universais. Foi o que emergiu como categorias invariantes. De outro lado, focalizei o tratamento das questões humanas, mais vivenciais dos participantes. Consistiu na dimensão histórica, experienciada na interação do expert com o objeto de estudo, enfatizando os aspectos singulares e qualitativos, não passíveis de quantificação. Foi o que emergiu como categorias variantes. Enquanto a visão nomotética contribuiu com o olhar para as “dimensões gerais nas quais todos os indivíduos e situações variam”, a ideográfica focalizou “a interação de fatores que podem ser muito específicos do indivíduo” (GIBBS, 2009, p. 20).

Não há dicotomia em relação às duas abordagens. A nomotética decorre dos resultados da ideográfica, além de contribuir com um olhar ainda mais amplo e abrangente para enxergar o que Machado (1994) chama de grandes invariantes. Encontrar as grandes invariantes depende das nossas interpretações às unidades de sentido, as quais são conduzidas pelo olhar ideográfico. O olhar nomotético nos ajuda a encontrar as grandes invariantes e o olhar ideográfico a encontrar as unidades de

sentido, aproximando-nos da essência e da natureza do fenômeno por ampliarmos o nosso olhar em diferentes direções.

É o próprio momento da interpretação que nos orienta a estabelecer comparações e identificar divergências e convergências existentes nas unidades de sentido. Unidades de sentido são as palavras ou expressões que representam o sentido do que foi expresso pelos experts (GIORGI, 1985). É um momento em que, dificilmente, conseguimos atingir o ponto máximo da neutralidade, visto que não há como realizá-lo sem que haja, em algum momento, a mistura de mundos do pesquisado e do pesquisador. Do pesquisador, como alguém que já faz parte do mundo da pesquisa. De ambos os mundos, por coexistirem impregnados de indagações, pressupostos e grandes expectativas de descobertas. Isto ocorre com mais facilidade, quando olhamos além e através dessas unidades.

Quando nos referimos a unidades de sentido devemos fazê-lo como *constituintes* e não como *elementos*. Giorgi (1985) adverte que o termo *constituente* contém uma dimensão de contexto, parte integrada, enquanto *elemento* contém a visão de uma parte fragmentada, de tal forma, que torna o seu sentido o mais independente possível de onde foi gerado. Esta alusão tornou-se necessária, porque a distinção também diferencia o método fenomenológico de outros semelhantes, que operam com análise de texto, como, por exemplo, a análise de conteúdo.

No desenvolvimento de cada ato interpretativo, embasei-me, metodologicamente, em alguns autores de tradição fenomenológica. Embora não tivesse aplicado de modo rígido todos os passos que eles propõem, inspirei-me no modo como cada um deles descreve esses passos, reorganizando-os como uma variante diferente. Entre outros, portanto, adotei a estratégia fenomenológica de clássicos como Van Kaam (1959), Colaizzi (1978), Giorgi (1985), van Manen (1990). Van Manen não orienta a seguir passos, mas a debruçar-nos sobre a descrição da experiência vivida, via escrita e reescrita em busca dos temas essenciais que caracterizam o fenômeno.

Não podemos perder de vista, contudo, que as compreensões que alcançamos não são definitivas. Podem ser cada vez mais elaboradas, refinadas, mas nunca acabadas. Isto ocorre à medida que estamos seguindo um processo contínuo de interpretações e comparações, até que os resultados começam a revelar o caráter perspectival do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1989). Estas compreensões não podem ser percebidas como um todo absoluto e único, visto que cada fenômeno

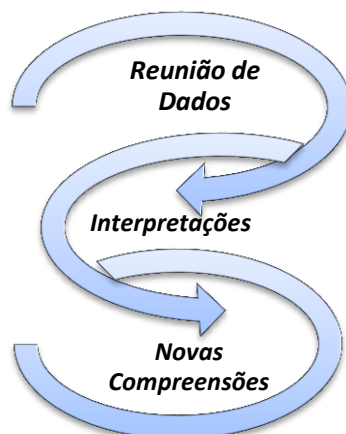
somente é percebido pela pessoa envolvida na descrição feita, a partir de sua própria interpretação, e influenciada pelas várias perspectivas por meio das quais ele se manifesta (GARNICA, 1997). Durante o processo de interpretação fenomenológica, podemos conceber o fenômeno como algo que se revela e se oculta, conforme as perspectivas da percepção humana. Ele nunca se apresenta em sua totalidade, visão que podemos aplicar ao que ocorre com a experiência vivida e narrada nas histórias de vida (HEIDEGGER, 1999).

Ao encontrarmos a convergência entre essas diferentes perspectivas, encontramos o caminho para identificar uma estrutura do fenômeno que se configura como a sua essência. Assim, a partir do que os experts expressaram como vivência encarnada do objeto de estudo, dentro de um contexto que os tornou reconhecidos por ação desse objeto, e, respeitadas as dimensões de singularidade, pude interpretar a experiência de cada um e conhecer a estrutura essencial da criatividade na expertise. O que me propiciou esse acesso foram os significados e os sentidos que eles atribuíram às próprias experiências.

O passo seguinte foi construir uma estrutura de tal modo singular e geral, que essa apreensão pôde ser articulada aos objetivos da pesquisa contribuindo para alguns avanços nas construções teóricas. Para tanto, levei em conta os aspectos invariantes do fenômeno. Esta parte constituiu o cerne do 3º ato interpretativo, quando os dados e resultados foram, por fim, integrados a cada um dos objetivos específicos da pesquisa.

Toda a estrutura construída em torno da interpretação, não se fossiliza, mas, se mantém impulsionada pela “contínua insatisfação com as conclusões alcançadas” (COÊLHO, 1999, p.88), seguindo na busca por novas compreensões. A interconexão entre essas duas fases procedimentais ocorre em movimento espiralado e recursivo, nunca linear ou hierárquico, visto que, cada vez que retornamos ao texto, novos olhares sobre os dados vão surgindo. Este movimento foi ilustrado na figura que segue, a qual representa a dinâmica do círculo hermenêutico.

Figura 9. Dinâmica da interpretação fenomenológica à luz do movimento hermenêutico



Fonte: Adaptado de Forghieri (1993).

Recomeçar, no entanto, não significa repetir o que já foi interpretado sobre os mesmos dados. É constituir ressignificações contínuas, oriundas de novos olhares que os interpreta de diferentes maneiras e recria os modos de compreensão, transitando recursivamente entre os três. Nesse movimento de ir-e-vir, o foco não se desarticula do eixo de coesão que gerou a interrogação inicial e levou à delimitação da questão problema.

O primeiro ato interpretativo

Em razão da natureza dos dados utilizados, denominou-se análise dos dados biográficos. Os dados foram obtidos via análise documental, integrando os *corpora* e partes específicas da história de vida. Nesta fase, ocorreu o acesso ao estado de *epoché*, na medida em que a análise emergia dos dados puros, sem a interferência do aporte teórico. Algumas relações estabelecidas tiveram por base as impressões, percepções e interpretações do que foi vivenciado com os participantes, bem como foram emergindo dos próprios dados.

Apesar de se tratar de um enfoque exclusivamente qualitativo, Miles e Huberman (1994) recomendam o uso de representações visuais, como gráficos, tabelas, esquemas, em lugar do modo somente narrativo. Tendo em vista a natureza da pesquisa, não coube o aprofundamento estatístico desses dados. Se, e, quando foi necessária a presença numérica, esta foi apresentada com o uso desses recursos visuais, porém com o objetivo de propiciar uma visualização imediata e mais clara dos resultados. A

representação gráfica também possibilitou e facilitou a identificação de categorias de destaque.

Apesar dos números e percentuais, usados para expressar o alto desempenho dos experts pesquisados, e, mesmo das “frequências obtidas após contagem dos surgimentos dos eventos”, tudo esteve relacionado a um tipo de abordagem que “faz parte dos dados qualitativos” (PAUL, 2009, p. 304). São dados, portanto, “que não se prestam a um tratamento quantitativo [...]”, uma vez que “significações” [...] “não são quantificáveis e não se prestam à prova dos fatos” (p. 305).

Estratégia de caracterização dos participantes

Respeitando o preceito ético de anonimização, optei por atribuir sentido e significado aos nomes fictícios, em vez de defini-los aleatoriamente. Os dados de caracterização constituíram o perfil do grupo pesquisado, tanto na dimensão individual, que nos leva a conhecer os aspectos singulares, quanto na coletiva, apresentando os aspectos que os distinguem como grupo de colaboradores desta pesquisa.

A primeira tarefa consistiu em definir uma identidade que, ao mesmo tempo, garantisse o direito de anonimização e possibilitasse a cada um(a) estar presente na informação, como essência personificada. O foco na definição desses nomes foi atentar para os critérios que nortearam a seleção dos participantes. Considerando dois deles – ser brasileiro e representar alguém que se destacou, como expert, exemplar – escolhi representar os participantes por eles mesmos e suas próprias histórias.

A ideia foi chamar a atenção para a visão de que, a criatividade na expertise, não se trata de algo inatingível, cuja manifestação ou expressão esteja circunscrita a uma camada privilegiada da população. Usando, como argumento, das próprias falas dos experts pesquisados: todos aprendem independente da classe social e/ou da econômica; os jovens não têm os mesmos bloqueios criativos que os adultos, então, basta que sejam estimulados, da maneira adequada, para conseguirem mostrar que são capazes de fazer a diferença no futuro de qualquer país; o maior problema do sistema educacional brasileiro é que foi concebido para a era industrial, e esta realidade não poderia ser tão difícil de enxergar e de ser transformada; o segredo do sucesso é o amor à música, à ciência, ao trabalho, à família e ao próximo.

Os nomes fictícios foram escolhidos entre os mais presentes na população brasileira, sem nenhuma relação com o nome real do participante. A analogia é apenas no gênero, masculino ou feminino, de cada participante. Uma intenção foi valorizar e

ênfatisar a capacidade de pessoas comuns atingirem um nível alto ou cada vez melhor de desempenho. Outra, reportar a nomes de pessoas comuns, para reforçar que podemos conviver com elas sem, muitas vezes, notarmos esse potencial.

Estes nomes foram extraídos da relação dos mais populares do Brasil, publicada no ano de 2011.

Tabela 9. Nomes fictícios para os dados de caracterização dos participantes

Domínio específico	Participante
Neurociência e Pesquisa	Júlia
Linguística e Pesquisa	Maria
Engenharia Ambiental e Pesquisa	João
Economia e Pesquisa	Francisco
Tecnologias Educacionais 1	Pedro
Tecnologias Educacionais 2	Helena
Alfabetização e Didática	Ana
Esporte	Laura
Música 1	Alice
Música 2	José

Para buscar a coerência com uma visão humanizadora de método, na atribuição de sentido aos nomes fictícios, reuni aspectos extraídos das histórias dos próprios participantes e que os identificam como experts reconhecidos. Considerando as semelhanças com características de experts clássicos de cada domínio, no que concerne aos aspectos de personalidade, à capacidade de superar obstáculos e preconceitos, ao próprio caminho percorrido, desde a infância, e ao modo como estão transcendendo limites, atualmente, não é difícil inferir que, futuramente, todos ou grande parte entre os dez participantes, desta pesquisa, estarão compondo o *corpus* dos grandes clássicos, colaboradores na evolução da humanidade.

1. *Júlia*. Ela foi a primeira mulher reverenciada com a honraria, *Doutor Honoris Causa*, em uma universidade de Paris, somente concedida a três pessoas a cada 50 anos, além de ser reverenciada por grandes contribuições para a ciência contemporânea em mais de um domínio, para além daquele que ela atua. É considerada uma das mais competentes e respeitadas neurocientistas do Brasil e do mundo. Domina brilhantemente a área da música e da neurociência. No Brasil, recebeu a mais importante condecoração da área científica, a *Ordem Nacional do Mérito Científico*, por suas contribuições prestadas à Ciência e à Tecnologia. Uma dos maiores especialistas mundiais em cérebro. Criou um dos primeiros centros de excelência, nesta área, no Brasil.

2. *Maria*. É reconhecida por sua luta contra os estereótipos sociais, engajada na extinção do preconceito linguístico no Brasil, como contribuição na dimensão social, psicológica, emocional, afetiva e de valorização cultural no país. É motivada pelo prazer do conhecimento e trabalha para dar uma grande contribuição à Educação no que se refere ao estudo e tratamento sistemático do que se denomina erro linguístico, um dos focos de suas pesquisas. É considerada uma das maiores sociolinguistas brasileiras. Participou da segunda edição da *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Oxford: Elsevier) e da segunda edição do *Sociolinguistic/Soziolinguistik - An International Handbook of the Science of Language and Society* (Berlin/New York: Walter de Gruyter).
3. *João*. É um dos pesquisadores mais reconhecidos do *Columbia Water Center*. Seus estudos estão contribuindo com a definição de estratégias para conseguir eficiência do uso da água e aumento da disponibilidade de água, especialmente em regiões vulneráveis. Desenvolve métodos inovadores na área da energia e sistemas agrícolas, com aplicativos para o Brasil, mas, considerados e avaliados como muito valiosos em todo o mundo. Compõe o grupo de pesquisa de Gerenciamento do Risco Climático para a Sustentabilidade Hídrica, no qual atua com um olhar interdisciplinar. Entusiasmou o meio científico americano com o nível de suas pesquisas, aprovados, lá, como um dos mais importantes para o mundo.
4. *José*. Imaginação e desafio são as suas palavras-chave. Tornou-se um grande mentor de jovens maestros, além de ser convidado pelas melhores orquestras no Brasil e no exterior. Quando não está realizando orquestras, ele está ensinando jovens maestros. Foi o filho destinado para outra profissão, advogado, mas que decidiu voltar-se para a música, dedicando-se, inicialmente, ao violino. Dedicou-se diuturnamente ao que, desde cedo, compreendeu como sendo a sua vocação e objeto de paixão. Dirigiu orquestras na Europa, nas Américas, na Ásia, no Oriente Médio.
5. *Laura*. Primeira esportista brasileira a conquistar medalha de ouro nesta modalidade, escolhida como a melhor do mundo e intitulada a “*lenda do esporte brasileiro*”. Inovou na modalidade criando elementos inéditos, originais, de alto grau de complexidade, um feito raro no esporte, integrando diferentes áreas e estilos na modalidade esportiva. Além do título de campeã mundial consagrada, atingiu o maior número de pontos em sua modalidade. Promoveu o encontro da música e do esporte com a criatividade, transferindo o poder da técnica para o prazer e a motivação de aprender e, treinar, só o necessário.
6. *Ana*. É pioneira na contribuição mais relevante que deu ao domínio, no âmbito de projetos realizados e premiados na pesquisa, formação de professores e produção de teorias. Criou alternativas inovadoras, inéditas, que rompem as estruturas tradicionais da escola, influenciando, com destaque, na relação professor-aluno. É responsável pela expansão e melhoria da educação básica no Brasil, desde os anos de 1960. Entre outros anteriores, recentemente, em 2015, conquistou o principal prêmio da ciência e tecnologia do país, sendo o primeiro a ser concedido para a área da Educação. Desde que foi criado, este prêmio foi

concedido pelo CNPq¹⁶, a somente três mulheres até o presente ano. Sua primeira obra, publicada na década de 1980, causou um grande impacto na Educação e até hoje é utilizada em escolas e cursos de Pedagogia. Tornou-se um marco na geração de cientistas e professores da educação básica e universitária. Criou e institucionalizou a pesquisa na área de alfabetização no Brasil, criando um dos centros mais importantes do mundo sobre o tema. É o nome mais ativo na consolidação da CAPES, do CNPq e de iniciativas da UNESCO.

7. *Helena*. Criou estratégias inovadoras e efetivas para o desenvolvimento cognitivo infantil e é vanguarda nesse tipo de estudo no Brasil. Sua história é considerada comum entre mentes e talentos brilhantes depois de analisada a sua trajetória desde a infância. Instalou o primeiro laboratório de estudos sistemáticos da aprendizagem infantil. Descobriu o caminho para despertar a motivação para aprender, aspecto que ocupa grande parte do trabalho que desenvolve. Ela também criou um dos primeiros centros de excelência, no Brasil, na área em que atua. Contribuiu e ainda contribui com a pesquisa, a ciência, a tecnologia e a formação na Educação, na rede de ensino público. Reconhecida como uma das maiores especialistas nos estudos de tecnologia aplicada à Educação, ainda persiste no estudo e na prática deliberada atuando no mesmo domínio há cerca de 60 anos, com o mesmo nível de excelência e paixão.
8. *Alice*. Grande pianista e musicista brasileira, ela promoveu a quebra de paradigmas em dois domínios. Introduziu, na área, a premissa perturbadora de que saber improvisar é um talento inato. Criou uma pedagogia musical, criou a arte da improvisação com parâmetros próprios e originais e integrou estilos inovando e rompendo os limites do domínio. Propiciou a interação com ações educativas. Era uma criança musical, considerada a própria expressão da habilidade que fazia reviver os grandes compositores. Fazia coisas ao seu próprio modo, criava suas próprias regras, e, frequentemente tinha ideias singulares e inusitadas. Como cantora, na infância foi avaliada como quem ‘cantou antes de falar’. Declara que ouvia orquestras e criava melodias completas na cabeça. Grande parte de sua trajetória foi tocando, no exterior, a música brasileira.
9. *Francisco*. Atua no campo da Economia Criativa ou Economia da Inovação, com ênfase na implantação de projetos e políticas de inovação no setor. De intensa curiosidade intelectual, em pouco tempo ele foi responsável por vários progressos na aplicação de ferramentas para um novo olhar sobre o campo da Economia. Desenvolveu um estudo pioneiro, que está servindo de referência básica no Brasil e no exterior. Além de economista é um grande músico. É o participante de menor idade entre os 10 selecionados.
10. *Pedro*. É coinventor da primeira plataforma de baixo custo, para uso educacional, na qual uma das funções é possibilitar que a criatividade emergja, acessível a usuários avançados ou iniciantes, e está sendo utilizada, atualmente, em mais de dez países. Além do reconhecimento mundial, foi nomeado pelo respectivo campo, como ‘educador e inovador de primeira linha’. Criou um dos maiores centros de formação de professores do mundo, cuja missão inclui criar

¹⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

um contingente de profissionais capazes de tratar problemas de alta complexidade, na gestão e na didática. Criou um equipamento de tecnologia de alta significação para a aprendizagem com um custo que reduziu 93,33% do valor que o mesmo equipamento tem sido comercializado no mercado, a fim de beneficiar crianças de países mais pobres e de estimular o interesse nos países que não investem em Educação. Uso inovador de tecnologia, na modelagem por computador, da cognição humana, adaptado para a aplicação na aprendizagem de crianças. Seu bisavô foi um intelectual, orientado por Jean Piaget.

Para montar este perfil biográfico, com os dados pessoais e profissionais, busquei mapear os dados identificadores de cada participante individualmente e coletivamente, enquanto grupo. Neste perfil estão contidos os dados de gênero, idade, formação e desempenho (produções, publicações, premiações e titulações). Esses dados foram obtidos via análise documental e narrativa da história de vida e apresentados de forma distinta, de acordo com a fonte geradora.

Por se tratar de uma etapa do processo analítico-interpretativo, foi realizada uma leitura que implicou no cruzamento individual e coletivo das histórias de vida. Isto ocorreu, por considerar que, tanto os eventos narrados como os obtidos por meio dos *corpora*, estavam centrados em percursos, trajetórias e experiências de vida dos experts e expressavam as singularidades de cada história.

A lógica de organização dos dados desta natureza seguiu um recorte feito sobre o texto de alguns critérios de seleção, conforme a pertinência e a viabilidade de obter informações específicas. A primeira tabela de caracterização, segundo os dados biográficos, está baseada nos critérios 2, 3, 4 e 5, acrescentando a *idade* de cada participante:

- critério 2: pertencer a domínios ou áreas profissionais diferentes, abrangendo as relacionadas ao talento artístico, musical, esportivo ou outro da mesma ordem, exercido como profissão;
- critério 3: abranger os gêneros masculino e feminino;
- critério 4: selecionar pessoas de diferentes idades;
- critério 5: ter atuado por, no mínimo, 10 (dez) anos em um domínio específico.

Tabela 10. Dados biográficos básicos

Participantes	Idade	Gênero	Domínio Específico	Tempo de experiência no domínio específico
Júlia	57	Feminino	Neurocientista	25
Maria	65	Feminino	Linguística	41
João	37	Masculino	Engenharia	13
Francisco	33	Masculino	Economia	11
Pedro	39	Masculino	Tecnologias Educacionais 1	16
Helena	85	Feminino	Tecnologias Educacionais 2	65
Ana	83	Feminino	Alfabetização e Didática	53
Laura	32	Feminino	Esporte	18
José	52	Masculino	Música 1	16
Alice	68	Feminino	Música 2	54

Fonte: As narrativas da história de vida dos participantes

Conforme o quantitativo expresso na tabela 10 houve 10 (dez) participantes que colaboraram com esta pesquisa. Atendendo ao primeiro critério, todos são brasileiros. Até a realização da pesquisa de campo, 9 (nove) moravam e atuavam no Brasil e 1 (um) morava e atuava no exterior. Depois de concluída a fase de geração dos dados, um deles foi convidado a desenvolver suas pesquisas no exterior, já se encontrando residindo lá e atuando em uma Universidade da Califórnia. Finalizei, assim, com 8 (oito) residindo e atuando no Brasil e 2 (dois), residindo e atuando no exterior.

A discussão dos dados obtidos, a partir da análise dos dados biográficos, consta do capítulo 5, *Dimensão empírica da pesquisa*.

O segundo ato interpretativo

Contém a análise das narrativas e teve, como fonte de dados, as histórias de vida dos dez participantes. Os áudios foram transcritos no modo *in verbatim*. Conforme os princípios da atitude fenomenológica, o estado de *epoché* foi preservado, a fim de conseguir realizar as reduções necessárias.

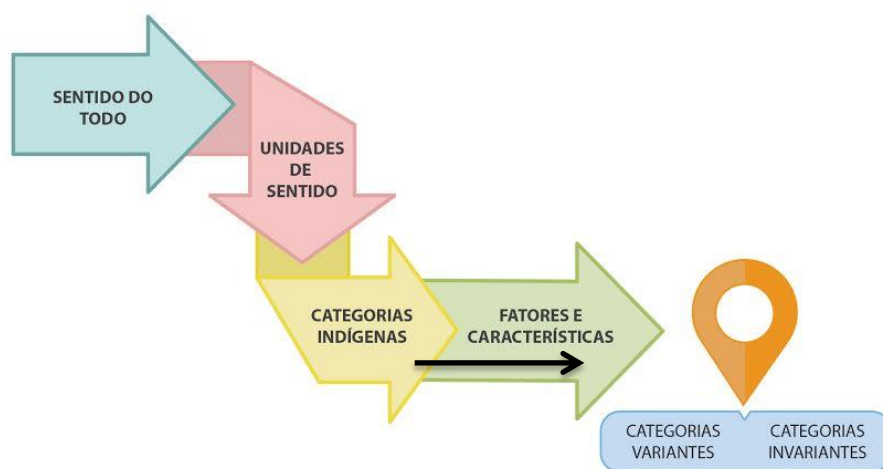
Nos aspectos operacionais deste ato, tendo-as também como embasamento de todo o processo analítico-interpretativo, inspirou-me as estratégias de fenomenólogos clássicos, como Van Kaam (1959), Colaizzi (1978) e Giorgi (1985) e os princípios de van Manen (1990), já mencionados. Como meio utilizado, integrei alguns procedimentos de codificação oriundos da análise de conteúdo, de Bardin (2011), e da teoria fundamentada nos dados, nas perspectivas de Glaser (1978), Glaser e Strauss (1967), Strauss e Corbin (1990) e Sarantakos (2013).

Neste ponto, de onde emergiram os principais resultados para a *nova compreensão*, reporto à metáfora da viagem de um *Argonauta* em busca do seu *velo de ouro*, ao qual relacionei a minha inquietação profissional-acadêmica, na introdução desta tese. Faço uma comparação entre as modalidades de uma navegação marítima e o caminho metodológico traçado. Envolve duas grandes etapas desse caminho: o que foi realizado antes e o que foi realizado neste ato interpretativo, gerando os resultados da análise das narrativas. Antes, seguia como a ‘navegação costeira’, entregue às atividades no mar, feita à vista de terra, na qual fiz uso de acidentes naturais para determinar a posição, sem exigir-me a utilização de instrumentos de orientação; apenas, me permitia navegar, observando e absorvendo a terra, a paisagem. Agora, chegou o momento da ‘navegação oceânica’. Já me encontro em alto-mar, avistando portos nativos (categorias indígenas) e estrangeiros (categorias científicas). E, fora dos limites de visibilidade da costa, sem dispor de outros limites estabelecidos, é o momento de recorrer à utilização de instrumentos de localização e orientação para direcionar-me ao destino. A rota, a partir daqui, deve levar-me, o mais rapidamente possível, ao ponto final, mas sem deixar de tirar proveito dos ventos e das marés e de manter a abertura às intempéries que estavam por vir, neste trajeto a vencer.

A figura que segue traz a síntese desses instrumentos de localização e orientação, na imagem temática que remete à navegação.



Figura 10. Rota da análise das narrativas



Os instrumentos foram compondo a rota em direção à descoberta da estrutura do fenômeno, a qual passava pela elaboração da visão nomotética. Tanto na abordagem ideográfica como na nomotética, o esforço não se restringiu a encontrar categorias. Iniciei por extrair os recortes significativos, tendo, como critério fundamental de seleção desses recortes, o potencial de respostas ao problema de pesquisa.

Para tanto, a questão que me orientou, em todos os procedimentos que envolveram codificação e categorização, mantendo-me focada nas questões norteadoras e nos objetivos específicos da investigação, foi o próprio problema de pesquisa: *qual é o papel da criatividade na expertise?* Este foi o momento em que comecei a perceber a conexão do texto (narrativas) com o objeto de estudo pesquisado. Esta conexão não foi encontrada como dada no texto. Exigiu-me um esforço analítico e interpretativo conjunto.

Resultou dos momentos de contato com as narrativas, desde a escuta dos participantes para a geração dos dados, a transcrição e o início do processo analítico-interpretativo, alguns demarcadores de tempos, espaços ou estilos individuais, aos quais denominei de *pontos emergentes de ancoragem*. Mesmo emergindo de narrativas livres, todos estão presentes, explícita ou implicitamente, nas falas e nos textos. Quase todos também são comuns aos participantes. Esses pontos auxiliaram-me na condução do processo de análise e de interpretação:

- Paradigmas presentes no ambiente escolar;
- Indícios de precocidade;
- Características familiares, especialmente da parte dos pais e irmãos;
- Vínculos familiares e figuras de referência;
- Elementos do contexto socioeconômico, cultural e intelectual do ambiente de convivência;
- Características de personalidade;
- Estilos de pensar e agir;
- Momentos de crises/rupturas e superação;
- Episódios marcantes na vida pessoal e profissional;
- As relações com o outro e consigo mesmo;
- Crenças, valores, paradigmas;
- Processos de aprendizagem formais e informais;
- Experiência acadêmica e científica;
- Projetos pessoais.

Apesar da riqueza de detalhes que poderia ter sido proporcionada, a partir deles, foi necessário delimitar o espaço de exploração. Sendo assim, somente alguns dos pontos emergentes de ancoragem foram utilizados no processo de codificação e de interpretação.

Os procedimentos analíticos que fizeram parte do segundo ato interpretativo foram desenvolvidos da seguinte forma:

- (1) apreensão e extração do sentido do todo;
- (2) discriminação das unidades de sentido e palavras-polo;
- (3) formulação de sentido e emersão das categorias indígenas;
- (4) classificação das categorias indígenas em fatores e características;
- (5) identificação das categorias variantes e invariantes.

(1) Apreensão e extração de o sentido do todo

Consistiu na primeira etapa da análise fenomenológica, circunscrita à abordagem ideográfica. Foram feitos recortes amplos das partes essenciais presentes no texto transcrito, atendo-me à compreensão geral da linguagem dos experts, para posterior interpretação dos significados. Tratou-se de um primeiro exercício de abertura total para os dados ‘puros’.

Para a apreensão do sentido do todo, procedi ao que Bardin (2011) denomina de leitura flutuante. O termo caracterizou esse olhar abrangente, desintoxicado, lançado sobre o texto das narrativas. Em outras palavras, realizei uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* individual”, como define Bardin (2011, p. 75).

Devido à particularidade de ainda preservar a linguagem dos participantes, este procedimento de codificação – o sentido do todo - correspondeu a uma descrição, como exemplificado, abaixo:

Tabela 11. Processo de redução

FRANCISCO	JOSÉ	LAURA	HELENA
<p><i>Mas o trabalho, assim, eu achava muito simples, né? Metodologicamente era tirar uma foto do que tava rolando, né? E aí assim, calhou de ser um dos únicos estudos que têm sobre isso no Brasil e todo mundo cita essa negócio como se fosse o supprassumo. Eu acho o trabalho bem limitado, mas tão limitado quanto dá pra ser também, porque é um conceito muito fluido.</i></p>	<p><i>aí eu tinha que decidir se eu ia seguir a carreira de músico, ia fazer um vestibular pra música ou se eu ia fazer uma outra profissão tradicional/ O que foi mais forte na escolha pra academia foi exatamente você buscar uma profissão que te desse um conforto financeiro, um bem estar financeiro e eu procurei a carreira jurídica</i></p>	<p><i>A gente sabia que as coisas não iam ser fáceis, mas a gente lutou muito praquilo acontecer. Eu sei que a gente foi pro mundial e o mundo inteiro tava encantado com a equipe do Brasil. Impressionado como que uma equipe evoluiu tanto em quatro anos</i></p> <p><i>Eu tava feliz ... Depois de tudo que tinha acontecido... Lesão, cirurgia, competição antes não tinha sido boa, mas assim, foi muito legal. Aí quando a gente viu que eu tinha sido campeã mundial, aí nossa!</i></p>	<p><i>Aí a professora me chamava pra ajudar os outros a ler e a escrever. E quando chegou no fim do ano, eu disse assim: - eu não quero fazer o segundo ano. E ela: - é mesmo, tu ta muito bem alfabetizada. Tu escreve tudo. Tu lê tudo. Não precisa fazer o segundo ano. E ainda ilustra texto com os colegas. E aí me matricularam no quarto ano. Entrei no primeiro e depois pulei pro quarto.</i></p> <p><i>Eu sempre tive uma memória muito boa. Então, eu gostava de decorar.</i></p>

As várias leituras que fazemos na busca do sentido do todo, nos propicia uma aproximação do fenômeno. Por se tratar de recortes literais, despidos de julgamentos prévios e de aplicação de técnicas de análise, é por meio do sentido do todo que nos familiarizamos com o modo de descrição de cada participante. O esforço no recorte destas unidades se concentrou, portanto, em não me desconectar do sentido do todo apreendido das narrativas e em seguir uma codificação apenas descritiva, cujos códigos ainda reproduziam os termos usados pelos participantes (GIBBS, 2009, p. 64).

Pareceu-me, ao focalizar o sentido do todo, que fui conduzida, pela percepção da totalidade, a compor uma rede de significados, a partir da conjunção de aspectos significativos (partes) que sobressaíam. Na fenomenologia, uma rede de significados é concebida como “círculos ou turbilhões, no interior dos quais cada elemento é um representativo de todos os outros” e opera “como vetores que o ligam a eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 260). Sob o ponto de vista da complexidade, a rede de

significados assemelha-se a uma teia de relações que emerge naturalmente das unidades recortadas do texto, enquanto partes decompostas do todo, e que, se não forem compreendidas dessa maneira, não representam a complexidade do real e a análise se reduz à mera simplificação (MORIN, 1990). São como interações ocorrendo, simultaneamente, com as partes e com o todo, sendo que é “o todo que realiza a relação das partes entre elas, enquanto partes, de forma que, fora do todo, não há partes” (GIORDAN, 2002, p. 238).

Estudos acadêmicos, nesta linha de compreensão do alto desempenho, têm justificado esse fenômeno, semelhante à rede de significados, como uma “feliz ocorrência de muitos fatores” culminando em um indivíduo “fora dos padrões em pelo menos um domínio” (GARDNER, 1999, p. 91). Neste estudo, há constituintes da história de vida dos experts, tanto identificados em conjunto (todo), como em cada um, em particular (parte), que corroboram a ação de uma “feliz ocorrência”. Foram as categorias invariantes e as variantes, respectivamente.

Como resultado da apreensão do sentido do todo foi possível entrecruzar o olhar ideográfico (particulares) e o olhar nomotético (comuns aos participantes) focalizando o conjunto de experts pesquisados. Essa busca de constituintes convergentes, no entanto, seguiu pela ideia da variação, da diversidade. Foi como seguir em uma estrada caminhando pela contramão. Tratou-se, aqui, de que, além da variação de gênero, cada expert pertence a um domínio diferente e está situado, em uma linha de tempo, em pontos consideravelmente distantes um do outro, com relação à idade: varia de 32 a 85 anos. Isto coloca a pesquisa em vantagem, na exploração de um contexto amplo de diferenças, que enriquece e fortalece os pontos de convergência, enquanto tentativa de vislumbrarmos um núcleo para o fenômeno. Neste campo adverso, podemos eleger diferenças de tradição cultural, de inserção em gerações distintas, de estilos de pensamento, de crenças, de hábitos, de modo de ver e de receber os impactos do meio, tanto familiar quanto social.

Por razões materiais - extensão dos dados - não foi inserido, no corpo da tese, a tabela completo dos dados.

Depois de leituras e releituras para extrair o sentido do todo, teve início o segundo procedimento de codificação, ainda caracterizado como descrição, relatado a seguir.

(2) *Discriminação das unidades de sentido: com a palavra, os dados!*

A discriminação das unidades de sentido consistiu na tarefa de ‘partir o texto em pedaços’ menores, para possibilitar um próximo passo no refinamento da análise. Fez-se necessário, como atitude fenomenológica, atentar para dois procedimentos essenciais nesta tarefa: (i) que fosse realizada da forma mais espontânea possível; (ii) que ocorresse, antes de iniciar qualquer tipo de análise. Significa manter o estado de *epoché*, isolando-nos de referenciais teóricos. Com esta orientação, Giorgi (1985) distingue, na prática da ciência, o contexto da descoberta e o da verificação, reforçando que o segundo não deve prevalecer sobre o primeiro, sobretudo em abordagens qualitativas.

Nesse primeiro momento, as unidades foram discriminadas conforme o que fazia sentido, à luz do que eu estava procurando. Implicou em evitar uma codificação mecânica, baseada apenas na frequência e regularidade do que se repetia no texto, como questiona Bicudo (2000). Nem foi possível, nesta fase, comparar as histórias de vida entre si para buscar regularidades, porque os trechos pertenciam a cada vida, em particular.

Para organizar a tabela destas unidades, o critério adotado foi codificá-las conforme cada fase de desenvolvimento na trajetória dos experts - *memórias da infância*, *memórias da adolescência* e *adulto expert*. Não houve dificuldade nesta classificação, visto que ficou muito claro, nas histórias de vida narradas, os marcos destas trajetórias em cada uma dessas fases. Pareceu-me que, por ter sido uma narrativa completamente livre, a espontaneidade com que emergiram as palavras fez com que os episódios mais marcantes fluíssem repletos de sinais do fenômeno. E o que eles disseram revelou-me um modo de vivência do fenômeno, direcionado ao que eu buscava compreender. Expressa bem o que dizem Martins e Bicudo (1989, p. 43):

[...] pode-se dizer que só haverá Ciência Humana se se visar à maneira pela qual as pessoas, ou grupos delas, representam as palavras para si mesmas, utilizando suas formas de significados; como elas compõem discursos reais; como revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez porque o que dizem seja desconhecido para elas mesmas.

Enquanto constituintes da narrativa, os novos códigos já pareciam emergir vislumbrando o potencial de gerar, *a posteriori*, indicadores emergentes da criatividade na expertise. O paradoxo esteve em verificar que, cada vez que as reduções se intensificavam, as categorias se tornavam mais abertas. No contexto da fenomenologia,

“as categorias são chamadas abertas em contraposição às categorias como concebidas aristotelicamente” (GARNICA, 1997, p.116).

Nesta codificação, ainda não houve interferência de indicadores científicos, extraídos da literatura, visto que me concentrei somente nos ‘dados puros’. Como se refere Paul, (2009, p. 368), foi o momento de “dar a palavra aos dados”. A partir do que eles me diziam, ordenava-os nos diferentes modos de categorizá-los, a fim de interpretar as narrativas da melhor maneira, respeitando a singularidade ideográfica das unidades extraídas dessas narrativas. Devido à extensão dos dados, a tabela com os resultados desta fase não foi incorporado à tese.

Palavras-polo. Considerando o volume e a profundidade dos dados, na transição da descrição (sentido do todo e unidades de sentido) para um nível mais analítico e teórico da codificação, senti a necessidade de intercalar com o que Bardin (2011, p. 264) denomina de “palavra-polo”. Por analogia ao conceito que ela atribui a esta expressão, consistiu em reduzir os episódios a palavras ou expressões menores, de modo menos descritivo, facilitando a busca das categorias indígenas. Caracterizo esse procedimento de codificação como ‘transição’, porque, apesar de evoluir para um processo de abstração, ainda se misturavam os termos usados pelos participantes e os termos não literais.

O processo de redução, que se iniciou, de forma mais intensa, a partir destas palavras-polo, foi desenvolvido até a saturação, limite estabelecido pelo começo do terceiro ato interpretativo. Um exemplo da intensificação do processo de redução pode ser ilustrado com a transformação nas quatro fases, desde o *sentido do todo*, *unidades de sentido*, *palavras-polo*, *categorias indígenas*:

Tabela 12. Recorte evolutivo: resultado do exercício de redução, refinamento e ressignificação.

<p><i>A minha mãe, da mesma forma que ela sempre valorizou educação em termos de investimento e tudo, ela sempre cobrou retorno [...] Oito era nota baixa, entendeu? [...] eu acho que ela não queria que eu me acostumassem com não ter o máximo que dá pra fazer.</i></p>	<p><i>Minha mãe investiu muito em educação, Oito (8) era nota baixa.</i></p>	<p><i>Estudou em escola muito boa.</i></p>	<p><i>Educação favorável.</i></p>
<p><i>Aí eu tirei 9,5, aí eu falei “ah, eu vou fazer a primeira prova de novo”, aí eu tirei 10.</i></p>	<p><i>Tirei 9,5 e fiz a prova de novo, tirei 10.</i></p>	<p><i>Repetia a prova só para tirar 10.</i></p>	<p><i>Busca pela perfeição.</i></p>

As palavras-polo constam da mesma tabela das unidades de sentido.

(3) Formulação de sentido e emergência das categorias indígenas

Concluído o procedimento de codificação em unidades de sentido, o passo seguinte correspondeu à formulação de sentidos (COLAIZZI, 1978). Configurou-se como um nível mais analítico-teórico, dentro da codificação. Constituiu-se de um exercício de organização dos sentidos em um ‘conjunto de temas’. Esses temas, aqui, foram traduzidos como categorias indígenas, por estas abarcarem, por sua vez, um ‘conjunto de componentes’ das narrativas. Os componentes representam as coisas, atos, qualidades, pensamentos ou momentos, que fazem parte da vivência dos participantes com o fenômeno, em cada fase de sua trajetória.

A formulação de sentidos resultou na descoberta de categorias indígenas, as quais emergiram como síntese dos três primeiros momentos, que, por sua vez, envolveram procedimentos de descrição e redução, via codificação: sentido do todo + unidades de sentido + palavras-polo. A redução ainda se manteve na abordagem ideográfica, respeitando a singularidade das vivências dos participantes. Sobre as categorias indígenas, evitei repeti-las para o mesmo participante, quando identificadas em fases diferentes da vida, ainda que os “componentes da narrativa” as suscitassem. Os “componentes da narrativa” derivaram das palavras-polo.

As categorias indígenas resultaram do exercício de transpor o que esses participantes *disseram* para o que *significou* cada expressão, extraída do modo *in verbatim* descrito nas unidades de sentido. Este exercício é o que Colaizzi caracteriza como sendo um momento criativo do pesquisador, por corresponder a um processo mais refinado de abstração, de percepção e de síntese, o qual envolve um movimento recursivo todo-parte / parte-todo.

Como uma forma de ‘validá-las’, Colaizzi sugere que sejam comparadas com os *protocolos*, ou seja, com a descrição original, conforme foi feita pelos experts. Para tanto, conferi se existia algo no ‘conjunto de componentes’ das narrativas que não foi considerado nas categorias, ou, vice-versa, se havia proposto categorias que não constavam destes componentes, oriundos das descrições originais, pelo menos de forma explícita. Estes foram os casos em que os participantes não se referiram à determinada situação nos mesmos termos usados para descrever a categoria. Porém, o disseram, ou, estava presente no episódio, de modo implícito.

Casos como estes ajudam a fundamentar o uso da expressão “formulação de sentido”. De fato, nos exigem um esforço intenso, no sentido de buscar meios de “nomear” os diferentes sentidos que os participantes atribuem às suas vivências com o fenômeno. Descobrimos, ou confirmamos, o quanto estamos diante de um fenômeno que não é estático, mas dinâmico em toda a inteireza de uma experiência vivida. Neste exercício somos provocados e motivados a encontrar as mais inusitadas maneiras de refinar e de ressignificar os componentes da narrativa, fundindo-os e transformando-os nas categorias nativas. Emergem reflexões que nos levam a questionar sobre a relevância das unidades de sentido e mesmo das categorias já atribuídas. Recomeçamos, mais uma vez, passando a identificar novas categorias, substituir algumas já estabelecidas, em um exercício de exclusão e inclusão que parece não ter fim. Somos, espontaneamente, arremetidos para o interior de um verdadeiro *ciclo de validação*, como denomina van Manem (1990), ao se referir sobre o modo de lidarmos com a subjetividade inerente a campos como o da fenomenologia hermenêutica.

Vemo-nos, por fim, diante do que Freire (2007, p. 4) parece explicar dessa busca *ad infinitum*, usando o que ele define como “*mergulho interpretativo*”: “um mergulho cada vez mais denso e intenso, uma vez que tanto a relevância das unidades encontradas quanto as nomeações a elas atribuídas são continuamente questionadas e, em decorrência disso, confirmadas substituídas ou descartadas” (FREIRE, 2010, p. 24).

Dei-me conta de que, mesmo sem sair desse mergulho em um processo de contextura que me conduzia ao sentido atribuído pelos experts, esta fase não esteve isenta do efeito da divinação, conceito de Paul (2009). Tanto a extração de o sentido do todo, como a de recorte das unidades de sentido e a de emersão das categorias indígenas, se mantiveram na dimensão divinatória. A primeira (o sentido do todo) manteve-se integralmente, já que, fora do contexto do meu objeto, os excertos não fazem o mesmo sentido para todos os olhares e podem até parecer desconexos. E, a segunda, porque as unidades de sentido não estão dadas no texto como tais, mas elas existem somente em relação à atitude do pesquisador, o que denota que não são unívocas nem arbitrárias (GIORGI, 1985).

Por esta razão, o exercício de desvelamento de sentidos configurou-se como o movimento dialético “do aparente e do oculto” (PAUL, 2011, p. 315), cuja importância na investigação fenomenológica, confirmada por Oliveira (2003, p. 125), é “por elucidarem aspectos implícitos às múltiplas realidades expressas nas descrições dos sujeitos”. Van Manen (1990, p. 32) nos esclarece que, na pesquisa fenomenológica, essa proximidade da essência do fenômeno ou da experiência tende mesmo a ser obscura, o que é compatível com a mesma tendência de evitar a inteligibilidade da nossa atitude natural diante da vida cotidiana.

Gibbs (2009, p. 65) prevê que alguns dados podem não ser identificados enquanto explícitos, mas são percebidos pelo pesquisador. Trata-se de uma “interpretação baseada em poucas evidências”. Nestes casos, Gibbs nos orienta a procurar evidências nas falas implícitas do participante. A par disto, verifiquei que algumas categorias poderiam ser expressas de três maneiras diferentes. Estas maneiras se caracterizavam por “evidência explícita”, por “evidência pouco explícita” ou por “evidência implícita”.

As situações nas quais isto ocorreu seguem exemplificadas, abaixo.

Categorias in verbatim: “evidência explícita”

Nesta situação, as categorias que nomeavam os componentes da narrativa foram descritas com palavras literais extraídas desses componentes, conforme exemplos abaixo:

Tabela 13. Ocorrências de “evidência explícita”.

COMPONENTES DA NARRATIVA	CATEGORIAS INDÍGENAS
<i>Eu gosto de pensar no avesso do problema, pro lado contrário.</i>	Pensa pelo avesso
<i>Pra mim não era difícil estudar também, sempre tive facilidade de aprender.</i>	Facilidade de aprender
<i>Eu encontrei um talento natural pra desenvolver em torno daquele instrumento.</i>	Talento natural
<i>Como criança, dá asas à imaginação e pensar as coisas de um jeito diferente [...].</i>	Pensa diferente
<i>a desobediência sempre reinou na minha vida [...].</i>	Desobediência
<i>Eu não quero mais, porque é a mesma repetição.</i>	Rejeita a repetição
<i>Fui muito autodidata [...] criei um currículo só pra mim.</i>	Autodidatismo
<i>Eu sempre fui interessada por ideia. Desde criança...</i>	Gosta de ideias
<i>Fui pioneira na neurociência.</i>	Pioneirismo

Determinadas categorias, entre as que se encaixavam como “evidência explícita”, foram atribuídas a outros participantes, em diferentes episódios, para designar um conjunto de componentes da narrativa, semelhantes, mas não literais, tornando-as, nestes casos, ocorrências de “evidência pouco explícita”.

Categorias por analogia: “evidência pouco explícita”

A nomeação das categorias era feita com palavras diferentes, mas expressavam diretamente o componente da narrativa, conforme os exemplos que seguem na tabela 14.

Tabela 14. Ocorrências de “evidência pouco explícita”

COMPONENTES DA NARRATIVA	CATEGORIAS INDÍGENAS
<i>Gostava muito de brincar na rua, de correr, de pular, nunca parava quieta. Sempre fui hiperativa.</i>	<i>Liberdade na infância</i>
<i>Eu fui presidente do centro cívico durante muitos anos na escola.</i>	Liderança
<i>Até hoje é um olhar do ponto de vista do outro.</i>	Empatia
<i>É, a música! Nossa Senhora, a música! Sou absolutamente fascinada com a música”.</i>	Paixão pela música
<i>Eu sabia quando estava errado [...].</i>	Metacognição
<i>O piano é como um grande amor [...]Eu morria de saudade do piano. Saudade física.</i>	Paixão pelo piano.
<i>Gostava de estudar, sempre foi a primeira da classe.</i>	Excelência acadêmica
<i>Eu fiquei doente, várias vezes, quando eu tentei parar.</i>	Fascinação pelo domínio
<i>Havia uma certa competitividade entre os alunos e isso me motivou a me empenhar cada vez mais”.</i>	Gosta de desafios

Categorias por extrapolação: “evidência implícita”

Em face da complexidade do que elas estavam representando acerca do fenômeno, algumas vezes, para expressar a categoria, tive de enxergar a situação ‘pelo avesso’, inferindo que um ambiente adverso implicava em impactos idênticos ao que um ambiente favorável evidenciava. Outras vezes, precisei atribuir um termo não adverso, mas de relação indireta e totalmente subentendida. Para a emersão de algumas destas categorias, fez-se necessário associá-las a conceitos existentes em outras áreas, reelaborar, a partir desses conceitos, ou criar. Um exemplo do uso do termo ‘pelo avesso’, com relação ao sistema escolar, reportou a efeitos positivos devido a estruturas abertas/evoluídas, ocorrendo em estruturas fechadas/tradicionais.

No caso de uma participante (Maria) que declarou: *“eu nasci na roça [...] a professora que alfabetizou minha mãe me alfabetizou [...] Lá não tinha série na época, né? Então, você ia aprendendo [...] tinha uma vara de marmelo, né? (risos) [...] a gente aprendia bastante”*, foi atribuído, como categoria, “liberdade interior”. Em contraposição, outro participante (Pedro) declarou que a sua escola *“era uma escola de tradição progressista, freireana”*, para o qual foi atribuída a mesma categoria.

Com relação aos termos que não se caracterizam como conceito adverso, mas totalmente subentendido, associei a fala de Alice - *“eu falei: dá licença, deixa eu só mostrar aqui como pode ser”* -, atribuindo a categoria “autoconfiança”. E, na mesma acepção, as falas de Alice e José, os quais se expressaram, respectivamente, da seguinte forma: *“eu encontrei um talento natural pra desenvolver em torno daquele instrumento”*; e *“eu sabia o que estava fazendo [...] Eu olhava pro piano e eu sabia que eu sabia tocar”*, levando à emersão da categoria “autoconhecimento”.

A discussão destes resultados, bem como as definições destas e das demais categorias, se encontra no capítulo da Dimensão empírica da pesquisa. Conforme procedi nas duas etapas anteriores, devido à sua extensão, a tabela com os “componentes da narrativa” e as categorias indígenas que emergiram não foi anexada na tese.

(4) Classificação das categorias indígenas em fatores e características.

Para classificar as categorias indígenas em fatores e características, todas elas foram reunidas, desta vez, sem distinguir o participante ou a fase da trajetória, compondo uma lista com 178 categorias, inicialmente. Dois procedimentos de redução

foram necessários. O primeiro, para agregar categorias que emergiram do mesmo participante e se repetiam em diferentes fases de sua trajetória. E, o segundo, para agregar categorias que se repetiam em mais de um participante. Depois de um novo exercício de redução, e, para possibilitar a interpretação, outras categorias foram sendo agregadas, conforme o nível de similaridade.

Ainda assim, a quantidade de categorias nativas emergentes se mantinha extensa, mesmo diante do esforço de agrupá-las, realizando diversos níveis de redução. Apesar de o número ter sido reduzido de 178 para 79, todas as categorias que, até ali, haviam resistido aos processos de redução, apresentavam o potencial de oferecer diferentes e enriquecedoras perspectivas para exploração do objeto de estudo. Porém, era preciso determinar um ponto de saturação. Este foi um aspecto foi imprescindível para permitir a realização da última etapa do processo analítico-interpretativo - a interpretação fenomenológica.

Visando solucionar o impasse, revisei as questões e objetivos de pesquisa, as hipóteses, as notas de campo, o capítulo do caminho metodológico. E refleti sobre o que seria uma pausa suficientemente bem colocada, como delimitadora do campo de exploração desta tese. Olhando para o conjunto de 79 categorias indígenas, cada uma me reportando à imagem dos participantes dos quais emergiram, questionei-me: como reduzi-lo para as categorias essenciais entre as essenciais? Qual número seria suficientemente bom, que me permitiria interpretá-las sem perder em profundidade?

Retornei o foco para o problema de pesquisa e defini, como critério, selecionar as categorias que melhor me aproximassem da resposta. O universo foi reduzido e a pergunta se restringiu em saber diretamente: quais são as categorias indígenas que me reportam, com mais ênfase, ao papel da criatividade na expertise?

Nas idas e vindas aos textos escritos, um aspecto me chamou a atenção. Foi quando observei que, mesmo sendo formuladas para atender a dimensões diferentes do problema de pesquisa, as questões norteadoras e os respectivos objetivos específicos foram definidos em torno de dois eixos: *fatores e características*. Cada eixo me remetia a um tipo de natureza, subjacente às categorias, que emergiu quando elas foram comparadas entre si: algumas reportavam ao meio *externo* e outras ao meio *interno*. Este aspecto orientou-me para a criação deste quarto procedimento, quando percebi que poderia associar as categorias indígenas a dois grandes grupos: os *fatores e características*. Foi uma iniciativa que corroborou a visão de Amabile e Kramer (2013,

p. 14), quando a autora propõe que “a personalidade não pode explicar inteiramente a ligação entre vida interior no trabalho e desempenho”.

Na classificação das categorias em cada um dos grupos, orientei-me por aspectos que diferenciaram ambos, em termos de concepção. Concebi *fatores* como os estímulos do meio externo que contribuíram para que os participantes se tornassem experts e fossem conduzidos ao importante papel que desempenham, hoje, em seus domínios. Por exemplo, quando a fala de Francisco levou-me a relacionar “*referência: vínculo com o significado*” ao grupo dos fatores, categoria que emergiu, entre outras, da narrativa dele. Neste fragmento, a referência do orientador serviu como um estímulo propiciador do desempenho cada vez melhor deste participante:

Eu tava apresentando isso na (...) ¹⁷ e aí, assim, teve uma recepção absurdamente boa. E aí meu orientador, ele falou assim: ‘pra ser bem honesto, se você já tivesse fazendo a defesa, ta melhor do que mais da metade das teses que a gente passa por aqui’ [...]... foi uma possibilidade de fazer o melhor que eu podia fazer e continuar pensando e fazendo novas coisas” (FRANCISCO, Economia Criativa).

Por sua vez, as características indicam as marcas pessoais que os diferem dos pares. O termo tanto remete à ideia de singularidade, quanto denota um conjunto de referentes que pertencem a um coletivo, classificando-o como integrante de um grupo, no caso do coletivo, ou, como integrante de um domínio. A fala de Júlia exemplifica como o “estilo autodidata” tornou-se a categoria que evidencia uma de suas características: “*estudei muito a neurociência desde lá do início, fui uma das pioneiras no mundo, e na neurociência, nessa coisa que eu te falo de autodidata mesmo... que eu, vou lá, vou ler o negócio e vou entender*” (JÚLIA, Neurociência).

Em suma, os fatores nos indicam o que propiciou ou os(as) auxiliou a obter resultados de alto desempenho. As características, o que pertence ao espaço potencial dos(as) experts e que foi mobilizado por eles(as), para atingir esses resultados. Ambos, por sua vez, em um processo posterior de intersecção-interação-fusão, me deram subsídios para conhecer e compreender aspectos desse espaço potencial.

Passei aos últimos refinamentos e abstrações, no desafio de chegar às categorias, tentando visualizar uma espécie de ‘relação hologramática’ entre elas e o fenômeno criatividade na expertise. Reflexivamente, o que me auxiliou, neste momento, foi perguntar a cada categoria: em que ela constitui a natureza dessa experiência vivida?

¹⁷ Os parênteses indicam que o fragmento da fala foi excluído para não identificar o participante.

(VAN MANEN, 1990). A resposta, certamente, foi perceber, com mais clareza, o quão forte era o sentido e significado subjacentes à relação daquela categoria com a experiência do participante. Significou inferir sobre o modo como cada uma influenciava o nível deles de expertise, ou como fator externo, ou como característica interna.

Comecei, assim, a executar uma nova redução, a última neste 2º ato interpretativo, para classificar as categorias em fatores e características. Estava ciente de que, mais adiante, no último ato do processo analítico-interpretativo, o diálogo entre esses dois grandes grupos de categorias, me levaria aos indicadores empíricos da criatividade na expertise. Os dados desta penúltima categorização estão expressos na tabela 15, que segue.

Tabela 15. Categorias indígenas associadas ao conceito de características

CARACTERÍSTICAS
Curiosidade
Automotivação
Estado de apaixonamento
Liberdade interior
Autoconhecimento
Inteligência afetiva
Escuta sensível
Sentido de missão
Alegria
Capacidade auto-eco-organizativa
Abertura ao diálogo com outras linguagens
Estilo autodidata criativo
Sensibilidade para a dimensão estética

Tabela 16. Categorias indígenas associadas ao conceito de fatores

FATORES
Dedicação/prazer intenso no estudo
Vivência com a música
Referência: vínculo de significado
Interesse diversificado
Aprimoramento constante da prática
Liberdade exterior

Conforme os dados apresentados nas tabelas 15 e 16 foram selecionados 13 categorias com a natureza de características e, 6, com a natureza de fatores, entre as 79 da última redução. O critério adotado, de inclusão e exclusão, consistiu na contagem da presença das categorias nas narrativas dos experts. Resultou desta contagem que, tanto os fatores como as características, de modo explícito ou por inferência, apresentaram um índice de frequência de 100%, considerando o total de 10 participantes.

Ao identificar os fatores e características, pelo critério da frequência nas narrativas dos experts, simultaneamente foi constituído o conjunto das *grandes invariantes* (MACHADO, 1994). Sobre o nível de frequência para serem consideradas as invariantes, todas as categorias indígenas que compõem as duas tabelas anteriores (fatores e características) estão presentes em todos os experts, enquanto marca pessoal de suas trajetórias. O que me levou a esta inferência, apesar de, em algumas, não constar como “evidências explícitas”, foram as notas de campo, as observações *in vivo*, no momento da escuta das histórias de vida, bem como os resultados do processo analítico-interpretativo. Neste caso, as inferências estão fundamentadas em todas as relações e conexões estabelecidas dentro das narrativas e delas entre si, resultantes de processos exaustivos de descrição e comparação.

(5) Identificação das categorias variantes

Foi necessário integrar mais um movimento de ir-e-vir, o qual me possibilitou obter uma tabela com as categorias variantes, visto que as invariantes surgiram automaticamente da redução no tópico anterior.

Crítérios para recorte e apresentação dos dados

As categorias indígenas invariantes foram identificadas no item anterior, entre fatores e características, não sendo necessário repeti-las aqui. O critério para distingui-las, aliando o percentual de frequência entre os 10 participantes, tornou-se importante como um olhar qualitativo sobre as características convergentes entre os experts. O olhar foi ampliado, portanto, na perspectiva de buscar, nos aspectos variantes, o diferencial do olhar divergente, do *olhar pro avesso do problema* (PEDRO).

Para identificar as categorias indígenas variantes apresentadas, não coube distinção quantitativa, visto que cada uma emergiu em somente um dos participantes. Devido à extensão da quantidade de categorias inseridas nesta classificação, foi preciso definir critérios para compor a tabela. Comecei por me reportar ao conceito mencionado

da física, na parte em que postula que ‘o denominador da densidade se reduz a tal ponto que tenderá a um valor muito próximo de zero’.

Elegi as *mais singulares* (‘frequência um’), tendendo para a visão de serem as *mais excêntricas* dentro do conceito de singularidade, como primeiro critério. Prossegui com um recorte das 10 categorias variantes (fatores e características), as quais emergiram, segundo os demais critérios:

- (i) como “evidência explícita”;
- (ii) uma única vez no grupo dos 10 participantes;
- (iii) cada uma pertencendo a um participante diferente.

O sentido destes critérios consistiu na ideia de constituir um conjunto de dez características singulares complexas da criatividade na expertise. Além de concorrerem, cooperarem entre si e se interpenetrarem num movimento dialógico e dialético, pois, ao mesmo tempo são singulares e plurais, unindo o antagônico e o complementar, essas categorias têm um potencial hologramático. Elas se interpenetram, porque concorrem para um perfil de experts diferenciado do comum e cada uma pode ser identificada em outros experts, mesmo em situações diferentes. Por isso a ideia do elo hologramático com relação ao fenômeno, aspecto que poderia ser explorado em outros estudos.

Nesta associação, ainda prevaleceu a necessidade de compor dois tipos de agrupamento: aqueles que contém os constituintes externos e os que contém os constituintes internos. Definidos os critérios, o quadro que segue traz as categorias variantes.

Tabela 17. Categorias variantes associadas a fatores e características

FATORES VARIANTES	CARACTERÍSTICAS VARIANTES
Experiências educacionais diversificadas	Pensar no avesso do problema
Sistema escolar desestruturado	Prazer pelo conhecimento
Professor como referência	Busca os princípios fundamentais
Estimulação precoce	Afinco, dedicação
Convivência com intelectuais clássicos	Resiste a críticas
Exercer atividades de liderança	Empatia
Ser desafiada	Teimosia, inquietação
Apoio e flexibilidade da família	Anticonvencional
Confiança da parte dos pais	Independência intelectual
Monitoramento do próprio aprendizado	Satisfação em fazer sempre melhor

Faz-se necessário ressaltar que não há nenhuma correlação entre as duas colunas – fatores e características. Apenas por questão de organização didática, os constituintes compõem o mesmo quadro.

O terceiro ato interpretativo

A interpretação nunca é a apreensão de um dado preliminar isenta de pressuposições (HEIDEGGER, 1996, p. 207).

O processo de interpretação no 3º ato interpretativo foi marcado pela abordagem nomotética e a saída do estado de *epoché*. Marcado por um processo mais intenso, ao mesmo tempo de redução e de abrangência, os códigos foram, cada vez mais, abarcando um conjunto maior de temas. No final deste ato, foram reunidos os dados das histórias de vida e os resultados da dimensão teórica da pesquisa. Caracterizei o meio de análise como inferência, pela natureza do conceito aplicado à construção da discussão.

Finalizada a etapa de apresentação dos dados (1º e 2º ato), o 3º ato compreendeu o processo de desvelamento gradativo do objeto de estudo, dos sentidos aparentes e de aproximação dos verdadeiros sinais de significação. O conteúdo deste tópico revelou uma nova realidade, na qual a descrição não mais se referiu aos dados, mas aos resultados da articulação entre o sujeito humano e o sentido de sua existência com o fenômeno (MOREIRA, 2002; BICUDO, 2000).

Tendo por base as unidades de sentido e as categorias indígenas, sempre seguindo nesse movimento recursivo de leitura e releitura, tanto dos textos, quanto das codificações realizadas, a tarefa consistiu em analisar convergências e divergências expressas por estas reduções. Machado (1994) sugere que as convergências que encontramos por meio da abordagem nomotética caracterizam a estrutura geral do fenômeno e as divergências nos revelam aspectos pessoais, peculiares, que distinguem os diferentes modos de impacto, de reação ou comportamento das pessoas mediante a expressão do fenômeno. Cabe esclarecer que, diferente do que orienta a fenomenologia, a estrutura geral que foi apresentada como uma *nova compreensão* do objeto de estudo, não se restringiu às categorias invariantes.

O cerne do 3º ato consistiu no fato de estas convergências e divergências derivarem das minhas interpretações. A cada movimento de ir e vir, de texto em texto, de código em código, novos temas iam sendo formados e transformados em categorias cada vez mais abertas e gerais. Aqui, o processo de codificação se distanciava do

ambiente nativo e se aproximava do campo teórico. No final deste caminho, ambos se misturaram, tornando-se um *todo*, formado de duas partes essenciais de um processo unívoco de construção.

Cada vez mais se intensificava o distanciamento do estado de *epoché* e a introjeção no ambiente mundano¹⁸ (MERLEAU-PONTY, 1962). Simultaneamente, ao acessar esse ambiente, o aporte teórico ia sendo resgatado e os autores sendo convocados para o diálogo, até que o encontro da dimensão empírica com a dimensão teórica da pesquisa se efetivou. Olhando para o horizonte desse ato interpretativo, já era possível vislumbrar uma perspectiva do fenômeno se aproximando.

Segui, transformando gradativamente a linguagem nativa em uma linguagem mais próxima do campo conceitual e teórico da pesquisa. Esse espaço da interpretação fenomenológica atravessa os limites do ato de interpretar propriamente dito. A ideia, como traduz Moreira (2002, p. 101), é “descobrir os sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever”. Deve transcender o impulso de simplificar a busca, visando o que está “diretamente dado”. Este é “apenas uma pista”. Interpretar fenomenologicamente é “um desvelar de sentidos ocultos”.

Este 3º ato foi apresentado como o capítulo 5, *Dimensão empírica da pesquisa*, espaço de ampla discussão dos dados. A estrutura deste capítulo foi semelhante à do capítulo 3, *Dimensão teórica da pesquisa*, no que concerne ao uso dos ‘hiperlinks mentais e literários’ e ao diálogo articulado entre dados, autores e teorias. A ideia se manteve no sentido de buscar todas as possibilidades de interpretação dos dados apresentados no 1º e 2º atos. Esta parte da dimensão empírica da pesquisa teve, por finalidade, constituir o conjunto de *indicadores empíricos* da criatividade na expertise para se unir às categorias científicas da criatividade e da expertise, na nova compreensão.

Para organizar o capítulo, tomei por base, os objetivos específicos, antecedendo o próximo, o da *Nova Compreensão*, capítulo 6, cujo eixo de delineamento foi o objetivo geral, com a resposta do problema de pesquisa. Neste ato, as questões norteadoras e os objetivos específicos tornaram-se os grandes temas, intitulando a

¹⁸ Definição de “mundo” na fenomenologia: “a percepção é sempre percepção da coisa total, compreendida num campo mais amplo, o qual por sua vez, é abrangido em um horizonte de significados mais distantes. O conjunto desse complicado sistema de sempre mutáveis significados ‘próximos’ e ‘longínquos’ ligados aos sempre mutáveis momentos de atualidade e potencialidade da percepção, eis o que se chama 'mundo' na fenomenologia.” (LUIJPEN, 1973, p. 106).

integração e a articulação da interpretação fenomenológica com a discussão dos dados, seguindo no caminho para a definição dos indicadores empíricos.

4.7. CÍRCULO DA NOVA COMPREENSÃO

Figura 11. Círculo hermenêutico da nova compreensão na dimensão teórico-empírica



A nova compreensão constituiu-se como uma parada para refletir sobre todo o processo percorrido, focalizando o que resultou do caminhar da análise ideográfica para a análise nomotética. Tornou-se o espaço no qual as convergências e divergências foram tematizadas e, mais uma vez, interpretadas. Desta vez, na perspectiva de apresentar uma nova configuração para o objeto de estudo, já com o desafio de tentar ampliar a compreensão dos significados da expertise no universo do conhecimento científico. É o terceiro círculo na ordem do círculo hermenêutico, mas ele não se restringe aos próprios limites. A ação interpretativa do círculo da nova compreensão amplia-se e cinge os outros três círculos como um tecido colocado em torno dos demais.

Concebi este como o momento de resgatar a questão-problema que norteou a pesquisa, tornando-se o eixo de toda a discussão desenvolvida no capítulo 6. A descrição que Espósito (1993, p. 74) nos traz a respeito do papel do pesquisador na interpretação, ilustra de modo perfeito o que entendo como sendo o ápice da atitude fenomenológica ao chegar a esta etapa da pesquisa:

O trabalho do pesquisador, que por uma questão de rigor metodológico até então se colocara em uma posição secundária no cenário da pesquisa, 'calando-se' para que o fenômeno se tornasse visível, reassume agora um novo papel: mostra-se como atribuidor de significados, o sujeito que neste movimento compreende, interpreta, faz opções e se expressa.

De fato, este espaço representou o meu modo de expressar o que compreendi e aprendi, como resultado das escolhas feitas ao longo deste percurso. Representou

também a transição dos objetivos específicos (que serviram de eixo no capítulo anterior) para o objetivo geral. Chegar aos indicadores da criatividade na expertise (capítulo 5) foi o passo decisivo para a produção do *momento da experiência* (VAN KAAM, 1959), o qual também pode ser denominado de a *teoria fundamentada nos dados* (GLASER, 1978; SARANTAKOS, 2013).

Por essa característica, este capítulo configura-se como a síntese da pesquisa teórico-empírica, visto que se dá o encontro entre os resultados das duas dimensões, com a reposta e a reflexão final acerca desse encontro. Tornou-se possível observar que, diferente dos resultados da dimensão teórica, a partir dos quais foram geradas as categorias científicas da criatividade e da expertise, na dimensão empírica, a separação não foi possível, emergindo, assim, os indicadores da criatividade na expertise. A reflexão seguiu no sentido de trazer luz à questão de que, os resultados que emergiram da dimensão empírica puderam ser associados e integrados aos resultados originados do arcabouço teórico, o que atribui às categorias e indicadores indígenas, o mesmo peso científico como parte da teoria que foi produzida. Com isto, foi possível responder a última questão norteadora: afinal, “como resultado da interação entre os dois construtos, quais as contribuições que a criatividade traz para o domínio teórico da expertise?”.

Todos os momentos do processo analítico-interpretativo, bem como o caminho metodológico, se encerram na nova compreensão. Esse processo, iterativa e recursivamente realizado, termina por expressar, neste espaço, a nossa reflexão exaustiva (MASINI, 1989) sobre os constituintes ideográficos, contribuindo para a elaboração de um novo olhar sobre a estrutura mais geral do fenômeno (*todo*), o qual se constitui a partir dos aspectos individuais (*partes*). Tratou-se de um espaço de discussão onde foi integrada a face empírica com a teórica, reunindo fato e fenômeno no mesmo processo de interpretação e discussão, fundamentando-os com outros olhares.

5. DIMENSÃO EMPÍRICA DA PESQUISA

Avistando o velo de ouro: diário de navegação

O Velo de Ouro foi posto numa gruta sagrada, sob a guarda de um dragão que não dormia e era preciso eliminá-lo para seguir [...]. Jasão acolheu a ideia e tratou logo de fazer os preparativos para a expedição. Quanto mais Jasão se aproxima da conquista do Velo de Ouro, mais os perigos aumentam [...] Uma das maiores aventuras ocorreu quando os heróis tiveram que ultrapassar os Rochedos Azuis, que se fechavam violentamente quando qualquer coisa ousasse passar em seu meio (BRANDÃO, 1987).

Reportando-me à metáfora do diário de navegação, a dimensão teórica e empírica da pesquisa pode ser comparada às duas dimensões relacionadas à estrutura e funcionamento de uma navegação. Considerada como a *ciência* e a *arte* de conduzir a algum lugar, iniciou sobre rústicas embarcações, a arte. Com o tempo, elementos da ciência foram se incorporando e trazendo os instrumentos, métodos, técnicas, cartas, tábuas e manuais. Novamente, a arte. Desta vez, direcionando o uso adequado dessas ferramentas sofisticadas e, principalmente, permeando a interpretação das informações obtidas por meio delas. No começo, a arte. Depois a ciência. E, retornamos à arte, quando o navegante, já com mais experiência, aplica a sua medida de arte, na interpretação dos dados disponíveis e os resultados obtidos, para afirmar, na Carta: “esta é a posição do navio”.

Benjamin (1994, p. 33) reforça essa dimensão estética da interpretação na ciência, quando acrescenta que é nesta etapa da pesquisa que estampamos a nossa marca, “como a mão do oleiro na argila do vaso”. Porém, nem por isso a tecemos como um processo definitivo. Integrados ao objeto e aos participantes, preservamo-nos em nossa natureza plural, constituindo-nos recíproca e historicamente. Foi neste sentido que, para interpretar a história de vida dos experts, até aqui, abster-me de confrontar conteúdos e discursos pré-existentes, já que a finalidade não foi descobrir uma verdade totalizadora, que abarcasse um arranjo único de ‘pedaços de vidas’.

Esta é a posição do navio. O ponto no qual, a expressão *interpretação fenomenológica* corresponde à tarefa de interpretar os dados do modo mais específico. Durante toda a rota, o posicionamento requerido a mim, como pesquisadora, foi manter a atitude fenomenológica em estado de *epoché*. Entretanto, ao final da rota, marcada pela construção dos resultados, me torno um participante do estudo, desvelando os significados e sentidos desse novo horizonte, que passei a vislumbrar depois do

desenvolvimento da pesquisa. Este é considerado, por Martins (1993), o passo mais próximo de percorrer toda a linha do círculo hermenêutico, sem encerrar o movimento contínuo da experiência humana.

Ao contrário da análise das narrativas, que foi constituída no estado de *epoché*, este momento se caracterizou pelo regresso ao ambiente mundano de Merleau-Ponty (1962), com a saída dos parênteses. Neste ambiente, já se iniciou o diálogo com um segundo grupo de parceiros, depois dos participantes, neste caminho fenomenológico: os autores. Para Oliveira (2004, p. 7) é um momento no qual “não mais suspendemos nossos pressupostos teóricos; ao contrário, valemo-nos deles engendrados à nossa intencionalidade”.

Foi chamada de ‘diário de navegação’, porque conservou, ainda de modo mais presente, a postura de autorreflexividade. Além de discutir os resultados, segui tecendo considerações sobre os obstáculos enfrentados e as descobertas, percepções e impressões que emergiram da experiência vivida no decurso da dimensão empírica da pesquisa.

Este capítulo consiste no 3º ato interpretativo e é constituído de dois grandes blocos: (5.1) a *caracterização dos participantes*, com a discussão dos resultados do perfil biográfico que foi traçado; e, (5.2) a *caracterização do fenômeno investigado*, com a discussão dos resultados da análise das narrativas. A partir do segundo bloco, mais especificamente, segui, passo a passo, de forma mais direta, o caminho de resposta às questões norteadoras e objetivos específicos, preparando o caminho para a nova compreensão.

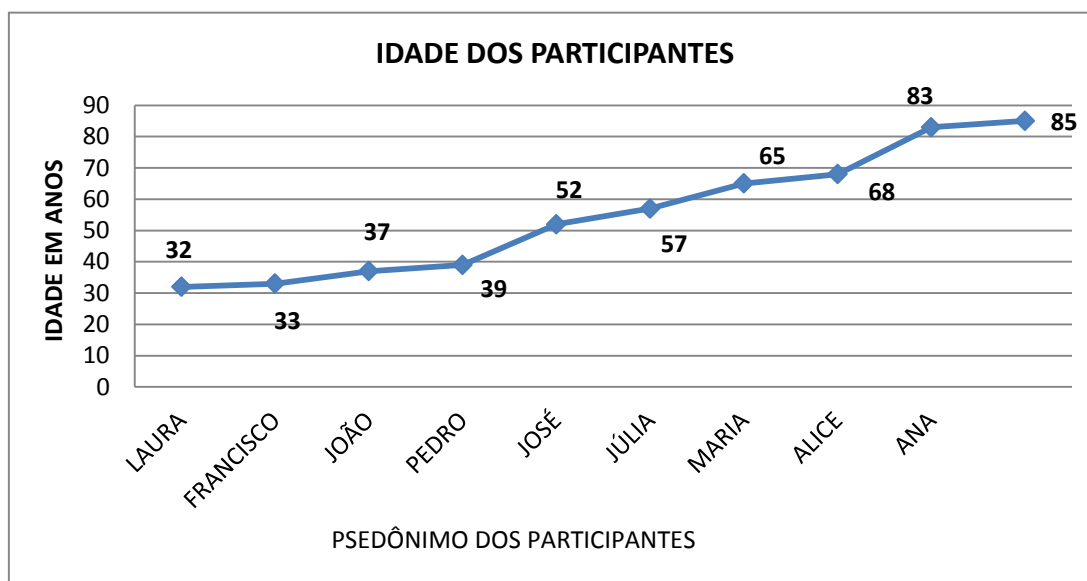
5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO PERFIL BIOGRÁFICO

Este tópico comporta a discussão acerca dos resultados de cada conjunto de dados e aspectos de caracterização dos participantes.

Diversidade de faixa etária

Com relação à idade dos participantes, foi proposital buscar números bastante diferentes e distantes um do outro. Conforme ilustrado na figura que segue, verificamos que as idades variaram muito. A figura foi elaborado em ordem numérica crescente, a fim de ilustrar esta variação. Se compararmos a idade do mais novo e a do mais antigo na profissão, constatamos uma diferença de 53 anos. A média de idade é de 55 anos.

Figura 12. Visualização da variação quanto à idade dos participantes



Fonte: Narrativa da história de vida.

Moveu-me o desejo de observar se haveria em todos eles, independente da idade, o mesmo brilho nos olhos que os mantêm por tantos anos vinculados ao seu objeto de estudo. Tal curiosidade se acendeu durante o processo de *identificação*, ao me deparar com experts em plena atividade, na faixa etária entre 60 e 90 anos. Por esta razão foram escolhidos participantes também desta faixa etária.

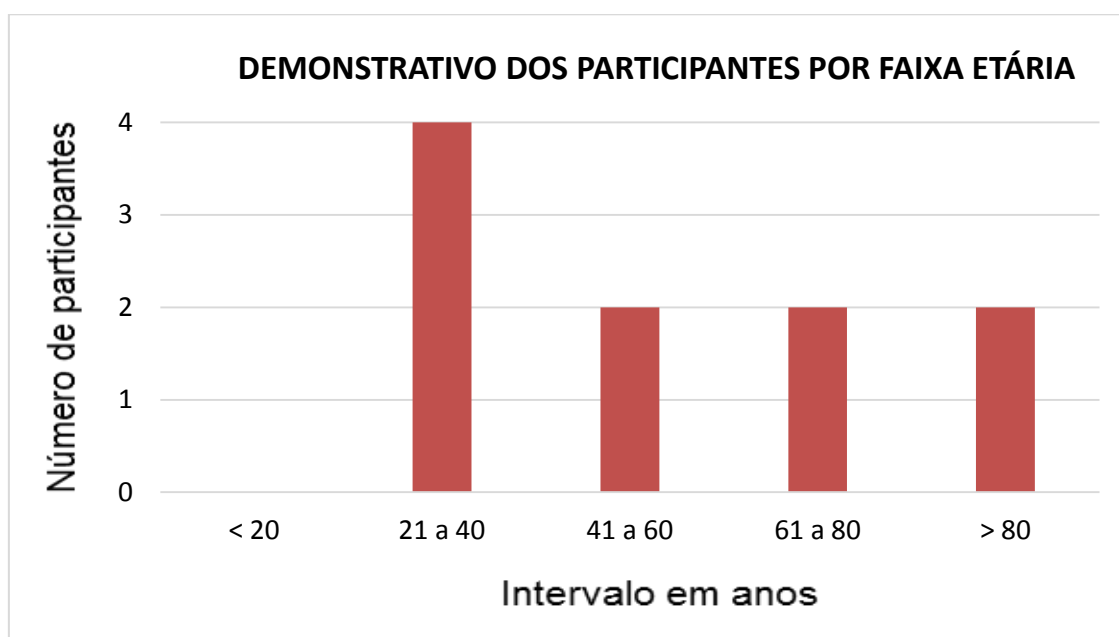
De outro ponto de vista, conforme esses dados podem ser visualizados na tabela e figura abaixo, as idades se situam em dois extremos com o mesmo percentual, ou seja, 40% dos participantes estão na idade entre 20 e 39 anos, e, 40% entre 60 e 80 anos. Apenas 20% situam-se na faixa intermediária, entre 40 e 59 anos, o que denota que não há uma predominância de faixa etária no grupo de participantes.

Tabela 18. Demonstrativo do quantitativo de participantes por faixa etária

Intervalo em anos	Nº de participantes
< 20	0
21-40	4
41-60	2
61-80	2
>80	2
Total	10

Fonte: Narrativas da história de vida.

Figura 13. Demonstrativo dos participantes por faixa etária



Fonte: Narrativas da história de vida.

A curiosidade que me induziu ao critério de variação de idade foi plenamente satisfeita, visto que pude constatar, durante a escuta das narrativas e observação das expressões, que o passar dos anos não reduziu o entusiasmo e a motivação de nenhum deles por atuar no mesmo domínio.

Outro aspecto que, particularmente, me chamou a atenção foi que, no grupo da faixa etária entre 40 e >80 anos, não há uma reprodução de práticas que, porventura, tenham se cristalizado, ou mesmo a percepção de estabilidade no desempenho. Ao contrário disso, o que pude observar foi que eles(as) se mantêm produtivos(as) e contribuindo para a solução de problemas em seus domínios, sendo respeitados e reverenciados por estas ações, até os dias atuais. Isto ocorreu mesmo entre aqueles que estão em pleno gozo do direito institucional de aposentadoria e até os que já se aposentaram há um número considerável de anos. São os casos, em que eles(as) atuam voluntariamente nas atividades e projetos de caráter cotidiano, e, ainda assim, são visíveis o prazer e o desejo de contribuir para proporcionar um processo de educação mais digno para as crianças, os jovens e os adultos envolvidos, seja no domínio da música, do esporte ou da educação e pesquisa. O processo de atualização, de autoformação, de estudo e prática deliberada na busca da melhoria crescente no desempenho permanecem em fluxo contínuo.

Diversidade de gênero

Neste aspecto, também houve um direcionamento deliberado, neste caso, para destacar a presença de participantes do sexo feminino, sobretudo em áreas nas quais o preconceito se acentua: Ciências Naturais, Tecnologia e Engenharia (CASTRO, 2011).

Tabela 19. Distribuição dos participantes segundo o sexo

Sexo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Feminino	6	60
Masculino	4	40
Total	10	100

Fonte: Elaboração própria com base nos dados gerados.

Apesar de não pertencer ao escopo desta tese discutir questões de gênero, optei por chamar a atenção sobre esses dados, devido à natureza do objeto de estudo e sua inserção no contexto do desempenho profissional. Inclusive, entre as participantes, há mulheres brilhantes que sofreram este preconceito ao longo da sua história, o que poderia inspirar novas pesquisas na área da expertise e da criatividade. Júlia e Helena (nomes fictícios) são exemplos de mulheres que transcenderam tais barreiras.

A tecnologia, por exemplo, sempre foi um campo que pertenceu ao universo masculino. A socióloga Castro (2011), evidenciou em seus estudos que apenas 19% dos funcionários do setor no Brasil pertencem ao público feminino. No domínio de TI (Tecnologia da Informação), há uma flagrante divisão discriminatória de papéis, com os homens assumindo a parte mais *hard*, como programação, e às mulheres são destinadas as áreas de curadoria e informação, muitas vezes subestimando a sua capacidade de raciocínio lógico ou uso da razão.

Em domínios específicos como os da Engenharia (e áreas afins que envolvem as ciências exatas ou naturais), Tecnologia e Ciências, apesar do crescimento nas últimas décadas, a participação das mulheres ainda é sempre muito baixa. Como resultado do presente estudo, das seis experts do sexo feminino, quatro delas - 66,7% -, declararam um forte interesse e contato muito próximo com as ciências exatas, mas nenhuma atua diretamente na área. O mais interessante foi perceber que a referência a esta paixão, durante as narrativas, ocorreu espontaneamente, sem nenhum questionamento diretivo, o que poderia até remeter a um momento *Freudian Slips* ou a ocorrência de um *ato falho*.

Ana passou por um momento de ruptura, mudando das ciências exatas para Letras, motivada pelo encanto por uma professora, mas, também por dificuldades relacionadas ao preconceito da época. Helena parece ter redirecionado a sua paixão por matemática, como uma espécie de sublimação, dedicando-se a outra área também de intenso desafio para mulheres, que é a tecnologia. Júlia mantém-se ligada a essa paixão, compartilhando o foco de sua dedicação ao próprio domínio com projetos que envolvem a estatística. Alice foi explícita em sua narrativa ao afirmar que, desde criança, já sentia esta inclinação, embora não tenha se dedicado à matemática como área específica.

[...] mas eu pensava em fazer, em ir pra área de ciências exatas, pensava porque eu gostava muito das ciências exatas, fazendo científico, né? (ANA).

Na vida da gente tem uns momentos de... sei lá! De virada, né? O primeiro foi esse de eu sair das Ciências Exatas e ir pra Letras (ANA).

[...] e ele adorava conversar comigo porque ele adorava matemática, então, eu adorava aprender matemática e eu ficava conversando com ele quando ele vinha visitar (HELENA).

Eu dava aula pras minhas bonecas. Sempre! [...] Dava aula primeiro de matemática, adorava sair escrevendo no chão (ALICE).

Eu comecei a trabalhar com grandes amostras, muita estatística, gostava da estatística também... Até hoje eu gosto, e fiz um projeto também sobre desenvolvimento cognitivo (JÚLIA).

No Brasil, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), somente 20% do sexo feminino atuam nessas áreas, comprovando que, de fato, existe uma divisão de profissões ditas femininas ou masculinas que ainda influencia boa parte das famílias na educação das meninas. A escassez de modelos femininos nestes domínios tem induzido 44% das norte-americanas e 57% das chinesas a acreditarem que, para progredir, precisam se comportar como um homem. No Brasil, dados da PNAD mostram que 79% das mulheres que entram nas faculdades da área abandonam o curso no primeiro ano, por não se sentirem pertencidas (CASTRO, 2011; LOMBARDI, 2006; KNEBEL, 2015).

De acordo com Knebel (2015), há evidências da existência de um ambiente hostil às mulheres, sustentado pela criação de uma espécie de fraternidade masculina ligada à cultura *geek*¹⁹.

Helena, participante desta pesquisa que pertence ao campo da tecnologia, deixa claro em uma das suas falas na narrativa, a presença de elementos que expõem a experiência dela com esse preconceito, inclusive revelando a seleção de disciplinas distintas em cursos de homens e de mulheres:

[...] então, a única escola de que tinha professores de química, física, biologia, era a escola dos padres. Escola católica do ginásio de rapazes, não tinha mulher. Então, a diretora falou com os padres, nos deram umas aulas particulares, e fomos fazer o exame. Aí, nesse momento, a gente tinha que estudar (mais ou menos) sozinha, né? Éramos 30 alunos e passamos só 12... No ginásio, pra poder fazer a escola “Normal” [...] Eu queria computador pra saber como é que funcionava a lógica toda e não tinha licença pra comprar o computador. Aí eles fizeram um projeto um projeto pra fabricar computador no Brasil e usar o computador pra treinar os rapazes. Os funcionários [...] E eu já queria saber do computador, como funcionava, como usar... Então, eu ia nesse nosso terminal ali e via eles trabalhando ali [...] mas, aí eu descobri um professor de São Paulo que estava fazendo doutorado lá com o Papert [...] (HELENA).

A menção à participação feminina nas ciências, referida na pesquisa de Prado (2010) contextualiza um episódio da narrativa de Júlia, uma das participantes deste estudo. Como resultados de sua pesquisa de doutorado, Prado (2010, p. 25) constatou, primeiramente, que a imagem que se tem de um cientista é a de “um gênio do sexo masculino”; que a inserção das mulheres em “postos de prestígio” como as reitorias de universidades e sociedades científicas é “muito recente e conquistada através de muita luta”; que “apesar do crescimento na participação das mulheres no universo científico, as chances de sucesso e reconhecimento na carreira ainda são muito reduzidas”. A pesquisadora destacou, ainda, com relação ao Prêmio Nobel que, desde que foi instituído, em 1901, somente 34 (4,4%) foram concedidos a mulheres, em um universo de 777 prêmios. Ainda assim, “dos 34 prêmios, 11 foram em literatura e 12 em paz”, ou seja, menos de 30% correspondem às áreas de física, química, fisiologia/medicina.

¹⁹ Cultura *Greek* refere-se a uma gíria inglesa para ilustrar pessoas peculiares ou excêntricas, fãs de tecnologia, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro, histórias em quadrinhos, livros, filmes, animes e séries. Fonte: <<http://pt.scribd.com/doc/270364/Geek-Culture-The-3rd-Counter-Culture>>.

Esses resultados corroboram a realidade de Júlia, que também é cientista e vivenciou uma experiência traumática nesse contexto. Ao defender uma ideia que rompia paradigmas, teve sua tese hostilizada em congressos da área de saúde: “teve muita resistência! Quando eu apresentei isso em congressos aqui, no Brasil, as pessoas se retiraram da sala [...] uma vez fui falar em (...) ²⁰ sobre (...) e as pessoas se levantaram no meio da fala, em protesto [...]”. Além disso, trechos de um discurso em sua homenagem expressam a raridade da presença feminina na ciência e evidenciam mais um suposto preconceito, que seria de sua origem latina:

É a primeira vez que a organização confere tal reconhecimento a um especialista de país de origem latina. Por outro lado, nunca uma mulher havia sido eleita à presidência da entidade. E a decisão de elegê-la foi tomada por unanimidade, tendo sido decisivo o seu papel científico no êxito do Congresso Internacional de Neurociências.

Mantendo-se persistente, somente decorrido algum tempo, ela conseguiu que a entendessem e a aceitassem cientificamente. A fala de Júlia sugere, ainda, a não valorização dentro do seu próprio país: “*e aí, então, eu resolvi... eu desenvolvi um método [...] E esse estudo foi um estudo que explodiu no mundo tanto que, depois disso, quer dizer, criei esse método [...] E ele foi implantado em diversos países! Aí uma... uma editora inglesa me convidou “pra” publicar um livro sobre o método*”. O método recebeu o nome dela.

Há séculos, também na arte a figura feminina era totalmente desconsiderada. A irmã mais velha de Mozart, por exemplo, que tocava piano e era considerada bem melhor do que ele nesse instrumento, não obteve o incentivo da família para desenvolver e expressar o seu talento. O fato de mulher, a época, fez com que seus pais direcionassem todo o suporte ao desenvolvimento do pequeno Mozart. Se ela tivesse recebido a mesma atenção, talvez tivesse se saído até melhor do que ele (WEISBERG).

Tempo de experiência no domínio

No que concerne a este aspecto, há um detalhe a ser mencionado. Com exceção de três dos participantes que se inserem no intervalo de 10 a 20 anos de experiência, os outros sete, inclusive um dos que ainda não atingiu a faixa dos 40 anos de idade, tiveram dificuldade de definir o número de anos de experiência no domínio específico. Considerando a idade, os três estão entre os mais novos. Os outros sete tiveram

²⁰ Os parênteses indicam os trechos que foram excluídos para não identificar o participante.

dificuldade de definir, mesmo sendo no domínio no qual estão ou estiveram institucionalmente vinculados.

A dificuldade consistiu em que eles(as) declararam dedicar-se intensamente ao objeto de expertise, seja formal ou informalmente, desde muito jovens ou desde a adolescência. Muitos deles(as) foram vinculados ao domínio, profissionalmente, e, mais diretamente, depois de certa idade, embora já atuassem há mais tempo. Isto ocorreu, especialmente, entre os(as) participantes mais antigos, aqueles(as) que viveram uma época na qual não eram exigidas determinadas formalidades para atuar profissionalmente e a idade era uma dessas formalidades. Portanto, para o caso da participante da Neurociência, os dois da Música, a da Linguística, a da Alfabetização e Didática e os dois das Tecnologias Educacionais, o tempo numericamente quantificado, apesar de ser um dado oficial, não expressa qualitativamente o tempo ou o nível de experiência e de prática deliberada na área. Em alguns casos, a data que demarca o início da contagem em anos, representa apenas a oficialização em determinada função, diferente daquela que vinha sendo executada, porém, sem ruptura com o objeto de expertise.

Depois de uma busca acurada para definir o tempo de cada um consegui estabelecer uma linha de tempo de experiência. Analisando esses dados, notamos que a maior parte se concentra no intervalo de 10 a 20 anos de experiência, o que equivale a 50% dos participantes; os outros 50% distribuem-se da seguinte forma: 30% estão entre 40 e 59 anos; 10%, entre 20 e 39 anos; e 10%, entre 60 e 70 anos. Para os experts inseridos nos intervalos a partir de 40, por exemplo, não houve interrupção das atividades com o advento da aposentadoria. Existe o marco estabelecido por uma data de publicação deste ato institucionalmente validado, porém, não houve ruptura, pois eles(as) seguiram o seu percurso, inovando e buscando novas formas de contribuir com o domínio.

Uma das participantes, inclusive, declarou expressando muita alegria: *“eu fui um pouco por acaso pro lado das letras e da educação, mas era isso mesmo que tinha que acontecer, porque eu não me arrependo um minuto e eu não consigo parar, sabe? Pra você vê que nessa altura da vida eu não consigo parar!”* (Ana, 83 anos de idade e 53 anos de experiência no domínio). Ana foi laureada, neste ano de 2015, aos 83 anos, com o prêmio mais valorizado da ciência e da tecnologia, tanto na área científica quanto na acadêmica, no Brasil. Desde que foi criado, o prêmio havia sido concedido pelo

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a somente três mulheres até o presente ano.

Para melhor ilustrar esses dados, segue a tabela elaborada com base no intervalo em anos e o gráfico, no qual visualizamos as diferenças de tempo de serviço entre cada participante.

Tabela 20. Demonstrativo do tempo de experiência por intervalo de anos

Intervalo em anos	Nº de participantes
10-20	5
21-40	1
40-60	3
61-70	1
Total	10

Fonte: Narrativas da história de vida.

Figura 14. Demonstrativo do tempo de experiência por participante, em ordem crescente.



Fonte: Narrativa da história de vida e Currículo Lattes.

Os dados estão de acordo com o critério estabelecido na literatura da expertise, segundo a qual para ser considerado expert tem de ter atuado por, no mínimo, 10 (dez) anos em um domínio específico. O cálculo da média de tempo de experiência dos experts pesquisados resultou em 31 anos. O que constatei foi que não há como determinar, precisamente se, de fato, o tempo necessário para que atingissem esse nível

de excelência em suas carreiras foi de, aproximadamente, uma década ou menos do que isso. Ao ler a história de vida de cada um é que em idade ainda precoce para serem considerados experts, eles (as) já se destacavam por um diferencial entre seus pares, já demonstravam um desempenho muito acima da média, realizavam o estudo deliberado, persistiam vorazmente na busca de refinarem a prática, buscando cada vez mais contribuir com o progresso do domínio. Esse comportamento foi um elemento comum entre todos e se iniciou muito antes da profissionalização ou da especialização em um campo de conhecimento.

Nesse contexto, permanece uma questão que precisa ser mais bem dimensionada na expertise: é possível determinar, e, se for, qual seria o ‘marco zero’ ou o ponto específico da trajetória de um indivíduo para determinarmos que, a partir deste ponto, ele tornou-se um expert? Seria a primeira medalha de ouro, por exemplo? A primeira publicação em um periódico científico renomado? O momento em que uma determinada comunidade passou a adotar sua criação como uma solução inovadora para um problema até então sem saída? Ou o fato de essa solução se tornar um divisor de águas, um fato histórico para a humanidade?

Diversidade de domínios: credenciais e histórico de desempenho

Os critérios de seleção que foram definidos neste estudo, também atendem ao que Collins e Evans (2010, p. 102) denominam de “critérios para julgar expertises”. Os autores categorizam-nos em *experiência*, *histórico de desempenho* e *credenciais*. Sobre a experiência em um campo (dados apresentados no tópico anterior), eles consideram como sendo o critério que melhor delimita a fronteira para a expertise e o mais aberto, visto que não exclui nenhum público por não se restringir a determinadas exigências formais, como, por exemplo, as credenciais como qualificação e titulação, e apenas exige um tempo mínimo de cerca de 10 anos. Credenciais referem-se a diplomas, certificados, títulos, premiações e outras medidas de reconhecimento e validação do expert pelo campo, embora isto não deva ser tratado como uma fronteira rígida para ser um expert. E, histórico do desempenho, aqui, abrangeu as contribuições mais relevantes de cada um, listadas como aspectos qualitativos das realizações.

Há um aspecto importante a considerarmos no que concerne à qualificação formal e aos dados de produção acadêmico-científica como critérios para a expertise. Collins e Evans (2010, p. 80) nos esclarecem que é possível e é válido ter a expertise, mesmo a “expertise especializada”, como se referem os autores, “na ausência de

qualificações”. Sob esta ótica, Epstein (1995) exemplifica que há fatos que se tornam científicos, embora tenham sido gerados por movimentos sociais, por exemplo, e não, por cientistas. Apesar de esses fatos não serem empiricamente verificáveis, houve resultados de negociação de legitimidade alcançados e apresentados de modo consistente, a partir da construção do consenso sobre eles.

Esse tipo de validação científica tem sido uma inovação recente, especialmente no campo dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (EPSTEIN, 1995; FUNTOWICZ; RAVETZ, 1993). Trata-se de um processo dinâmico, que resulta da articulação de redes sociotécnicas e envolve o esforço intenso de especialistas. São experts que não fazem parte de comunidades científicas, e, sim, de movimentos híbridos e heterogêneos, constituídos por uma variedade de atores, entre eles, pesquisadores, técnicos, administradores, agências de fomento, políticas governamentais e grupos sociais organizados (MELLO; FREITAS, 1998). Estes atores adquiriram a expertise interagindo de tal modo com os diferentes delineamentos de pesquisa que, aliado isto “à própria experiência, capacitou-os a oferecerem contribuições reais à ciência”, sendo estas contribuições amplamente aceitas por cientistas, inclusive (COLLINS; EVANS, 2010, p. 81).

Com base nestes fundamentos, é válido entendermos e coerente concluirmos que todos os dados referentes à formação, a qualificações ou a publicações, aqui apresentados, têm um grande peso na parte de caracterização detalhada do perfil dos experts pesquisados, mas não os excluíam como experts apenas por não os possuírem. Se compararmos o número de publicações, o nível de qualificação e o grau de titulação de um expert e de um não-expert, a diferença sempre deverá ser tratada considerando os aspectos de natureza dos domínios, de prioridade do campo e de cada indivíduo em particular, e, principalmente, se o foco do objeto de investigação e da atividade da pessoa é acadêmico ou não. Do contrário, é preciso especificar que a finalidade de comparações não pressupõe escalonamento de níveis ou medidas de aptidão.

Os dados apresentados nos subitens que seguem, tanto de qualificação, titulação ou de publicações dos experts pesquisados não têm relevância quantitativa, de caráter estatístico (individual ou coletiva) ou de comparação entre as categorias, para apresentar quem é mais expert ou menos expert. As contribuições dos 10 participantes se direcionam a qualidade de realizações, ou seja, de projetos de intervenção na realidade do domínio, mais do que a quantidades de produções. É como se expressa na fala da

participante Ana: “*não acho que publicar artigo científico seja suficiente, quando se é da área da educação*”.

Apenas 3 (três) entre os 10 (dez) participantes têm o olhar mais direcionado para a área acadêmica, dada à natureza de sua expertise e o ponto da trajetória em que se encontram. Os dados levantados, neste contexto, informam que: 3 (três) não possuem Currículo Lattes; dos outros 7 (sete) que possuem, 2 (dois) o atualizaram em novembro e dezembro de 2015 e 1 (um), em junho de 2015; entre os 4 (quatro) restantes, constam os anos de 2012 e 2014 como última atualização. Este aspecto, contudo, não se sobressaiu entre os demais, visto que se concentra na dimensão profissional o foco deste estudo. Assim, o Lattes manteve-se como um instrumento importante no processo de caracterização. Mesmo um deles, o que está se destacando também como um exímio pesquisador, realiza intervenções na realidade, que é o caso de João (Engenharia), expert que se mudou recentemente para a Califórnia, por dificuldades de encontrar apoio à pesquisa no Brasil, um país que pouco investe no capital humano. Tal inferência parte do pressuposto de que o nível de investimento que um país faz em capital humano acompanha o nível de investimento que faz em educação (BECKER, 1993), iniciativa que não se inclui como prioridade no Brasil, conforme apresentado anteriormente, amparando-me em Burns e Luque (2014). A relação entre capital humano e educação é praticamente de inseparabilidade, na visão da maioria dos autores que tratam do assunto e definem a educação como a principal ferramenta de constituição do capital humano (BECKER, 1993; ROSSI, 1978; SCHULTZ, 1973). Dados informados pelo MEC, de 2008, revelaram que o Brasil investe somente cerca de 4% em educação²¹.

Credenciais. Os dados com os quais compus este tópico foram originados, em grande parte, do resultado da análise documental, utilizada como instrumento complementar da pesquisa empírica, integrando dados das histórias de vida.

Na tabela 21, abaixo, foram integrados os dados de formação e diferentes qualificações dos participantes com a finalidade de demonstrar a variedade de domínios pesquisados e a variedade de campos com os quais eles dialogam.

²¹ Fonte: <<http://www.espacoacademico.com.br/084/84amsf.htm>>

Tabela 21. Formação e domínios de atuação

Partic.	Formação		Atuação	
	Graduação	Pós-graduação	Domínio Específico	Outras
ALICE	Bacharel em Piano	Mestrado (Educ. Musical)	Musicista Pianista	Acordeon Educação musical Musicoterapia
JÚLIA	Música	Pós-Doutorado (Ciências da Saúde)	Neurociência Neurorreabilitação	Pesquisa Educação Neurologia Música (diversos instrumentos)
PEDRO	Eng. Metalúrgico Eng. Eletrônico/MIT	Doutorado (Educação)	Tecnologia Educacional	Docência e Pesquisa Cinema
JOÃO	Engenharia Mecânica	Pós-Doutorado (Engenharias)	Pesquisa e Docência Eng. Civil e Ambiental	Modelagem hidroclimatológica Recursos Hídricos Estatística
ANA	Letras Neolatinas	Doutorado (Didática) Livre-Docência	Educação Alfabetização e Didática	Pesquisa Desenvolvimento Cognitivo Infantil Psicologia
HELENA	Pedagogia e Psicologia	Doutorado (Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano)	Educação e Inclusão Digital/Pedagogista	Psicologia Cognitiva Ciências
JOSÉ	Direito Processual Civil		Música	Maestro Diretor Musical Educação Musical Violinista
MARIA	Licenciatura em Letras	Doutorado (Linguística)	Pesquisadora	Análise de Sistema Docência
LAURA	Educação Física		Esporte Atletismo Comentarista de Esporte na TV	Empresária (Educação e Esporte) Educadora Social
FRANCISCO	Bacharel em Ciências Econômicas	Doutorado (Engenharia de Produção)	Pesquisador	Economia do Setor Público Economia Criativa

Em relação à formação acadêmica e titulação dos participantes, 10% possuem livre-docência; 90% cursaram a graduação e o mestrado em instituições brasileiras públicas de ensino superior; 20% cursaram o doutorado no exterior e 10%, o pós-doutorado no exterior. Um deles fez dois mestrados, um no Brasil e outro no exterior, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), e cursou o doutorado também no exterior. Duas participantes foram laureadas com o título de *Doutor Honoris Causa*, pela grande influência que elas exerceram para o progresso de seus domínios. Apenas uma das participantes, a da área do esporte, possui titulação acadêmica somente até a

graduação, fato que não é incomum entre os seus pares, dada à natureza da atividade, com viagens frequentes e treinos intensivos, conforme ela própria relatou.

Analisando a tabela 21 é possível visualizar a amplitude da abertura dos participantes para o diálogo com domínios e campos diferentes dos que eles atuam. Nos fragmentos abaixo, retirados da narrativa do participante Pedro, há elementos dessa busca incessante por conhecer, em diferentes campos, aquele ‘algo’ que preencha lacunas naquilo que esteja buscando. Ele declarou em sua história de vida que:

[...] e logo muito criança também, eu comecei a me interessar por engenharia, por... então, eu montava lanternas, montava coisas eletrônicas e eu comecei a me interessar muito por isso também [...]e de histórias também! [...] e no fim acabei querendo fazer engenharia do que querendo fazer qualquer coisa de humanidades [...] eu tava muito em dúvida sobre fazer cinema, fazer humanidades ou fazer coisas mais artísticas que engenharia [...] eu falei com meu avô, eu falei “oh, eu to em dúvida sobre isso e tal” e ele falou ‘bom, faça o que é mais difícil pra você’, daí eu fui fazer engenharia [...] acabei fazendo engenharia e aprendendo todas as coisas da matemática e da física e tudo mais, quer dizer, isso acabou acontecendo uma mistura de ideias e de técnicas, de conhecimentos muito interessantes, né? [...]. Só pra explicar como no fim eu acabei trabalhando em educação, eu fiz faculdade de engenharia, aí no fim da faculdade, lá nos últimos dois anos eu decidi fazer cinema também, aí eu fui fazer cinema numa outra faculdade, porque naquela época a gente não podia fazer duas graduações ao mesmo tempo, né? [...] Aí no final de estágio, eu comecei a fazer laboratório da pós (...) ²² que combina tecnologias e mídia e arte [...] o prazer da engenharia, que era criar coisas, era quase inexistente no curso, né? E aí eu acho que um pouco desse conflito entre o ensino de engenharia e o ensino do Paulo Freire foi um pouco que me fez pensar em unir as duas coisas, bom, quem sabe eu posso trazer um pouco daquele ensino do Paulo Freire pra engenharia, e aí eu comecei a fazer estágio nesse laboratório sobre ensino de engenharia e daí então eu comecei a fazer pesquisa sobre isso e daí que começou o caminho pra educação sobre o ensino de engenharia [...]. Então foi um caminho, assim, mais gradual, mas assim, consistentemente indo pra uma área que eu faço hoje que é das novas tecnologias pra educação, né? Então tem a parte de engenharia, de técnica e tem a parte cognitiva de educação e tal [...](PEDRO).

Variar o tipo de domínio específico a ser investigado envolveu a estratégia de abranger diferentes linguagens, isto é, incluir campos do talento musical, esportivo e

²² Trechos excluídos, porque identificam o local de trabalho do participante.

áreas acadêmico-científicas. Esta variedade, conforme identificado no processo de geração dos dados, ocorre também internamente, ou seja, como característica do perfil dos participantes, no âmbito da trajetória de cada um, no que se refere tanto à área de formação na graduação, como na pós-graduação. Além disso, alguns transitam ou dialogam com outros campos, diferentes do que atuam, até mesmo por prazer, curiosidade ou na busca de ampliar horizontes.

Entre outros casos, com esta composição detalhada de fragmentos retirados da história de vida da Júlia podemos tanto exemplificar a diversidade de campos, quanto podemos ilustrar a dificuldade supracitada de eles se enquadrarem em um domínio específico para definir questões como tempo de atuação ou experiência:

[...] o primeiro vestibular que eu fiz foi pra música, e pra composição e regência [...] você podia pegar a disciplina que você quisesse! E eu comecei a achar aquilo maravilhoso! Tinha uma disciplina que estudava o pensamento – que era na psicologia. Aí, eu falei: “Ah! Eu vou estudar isso na aula de pensamento!” [...] comecei a achar aquilo muito interessante e pensei em pegar um de trato cerebral, aí peguei disciplina também na medicina pra entender o cérebro. [...] eu criei um currículo pra mim... meio “a La Darci Ribeiro”, eu criei o currículo que eu queria fazer... já que podia [...] mas aí eu não tinha uma estrada ainda, tinha acabado a graduação. Aí eu falei: vou fazer um mestrado. Em que né? Aí eu pensei... Em música e em psicologia! Foram as primeiras. Aí depois eu fiz... Aí eu falei: bom, fazer o mestrado em quê? Bom, aqui no (?)²³ eu tinha sacado que (?)²⁴ é um processo de educação. De educação...! Aí eu fui fazer mestrado em educação [...] a minha tese também foi orientada dessa forma interdisciplinar. Tinha uma orientadora que era psicóloga, uma que era da área de educação e um que era estatístico. Eu comecei a trabalhar com grandes amostras, muita estatística, gostava da estatística também. [...] fiz um projeto também sobre desenvolvimento cognitivo [...] fiz meu doutorado em psicologia, fiz o pós-doc em neurociência [...] Estudei muito a neurociência desde lá do início, fui uma das pioneiras no mundo e na neurociência. [...] eu lia todas as obras de Piaget todas do original, em francês. Sabe? Aí, quando Vigotski chegou aos EUA, aí eu fui ler Vigotski. [...] rede neuronal você usa para calcular, ou para compor uma música ou para planejar ou para inibir um comportamento ou desinibir um comportamento (JÚLIA).

Júlia é uma das participantes que transita com fluência em, no mínimo, quatro campos que ela própria mencionou em sua narrativa, característica que também foi

²³ Trechos excluídos, porque identificam o local de trabalho do participante.

²⁴ Idem.

identificada em outros participantes. Considero que está visível neste trecho da narrativa, o diálogo que ela consegue estabelecer no contexto do estudo e da prática deliberada com campos de linguagens relativamente diferentes. Inclusive, um dos prêmios que provou o reconhecimento pelo campo - “*Prêmio Brasil de Excelência, Academia de Letras e Música do Brasil*” – pertence a uma das áreas com as quais ela articula e que não é o domínio específico em que atua. Esse dado demonstra que ela consegue exercer todas com dedicação e desempenho similares.

Histórico de desempenho: caracterização com os dados qualitativos e quantitativos de produção. Atendendo o exposto no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), foi mantido o cuidado de não identificar as pessoas ao reunir elementos que, além de tratar da diversidade, abrangeu a contribuição de todas elas nos diferentes domínios pesquisados. Por esta razão, nos aspectos de caracterização conforme o desempenho, para os quais tomei por base a estrutura que segue, o conjunto de participantes foi categorizado conforme a dimensão mais ampla possível de identificação, que são as grandes áreas envolvidas.

Assim, a título de “representação condensada” (BARDIN, 2011), considerei as áreas de conhecimento como grandes categorias, e, os demais itens de sistematização dos dados, como subcategorias. No intuito de evitar indícios de identificação de participantes, foi necessário encontrar, para as grandes categorias, nomes que não direcionassem para isto, o que me inspirou a classificá-los segundo áreas de Ciência, Educação e Arte, conforme a tabela abaixo. Sarantakos (2013, p. 20) nos chama a atenção para o cuidado com os dados demográficos ou outros muito específicos que, “em particular em pequenas amostras, pode trair a identidade do participante”.

Tabela 22. Critério de categorização dos dados documentais

GRANDES ÁREAS (Categorias)	DOMÍNIOS ESPECÍFICOS (Subcategorias)	Nº de participantes por subcategoria
CIÊNCIA	Neurociência	01
	Linguística	01
	Engenharia	01
	Economia	01
EDUCAÇÃO	Tecnologias Educacionais	02
	Alfabetização e Didática	01
ARTE	Esporte	01
	Música	02
Total		10

Fonte: Elaboração própria da autora com base na análise documental.

Na composição dos dados na categoria *Ciência*, incluí os experts cuja atuação abrange pesquisa científica e profissão; na *Educação*, estão aqueles cuja atuação está mais direcionada à realização de projetos de intervenção na realidade do domínio; na área *Arte*, os participantes que, por natureza do próprio domínio no qual atuam, estão mais distantes de um perfil acadêmico ou científico, tendo a sua contribuição voltada para a realização de projetos. Mesmo uma das participantes que cursou o mestrado, em sua narrativa demonstrou que o interesse não foi necessariamente acadêmico, mas de ampliar o contato com outros ritmos musicais e outras formas de aprendizagem da música: “*então, eu cheguei nisso aí, fui fazer mestrado, não por conta exatamente do mestrado, mestrado foi um carro ótimo pra eu mudar pro Rio de Janeiro [...] ia pro morro da mangueira estudar a música daquele povo todo que faz altos ritmos, sem ler música*” (Alice, Música). Nesta última categorização (Arte), a inserção na atividade de pesquisa existe, porém, de maneira diferente, podendo ser caracterizada como uma prática de pesquisa assistemática, que não segue os ritos institucionais, embora seja dedicada e intensa. São pessoas que estão em constante exercício de autoformação e heteroformação, de atualização e de experimentação de novos projetos, sobretudo de impacto social. De uma forma mais direcionada, esses participantes se dedicam às atividades sociais, visando a trazer melhorias e mais alegria para a vida de crianças, jovens e adultos pertencentes à camada da população desprovida de recursos.

Há um aspecto a ser destacado nesta categorização: distinguir os que foram inseridos em *Ciência* e em *Educação* tornou-se uma tarefa que me exigiu buscas exaustivas nos documentos, diferentes análises e reflexão. Dadas às dificuldades de realizar uma associação linear, tendo em vista que todos destas duas áreas, além da

produção de práticas diferenciadas e inovadoras, ou tendem ou explicitamente atuam na produção de conhecimentos teóricos, o critério demarcador estabelecido concentrou-se na *ênfase* e não na *ausência*.

Sendo assim, embora os(as) participantes que foram inseridos(as) na *Educação* também interajam e contribuam com a produção de conhecimentos científicos, eles(as) realizam, como *ênfase*, projetos/inoações de intervenção direta. Os participantes da *Ciência* têm uma forte atuação prática na área (devido à profissão que exercem), mas existe uma *ênfase* maior na produção de conhecimentos científicos, por meio da realização de pesquisas de forma mais sistemática. Outro desafio foi nomear o domínio específico, já que a tendência nos participantes nas três categorias segue no sentido de uma prática interdisciplinar e compatível com princípios transdisciplinares.

Definidas as categorias, os dados foram enriquecidos e/ou complementados por meio da análise documental. Para tanto, pesquisei fontes que me revelaram aspectos sobre o desempenho dos experts, além de fazer contato com pessoas da família, colegas, orientadores, nas situações em que isto foi possível.

Por exemplo, em um dos casos, obtive relatórios elaborados pela professora da Educação Infantil, cujas informações sobre características desse participante, na infância, contribuíram significativamente no processo de análise e discussão teórica. Segue, abaixo, um resumo desse relatório, por se tratar de aspectos de caracterização da participante. Por ser um texto longo, selecionei expressões mais curtas que a descrevem:

- Laura (esporte): *alegre e feliz em seu primeiro contato com a creche; afetiva, carinhosa e não demonstra preferência com os colegas de classe; muito ativa e ágil, constantemente pulando, não se detém nos brinquedos de casinha; participa com prazer das atividades; tem facilidade de se expressar por seus desenhos, sempre muito coloridos e alegres; prefere livros de história e permanece lendo por longo tempo; reage com rigor quando contrariada, mas chora e pede ajuda quando não consegue o que quer; dificilmente revida uma agressão; ótimo relacionamento com os colegas; tem dificuldade de manter seus objetos em ordem; notamos seu progresso em todas as áreas [...]* (Fragmentos do Relatório da professora de Educação Infantil).

Em um segundo caso, aspectos informados pelo orientador de doutorado, trouxeram elementos muito relevantes para as discussões acerca do objeto de estudo desta tese:

- Pedro (tecnologias educacionais): *tem um perfil raro, que combina habilidade empresarial e acadêmica nas áreas de exatas e de humanas, e é isto que o insere na elite dos cientistas mundiais* (Depoimento do orientador de doutorado).

E, em um terceiro caso, obtive o depoimento de uma colega de escola, da época da adolescência, que apresento a seguir:

- Francisco (economia): *o conheço desde que cheguei a Brasília, em 1992. Estudamos no mesmo colégio, da quinta série até o terceiro ano. Ele sempre foi amigo, muito inteligente, sempre tirava as melhores notas, em todas as matérias, não era de fazer bagunça em sala, muito dedicado ao que se propunha a fazer e parecia que ele quase não estudava em casa, pois já sabia de tudo. Aos 15 anos de idade, acompanhei uma banda que ele teve com outros amigos, eles ensaiavam bastante em estúdio. Lembro que tocava guitarra e que ficou muito feliz, quando ganhou sua primeira pedaleira. Quando fizemos o vestibular, eu já imaginava que ele fosse passar sem dificuldades para qualquer curso que ele escolhesse, por ser muito inteligente. Sempre me impressionou a atuação séria e dedicada à profissão de economista e de músico. Como músico, que é algo que acompanho mais, eu o acho um exímio profissional. Toca muito bem. É virtuoso. Mesmo tendo passado muito tempo sem nos encontrarmos, sempre há muita amizade nos momentos que nos reencontramos, seja em um show, seja em reuniões da turma do colégio* (Depoimento de uma colega de escola).

Outros dados para a análise documental foram gerados a partir das produções, origem de condecorações recebidas, participações em eventos científicos, publicações em periódicos reconhecidos, projetos realizados, vídeos, gravações em áudio, fotografias, reportagens. Da parte acadêmica, científica e profissional, as consultas foram realizadas no sítio do CNPq e Currículo Lattes. O CNPq fornece a base de dados de utilidade pública denominada Plataforma Lattes, cujo Currículo Lattes tornou-se uma fonte-padrão nacional no registro da trajetória de estudantes e de pesquisadores, indispensável à análise do mérito e competência dos pleitos apresentados a esta agência (CNPq, 2008).

Houve alguns documentos dos quais não foi possível obter cópias, pois tive acesso apenas no momento do encontro. Estes, eu analisei na presença deles e fiz anotações em minhas notas de campo. Na análise documental, foi possível obter dados gerados por meio das narrativas dos experts e os gerados via outras fontes documentais.

A síntese dessas informações documentais nas tabelas ou figuras que seguem, contém o que foi considerado essencial dentre todos os dados obtidos nas fontes de consulta citadas neste tópico. Selecionei o que estava mais direcionado à constituição do perfil expert dentro do que pôde contribuir para ilustrar um quadro de caracterização mais detalhada dos participantes, focalizando aspectos que corroboravam os critérios de seleção, que, resumidamente, requeriam: o reconhecimento do alto desempenho e validação pelo campo; contribuições significativas, reconhecidas como inovadoras; premiações e títulos de honra pela criação que levou o domínio à inovação; identificar a

expertise que envolve o trabalho com ou destinado à melhoria dos processos de aprendizagem infantil.

Reconhecimento e validação pelo Campo

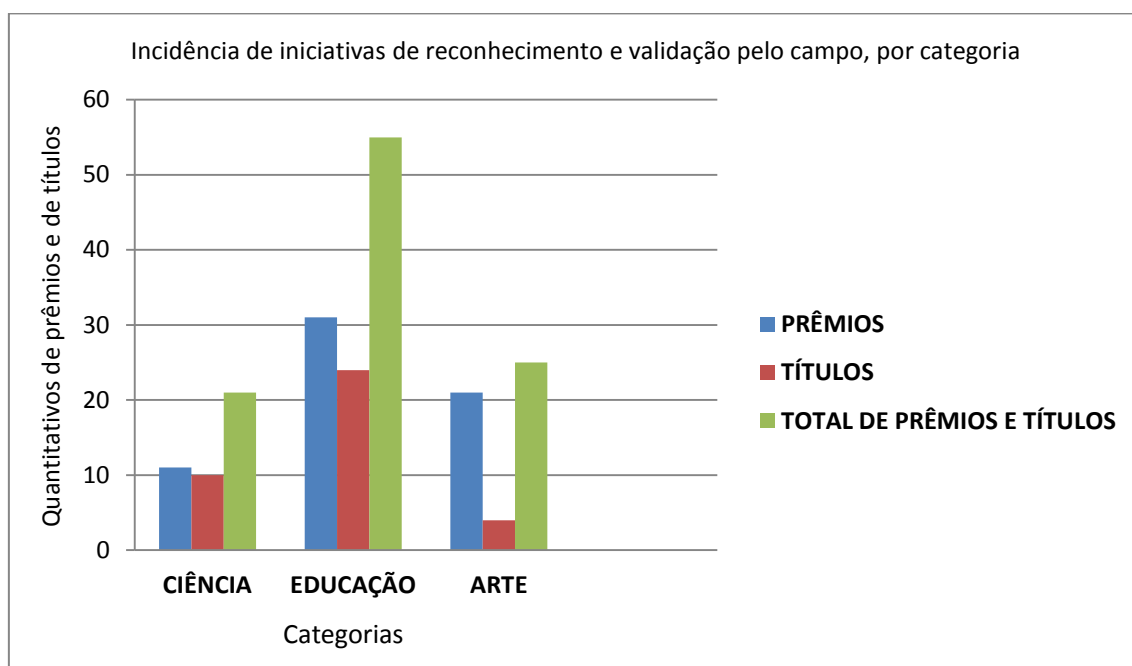
Quanto a estes critérios obtive os dados apresentados na tabela 23. Os percentuais constam somente da última coluna, porque não há finalidade de comparação entre as categorias.

Tabela 23. Incidência de iniciativas de reconhecimento e validação pelo campo

Categorias	Quant. de participantes	Quantidade e % de Prêmios	Quantidade e % de Títulos	Total e % de Prêmios e Títulos no grupo de participantes	
Ciências	4	11	10	21	20,8%
Educação	3	31	24	55	54,5%
Arte	3	21	4	25	24,7%
Total	10	63	38	101	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Currículo Lattes.

Figura 15. Incidência de iniciativas de reconhecimento e validação pelo campo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Currículo Lattes.

Embora a finalidade na exposição desses dados seja a de corroborar os critérios de seleção e ilustrar a caracterização do perfil dos participantes nos critérios correspondentes, algumas observações sobre a tabela e o figura corroboram a nossa realidade.

Em primeiro lugar, reporta a pouca valorização do campo da Educação, particularmente no Brasil. Apesar de a quantidade na categoria Educação parecer demonstrar o contrário, o que determina esta visão de ascendência se concentra em um único participante: o que reside e atua no exterior.

Sobre a observação da pouca valorização, esta tem por base os resultados de uma pesquisa feita em 18 mil salas de aula, apresentada no *Fórum Educação* realizado em setembro deste ano de 2015, que destacou a importância do papel dos professores na melhoria da educação no país. Barbara Bruns, economista na área de educação para América Latina e o Caribe, expôs que a pesquisa ressaltou o problema histórico, para o Brasil, de não considerar as relações entre desempenho dos professores e aprendizagem dos alunos, e, em consequência, de desvalorizar aqueles com desempenho muito diferenciado. De acordo com Burns (2015), os bons não recebem incentivos, os ruins não sofrem consequências, mantendo-se ineficientes, além de não existir políticas de valorização dos que se destacam.

Estes são os pontos mais críticos, porém, não deixando de levar em conta outras variáveis, “na última década, as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores” (BURNS; LUQUE, 2014, p. 6). Cabe, ainda, chamar a atenção para os seguintes dados: um professor com baixo desempenho leva os alunos a conseguirem dominar apenas 50% ou menos do currículo para a sua série; com um bom professor os alunos têm um ganho médio de *um ano*; contudo, tendo professores excelentes, os alunos avançam 1,5 série ou mais (HANUSHEK; RIVKIN 2010; ROCKOFF, 2004).

Em segundo lugar, os dados da figura 15 destacam a hegemonia culturalmente instalada de uns domínios sobre outros, pautada, geralmente, por aqueles que se embasam nos métodos quantitativos como os únicos válidos (MARTINS, 2004; SANTOS, 1995). Cabe analisar esta realidade, à luz dos dois critérios mencionados (reconhecimento e validação pelo campo), destacando dados específicos de cada domínio, visto que em números gerais e visualmente, a incidência pareça ser maior no campo da Educação.

Quanto a isto, existem algumas particularidades. Do total de quatro participantes na categoria *Ciência*, dois pertencem a domínios que não estão vinculados à Educação (*Neurociência* e *Economia*) e dois, a despeito de seus domínios não estarem vinculados à Educação (*Linguística* e *Engenharia*), a expertise deles está inserida neste espaço. Ambos atuam a universidade, dedicando-se à docência, pesquisa e formação, apesar de também realizarem projetos de intervenção na realidade. Assim, a realidade a qual me referi se confirma na constatação de que, do total de 21 prêmios e títulos concedidos na categoria *Ciência*, 20 (95,2%), foram concedidos aos domínios da *Neurociência* e *Economia*, e, 1 prêmio (4,8%), aos participantes que atuam no espaço da *Educação*, neste caso referindo-se ao participante João. Apesar da possibilidade de o fator idade (37 anos) e tempo de atuação (13 anos), supostamente, exercerem alguma influência, João tem dado contribuições relevantes em um campo de pesquisa crucial para o Brasil e o mundo.

Na categoria *Educação*, por sua vez, os dados voltam a enfatizar a baixa valorização da área dentro do país (BURNS, 2015; BURNS; LUQUE, 2014). Os percentuais que seguem não se referem às categorias e, sim, aos dados de cada participante, os quais não foram especificados na tabela para não identificá-los. Do total de 55 prêmios e títulos, 34 (62%) foram concedidos a somente um dos participantes, que, embora de nacionalidade brasileira, reside e atua no exterior, sendo que um dos prêmios foi denominado de “óscar”, dado o seu grau de relevância e reconhecimento. Para as outras duas participantes que residem e atuam no Brasil, foram destinados os outros 21 (38%) prêmios e títulos. Focalizando apenas o total de 31 prêmios, 23 (74,2%) pertencem ao participante do exterior e os outros 8 prêmios (25,8%) estão distribuídos entre as duas participantes que residem e atuam no Brasil.

Apresento, a seguir, os dados correspondentes ao critério (7), “*ter dado uma ou mais contribuições significativas, reconhecidas como inovadoras e que o(a) levou a destacar-se dos pares no respectivo domínio*”. Esses dados foram pesquisados em sites de universidades e de outras instituições, reportagens, entrevistas, palestras ministradas, discursos escritos em solenidades de premiação ou concessão de títulos de honra, biografias publicadas em periódicos, revistas, e reúnem os elementos de inserção das contribuições dos experts em cada categoria, do ponto de vista qualitativo. Em respeito à exigência ética de não revelar a identidade dos participantes, essas informações foram descritas da forma mais genérica possível, mantendo o cuidado de não dar indícios que

suscitem direcionamento aos seus criadores. Por esta razão, optei por não distinguir as realizações por participante.

Categoria Ciência:

- Criou um centro de referência mundial na área de saúde.
- Trabalha o desenvolvimento do pensamento cognitivo em crianças com problemas neurológicos.
- Exerce a profissão e a atividade de cientista, com a mesma excelência.
- Primeira brasileira a receber o título de Doutor Honoris Causa, em uma importante instituição no exterior.
- Pesquisa o transplante de neurônios.
- Foi um dos laureados com a *Ordem Nacional do Mérito Científico*.
- Realiza pesquisas avançadas nas áreas da afetividade, letramento e memória para reabilitar e ativar novas áreas cerebrais em crianças e idosos.
- Pesquisa estratégias para conseguir eficiência do uso da água e aumento da disponibilidade de água, especialmente em regiões vulneráveis.
- Criou modelos matemáticos e estatísticos que influenciam a gestão dos recursos hídricos no país.
- É pesquisador do *Columbia Water Center*.
- Realiza pesquisa avançada sobre a otimização do processamento de cérebros lesionados, por meio da comparação entre analfabetos e alfabetizados.
- Um dos maiores especialistas mundiais em cérebro.
- Engajada na extinção do preconceito linguístico no Brasil, como contribuição na dimensão social, psicológica, emocional, afetiva e de valorização cultural no país.
- Atua no campo da Economia Criativa ou Economia da Inovação, com ênfase na implantação de projetos e políticas de inovação no setor.
- Desenvolve métodos inovadores na área da energia e sistemas agrícolas, com aplicativos para o Brasil, mas, considerado e avaliado como muito valiosos em todo o mundo.
- Realiza pesquisas e projetos efetivos de prevenção à inundação, para antecipar ações que protejam a população em áreas propensas a esse risco.
- Compõe o grupo de pesquisa de Gerenciamento do Risco Climático para a Sustentabilidade Hídrica, o qual atua com um olhar interdisciplinar.

Categoria Educação

- Criou ambientes de aprendizagem para crianças construindo dispositivos sofisticados e com significado pessoal.
- Criou estratégias para o desenvolvimento cognitivo infantil: vanguardas nesse tipo de estudo no Brasil.
- É pioneira na contribuição mais relevante que deu ao domínio, no âmbito de projetos realizados, pesquisa, formação de professores e construção teórica.
- Criou alternativas inovadoras, inéditas, que rompem as estruturas tradicionais da escola, atuando na relação professor-aluno.
- Instalou o primeiro laboratório de estudos sistemáticos da aprendizagem infantil.
- É responsável pela expansão e melhoria da educação básica no Brasil, desde os anos de 1960.

- Criou e realizou projetos pioneiros na educação pública básica e universitária, com experiências novas de ensinar e de aprender: marco na geração de cientistas e professores da educação básica e universitária.
- Descobriu o caminho para despertar a motivação para aprender, aspecto que ocupa grande parte do trabalho que desenvolve.
- Criou um dos primeiros centros de excelência, nesta área, no Brasil.
- É coinventor da primeira plataforma de baixo custo, para uso educacional, na qual uma das funções é possibilitar que a criatividade emerja, acessível a usuários avançados ou iniciantes e está sendo utilizada, atualmente, em mais de dez países.
- Contribui com a pesquisa, a ciência, a tecnologia e a formação na Educação, na rede de ensino público.
- Além do reconhecimento mundial, foi nomeado pelo respectivo campo, como ‘educadores e inovadores de primeira linha’.
- Criou um dos maiores centros de formação de professores do mundo, cuja missão inclui criar um contingente de profissionais capazes de tratar problemas de alta complexidade, na gestão e na didática.
- Dois são, particularmente, reconhecidos como os maiores especialistas nos estudos de tecnologia aplicada à educação.
- Persistem no estudo e na prática deliberada atuando no mesmo domínio há cerca de 60 anos, com o mesmo nível de excelência.
- Criou um equipamento de tecnologia de alta significação para a aprendizagem com um custo que reduziu 93,33% do valor que o mesmo equipamento tem sido comercializado no mercado, a fim de beneficiar crianças de países mais pobres ou de estimular o interesse nos países que não investem em Educação.
- Uso inovador de tecnologia na modelagem por computador da cognição humana, adaptado para a aplicação na aprendizagem de crianças.
- Institucionalizou a pesquisa na área de alfabetização no Brasil, criando um dos centros mais importantes do mundo sobre o tema.
- É o nome mais ativo na consolidação da CAPES, do CNPq e de iniciativas da UNESCO.
- Todos os participantes desta categoria produziram teorias sobre o ensino e a aprendizagem, articulando a contribuição das várias ciências, com alternativas teóricas e metodológicas avançadas.

Categoria Arte

- Primeira esportista brasileira a conquistar medalha de ouro nesta modalidade.
- Foi intitulada como a “*lenda do esporte*” brasileiro.
- Inovou na modalidade criando elementos inéditos, originais, de alto grau de complexidade, um feito raro no esporte.
- Integrou áreas e estilos na modalidade esportiva.
- Promoveu a quebra de paradigmas nos dois domínios, inclusive o de que saber improvisar é um talento inato.
- Criou uma pedagogia musical.
- Foi campeã mundial consagrada, atingindo o maior número de pontos em sua modalidade.
- Criou a arte da improvisação com parâmetros próprios e originais.
- Integrou estilos inovando e rompendo os limites do domínio.

- Promoveu o encontro da música e do esporte com a criatividade, transferindo o poder da técnica para o prazer e a motivação de aprender e, treinar, só o necessário.
- Propiciou a interação com ações educativas.

Aspectos aos quais nos reportam esses dados qualitativos referentes às contribuições relevantes dos experts pesquisados, revelam que há um grupo forte nas três grandes áreas. Destaco, porém, em particular, o grupo da área da Educação, que atua tanto na pesquisa, como na formação e na execução de projetos de forte intervenção na realidade. Para um dos participantes, “o Brasil persegue *rankings* internacionais assim como persegue *rankings* no futebol, sem sequer saber o que exatamente esses *rankings* estão medindo”. E, afirma, ainda: “alimento o sonho de ajudar a educação brasileira e, para tanto, estou criando alternativas de baixo custo para, um dia, concretizar este sonho”.

São movimentos assertivos que padecem do desconhecimento da existência desse nível de contribuições de experts, com grandes possibilidades de provocar mudanças substanciais. Esses experts, muitas vezes, se mantêm no ‘anonimato’, no âmbito externo e até interno de seus domínios, sendo mais reconhecidos, valorizados e reverenciados fora do Brasil. Inclusive, um dos prêmios concedidos (o mais recente, de 2015) foi em reconhecimento à contribuição científica e tecnológica que levou o domínio de um deles ao progresso.

Foi importante constatar que, mesmo aqueles que não pertencem à Educação como domínio específico, todos se engajam em pesquisas, projetos e práticas de formação das mais diferentes maneiras, atendendo a natureza do seu domínio. Alguns se encantaram e a tomaram como atividade principal, como é o caso, por exemplo, de um deles, que, em sua narrativa, declarou: “percebi que a minha vocação era a vida acadêmica” (João, *Engenharia*). Outros, mesmo depois da aposentadoria, mantiveram o vínculo como uma missão de responsabilidade social. Encontrei, em entrevistas publicadas na internet, que dois dos participantes que têm a mesma formação básica (*Engenharia*), se declararam apaixonados pela Educação e ambos têm desenvolvido trabalhos relevantes para crianças, jovens e adultos, até o ensino universitário. Uma das perspectivas enfatizadas no trabalho de um deles é levar a reconhecer o ‘lado humano’ da engenharia, dimensão pouco convencional e impopular entre os estudantes e pesquisadores nas disciplinas das ciências exatas.

Histórico de desempenho com dados de publicações

As tabelas e figuras apresentadas a seguir reúnem os dados documentais referentes às contribuições significativas correspondentes ao mesmo critério (7), desta vez, ilustrando-as com dados numéricos. Nesse modo de representação visual, não foi possível expor os dados dos participantes inseridos na categoria *Arte*, somente *Ciência e Educação*. Em razão da própria natureza dos domínios inseridos na categoria *Arte* (música e esporte), não há um banco de dados específicos, que reúna informações acerca do desempenho desses experts como encontramos no Currículo Lattes ou sites institucionais, por exemplo. O tipo de produção é diferente dos domínios que abrangem um caráter acadêmico-científico.

A categoria *Arte* foi mais bem representada no tópico anterior que abordou o reconhecimento pelo campo envolvendo títulos de honra e premiações. E, neste contexto, as informações documentais obtidas foram geradas de fontes de divulgação de shows, apresentações, lançamento de CDs, premiações, entre outros certames, e em alguns ensaios biográficos. Com relação aos dados de produção, há três livros publicados por um dos participantes da área da música e 28 produtos técnicos que se referem somente aos dois participantes desta mesma área. Nesse quantitativo de produtos técnicos, estão computados os dados que foram encontrados, que são os CDs gravados. O alto rendimento, no caso da participante do esporte está representado na quantidade de prêmios e medalhas, como é o esperado da própria natureza do domínio. Os dois participantes do domínio musical atuam ou atuaram também ministrando cursos de música.

Tabela 24. Dados documentais das contribuições de experts aos seus domínios, por categoria

PUBLICAÇÕES/EVENTOS	CIÊNCIA	EDUCAÇÃO	TOTAL E % DAS DUAS CATEGORIAS	
Apresentação de trabalhos em congressos	467	235	702	38,3%
Artigos completos publicados em periódicos	114	206	320	17,4%
Produtos técnicos	243	73	316	17,2%
Trabalhos completos publicados em Anais de eventos	77	95	172	9,5%
Capítulos de livros	65	56	121	6,6%
Resumos publicados em anais de congressos	64	44	108	5,9%
Outras publicações bibliográficas	49	14	63	3,4%
Edição de livros	9	23	32	1,7%
TOTAL	1.088	746	1.834	100%

Fonte: Currículo Lattes.

A tabela foi elaborada em ordem crescente, tendo por base a coluna referente ao “TOTAL E % DAS DUAS CATEGORIAS”, em razão das diferenças nos números em todos os itens de cada categoria.

Mais uma vez os percentuais se mantiveram na última coluna, para não caracterizar comparação entre as categorias, também em razão das especificidades de cada domínio e da finalidade dos dados apresentados aqui. O que podemos verificar observando a tabela 24, é que há um volume considerável de contribuições/produções em ambas as categorias: 1.088 (*Ciência*) e 746 (*Educação*). Considerando que a fonte de geração desses dados foi o Currículo Lattes, não seria incomum que *Educação* nos revelasse uma diferença maior com relação à *Ciência* em itens como artigos publicados em periódicos, publicações em anais de eventos e edição de livros.

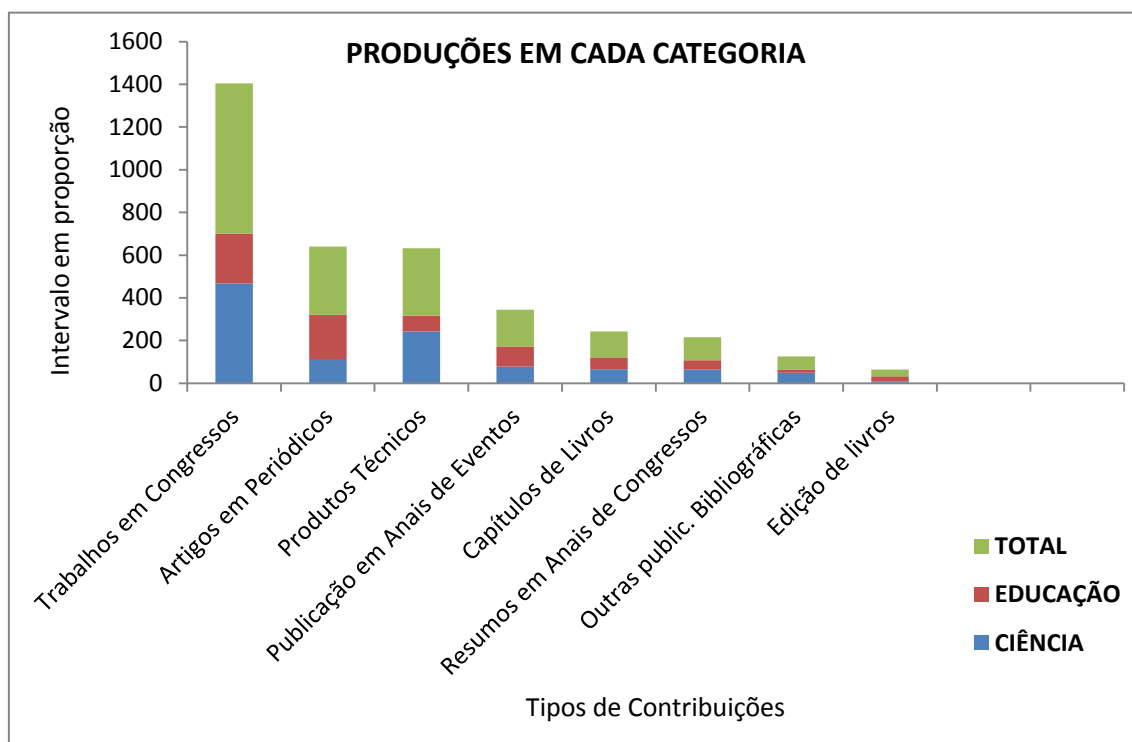
O que ambas se destacam, em quantidade e percentual, concentra-se nas colunas “apresentação de trabalhos em congressos” (702 ou 38,3%), “artigos completos publicados em periódicos” (320 ou 17,4%) e “produtos técnicos” (316 ou 17,2%), totalizando 1.338 ou 73% de todas as contribuições. Em se tratando de profissionais

proativos no sentido de atualizarem-se constantemente, buscarem novas perspectivas para os seus campos, dialogarem com outros campos, pareceu-me coerente este resultados. Basicamente, esses três itens (participação em congressos, artigos em periódicos e produção técnica) parecem mover-se para um eixo comum, que é reportar à dimensão de caráter profissional, na perspectiva da formação, da pesquisa e da prática/realização. Geralmente, nos congressos da área é que os profissionais se atualizam e mostram suas contribuições para a atualização dos pares, independente de serem acadêmicos ou cientistas. A publicação em periódicos é uma decorrência do envolvimento com a pesquisa, que, para eles, sugere não ter muito significado em termos de prioridade, se comparado com o quantitativo de publicações de acadêmicos, por exemplo. Mesmo as pesquisas e experimentações destes participantes estão sempre voltadas para novas intervenções na realidade.

Também pesquisei sobre quais deles atuam ou atuaram como membros de corpo editorial. Na *Ciência*, todos os quatro participantes atuam ou atuaram, totalizando o número de 29 periódicos que são assessorados por eles, em sua maioria, internacionais: Júlia (7), Maria (7), Francisco (1) e João (14). Na *Educação*, somente um participante realiza esta tarefa: Helena (1).

A figura 16, abaixo, nos propicia uma representação visual mais clara sobre a incidência de cada tipo produção nas categorias *Ciência* e *Educação*. A finalidade foi oferecer uma visualização imediata do que representa, em proporcionalidade de amostra, cada tipo de produção no interior de cada categoria.

Figura 16. Visualização da proporção de produções dentro de cada categoria

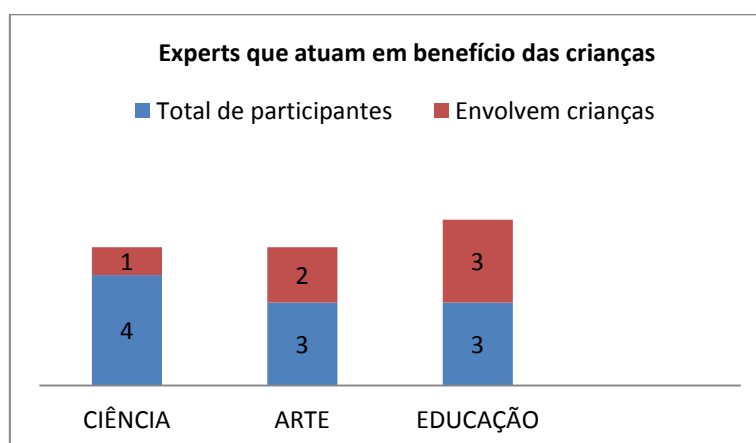


Fonte: Currículo Lattes.

Expertise que beneficia a Educação de crianças

A respeito deste critério de redução, o qual visou destacar os participantes cuja expertise está de algum modo beneficiando crianças, procurei ilustrar o percentual dentro de cada categoria, conforme figura 17, abaixo. A barra vermelha indica a quantidade de participantes, comparada ao total (barra azul), cujo domínio se insere em cada categoria, que direciona sua expertise para o desenvolvimento infantil, de algum modo.

Figura 17. Expertise que beneficia a Educação de crianças



Fonte: Narrativas da história de vida.

Traduzindo em números, 1 expert no total de 4 na categoria *Ciência*; 2 experts no total de 3, na categoria *Arte*; e 3 experts, ou seja, todos os que pertencem à categoria *Educação*. Em cada uma das categorias há participantes com uma preocupação e direcionamento da expertise para o desenvolvimento infantil, seja na dimensão da saúde (*Ciência*), seja na dimensão da aprendizagem (*Educação*), seja na dimensão social (*Arte*). Fragmentos da narrativa de alguns desses participantes deixam suficientemente claro esta tendência em dedicar sua expertise a este público. Inclusive, uma delas, além de atuação intensiva e inovadora para melhorar os níveis de alfabetização de crianças, ainda atende populações ribeirinhas, na Amazônia, levando livros infantis para distribuir.

Toda vez que eu vejo uma criança que é tão nova, um novo atleta que surge, eu fico feliz. Muito feliz com isso [...] Primeiro porque a gente não ta só dando a oportunidade de vida diferente, mas a gente ta construindo uma visão diferente nessas crianças [...] Não to falando de formação de atletas, to falando de formação de caráter, que às vezes uma criança que... Ah ela não vai ser uma (...)²⁵... Mas ela pode ser um advogado, ela pode ser uma professora. Ela pode não ser nada, mas ser uma pessoa boa. Não quer dizer que ela vai ter uma formação, mas ela vai ter um olhar diferente do mundo. Eu acho que... O nosso foco é a comunidade carente, as cidades mais carentes, tal. [...] Quando a gente traz isso, você traz uma visão diferente pra essa criança (LAURA).

²⁵ Os parênteses indicam que foram excluídas as palavras que podem identificar o participante.

[...] aí eu fui numa escola pobre, e perguntei: a senhora tem alunos que não aprendem a ler? Ah... É o que mais tem. Eu disse: então a senhora fala com as mães, que eu vou levar ali pra universidade pra ver se eles aprendem a ler no computador (HELENA).

E eu escrevi esse projeto onde eu pensava de usar estruturas do som pra (...) ²⁶ pra desenvolver estruturas de pensamento na criança [...] Mas aí, e aí então, eu resolvi... e eu desenvolvi um método, pra (...) da criança [...] E eu comprovei, peguei um grupo de crianças [...] aí eles passam a interagir com as crianças em situações lúdicas e em pares pra desenvolver a metacognição, pra que e a criança pense sobre o seu pensar. E aí ela controla o seu comportamento (JÚLIA).

Mas aí quando eu saí eu falei “agora eu vou voltar pra realidade do ensino das crianças pobres”, aí a primeira coisa que eu fiz, tem um aglomerado da serra, que é um conjunto de favelas enormes aqui na serra que pega esse morro todo aqui [...] aí recebia as crianças da favela, com professores da comunidade mesmo [...] (ANA).

[...] nem me anima trabalhar com coisas que não tenham um potencial de impacto na equalização de oportunidades, na valorização das práticas e das ideias das crianças menos favorecidas que é muito parte do meu trabalho. Eu olho muito, por exemplo, as práticas de crianças de baixa renda e penso fora, mas de integrar essas crianças ao mundo do conhecimento, não negando o que elas sabem, mas partindo, construindo em cima do que elas sabem [...] E uma outra coisa interessante que acontece, quando a criança ela percebe que a ciência é imprecisa, quer dizer, imprecisa de uma forma controlada, não é caótica, mas que o erro é parte da ciência, o erro no sentido... não o erro... o erro experimental né? Que é parte da ciência... A gente vê que as crianças se sentem mais capazes de serem cientistas [...] a transformação que o conhecimento opera no ser humano, ela é tão poderosa, tão profunda... e quando você vê isso acontecendo numa criança de 12 anos, que não tem perspectiva nenhuma na vida e de repente começa a entender como o mundo funciona... isso pra mim foi uma coisa tão forte, tão importante [...] (PEDRO).

Ao modo de algumas considerações finais para este tópico da análise documental, chamou-me a atenção um elemento de destaque no alto desempenho dos experts pesquisados, que considero de suma importância para o progresso de cada

²⁶ Os parênteses indicam que foram excluídas as palavras que podem identificar o participante.

domínio. Embora todos eles estejam engajados em práticas efetivas em benefício da sociedade, de suas comunidades científicas, das instituições às quais estão vinculados, há uma preocupação, uma dedicação intensa e competente na ampliação do arcabouço teórico dos respectivos domínios. Tais realizações, dentre as quais integram estudos, projetos e formação de seus pares na perspectiva de aumento do contingente de pessoas que atinjam melhor desempenho, foram e estão sendo reconhecidas em seus respectivos campos.

Faz-se importante ressaltar, que os resultados deste reconhecimento estão demonstrados em produções tornadas públicas por meio de eventos científicos e de periódicos nacionais e internacionais do mais alto nível, avaliados pelo sistema *Qualis*, mantido pela CAPES²⁷, prêmios e diferentes títulos de honra concedidos, conforme apresentados neste tópico. São dados gerados de fontes públicas e idôneas que corroboram a adequação dos participantes ao escopo desta tese. Considero válido que esses dados não tenham sido apreendidos somente da narrativa dos participantes, revelando-nos, assim, por outros pontos de vista e por outros critérios de julgamento, a relevância da contribuição de cada um para seus respectivos domínios.

Todavia, há um aspecto que se tornou preocupante, em razão da efetividade destas contribuições. Trata-se do baixo nível de polinização de realizações inovadoras e criativas, passíveis de constituírem-se solução definitiva para problemas recorrentes. A pesquisa nas fontes documentais me revelou o quanto o desconhecimento da existência de experts que poderiam contribuir em diferentes domínios pode ser prejudicial à melhoria da qualidade de vida em todos os setores da sociedade. O prejuízo se intensifica, quando mantemos estas contribuições restritas ao interior de cada domínio, sem expandir limites, sendo, muitas vezes, desconhecidas até pelo próprio campo. É preciso destacar que esse desconhecimento se dá apenas no âmbito interno, tendo em vista que todas essas pessoas são reverenciadas fora do país, até mesmo em domínios diferentes dos que atuam. Recentemente, um(a) dos participantes foi convidado(a) a contribuir com sua expertise em outro país, integrando-se a equipes de Los Angeles, na Califórnia, afastamento que ocorreu depois de concluída a pesquisa de campo.

27 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

5.2. CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS NARRATIVAS

Neste tópico, está expresso, de modo mais direto e reflexivo, o meu olhar de pesquisadora sobre todas as elaborações suscitadas pelos dados apresentados no 2º ato interpretativo, análise das narrativas. O esforço se deu no sentido de articular significados e sentidos, e, a partir das falas dos experts, trilhar o caminho de resposta às questões norteadoras e objetivos específicos.

A questão aqui foi alcançar: o que os dados me dizem? O que eu aprendo do sentido do todo de cada participante? Qual é a sua visão dentro da própria história de vida? Quem é a pessoa que está emergindo, se materializando naquela história? A partir destas indagações, aproximei-me do caminho de resposta às questões norteadoras e objetivos específicos: quais são os indicadores que vão emergir desse ambiente nativo? Qual o estilo de pensar e agir que a história deles me revela? Como eles conseguiram acessar o seu espaço potencial da criatividade? Como encontrar a criatividade na expertise?

Tais questões perpassaram por todo o processo de codificação e categorização. Cada etapa desse processo foi abordada na perspectiva de discutir os resultados, apresentando o significado de cada dado extraído. Começou pelo o sentido do todo, seguido das unidades de sentido e as palavras-polo, as categorias indígenas, os fatores e características e as categorias variantes e invariantes.

Esse modo de acesso diferenciado às essências do fenômeno investigado se tornou possível, porque os experts foram questionados por meio de sua história (experiência vivida com o fenômeno), filosofia de vida (visão, concepção de mundo), trajetória e modo pessoal de interpretação. Não houve a tentativa de entender tudo isto por seu raciocínio e estratégias adotadas na tomada de decisão. Pedir-lhes explicações baseadas em regras e normas não faz parte das estruturas de pensamento de uma pessoa que atingiu o grau de expertise que eles atingiram. Eles não conseguem mais transpor, passo-a-passo, o já automatizado, fazendo uso da racionalização para explicar o *know-how* engajado, que é o uso da intuição, no *know-what* desengajado, que são as regras (DREYFUS; DREYFUS, 1986).

5.2.1 Com a palavra, os dados!

Urna vida, urna vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de urna existência individual concebida como urna história e o relato dessa história (BOURDIEU, 1998, p. 183).

Com os resultados aqui expressos como base do que foi extraído do sentido do todo, não pretendi realizar uma “análise de história de vida, mas a busca de índices epistemológicos” (PAUL, 2009, p. 368) que auxiliassem na constituição de um novo olhar para a produção de conhecimentos no campo da expertise. À luz de Paul, o fato de esses experts terem vivido os eventos em companhia do fenômeno (criatividade na expertise) e de terem sido marcados por ele, de modo a atingir altos padrões de desempenho, suscita intuições e significações que as teorias já constituídas talvez ainda não tenham abordado.

Nesta perspectiva, detive-me nas histórias de vida desses dez expert, no que me revelaram de aspectos mais pontuais. Em uma breve passagem pela infância, abstraí o potencial do fator liberdade, no sentido de um consentimento obtido para desenvolver-se livremente. Na adolescência, percebi os efeitos de um amadurecimento já precoce desde a infância. Uma etapa que, por esse ponto de vista, ora se misturou à infância, ora à fase ‘adulto expert’, em termos de categorias atribuídas. Configurou-se como uma etapa do desenvolvimento deles que foi marcada, não tanto por episódios inusitados, mas, muitas vezes, pela consolidação de desejos e de estilos de pensar e agir.

Grande parte deles apareceu como estabelecendo, precocemente, um vínculo com os desafios e as atividades pertinentes ao domínio. Mais tarde, tornou-se um vínculo profissional. O uso da expressão “grande parte” advém da dificuldade de estabelecer, numericamente, o que se insere no âmbito da relação formal e informal, devido à mistura de descrição de “paixão por” e de atuação propriamente dita no domínio. Ana, Helena, Maria, Alice e José, por serem os de mais tempo e idade, situam-se entre aqueles que o período, historicamente demarcado, permitia a inserção no campo de trabalho ainda na pré-adolescência. Mas, também Júlia, Pedro, João e Francisco, experts de menos tempo e idade, descreveram a relação com o objeto de expertise de tal modo, que, mesmo em um período histórico mais bem estruturado em questões laborais, tornou-se difícil estabelecer demarcadores.

Júlia, por exemplo, declara ao narrar determinado episódio: “*e, como eu sempre tive interesse de resolver uma questão [...]*”. O “sempre”, no contexto da narrativa de

Júlia, denota um tempo subjetivo que parece ter se iniciado na infância e percorrido toda a sua trajetória, a qual ainda não terminou. A expressão do olhar dela, no momento da narrativa, suscitou-me a ideia de que esse “sempre” indica que o objeto nasceu com ela.

Com a Laura ocorreu o contrário. Apesar de o esporte exigir uma entrada bastante precoce, ela foi descoberta, ainda na infância, mas, com mais idade do que o convencional. Nem por isso, o que e como transcorreu em termos de experiência vivida, a partir desse marco em sua trajetória, tornou claro o limite entre infância, adolescência e adulto expert.

Desse modo, a dinâmica de distribuição de tempos e espaços na relação ‘inserção no domínio e fase da vida’ aparece como um fluxo que entrecruza adolescência e adulto expert e, algumas vezes, atinge até partes da infância. Percebi que, na relação do expert com o seu objeto de expertise, torna-se difícil estabelecer parâmetros. Inclusive, o tempo deixa de ter uma contagem clássica e passa a ter um caráter de tempo subjetivo, ou seja, estabelecido na medida do contato e da imersão no domínio.

Isto me reporta à regra dos dez anos como critério para adquirir a expertise. Quais seriam os parâmetros reais de ‘experiência vivida’ com o objeto de expertise? Em termos de medida, em que proporção poderia ser comparada a intensidade do impacto dessa *experiência vivida* e da *experiência adquirida* pela prática deliberada, no alto desempenho ou excelência? Em que momento, de fato, poderíamos demarcar um início para a expertise? Na contagem clássica do tempo, isto se dá em termos de dez anos de atuação no domínio. E no tempo subjetivo, o qual deveria abranger o tempo de apaixonamento e o de consolidação dessa vivência?

Talvez, por esta razão, jamais conseguiremos chegar a um consenso, em termos de precisão, sobre a polêmica que envolve a predominância de influências genética, do meio, ou, do que seja inato ou adquirido. As partes da vida deles parecem movidas por uma sinergia assincrônica intensa de pensamentos, ideias, fatores e características pessoais ou adquiridas do meio e por fluxos integrados que envolvem razão e emoção.

Alguns deles suscitam a constituição de um perfil convergente entre si. São constituintes de um modo unívoco de caminhar que podem nos direcionar a compreender algumas razões que levam pessoas a se diferenciarem da vala comum e tornarem-se reconhecidas em seus domínios. Alguns desses constituintes já foram discutidos em diferentes estudos, por diferentes teóricos. Outros, mais dentro de uma

análise ideográfica, direcionam-se ao que, em Paul (2009), relacionei às contradições que não devem ser apagadas com uma borracha, por serem peculiares e não generalizáveis aos olhos do método convencional. Seria como “apagar a riqueza do conteúdo apagando as contradições por elas aparecerem por uma arbitragem prematura” (PAUL, p. 367).

Mesmo levando em conta os aspectos pessoais, mais específicos de cada trajetória, pareceu-me uma ação repetitiva abordar a história de vida de cada expert, como resultado do sentido do todo, embora tenha sido descrição. Significa que, se buscarmos uma lupa ideográfica, percebemos os aspectos mais singulares que levaram às categorias indígenas variantes, associadas a fatores e características, por exemplo. Contudo, ao olharmos para o conjunto, o que ressalta são as características e fatores que convergem sinergicamente para explicar o que os torna diferentes. A questão que me provoca é: o que permitiu que esses dez participantes fizessem contribuições tão criativas, enquanto outros experts, igualmente capazes e comprometidos com o seu objeto de expertise, não o fazem?

Do sentido do todo foi possível apreender que os experts pesquisados se mantêm conectados a um caminho de busca obstinada pela perfeição. O desejo subjacente é o de estarem, constantemente, se superando, atingindo um nível de refinamento cada vez maior de suas atividades. Uma busca pela perfeição que parece não ter fim, visto que foi igualmente observável do expert de 32 anos de idade ao expert de 85 anos de idade. Esse comportamento parece movido pela autoexigência e a autorregulação.

A autoexigência foi uma característica muito presente nas narrativas. Muitas vezes, relacionada e manifestado pela busca da perfeição, o expert parte do princípio de que é possível alcançá-la. Funciona como um horizonte extremamente desejado, que ele parte em busca diária, transformada em um senso exacerbado de autocrítica e de aperfeiçoamento constante de tudo que se propõe a fazer. A autorregulação, por sua vez, emergiu como uma atenção guiada de seus próprios passos e parece contribuir para que a autoexigência não se torne em sofrimento. Funciona como um termômetro para a indisciplina diante das regras, característica que, neles, é peculiar.

Laura, que foi além, em seu processo de autorregulação, traz o depoimento de um episódio que levou à tomada de consciência, mudando a sua percepção, depois de uma atitude excessiva de busca da perfeição. Ana, com 85 anos, mesmo depois de aposentada, se engajou em um desafio ainda maior, sempre buscando fazer da melhor

forma, exercendo a prática deliberada (indicador teórico da expertise), sem admitir vislumbrar um fim para esta dedicação intensa. Ela expressa a sua insatisfação com a estrutura da universidade que não permite dar saltos fora da caixa (domínio) formatada pelo campo.

Nos exemplos que seguem, extraídos de experts de idades diferentes, podemos perceber esses aspectos.

Laura (32 anos)

Depois do mundial eu, como eu era a melhor do mundo, então cada competição, eu tinha que me superar, e fazer diferente [...] Eu acho que eu queria fazer tão bem feito, eu queria fazer tão melhor tudo, que eu acabei passando... É engraçado que, às vezes, as pessoas falam assim: a gente tem que dar 110%. Hoje, eu já não sei se eu tenho que dar 110%. Eu sei que tenho que dar 100%, porque talvez esse 10% estrague. Então, o que eu penso, hoje: faça como você faz todos os dias. Faça a dedicação da mesma forma. Porque, às vezes, você quer colocar uma força a mais no dia da final da olimpíada, eu coloquei uma força a mais, e essa força a mais fez com que eu desse um passo fora. Eu não erro nenhum, faço todo dia, 100%.

Francisco (33 anos)

[...] a questão é entre você conseguir identificar onde você dá pra chegar e ficar satisfeito com isso [...] foi uma possibilidade de fazer o melhor que eu podia fazer e continuar pensando e fazendo novas coisas...

José (52 anos)

E assim, o desafio com você mesmo é a cada vez que você faz aquela obra ou uma nova obra, você procurar ser cada vez melhor, ser mais exigente consigo mesmo, ou seja, “o que eu poderia ter melhorado do concerto de ontem pro próximo? O que ontem eu fiz que eu acho que isso aqui pode melhorar?”. [...] Na nossa área esse conhecimento é infinito, não tem fim, você nunca vai dominar todo o conhecimento [...] que é o grande desafio da profissão, ou seja, por mais que você tenha alcançado, você ainda pode alcançar mais, você pode melhorar mais. Então, essa pra mim é a grande recompensa, é ver que hoje eu tô muito melhor do que eu já fui e eu tenho certeza que amanhã eu vou ser muito melhor do que eu sou hoje. É esse que é o caminho que a gente busca né?

Ana (85 anos)

Era bastante a vontade de que as coisas fossem diferentes do que eram, sabe? Porque se é pra fazer a mesma coisa... Pra que? Então foi sempre pensando nisso, mesmo no cotidiano das minhas aulas era sempre essa ideia de pensar diferente... A minha produção foi sempre nessa linha, né? Estudando, sempre com uma insatisfação, não sei, uma preocupação, que era o seguinte: a gente fica na universidade... na verdade é uma torre de cristal, não é? Ainda mais as universidades federais, que você tem que ficar ali em dedicação exclusiva, o que significa que você não pode fazer nada que não seja ficar na universidade,

dando aula e fazendo pesquisa [...] Não aposentei não, me aposentaram! Mas, aí quando eu saí eu falei “agora eu vou voltar pra realidade do ensino das crianças pobres”, aí a primeira coisa que eu fiz, tem um o aglomerado da serra, que é um conjunto de favelas enormes aqui na serra que pega esse morro todo aqui.

A autorregulação é um indicador teórico da expertise, e se caracteriza por uma atitude consciente e voluntária de autocontrole dos próprios passos, possibilitando o autocomando de suas ações para o alcance de metas pessoais (BANDURA, 1991; ZIMMERMAN, 2000). Os exemplos extraídos das narrativas de Pedro e Francisco, respectivamente, também expõem, dito em outros termos, uma atitude de tomada de consciência sobre o próprio processo de decisão:

Essas coisas técnicas, que eu tava falando de fazer lanterna, de fazer não sei o que e tal, no fim, eu fui me desenvolvendo mais nessas coisas, tal, e, no fim, acabei querendo fazer engenharia ao invés de fazer qualquer coisa de humanidades, psicologia e tal. E acho que também era um pouco pra criar um caminho meu... quer dizer, acho que eu não tinha consciência disso naquela época, mas, enfim, eu decidi [...] Eu conseguia ter essa capacidade de monitoramento do meu próprio aprendizado. Eu acho que eu tinha facilidade em entender uma série de coisas e fazer relações [...] (PEDRO).

[...] Por mais eu que faça o melhor, eu sei até onde eu posso chegar (FRANCISCO).

Em outro recorte, Francisco deixa claro a autoexigência sobre o seu próprio estilo de agir, com relação ao desempenho no domínio no qual atua: “*se dá pra fazer melhor, tem que fazer melhor. É quase que um dever moral. Tipo, eu não me satisfaço com algo que eu não consiga fazer melhor*”.

Do significado extraído das narrativas, em conjunto, emergiu também a percepção de que todos se permitiram impulsionar por uma inquietação intensa, no sentido de não admitir parar e esperar. O incentivo da parte do ambiente familiar pode ser destacado como uma percepção comum a todos. A abertura, a confiança, a flexibilidade, favorecidas pelos pais nos primeiros anos, os quais geravam uma consequente liberdade, parecia intensificar essa inquietação: “*começou quando eu estava no primário, e a professora catequista e a minha mãe não tinha religião, eu podia fazer o que eu quisesse...*” (HELENA).

Em um determinado momento da vida deles, as histórias se entrecruzam nesse aspecto da inquietação, parecendo ser ‘oportunizada’ pelo apoio familiar. A sensação é de que, mesmo não sabendo no que se tornariam, havia “algo” que os fazia seguir, como

se fossem movidos “ao acaso”, impulsionados por essa inquietação. Esta, por sua vez, era movida pela curiosidade em descobrir, encontrar, produzir, elaborar, construir.

O olhar destes experts para as coisas comuns, para os obstáculos, desafios, e as reações que se desencadeavam, pareciam diferentes da maioria das pessoas. Esta inferência teve suporte no modo como a maioria das pessoas, com as quais eles conviviam, não compreendia as atitudes, desejos, ideais, propostas, projetos. Os recortes abaixo, extraídos da história de Helena e de Júlia trazem sinais claros de situações como estas e a maneira firme como elas reagiam:

Levava minhas alunas que tava fazendo prática em Pedagogia, lá pra Psicologia. Aí me chama a chefe de departamento... Helena, tu não podes fazer isso. Vem cá... Essas moças não estão estudando pra ser professora? [...] Essa tua ideia é perigosíssima. Ficar andando de ônibus com elas. Tá... então... sabe o que eu fiz? Cheguei lá e convidei as professoras pra vir com as crianças... aí as professoras adoraram, trouxeram a turma de alunos. A queixa foi do ascensorista do elevador e da professora de plantão. ‘Quem é que tá subindo com esses (...)?’ [...] pra eles era criança abandonada... Menino de rua (HELENA).

Eu tinha 19 anos, 18 pra 19, e eu escrevi esse projeto onde eu pensava de usar estruturas do som pra desenvolver estruturas de pensamento (...). Ah mas não pode... só com 25. Aí eu arrumei uma confusão, aí eu achei um fulano lá que resolveu defender minha causa e aí eu ganhei a bolsa (JÚLIA).

Conjugando a visão de aparente pressão a que remete termos como autoexigência, autorregulação, inquietação, busca obstinada pela perfeição, Amabile (2013, p. 53) nos apresenta a frase do ensaísta e filósofo Thomas Carlyle: “sem pressão não há diamantes”. A autora compara a opiniões do senso comum, como: “quando a situação é difícil os duros se esforçam mais” ou “é nas horas de aperto que os fortes sobressaem”. Para Amabile, no momento em que desempenham suas funções, as pessoas estão “sob a influência de sua vida interior no trabalho”.

Analisando os episódios que expõem um estilo próprio de pensar e agir dos experts, foi possível inferir que existe alguma coisa na “vida interior” (AMABILE, 2013) deles que se manifesta no trabalho, na forma de uma intensa paixão, uma alegria em realizar e que torna os elementos de (auto)controle, por exemplo, algo que traz prazer. Isto se expressa, como evidências explícitas, no modo como os experts pesquisados se referem ao trabalho, se observarmos, mais especificamente, na linguagem ou no tipo de vocabulário usado por eles, nas narrativas:

Gostei tanto de trabalhar com eles... eles não acreditavam neles mesmos, a escola não tinha vaga. Porque a escola naquela época, escola pública estadual, tinha um uniforme que a criança pobre não podia comprar [...] e ele adorava conversar comigo, porque ele adorava matemática, então eu adorava aprender matemática e eu ficava conversando com ele quando ele vinha visitar (HELENA).

Foi uma época muito linda. A gente com as crianças, a gente fazia historinhas, mas, tudo assim, de amor ao próximo, de tratar bem as plantinhas, os animais, à família, e nós dávamos também merenda (ANA).

A outra coisa: tive a experiência muito viva e clara de ver crianças que eram, que ia ser... nunca iam ter grandes oportunidades na vida né? Nunca iam ter nada na escola de valor... então, a gente fez, por exemplo, oficina de (...)²⁸, oficina de (...) com essas crianças. E eu vi, assim, em primeira mão, a transformação que o conhecimento opera no ser humano, ela é tão poderosa, tão profunda... e quando você vê isso acontecendo numa criança de 12 anos, que não tem perspectiva nenhuma na vida e de repente começa a entender como o mundo funciona... isso pra mim foi uma coisa tão forte, tão importante que é isso que nos piores momentos quando eu tenho um paper rejeitado e (...) eu penso, naquelas crianças (PEDRO).

O que se refletiu da relação dos experts com o trabalho foi que não existe dicotomia entre trabalho e lazer. Citações das narrativas descritas acima evidenciam a capacidade de concentração intensa, prolongada sobre a atividade profissional que eles realizam (GRUDIN, 1990). Expressões como “habita a mente”, “pensando nela constantemente” foram mencionadas por Grudin (1990, p.13) para exemplificar uma espécie de dedicação inesgotável a uma tarefa. Por estabelecerem um vínculo afetivo com o trabalho, as horas ‘intermináveis’ passam despercebidas e se confundem com as horas de lazer, por refletirem satisfação e sensação de liberdade. Foi possível observar essa “suspensão” da percepção do tempo, inclusive, durante a descrição da história de vida, especialmente, nos episódios relacionados ao domínio no qual atuam. Pareceu-me que, em determinado ponto da narrativa, eles acessavam um estado de êxtase, caracterizado por uma intensa concentração em determinado “lugar”, um espaço não presente, o qual eu designaria como o lugar estético da paixão pelo que fazem e que é acessado, virtualmente, em qualquer momento, em qualquer situação.

²⁸ Os parênteses indicam a exclusão de palavras ou trechos que podem identificar o participante.

Outro aspecto que me chamou a atenção concerne à referência da “*necessidade de fazermos as coisas com amor e como isso é terapêutico em todos os sentidos*”, como afirma Júlia, participante da neurociência. Os experts não só tendem a atribuir um sentido estético e beleza ao seu trabalho como desenvolvem um estado de apaixonamento pelo que fazem: “[...] *obviamente a paixão da música é muito forte*” (JOSÉ).

Neste sentido, John Buccigross (2009, apud MANNING, 2013, p. 26) ressalta que “as pessoas criativas que se destacam em qualquer tipo de trabalho o fazem por ser criativas e prestar atenção aos detalhes. E nenhuma dessas coisas acontece sem energia e amor”. Energia e amor pelo que fazem são fatores expressos por palavras como paixão, veneração, em descrições tais como:

[...] às vezes, nem a gente sabe o nosso limite, o limite da dor, da superação, como a gente vai reagir no momento, né? Mas eu sei só uma coisa... Que eu amo (...). Muito! Eu acho que isso que me moveu no treino. A paixão. Eu gostava... (LAURA).

[...] a gente tinha que estudar, mais ou menos, sozinha, né [...] nessa época eu tinha uma verdadeira paixão... (HELENA).

[...] que é um jeito com amor, com paixão, com interesse (PEDRO).

Arthur Schawlow, vencedor do Nobel de Física em 1981, quando foi questionado sobre o que distinguia os cientistas altamente criativos e os menos criativos, respondeu: “o trabalho por amor é um dos aspectos mais importantes” (AMABILE, 1997, p. 39).

Há um aspecto que justifica determinados pontos nos quais eles se diferenciam. É a área de atuação. A forma de a pessoa desenvolver e expressar o nível de habilidade, muitas vezes, depende da natureza da área. No caso de Laura (Esporte), e de José e Alice (Música), não é incomum que eles se voltem para a prática, o treino. Nos demais domínios, o comum é que a pesquisa, o estudo mais sistemático se destaque. Porém, mesmo nesses primeiros, foi possível notar uma forte dedicação ao estudo e à pesquisa, no que se refere ao interesse e à busca por conhecer e descobrir novos caminhos, novas performances, mesmo por estratégias não convencionais.

Dialogando com os indicadores teóricos da criatividade e também da expertise, percebi que cada área tinha diferentes exigências, porém, havia um movimento comum, quase inconsciente da parte dos dez participantes de ir além do comum, no que observavam de limitações em seus domínios. Neste caso, não por uma exigência da

área, mas como uma autoexigência, a força opera no sentido de si para si. Eles sempre andaram na contramão da maioria, nunca se adequaram, e, por isso, sofreram preconceitos, já que, em cada época, a cultura não estava preparada para aquele tipo de pensamento. Pareceu-me que eles estavam sempre à frente de seu tempo histórico. Portanto, as ocorrências de suposto fracasso em suas criações, não me pareceram fracasso deles (do indivíduo), mas, sim, do campo, como a parte que não alcançou o anteparo da janela que eles abriram para o domínio.

Também não aceitavam as regras impostas, sempre olhando com ceticismo para caminhos que, externamente, eram apontados para eles seguirem. Esta percepção ficou clara no modo como Pedro se expressou, e que se aplica aos outros participantes, por passagens ditas de modos diferentes: “[...] *essa ideia de que as coisas não são como a gente vê [...] foi importante no sentido também de começar a olhar as coisas, com um olho mais, vamos dizer assim, mais desconfiado*”.

Kneller (1978, p. 81) refere-se ao ceticismo como um traço dos criadores, dizendo que “no reino das ideias a maioria das pessoas é conservadora, confiando no experimentado e provado, e desconfiando do novo”. O criador, por outro lado, tende a ser mais cético e desconfiar do experimentado, a “*sempre pensar, tentar pensar fora do que é óbvio, fora do que é pensamento mais padrão, mais comum*” (PEDRO). Esta foi uma evidência explícita de Pedro, mas uma característica marcante que emergiu de todos os participantes como algo convergente entre eles. Eles me colocaram diante de um forte argumento para afirmar que a maioria das regras que são impostas às pessoas, cerceando o livre pensamento, as impedem de seguir crescendo de modo fluente. Estes dez participantes romperam com o óbvio e se tornaram quem são pela ousadia que os impeliu a efetivar esta ruptura.

Analisando a percepção acima, diante do que suscita o sentido do todo nas narrativas, conforme dito nas palavras de Pedro “*pensar fora do que é óbvio*”, sugere-nos a pouca importância atribuída ao erro. Assim, o medo de errar parece não constituir um bloqueio ou uma dificuldade para avançar em seus objetivos. O erro parece adquirir um sentido diferente do comum. Como afirma Pedro, em sua narrativa, “*o erro é parte da ciência*”. Alice já se expressa por outro ângulo, mas nos reporta ao mesmo sentido de ruptura com as regras: “[...] *agora, eu tive esse leque aberto a vida inteira pela desobediência... e que não é nem desobediência. É pela necessidade da minha alma*”.

Em Reason (2000), esse sentido está relacionado à inflexibilidade das regras constituídas, empecilho que não obstrui passagens para os dez participantes. A mesma liberdade que pareceu predominar na fase da infância, permanece nesta relação com o erro humano, visto que, por eles, continua sendo tratado com naturalidade. O erro para a criança é uma etapa da aprendizagem, na qual está se permitindo preparar para operar com as diversas realidades que encontrará no mundo adulto. Já, na fase de adulto expert, erros parecem não ser tolerados pelo ambiente externo, e, no ato de julgamento, normalmente, seriam punidos.

A narrativa de Pedro contém indícios explícitos dessa relação erro-julgamento-punição: *“quando eu tava fazendo engenharia, né, na (...) que é uma escola extremamente rigorosa e difícil, onde se reprova... os professores têm orgulho de reprovar 50%”*. E ele vai mais além, quando evidencia a ruptura com esse paradigma e passa a explorar o erro em outra perspectiva, já atuando em seu domínio: *“[...] a ideia é interessante, é que o que eu propus nesse projeto, é assim, em vez de a gente desprezar, fazer com que esse erro experimental seja desprezado, vamos fazer dele o principal foco da atividade”*. Maria, por sua vez, menciona a ressignificação do erro como um dos maiores desafios em seu domínio: *“o que eu mais gosto de estudar é o que chamam de erro, porque eu quero mostrar que não é erro. É a variedade de um dado grupo, tem que ver a sociolinguística, pra mostrar que aquilo é um sistema, que as pessoas não estão simplesmente falando descuidado”*.

A barreira crucial, neste caso, são as regras, no modo como são impostas. Quando claramente, mas rigidamente estabelecidas e até descritas em manuais, elas se tornam obstáculos, que, muitas vezes, se estabelecem como o limite que não pode ser ultrapassado. Este, no que pôde ser abstraído da trajetória dos participantes, é o limite que eles transcendem, com facilidade e segurança, para não deixar de acessar o espaço potencial da criatividade. O problema é que regras não se refletem como margem de flexibilidade. Trata-se de fatores que expõem o grau de facilidade ou dificuldade de atuação bem sucedida, visto que, para uma atuação criativa, as regras devem refletir menos rigidez e mais liberdade.

Outra percepção foi de que os participantes possuem uma sensibilidade intuitiva, algo que os incita para um olhar mais profundo, mais generalista, mais crítico e caótico sobre a realidade. Este algo pode ser definido como um olhar teimoso, opositor, diante de tudo que lhes dizem que é normal e que tem de ser assim. Há uma tendência ao

anticonvencionalismo, apresentado, aqui, como um dos indicadores teóricos da criatividade. Trata-se de uma sensibilidade criativa que os impulsiona para agir e os provoca a caminhar. Não por um percurso traçado, de certo modo, viciado, mas evidenciou-me que eles seguem desbravando esses caminhos, conforme vão caminhando, construindo e reconstruindo suas estratégias. Na visão de Kneller (1978) é um estilo de pensar e agir que não se restringe apenas à novidade, mas, esta, passa a ser a ideia nova que se materializa na realização criativa. Os experts pesquisados não somente tem ideias novas, mas eles as seguem e as executam, transformando-as em resultados que se revelam na forma de um desempenho superior em seus domínios.

Do sentido do todo, também foi possível abstrair que não há o interesse por respostas tanto quanto há por perguntas. A liberdade de questionar o mundo é permitida, inclusive, e, de forma ampla, para as crianças, nos casos em que o trabalho dos experts se direciona a elas. Eles não pareciam se preocupar em encontrar respostas, mas todos, conforme se expressaram de variados modos, seguiam pelo caminho das perguntas, questionando o óbvio.

Breve parada na infância

A fase da infância mostrou-se como decisiva nesse contexto, por isso o destaque.

Helena obteve total liberdade da mãe para tentar destemidamente, para seguir arriscando-se em todas as suas ideias, concessão bastante rara para a época em que ela viveu.

Pedro, com o seu espírito investigativo, montava e desmontava tudo que lhe despertava a curiosidade e também se sentia livre para questionar, inclusive as regras, sem receio de ser censurado.

Ana obteve do pai, acesso livre à compra de livros para ler sobre tudo que lhe interessasse.

Alice não teve medo de manifestar sua ‘insubordinação’ contra o comando do Conservatório e seguir o seu instinto para a improvisação, já que, segundo ela, os professores bloqueavam os alunos. Alice obtinha do pai a liberdade de experimentar um piano guardado “a sete chaves” que tinha em casa.

José não se intimidava diante dos obstáculos e demonstrava um comportamento de não conformismo frente aos limites que eram colocados a ele. A primeira dificuldade foi o impedimento de ser contratado para a sua primeira orquestra, por não ter atingido a idade mínima exigida.

Laura, apesar de se reconhecer hiperativa, agitada, tirava as melhores notas na escola. A liberdade que obtinha dos pais foi o que a levou a ser descoberta em seu talento.

Júlia exerceu sua liberdade em todos os momentos de escolha, no contexto escolar, chegando a declarar que criou um currículo só para ela. Com um período da infância repleto de estímulos e vivências enriquecedoras, mesmo os obstáculos mais difíceis eram considerados por ela como possíveis de transpor.

Francisco, mesmo com as dificuldades que passou na infância – declara que “*o começo era horrível*” - a mãe conseguiu com que ele fosse submetido a um sistema escolar de melhor qualidade.

João também se reconhece inquieto, ativo, sendo sempre o primeiro concluir as tarefas na escola.

Maria, por sua vez, encontrou-se, na infância, com um intenso desejo de viajar, ideia que a acompanhou por longo tempo e parece ter sido o impulso para muitas realizações. Talvez, o vínculo de significado com a ideia de viagem não nos surpreenda, se relacionado a um dos sentidos a que remete o termo, ou seja, a um desejo intenso de transformação, um modo de traduzir o seu amadurecimento precoce como uma arriscada abertura ao mundo, para mergulhar na sua pluralidade, nas suas diferenças, eixo do que se tornou sua área de atuação. Inicialmente, tomada como um estereótipo, aos poucos foi se tornando real, factível.

Do grupo dos dez participantes, por fim, emergiu que o “consentimento” para realizar as experiências necessárias ao desenvolvimento foi um dos fatores predominantes na infância. Inicialmente, dado pelos pais. Depois, ao longo da história de vida, conquistado ou tomado para si por sua ousadia e coragem. Uma espécie de incentivo intrínseco e extrínseco ao comportamento questionador, os impulsionava a experimentar e exercer sua intensa curiosidade. A não permissão poderia ter retardado o desenvolvimento deles ou gerado frustração. Pela liberdade de experimentar, eles conseguiram se desenvolver além do comum, porque, no interior deles, já parecia existir essa busca quase compulsiva por algo sempre à frente. Foi fundamental a liberdade na infância, muitas pessoas não conseguem evoluir, porque foram reprimidas nesta fase do desenvolvimento. Porém, parece ter sido a curiosidade o motor que mobilizou a liberdade.

5.2.2 Explorando o caminho da essência do fenômeno

Nesta parte da discussão dos resultados, deu-se a articulação entre alguns referenciais teóricos e os primeiros referenciais empíricos: as categorias indígenas. A discussão teve por base, os dois grandes agrupamentos dessas categorias em *características e fatores* da criatividade na expertise, apresentados nas tabelas 15 e 16, capítulo 4.

Tendo sido escolhidas entre aquelas que se repetiram na totalidade dos participantes, elas também se constituíram como as *grandes invariantes*. Alcançá-las é indicado como um marco na perspectiva fenomenológica. É considerado um momento de epifania no método, por denotar a chegada às características essenciais do fenômeno ou da criatividade na expertise.

Os resultados de características e fatores foram discutidos de forma articulada, na medida em que correspondiam e se complementavam. Embora se constituam como antônimos – internos (características) e externos (fatores) – elas se entrecruzam em determinados episódios e condições da criatividade na expertise. As características se tornaram predominantes sobre os fatores, tanto pela quantidade presente na trajetória dos experts quanto pela sua importância na produção dos indicadores da criatividade na expertise. Ao contrário, os fatores são passíveis de modificações, de variações constantes, mudam conformando-se às diferentes situações do ambiente. Sendo assim, eles podem se tornar predominantes ou não, em determinado contexto, envolvendo as mesmas pessoas. As características constituem-se como dimensões humanas, portanto, fazem parte dos experts e sofrem menos influências externas, podendo ser consideradas os constituintes mais estáveis e consistentes. Mesmo assim, podem ser estimuladas ou reprimidas pelo ambiente externo. Além da articulação entre características e fatores, o diálogo foi estabelecido no conjunto das características entre si.

Neste ato de interpretação fenomenológica, concebido para transcender a categorização, a fusão se tornou imprescindível. Assim, foi preciso imaginar cenários de combinações complexas e associar as características e fatores invariantes. As categorias foram agrupadas em três grandes cenários, considerando o espaço relacional que o expert estabelece com o meio externo.

As categorias, mesmo classificadas em características e fatores, não se dispõem de modo dialético, ou seja, não é necessário, em todos os casos, que convirjam para uma síntese, um consenso conceitual ou de sentido e de significado. Tampouco de modo

dicotômico, para denotar que é uma ou é outra em determinadas situações, das quais emergiram. Ocorreu que, da relação entre características ou entre fatores antagônicos, foram geradas outras características ou outros fatores que os considerei como acessórios e que não fizeram parte, necessariamente, da tabela, que apresenta as grandes invariantes.

Defini como componentes do meio externo do expert, o *objeto de expertise*, o *campo* e o *domínio*. O campo é constituído pelos pares (os especialistas) e o sistema social, o qual estabelece as regras de condução do domínio. O domínio é a área dentro da qual “o conhecimento é convencionado por símbolos [...] cada domínio constrói seus próprios elementos simbólicos, suas próprias regras e normalmente tem seus próprios sistemas de notação”, expressando uma cultura (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 37).

Seguindo uma tradição que estabeleceu princípios pertinentes à sua natureza, cada domínio formula sua ‘pequena caixa’, um mundo, comumente, isolado, com um repertório que é só dele. Por ser bem definido, permite que as pessoas no seu interior possam pensar e agir com clareza e concentração, já que tudo está pré-estabelecido e segue um padrão. Para se tornar um expert, se faz necessário conhecer profundamente o um domínio específico, seus elementos, seus instrumentos, suas regras e seus sistemas de notação.

As características apresentadas na tabela foram extraídas de experts que, além de conhecerem profundamente o seu domínio, algo não permitiu que eles se conformassem em manter-se isolados na ‘pequena caixa’. Os fatores, por sua vez, foram extraídos do meio externo no qual eles conviveram ao longo de sua trajetória e denotam as condições criadas por eles para as suas realizações fora da caixa. A força de ação e reação exercida pelos fatores para se tornarem impeditivos ou propiciadores dessas realizações, passa a ser compatível com a força das características pessoais que os desafiam. Enquanto força de ação e reação, os fatores podem se confundir com as características, já que, na maioria das vezes, para se tornarem propiciadores eles precisam ser estimulados. Para diferenciá-los, neste conjunto da tabela, casos nos quais essa fronteira tornou-se quase imperceptível, eu parti do pressuposto que um fator contém em si o potencial maior de ser desenvolvido e, uma característica, o potencial de ser desvelada, impulsionada, instigada a emergir.

É importante evidenciar que, diante desta acepção, eu considero a criatividade como uma característica, apesar de a literatura clássica suscitar o contrário, e a

expertise, como um fator. Esta foi mais uma das razões para que as investigasse como polos antagônicos. Porém, considerando ser a fronteira de distinção entre fator e característica, muitas vezes, quase imperceptível, ambas são também complementares. Isto potencializa a importância de que as duas dialoguem para compreendermos por que esses dez experts, impulsionados pelas categorias e fatores dispostos na tabela 25, transgrediram seu domínio.

Tabela 25. Espaço relacional da expertise

Espaço relacional com o OBJETO DA EXPERTISE	Espaço relacional com o CAMPO	Espaço relacional com o DOMÍNIO
Características	Características	Características
<p>Curiosidade</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estado de apaixonamento – Automotivação – Alegria – Estilo autodidata criativo 	<p>Autoconhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Liberdade interior – Capacidade autoeco-organizativa – Autorreflexividade 	<p>Inteligência afetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escuta sensível – Abertura ao diálogo com outras linguagens – Sentido de missão – Sensibilidade para a dimensão estética
Fatores	Fatores	Fatores
<ul style="list-style-type: none"> – Dedicção/prazer intenso no estudo – Aprimoramento constante da prática 	<ul style="list-style-type: none"> – Liberdade exterior 	<ul style="list-style-type: none"> – Interesse diversificado

5.2.3 Espaço relacional: um efeito hologramático e catalisador

A expressão espaço relacional reporta a Benjamin (1999). Para ele, as pessoas não vivem como seres isolados flutuando ao redor de um mundo material, mas são constituídas de imaginação, temores, emoções, desejos e sonhos, tornando estes espaços de relação, uma parte integrante do próprio modo de viver no mundo. Resulta que cada característica e cada fator não puderam ser definidos e compreendidos de forma isolada. Eles dependem do que acontece em seu entorno para ser ou não ser, existir ou não existir, estar ou não estar, em cada pessoa, em cada meio.

As categorias associadas a este espaço foram vinculadas ao que envolve a relação do expert com o seu objeto de expertise. Remetendo ao modo como eles narraram os episódios de onde as categorias emergiram, estas características expressam constituintes estáveis da dimensão pessoal, que propiciam aos experts as condições internas para que acessem o espaço potencial da criatividade.

Na visão adotada de espaço relacional, as características se integram como elos hologramáticos que provocam catálises entre si, constituindo uma rede de significados. Cada uma, enquanto parte que constitui uma totalidade, se torna capaz de regenerar essa totalidade, em uma dinâmica produtiva circular, ou seja, ‘tornam-se de novo’ cada vez que são mobilizadas pelos processos de pensamento e ação do expert. Ao mesmo tempo, elas são dotadas de autonomia relativa, na medida em que podem se comunicar e interagir produzindo uma dinâmica de trocas organizadoras (MORIN, 1997). Por sua vez, o efeito catalisador as estimula a provocar mudanças constantes, intensificando o processo de interação, fenômeno este que funciona como três forças para o alto nível de desempenho do expert: estimulante, incentivador e acelerador.

Notadamente, dentro do mesmo espaço relacional, foi percebida uma forte conexão entre as categorias. O modo como elas agem e contribuem como organismos vivos para o alto desempenho dos experts, dificultou a distinção conceitual, embora necessária. Assim, para discutir cada conjunto de características e fatores dispostos na tabela, adotei a seguinte estratégia: eleger uma característica em cada espaço relacional, apontando-a como aquela que mais sugere ser o elemento catalisador das demais. Esta foi indicada como a característica que potencializa a ação das demais categorias, porque contém e está contida em cada uma delas. Considerei-as como macroconceitos potencializadores, ou macrocategorias, capazes de provocar um movimento de sinergia com outras características/fatores. Neste caso, elas são constituídas por outras que são os microconceitos. Este conhecimento é inerentemente aberto, inacabado e em constante construção.

(i) Espaço relacional com o objeto da expertise

O objeto de expertise pressupõe o relacionamento do expert, não com o domínio nem com o campo, mas com aquilo que estiver de modo mais específico e íntimo na intersecção relacional indivíduo-campo-domínio (CSIKSZENTMIHALYI, 2014). É o coração, a alma dessa relação e da própria expertise. Nesta pesquisa, este objeto tomou

diferentes formas, conforme o ideal, o projeto de vida construído pelos experts. Cada um seguiu engajado por um caminho que ele próprio construiu e está construindo, superando desafios em nome da paixão pelo seu projeto de vida, o qual se constituiu como o objeto da expertise que desenvolveu. Com todos eles ocorreu de terem de transcender os limites da concepção instruída pelo campo e das leis estabelecidas pela tradição que naturaliza o contorno do domínio.

Depois de integrado e apaixonado pelo seu objeto, o expert passou a se relacionar com ele de um jeito próprio e a desenhar o seu contorno de forma que correspondia ao estilo dessa relação. Gradativamente, ele foi construindo e avançando em seu processo de individuação frente a esse objeto e revelando-o em sua singularidade. As características associadas a esse espaço relacional atuaram nessa articulação.

(a) Curiosidade: o elemento catalisador

Eu não tenho nenhum talento especial. Eu apenas sou um eterno curioso. Albert Einstein (1879-1955) emite como uma opinião pessoal, o que tem sido apontado como uma característica impulsionadora de processos criativos (AMABILE, 1997; TORRANCE, 1998; LUBART, 2007; WECHSLER, 1998; PÉREZ, 2008b; STERNBERG, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001). Amabile (1997) e Lubart (2007), particularmente, ainda estabelecem um vínculo forte da curiosidade com a motivação e o que se desencadeia a partir deste vínculo.

Amabile (1997, p. 39) também ressalta que “os cientistas mais bem-sucedidos, muitas vezes, não são os mais talentosos. Mas, eles são os únicos que são impelidos por curiosidade”. Eles alimentam a sua busca na ciência, da curiosidade para saber qual é a resposta. Sobretudo, enfatizando a criatividade na ciência, Schawlow destaca a motivação interna como o que leva a trabalhar em algo, porque se reflete para nós como interessante, envolvente, emocionante, gratificante, ou pessoalmente desafiador (AMABILE, 1997).

A curiosidade também está presente nos dez experts pesquisados, sendo bem e extensivamente representada na fala de Laura:

Esse comecinho foi bem interessante assim, porque quando eu comecei sem saber muita coisa sobre esporte, eu fiquei muito curiosa de aprender [...] então eu tinha que prestar bastante atenção no treino e eu acho que fiquei assim, fissurada (...) brincava de fazer (...) em casa, fazia (...) dentro do ginásio também, acho que dava pra aproveitar o máximo possível o treino mesmo pra aprender.

Apenas neste trecho da narrativa de Laura pude associar, como evidência pouco explícita e por extrapolação ou inferência, as outras quatro características ligadas à curiosidade: **estado de apaixonamento** (*eu acho que fiquei assim, fissurada*), **automotivação** (*foi bem interessante assim, porque quando eu comecei sem saber muita coisa sobre esporte, eu fiquei muito curiosa de aprender [...] então eu tinha que prestar bastante atenção no treino*), **alegria** (*brincava de fazer (...) em casa, fazia (...) dentro do ginásio também*) e **estilo autodidata criativo** (*acho que dava pra aproveitar o máximo possível o treino mesmo pra aprender*).

Laura, assim como os outros dois participantes da categoria *arte*, revelou-me um perfil mais específico na curiosidade, o que me levou a distinguir curiosidade intelectual e exploratória. O modo de expressar a curiosidade, nesses participantes, diferencia-se dos participantes da categoria educação e ciência. Sugeriu-me ser mais voltado para a observação e exploração atenta do que lhe oferece o meio e do que pode provocá-lo a oferecer, na busca por aprender e refinar seu desempenho (curiosidade exploratória), sem, necessariamente, agregar ou integrar conhecimento (curiosidade intelectual).

Por outro lado, considerando que na expertise podemos nos deparar com aqueles que buscam incessantemente, mas o temor ao risco os impede de explorar o desconhecido, é preciso enfatizar que os experts da educação e ciência também revelam um perfil da curiosidade exploratória, além da intelectual. Indica que eles não temem arriscar-se e, por isso, não permanecem em um nível mais contemplativo da curiosidade. A automotivação (*vontade de buscar...*), o estado de apaixonamento (*desejo de seguir...*), a alegria (*energia para persistir...*) e o estilo autodidata (*interesse em conhecer...*) são os hologramas catalisadores que se unem para combater o fator risco, o qual exerce, comumente, uma pressão negativa importante na realização do que está sendo impulsionado pela curiosidade.

Existe uma abundante evidência de que a curiosidade abre janelas para o desconhecido, condicionando-nos a ver as coisas que estão do outro lado e as que estão deste lado, com outros olhos. Impulsiona abertura, coragem, teimosia, insistência,

elementos intrínsecos associados que nos fazem evoluir, no sentido de transformar, como indivíduos, como comunidade.

A curiosidade, por fim, como uma característica catalisadora da criatividade na expertise, pode ser eleita como a que tece a rede de significados, engendrando as outras que pertencem a esse espaço relacional. Assim, ela pode ser definida como a sensação de lacuna que, por sua vez, gera a necessidade e a sede por descobrir, conhecer e fazer. Isso a torna um pré-requisito da automotivação, por despertar a *vontade*; do estado de apaixonamento, por despertar o *desejo*; da alegria, por estimular *energia*; e do estilo autodidata, por despertar o *interesse*. Desse modo, agindo em conjunto, estas características alimentam-se reciprocamente.

Sobre a automotivação, o que, comumente aparece na literatura é a motivação e mais como um fator do que uma característica (MASLOW, 1978). Um fator que pode ser desencadeado por estímulos intrínsecos, próprios do indivíduo, ou extrínsecos a ele. Vygotsky (1995) é um dos teóricos que a concebem como parte do ser humano. Há diferentes teorias que inserem polêmica nesta discussão entre está no indivíduo (característica) ou fora dele (fator). O consenso é que um dos elementos que é definido como origem da motivação é a curiosidade.

O uso do termo automotivação pretendeu transcender a polêmica entre fator e característica e remeter ao uso reflexivo do conceito. Sendo motivação um termo derivado de *movere*, que significa dar movimento a alguma coisa, automotivação pode ser concebida como parte da pessoa, refletindo um ato interior: *mover-se*.

Júlia expressa a automotivação como uma capacidade de mover-se para o que lhe desperta a curiosidade:

[...] eu lia todas as obras de Piaget todas do original, em francês... Aí quando Vigotski chegou aos EUA, aí eu fui ler Vigotski [...] então eu me interessei por isso e comecei a fazer várias pesquisas nessa área, ao mesmo tempo também, dessa parte da neurociência, outra vertente...

Ao mesmo tempo, foi possível constatar, aqui, o estilo autodidata, associado a um prazer intenso pelo estudo que, por sua vez, levou a um aprimoramento constante da prática para atuar em seu domínio com o nível que manifesta de desempenho. São fatores e características que interagem, conjunta e mutuamente, nesse espaço relacional.

Para nomear a energia impulsionada por satisfazer a curiosidade e por despertar a força da automotivação, a alegria. A associação dessa categoria a uma característica visível nos experts pesquisados foi embasada na relação com energia e autoria. São

elementos que se fazem presentes no fenômeno criatividade na expertise, quando Fernández (2012, p. 20) propõe que “a alegria pulsa, inquieta [...] promove mudanças”. Percebi, em descrições entusiasmadas como esta da narrativa de Pedro, que a alegria e a autoria nutrem-se mutuamente:

É... Então eu acho que essa ideia de fazer coisas diferentes, isso sempre me trouxe muito prazer, né? Eu acho que é um prazer intrínseco que é difícil de explicar, talvez vocês que consigam explicar que são especialistas. O prazer de fazer uma coisa, de criar uma coisa que não existe, ele é intrinsecamente agradável né? Não precisa mostrar pra ninguém, é só você desconfiar que aquilo é uma coisa nova... não no sentido assim de ego, ou de, assim: “ah eu sou o novo Picasso!”. Eu acho que existe um prazer intrínseco que não precisa ser comunicado a ninguém e nem anunciado no facebook, que é você criar e experimentar.

Essa relação também está na narrativa de Laura e traduz o modo como ela se expressou, depois de uma produção inédita: “era um sentimento de alegria, felicidade, ao mesmo tempo o sentimento: eu falei, eu falei que ia dar certo”.

Com a expressão ‘estado de apaixonamento’ busquei enfatizar o sentido de permanência, conforme resultou das percepções durante escuta das narrativas e do diálogo com os dados no processo analítico-interpretativo. A paixão, o amor pelo objeto de expertise, do modo como foi descrito pelos experts pesquisados, traduziu-se para mim como um estado e não como algo estático, demarcado por um tempo finito. Embora paixão e amor guardem diferenças conceituais, os experts as usam como se sinônimos fossem. Apesar do conceito de paixão, comumente, diferir em termos de ‘nível de intensidade’ e amor significar ser duradouro, nos experts parece que há uma fusão desses dois conceitos confluindo para a paixão. A paixão que eles demonstram nutrir por seu objeto é, ao mesmo tempo, arrebatadora e duradoura. Transformada em medida de tempo subjetivo podemos caracterizar como algo perene.

Não foi difícil constatar, por meio das narrativas, que há sempre a referência a uma intensa paixão. Observei, analisando esse aspecto, detalhadamente, nas dez narrativas, que existe uma tendência para acessar um estado de apaixonamento, para tornar envolvente tudo que se refere ao objeto de expertise, seja de forma direta ou indireta.

Para expressá-la, os participantes fizeram uso de palavras e expressões fortes, como as que aparecem nos trechos que seguem. Em alguns casos, com muita ênfase. O brilho nos olhos e os gestos próprios no momento da narrativa foram visíveis.

As coisas que me deram resultado (...) foi pelo meu amor. Porque é uma coisa assim de você ir doente, de você ir cansado, tem dias que é assim... Como qualquer pessoa você diz assim: eu não quero... Não quero ir hoje, to muito cansada, to com dor... Mas você vai. Eu acho que é o amor [...] Eu me apaixonei (...) depois que eu conheci, mas já fazia antes sem saber. Assim como um monte de criança que eu vejo [...] Eu acho que, primeiro porque (...) eu amo, eu acho que talvez eu tenha feito isso por amor... Porque, quando a gente ama o que a gente faz, a gente faz tudo. Seja pela família, seja pelo trabalho [...] Mas eu sei só uma coisa... Que eu amo (...). Muito! Eu acho que isso que me moveu no treino. A paixão. Eu gostava... (LAURA).

Eu morria de saudade do piano. Saudade física, sabe? Eu chegava no piano eu era completa, uma coisa assim... É como um grande amor, quando tá junto: ah, que maravilha, tô junto, né? Amor de mãe a gente sente isso, depois o primeiro namorado também, depois, quando a gente casa, e não deu errado ainda, é desse jeito, né? Então, eu sentia isso com o piano (ALICE).

[...] porque tudo aquilo que eu tinha aprendido, com aquele jeito de aprender com (...), que é um jeito com amor, com paixão, com interesse e tal [...] (PEDRO).

[...] a paixão da música é muito forte (JOSÉ).

[...] a gente tinha que estudar, mais ou menos, sozinha né? Éramos 30 alunos e passamos só 12... [...] Nessa época eu tinha uma verdadeira paixão por estudar (HELENA).

[...] logo no primeiro semestre me convidaram pra ser auxiliar de pesquisa, de um projeto de pesquisa que foi feito no (...) [...] Aí começou a paixão... (MARIA).

Trata-se de uma característica ainda pouco explorada na expertise. Existe uma evidente paixão, subjacente ao objeto de expertise, que vincula o expert a ele, de tal modo, que se torna um forte entusiasmo, permanentemente alimentado por fatores que continuam a ser explorados na ciência da expertise. Em situações cotidianas, comumente, as razões que nos mantêm intensamente vinculados a algo também são movidas por objetos de paixão e, se não conseguimos identificá-los, parece que um vazio nos ocupa. Amabile (1996) vincula o que ela concebe como a verdadeira criatividade à impossibilidade desta existir sem alguma medida de paixão, sugerindo que a melhor maneira de motivar as pessoas a elevar ao máximo o seu potencial criativo é possibilitar que elas se dediquem a algo que amam.

Ealy (1996) encontrou em suas pesquisas uma forte relação entre paixão e criatividade e ambas têm em comum a necessidade intensa de se expressar, de materializar-se em algo concreto. Descobrir e expressar nossas paixões gera motivação para manifestarmos a criatividade em todas as situações, inclusive na profissão, impulsionados pelo desejo de realizar contribuições positivas ao mundo. Esse processo que vincula criatividade e paixão age de modo recíproco, visto que, ao nos identificarmos com a área da nossa paixão, passamos a dedicar a ela, e de forma muito intensa, toda a nossa energia criativa, aumentando os níveis de entusiasmo pela vida e pelo domínio ao qual nos dedicamos.

Estar apaixonada por algo significa experimentar a vida por completo, dando voz aos nossos “eus” mais profundos. A paixão é a expressão de energia criativa inerente que oferece uma força motivadora subjacente ao trabalho criativo. Os nossos talentos criativos distintos são expressos através das nossas paixões (EALY, 1996, p. 101).

Ante o exposto, podemos inferir que o estado de apaixonamento, o qual exerce um forte impacto para o desenvolvimento da expertise, que transcende os limites do campo e do domínio, é propiciado pela interação com a criatividade.

A categoria estilo autodidata criativo já foi inspirada pelo modo como os experts narraram a relação deles com o estudo. O conceito adotado é diferente da definição literal, na parte que significa dispensar a orientação de professores. Não se trata, aqui, de uma prática ou uma estratégia de estudo, mas de um estilo, um modo de ser, que introduz o estudo como uma arte, induzido por um intenso prazer. Fundamenta-se na definição de Demo (2008), de que o autodidatismo propicia a criatividade. Para Demo, a busca de caminhos e propostas próprias é estimulada, conduzindo para um processo autônomo de autoria, tornando-se uma referência crucial de aprendizagem. Trata-se de uma característica que interage com a automotivação, nem tanto pelo prazer, mas por outros estímulos que alimentam a dedicação ao estudo independente e que envolve esforço e renúncia.

Neste contexto do **estilo autodidata criativo**, podemos associar o indicador **autorreflexividade**, que, por sua natureza conceitual, associa-se ao indicador teórico metacognição. Nas narrativas há sempre uma referência ao seu próprio processo de estudo, refletindo sobre percepções, aplicações, extrapolações, experiência lida e vivida. Embora expressos em termos diferentes, este excerto da narrativa de Ana traz um exemplo da associação desses indicadores:

[...] e isso tem me feito estudar muito, eu nunca aprendi tanto na minha vida como essa vivência lá, sabe? Porque é só assim que você sabe, por exemplo, inferência, fazer inferência de coisas de um texto [...] Quer dizer, meu estudo sempre foi muito voltado pra aplicação daquilo em alguma coisa, né? [...] meu estudo é muito de fazer relações, sabe? Quer dizer, eu to lendo um texto, eu falo “ah, é isso tem a ver com aquilo”, às vezes a pessoa fala “como você bolou que isso tem a ver com a aquilo?”, aí eu falo “ah, sei lá! Tava lendo aqui, já li aquilo... e isso aqui junto com aquilo”, sabe? Sai uma outra coisa, né? Eu fico muito fascinada, porque a minha leitura é um processo quase que de descoberta, sabe? A partir do que eu tô lendo, e da chamada intertextualidade, e também a relação com uma prática educacional, que as coisas vão se compondo, né? (ANA).

Trata-se de estilos de pensar próprios dos experts pesquisados que convergem para o comportamento de rejeitar a instrução e buscar a autoria. A palavra ‘estudo’, por exemplo, apareceu de diversas formas e foi uma constante nas narrativas, sempre evocando a atitude autorreflexiva. Até mesmo entre os experts da categoria arte, o estudo apareceu não menos do que o próprio ato de tocar, reger ou realizar o “elemento” (termo técnico do esporte). Alice manifestou o seu estilo autodidata na música dedicando-se à improvisação e declarando-se desobediente às instruções dos conservatórios: *“então, não tem nada disso. Eu nunca fui obediente com o conservatório, com a escola tradicional”*.

Na fala dos outros participantes encontramos:

[...] eu acho que ela quis levar pros filhos um pouco dessa tradição do estudo da música. Então ela incentivou muito [...] ela sempre deu o apoio pra que nós estudássemos música (JOSÉ).

Então teve tempo pra estudar e aí durante esse período eu fui estudar. E aí eu botei uma disciplina de estudos, uma agendinha, aí aprendi a estudar sozinho, entendeu? (FRANCISCO).

[...] meu estudo é muito de fazer relações, sabe? [...] Eu fico muito fascinada, porque a minha leitura é um processo quase que de descoberta (ANA).

[...] meu estudo mesmo era popular, era na sanfona, era com a minha tia... e o povo que estudava que tocava nos conservatórios não dava conta de fazer nem um quinto do que eu fazia. E os professores bloqueavam a gente, né? [...] comigo, tem que tirar de ouvido, tem que improvisar, tem que brincar no instrumento [...] Eu fui muito desobediente. No conservatório

exigia que eu só estudasse erudito. E eu nunca fiz isso [...] eu tirava no piano tudo que eu queria, entendeu? (ALICE).

No segundo ano do ensino médio passei a estudar no (...), onde me dediquei mais intensamente aos meus estudos. Havia uma certa competitividade entre os alunos e isso me motivou a me empenhar cada vez mais [...] Quando retornei ao Brasil continuei meus estudos e pesquisas [...] O período do doutorado foi a época da minha vida em que mais me dediquei aos estudos e me apaixonei mais ainda pela pesquisa e vida acadêmica (JOÃO).

[...] na verdade eu fui muito autodidata. E aí fui fazendo essa universidade pegando matérias... eu criei um currículo pra mim... (JÚLIA).

O estudo criativo e independente pressupõe a pesquisa e esta parte de uma estratégia de aprendizagem que implica libertar-se de esquemas rígidos em nome da autonomia, segundo Demo (2008). De forma sistemática ou assistemática, a pesquisa está presente na caracterização dos dez experts, independente da natureza do domínio, bem como a busca constante por libertar-se de esquemas rígidos. Demo reforça, ainda, que o estudo criativo é mais inspirado na indisciplina, na capacidade de sair da rotina.

(ii) Espaço relacional com o campo

O espaço relacional dos experts com o campo diz respeito à articulação com os especialistas e um repertório específico de um sistema social predominante no domínio. Logo, pressupõe relacionar-se com a imposição de regras, a cobrança por seguir instruções, a padronização no que se refere à linguagem que, geralmente, é própria da natureza do campo. Csikszentmihalyi (1999) classifica como uma dimensão multipessoal, onde se definem normas, papéis, comportamentos ou valores correspondentes à organização social das áreas de conhecimento (domínios) e que também variam conforme o contexto sociohistórico. O campo detém o poder de estabelecer a estrutura do domínio e de decidir se o produto corresponde aos seus critérios para ser considerado criativo.

As características e fatores atribuídos a este espaço relacional elucidam estratégias e posturas do expert para lidar com o risco e os efeitos do entrincheiramento. Manter-se ou sair da pequena caixa é uma questão que, na criatividade, compete, primeiramente, ao espaço ocupado pelo campo. O campo avançando, o domínio evolui. As concepções e o comportamento do campo podem abrir horizontes ou fechar barreiras

frente aos movimentos de evolução do domínio. É com o campo que o expert mostrará sua habilidade de avançar as fronteiras. Transitar neste espaço requer a capacidade de superar, de transcender as limitações e, muitas vezes, de transgredir, antagonizando a visão restrita e os conceitos cristalizados do campo.

Por esta razão, as categorias invariantes associadas foram as que seguem: liberdade interior, autoconhecimento, capacidade autoeco-organizativa e escuta sensível. Diante do desafio a que está exposto neste espaço relacional, a categoria que sugere ser o elemento catalisador das demais é autoconhecimento.

(b) Autoconhecimento: o elemento catalisador

Contextualizando o conceito no aforismo socrático “conhece-te a ti mesmo”, o autoconhecimento possibilita conhecer e modificar as nossas relações com o meio, com os outros e com o mundo, tendo como ponto de partida o cuidado de si (FOUCAULT, 2004). Partindo desse pressuposto integrei as outras categorias do conjunto: a escuta sensível, a liberdade interior, a capacidade autoeco-organizativa, o consentimento e a independência. O processo desenvolvido pelos experts para o autoconhecimento implica estas outras características e fatores, em um círculo dinâmico de conexões.

O autoconhecimento é essencial à criatividade, por ampliar a visão na forma de conhecer o mundo, o que, por sua vez, amplia as possibilidades para conhecer e aprender coisas novas. E, partindo do pressuposto de Morin (1997, p. 201) de que “não há conhecimento sem autoconhecimento”, esta característica tornou-se fundamental para o desenvolvimento da expertise nos participantes. Assim, cruzando os dois campos, o autoconhecimento resultou como essencial na composição dos constituintes que levaram aos indicadores da criatividade na expertise.

Resgatando Schmidt (2010), este conceito se torna ainda mais legítimo como característica que emergiu dos experts pesquisados, quando caracteriza um sujeito presente e consciente de si e do peso de suas ações para contribuir, por meio da produção de conhecimento e de ciência, com a melhoria do mundo. Alguns trechos descritivos extraídos de fragmentos separados das narrativas corroboram a relação desta característica com os experts.

A questão é: qual era o meu background pra fazer isso? [...] Por mais eu que faça o melhor, eu sei até onde eu posso chegar [...] a questão entre você conseguir identificar onde você dá pra chegar e ficar satisfeito com isso [...] (FRANCISCO).

Não houve nenhuma influência específica e também não houve nenhuma vontade específica... dali eu encontrei um talento natural pra desenvolver em torno daquele instrumento [...] faz parte da minha característica pessoal não correr dos desafios, embora soubesse que poderia haver críticas, mas você sabe que se você não iniciar o processo de aprendizagem, é assim, tentativa, erro, tentativa, erro e um acerto (JOSÉ).

[...] foi uma competição que mostrou que a vontade vence tudo, a união, não era só o meu resultado. O meu resultado na verdade veio baseado no resultado que a gente teve como equipe. Foi aquilo que fez eu ter sido campeã mundial [...]você não consegue resultado sozinho. Você depende de outras pessoas pra que seu resultado venha (LAURA).

Eu sabia que tava errado, mas eu não sabia como consertar e ninguém me falava que tava errado, nem ninguém me corrigia [...] e que eu comecei a perceber que pela improvisação você faz, você sai do corpo até. Porque eu tive muito aluno vivendo coisas muito interessantes, e eu mesma era uma que vivia (ALICE).

São pensamentos e ações que revelam, de maneiras e em contextos variados, alguém que tem a consciência de si, do papel social de sua expertise e da existência do outro nesse espaço relacional. Ter essa consciência implica o autocontrole de suas emoções e ações, propiciando ações produtivas acerca de problemas variados, a partir da articulação equilibrada dos fatores externos, independente de influenciarem positiva ou negativamente.

A propriedade com a qual eles demonstraram conhecer-se e às suas possibilidades de esforço e engajamento para colaborar na transformação da realidade, refletiu-me como algo visível e consistente. O modo como compreendem aquilo que está no exterior, pareceu conduzi-los para além de si, compreendendo a natureza do outro. Isto possibilitava a convivência com todas as situações, inclusive, as de risco, como se fossem naturais. Um trecho da narrativa de Ana evidencia com que clareza ela demonstrou conhecer a natureza daquele público com o qual se desafiava a contribuir para o crescimento social: *“favela não tem nenhum problema, você acredita... que tem traficante, óbvio! Tinha confusão e tal, mas eu tava na creche com os filhos deles. Então eles tinham muita história comigo”*.

Sobre a característica escuta sensível, esta emergiu da percepção de uma profunda dedicação do expert às diferentes vozes do seu meio. Configurou-se para mim como uma escuta atenta e dedicada às vozes internas (*autoconhecimento*) para conhecer

a sua própria natureza; e às vozes externas, para conhecer a natureza dos outros seres e do meio. Parti do pressuposto, inspirada por Morin (1997), que esse nível de escuta só pode ser desenvolvido tendo como suporte o autoconhecimento e, deste, segue para o conhecimento. O primeiro é base e é terreno adubado para o segundo.

À luz de Barbier (2002), traduzi como uma abertura holística do expert para o campo, desenvolvendo uma escuta não só das imposições, mas dos sentidos e significados que o campo pode oferecer. Isto torna esta característica favorável no contexto de uma tensão natural que se estabelece entre as diferenças de pensamento do expert e do campo. Contribui para uma relação de totalidade, compartilhada em todas as dimensões de comunicação, envolvendo imaginação, razão, afetividade, todos em interação permanente.

Para Ceccin (2001, p. 15), “a escuta sensível exige a percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo [...] diz respeito à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir”. É uma visão de escuta que, em Barbier (2002), se apoia na empatia humanizando as relações. Como descreve a participante Ana:

[...] é um olhar do ponto de vista do outro. Porque as pessoas, o professor em geral e as pessoas em geral, elas olham do seu ponto de vista e fazem aquilo que elas acham que devem fazer. E eu sempre me orientei, não sei de onde veio isso, mas, assim, de que o outro precisa? Como é que a cabeça do outro funciona? [...] Acho que isso é fundamental, não é unidirecional, é bidirecional e sempre com mais importância para o outro. O outro determinando o que você faz, diz, né?... propõe! E ao mesmo tempo você atendendo ao outro, né? (ANA).

A escuta que os experts pareceram exercer foi multirreferencial, como sugere Barbier (2002). Ou seja, aquilo que o campo define não é recebido como verdade, em uma única direção. Eles mantêm uma atitude sempre questionadora, aliada a uma constante abertura à voz do outro. É também uma escuta deliberada, no sentido de apreender e valorizar as aprendizagens, sem anular um posicionamento de oposição e de persistência, quando o campo emite um parecer cristalizado para as contribuições que são apresentadas. Nestes casos, acontece quando o campo está exercendo o seu papel de juiz do domínio e adotando paradigmas que confrontam as perspectivas de avanço. Alice se expressa de modo assertivo, bem típico de seu estilo, em situações como estas:

“rasguei muito papel em palco, com os professores que a gente tinha que improvisar [...]”.

Estes são os momentos que se refletiram para mim como uma capacidade autoeco-organizativa. Há duas situações diferentes que podem ser exemplificadas. A primeira, na capacidade de rejeitar as imposições externas e estabelecer “a ordem de sua estrutura e de suas funções”, o que não significa pensar e agir isolado com relação ao campo, já que a autoeco-organização implica “interagir continuamente com ele sem, no entanto, determinar a sua auto-organização” (ASSMANN, 1998, p. 58). E a segunda, no modo como o expert interage, no caso, com o campo, para ser aceito, validado e manter-se integrado, sem perder a sua singularidade, diante dos termos do juízo de valor que o campo adota.

Manter vivo o seu projeto de contribuição por meio do seu objeto de expertise, já implica, por si, um processo de autoeco-organização (MORIN, 2007). Nessa articulação com o campo, existe uma vivência intensa de relações e adaptações que, apesar de, muitas vezes, sofrerem os conflitos de paradigmas, validam-no como o expert que é. Mesmo trazendo em si aspectos do campo que o constituem quanto à natureza de sua expertise, se manter vivo, ou seja, não se permitir cristalizar, entrincheirar, requer inventar e se reinventar constantemente. Exige também, uma capacidade de “autorregulação de seus processos internos” (MORAES, 2004, p. 83). Essa dinâmica interacional de invenção e reinvenção, exercendo a autopoiese, foi perceptível e é o que denota uma capacidade particular de autoeco-organização.

Exemplificando com recortes da narrativa de Júlia, deparei-me com modos diferentes de eles expressarem o que chamei de capacidade autoeco-organizativa.

Quando fiz eu tinha 18 ou 19. Ah mas não pode... só com 25. Aí eu arrumei uma confusão, aí eu achei um fulano lá que resolveu defender minha causa e aí eu ganhei a bolsa [...] Porque eu digo: relações elas são bidirecionais. Elas têm mão dupla/ Eu acho que as coisas são meio... você constrói junto, né? É um processo de coconstrução. De chegar a uma intersubjetividade mesmo... Eu não acho nada muito difícil. Eu acho tudo superável [...] Aí eu comecei a trazer os (...) pra dentro... e isso foi, no início, teve muita resistência. Quando eu apresentei isso em congressos aqui no Brasil, as pessoas se retiravam da sala, os (...) [...]. o pessoal ficou meio ofendido com a ideia de que os (...) podiam participar, assistir e saber alguma coisa. Mas aí, então, eu resolvi... e eu desenvolvi um método (JÚLIA).

A percepção da categoria indígena “liberdade” sobressaiu em todas as narrativas. No entanto, algumas questões que foram suscitadas no momento da emersão desta categoria, me levaram a identificar peculiaridades e a buscar compreendê-las. Percebi que o sentido e o significado de liberdade não eram os mesmos em todas as histórias de vida. Para distingui-los integrei, como característica, a concepção de liberdade interior, inspirada em Arendt (1999), e, por analogia, designei a expressão liberdade exterior como fator oposto e complementar, visto que um é característica e o outro é fator.

Liberdade interior

Esta expressão foi definida como “o espaço íntimo no qual os homens podem fugir à coerção externa e sentirem-se livres” (ARENDR, 2000, p. 192). Foi percebido como um poder exercido sobre si, um consentimento interior que impulsionava o expert a ‘realizar’, independente de coerção externa. Para Arendt, em determinado momento histórico, a liberdade passou a pertencer à “interioridade”, ou seja, tornou-se “uma região absoluta dentro do próprio eu” (ARENDR, p. 192), domínio inteligível do autoconhecimento. Essa transformação foi provocada pela coerção externa.

Vale lembrar que, dado o seu perfil de filósofa política, Arendt usa esse conceito como uma crítica, por associá-lo mais ao conceito de vontade que de liberdade. Na Filosofia Política, a liberdade busca uma transformação de *status quo*, tem mais conexão com o sentido de ‘eu posso’. No sentido somente filosófico, a visão de liberdade é mais contemplativa e guarda relação com o ‘eu quero’. Apesar de fazer uso da crítica da autora, foi este o sentido que julguei pertinente ao estilo de pensar e agir dos participantes, uma vez que eles transgridem o ‘eu não posso’ para instituir o ‘eu quero’, porém, com a conotação de autodeterminação, para serem fieis a um projeto de vida e trabalho que trazem como missão.

Liberdade exterior

A liberdade exterior corresponde às condições do meio que não se identificam como coerção externa, mas como propiciadoras da independência e da autonomia. Metaforicamente, o resultado da liberdade interior traduziu-se, na história dos experts pesquisados, como a criação de uma ‘área externa’, projetada fora de si, na qual eles pudessem agir, a despeito das barreiras impostas pelo campo ou da rigidez das regras do domínio.

Os dois tipos de liberdade, apesar de não se cruzarem por estar em polos opostos, não foram dispostos, como atribuídos aos experts, em sentido dicotômico. Na relação entre esses dois polos, eles se deparavam com ambientes que possibilitavam a expressão da liberdade interior, porque não havia a coerção externa. Mas, também se deparavam com ambientes que não propiciavam a liberdade exterior. Da relação entre a existência de uma e a ausência da outra, emergiam a independência e o consentimento. Provocados pelo inconformismo, a liberdade interior era desafiada e, devido ao estilo de pensar e agir desses dez experts, eles transgrediam a coerção externa. Constatei que isto ocorreu, neste grupo, e, mesmo os que não foram favorecidos pela liberdade exterior, atingiram altos níveis de desempenho.

Além de integrada ao conjunto de categorias deste espaço relacional, a liberdade interior também estabeleceu uma interseção coerente com dois fatores acessórios: o consentimento e a independência. O consentimento, por se tornar uma espécie de “salvo conduto” obtido do meio familiar ou escolar, desde a infância, bem como algo que foi ‘tomado para si’ e ‘tornado seu’, quando dificultado pelo meio. Por exemplo, a atitude de Alice em relação ao sistema de ensino:

Eu tocava meu erudito, passava na prova, era excelente, não sei o que... Mas, pro lado de cá, eu tocava na sanfona, eu tirava no piano tudo que eu queria, entendeu? Então, não tem nada disso. Eu nunca fui obediente com o conservatório, com a escola tradicional.

O consentimento e a independência tornaram-se fatores acessórios que emergiram da relação entre a liberdade interior e a liberdade exterior, na medida em que, inconformados com as barreiras e impulsionados por toda a energia que a curiosidade e as características catalisadas por ela geravam, eles transgrediram o padrão imposto pelo campo.

Para o conceito de independência, reporteime aos resultados de pesquisas que envolveram o desempenho de atletas em tarefas relacionadas a habilidades fechadas e abertas, as quais se diferenciam pelo monitoramento externo e automonitoramento (GUILLOT; COLLET, 2004). As atividades de habilidades fechadas são as que acontecem em ambientes estáveis e previsíveis, onde nada perturba diretamente o desempenho, um fator que diverge do estilo dos experts pesquisados. Liu (2007), referindo-se ao comportamento social, concluiu que as pessoas independentes apresentam maior autonomia, monitoram o seu comportamento internamente e são

menos passíveis de esmorecer por obstáculos. O outro extremo tende a depender do ambiente para direcionar os seus comportamentos e as pessoas são menos autônomas, tendência não observada nos experts pesquisados. Nas respectivas pesquisas, foi considerado como resultado consistente e conclusivo, a relação entre independência e estratégias de aprendizagem mais eficazes.

Optei por associar independência a um fator, por considerá-la algo passível de ser desenvolvida, se propiciado pelo meio. Enquanto elemento externo foi apreendido, conforme o sentido compreendido nas narrativas, como um ‘espaço para o expert agir’, ora propiciado, ora dificultado pelo meio. E, neste caso, suscitou-me a expressão liberdade interior como um ‘espelho interno’ da independência, ou seja, a característica pessoal que os mobilizava, mesmo se não existisse ou obtivessem o consentimento. Nestes casos, surgiu, em todas as narrativas, e por diversas vezes, a palavra ou um episódio que exprimisse desobediência, como caracterizado no exemplo de um episódio de Alice e outro de Helena:

Agora, eu tive esse leque aberto a vida inteira pela desobediência... e que não é nem desobediência. É pela necessidade da minha alma [...] a desobediência sempre reinou na minha vida (ALICE).

[...] “_ Ah mais tem que matricular na escola, porque agora a Helena tá com sete anos”. Aí, ela foi na escola, me levou e a diretora disse assim: “_ Não, mas a matrícula já tá fechada. Já começaram as aulas. Já perdeu o prazo”. E a minha mãe disse: “não, mas ela até já sabe ler...” E ela disse: “- não interessa, não pode”. Aí, a minha mãe foi pra casa, muito chateada e eu comecei a conversar com uma vizinha [...] e ela dava aula particular. E eu disse: “- mãe, eu já resolvi. Como perdeu a hora da matrícula, ela dá aula particular” [...] Aí, ela disse assim: “- olha a Helena tá pronta. Pode matricular ela agora”. “Em que ano que matricula? Ela tem todo o primário já...” Bom, aí a mãe chegou na escola e disse: “- eu quero matricular ela no 5º ano. Aí, ela (diretora) disse assim: “- mas a senhora não perdeu a matrícula no ano passado? Como é que vai pular? Ela tem que fazer o primeiro”. Aí, eu comecei a ficar chateada, que história de fazer primeiro ano [...] (HELENA).

No desfecho do episódio de Helena, o “ficar chateada” indicou a sua autodeterminação para ser matriculada, mesmo estando muito adiantada, apesar da proibição da diretora. Além de conseguir ser matriculada, ainda se tornou ajudante da

professora: “então, eu passei a ser a aluna ajudante dela, porque eu sabia ler e escrever”.

Ana não se expressou exatamente nesses termos, mas, apesar de ela descrever a independência como uma “característica básica”, em seguida ela a atribui à escola, espaço ‘externo’, na qual a independência não foi propiciada, mas ‘conseguida’ por ela. Neste contexto, não foi por existir uma estrutura rígida, e, sim, nenhuma estrutura. Ainda não havia um sistema organizado, era conduzida por professores leigos etc.

[...] eu acho que é fundamental, como característica básica minha, a independência, sabe? Independência em geral. Independência de vida pessoal, de ser uma pessoa independente, até nessa idade eu ainda sou muito independente para grande desgosto da família (risos). Mas, independente intelectualmente também. E eu acho que isso vem muito da escola, porque era uma escola que em termo de conteúdo mesmo... Aliás, nem podia ser uma boa escola, porque naquela época não havia professores formados em curso de formação de professores (ANA).

Júlia revelou a força de sua liberdade interior pela atitude de autodeterminação na decisão de dar prosseguimento ao desafio assumido em suas primeiras inserções no domínio:

E aí eu entrei com o processo e daqui a pouco eu recebo uma carta que eu tinha tido a bolsa aprovada pra desenvolver a pesquisa. Aí, eu fui no CNPQ. Cheguei lá com a cara de menina... ah quantos anos você tem? Eu falei: 19. Quando fiz eu tinha 18 e acho que quando eu fui tinha 19. Ah mas não pode... só com 25 [...] Aí eu arrumei uma confusão, aí eu achei um fulano lá que resolveu defender minha causa e aí eu ganhei a bolsa (JÚLIA).

Diante das várias e diferentes situações que ocorreram nas histórias de vida dos dez experts, obtive a seguinte compreensão, no caso deles e, por inferência, de outros com o mesmo perfil: inexistindo a liberdade exterior, experts se tornam capazes de alcançar níveis altos de desempenho e transgredir positivamente as limitações do campo, se a liberdade interior for expressa. Mas, o contrário não é verdadeiro. A liberdade exterior por si não provoca mudanças, se a interior estiver reprimida. O estilo de pensar e agir desses experts, potencializado por todas essas características e fatores que emergiram do ambiente nativo dos dados, aciona recursos como a autodeterminação, a independência, o consentimento, o inconformismo com o padrão, e eles transgridem os limites da caixa e realizam, apesar da coerção externa. Eles não se

permitem paralisar pelo risco e pelos obstáculos impostos pela ausência da liberdade exterior.

Analisando as dez narrativas, constatei que cinco experts, Francisco, Laura, Helena, Júlia e Pedro, foram beneficiados pela liberdade exterior e cinco não tiveram, facilmente, espaço aberto, livre, enriquecedor, para agir: José, Ana, João, Alice e Maria. Por exemplo, quando José descreve:

[...] eu tive aula de teoria musical com Christopher Bochmann que é um compositor, músico inglês importante. Aulas de violino com Cecília Guida, né, que é uma professora que estudou com Max Rostal, que é um dos grandes mestres do violino (JOSÉ).

Porém, os dez seguiram com a mesma energia e apresentaram elementos de revolução para o campo. Para citar alguns elementos da liberdade exterior, em duas situações contrárias, elaborei uma descrição editada, na estrutura, mas fiel aos episódios, com pedaços das narrativas. Reportando-me às narrativas de uma das cinco primeiras experts e de uma das cinco últimas, que abrangem fatores propiciados ou tolhidos pela família e pela escola, temos:

- Um meio familiar e um sistema escolar, ambos abertos e repletos de vivências enriquecedoras:

Era universidade no sentido de universalidade, onde você podia pegar a disciplina que você quisesse. E eu comecei a achar aquilo maravilhoso. Daí, eu escrevi um projeto de pesquisa, que, na época era possível. Hoje, é tudo diferente. Os projetos são ligados aos professores, doutores. Então, eu fui fazendo essa universidade, e, pegando matérias, eu criei um currículo pra mim, meio “a La Darci Ribeiro”, eu criei o currículo que eu queria fazer, já que podia. Umam valiam como crédito obrigatório, outros optativos, outros não valiam nada, mas você podia fazer do mesmo jeito. E, como eu sempre tive interesse de resolver uma questão, eu nunca me preocupei muito com esse aspecto. Meu pai sempre valorizou muito mais a mente. Ele não contava história de chapeuzinho vermelho. Ele contava a história da migração dos sábios de bizâncio, por exemplo, que era uma história que eu gostava muito. Ele contava a história da história e eu achava isso muito legal! Tenho uma referência de família muito também de Paulo Freire, porque os meus pais trabalharam muito diretamente com Paulo Freire, e Paulo era uma pessoa que frequentava lá em casa e eu achava as ideias dele muito interessantes. Eu tive a oportunidade, e tenho, de conviver com pessoas assim, excepcionais intelectualmente. O Athos Bulcão fez todas as nossas esculturas, eu criei com ele e tem obras minhas com o Athos por aí. E convivi com Jorge

Amado, estou no livro de memórias de Jorge. Convivi com Leandro Konder, filósofo, o Millôr Fernandes, também foi muito meu amigo (JÚLIA).

- Um meio familiar e um sistema escolar, ambos fechados e repletos de vivências adversas:

Eu nasci na roça. Na roça mesmo, na grotta. As minhas lembranças são do povoado, que virou cidade. Na época, sempre foi estrada de chão. O povoado não tinha nome de rua, rua de baixo, rua de cima. A professora que alfabetizou minha mãe me alfabetizou. Eu lembro que na época ela botava “turma dos atrasados”, “turma dos adiantados”. Minha avó era analfabeta, né? Meu avô fazia paletó, era alfaiate. E quem disse que meu avô sabia ler e escrever? E meus pais estudaram onde eu estudei. Lá não tinha série na época, né? Então você ia aprendendo! Era uma escola formal, mas era o que se chamava de professora leiga, ela não era formada. Eu tenho a lembrança de que todo ano eu ganhava uma maletinha nova pra levar os cadernos e eu gostava daquele cheirinho da maletinha nova pra botar os cadernos. E uma coisa que me impressionava naquela época, engraçado, eu ficava pensando: “como que lendo nesse livro eu vou ler no outro?”, porque no início a gente só decorava, decorava aquela lição. Tem uma coisa boba, mas o meu caderno não ficava bonitinho. Eu não sei por que, ele dobrava as folhas assim, sabe? Eu sei lá, eu sou meio estabanada. Aí, eu tinha uma amiga que dizia assim: “caderno que dobra a folhinha é de gente burra”. Com todos os problemas, papai quebrou com nove filhos, teve o décimo. Fiz de tudo, a gente vendia amendoim, tinha barraquinha de verdura, arrumou umas camisas pra gente vender. Passei no vestibular, comecei a fazer a faculdade no curso noturno, trabalhava o dia inteiro na loja, tinha 45 minutos de almoço e a faculdade à noite (MARIA).

(iii) Espaço relacional com o domínio

Este espaço relacional com o domínio diz respeito à articulação dos experts com a área de atuação. Pressupõe, portanto, relacionar-se com os contornos da área de conhecimento, estipulados pelo seu sistema de notação, ou seja, tudo que constitui a base técnica, que tem, por finalidade, orientar as pessoas que trabalham dentro dele.

Por ter a tradição de ser bem definido, ou seja, segue um conjunto de procedimentos mais fixos e, muitas vezes, rígidos, um domínio pode estar sob o risco iminente de fossilização e de excessos na padronização. Trata-se de contornos que direcionam a tomada de decisão, refletindo um grau de certeza que agrada e reforça o comportamento de experts que temem contrariar o padrão de seu domínio.

As características (inteligência afetiva, abertura ao diálogo como outras linguagens, sensibilidade para a dimensão estética e sentido de missão) e fatores (interesse diversificado, vivência com a música e referência: vínculo de significado) associados a este espaço relacional dos experts com o domínio, respondem pelo modo como eles desafiaram esses contornos rígidos e transcenderam as fronteiras estabelecidas.

Embora tais características e fatores sejam correspondentes entre si, elegi como o elemento catalisador a *inteligência afetiva*.

(c) Inteligência afetiva: o elemento catalisador

Não há dúvidas de que estes dez experts, considerando o modo como se destacaram pelas suas realizações no domínio, desenvolveram e expressaram um nível diferenciado de inteligência. Um conceito geral de Renzulli e Reis (1997, p. 5), pode caracterizá-los nesse aspecto: “capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações, e engajar-se no pensamento abstrato”. Para esses autores, esta capacidade resulta em alto desempenho em dimensões como fluência verbal, raciocínio verbal e lógico-matemático, memória e relações espaciais.

Contudo, diante da percepção da necessidade de agregar um componente que melhor caracterizasse esta categoria, no contexto do qual ela emergiu, o que mais se ajustou foi o conceito de inteligência afetiva. Na concepção de Dalla Vecchia (2013, p. 45), pode ser resumida como “a compreensão da realidade a partir de uma postura amorosa”. Esta postura impregna a pessoa, integralmente, orientando a sua ação no mundo, uma ação centrada na vida, que se manifesta em todos os papéis que desempenha.

Dalla Vecchia define como “a visão do coração perpassada pela sensibilidade ética de cuidado pela vida em suas infinitas formas”. Não nos mesmos termos, mas exemplos extraídos das narrativas de Júlia e José expressam essa visão de forma clara. Eles parecem descrever como se dá a inclusão da afetividade, na prática, pelo modo como usam a inteligência na expertise, atuando em seu domínio:

E eu comprovei, peguei um grupo de crianças tratadas só por profissionais e outro grupo de crianças tratadas pelos profissionais, mas, através da família, com a participação da família, e esse grupo teve resultados muito melhores. E esse estudo foi um estudo que explodiu no mundo... (JULIA).

[...] eu sempre imaginei que a música, o principal fator da música não é só o intelectual, ela também tem o bem estar, ela gera um bem estar pras pessoas [...] Então, tenho procurado levar músicas a locais de pessoas que precisam daquele bem estar [...] Então, por exemplo, nós já fizemos concertos em hospitais... é uma forma de você levar aquela música pra outros ambientes em que a música tem sua função, um resultado positivo (JOSÉ).

Essa compreensão do uso da inteligência reporta a pessoas que aplicam os recursos cognitivos e intelectuais adquiridos por meio do conhecimento, da ciência, da dedicação intensa a um domínio, ao cultivo da vida. Trata-se de uma postura que reflete um intenso sentido de missão, convergindo para o estado de apaixonamento ao conceber e agir no mundo da vida e do trabalho. O mundo passa a ser concebido como “inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo; e o sujeito torna-se inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576). Esta visão demonstra atribuir um sentido e um papel singulares à existência de tudo que a circunda, presentificando os componentes do meio e os outros, como em alguns exemplos extraídos das narrativas dos experts:

Eu acho que é a área que eu tô entrando agora. Social... É meu segundo amor agora (LAURA).

Eu faço um trabalho social importante, porque eu acho que todo organismo tem que ter a sua responsabilidade social/tem que levar pra sociedade aquilo que ele ganha da sociedade (JOSÉ).

Foi uma época muito linda. A gente com as crianças, a gente fazia historinhas, mas tudo assim, de amor ao próximo, de tratar bem as plantinhas, os animais, à família, e nós dávamos também merenda (HELENA).

Daí eu peguei um monte de variáveis... e a variável mais importante foi a relação afetiva “mãe x criança” para o desenvolvimento. Nada diferente do próprio desenvolvimento cognitivo. Aí é... eu... depois que eu comprovei isso... em todos os (...) do mundo as mães ficavam do lado de fora, e os pais, por que assim...? Nós que éramos os profissionais, teoricamente, saberíamos o que fazer com aquela criança... Obviamente, que a mãe sabia mais do que a gente... isso pra mim era muito claro. Ai eu comecei a trazer os pais pra dentro (...) (JÚLIA).

Eu acho assim, que a minha missão, enquanto maestro, é levar a música pra toda sociedade como bem estar, como crescimento intelectual e eu acho que na medida em que a gente faz uma boa música e que inclui a sociedade, agrega a sociedade à música, a sociedade se tornará melhor. A música salva as pessoas. [...] a

contribuição que eu posso dar com o meu trabalho é tornar a música mais acessível a todas as camadas da população e aproximar essa população de um organismo tão importante, que é uma orquestra sinfônica, que é pago com impostos que eles estão pagando (JOSÉ).

É uma afeição muito forte entre a gente sabe? Isso é muito, muito, muito bom. E sempre foi assim com aluno, sabe? Aluno a vida inteira eu sempre tive muita empatia com os alunos, mesmo na faculdade. Eu não sei se é também, porque eu gosto, né? É uma coisa que eu faço com entusiasmo e com senso de responsabilidade, sabe? Não é pra mim... trabalhar na educação não é uma profissão. O povo não gosta que você fale em missão, porque também missão não é não, né? Mas é uma... não sei o que que é... (ANA).

Por esta razão, a inteligência afetiva catalisa as características de abertura ao diálogo, sensibilidade para a dimensão estética, sugerindo-me ser propiciada ou potencializada por fatores como o interesse diversificado, a vivência com a música e a capacidade de estabelecer vínculos de significado com pessoas (*referência: vínculo de significado*). Cada uma dessas características e fatores pareceu-me convergir para este vínculo que é estabelecido entre afetividade e inteligência, concebendo a afetividade como um vetor que “determina a evolução completa do ser humano, desde a vida intrauterina à maturidade” (DALLA VECCHIA, 2013, p. 46). A afetividade se constitui como uma condição humana que, diferente do sinônimo de amor e carinho, se torna a base estrutural da inteligência (WALLON, 2008). Isto se torna inteligível, na medida em que reconhecemos que as motivações existenciais que “desenham nossa trajetória na vida são de natureza emocional” e não somente de natureza racional.

Analisando o sentido da categoria inteligência como característica dos experts pesquisados, compreendi que todos esses elementos contemplam de modo pleno a sua perspectiva de essência da criatividade na expertise, abordada como inteligência afetiva. A inteligência assume uma natureza multirreferencial, abrangendo uma dimensão cósmica, que transcende a intelectual, a qual tem se concentrado no raciocínio, na cognição. O sentido do conhecimento descentra do vínculo com a informação e a memorização, deixa de ser unidirecional (eu conheço), para se tornar *autoeco-direcional*: eu conheço para me conhecer, para conhecer você, para conhecer o mundo à minha volta. O gene de distinção da espécie se desloca da inteligência para a afetividade (TORO, 2004; WALLON, 2008).

A característica abertura ao diálogo com outras linguagens mostrou-se como propiciada pelo interesse diversificado. Mesmo a ciência não pode prescindir do mundo da vida e negar-se a olhar para além da notação acadêmica. É preciso considerar o lugar do desejo, da criação, da imaginação, do encanto, lugar de onde também a ciência pode falar. O próprio diálogo como um objeto direto da abertura, torna-se um elemento vivo de intercâmbio essencial entre o mundo de cada um e o mundo de todos, permitindo a experiência de aproximação. Este foi um aspecto forte que observei como característica dos experts pesquisados: a fluência e a flexibilidade com que eles se dispõem ao diálogo com outros campos. Na própria trajetória de formação e autoformação de cada um está presente essa tendência. Reportando a uma indagação de Ericsson (1999) acerca dos experts não transcenderem os limites do campo de atuação, Simonton (2000) responde que, essencialmente, abrir-se para a diversidade de interesses e experiências, subconscientemente, permite ter a mente cheia de ideias.

Estes fragmentos extraídos das narrativas de alguns deles pode ilustrar o pensamento dos demais, nesse aspecto:

Então eu procurei e eu procuro sempre criar um (...) de diversidade/se você é desafiado em várias linguagens diferentes, isso te dá um universo muito maior enquanto músico, né, na tua qualidade, mas ao mesmo tempo também te desperta novos desafios, de novos conhecimentos [...] eu procurei abrir pra outras linguagens, ou seja, a orquestra passou a fazer ópera, balé, musical da Broadway, concertos de rock, concertos de música popular [...] não deixo de ouvir as outras e nem deixo de dar a importância devida pra instituição, enquanto orquestra, dialogar com as outras linguagens musicais (JOSÉ).

Agora, eu vejo assim que, eu... pra mim, aqui a gente trabalha essa ideia de multidisciplinaridade, eu botei isso muito forte dentro do (...)... já tinha, na (...), já tinha esse conceito de integrar profissionais e eu acho que quando eu assumi eu fortaleci isso e é uma coisa muito legal (JÚLIA).

É, tanto que eu tive o interesse diversificado, de certa forma, mas dentro da minha área, né? Porque eu leio muito psicologia cognitiva, sociologia, sociologia da linguagem, sabe? Sociolinguística, linguística e vou fazendo pontes dessas coisas aí... (ANA).

Não tem só um caminho e o importante é você achar o seu. Ter sempre a cabeça muito aberta, pra sempre ouvir diferentes gêneros, diferentes coisas! E achar a técnica necessária pra você ter a sua expressão (FRANCISCO).

E há os momentos em que eles unem a abertura para o diálogo com outras linguagens para materializar o sentido de missão:

E a orquestra sinfônica, ela não pode ficar só restrita a esse público [...], porque ela é um organismo de Estado e você não pode fazer com que aquilo seja privativo, pra uma camada específica da sociedade, seja ela social ou intelectual. Então eu procurei abrir pra outras linguagens, ou seja, a orquestra passou a fazer ópera, balé, musical da Broadway, concerto de rock, concertos de música popular, entendeu? Músicas, assim, que são sinfônicas, mas que seguem outra linguagem, como trilha sonora de filmes, entendeu? Por quê? Porque aí você atrai públicos que tradicionalmente não viriam assistir uma orquestra, um concerto clássico, pra outras linguagens, eles vão ver a orquestra, vão ver a sonoridade, as cores da orquestra e vão se interessar depois por outros produtos que a orquestra pode oferecer (JOSÉ).

Sensibilidade para a dimensão estética

A sensibilidade para a dimensão estética também se destacou como uma característica propiciadora de olhares múltiplos, tornando a abertura ao diálogo com outras linguagens, uma condição favorável para que eles desenvolvessem um estilo sensível de ver as coisas. Esse estilo parece que faz com eles enxerguem mais do que supomos ser visível, tornando cada detalhe do cotidiano, um movimento de criação, de construção, de produção. O olhar múltiplo quebra o ciclo linear e amplia consideravelmente as formas de criar soluções incomuns para os problemas.

Ward (2006) classifica a dimensão estética como a que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade humana, da criatividade e do pensamento crítico e reflexivo. Afetividade, imaginação e criatividade são constituintes intrínsecos da dimensão estética, tornando-a uma “dimensão da existência e do agir humano”, que integra a racionalidade e a sensibilidade (FARIAS; VITORINO, 2009, p. 7). A sensibilidade estética, por sua vez, pressupõe uma predisposição a um estado de apaixonamento, desenvolvendo o gosto, o prazer, a alegria pelo que faz. A sensibilidade estética e a inteligência afetiva se encontram em muitos aspectos.

Analisando na perspectiva do que observei nas narrativas, como uma abertura para a aproximação, para o contato com o outro, visando o bem-estar das pessoas, a estética também se revelou como uma dimensão social da sensibilidade, na realização da expertise dos participantes. Neste caso, englobando a solidariedade, a generosidade,

cultivando um sentido de cuidado e contribuição para um futuro melhor para o outro com o qual ele lida no domínio:

Mas, pra vida cotidiana eu acho que é muito mais fácil tentar buscar novas soluções do que você ficar assim: não, não posso fazer isso, porque eu não tenho orçamento, porque falta profissional, porque falta não sei o que. Porque se você for olhar o que você tem... eu também tenho métodos nessa linha, de trabalhar com o que tem, ao invés de olhar pro que você não tem. Por exemplo: a pessoa pega uma pessoa que tem deficiência, ela não anda, ela não é independente nisso. Ela não fala. Então você pensa: mas o que essa pessoa faz? Porque se você não começar a trabalhar com ela do que ela faz, eu querer que ela faça o que ela não é capaz de fazer, você já derrubou a autoestima da pessoa, já derrubou, entende? Então, isso também é uma coisa que eu falo no mundo todo e é muito marca das minhas teorias (JÚLIA).

Mas, já duas... já tem uma terceira que tá terminando o mestrado agora, duas que já terminaram. E já tem um grupo lá... que aí eu vou preparando elas, as que têm interesse, aí elas vão montando projeto, nós vamos discutindo e tal... pra elas fazerem a seleção e fazer um mestrado, pra ter um grupo forte lá, né? (ANA).

É como pensar na perspectiva de Baumgarten (1993), que o belo é uma arte análoga da razão. A estética torna-se, assim, o caminho oposto da ciência para compreender a dimensão da sensibilidade humana. O que Baumgarten chama a atenção é que não podemos compreender a sensibilidade humana com os mesmos instrumentos do pensamento abstrato.

Essa articulação estética entre ciência e arte, razão e sensibilidade, emergiu do modo como os experts pesquisados pensam e agem no domínio. Pareceu-me que há uma intensa influência da criatividade na expertise deles comandando essa articulação entre sentidos e intelecto. Somente a experiência e o conhecimento adquirido não dão conta de explicar como eles são impulsionados na direção que estão seguindo. Essa percepção encontra suporte em autores como Barron e Harrington (1981) e Grudin (1990), que vinculam sensibilidade estética e criatividade. E não se restringe à valorização do belo, voltado para os domínios culturalmente associados às artes, à natureza. Também em outros contextos, tais como do trabalho e o da ciência, esses experts encontram idêntica profunda satisfação estética face às suas produções (OCHSE, 1990). Entre os experts pesquisados, encontrei os que ainda aliam os tipos opostos de domínio:

Só brincar... e daí eu comecei a ter essas aulas e tal e daí foi uma revelação, porque eu descobri que tinha um lado meu que tava dormente há anos, porque como eu falei, eu fiz cinema, eu escrevia roteiros tal não sei que ... mas, por causa da carreira acadêmica, eu tive meio que parar de fazer tudo isso, né? E, então, hoje, eu, claro, não são obras primas, mas eu pinto 4 a 5 quadros por dia e eu passo horas por dia pensando nisso, quando eu tô cansado de escrever, vou pra varanda pinto um quadro volto e tal... e, eu tô tendo uma experiência de aprender uma coisa nova, que é completamente nova, porque eu nunca pintei na vida, nunca nem tive nenhum tipo de talento nessa... e, um pouco voltando ao tempo de criança, de quando eu experimentava com lanternas, com as coisas, então eu experimento com tintas, com superfícies, com pinceis (PEDRO).

A narrativa de Pedro auxilia-nos a compreender o que pode estar além da alta capacidade que envolve a cognição e a intelectualidade. O senso estético, na visão de Friedrich Schiller (1759-1805), age nessa interação da razão com a emoção como um terceiro caráter, tentando fazer a ponte entre as duas dimensões, desfazendo a polaridade e aproximando o que a razão afasta. Se pelo caminho teórico precisamos decompor e separar, o caminho estético pode compor e aproximar, uma vez que o senso estético existe para reunir o que a razão teve de separar (SCHILLER, 1991).

As categorias que os experts articulam nesse espaço relacional do domínio, evidenciou-me que eles possuem duas dimensões bastante visíveis: o da sensação, comandada pela sensibilidade, que atribuo à criatividade; e a do pensamento, comandada pelo intelecto, o conhecimento, que atribuo à expertise. A primeira refere-se aos seus instintos, à intuição, à percepção de mundo que me pareceu bem aguçada. A segunda é a face pela qual a sua mente age e pode exercer a liberdade (SCHILLER, 1991). Na relação entre as duas está a sensibilidade estética como um componente intermediário. Confirmando Schiller, eles não demonstram que esta sede do saber, do conhecimento, é somente induzida pela razão, pelos processos de cognição, mas, porque estudar, aprender, causa prazer, e esse prazer é estético:

A gente troca muito, então isso é muito legal... eu acho que... depois eu provei isso, aprender faz muito bem pro cérebro. Não que eu queira aprender por exercício cognitivo, academia do cérebro, mas eu acho que aprendizagem é muito gostosa (JÚLIA).

Eu fico muito fascinada, porque a minha leitura é um processo quase que de descoberta, sabe? A partir do que eu tô lendo, e da chamada intertextualidade, e também a relação com uma prática educacional, que as coisas vão se compondo, né? (ANA).

De modo particular, me chamaram a atenção dois fatores: a relação intensa dos experts com a música e o significado atribuído ao pai, como figura de referência, gerando as categorias vivência com a música e referência: vínculo de significado.

Na vivência com a música, com relação à frequência, 80% descreveu um contato muito próximo, como a imersão, não somente por lazer e por prazer, mas em estudo e prática deliberada, mesmo entre os participantes que não pertencem a este domínio formalmente. Apesar das diferenças quanto ao nível de inserção no domínio, todos declararam uma intensa paixão pela música e suscitaram-me a percepção de uma intensa fixação pelo pai.

João, (10%), participante que não está imerso nesse domínio, de algum modo fez referência, espontaneamente, ao desejo e à tentativa de inserção, na fase da adolescência, o que pode ser inferido como uma tendência pouco rara nesta fase: “*nessa época eu gostava muito de musica (Freestyle, dos anos 90), comprei caixas de som e queria ser DJ*”.

Pedro, (10%), por sua vez, não fez referência à música nos mesmos termos, mas mantém uma relação muito íntima com as artes plásticas e a poesia, áreas da dimensão estética que foram bastante enfatizadas, em parceria com a dimensão lógico-racional que ele utiliza em seu trabalho:

[...] a gente, por exemplo, na sexta série, escreveu um livro de poesias que foi publicado [...] ele, em vez de ler histórias assim de criança, ele lia pra gente os poemas do Carlos Drummond de Andrade, isso aos 4, 5 anos; [...] Eu pinto 4 a 5 quadros por dia e eu passo horas por dia pensando nisso, quando eu tô cansado de escrever, vou pra varanda pinto um quadro.

Como alguns exemplos, não foram incluídos os dois participantes que pertencem ao domínio da música:

Aí eu ouvi a música, me apaixonei! [...] Pensou em cativar as pessoas mesmo, em as pessoas ouvirem a música e se apaixonarem, assim como a gente ficou apaixonado [...] Mas eu sei só uma coisa... que eu amo...muito! Eu acho que isso que me moveu no treino. A paixão [...] Eu falei: quando eu casar, vou ter que tocar no meu casamento, né? Porque faz parte do ciclo da minha vida (LAURA, Esporte).

[...] é tudo música minha, né? Instrumental. Componho e trabalho [...] Geralmente, quando eu faço uma composição ela vem da cabeça, ela não vem do dedo. Então, aí depois é que eu vou ver como é que eu vou tocar aquilo o povo fala que eu sou maluco, que eu tenho quatro projetos musicais (FRANCISCO, Economia Criativa).

[...] quando eu era adolescente, tinha uns doze anos, eu fui estudar na escola de música [...] Aí, na adolescência, eu me dediquei bastante à música, e estudava muito. O primeiro vestibular que eu fiz foi pra música, e pra composição e regência [...] os filhos dos embaixadores estudavam por correspondência na França. Mas música por correspondência não andava, então eu dava aula de música em francês, quando era adolescente... Então, eu trabalhei profissionalmente com música até uns 16 anos e até 17 anos por aí, eu dava aula de música, de teoria, de piano, de flauta, de... [...] E hoje, eu faço composição e regência de (...). (JÚLIA, Neurociência).

E o meu pai... ele gostava muito de música e eu sou fascinada por música, né? Então música clássica, a gente escutava muito música junto... É, a música! Nossa Senhora, a música! Sou absolutamente fascinada com a música. Eu tentei, quando adolescente, eu tentei aprender violino. Meu violino tá ali no cantinho (ANA, Educação e Pesquisa).

Quanto à referência: vínculo de significado, com exceção de José, participante que se referiu unicamente à mãe, todos os outros (90%) enfatizaram a presença do pai como forte influência.

E aí meu pai gostava muito de ler e quando ia entregar algum móvel ou estudar o desenho do móvel que ele ia fazer, ele pedia livro da biblioteca deles (HELENA).

Meu pai sempre valorizou muito mais a mente... ele falou: essa é a herança que eu vou deixar pra vocês, é a educação [...]Era uma pessoa com nível de doutorado, era doutor em (...), então ele contava... ele não contava história de chapeuzinho vermelho. Ele contava a história da migração dos sábios de bizâncio, que era uma história que eu gostava muito. Ele

contava a história da história...eu achava isso muito legal (JÚLIA).

E tão interessado nos meus estudos, meu pai foi a grande figura da minha vida [...] É porque papai, não sei! Sempre foi uma pessoa muito... bom, primeiro eu tinha uma afinidade muito grande com ele, porque ele era um grande leitor também [...] e ele me abastecia de livro, me dava todo apoio. Então eu tive muita conversa com ele também [...] Papai é uma pessoa espiritualmente muito amadurecida, então não sei, uma figura que pra mim, foi sempre muito importante, mais do que a minha mãe [...] Ele gostava muito de música e eu sou fascinada por música [...] queda pelas exatas, foi influência do meu pai [...] É influência do meu pai (ANA).

Meu pai falava assim pra mim... meu pai era filho do regente criador de uma das primeiras orquestras, bandas [...] no berço, meu pai chegava e cantava... e isso eu lembro que ele achava o máximo [...] Aí quando eu tava no jardim de infância, eu tava com 5 anos, meu... alguém me levou. Deve ter sido meu pai que era mais intelectual, me levou pra assistir Luzes da Ribalta [...] Aí, meu pai, chegou lá com um Acordeon, 48 baixos, que eu tenho até hoje, e ele falou: se você tocar uma música pra mim aí eu compro. Eu tinha 8 anos. Eu não sabia a mão esquerda, mas eu toquei a música que ele mais gostava [...] meu pai sentava e falava: “minha filha, toca pra mim, Coimbra?” [...] Meu pai ficou de olho naquilo, achou aquilo interessante... (ALICE).

Durante a adolescência gostava muito de ajudar meu pai na autoelétrica, aprendi muito lá [...] Paralelamente, ao terceiro ano comecei a fazer curso de piloto. Gostava muito de voar, todo fim de semana ia em Luziânia com meu pai voar[...] no vestibular, resolvi optar pela engenharia mecânica por ter tido uma experiência com meu pai (JOÃO).

Meu pai foi professor a vida toda [...] minhas primeiras imagens são do meu pai lendo e inventando histórias pra gente dormir né... quando eu era muito pequeno [...]e também essas histórias pra dormir e tal, eu acho que meu pai é... é... sempre foi muito criativo e apesar de... acadêmico e... é quer dizer a academia é assim um lugar um pouco mais regimentado, ele sempre teve uma... uma veia criativa de criar histórias, de escrever histórias muito inspirado pela literatura brasileira [...] por mais que eu fosse criança naquela época eu tinha 10, 12 anos, sabe, é... eu ouvi muito o meu pai anos falar sobre esse livro [...] uma das coisas da carreira acadêmica que me atrai muito e que eu acho que é uma parte dessa motivação e que eu vejo que... eu vi né? ... na carreira do meu pai (PEDRO).

A minha família é uma família que gostava de estudar, papai estimulava muito, sabe? [...] meu pai era um homem muito

criativo, é quase um inventor [...] Papai quebrou, quebrou! Quebrou com nove filhos, aí ele teve de se mudar pra (...) que é onde minha mãe mora hoje. Eu fui com ele, eu fui sozinha com ele, a família ficou... [...] A ideia do meu pai, que herança era o estudo (MARIA).

Francisco e Laura foram os dois participantes que se diferenciaram do grupo, neste aspecto. Francisco, porque quando o pai retornou para casa, não mencionou mais a mãe: *“gente começou a ter muita dificuldade [...] Minha mãe voltou a morar com meu pai, né? Então isso melhorou [...] meu pai foi melhorando também. Assim, meu pai já teve épocas melhores [...] Mas, assim, ele ajudava e tal, deu tudo muito certo”*. (FRANCISCO). Laura já trazia sempre a presença dos dois, como no exemplo: *“porque meu pai trabalhou com menor durante a vida inteira, a minha mãe também... Meu pai ainda trabalha né? E a minha mãe trabalhou uma boa parte da vida dela, né? Ainda trabalha... Começou depois de um tempo e trabalha até hoje. E eu acho que isso eu peguei muito deles”*.

Sobre a frequência com que apareceram nas narrativas (100%) e a ênfase que foi dada, pelos experts, ao se referirem às categorias ‘vivência com a música’ e ‘referência: vínculo de significado’, como uma influência importante na história de vida deles, considere que foi muito significativa. Percebi que exigem a imersão em outros domínios, para que os aspectos conceituais sejam abordados com o devido aprofundamento. Entendo que ambos revelam um potencial de questões significativas que require ser explorado em diálogo com domínios, como, por exemplo, a psicologia, a psicanálise, a neurociência, entre outros, cuja extensão extrapola o escopo desta tese, tornando-se, assim, temas sugestivos de estudos futuros.

Em suma, a criação dos três espaços relacionais visou chamar a atenção para o problema da fragmentação na abordagem das características e fatores que propiciam, dificultam ou bloqueiam a emersão, a expressão ou a manifestação de potencialidades humanas como a criatividade, em especial. Por analogia, podem ser abrangidos os outros fenômenos de campo conceitual semelhante: altas habilidades, talento, inteligência e a própria expertise.

Trata-se de uma visão de que as características e fatores não agem isoladamente, mas na relação entre si. A concepção subjacente a essa *integração-desintegração-integração* simultâneas, parte e todo, é a de que não devemos tomar por garantido um conjunto de termos e afirmar quais são os que propiciam ou bloqueiam a emersão desses fenômenos. Haverá sempre um elemento catalisador em determinado contexto

que, se estimulado, poderá desencadear esse processo dinâmico de catálise. Para tanto, o autoconhecimento torna-se fundamental, especialmente onde foi projetado: na relação com o campo. Mais do que o domínio, o campo pode se tornar o responsável pelos obstáculos, tendo em vista que é do campo que derivam os efeitos positivos ou negativos do paradigma predominante. Podemos pensar que é o campo que define os contornos do domínio.

5.2.4 A singularidade variante de um fenômeno: reflexões sobre o avesso da ciência clássica

Na literatura da fenomenologia, o desafio maior é distinguir as grandes invariantes, significando atingir uma grande meta, que é alcançar as características essenciais do fenômeno. A partir deste marco, novos caminhos se abrem visando uma transformação da prática, no contexto do qual a pesquisa faz parte.

Contudo, como reflete Bicudo (1999, p. 13), a fenomenologia é uma perspectiva que “não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão daquilo que somos e que fazemos”. O que somos, remete à nossa singularidade, antes de tudo; e o que fazemos, aparece como o modo pelo qual nos expressamos nesta singularidade. Quando abordamos a realidade fenomenologicamente, somos conduzidos por um caminho que nos leva *à-coisa-mesma*, o que pode ser um objeto de conhecimento, como é o caso, e/ou a uma nova prática, conforme, geralmente, se desencadeia como produto de uma pesquisa, reforça Bicudo (2000).

As invariantes que resultaram das descrições exaustivas realizadas revelaram-me ‘o que existe’ acerca da criatividade na expertise pela ‘maneira como existe’, ou seja, o real vivido pelos participantes com este fenômeno, como profere Bicudo (2000). Entendi também que, para chegar à essência, devia buscar aquilo que resistiu ao processo de variação eidética. Significa que, depois de imaginar todas as variações possíveis e de chegar aos componentes do objeto de estudo que não variam, alcancei as invariantes, tratadas como aquelas categorias que, por fim, definiram a essência do meu objeto (DARTIGUES, 1973).

Mas, este seria o caminho ‘*simples*’, que a categorização da física clássica constitui como “o modelo de qualquer ciência”, segundo Morin (1991, p. 23). Diante disto, chegar às invariantes não pode mais ser o “fundamento de todas as coisas, mas

uma passagem, um momento entre complexidades, a complexidade *microfísica* e a complexidade *macro-cosmo-cósmica*". Afinal, os indivíduos não são intermutáveis (BARDIN, 2011, p. 96). Nesta transição, portanto, as variantes não podem ser negligenciadas, e, sob o pretexto de rigor científico, apagarmos os discursos que não seguem uma direção convencional. Elas podem ser associadas, por analogia, às complexidades microfísicas, pois expressam as reações individuais ao fenômeno.

As características e fatores variantes, embora sejam pontuais, podem representar um instigador substancial de coletividade. Por esta razão, foram abordadas, aqui, do ponto de vista de pares antagônicos: *singularidade-pluralidade*. Reporta ao que Morin (1991, p. 78) nos chama a atenção, quando diz que "há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo; é o fato que cada indivíduo é um sujeito". Ser indivíduo singulariza e ser sujeito pluraliza.

Somos também sujeitos, quando colocamos essas características, que são objetivas, em comunicação com nossa subjetividade, a favor de um projeto, de uma causa, nas quais todas concorrem, cooperam e se interpenetram num processo dialógico e dialético no qual, ao mesmo tempo em que são contraditórias e antagônicas, são complementares (PETRAGLIA, 2008, p. 17).

Essas categorias emergiram de um componente de determinado grupo (plural) que, por sua vez, foi caracterizado pelos mesmos critérios para constituir um perfil social, comum, de participantes. Buscando um conceito da física, em Wald (1984), a singularidade pode até representar uma configuração da teoria que não se aplica no modo esperado pela ciência clássica, do ponto de vista matemático, mas é essencial para designar a singularidade humana dos fenômenos, em sua dimensão complexa e multidimensional, multifacetada.

Na física, a singularidade é definida como um estado do sistema no qual o senso comum tem dificuldade de compreender o que está ocorrendo. Como o denominador da densidade se reduz a tal ponto, que tenderá a um valor muito próximo de zero, a dimensão na qual se afasta de uma generalização imediata é bastante potencializada. Este pensamento é o que, na perspectiva clássica, torna aquilo que obtemos como variância do fenômeno, algo que não pode ser 'reproduzido'. Se tratado como um experimento, no contexto da física, configura-se como um estado no qual a densidade explode, ou seja, torna-se infinita (WALD, 1984). Isto é semelhante ao que sugiro ocorrer com as categorias variantes, em sua dimensão de pluralidade, ou seja, podem

tornar-se categorias ou características invariantes, por infinitas vezes, tantas quantas forem as diferentes maneiras de abordá-las em outros contextos de estudo.

Neste ponto de vista, tratando a singularidade, por analogia, como o exemplo da física, porém como decorrente, não de um experimento natural, mas de uma experiência humana, posso sugerir: o que caracteriza as variantes, não é a quantidade de vezes que elas aparecem entre os participantes, mas a ‘densidade’ desta quantidade de ‘matéria’ no corpo da complexidade humana. Para os físicos, é uma compreensão que está além da nossa capacidade de cognição e previsibilidade. Mas, podemos afirmar que as reações humanas são totalmente previsíveis?

Em face do exposto, todo o processo analítico-interpretativo realizado foi orientado no sentido de considerar, como características essenciais do fenômeno, tanto as invariantes quanto as variantes. Temos de considerar três aspectos:

- As invariantes obtidas, nesta pesquisa, emergiram do grupo dos 10 experts que dela participaram;
- Há experts nos quais não identificamos as invariantes tais como foram aqui expressas, o que não significa determinar que eles não são ou não poderão desenvolver o mesmo perfil, pois,
- Cada variante identificada em diferentes participantes experts pode constituir um elemento catalisador e mobilizar outros conjuntos de invariantes, em diferentes outros grupos investigados, em outras pesquisas semelhantes, assim como aconteceu na dinâmica do espaço relacional.

Isto nos mostra o papel da presença do observador e de seu ângulo de visão na complexidade científica, aspecto que leva a ciência a nunca chegar, na totalidade, ao objeto que procura. Questiona-se a crença na exatidão. A essência do fenômeno também nunca é apreendida totalmente, mas a própria trajetória da procura já possibilita novas compreensões (GARNICA, 1997). Em diferentes níveis de organização, por exemplo, emergem variantes características desses níveis. Esta é a essência, não, do fenômeno, mas da complexidade do fenômeno. Nesta essência está a impossibilidade de se homogeneizar (MORIN, 1991).

A origem e razão de ser da singularidade como variante

Os fatores e características variantes emergiram da história de vida de cada expert, e, por isso, expressam aspectos singulares da criatividade na expertise. Ao

mesmo tempo expressam, sob uma ótica divergente, uma dimensão ‘invariante’ da essência do fenômeno, conforme os parâmetros discutidos acima.

Retomo-as, aqui, para contextualizar os dados apresentados no capítulo anterior, que suscitaram e embasaram esta discussão:

Tabela 26. Fatores e características variantes

EXPERT	FATORES VARIANTES	CARACTERÍSTICAS VARIANTES
PEDRO	Experiências educacionais diversificadas	Pensar no avesso do problema
MARIA	Sistema escolar desestruturado	Prazer pelo conhecimento
JOÃO	Professor como referência	Busca os princípios fundamentais
JOSÉ	Estimulação precoce	Afinco, dedicação
JÚLIA	Convivência com intelectuais clássicos	Resiste a críticas
ANA	Exercer atividades de liderança	Empatia
LAURA	Ser desafiada	Teimosia, inquietação
ALICE	Apoio e flexibilidade da família	Anticonvencional
HELENA	Confiança da parte dos pais	Independência intelectual
FRANCISCO	Monitoramento do próprio aprendizado	Satisfação em fazer sempre melhor

Abordar as categorias como *singularidade assincronica* carrega em si uma finalidade. Tal como o próprio conceito literal, pretendeu indicar que elas representam, aqui, que a criatividade na expertise se expressa ou se manifesta de diferentes formas, com diferentes forças. Não existe “o ajuste a um padrão ou a uma regularidade no ‘triângulo da criatividade’” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), ou seja, na relação entre *indivíduo, campo e domínio* (GARDNER, 1993, p. 35). É como se o processo de codificação caminhasse, agora, em sentido contrário. O foco que, em um primeiro momento, foi direcionado para agrupar as categorias, tornando-as mais gerais, passa a ‘desagrupá-las’, procurando enxergar, em cada história, as específicas e singulares essências do fenômeno na vida do participante.

Dentro de um raciocínio hologramático, cada variante, como pequena parte da essência, contém e está contida, virtualmente, no todo da criatividade na expertise. Essa essência hologramática nos revela o potencial de cada característica ou fator singular variante, mostrando-nos que eles podem tornar-se elementos catalisadores. Isto ocorre na medida em que, permitida a livre articulação em seu espaço relacional com o objeto da expertise, o campo ou com o domínio, qualquer expert pode expressar criatividade na expertise.

O que parece influenciar, para que características e/ou fatores se tornem elementos catalisadores, será o modo como o meio externo favorece ou reprime a expressão das potencialidades humanas e, na força contrária, o modo como essas pessoas se dispõem a transgredir as barreiras. Nesse contexto, Júlia, em um dos vários episódios que ela relatou, demonstra a força de sua liberdade interior de modo explícito. O meio externo não propiciou, mas deu o consentimento. Ela fez uso de sua independência e realizou. Escolhi este episódio, porque ocorreu, quando ela ainda era quase uma criança:

Eu te digo assim, pra mim, é meu jeito de ser... Por exemplo: quando eu era adolescente, tinha uns doze anos, eu fui estudar na escola de música (...) tinha um barracão ali na (...), não era aqui na (...) ainda não. E quando eu cheguei lá, a escola tava toda escatembada entende? As paredes eram horrorosas, tavam tudo imunda. Aí eu falei com o diretor, que era o maestro (...). Eu falei: maestro, porque a gente não dá um jeito nessas paredes aqui, que a gente tá estudando com essas paredes horrorosas? Aí ele: não, que não sei o que, que a secretaria de educação não dá dinheiro, pra fazer reforma... eu falei: (...), posso pintar a escola? Ele falou: como é que é? Eu falei: Eu vou fazer uma vaquinha pra gente comprar tinta, pincel, vou juntar uma galera. Aí ele falou: bom, você que sabe. Você quer fazer? Eu falei: Quero. Só tinha 12 anos. E aí eu fui e falei pra galera: Galera vamo pintar a escola, vamo fazer uma vaquinha, tem que comprar pincel, quem sabe pintar? Tem que comprar removedor... Compramo e pintamo a escola todinha. Entende? (JÚLIA).

Ela também se descreveu com bastante firmeza, após narrar o episódio acima:

[...] eu não acho nada muito difícil. Eu acho tudo superável. Então, eu acho que essa coisa... então, sempre foi... do meu lado, assim, de não dizer assim: não, aqui tem um rio, por isso não posso atravessar. Sabe? Faz uma balsa, vai nadando, sabe como é que é? Eu acho que a gente não tem problema. Eu acho que a gente tem obstáculos que a gente pode transpor. Eu acho que tem coisas que não dá pra transpor, quando você tem determinados problemas de saúde, ou a própria morte, claro. A pessoa morreu tá morta, não tem mais jeito. Mas, pra vida cotidiana eu acho que é muito mais fácil tentar buscar novas soluções do que você ficar assim: não, não posso fazer isso porque eu não tenho orçamento, porque falta profissional, porque falta não sei o que [...] (JÚLIA).

Na estratégia adotada para extrair essas categorias considerei associá-las, especificamente, a cada história de vida, gerando, assim, dez fatores e dez

características. Cada um deles, agindo em diferentes contextos e sob a influência de diferentes traços de personalidade, levou todos esses experts a um patamar inusitado de realizações nos seus domínios. Nestas realizações, os experts diferem-se uns dos outros, quando começam a enfatizar, em diferentes situações, uma ou mais de suas características. Por sua vez, eles encontram o livre ‘acesso’ às suas realizações, quando o meio externo, principalmente o campo, começa a enfatizar os fatores que propiciam essa liberdade exterior. Se a liberdade interior transcende a exterior, mesmo se os fatores não propiciarem, eles realizarão.

Júlia descreveu, de forma explícita e enfática, um episódio claro de conflito paradigmático com o campo, que explicitou a força de sua característica singular de resistência a críticas. Houve uma rejeição *prima facie* à sua criação inovadora em um caso bastante complexo do domínio, situação que me revelou que nem sempre o campo está suficientemente bem preparado para avaliar a extensão de uma criação ou de uma inovação:

[...] então eu me interessei por isso e comecei a fazer várias pesquisas nessa área, ao mesmo tempo também, dessa parte da neurociência; outra vertente de pesquisa minha e de clínica foi o desenvolvimento, a partir da minha tese que era em educação e eu queria ver o desenvolvimento cognitivo na (...). Daí eu peguei um monte de variáveis... e a variável mais importante foi a relação afetiva (...) para o desenvolvimento. Aí eu comecei a trazer (...) pra dentro (...) e isso foi, no início, teve muita resistência. Quando eu apresentei isso em congressos aqui no Brasil, as pessoas se retiravam da sala, os fisioterapeutas, os médicos, os fonoaudiólogos, os psicólogos... o pessoal ficou meio ofendido com a ideia [...]. (JÚLIA).

Sua reação, propiciada por autoconfiança e autodeterminação, foi não se intimidar e, em resposta:

[...] aí então, eu resolvi... e eu desenvolvi um método. E esse estudo foi um estudo que explodiu no mundo... tanto que depois disso, eu carimbei método (...), lá fora eles chama de método “Júlia”, e ele foi implantado em diversos países. Aí, uma editora inglesa me convidou pra publicar um livro sobre o método e passou a ser usado no mundo todo, deu impacto enorme.

Analisando o modo como os experts pesquisados se articularam em seus diferentes espaços relacionais, compreendi que, aqueles que se diferem radicalmente de seus pares, em níveis de desempenho, são os que agiram ‘fora da caixa’ e romperam

com os limites que contornam o domínio, além de acessarem níveis de realidade que o campo não alcançou. Compreendi, também, que isto ocorreu conforme o nível de força propulsora das características e fatores singulares.

Retomando o fenômeno da *feliz ocorrência*, podemos explicá-la, por exemplo, como a base para essa força propulsora. Gardner (1999, p. 91) sugere a noção de “assincronia produtiva” como um processo que pode ajudar-nos na compreensão da mudança de *status* nos níveis de realização dos experts. Partindo desse pressuposto, podemos concluir que, quanto mais se desencadeia uma feliz ocorrência de fatores e características singulares variantes na trajetória de um expert, tanto mais ele avança na direção dos limites da caixa para transcendê-los. O mesmo pode ocorrer com as invariantes e o efeito se desencadear coletivamente. A dimensão do impacto será compatível com a dimensão da rede assincrônica positiva que se formará. O que ficou evidente na trajetória destes dez experts é que eles não se deixam intimidar por assincronias, mas as exploram a seu favor.

Conforme os resultados da categorização realizada no capítulo 4, as características e fatores variantes foram associados ao participante do qual emergiram. Os dados me indicaram assincronias produtivas. Esse “aparente desajuste ou ausência de conexões suaves dentro do triângulo da criatividade” estimula a capacidade criativa. Na medida em que o expert lida e suporta a tensão concomitante entre as várias assincronias entre as suas características e os fatores advindos do meio, a força catalisadora o impulsiona a realizar criativamente (GARDNER, 1993, p. 306). Se ele se depara com a sincronia, a força catalisadora também acontece e age com menos obstáculos a transpor, podendo os resultados ser potencializados.

Não há uma correspondência biunívoca entre característica e fator. Em alguns casos podemos fazer algumas correlações significativas, mas o que predomina é o antagonismo e as diferentes assincronias. José teve como fator estimulador da sua expertise, a estimulação precoce, enquanto Laura teve sua iniciação no esporte em idade tardia, o que não é indicado para a modalidade por meio da qual ela se consagrou campeã mundial. Neste caso, dois fatores opostos contribuíram para o mesmo nível de desempenho, em domínios que podem ser considerados de natureza semelhante por pertencerem ao campo da arte.

A trajetória de Alice foi marcada pela desobediência ao padrão, às regras, à técnica. Ela declarou que aprendia para transgredir a técnica: “*depois eu fiz técnica,*

botei o toque do jeito que eu quero, entendeu? Então, não tem nada disso. Eu nunca fui obediente com o conservatório, com a escola tradicional”. Francisco, nesse aspecto, e participante de um domínio de natureza bastante diferente, a Economia, apresentou outra visão: “[...] *achar a técnica necessária pra você ter a sua expressão*”. Francisco seguiu a mesma direção de José, que considerava a técnica essencial, como uma *“oportunidade de ter uma formação bastante sólida”*. Pedro, com uma visão intermediária aos dois, já fez um uso produtivo da técnica: *“como eu acabei fazendo engenharia e aprendendo todas as coisas da matemática, da física e tudo mais, quer dizer, isso acabou gerando uma mistura de ideias e de técnicas e de conhecimento muito interessantes”*. Todos eles chegaram a um patamar de destaque em seus respectivos domínios, tratando a técnica de maneiras diferentes. Alice, inclusive, se tornou expert na improvisação.

Cabe destacar que Alice desenvolveu um comportamento de anticonvencionalismo, declarando-se com o instinto da desobediência radical, diante da imposição de regras para as quais ela não atribuía sentido. Apesar da educação tradicional que ela recebeu da família, essa característica agiu de tal modo sobre o desenvolvimento de sua personalidade, que Alice tornou-se e destacou-se como uma exímia praticante da improvisação. Na parte da educação, ela foi submetida a dois ambientes contrários: a educação dos Conservatórios, bastante rígida e tradicional:

[...] depois vai pro conservatório estudar aquelas coisas que eu não entendia nada [...] o povo que estudava que tocava nos conservatórios não dava conta de fazer nem um quinto do que eu fazia. E os professores bloqueavam a gente né? (ALICE).

E a educação de um sistema aberto e flexível: *“[...] aproveitando aqueles professores numa época que a UnB jogava pra fora todos os conceitos tradicionais [...] Eu passei por eles todos, rasguei muito papel em palco, com os professores que a gente tinha que improvisar”*.

José, participante do mesmo domínio, foi submetido e foi fiel a uma educação musical também dentro dos padrões tecnicistas. Embora se revelem como resultado de influências semelhantes, José seguiu um estilo mais comportado:

[...] eu tive uma formação longa na escola de música [...] quer dizer, desde os cinco anos de idade, até mais ou menos os vinte anos onde eu tinha aulas ali praticamente diárias, assim, de teoria musical, de instrumento, práticas de coral, prática de orquestra [...] Enfim, era uma coisa intensiva aí [...] a gente teve a oportunidade de ter uma formação bastante sólida numa escola técnica, né?

Mesmo sendo influenciados por estímulos semelhantes da parte da família e do sistema educacional, ambos revelaram-se como resultados diferentes do e no meio.

Júlia e Pedro foram submetidos desde a infância a estímulos enriquecedores. Júlia teve como fator, a convivência muito próxima com intelectuais clássicos e figuras eminentes, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Jorge Amado, Millôr Fernandes, Athos Bulcão, Leandro Konder. Pedro estudou na Escola da Vila e na escola de Madalena Freire, convivendo desde criança com as ideias revolucionárias de Paulo Freire. Mas, Maria conviveu com um sistema escolar desestruturado, devido às condições do momento sociohistórico. Semelhante a Pedro e Júlia e, ao contrário do comum, desenvolveu o prazer pelo conhecimento, expresso por ela com muito entusiasmo. Parece que o ambiente bem-sucedido propiciou a Pedro e Júlia, o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e autodeterminação para contribuir com a transformação da sociedade por meio de suas expertises. Contudo, Maria também desenvolveu as mesmas características, embora convivendo com adversidades, desde a infância.

Ana e Helena foram submetidas também a um sistema escolar rígido, tradicional, sobretudo considerando a época (por volta das décadas de 1950 / 1960). Inclusive, esse perfil de sistema educacional se estendeu por toda a trajetória delas de atuação neste domínio. O que pareceu predominar no estilo de pensar e agir que as duas desenvolveram, concentrou-se na influência da educação familiar. Apesar de viverem em uma época onde os padrões da sociedade exigiam da família uma educação para filhas comportadas e obedientes, os pais de ambas as beneficiaram com atitudes de confiança incondicional, consentindo que explorassem suas inquietações de forma plena. A influência de uma educação escolar opressora e limitada levou Helena a construir um perfil de independência intelectual, sustentada na abertura da família. Essa mesma influência impulsionou, em Ana, um perfil de liderança e serena obstinação, conduzida pela empatia. Esta característica parece ter desenvolvido um estilo de agir na direção de compreender a situação daqueles com os quais ela se identificava – no

sentido do que o meio oferecia –, e de tentar “suprir”, de algum modo, as deficiências do sistema.

A relação autonomia-dependência entre pessoas e sistemas

É preciso destacar que, o fato de existirem pessoas que se destacam pelo alto desempenho, apesar das péssimas condições que alguns sistemas oferecem (família, educacional, social, profissional, institucional, comunidade, saúde etc.), não significa pensar que as políticas públicas devem se omitir no que diz respeito ao seu papel social e institucional.

A sentença: *todos são humanos e possuem o potencial para fazer emergir e expressar-se em todos os fenômenos humanos (inteligência, talento, criatividade, expertise, altas habilidades); estes experts foram resilientes apesar da ausência/negligência dos sistemas; logo, todos conseguem*, não é verdadeiro. Portanto, partir desta premissa é incorrer no equívoco de pensar em igualdade no sentido da uniformidade, ou seja, desqualificando a diversidade e a natureza complexa, plural, heterogênea, multidimensional do ser humano. Existe uma diferença crucial entre “ser igual a” e “possuir a capacidade ou o potencial de”.

Neste sentido, os resultados destas dez histórias de vida nos reportam a dois princípios e os materializam: o princípio da autonomia-dependência (MORAES, 1997); e o princípio subjacente ao triângulo da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Durante todo o curso de nossa vida, estão presentes o exercício da autonomia e a condição de dependência e independência para exercê-la. Todo sistema auto(eco)-organizador, incluindo o humano, na construção da autonomia, consome energia; para extrair energia do exterior e transformá-la, tem de interagir com o meio (MORAES, 1997). Esta exigência coloca um hífen na condição de dependência e independência, tornando-se autonomia-dependência. Portanto, a autonomia de quem transcende e realiza é *relativa*, uma vez que pessoa e ambiente, na condição de produto e produtor compõem uma unidade e dependem entre si para existir (MORIN, 1997).

Assim acontece com a criatividade, sob a ótica de um potencial que *todos* possuem e que pode resultar, entre outras, na capacidade de resiliência, diante de sistemas que não propiciam as condições para estimular e desenvolver esse potencial. A criatividade “deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23), tendo a pessoa como uma das partes autônoma-dependente desse processo.

O alto desempenho dos experts pesquisados se deu, portanto, pelo efeito natural da interação de, no mínimo, três dimensões dos sistemas: a pessoa, o ambiente e a relação (ou o que nasceu dessa relação). Creditar a responsabilidade de ser, pensar e agir apesar das condições, apenas a um elemento implicado nos sistemas, significa anular a relação dessa pessoa com o mundo com o qual convive e que, por meio dele, constitui a dimensão social de sua existência.

Compreendo, assim, que há necessidade de uma conjunção de fatores e de características da parte da pessoa, mas, na mesma proporção, da parte dos sistemas externos e que interagem com a pessoa. Esta conjunção deve ser provocada, propiciada ou consentida por esses sistemas. O episódio de Júlia, que expôs a reação inicial negativa do campo, evidenciou-nos também mais um momento crucial de envolvimento dos sistemas externos à pessoa. Mesmo que a realização seja inovadora, é necessário que seja validada pelo campo, ou propiciando as condições, ou oferecendo a abertura, o consentimento.

A mudança de foco: essência e essências?

A percepção que emergiu, a partir desta reflexão acerca da natureza assíncrona das características e fatores variantes, foi que as convergências são importantes, porém não são determinantes. Elas contribuem para embasar uma estrutura geral do fenômeno e facilitar o entendimento por parte do senso comum, mas não podem se tornar fonte precípua de referência para esse entendimento.

Martins e Bicudo (1989, p. 106) reforçam que a ciência empírica costuma “desprezar a análise ideográfica, dando preferência, indiscutivelmente, à análise nomotética”. É preciso transcender os limites impostos por esta visão, compreendendo que, “na análise qualitativa, a abordagem nomotética, apenas, é praticamente impossível, pois os dados com que vai lidar provêm da análise ideográfica ou estrutura psicológica individual”. A partir dos resultados obtidos na análise ideográfica e do modo como eles estão incorporados à vivência dos experts com o fenômeno, foi possível apreender que não só se constituem a fonte primeira para a nomotética, mas podem trazer contribuições para além do que a ciência considera como validade via nomotética.

As divergências, definidas pelas diferenças identificadas nas categorias (fatores ou características), as quais apareceram apenas uma vez ou com pouca frequência, constituem singularidades do fenômeno. Retomando a discussão invariante *versus*

variante, a primeira se constitui como a *essência* do fenômeno, de acordo com os princípios da fenomenologia; e, a segunda, passa a se constituir, aqui, como as *essências* do fenômeno.

A consideração das variantes como indicadores produtivos e reprodutivos da emergência de futuros potenciais, remete-nos a uma preferência ou um estilo cognitivo de pensar e agir de Pedro, participante desta pesquisa, quando ele mencionou em sua narrativa:

[...] sempre tem uma coisa que é o avesso das coisas. Às vezes, você pensa em um problema e você tá pensando em alguma coisa. Então, às vezes, eu queria olhar pro avesso do problema, quer dizer, e se a gente olhasse pro lado contrário, pro outro lado. E se a gente tentasse encontrar uma nova forma de fazer pergunta né? (PEDRO).

Pedro me levou a enxergar que, muitas vezes, precisamos pensar no avesso do problema, para encontrar a “terceira possibilidade”. Neste espaço, a relação causa e efeito não se fecha na causalidade linearidade, rompendo com o pensamento dualista. Apesar da dimensão relacional, a qual pode ser explorada em diferentes aspectos superando a ênfase na dimensão racional, nossas análises costumam encurtar o caminho, focalizando apenas o convergente. Este atalho preserva um olhar padronizador, assentado na definição convencional de categoria, o que nos induz a negligenciar a parte singular do fenômeno. O que fazer com as diferenças e divergências encontradas?

Boff (1997) reforça essa necessidade de mudança no modo de olhar os fenômenos, suas origens e implicações. Tudo se relaciona, constituindo uma teia de conexões por meio da qual podemos enxergar os aspectos que envolvem o fenômeno como dimensões de uma mesma complexidade. É assim que se constitui a natureza das categorias singulares variantes:

A natureza e o universo não constituem simplesmente o conjunto dos objetos existentes, como pensava a ciência moderna. Constituem, sim, uma teia de relações, em constante interação, como os vê a ciência contemporânea. Os seres que interagem deixam de ser apenas objetos. Eles se fazem sujeitos, sempre relacionados e interconectados, formando um complexo sistema de inter-retro-relações. O universo é, pois o conjunto das relações dos sujeitos. As dualidades antes referidas são dimensões da mesma e única realidade complexa. Formam uma dualidade, mas não um dualismo (BOFF, 1997, p. 72).

5.2.5 O acesso ao espaço potencial da criatividade

A concepção de espaço potencial, conforme delineado teoricamente no capítulo da dimensão teórica da pesquisa, foi embasada em Winnicott (1975). Esse termo, nesta pesquisa, designa uma espécie de ‘área de expressão livre’, virtualmente projetada pelo expert para realizar suas potencialidades, quase sempre de maneira inconsciente. Para explicar esta dinâmica, designei alguns conceitos e siglas para os termos que a compõem:

- **PARTES** = características e fatores;
- **TODO** = o expert e/ou o nível de expertise;
- **E-Po** = Espaço Potencial;
- **E-Re** = Espaço Relacional;
- **SISTEMAS** = o lugar da interação desses componentes.

Na realização dos processos criativos, emerge a interação entre E-Po e o E-Re. E-Re é o espaço onde ocorrem as articulações do expert com o seu objeto de expertise, o campo e o domínio, na tentativa de avançar nas perspectivas dominantes e levar o domínio à *revolução*. E-Po é onde ocorre a interação dinâmica das Partes, gerando a sinergia para produzir a realização do Todo. Mobilizadas pelo Todo dentro dos espaços relacionais e impulsionadas pela liberdade interior, as Partes propiciam a liberdade exterior, se necessário, transgredindo os padrões da ‘caixa’, para pensar e agir na articulação com esses espaços.

Como Sistemas, vejo a fusão de dois significados ou sentidos. O primeiro consiste no sistema físico, representado pelo meio externo de circulação e de vivência do expert (familiar, social, educacional, institucional ou profissional, político, comunidade, entre outros). O segundo, do qual me refiro nesta dinâmica, simboliza o espaço virtualmente projetado pelo expert. É virtual, por ser um lugar de encontro, onde a interação dinâmica das Partes com o Todo se realiza; e, por ser virtual, se constitui como o espaço de mediação que está na relação entre o interno (E-Po) e o externo (E-Re) ao expert. Dentro desses espaços existem os elementos visíveis e os invisíveis. Visível é cada componente dos sistemas; invisível é o que nasce da relação. Há também um terceiro nível de relação, quanto ao sistema. O expert, ao mesmo tempo em que é o Todo, ele se torna Parte, ao relacionar-se com os Sistemas.

Para caracterizar esse contexto, em vez de *evolução*, encontrei no conceito de *revolução* o termo apropriado para caracterizar esse movimento de contribuição do alto

desempenho dos experts pesquisados para os seus domínios, no presente histórico, ao acessarem o seu espaço potencial da criatividade.

O conceito de evolução restringia-se a um desenvolvimento gradual e progressivo, o aperfeiçoamento de uma ideia, de um sistema, em direção a um estado final, ou, como na filosofia, a transformações sucessivas de uma única realidade, sujeita a um movimento intrínseco perene. A ideia de lenta passagem de um estado para o outro, diverge da percepção que emergiu do estilo de pensar e agir de experts com este perfil.

O conceito de revolução remeteu à visão de Kuhn (2007). Na medida em que um paradigma mostra-se insuficiente para responder a uma série de indagações e inquietações, o domínio entra em crise. Kuhn considera como revolução, quando ocorre a mudança para um novo paradigma, elemento básico para a ciência progredir, depois de necessários longos períodos de ciência normal.

Geralmente, a crise sequer é percebida por muitos dos componentes do campo. Os experts, que acessam o seu espaço potencial da criatividade e transgridem os limites do domínio, são os que percebem a crise. Percebendo-a, eles promovem uma mudança de paradigma, uma forte ruptura em suas estruturas ou um grande salto em suas concepções. Este salto tanto pode ser a criação de novos domínios, quando o antigo está exaurido, como pode ser a reconstrução de um já existente. Dedicados intensamente ao seu trabalho eles não se acomodam, produzem inovações ou rupturas e seguem tentando movimentar o campo. Há contribuições que são desdobramentos de um trabalho inicial e permanecem no contorno esperado da ciência normal, no nível de sucessivas evoluções. Outras são rupturas mais drásticas, que até provocam outros domínios. Como reflete Gardner (1999, p. 82), “o trabalho é o que mais importa e por ele tudo deve ser sacrificado”. Este sentido, na verdade, pode ser definido como o aforismo da paixão do expert.

Nesta concepção de acesso ao espaço potencial, o conceito de sinergia foi integrado ao conceito de sistema. Sinergia é concebida como um movimento de convergência das partes, de modo que elas concorrem para um mesmo resultado, que é a transformação do todo. É um movimento de cooperação, de coesão, onde esforços simultâneos são empreendidos para atingir um objetivo. O efeito realizador da sinergia está na força da ação conjunta. O que resulta do conjunto é superior ao que resulta da ação das partes, se as partes agirem individualmente. Neste caso, o todo é mais do que a

soma das partes, porque inclui a relação entre elas (BERTALANFFY, 1977). Por exemplo, as partes invariantes como constituintes da essência da criatividade na expertise. Este fenômeno pode gerar qualidades emergentes e essas qualidades podem retroagir às partes invariantes existentes potencializando a ação, por agregar a força de novas variantes. A emergência é um elemento inerente à criatividade, por estar sempre agregando uma forma nova de constituir o fenômeno.

Acrescentando a visão de Morin e Le Moigne (2000, p. 202), “o todo é igualmente menos do que a soma das partes, porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto”. Isto significa que, diante da ausência da assincronia produtiva, dependendo dos obstáculos que o meio externo impõe, a interação entre as partes não produz efeito, ou seja, o expert mantém-se no padrão adaptador. Para Kirton (1976), o perfil do adaptador é conhecer e exercer sua prática suficientemente bem, mantendo um nível de alta precisão por longos períodos de trabalho detalhado, mas valendo-se de soluções já comprovadas, sem arriscar-se com novas ideias, por temor ao erro. Pode ser definido como “desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de domínio específico”, na visão de Frensch e Sternberg (1989, p. 158).

Diante dos elementos expostos, o acesso ao espaço potencial da criatividade é propiciado pela sinergia das partes (características e fatores), que resultará na transformação do todo (nível de expertise). Retomando o significado das variantes na constituição das essências do fenômeno, todos possuem esse espaço potencial da criatividade disponível, virtualmente, para o livre acesso.

6. NOVA COMPREENSÃO (considerações finais)

O encontro com o velo de ouro

Qual é o papel da criatividade na expertise? Começo o caminho pelo avesso, desenhando a rota do ponto de chegada ao ponto de partida. Lancei na introdução o desafio dos Argonautas (pesquisadores), personagens da mitologia grega, cuja saga descreve uma ousada expedição em busca do velo de ouro (problema de pesquisa), um talismã que outorgava a quem o possuísse, prosperidade e poder (o estado da arte).

Nessa busca, o princípio hermenêutico do círculo foi mantido. Buscar a compreensão dos fenômenos, não para atribuir-lhe uma moldura conceitual e atracar em um dos portos paradigmáticos, mas abrir a pesquisa para novas expedições, sempre em busca de uma próxima nova compreensão. Nessa perspectiva, buscar esta primeira nova compreensão significou cumprir dois preceitos fenomenológicos que não tornam o círculo vicioso: despir-se de concepções prévias e abster-se das conclusões.

A fenomenologia nos orienta a alimentar uma contínua insatisfação com os resultados alcançados e a não apagar a chama da curiosidade nessa busca incessante da verdade. Como única certeza, sabemos que não existe um fim para essa estrada, somente um leve desfecho, no sentido do desenlace de uma parte da trama, uma pausa necessária. O capítulo da nova compreensão jamais se dá por acabado. Sempre haverá mais a revelar. Esta pesquisa se encerra neste círculo, mas a busca do conhecimento nos domínios explorados não cessará. É próprio da natureza de pesquisas do vivido, apenas parar em determinado porto, sinalizando que há muito mar pela frente a ser desbravado.

Na pesquisa propriamente fenomenológica não cabe considerações, e, quando for o caso de ocorrer, as considerações serão apenas instrumentais ou intermediárias, e não finais. Mas, qual seria o desfecho de uma pesquisa do vivido, senão afirmação de novas possibilidades de compreensão, que se estende para além dos sujeitos estudados? (AMATUZZI, 1996).

Aqui, essa possibilidade de compreensão deu-se em um encontro especial. Depois de explorar a literatura, dialogando com os autores, e explorar o campo dialogando com os experts, foi aqui que eles se encontraram para apresentarem uma narrativa do problema de pesquisa, a narrativa que emergiu da relação. Escolhi começar pelo momento de epifania no estudo, que foi encontrar a resposta à indagação que o mobilizou. A epifania revelou-se na sensação de que havia compreendido a essência de

algo que buscava. Segui apresentando as prováveis contribuições desse encontro. Os resultados do diálogo não foram apresentados como um tópico separado do texto, mas cruzam transversalmente as construções. Como desfecho, algumas possibilidades de contribuição foram percorridas, dirigidas a diferentes espaços relacionais de inserção.

O que segue, portanto, como nova compreensão são as várias e diferentes sínteses que a integração de duas dimensões complementares (teoria e prática), me levou a produzir, na perspectiva de formular a estrutura da experiência. Esta também foi chamada de teoria fundamentada nos dados da pesquisa, por ser gerada, fundamentalmente, a partir da natureza do objeto estudado, *criatividade na expertise*. O encontro entre os resultados das dimensões teórica e empírica e o diálogo estabelecido, aqui, com os indicadores teóricos e empíricos, contribuíram também com o embasamento para construir as sínteses da nova compreensão.

Dimensão ontológica do objeto de estudo

O sentido ontológico cabe, nesse contexto, apenas como uma forma de expressar os fundamentos do objeto de estudo. Foi o que resultou da exploração da essência deste “ser” que, agora, adquiriu existência e “materialidade”. Tomando emprestado este termo do campo jurídico, a intenção foi de expor um conjunto de termos e conceitos essenciais, que emergiram da relação entre criatividade e expertise, tornando-se, a partir deste estudo, o objeto “criatividade na expertise”. Este objeto adquiriu também uma natureza própria, a qual cabe um sentido e um significado. Além de ilustrar a síntese do que emergiu como nova compreensão, o objetivo consistiu também em elaborar a estrutura da experiência ou teoria fundamentada nos dados da pesquisa, trazendo uma imagem que contenha a sua natureza e essência.

Os meios para alcançar uma nova compreensão deste objeto, não se restringiram a um fluxo de percepções envolvendo pesquisadora e pesquisados, mas esse fluxo foi enriquecido por acontecimentos, por eventos, por encontros, propiciados pela disponibilidade a uma abertura plena, frente aos desafios da pesquisa. Desafios originados, em parte, pelas expectativas diante das inúmeras possibilidades que poderiam surgir ao me colocar diante de dez maneiras diferentes de se conviver com um fenômeno.

Considero autênticos os insights construídos, também por nascerem dessas experiências do mundo vivido. Experiências nas quais os elementos de ambos os lados se entrecruzaram, o da pesquisadora e o dos participantes. Percebi que no experienciar a

pessoa questiona. Ao questionar ela busca as próprias respostas. E neste exercício reflexivo de questionar-e-responder, a linguagem assumia um papel preponderante. A linguagem foi verbalizada como algo inseparável do pensamento e da compreensão, e também como um recurso singular na história de vida que me ajudou a desvelar essa nova realidade (GADAMER, 1999).

A pesquisa consolidou-se como um intenso exercício hermenêutico que culminou na geração de conhecimentos acerca da criatividade e da expertise, por um caminho um pouco diferente do usual. O momento de expressão mais forte do objeto ocorreu no segundo ato interpretativo, quando observei que as partes das narrativas que foram extraídas, antes de qualquer categorização e ainda como descrição, traziam elementos fortes da presença desse objeto na experiência vivida pelos experts. Trouxe uma sensação de evidente concretude, a qual parecia materializar, nesse mundo sensível, os indicadores que emergiam dos participantes. Isto enriqueceu os dados gerados e possibilitou um tipo de compreensão que me aproximou de sua essência.

Depois de não fechar este ciclo, apenas com os indicadores da criatividade e da expertise, via dimensão teórica, parti em busca dos indicadores indígenas no ambiente nativo da criatividade na expertise. Para encontrá-los, precisei mergulhar no mundo vivido do fenômeno, conhecer o estilo de pensar e agir dos povos que lá habitam e explorar o que leva esses povos a pensarem e agirem como tal.

O desenho para a construção dessa nova compreensão levou em conta a percepção de que, na literatura, comumente, os teóricos não dialogam entre si sobre suas construções, mesmo envolvendo objetos de estudo idênticos. Os resultados empíricos, por sua vez, costumam apoiar-se no teórico para obter respaldo e o suporte para as suas asserções. A estrutura, então, se reproduz. Cada comunidade científica preocupa-se com o seu objeto, muitas vezes, deixando de colocá-los para conversar. Este foi um vazio que se tornou perceptível, ao me deparar com os resultados da dimensão teórica e os resultados da dimensão empírica, embora, pelas razões acima expostas, considerasse que estes últimos tivessem sido mais densos.

Ao olhar para os indicadores no campo da literatura, eles me refletiram esta imagem de fragmentação. Ao analisar a presença deles em pesquisas empíricas comumente realizadas, percebi a ênfase na relação sendo estabelecida entre os resultados das pesquisas e a literatura, deixando de explorar as relações com as suas fontes. Com os resultados da dimensão teórica, obtive, assim, os indicadores da

criatividade e da expertise. Por sua vez, no que resultou da dimensão empírica, não foi possível separá-los, porque eles subsistiam no mundo vivido dos experts. Emergiu, assim, os indicadores da criatividade na expertise. Foi preciso então, pensar em uma dinâmica que demonstrasse e ilustrasse esta impossibilidade de fragmentação.

Considero que os experts pesquisados promoveram uma revolução nessa compreensão. Como resultado de sucessivas evoluções, pelo campo e pelo domínio, eles não se sentiram suficientemente contemplados em seu espírito curioso e inquieto. O dar-se conta da necessidade de transformação, o estado de apaixonamento pelo objeto de expertise e o desejo de que esse objeto de paixão se eternizasse e fosse polinizado no domínio, provocaram movimentos de revolução. Pela própria natureza humana, as diferenças individuais existem em todos os contextos, e, portanto, esses movimentos se revelaram em diferentes intensidades, uns com mais ênfase do que os outros, porém, todos com o seu grau de significância para o domínio de cada um.

Pareceu-me que essa necessidade de mostrar ao mundo o que seu objeto de paixão é capaz de realizar, é intrínseca ao estado de apaixonamento. Talvez, por uma tendência própria da natureza humana, que traduzo nos seguintes termos: se para mim que amo tanto e a mim esse objeto faz tão bem, o mundo também pode receber o bem que esse objeto pode propiciar; assim, eu devo partilhar, com toda a intensidade do meu ser, a essência e a contribuição do meu objeto, para que o mundo possa se tornar melhor. Esse é um olhar estético que media a relação entre seu objeto e o mundo que o cerca, além de explicar o sentido de missão, que exerce a partir dele.

Como resultado dessa mediação estética, explorar o papel da criatividade na expertise trouxe para ambos os domínios um novo perfil. Este perfil teve de ser delimitado por uma fronteira que o distingue. Para tanto, seguindo a lógica dialógica, fez-se necessário pensar o seu par contraditório, aquele que estará sempre do outro lado da fronteira para que ambos se complementem e cresçam em suas singularidades. O princípio da complementariedade os estimulará a se contemplarem enquanto pares antagônicos, porém visualizando-se como parâmetro de crescimento mútuo. Isto contribuirá para que nenhum dos lados jamais se exceda e encontre sempre o equilíbrio, enquanto durar a diferença, entre a arrogância (*sou bom e você é ruim*) e a autoconfiança (*sou bom*); a presunção (*sou bom e digo isso a todos*) e a humildade (*sou bom e faço disto uma missão*); o otimismo (*serei sempre bom*) e o pessimismo (*você é*

bom e eu sou ruim); o perfeccionismo (*posso sempre ser melhor*) e a passividade (*sou bom como sou*).

Os aspectos apresentados contextualizam o que podemos estabelecer como uma nova compreensão sobre fronteiras para a expertise. Com uma lupa ideográfica poderíamos distinguir diferentes variações ou variadas maneiras de exercer o perfil expert, o qual se torna intrinsecamente vinculado ao que caracteriza um desempenho superior ou excelência.

Ok! Qualquer pessoa que se dedique a uma tarefa com bastante esforço, estudo e prática por um período de tempo suficiente, com o *feedback* adequado, pode tornar-se um expert (GARDNER, 1999; ERICSSON, 2007). Mas, existem experts que se diferenciam radicalmente uns dos outros e de pessoas comuns, porque inovam. O conceito de inovar foi aplicado na acepção apreendida do perfil dos experts pesquisados, ou seja, realizar algo que exerce impacto e não só como possibilidade de agregar valor ou de apresentar contínuas pequenas melhorias ao já existente. Este conceito de inovação costuma representar pequenas evoluções, mas não modifica de forma mais expressiva a visão do campo sobre determinado problema e nem altera os contornos do domínio. Esta seria a inovação em nível de incremento, acréscimo, desenvolvimento. Configurei para este contexto da pesquisa, um conceito de inovação radical, em um nível que representa uma mudança drástica na maneira como o problema era definido. Trata-se de um conceito que transpõe o sentido de evolução para revolução e pode trazer um novo paradigma ao domínio, uma mudança que transforma o modelo vigente. Alguns indicadores teóricos de caracterização deste conceito de inovação foram inspirados em Kirton (1976) e nos princípios adotados na *UK Innovation Report* (2003).

Assim sendo, a questão implicada e que nos desafia pode ser formulada nos seguintes termos: *se por sua própria natureza conceitual, a expertise já denota a aquisição de aprendizagem de alto nível, exímio conhecimento e prática em um domínio específico, como distinguir experts com o perfil dos dez participantes desta pesquisa?*

Os indicadores deste perfil, apresentados e discutidos detalhadamente no capítulo anterior, foram extraídos de um ambiente nativo, cujos entes que o habitam, além de conhecerem com profundidade o seu domínio, não se permitiram conformar em manter-se isolados na ‘pequena caixa’. Em maior ou menor grau, todos trazem a semente da inovação no seu estilo de pensar e agir e, com isso, contribuem para avanços de seu domínio como um todo. O desafio constituiu-se, assim, em desvelar esse “algo”

que os mobilizava. O horizonte vislumbrado foi se desvelando, no sentido de compreender esse caminho e de tornar essa nova compreensão, uma possível estratégia para que este perfil de expert se torne a regra e não a exceção privilegiada, no que se refere à presença da excelência no desempenho profissional, especialmente nos ambientes educacionais.

O caminho que encontrei para formular uma síntese teórica de tratamento dessa questão, mantendo-a situada no âmbito da criatividade, foi situar a expertise de dois lados da fronteira, atribuindo a cada lado, um tipo de contorno. A nova compreensão, desvelando-se como estrutura da experiência, trouxe a materialidade do objeto, *criatividade na expertise*, delimitando-o em sua dimensão ontológica. Para trazê-lo ao círculo, especificando sua singularidade, denominei-o Expert-inovador, cujo perfil pode ser descrito nos seguintes termos:

- Um ser expert que, ao acessar o espaço potencial da criatividade, interagindo com os seus processos de aprendizagem de alto nível, articula-se em três espaços relacionais, superando as limitações do campo, transgredindo os padrões do domínio e levando esse domínio à evolução.

E, como o antagonista dialógico deste perfil, emergiu o Expert-técnico:

- Um ser expert que se mostra aquiescente com o seu domínio e preocupa-se em manter o *status quo* do desempenho expert, executando a sua tarefa no domínio com mestria técnica, raramente se destacando, muitas vezes, não sendo reconhecido.

Um aspecto que merece ser notado está na inferência de que, apesar de possuir as mesmas condições, por fatores ainda obscuros, o Expert-técnico pode não conseguir acessar o seu espaço potencial da criatividade, de maneira a transpor as fronteiras do campo e do domínio. Esta inferência tem por base que os processos de aprendizagem de alto nível são inerentes ao campo da expertise, portanto passíveis de serem desenvolvidos por qualquer um. Conforme a visão de Ericsson (2003, p. 56), teoria que resgato, aqui, para esclarecer o contexto da inferência, “quando um treinamento apropriadamente projetado é mantido em estado de concentração total numa base regular de semanas, meses, ou mesmo anos, características inatas não modificáveis não parecem restringir qualquer um de alcançar altos níveis de desempenho”.

Neste caso, deixo como sugestão para futuros estudos, esta suposta nova configuração de objeto de estudo: *por que existem experts que não se tornam inovadores, apesar de todos os requisitos diferenciados que adquiriram no desenvolvimento da própria expertise?*

Os dois perfis aqui apresentados se diferenciam do comum pela sua capacidade de realizar com mestria. Porém, temos também na teoria de Ericsson, que, “em praticamente todos os campos de atuação, a maioria das pessoas aprende rapidamente no início, depois mais lentamente, e em seguida para de evoluir completamente” (MANNING, 2013, p. 25). Se levarmos em conta o estado de *plateau* podemos considerar que o estágio “para de evoluir completamente” soa como mais radical, visto que, logo após um período de evolução, é comum acontecer em diversos momentos, um período de estagnação antecedido por um de evolução. Porém, depois de superar o *plateau* a pessoa tende a evoluir a um patamar maior do que o estágio anterior. Por isso, entre si, e cruzando o outro lado da fronteira, está a capacidade de inovar. Esta distingue o Expert-inovador por sua própria natureza de ‘não parar de evoluir’, ou, de passar pelo estado de *plateau* de forma imperceptível, recuperando a habilidade com mais rapidez. Por esta natureza peculiar, eles parecem se expressar na condição de transformar e de transformar-se continuamente, não se permitindo entrincheirar nos contornos do domínio. Basicamente, há dois pontos nos quais eles se individualizam: enquanto o Técnico, possivelmente, mantém-se nos limites da caixa, o Inovador é inquieto e se mobiliza constantemente em novas direções, desafiando-se e desafiando questões que sequer são percebidos pelos pares.

Quanto mais anos se dedica ao domínio, mas o Técnico consolida a sua fidelidade e menos se arrisca, podendo tornar-se inflexível e fechado para novas ideias. Tal atitude pode distanciá-lo do seu espaço potencial da criatividade, ampliando os obstáculos para acessá-lo. Pode ser associado ao que Kirton (1976) atribuiu como estilo adaptador: um solucionador de problemas, detalhista, disciplinado, que se preocupa em valer-se de soluções já comprovadas. Ele pode ser considerado autoridade na estrutura organizacional, por manter alta exatidão por longos períodos de tempo, mas raramente se destaca por um feito fora do sistema de notações do domínio. Isto, no entanto, necessita de estudos para ser elucidado. Frensch e Sternberg (1989, p. 158) o classificam como o expert que desempenha “qualitativamente bem uma tarefa particular de domínio específico”. Gardner (1999, p. 40), como o expert que adquiriu “especialidade disciplinar (ou erudita)”, diferenciando-o na capacidade de “adquirir extraordinariedade”. Sua inovação sempre ocorre no âmbito de uma prática já estabelecida. Falta-lhe inclinação ou consentimento para a rebeldia.

O Expert-inovador, por sua vez, questiona as estruturas existentes, é indisciplinado e tenta por diferentes caminhos provocar mudanças na dinâmica predominante. É desafiador de regras e está sempre buscando maneiras novas e diferentes de resolver os problemas. Dá saltos extraordinários, inclusive transcendendo os limites do próprio domínio. Ele pode ter se consagrado em um domínio específico e se concentrar naquele que é guardião de seu objeto de expertise. Porém, uma inquietação e energia intensas não permitem que essa concentração o impeça de transcender as fronteiras do domínio ao qual esteja vinculado. A intensidade de sua paixão é capaz de levá-lo a patamares inusitados de realização. Quando as perspectivas do campo se mostram exauridas, eles são atraídos para a revolução de paradigmas, no sentido de criação de novos domínios ou para redimensionar as estruturas vigentes. Em variados graus, essa descrição parece corresponder às características dos experts participantes desta pesquisa.

Complementando a dimensão ontológica do objeto, o conjunto de termos e conceitos essenciais, que emergiram da interação sinérgica *criatividade na expertise*, partiu da criação do conceito de *espaço relacional da expertise*, que, por sua vez, interage com o conceito de *espaço potencial da criatividade*. Constitui a composição do espaço relacional da expertise, conforme apresentado no capítulo anterior, os indicadores empíricos da criatividade na expertise. São indicadores que trazem em seu “gene”, uma dinâmica específica de interação em sinergia das partes para o todo e esta dinâmica é executada pelo *elemento catalisador* ou *indicador catalisador*.

O núcleo dessa composição está, por sua vez, naquilo que define *espaço relacional*, ou seja, o princípio de que nada existe isolado e o que interage nele não se restringe ao espaço da razão. Estes elementos se tornam essências na constituição da expertise, mas precisam interagir com a emoção, cujos elementos se encontram no espaço da criatividade (imaginação, temores, desejos, sonhos, paixão, arte, entre outros). São os elementos que, ao exercerem o seu papel na expertise, potencializam os processos de aprendizagem de alto nível, na medida em que se encarregam da conexão daquilo que é da natureza da expertise e que habita o racional, com o mundo vivido dos experts, onde não há distinção ou fragmentação desses dois espaços. Esta é a natureza ontológica do espaço relacional.

Cada característica e cada fator não podem ser definidos, compreendidos ou trabalhados somente em referência a si, mas entre si e a partir de si. Eles dependem do

que acontece em seu entorno para ser ou não ser, existir ou não existir, estar ou não estar, em cada pessoa, em cada meio, como já foi referido. Por esta razão, foi definido como o entorno do espaço relacional o *objeto de expertise*, o *campo* e o *domínio*. Para cada um foram atribuídos os indicadores que propiciam ao expert articular-se na direção de conseguir transcender o padrão da ‘caixa’ e produzir a inovação. Indicam ainda, os constituintes que podem levá-lo a manter-se sempre nesse movimento ascendente de revoluções.

Esses indicadores contribuem e agem como organismos vivos para o alto desempenho dos experts. O papel do elemento catalisador é tornar-se o guia entre os indicadores, por meio do qual podemos dar o ponto de partida para provocar o movimento de interação das partes, por meio da sinergia. Neste campo conceitual, o papel do elemento ou indicador catalisador é o de fazer com que os demais interajam, já que parti do pressuposto de que cada um contém e está contido no outro. A nova compreensão me inspirou a visualizá-los como *macroconceitos potencializadores*, ou *macrocategorias*, por serem capazes de provocar todo esse movimento dentro do espaço relacional. Este conhecimento é inerentemente aberto, inacabado e em constante construção.

Fronteiras da expertise

Na literatura acadêmica da criatividade e da expertise, até onde foi pesquisado, não encontrei teorias que explicassem sobre a distinção de padrões na caracterização do expert. Tampouco abordam a interação da criatividade na expertise como fator que influencia esta distinção. No primeiro caso, refiro-me a indagações acerca do impacto dos processos de aprendizagem de alto nível sobre as capacidades envolvidas na aquisição da expertise. Indo além do que está posto, que essas indagações sejam especuladas no sentido de conhecer aqueles que transcendem os sistemas notacionais do domínio e produzem revoluções na linguagem e atuação do campo. Em síntese, realizam revoluções nos domínios.

A expertise caracteriza-se, entre outros, pelo pleno domínio da linguagem de um campo específico, o que ajuda na percepção de padrões significativos de informação, tornando ágil e eficaz a realização de tarefas cotidianas e a solução de problemas nesses campos. Apesar da notória importância da especialização, parece que, depois de atingir esse patamar, os experts se expõem aos riscos da estagnação e do entrenchamento. Esse risco pode desencadear efeitos danosos à expertise, tais como, a fixidez funcional,

a experiência induzida e a transferência negativa, discutidos no capítulo da dimensão teórica da pesquisa.

Do ponto de vista do pensamento produtivo e diante de problemas emergentes, a experiência, os procedimentos e o amplo conhecimento sobre padrões do domínio, se estagnados, podem se tornar obstáculos à solução dos problemas. Pode ocorrer que os mesmos processos de aprendizagem de alto nível que os caracterizam como experts, não os auxiliem a reagir produtivamente frente a três fatores inerentes à realidade exterior: *acaso, emergência e imprevisibilidade*. Constituem-se fatores cruciais que desafiam os processos de aprendizagem de alto nível adquiridos na expertise.

No que concerne a esses três fatores (*acaso, emergência e imprevisibilidade*) compreendo que eles desafiam a expertise, possivelmente, quando não interagir com a criatividade. Como contribuição dos experts pesquisados, podemos destacar dois indicadores empíricos, do espaço relacional com o domínio - *abertura ao diálogo com outras linguagens e interesse diversificado* - como os que interagem de forma mais próxima, nesse âmbito. Inspirando-me no sentido que Gardner (1999) atribui à especialidade disciplinar, compreendi, por inferência, com base no estilo de pensar e agir dos participantes, que o Expert-inovador adquiriu ou desenvolveu uma expertise transdisciplinar. Assim, cabe também introduzir esta expressão como a que sintetiza e dá nome ao estilo de pensar e agir dos experts pesquisados, como aquele que transgride as barreiras dos sistemas disciplinares.

À luz da reflexão de D'Ambrósio (2001, p. 76), podemos compreender que a especialidade disciplinar, que se caracteriza por uma especialização focalizada em um interesse específico, pode remeter ao risco dos efeitos da “hiperespecialização dos saberes”. Trata-se de um efeito que provoca a busca cada vez mais obstinada de ‘saber tudo’ sobre uma pequena parte. As pessoas tendem a se especializar em uma área, conhecendo pouco sobre outros ramos da própria área e muito menos sobre outras ciências das quais foram originadas e que podem fornecer os fundamentos da primeira na qual se especializou. Conhecer os fundamentos, mais do que dominar profundamente apenas uma parte, traz grandes possibilidades de perceber lacunas e inovar. Quanto mais afunilamos o foco pela especialização, tanto mais reduzimos a nossa percepção do conjunto, das relações entre as partes e do contexto do qual o conhecimento se originou. Isto “pode conduzir, portanto, a distorções ao tratar das implicações desse conhecimento”.

Ao contrário do Expert-técnico que, raramente, questiona o domínio ao qual pertence, provavelmente, porque não conhece outro para ter parâmetros, o Expert-inovador se movimenta entre múltiplos domínios, expressando-se em múltiplas linguagens, movido por aquilo que lhe desperta a curiosidade, independente de ter afinidade com o perfil ou a natureza do campo. A literatura teórica já apontou que, ao longo da história, e por inúmeros exemplos, a melhor maneira de ter uma experiência criativa (innovar) em qualquer área é ter diferentes experiências em várias outras áreas também (SIMONTON, 2002). A variedade de interesses e experiências é um indicador importante para suscitar novas ideias, por ampliar significativamente a visão sobre a realidade. Quanto mais relações e combinações, maior a propensão para as ideias inéditas e mais consistentes.

Partindo da trajetória dos experts, do seu estilo de pensar e agir e de suas realizações, podemos entender que os pensamentos mais propensos à inovação resultam do desprendimento a uma especialização ou interesse único. Simonton (2002) confirma que grande parte das ideias mais inovadoras em um domínio, muitas vezes, foi originada ou iniciada em outros campos. O conhecimento diversificado permite que os inovadores saiam sempre na frente. Os Experts Técnicos tendem a rejeitar ou criar resistência a qualquer variação que, *a priori*, extrapolem o que receberam por treinamento restritamente dentro das noções do campo.

Dependendo da visão que predomina e do uso que se faz da ‘especialização’, alcançar a expertise pode constituir-se uma barreira para que o expert acesse o espaço potencial da criatividade. Isto, de certo modo, justifica a compreensão de que tornar-se expert não significa destacar-se do comum. A aquisição da expertise pode ser apenas a ponta do iceberg. Manter, buscar ou desenvolver uma mente aberta e flexível pode tornar-se um caminho determinante para evoluir nas fronteiras da expertise.

Fundamentado nos resultados desta pesquisa, o perfil do Expert-inovador emergiu dos seguintes pressupostos:

- Todas as pessoas têm em si o potencial que as capacitam a tornarem-se experts em qualquer dos lados da fronteira, bem como o de atingir o patamar de transformar ou criar domínios;
- Um dos fenômenos inerentes ao ser humano que está diretamente vinculado a este propósito é a criatividade, por ser o fenômeno que propicia a *flexibilidade* e a *abertura ao risco* para transgredir padrões – fazendo, aqui, uso de dois fortes indicadores teóricos;

- Por ser parte da dimensão humana – uma característica e não um fator – é a criatividade que também permite que esta fronteira não se restrinja a uma parcela privilegiada de pessoas.

Partindo desses pressupostos, portanto, compreendi o Expert-inovador como aquele que, de algum modo, acessou o espaço potencial da criatividade. Acessar este espaço torna-se uma ação em decorrência da especialidade transdisciplinar, cuja abertura e flexibilidade na articulação com a realidade, propiciam ao Expert-inovador agir diante do imprevisível e do emergente. Caracteriza-se como um estilo de pensar e agir sustentado na coragem, autoconfiança e capacidade de romper com o padrão, ao se sentir desafiado a encontrar uma solução para a qual os procedimentos notacionais aprendidos não respondem. Esse estilo pode ser comparado ao que Taylor (1976) chama de *Criatividade Emergente*. Segundo ele, só os gênios conseguem, porque fazem da criatividade uma rotina e gozam de tamanha aptidão criativa, que isto se torna um ato espontâneo.

Todos estes pressupostos tiveram origem e foram embasados no diálogo tríplice que envolveu as minhas experiências vividas no contexto profissional; um estudo denso da literatura da criatividade e da expertise, sintetizado na dimensão teórica da pesquisa; e as compreensões que emergiram do ambiente nativo dos participantes, na dimensão empírica da pesquisa. Assim, considerei que a lacuna na expressão “*de algum modo...*” foi preenchida pelos indicadores indígenas da criatividade na expertise, apresentados como os constituintes desta interação, essência do fenômeno investigado. Além disso, os resultados desta pesquisa levaram-me ao perfil do Expert-inovador, como emergência da interação criatividade-expertise.

Em suma, Ezra Pound nos trouxe uma expressão que se aplica como distinção singular dos Experts-inovadores: eles são a “antena da raça” (POUND, 2006, p. 78). Por analogia ao conceito de Pound, eles têm escuta sensível para os avisos de suas percepções. Por esta razão, eles também possuem a capacidade de captar os sinais invisíveis, vendo o que a maioria das pessoas não vê. Os Expert-inovador, como tais, “têm uma função social definida exatamente proporcional à sua competência”. Essa é a sua principal contribuição. Um campo que negligencia as percepções de suas antenas entra em processo de estagnação e conseqüente declínio. Depois de certo tempo, “cessa de agir e apenas sobrevive”. O futuro do Expert-inovador é tornar-se um grande “clássico, não por se conformar a determinadas regras estruturais, mas “devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (POUND, 2006, p. 22). Os participantes me

revelaram que existe, de fato, esta “juventude eterna e irreprimível”, alimentada cotidianamente pela energia criativa, a alegria e estado de apaixonamento.

Ponto de encontro dos indicadores: os elementos catalisadores

Dialogando com ambas as fontes de onde emergiram os indicadores (teóricos e empíricos), observei que, em todos os estágios da trajetória desses experts, a criatividade esteve presente. Mesmo não sabendo no que se tornariam no futuro, “algo” os impulsionava (e continua impulsionando) para fora da caixa, de forma tão fluida, que pareciam movidos “ao acaso”. Como resultado desse diálogo, e, com base nessa fluidez, alguns elementos foram indicados como emergentes da interação criatividade-expertise, catalisados pelo efeito do acaso, na concepção atribuída neste contexto.

O *acaso* consistiu na primeira ideia que me levou a enxergar a criatividade como inseparável da expertise na vida destes experts, agindo como um elemento catalisador de alguns indicadores. Por sua vez, acaso remete à ideia de emergência, que é subjacente aos contextos de criação. Contudo, quando se trata da relação acaso-emergência-criatividade, cabe reportar ao que disse Louis Pasteur de que o acaso só favorece a mente preparada e ao efeito *serendipy* (SIMONTON, 2002). Trata-se de uma concepção que dá suporte à ideia de que podemos acrescentar mais um elemento nesta relação, neste caso, porém, encabeçando a lista: expertise-acaso-emergência-criatividade.

Embora a ciência ainda resista em admitir a ação do acaso ou efeito *serendipy*, ele tem possibilitado importantes contribuições ao universo das revoluções por descobertas, invenções e criações. O acaso, aqui, é entendido como o que se opõe ao determinismo, uma ação que resulta de uma visão de “realidade indeterminada, difusa e imprevisível, sujeita aos processos emergentes e transcendentos” (MORAES, 2010, p. 52), própria dos sistemas dinâmicos não lineares, os quais, por sua vez, são mobilizados pela “sinergia que requer situações autoecorreorganizadoras”. Compreendo que acolher a ação do acaso nestas condições, é, antes de tudo, acolher a essência complexa dos seres, e suas relações, e a natureza transdisciplinar dos fenômenos.

O fenômeno do acaso, como propiciador da visão de fecundidade de eventos emergentes, catalisa grande parte dos indicadores teóricos e empíricos, desde que esteja vinculado a uma mente preparada. Neste caso, essa preparação resulta do conhecimento profundo de um domínio específico e de uma mente aberta e flexível. Em outras palavras, resulta da interação criatividade-expertise.

Alguns dos indicadores invariantes da criatividade na expertise (*estilo autodidata criativo, dedicação/prazer intenso no estudo e aprimoramento constante da prática*) presentes na história de vida dos experts pesquisados denotam que, para todos eles, prevaleceu um contexto de muita preparação: prática deliberada, estudo deliberado (indicadores teóricos da expertise), abertura e flexibilidade (indicadores teóricos da criatividade), independente do domínio específico. A abertura e a flexibilidade ou foram propiciadas (liberdade exterior) ou foram provocadas por eles (liberdade interior). Estes dois indicadores teóricos da criatividade, ao dialogarem, por exemplo, com a *capacidade autoeco-organizativa, a escuta sensível, a abertura ao diálogo com outras linguagens*, aliados aos indicadores teóricos da expertise, combinaram entre si e se fundiram ao perfil do Expert-inovador.

A dinâmica de interação das partes, agindo em movimento de sinergia, provocado, por sua vez, pelo diálogo entre os indicadores teóricos da criatividade e da expertise e os indicadores empíricos da criatividade na expertise, constituiu o fator responsável por esta fusão.

Contribuições: as sínteses pós-encontro

As sínteses que seguem resultaram do diálogo entre as duas dimensões da pesquisa (teórica e empírica). Reportando à expedição em busca do velo de ouro, as sínteses foram simbolizadas pelo “carregamento” suplementar que o navio recebia de todos os portos em que parava para se abastecer. Cada síntese foi dirigida a diferentes espaços relacionais e as idiosincrasias, com as quais as pessoas convivem.

O conceito de idiosincrasia expressa o sentido do seu uso: uma particularidade no caso, dos grupos/ambientes sociais (família, escola, trabalho, comunidade, instituições, entre outros), responsável pela criação de estereótipos. Este conceito se ajusta precisamente ao sentido que desejo atribuir, visto que as sínteses foram dirigidas como possíveis contribuições ou alertas para esses grupos sociais. Devem-se aos efeitos danosos de estereótipos originados de uma visão determinista sobre teorias, definições e conceitos, especialmente, no que dependem de reconhecimento do potencial humano. Por exemplo:

- (i) *Condicionar* a existência do potencial das pessoas para a criatividade, talento, inteligência, superdotação, expertise, ou de qualquer capacidade, à identificação do que a literatura teórica define, na condição de invariantes, como características e como fatores propiciadores de sua “aquisição”;
- (ii) *Negligenciar* a existência e a ação potencializadora das características e fatores variantes, como a dimensão singular dos fenômenos. Esse aspecto atende à sua dimensão de diversidade, multidimensionalidade, multirreferencialidade. Expressa a natureza complexa da essência humana, e, com isto, nos revela as inúmeras possíveis relações que podem ser realizadas para que essas características emergjam e esses fatores se tornem propiciadores.

Gardner (1999) faz um alerta sobre evitarmos que as realizações de pessoas que se destacam de forma mais radical nos ceguem para as realizações de pessoas que não se tornam amplamente conhecidas. Do ponto de vista da criatividade, todos os seres humanos podem dar contribuições importantes e se distinguirem entre si pelas suas produções. E, aliando estudo intenso, dedicação e prática, todos têm o potencial para a expertise e a maioria pode chegar ao topo em seus domínios (ER). Para a criatividade, segundo Winnicott (1975, p. 28), “não precisamos de nenhum talento especial. Trata-se de uma experiência universal”.

Isto indica que não existe uma fronteira intransponível que separa o comum do extraordinário ou o Técnico do Inovador. Compreender o incomum (o excêntrico, o autista, o superdotado, o Expert-inovador, entre outros) aponta-nos um caminho para que as teorias gerais se tornem “genuinamente abrangentes” (GARDNER, 1999, p. 26) e nos auxiliem a criar e construir caminhos que atravessem as fronteiras.

É importante compreender, portanto, que o potencial e a capacidade existem e são passíveis de emergirem por diferentes processos e por variados caminhos. As pessoas que não possuem o que está na ‘caixa teórica’, não podem, por isso, ser remetidas à outra caixa: a ‘caixa da exclusão’. Se existem as grandes diferenças, estas devem ser avaliadas como distinção de níveis e ritmos, jamais de espécie. Aquilo que pertence ao ambiente ou essência nativa de cada pessoa precisa ser levado em conta e trazido para o meio do círculo.

Apesar do vasto campo de inserção dos resultados obtidos de dez narrativas de Experts-inovadores, para efeito de recorte, a descrição das possíveis contribuições limitou-se, como espaços relacionais de interação do fenômeno, a pontuar somente alguns que se encontram mais próximos da natureza desta pesquisa: educacional, profissional e acadêmico.

Espaços relacionais de trans-formação

O sentido desses espaços é antes de tudo reconhecer a complexidade humana dos envolvidos em processos de aprendizagem. Algumas pistas podem ser extraídas como contribuições desta pesquisa.

Este espaço relacional de *trans*-formação é definido pelas atividades de formação, porém concebido na perspectiva da transformação. O uso do hífen distinguindo o prefixo (*trans*-formação) pretende um olhar diferenciado sobre a formação, e, ao mesmo tempo, destacar a sua importância. O hífen cumpre a sua função diacrítica de ligar os elementos sem suprimi-los, apenas marcando a equidade do valor de ambos os termos, e o prefixo, a sua função morfológica de modificar o sentido. O hífen também remete à imagem de ponte, a qual evoca e devem abranger outros dois elementos inseparáveis nessa relação: teoria-prática e reflexão-ação. A teoria é reportada ao estudo. A prática, à aplicação.

O que emergiu das dez histórias de vida dos experts, foi o papel primordial da formação, porém nesse sentido da *trans*-formação, ou seja, como um processo de formação que, de fato, transforma. Existiu, e permanece, o contato muito próximo e intenso com o estudo, materializado de diferentes formas. O papel da escola, enquanto meio de educação formal, provocou uma visão assíncrona. Sobressaiu, entretanto, a força do conjunto de características e de fatores que os levou a realizar, independente do que esse espaço permitia. O sistema de fragmentação em disciplinas, horários e outros aspectos, foi evidenciado como parceiro de uma visão da especialização que foi questionada nesta pesquisa.

Outra pista, talvez, a principal delas, é buscar desfazer o mito do ‘ambiente propício’, que John Sloboda (1994), descreve tão bem.

No caso da Educação, existem aspectos que delimitam o papel de cada um, que transposto para esse contexto, pode ser constituído da seguinte forma: da pessoa (professores e alunos), do campo (as equipes de liderança, políticas públicas) e do domínio (as regras, normas, o sistema de notações que caracterizam a linguagem de cada ambiente). A sinergia entre características pessoais e fatores exerce uma força transformadora, capaz de transcender os obstáculos do meio externo, conforme o que emergiu dos experts pesquisados. Oriundos de épocas, profissões, faixas etárias, estímulos, perfil familiar e escolar diferentes, todos foram capazes de transformar. Podemos destacar uma característica e um fator preponderantes nesse contexto dos

obstáculos: a liberdade interior e a liberdade exterior, respectivamente. O fator, papel do meio externo, se não oferecido espontaneamente e promovido, pode ser, ao menos, consentido.

Algumas atitudes são necessárias. Entre elas, evitar condicionamentos pela visão fechada, muitas vezes, determinista, que pode ser apreendida de teorias que predominam no espaço educacional. Mas, torná-las grandes aliadas da prática, na perspectiva do uso dialético e dialógico de ambas, são ações significativas neste sentido. Compreender que definições e conceitos são instrumentos de condicionamento dentro de paradigmas estabelecidos. A visão restrita, acrítica sobre esses paradigmas, só reforça a sensação de impotência por parte dos formadores-educadores. É tamanha a força modeladora em todos os aspectos, que o próprio sistema se vê sem instrumentos para lidar com o avanço de perspectivas.

Uma das contribuições da pesquisa neste sentido direciona-se para a criação de espaços relacionais que estimulem o desenvolvimento de processos de aprendizagens de alto nível. Seja no meio educacional, seja no meio acadêmico, ambos sendo direcionados pelo eixo metodológico. Com base nos experts pesquisados, esses espaços devem propiciar a liberdade exterior e estimular a liberdade interior, potencializando a tomada de consciência acerca da relação de autonomia-dependência frente ao meio externo. Os fatores que emergiram denotam as condições criadas pelos experts para as suas realizações fora dos padrões do domínio. A força de reação exercida por esses fatores para se tornarem impeditivos ou propiciadores, passou a ser compatível com a força das características pessoais que os desafiavam. Os fatores (meio externo) não agiram de forma isolada, mas existiram e agiram na relação com as características (as pessoas).

Sobre os processos de aprendizagem de alto nível, a criatividade exerceu um papel primordial na expertise. De um lado, transformando o foco sobre os procedimentos da aprendizagem expert que sugerem controle, autocontrole, autorregulação, monitoramento, estudo intensivo, prática de longo tempo. Todos esses mecanismos, tão caros ao campo da expertise, podem ser exercidos como fonte de prazer, na medida em que refletem um caminho eficaz na “busca a perfeição”, desafio também tão caro para os Experts-inovadores. A busca da perfeição se torna uma aliada da prática deliberada (indicador teórico) e do aprimoramento constante da prática (indicador empírico), comportamento que eles executam com alegria e sentindo-se

constantemente desafiados. De outro lado, esse processo é concebido e tratado sendo de “aprendizagens”. A própria abertura ao diálogo com outras linguagens potencializa a busca por novos caminhos para alcançar essas estratégias.

Os processos de aprendizagens transformam-se em ciclos retroativo-recursivos, cuja dinâmica transgride a lógica clássica e segue por caminhos cada vez mais vinculados com a integração, a interação, as relações parte-todo. É um olhar que rompe com a prática de acumulação linear de conhecimentos fragmentados, sem significado. Trata-se do desenvolvimento da dimensão estética da aprendizagem como uma característica que possibilita olhares múltiplos, ampliando sensivelmente a capacidade de criar novas soluções para os problemas e desafios. Exige-se um constante diálogo com as diferentes fontes de conhecimentos, construindo e reconstruindo referenciais, e, principalmente, descartando o que não faz sentido. Para tanto, a escuta sensível, a liberdade interior, estimulada pela desobediência à padronização, ajudam no desenvolvimento de novos caminhos.

O raciocínio vigente sobre esses processos estão centrados no conteúdo. Nesse aspecto, podemos avançar em nossas concepções, a partir do papel da criatividade na expertise. Significa romper com o mito da equação “aprendizagem = volume de conteúdo”. Reportando aos resultados do diálogo com as teorias na dimensão teórica da pesquisa, ao analisarem possíveis influências da *expertise na criatividade* (e não o contrário), teóricos afirmaram que a criatividade decorre do vínculo com um domínio específico e, neste domínio, a expertise servirá como base para *transferir* o conhecimento já consolidado para uma nova situação.

Ao se questionar sobre a ocorrência em pessoas novatas, estudantes, ou quem ainda não acumulou um determinado *quantum* de conhecimentos, conforme requerido para se tornar expert, a explicação foi de que, há casos nos quais criatividade não decorre do volume de conhecimento acumulado em tópicos específicos, por exemplo, mas isto faz parte de uma expertise ‘geral’. Ou seja, existe a possibilidade de a quantidade de conteúdo não ser determinante, e, sim, o desenvolvimento de outras capacidades específicas, como a lógico-matemática, capacidade de raciocínio, por exemplo. Neste caso, podemos compreender que acumular conhecimentos específicos, remetendo às práticas escolares comuns, a partir da sobrecarga de disciplinas e conteúdos desconectados que é imposta aos alunos, não é tão eficaz para a aprendizagem do que preocupar-se em desenvolver capacidades gerais envolvidas nos

processos de aprendizagem de alto nível ou aprendizagem expert. O foco se desloca de “o que ‘aprender’”, para “aprender...”, acessando habilidades singulares que auxiliam na aquisição de processos de aprendizagem de alto nível. A proposta de um solo mais fértil para tal é estimular o acesso ao espaço potencial da criatividade, desenvolvendo a abertura necessária para outras visões.

É necessário também que os espaços de *trans*-formação se caracterizem por uma concepção de erro diferente do comum. Os experts nos mostraram que o erro deixa de ser um instrumento punitivo e de julgamento, para se tornar um parceiro, sobretudo nos processos de aprendizagens de alto nível. O erro torna-se um indicador de variação de pontos de vista no tratamento das questões. E com este foco, torna-se um forte instrumento para o exercício da metacognição (indicador teórico), por meio de *feedbacks* adequados, e da autorreflexibilidade (indicador empírico). As regras, como os principais juízes dos erros, não devem ter o caráter de limites que não podem ser ultrapassados, mas, de contratos articulados de organização, via diálogo.

Nesse aspecto, realizar momentos de formação que, intencionalmente, desenvolvam ou façam emergir e tragam ao círculo o espaço potencial da criatividade, a partir dos indicadores desse espaço, podem se tornar um potente aliado para minimizar os problemas vigentes.

No âmbito **profissional**, a ideia foi trazer a dimensão humana para o centro da expertise. Significa compreender que a essência da complexidade dos seres, fenômenos e dos sistemas em geral, está na impossibilidade de homogeneizar e de reduzir. Introduz a essência da criatividade na expertise com uma abordagem dos indicadores indígenas no tratamento do *ser profissional* em seu meio, o que sugere introduzir a própria essência da complexidade. Significa compreender também que os níveis de desempenho podem ser mensuráveis, mas a fonte de onde emana esse desempenho não é. As estratégias convencionais no domínio preocupam-se em considerar os aspectos do desempenho em si, levando pouco em conta a dimensão do ser profissional.

A proposta se resume em incluir esta visão nas dimensões de imersão desta pesquisa. As abordagens do alto desempenho passam a levar em conta a constituição do *ser* integrada às demais dimensões, como um elemento catalisador. Isto poderá gerar benefícios recíprocos para a formação profissional, passando a preocupar-se com o ser integral, e não somente com o desempenho, conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18. Contribuição da pesquisa nas quatro dimensões de formação profissional



Fonte: Elaboração própria.

Esta integração emergiu como síntese de uma nova compreensão que resultou da interação de dois fenômenos (criatividade e expertise) altamente imbricados com a atividade humana. A criatividade, fenômeno reconhecidamente emergente, constitui o pensamento humano como parte inerente. É considerada por alguns estudiosos como uma das dimensões da inteligência humana, atribuída a capacidades para agir no cotidiano, abrangendo a motivação e a emoção como fatores intrínsecos (SAKAMOTO, 2000; WINNICOTT, 1975; BODEN, 1999; GUILFORD, 1968). A expertise, vinculada ao desempenho superior, resulta da prática deliberada que, por sua vez, implica a execução repetida de modo intencional, de habilidades diretamente relevantes para melhorar o desempenho em questão, geralmente, vinculada à instrução de um treinador (WEISBERG, 2007).

Contudo, a literatura também aponta, conforme estudos de Galvão e Gomes (2008), que, notadamente, depois de adquirir a expertise, muitos seguem intensamente motivados, atingindo estados de *flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Isto já sugere o desenvolvimento contínuo de uma grande paixão pelo objeto ou pelo domínio. Provavelmente, é o que sustenta a incansável dedicação, tanto ao estudo como à prática. A conexão profunda que passa a ser desenvolvida com o seu objeto de expertise chega a ser associada, por Galvão e Gomes (2008) e Kemp (1996), a um relacionamento que envolve desejo, chegando a tornar-se um vínculo amoroso.

Neste aspecto, compreendemos que os dois fenômenos voltam a se encontrar e se complementar por constituintes tipicamente humanos, como distanciar-se da razão e envolver-se por outras dimensões opostas como a emoção e a paixão. Ao interagir com a expertise, a criatividade também se expressa por meio da lógica, sobressaindo-se pelo uso da razão, quando um expert é capaz de relacionar múltiplos conhecimentos, aspectos, regras e teorias desconectadas em sua área de interesse e compor um mapa cognitivo cada vez mais refinado e complexo até alcançar uma síntese que seja coerente e abrangente (GRUBER, 1981).

Todos esses constituintes, bem como a articulação entre eles, existem em decorrência da *sensibilidade para a dimensão estética*, indicador empírico que, no expert, se materializa na busca constante da autoformação e do alto desempenho em seu domínio. Conforme o indicador *sentido de missão*, os experts pesquisados, nos disseram que se mantém focados em dar uma contribuição social, sem valorizar recompensas da ordem de *status* ou ganhos financeiros. A criatividade, nesta articulação, representa a porta de acesso à sensibilidade. Segundo Ostrower (1987, p. 12), os processos intuitivos e os processos de criação interligam-se intimamente com o ser sensível, e, “mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade”. Neste caso, a criatividade na expertise pode se estabelecer como uma forma de interação, em proporções diferentes, da emoção (criatividade) com a razão (expertise), potencializando-se enquanto dois polos que constituem o ser, por inteiro, em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento em todos os aspectos.

Os benefícios podem ser adotados como uma contribuição na melhoria da formação e da prática profissional em qualquer área. As estratégias dos atuais programas passam a focalizar o crescimento e o desenvolvimento do *ser profissional*, compreendendo todas as dimensões e não somente a cognição, a aquisição de conhecimentos e a prática. Para concretizar esta finalidade, os programas de formação inicial e continuada, precisam transcender a estrutura vigente. Neste sentido, podemos unir o potencial de realização da criatividade na expertise, na busca de aumentar o contingente de pessoas para atingir níveis superiores (aos atuais) de competência em diferentes domínios (CHI, 2006), incluindo os seus indicadores empíricos, como o autoconhecimento, a abertura ao diálogo com outras linguagens, a automotivação. Desenvolver e estimular a emersão do estilo autodidata criativo, por sua vez, pode se

tornar uma característica importante para impulsionar o prazer e a dedicação ao estudo e ao aprimoramento constante da prática.

A inserção do autoconhecimento torna-se essencial para o reconhecimento da constituição do expert, enquanto pessoa, e não só como um brilhante desempenho. Nessa perspectiva, é possível ampliarmos a compreensão dos processos de constituição da expertise, naqueles aspectos que permanecem obscuros. Esses aspectos podem estar mais relacionados com determinadas áreas da complexidade humana, as quais exigem outros referenciais de abordagem.

Entre as contribuições, partindo desta compreensão da constituição integral do *ser profissional*, podemos almejar:

- O reconhecimento do próprio potencial, uma vez que, sendo a criatividade uma dimensão humana, especialistas desenvolvem habilidades de autoconhecimento, identificação e expressão de suas capacidades;
- Reconhecendo-se, os profissionais passam a mobilizar recursos internos que promovam a expressão desse potencial, ampliando os benefícios no desenvolvimento da expertise;
- Esse processo de desenvolvimento passa a incluir, como inerente, a capacidade para a inovação, adquirindo abertura e flexibilidade para atuar nas situações emergentes e apresentar soluções incomuns, quando os procedimentos automatizados não responderem efetivamente à demanda;
- A inovação exige abrir-se ao diálogo com diferentes linguagens e tipos de conhecimento, realizando, assim, as adaptações compatíveis com as demandas emergentes, ao integrar reflexão e ação no uso de estratégias variadas.

Podemos compreender, a partir do exposto, que um ‘ambiente propício’ para a expressão da criatividade na expertise não constitui um fator determinante para a melhoria dos espaços relacionais que envolvem a *trans-formação* profissional. Os experts pesquisados nos mostraram que a preocupação pode ser redirecionada, no sentido de não se permitir reprimir diante dos obstáculos. A proposta, para tanto, é buscar a sinergia entre características pessoais e fatores do meio externo, o que dependerá mais do que se se deseja alcançar e do que se tem para *começar*, e menos do que falta o meio externo oferecer. A própria ideia da sinergia, como uma grande dinamização das partes para transformar o todo, já pressupõe a exigência do comprometimento conjunto. Não se pode perder de vista que esse comprometimento

abrangerá sempre as três vértices do triângulo na articulação com o espaço relacional: pessoa, campo e domínio.

Na dimensão **metodológica**, houve dois aspectos que se destacaram em termos de aprendizagem acadêmica: o *insight* teórico de abordagem das *variantes* na pesquisa e adotar histórias de vida como instrumento ou técnica de geração de dados, na perspectiva fenomenológica.

Quanto ao primeiro, foi interessante e instigador “brincar” com o *avesso* (PEDRO) da ciência, tomando o termo emprestado de um dos meus participantes. Dedico ao diálogo entre a complexidade e a abordagem hermenêutico-fenomenológica a responsabilidade desta abertura para repensarmos a forma como exploramos, apresentamos e representamos a estrutura dos fenômenos. Entendo que isto permite aos pesquisadores a expressão de aspectos subjetivos e significativos de suas descobertas, que só se tornam acessíveis pela liberdade exterior que as comunidades científicas podem propiciar. Já bastante explorado e aprofundado no capítulo anterior, as variantes representam a dimensão singular do fenômeno e torná-las visível na pesquisa diverge, inclusive, da meta nas pesquisas fenomenológicas, porque aborda as *essências* e não a essência do fenômeno.

Elas me mostraram que não enriquece a pesquisa nos restringirmos ao que, comumente, os referenciais metodológicos nos orientam, especialmente, ou somente, nos casos em que os sinalizadores conduzem para outras direções. Neste caso, ocorreu de não limitar o alcance da meta fenomenológica à descoberta das invariantes, procedimento comum nas pesquisas que tendem a descartar os resultados da análise ideográfica, quando é realizada, e dar ênfase aos resultados da análise nomotética.

Metodologicamente, significa evidenciar as divergências, quando a orientação é considerar as convergências, como as regularidades, as consistências dos fenômenos. Apesar de seguir a regra ao constituir os indicadores que compõem o espaço relacional da criatividade na expertise pelas invariantes, foram as variantes que me mostraram a importância de considerarmos o potencial da singularidade humana. Houve de certa forma, uma mudança de foco.

Aliando a minha vivência, com as inquietações que direcionaram esta tese e o processo de emersão desses aspectos singulares, compreendi que a

multirreferencialidade²⁹ deveria ocupar o lugar de dimensão subjacente à ideia de elaboração dos conceitos e definições dos fenômenos em todos os espaços, especialmente, nos educacionais, tendo estes como origem.

Observei, nesse aspecto, que o discurso sobre a inexistência da verdade absoluta não se concretiza na prática, e os conceitos e definições construídos pelas teorias são entregues em uma ‘caixa’ fechada, que passa a ser utilizada em todos os contextos, independente de suas peculiaridades e de sua natureza heterogênea. As consequências podem ser desastrosas, começando pela fossilização de teorias que não sucumbem à evolução, até a exclusão de pessoas identificadas como “não portadoras” de determinados potenciais, como inteligência, criatividade, talento, altas habilidades, e que, por isso, ficam à margem dos sistemas.

Brincar com o avesso da ciência me remeteu à ideia de enxergar a “terceira possibilidade”, tendo, nas variantes, uma fonte fecunda de paradoxos que podem nos auxiliar a provocar pequenas revoluções nos espaços relacionais humanos. O primeiro benefício se iniciaria por derrubar o mito do conceito que se torna *preconceito*. É como a reflexão que Nietzsche (2007, p. 47) nos provoca, quando diz que “as palavras nos barram o caminho”, e que toda vez que os primeiros teóricos descobriam uma palavra, eles acreditavam ter encontrado a solução definitiva de um problema. E aquela palavra se tornava como pedra. Só que eles não se davam conta de que haviam apenas evidenciado um problema. E, em vez de resolvê-lo, criavam um obstáculo. A consequência disto se estende até os dias de hoje, porque acreditamos que, para alcançarmos o conhecimento, temos de “tropeçar em palavras que se tornaram eternas e duras como pedras, e as pedras se quebrarão mais facilmente que a palavra”.

A nova compreensão sobre as variantes despertou-me para a consciência do que Morin (1991, p. 8) nos alerta, convergindo para o pensamento de Nietzsche: “é complexo o que não se resume a uma palavra mestra, que não pode reduzir-se a uma lei ou a uma ideia simples; portanto, complexidade é uma palavra *problema*, e não uma palavra *solução*”. Conhecendo as variantes e convivendo com elas nas histórias de vida, eu não poderia fechar os resultados desta pesquisa e pensar em uma nova compreensão da criatividade na expertise, apenas orientada pelas regularidades ou aquilo que se repete. E, assim, “entregar” os indicadores empíricos em uma caixa, para

²⁹ A multirreferencialidade está sendo concebida, conforme definido por Fagundes e Bumham (2001, p. 39), como uma “pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela”.

comunicar os resultados da pesquisa. Os experts pesquisadores se tornaram Experts-inovadores também por aquilo que não se repete e que só pode ser encontrado na dimensão da singularidade. Eles me mostraram a força das variantes e como elas podem trazer um elemento novo para as pesquisas.

Transpondo para os espaços relacionais humanos, posso compreender que esse é um fenômeno generalizável. Porém, o que se torna ‘repetível’ é o potencial, a capacidade de ser e de vir-a-ser. Não deve se restringir a um conjunto de características e fatores tratados de forma isolada do contexto de onde foram originadas. A mudança de foco é para pensarmos a dinâmica dos procedimentos, das didáticas, das práticas pedagógicas voltadas para os processos de aprendizagem de alto nível como passíveis de serem desenvolvidos por qualquer um. Neste caso, o foco se desloca: da preocupação de identificar se a pessoa “é portadora” ou “não é portadora”; e, por não possuir as características, “deixa de ser portadora” e, por isso, não pode ser incluída na “caixa” dos experts, criativos, inteligentes, capazes; e passa a se concentrar no desafio de levar ao autoconhecimento, para descobrir suas potencialidades e conseguir acessar o espaço potencial de suas aptidões, habilidades, capacidades, que estão ‘ocultas’ na dimensão da singularidade.

Por fim, compreendi que cada variante pode se multiplicar, em outros contextos, compondo diferentes conjuntos de invariantes, os quais poderão contribuir com diferentes novas compreensões acerca de suas essências.

Na dimensão pessoal, como pesquisadora, o que também abrange diretamente a metodológica, cada vez que reflito sobre a natureza e o sentido de histórias de vida como metodologia de pesquisa, eu me vejo na presença de um confronto real e dialógico entre teoria e prática. Ocorreu uma imersão de tal modo na trajetória histórica daquelas pessoas, que me pareceu visualizar, como estado transcendente, a dinâmica das relações que elas estabeleceram ao longo de uma existência. Esta imersão se estendeu para além dos momentos presenciais de geração de dados. Formou-se um campo fértil de derivação de novos conhecimentos, que, longe de ser uma repetição monótona, se investiu de novos sentidos e significações.

Como resultado desta experiência, pretendo partilhar com a comunidade acadêmica que, diante de uma intensa vivência na geração de dados, posso afirmar que alguns limites impostos ao método pelo paradigma atual podem ser superados pelo uso da história de vida, abordada sob as perspectivas complexa (epistemologia) e

transdisciplinar (teoria), via fenomenologia (metodologia). Pareceu-me estar diante de uma estratégia que pode ser concebida como um dos recursos mais legítimos para o aprofundamento na compreensão de questões e problemas de pesquisa dessa natureza. Primeiro, por significar uma aproximação real da essência dos fenômenos, podendo levar participantes e pesquisador ao estado de fluxo. E, segundo, por tornar nossas ações inteligíveis, tanto para nós mesmos como para aqueles que terão acesso aos resultados da pesquisa.

Alegria e emoção se sucederam depois de cada encontro, ao me deparar com seres humanos apaixonados pelo que fazem e que se dedicam ao extremo a uma atividade, despercebendo o limite entre trabalho e causa social. Vida e profissão tornam-se uma coisa única, o todo que constitui a própria existência, e o entusiasmo com que fazem isso, faz parecer que a própria existência é temporariamente suspensa enquanto exercem suas atividades profissionais, nos domínios mais distintos, enfrentando e superando os obstáculos pelos meios mais inusitados. O misto de alegria e emoção se intensificou, quando essas percepções trouxeram de volta, como uma moldura virtual, o cenário profissional do qual emergiu a principal inquietação que conduziu a esta pesquisa. Mesmo sendo verbalizadas por outros termos e contexto, foi possível encontrar respostas pontuais a muitas das indagações que me impulsionaram. Porém, a resposta crucial foi compreender que a essência daquele “algo” que mobilizava aquela equipe, daquele modo, pode ser identificada como uma ação mútua da criatividade na expertise.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ADORNO, R. C. F.; CASTRO, A. L. O exercício da sensibilidade: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. *Saúde e Sociedade*, v.3, n.2, p.172–185, 1994.
- ALBÁN, A. A transcrição do Programa de Estudo e Pesquisa da Literatura Popular - PEPLP, 1996.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALES BELLO, A. *Culturas e Religiões: uma leitura fenomenológica*. Trad. A. Angonese. Bauru: Edusc, 1998.
- ALES BELLO, A. *Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião*. M. Mahfoud e Massimi (Orgs. e Tradução). Bauru: Edusp, 2004.
- ALES BELLO, A. *Introdução à fenomenologia*. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Educus, 2006.
- AMABILE, T. Creativity in context. Estados Unidos da América: PERSEUS BOOKS, 1996.
- AMABILE, T.; E KRAMER, S. O princípio do progresso: como usar pequenas vitórias para estimular satisfação, empenho e criatividade no trabalho. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- AMABILE, T. How to kill creativity. In: Harvard Business Review, 1998. Disponível em: <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity/ar/1>. Acesso em out. 2015.
- AMABILE, T. M. Motivating Creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. In: California Management Review, v. 40, n. 1, 1997.
- ANDREWS, C. W. AS POLICY SCIENCES COMO CIÊNCIA: MÉTODO E REIFICAÇÃO. *Perspectivas*, São Paulo, 27: 13-37, 2005.
- ARAÚJO, L. S.; CRUZ, J. F. A.; ALMEIDA, L. S. A entrevista no estudo da Excelência: uma proposta. In: *PSYCHOLOGICA*, n. 52, v. 1, pp. 253-279, 2010.
- ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ASSMANN, H. Reencantar a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BAKER, J.; HORTON, S. A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15, 211-228, 2004.
- BANDURA, A. *American Psychologist*, vol. 33, n. 4, pp. 343-358, 1991.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BAUMGARTEN, A. G. Estética: a lógica da arte e do poema. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BECKER, G. S. Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Third Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993. Disponível em: <<http://www.nber.org/chapters/c11230.pdf>>. Acesso em dez. 2015.
- BENJAMIM, W. Magia e técnica, arte e política. 7. ed., trad. de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BICUDO, M. A. V. Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
- BJÖRKLUND, T. A.; ELORANTA, M. M. Fostering innovation: What we can learn from experts and expertise. Future Lab of Product Design, Helsinki University of Technology, 2015. Disponível em: <http://www.sefi.be/wp-content/abstracts/1025.pdf>. Acesso em out. 2015.
- BLOOM, B. S. Generalizations about talent development. In: B. S. BLOOM (Ed.), Developing talent in young people (pp. 507-549). New York: Ballantine Books, 1985.
- BODEN, M. A. (Org.). Dimensões da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BORBA, F.S.et al. Dicionário Gramatical de Verbos. São Paulo: Editora UNESP, 1990.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, pp. 183-191, 1998.
- BRANDÃO, J. de S. Mitologia Grega. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.
- BRITO, M.J., SILVA,S.S. ; MUNIZ, M.M.J. The Meanings of the Death of the Founder: the Constructionist Approach. BAR, Curitiba, v. 7, n. 3, art. 1, pp. 227-241, July/Sept. 2010.
- BROWN, J. S.; VANLEHN, K. Repair theory: a generative theory of bugs in procedural skills. In: Cognitive Science, New Jersey, v. 4, pp. 379-426, 1980.
- BRUNS, M.A.T. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses entre a subjetividade e a objetividade. IN: BRUNS, M.A.T; HOLANDA, A.F. (orgs.) Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas. São Paulo: Ômega Editora, 2005.
- BURNS, B. Brasil não valoriza bom professor. In: Revista Exame.com, edição 15 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-nao-valoriza-bom-professor-diz-banco-mundial>>. Acesso em nov. 2015.
- CAMPBELL, J. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- CAPRA, F. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São

Paulo: Cultrix, 2006.

CARRE P.; MOISAN A.; POISSON D., L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Paris : PUF, 1997.

CASTRO, B. Gênero e trabalho na tecnologia da informação: um perfil dos profissionais do setor no Brasil. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba (PR): UNICAMP, 26 a 29 de julho de 2011.

CECCIM, R. B. A escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: Anais do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, realizado entre 19 e 21 de julho de 2000. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

CHAFFEE, J. Pense diferente, viva criativamente: oito passos para tornar a sua vida mais completa. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHENITZ, W.C.; SWANSON, J.M. From practice to grounded theory. New York: Addison Wesley, 1986.

CHINN, P. L.; JACOBS, M. K. Theory and nursing: a systematic approach. St. Louis: Mosby, 1983.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

COBRA, R. (2001) – Fenomenologia. Disponível em <http://www.cobra.pages.nom.br/ftm-fenomeno.html>>. Acesso em fev. 2016.

COLAIZZI, P. F. Psychological Research as the Phenomenologist Views It. In: Valle, Ronald S.; King, Mark. Existential Phenomenological Alternativas for Psychology. New York: Oxford University Press, pp 48-71, 1978.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq), 2008. Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 15/12/2015.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The systems model of creativity: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht: Springer, 2014.

D'AMBROSIO, UBIRATAN. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. In: Terceiro Incluído. NUPEAT - IESA – UFG - Goiânia, v.1, n.1, p.1 – 13, 2011.

D'AMBROSIO, UBIRATAN; WEIL, Pierre; CREMA, Roberto. Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

DALLA VECCHIA, A. M. Uma abordagem da inteligência afetiva: supostos epistemológicos da pesquisa científica, da educação biocêntrica. In: Revista

Pensamento Biocêntrico, Pelotas, n. 20, Jul/Dez, 2013.

DANTAS, M. R. No vitral Odisseia, o espelho Iracema: “Metáfora do caminho”. In: Revista de Teologia & Cultura, ed. n. 42 – Ano IX – Abril/Maio/Junho, 2013.

DARTIGUES, A. O que é a Fenomenologia. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

DE GROOT, A. D. Thought and choice in chess. Amsterdam University Press, 2008.

Disponível em:

<https://books.google.co.uk/books?id=b2G1CRfNqFYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em out. 2015.

DEJOURS, C. O fator humano. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

DELEUZE, Gilles; CLAIRE, Claire. Diálogos. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DEMO, P. Futuro e reconstrução do conhecimento. 4ª edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

DEMO, P. Metodologia para quem quer aprender. São Paulo: Atlas, 2008.

DEWEY, J. Experience and education. Macmillan Publishing Company, 1938/1971.

DRUCKER, Peter. The effective executive. HarperCollins Publishers, 1993.

EALY, C.D. Criatividade Feminina: um guia para reconhecer e usar o seu potencial. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

EMIRBAYER, M. Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency. In: American Journal of Sociology, v. 99, n. 6, p. 54, 1994.

ERICSSON, K. A. Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: a response to criticisms. In:

Intelligence 45, 81–103, 2014. Disponível em:

<https://psy.fsu.edu/faculty/ericsson/2014%20Ericsson%20reply%20to%20criticisms%20in%20INTELLIGENCE%20posted.pdf>. Acesso em set. 2015.

ERICSSON, K. A.; CHARNES, N. Expert performance: its structure and acquisition. In: American Psychologist, v. 49, n. 8, pp. 725-747, agosto de 1994.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R.; TESCH-ROMER, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance K. In: Psychological Review, v. 100, n. 3, pp. 363-406, 1993.

ERICSSON, K. A.; PRIETULA, M. J.; COKELY, Edward T. O cultivo de um expert.

In: Revista eletrônica Harvard Business Review, março de 2011. Disponível em:

<<http://hbrbr.com.br/o-cultivo-de-um-expert/>>. Acesso em out. 2015.

ERICSSON, K. A.; RORING, R. W.; NANDAGOPAL, K. Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. In: *High Abil. Stud.* 18, 3–56, 2007.

ERICSSON, K. A.; SMITH, J. Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In: K.A. ERICSSON; J.SMITH (Eds.), *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and limits.* New York: Cambridge University Press, 1991.

ERICSSON, K. A.; SMITH, J. *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits.* In: Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

ERICSSON, K.A. Creative expertise as superior reproducible performance: innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10, 329-333, 1999.

ERICSSON, K.A. The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9, 75-100, 1998.

FARIAS, C. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário escolar. In: *Perspectiva em Ciência da Informação*, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009.

FERNÁNDEZ, A. *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional.* Porto alegre: Penso, 2012.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

FOUREZ, G.; MAINGAIN, A.; DUFOUR, B.. *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade.* Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. FREIRE (org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.* São Paulo, SP: GPeAHF, pp. 1-29, 2010.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos. In: 1º Encontro do Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica. LAEL-PUCSP, 2007.

FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R., 1993 *Riesgo global, incertidumbre e ignorância.* In: *Epistemologia Política - Ciencia con la Gente* (S. O. Funtowicz; J. R. Ravetz, orgs.), pp. 11-42, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

GADAMER, H.-G. *Truth and method.* New York: Seabury, 1975.

GADAMER, H-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.* 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.* Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The*

festschrift of Dr Joyce VanTassel-Baska (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock Press, 2009.

GAGNÉ, F. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. In: *Gifted Child Quarterly*, n. 29, v. 3, pp. 103-112, 1985

GALEANO, E. O livro dos abraços. tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALVANI, P. Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation, Paris : L'Harmattan, 1997.

GALVÃO, A. T.; GOMES, A. C. Emoção e cognição: implicações para a aprendizagem. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. (orgs.). *Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais*. Brasília: Líber Livro, pp. 35-56, 2008.

GENDLIN, E. T. Focalização: uma via de acesso à sabedoria corporal. São Paulo: Gaia, 2006.

GERGEN, K.; TCHATCHENKEKERY, J. T. Organization Science as Social Construction: Postmodern Potentials. In: *The Journal Applied Behavioral Science*. 40(2), 228-249, 2004.

GIBBONS, T. M. S. THE DEVELOPMENT OF EXCELLENCE: A common pathway to the top in music, art, academics, and sport Sport Science and Technology Division, United States Olympic Committee, June, 1998. Disponível em: <http://www.uvm.edu/~jdericks/courses/WSCCE/lit/The%20Development%20of%20Excellence.doc>. Acesso em set. 2015.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIORDAN, A. As principais funções de regulação do corpo humano. In: MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. 3º ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GLASER, B. *Theoretical sensivity*. Mill Valley: Sociology Press, 1978.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter, 1967.

GOBET, F. Expertise vs. talent. In: *Talent Dev. Excellence* 5, 59–70, 2013. Disponível em: <http://www.iratde.org/journal/issues/112-issue-20131>. Acesso em set. 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, R. *Ciência. Pós-Ciência. Meta-Ciência. Tradição, Inovação e Renovação*. Lisboa:Discórdia Editores. 1991. 165 p. BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

GONZALEZ REY, F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Havana: Ed.

Academia, 1997. (VER SE JÁ TEM ESSA REFERÊNCIA NO PROJETO)

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O; GOZÁLEZ REY, F. (Org.). In: Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo, cap. 7, pp. 19-42, 2002.

GROENEWALD, T. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, Edmonton, v. 3, n. 1, p. 1-26, 2004.

GRUBER, H. E. On the relation between “Aha Experiences” and the construction of ideas. In: *Hystory of science*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

GRUDIN, R. *The grace of great thinks*. New York: Ticknor & Fields, 1990.

GUCCIARDI, D. F.; GORDON, S.; DIMMOCK, J. A. Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology. In: *International Review of Sport and Exercise Psychology*, n. 2, pp. 54–72, 2009.

GUEVARA, A. J.; DIB, V. C. Da sociedade do conhecimento à sociedade da consciência: a importância da visão transdisciplinar. In: *SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA*, 2., 2007, Salvador. Anais... Salvador: Fundação Ocidemnte, 2007. 1 CD-ROM.

GUILLOT, A; COLLET, C. Field dependence-independence in complex motor skills. In: *Perceptual and Motor Skills*, 98, 2, 575-583, 2004.

HANUSHEK, E.; S. RIVKIN. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. In: *American Economic Review* n. 100, v. 2, pp. 267–71, 2010.

HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Editora Àtica, pp.17- 34, 1995.

HEIDEGGER, M. *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HERNÁNDEZ PINA, F., FONSECA, S., ROSÁRIO, P.; TEJADA, J. Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. *Revista de Educación*, pp. 353, 571-588, 2010.

HODGES, N. J., STARKES, J. L., NANANIDOU, A., KERR, T., WEIR, P. L. Predicting performance times from deliberate practice hours for triathletes and swimmers: What, when, and where is practice important? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 10, 4, 219-237, 2004.

HUNT, E. Expertise, talent, and social encouragement. In: ERICSSON, K. A. e. al. (org.) *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 683-703, 2006.

HUSSERL, E. *A Idéia da Fenomenologia*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNG, C. G. Obras Completas. Volume VII. Estudos Sobre a Psicologia Analítica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

KABANOFF, B.; BOTTGER, P. Effectiveness of creativity training and its relation to selected personality factors. In: Journal of organizational behavior 12: 235-248, 1991.

KAUFMAN, S. B. A proposed integration of the expert performance and individual differences approaches to the study of elite performance. In: Front. Psychol. n.5, p. 707, 2014. (confirmar se é número e página mesmo). Disponível em: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00707/full>. Acesso em ago. 2015.

KAUFMAN, S. B. The Complex of Greatness: Beyond Talent or Practice. New York, NY: Oxford University Press, 2013.

KEMP, A. E. Aspects of upbringing as revealed in the personalities of musicians. In: Quartely Journal of Music Teaching and Learning, v. 5, n. 4, pp. 34-41, 1996.

KERLINGER, F.N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. Ed. Pedagógica e Universitária, 1980.

KNEBEL, P. O desafio de inspirar mais mulheres para a tecnologia, 23, nov. 2015. Disponível em: http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2015/11/cadernos/empresas_e_negocios/467333-mais-mulheres-por-favor.html. Acesso em out. 2015.

KNELLER, G. F. Arete e ciência da criatividade. Tradução de J. Reis. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KUHN, T. Comensurabilidade, comparabilidade, comunicabilidade. In: _____. O caminho desde a estrutura. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

LABACHE, L.; MARTIN, M. S. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. Educ. Soc., Campinas, tradução de Alain François, vol. 29, n. 103, p. 333-354, maio/ago. 2008.

LACAN, J. Escritos. Trad. Inês Oseki-Depré. São Paulo, Perspectiva, 1978.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.de A. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, I. Philosophical papers. Vol. I: The Methodology of Scientific Research Programmes. J. Worrall e G. Currie (Org.). Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

LANGER, S. K. Feeling and Form. Nova Iorque: Charles Scribner's sons, 1953. Disponível em: http://monoskop.org/images/1/11/Langer_Susanne_K_Feeling_and_Form_A_Theory_of_Art.pdf>. Acesso em set. 2015.

- LARKIN, J. H. The role of problem representation in physics. In: GENTNER, D.; STEVENS, A. L. (Eds.). *Mental Models*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 75-98, 1983.
- LAROSSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIPTON, BRUCE H.. *A Biologia da Crença*. São Paulo: BUTTERFLY EDITORA. - 2007. *Ciência e espiritualidade na mesma sintonia: o poder da consciência sobre a matéria e os milagres*. Tradução YMA VICK. Disponível em: <http://www.reconectaruniversal.com/livro1.pdf>. Acesso em set. 2015.
- LIU, W.H. Field dependence-independence and physical activity of black and white adolescents. In: *Perceptual and Motor Skills*, 104, 3, 722-724, 2007.
- LODI, J.B. *A entrevista: teoria e prática*. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- LOMBARDI, M. R. ENGENHEIRAS BRASILEIRAS: INSERÇÃO E LIMITES DE GÊNERO NO CAMPO PROFISSIONAL. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 127-202, jan/abr, 2006.
- LOWENBERG, J.S. Interpretative research methodology: broadening the dialogue. In: *Adv.Nurs.Sc.*, v. 16, n. 2, p. 57-69, 1993.
- LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas – 6ª impressão*. EPU, 2003.
- LUFT, L. *O ponto cego*. 7. ed., Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LUIJPEN, W. A. M. *Introdução à Fenomenologia Existencial*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1973.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Tradução de Telma Costa. Porto: Publicações Escorpião, 1974.
- LUNA, S. V.. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1997.
- LYRA, M. C. D. P.; MOURA, M. L. de. Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 2, pp. 1-17, 2000.
- MACNAMARA, A.; BUTTON, A.; COLLINS, D. The role of Psychological Characteristics in Facilitating the Pathway to Elite Performance, Part I: Identifying

- Mental Skills and Behaviors. In: *The Sport Psychologist*, n. 24, pp. 52-73, 2010.
- MAIER, N. R. F. Reasoning and learning. In: *Psychological review* n. 38.4, 1931, p. 332.
- MANNING, C. Uma mente destemida: cinco passos essenciais para o desempenho superior. Tradução de Henrique Monteiro. São Paulo: Clio Editora, 2013.
- MARIOTTI, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. In: *Rev Thot*, 2001; 76: 6-22. Disponível em: <www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf>. Acesso em: set. 2015.
- MASINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez., 1997.
- MAY, R. *A Coragem de Criar*, 15 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- MELLO, J. M. C.; FREITAS, C. M. Social interests, contextualization and uncertainties in risk assessment: the case of methanol as a fuel component in Brazil. In: *Social Studies of Science*, 28:401-421, 1998.
- MEMMERT, D. Creativity, expertise, and attention: Exploring their development and their relationships. In: *Journal of Sports Sciences*, 29(1): 93–102, Janeiro, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. C. A. R. de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. *The prose of the world*. Evanston: North-western University Press, 1973.
- MESTERS, C. *Por trás das palavras*, 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1984.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MIRA MATHEUS, M.H.et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2004.
- MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.
- MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*, MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. (orgs). Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1997.

- MORAES, M. C. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. DE LA. Sentipensar sob o olhar autopoietico. Estratégias para reencantar a educação, 2002. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf. Acesso em set. 2015.
- MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. Campinas/SP: Papirus, 2003. (CONFERIR SE TEM DATA MAIS ATUAL QUE ESTÁ NAS REFERENCIAS DO PROJETO)
- MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento. 8ª Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003. (VER SE JÁ TEM NO PROJETO)
- MORIN, E. Enseñar e vivir. Argentina: Nueva Vision, 2015.
- MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. VER SE ESTÁ REPETIDO NO PROJETO. (ESTA É DA CITAÇÃO NO 2O ATO... COMO '1991, p. 23')
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Europa-América, 1996.
- MORIN, E. Terra-Pátria. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J-L. A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MOSÉ, V. O homem que sabe. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2013.
- MOSS KANTER, R. Quando os gigantes aprendem a dançar. Campus, Rio de Janeiro, 1997.
- MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. In: ANPAD, RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011
- MURRAY, P. Poetic genius and its classical origin. In P. Murray (Ed.), Genius: The history of an idea. Oxford, England: Basil Blackwell, pp. 9-31, 1989.
- NAKANO, T. C.; SIQUEIRA. L. G. G. Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. In: Avaliação Psicológica, 11(1), 123-140, 2012.
- NICOLA, UBALDO. Antologia Ilustrada de Filosofia: Das origens à idade moderna. São Paulo: Editora Globo, 2005.
- NICOLESCU, B. CONTRADIÇÃO, LÓGICA DO TERCEIRO INCLUÍDO E NÍVEIS

DE REALIDADE. In: Ateliers sur la contradiction. Nouvelle force de développement en science et société. École n.s. des mines, Saint-Etienne, 19-21 março, 2009. Disponível em: <http://cetrans.com.br/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em nov. 2015.

NIETZSCHE, F. Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Trad. Carlos Grifo Babo. Lisboa, Editorial Presença, 1974.

NIETZSCHE, F. W (1844-1900). Genealogia da moral: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, L. M. P. Dialogia digital: um olhar sobre a formação de educadores em ambientes telemáticos. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abril de 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/126-TC-D2.htm>>. Acesso em dez. 2015.

OLIVEIRA, L. P.; ABREU, CLAUDIA B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, V. F. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriana Kemel (org). Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

ONG, W. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

OSORIO, L. C. Grupos terapêuticos: abordagens atuais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. 12 ed. Petrópolis. Vozes, 1987.

PAISANA, J. Husserl e a Ideia de Europa. Edições Contraponto: Portugal, 1997.

PALATNIK, E. S. Depoimento de uma pulsão epistemofílica: a necessidade de saber de Alfred Hitchcock. In: Cad. Psicanál.- CPRJ, Rio de Janeiro, ano 32, n. 23, p. 107-121, 2010.

PAPERT, S. Situating Constructionism. In: I. Harel; S. Papert (Ed.), Constructionism (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1991.

PATTON, M.Q. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.

PAUL, P. Terapia, Arte e Arte Terapia. São Paulo, Workshop realizado no Sesc Pompéia, 1999.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 230 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PESSOA, F. (1914). Deste Modo ou Daquele Modo. Disponível em:

<http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=237>. Acesso em ago. 2015.

PESSOA, F. 1888-1935. Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa, organização Richard Zenith. — 3a. edição — São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

PETERS, T. Prosperando no caos. Harbra, São Paulo, 1989.

PETRAGLIA, I. Complexidade em Tempos Incertos. In: Notandum Libro 11. CEMOrOC-Feusp / IJI: Universidade do Porto, 2008.

PHILLIPSON, S.; VIALLE, W. New Directions in the Study of Talents and Creativity. In: Talent Development & Excellence, Vol. 5, No. 1, 2013, pp. 1–4.

PHOÏNIX. Laboratório de História Antiga / UFRJ. Ano XIII, Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007.

PINEAU, G. O sentido do sentido. Palestra proferida no 1o Encontro Catalisador promovido pelo CETRANS da Escola do Futuro - USP, Itatiba - São Paulo - Brasil, 1999. In: Educação e Transdisciplinaridade. CETRANS, 1999.

PINEAU, G. Temporalités em formation: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthopos, 2000.

PIRES, E. Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008.

PORCHAT, O. A Filosofia e a Visão Comum do Mundo. In: Filosofia e epistemologia III, Lisboa, 1981. Disponível em: <file:///C:/Users/Olzeni/Downloads/a-filosofia-e-a-visao-comum-do-mundo.pdf>. Acesso em set. 2015.

PORTOCARRERO, M. L. Conceitos fundamentais da hermenêutica filosófica. Coimbra, 2010. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/conceitos_hermeneutica4. Acesso em out. 2015.

POUND, E. ABC da Literatura. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes, 11 ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RANDOM, M. (Org.). O pensamento transdisciplinar e o real. São Paulo: Triom, 2000.

RANGHETTI, D. S. Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores: a estampa de um design. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade

- Católica de São Paulo, 2005.
- REASON, J. Human error. New York: Cambridge University Press, 2002.
- REMENYI, D. et al. Doing research in business and management: an introduction to process and method. London: Sage, 1998.
- RENZULLI, J. S; REIS, S. The schoolwide enrichment model: a How-to guide for educational excellence. Mansfield Center: Creative Learning, 1997.
- RICOEUR, P. Teoria da interpretação. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.
- ROCKOFF, J. E. The impact of individual teachers on student achievement: evidence from Panel Data. In: American Economic Review n. 94, v. 2, pp. 247–52, 2004.
- ROGERS, C. R. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de Subjetividade, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.
- ROSSI, W. G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia capitalista. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SAFRA, G. A face estética do Self. São Paulo: Ed. São Marcos, 2000.
- SAKAMOTO, C. K. O brincar da criança – criatividade e saúde. In: Bol. - Acad. Paul. Psicol. v. 28 n.2 São Paulo dez. 2008.
- SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006
- SARANTAKOS, S. Social Research. 4. ed. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2013.
- SARANTAKOS, S. Social Research. New York: Macmillan, 2005.
- SARTE, J-P. O Ser e o Nada, trad. de G. Cascais Franco, Lisboa: Círculo de Leitores, 1993.
- SAVELI, E. DE L. Narrativas autobiográficas de professores – um caminho para a compreensão do processo de formação. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan-jun 2006.
- SCÁRDUA, M. P. Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico. (Dissertação de Mestrado). Brasília - DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.
- SCHILLER, F. Escritos sobre estética. Trad. Manuel García Morente, María José

- Callejo Hernanz e Jesús, González Fisac. Madrid: Tecnos, 1991.
- SCHILLER, F. Cartas sobre la educación estética del hombre. Trad. Jaime Feijóo e Jorge Seca. Barcelona: Anthropos, 1990.
- SCHMIDT, A. A. N. Docência transdisciplinar: o papel do sujeito na construção do conhecimento. In: Seminário Nacional, Santa Maria - RS, 1-3, dez, 2010.
- SCHMIDT, A. A. N. Transdisciplinaridade: Zona de não-resistência. 07-07 de dez de 2015. Notas de Aula.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- SCHULTZ, T. W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- SELIGMAN, M. E. P. A reinterpretation of dreams. *The Sciences*, 27 (5), 1987, pp. 46-53.
- SERVA, M; DIAS, T.; ALPERSTEDT, G. D. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. In: ©RAE São Paulo, v. 50, n. 3, jul./set. 2010, pp. 276-287.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 22. ed. – 7. reimpr. São Paulo: Cortez, 2006.
- SHIN, N.; JONASSEM, D. H.; MACGEE, S. Predictors of well-structured and ill-structured problem solving in an astronomy simulation. In: *Journal of research in science teaching*, New York, v. 40, n. 1, p. 6-33, jan. 2003.
- SILVA, J. Aa ciências humanas: paradigma e análise estrutural (2012). Disponível em: <file:///C:/Users/Olzeni/Downloads/186-545-1-PB.pdf>. Acesso em nov. 2015.
- SILVA, J.G.C. da. Planejamento de experimentos, versão preliminar. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Física e Matemática, 2005.
- SIMON, H. The structure of III structured problemas. In: *Artificial intelligence*, n. 4, pp. 181-201, 1973.
- SÍVERES, L.; RIBEIRO, O. C. Implicações para a prática de pesquisa contemporânea em ciências humanas analisadas à luz da ética. In: *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 151-174, maio/ago, 2015.
- SLOBDOA, 1994, *The musical mind*. Oxford: Oxford University Press
- SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise

compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

STERNBERG, R. J. A three-facet model of creativity. In: STERNBERG, R. J. The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University, 1998. p. 125-147.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, E (Eds.). The nature of insight. Cambridge, MA: MIT Press. Sternberg e Davidson, 1995.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Basics of qualitative research. Thousand Lage Daks: Lage Publications, 1990.

STRECKER, H. Comunicação e linguagem. Belo Horizonte: Pearson, 2013.

TORO, R. A vivência. Santiago: InternationalBiocentric Foundation, 2004.

TORRANCE, E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. In: STERNBERG, R. J. The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University, 1998. p. 43-75.

TORRANCE, E. P.; Ball, O. Fourth revision: stream/ined scoring and norms for figural form A . ITCT. In: Athens: Georgia Studies of Creative Behavior, 1980.

TORRE, S. de la. Dialogando com a Criatividade: da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

UK INNOVATION REPORT (2003). Disponível em:
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dti.gov.uk/files/file12093.pdf>. Acesso em mar. 2016.

VALÉRY, P. Eupalinos ou o Arquiteto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

VAN KAAM, A. A phenomenological analysis exemplified by the feeling of being really understood. In: Individual Psychology, n. 15, pp 66-72, 1959.

VAN MANEN, M. Practicing phenomenological writing. In: Phenomenology and Pedagogy, 2, pp 6-39, 1984.

VAN MANEN, M. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. London: The State of New York, 1990.

VANDENBERGHE, F. O real é relacional: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu, 1999. Tradução de Gabriel Peters. Disponível em: <<http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2011/03/Orealerelacional-vandenberghe.pdf>>. Acesso em ago. 2015.

VANLEHN, K. Problem solving and cognitive skill acquisition. In: POSNER, M. I. (Ed.) Foundations of cognitive science. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, pp. 527-579, 1989.

VERNON, P. E. The nature-nurture problem in creativity. In: Handbook of creativity,

- pp. 93-110. New York: Plenum Publishing Corp, 1989.
- VON ZUBEN, N. A. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: MARTINS, J., DICHTCHEKIAN, M.F.F.B. (organizadores). Temas fundamentais de fenomenologia, São Paulo: Moraes, pp. 55 a 68, 1984.
- WALD, R. M. General Relativity. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.
- WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. In: The Journal of Academic Librarianship, v. 32, n. 4, p. 396-402, 2006.
- WECHSLER, S. M. Criatividade: descobrindo e encorajando. Campinas: Psy, 1998.
- WEINERT, F. E. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: F. E. Weinert; R. Kluwe (Orgs.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 1-16), Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.
- WEISBERG (2007), R. W. Modes of expertise in creative thinking: evidence from case studies. In:
- WEISBERG, R. Todos podem ser gênios. In: Revista ISTO É. Edição maio, 2013. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe-temp/edicoes/2013/imprime91036.htm>. Acesso em set. 2015.
- WINNICOTT, D. W. Tudo começa em casa. (Tradução de Maria Estela Heider Cavaleiro). São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- XU, HUANG; HSIEH, JJ. PO-AN; WEI, HE. Expertise dissimilarity and creativity: can sharing tacit and explicit knowledge enhance creativity. In: Journal of Applied Psychology, 2014. Hong Kong Polytechnic University, s/d. Disponível em: http://repository.lib.polyu.edu.hk/jspui/bitstream/10397/7105/1/Huang_Expertise_Dissimilarity_Creativity.pdf. Acesso em out. 2015.
- YEHIA, G. Y. O follow-up como instrumento de avaliação de um processo passado e de intervenção no momento presente visando perspectivas futuras. In: Interações estud. pesqui. psicol, v. 4, no. 7, pp. 115-128, 1999.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 2.ed., Porto Alegre : Bookman, 2001.
- ZAMBRANO, M. A metáfora do coração e outros escritos. Trad. José Bento. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: M. Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (eds.). Self-regulation: Theory, research, and applications. Orlando, FL. Academic Press, pp. 13– 39, 2000.

ZUMTHOR, P. A letra e a voz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ANEXO A



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sra. _____ para participar da pesquisa acadêmica sobre criatividade e expertise, sob a responsabilidade da Doutoranda em Educação Olzeni Leite Costa Ribeiro, da Universidade Católica de Brasília. Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização da narrativa livre de sua história de vida, e de perguntas eventuais formuladas a partir da necessidade de complementar informação ou esclarecer dúvidas. A referida entrevista será gravada somente em áudio, por meio de um gravador digital. Sua participação contribuirá para avanços das pesquisas nestas duas áreas de estudo e para ampliar conhecimentos acerca dos efeitos da interação desses fenômenos no desempenho de profissionais de alto nível. Mesmo depois de consentir sua participação tem o direito e a liberdade de retirar-se em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Respeitando as questões de ordem ética, conforme Resolução nº. 466/2012, do Ministério da Saúde, a qual regulamenta as pesquisas com participantes humanos, os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, porém sua identidade não será divulgada e será mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (61) 3051-0270 ou (61) 9113-8858.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ fui informado/a sobre o que a pesquisadora pretende fazer e porque necessita da minha colaboração. Declaro que concordo em participar da sua pesquisa, ciente de que posso me retirar, quando desejar. Declaro também que autorizo a gravação das entrevistas em áudio. Este documento foi emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Brasília, 08 de maio de 2015.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

