



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

**Excelência em contextos de realização:
Na busca da convergência de factores
cognitivos, motivacionais e de personalidade.**

Liliana Gomes da Silva Araújo

Liliana Gomes da Silva Araújo

**Excelência em contextos de realização:
Na busca da convergência de factores
cognitivos, motivacionais e de personalidade.**

UMinho|2010

Novembro de 2010





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Liliana Gomes da Silva Araújo

**Excelência em contextos de realização:
Na busca da convergência de factores
cognitivos, motivacionais e de personalidade.**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Área de especialização em Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro da Silva Almeida
e do
Professor Doutor José Fernando Azevedo Cruz

Novembro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Liliana Gomes da Silva Araújo

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Liliana Gomes da Silva Araújo

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação representa, além de um importante exercício de investigação, uma intensa experiência pessoal no meu percurso de vida. Deste modo, expresso aqui o meu profundo agradecimento aos que comigo partilharam esta experiência e contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos meus orientadores, o Professor Doutor Leandro de Almeida e o Professor Doutor José Cruz, pelo desafio que me lançaram em desenvolver um trabalho pioneiro numa área inovadora, pela confiança, pelo incentivo e pela orientação ao longo da realização deste trabalho.

À Dani, colega e amiga nesta caminhada, pelo apoio irrepreensível, pela partilha de dúvidas, ansiedades, e alegrias, pela discussão de ideias, e pela “sintonia” na forma de pensar a excelência.

Aos meus colegas investigadores, que contribuíram para a discussão de ideias, partilha de conhecimentos e ajuda mútua nas várias fases deste projecto, em especial à Sílvia Monteiro, colega no estudo da excelência, à Ema Oliveira, à Ana Antunes e ao Aristides, pela partilha e amizade.

Ao Professor Rui Brites, pela forma inestimável com que se prontificou a ajudar no processo de análise dos dados e pelos conhecimentos partilhados.

Aos profissionais das áreas da Ciência e da Dança, pela disponibilidade com que nos receberam e nos ajudaram a identificar os participantes deste estudo.

Aos cientistas e bailarinos, pela disponibilidade, pelo entusiasmo com que partilharam as suas histórias, e pela inspiração.

Aos meus amigos... confidentes, conspiradores, espiralistas, bailadores, artistas, conselheiros, e todos aqueles que, apesar da distância, estiveram sempre tão perto, pelo apoio emocional, pela energia e boa disposição, e pela rede de suporte que foram em tantos momentos.

À Joana Osório pela ajuda na revisão do inglês em vários momentos deste projecto, na revisão da tese, e pela amizade.

Ao Rodrigo, que me acompanhou incondicionalmente desde o primeiro momento neste projecto.

À minha família, pelo carinho e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais, pela confiança e apoio ao desenvolvimento do meu percurso, e aos meus irmãos, em especial pela ajuda preciosa na fase final de preparação da tese, por serem o meu porto de abrigo, pela paciência, pela compreensão e pelo amor incondicional.

Este estudo foi desenvolvido com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do QREN-POPH/FSE.

Não me oiças a mim

Segue-te a ti mesmo

Toma conta

Daquilo que é teu

Não deixes que o alheio

Faça uso da tua casa

E da tua propriedade

Sê tu e não o teu espelho!

Ao meu tio Leo

A excelência em contextos de realização: Em busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e da personalidade.

Resumo: O interesse pelos desempenhos criativos e excepcionais desde sempre alimentou a curiosidade científica dos investigadores das mais diversas áreas do conhecimento, tendo sido renovado pelo movimento da Psicologia Positiva e pela ênfase nas potencialidades e forças do indivíduo. Deste modo, vários investigadores se têm dedicado ao estudo da identificação precoce dos excelentes, do desenvolvimento e aquisição da *expertise*, das características pessoais e do papel dos mediadores contextuais, procurando explicar o processo de desenvolvimento e manifestação da excelência. O estudo da excelência é, assim, caracterizado pela complexidade associada ao próprio conceito, e pela diversidade de abordagens teóricas e metodológicas ao seu estudo. Em contexto nacional, a investigação neste domínio é ainda bastante incipiente. Partindo desta conjuntura, nesta tese desenvolvemos um estudo de caso com adultos com desempenhos de excelência, procurando conhecer e compreender os seus percursos e características psicológicas. Na parte teórica deste trabalho centramo-nos sobre “o estado da arte” na investigação psicológica em torno da excelência, descrevendo os principais contributos teóricos ao seu estudo, e analisando os pontos comuns e divergentes nas diferentes concepções de desempenho excepcional. Particularizamos ainda o estudo da excelência aos contextos de realização, sumariando os principais dados da literatura na caracterização de cientistas e bailarinos excepcionais. Assim, conduzimos um estudo de caso múltiplo, recorrendo à entrevista como principal instrumento de recolha de dados. Os participantes deste estudo são 4 bailarinos e 6 cientistas identificados por um painel de *experts* pelos seus manifestos desempenhos de excelência nas respectivas áreas. Face aos objectivos compreensivos do estudo e à ausência de instrumentos adaptados a este tipo de grupo, desenvolvemos um guião de entrevista onde exploramos as principais dimensões associadas ao desenvolvimento da excelência, procurando que fosse suficientemente flexível para se adaptar aos diferentes contextos profissionais. As entrevistas foram analisadas a partir de um protocolo de análise de conteúdo qualitativa, assistidos pelo programa computadorizado MAXQDA. Os dados recolhidos vão ao encontro dos dados da literatura neste domínio, sendo que os vários modelos teóricos explicativos contribuem para a integração e compreensão das dimensões contextuais e pessoais presentes nos percursos dos excelentes. Salientam-se determinadas características da personalidade, a necessidade de treino intensivo e prática deliberada, a importância de experiências óptimas e pessoas significativas, e a presença de um conjunto de competências e estratégias fundamentais no processo de desenvolvimento e manifestação do desempenho superior. A este nível, emerge uma dimensão emocional, que reúne estratégias de *coping* e regulação emocional, a intensidade emocional e as emoções experienciadas e associadas ao desempenho; e uma dimensão relacionada com o comprometimento com a tarefa, nomeadamente o envolvimento intensivo, a definição e luta por objectivos, e um conjunto de estratégias e competências associadas à eficácia e sucesso do desempenho. Os dados revelam ainda a variabilidade individual no desenvolvimento de um percurso de excelência e a singularidade associada aos desempenhos. Finalizamos com uma reflexão global em torno dos resultados, assinalando algumas limitações decorrentes do estudo e apontando os principais contributos à investigação na excelência.

Excellence on achievement contexts: in search of cognitive, motivational and personality factors.

Abstract: The study of exceptional scientists, artists or athletes has always incited the curiosity and interest of researchers from different disciplines, renewed by the advent of Positive Psychology and its emphasis on human strengths and potential. Many researchers are focusing on early identification of exceptional individuals, expertise acquisition, personal features and the role of contextual factors, aspiring to explain which factors influence the excellence development process. Therefore, the study of excellence is characterized by the complexity associated to the concept, along with the theoretical and methodological diversity. In the national context, research in this topic is still scarce. Taking this scenario into account, this thesis developed a case study in adults who display excellent performance, seeking to understand their paths and psychological characteristics. In the theoretical part of this work, we focus on the "state of the art" of the psychological research on excellence, the main theoretical contributions to the study of excellence are described and the commonalities and divergences from different conceptions of exceptional performance are pointed out. Subsequently, data from the literature review on the description of exceptional scientists and dancers presented is synthesized. Using a case study approach, four dancers and four scientists were consensually identified by experts in each domain, and nominated for displaying excellent performance. Given the objectives of the comprehensive study and the lack of tools adapted to this type of group, we developed an interview guide as our main instrument to collect data. In this interview guide, key dimensions associated with the development of excellence are addressed in a flexible structure in order to be adapted to different professional contexts. A qualitative content analysis protocol was constructed to support data analysis, assisted by computerized program MAXQDA. Our data confirms the principal factors involved in the acquisition and maintenance of superior performance pointed out by theoretical models and research on superior performance, expertise, and giftedness. Results stressed personality traits, intensive training and deliberate practice, the importance of optimal experiences and significant others, and a set of psychological skills and strategies in the development and demonstration of superior performance. There also emerges an emotional dimension, which comprises coping strategies and emotional regulation, emotional intensity and emotions experienced with respect to the performance, and a task commitment dimension, including the intensive involvement, goal setting, and a set of strategies and skills associated with effective and successful performance. The data also demonstrates the individual variability in the development of a path of excellence and uniqueness associated with the performance. Finally, some reflections on this study are presented, some limitations are pointed out, and the main contributions to research on excellence are discussed.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I - O CONCEITO DE EXCELÊNCIA: ESTADO DA ARTE.....	7
INTRODUÇÃO.....	7
MARCOS NO ESTUDO DA EXCELÊNCIA: PRECURSORES E AS SUAS OBRAS.....	8
ABORDAGENS PSICOLÓGICAS AO ESTUDO DA EXCELÊNCIA.....	15
<i>Perspectivas em torno da Excelência como sobredotação.....</i>	<i>16</i>
Joseph Renzulli: O Modelo dos Três Anéis.....	18
François Gagné: o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento.....	21
The Study of Mathematically Precocious Youth.....	23
<i>Perspectivas em torno da Excelência como expertise.....</i>	<i>26</i>
K. Anders Ericsson: Expert Performance Approach.....	27
<i>Perspectivas em torno da excelência como sabedoria.....</i>	<i>31</i>
Paul Baltes: O Paradigma de Berlim.....	33
Sternberg: modelo WISC.....	35
Mónica Ardel.....	37
<i>O estudo da excelência em Portugal.....</i>	<i>38</i>
A INTEGRAÇÃO DE MODELOS PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA EXCELÊNCIA.....	40
<i>Especificidades das linhas de investigação em torno da excelência.....</i>	<i>40</i>
Conceito(s) utilizado(s) e concepção de desempenho superior.....	40
Características dos grupos e amostras estudadas.....	43
Critérios na identificação dos excelentes.....	43
Metodologias utilizadas.....	44
<i>Pontos de Convergência.....</i>	<i>44</i>
EXCELÊNCIA: DA ATRACTIVIDADE DO CONCEITO À SUA (IN) DEFINIÇÃO.....	47
CAPÍTULO II - O ESTUDO DA EXCELÊNCIA EM CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO.....	51
INTRODUÇÃO.....	51
O ESTUDO DOS CIENTISTAS E DOS ARTISTAS NA INVESTIGAÇÃO EM EXCELÊNCIA.....	52
ESTUDO DA EXCELÊNCIA EM CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO: QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	61
<i>Designs de investigação no estudo da excelência.....</i>	<i>62</i>
<i>Processos de amostragem no estudo da excelência.....</i>	<i>66</i>
<i>Instrumentos e procedimentos de análise.....</i>	<i>70</i>
A EXCELÊNCIA NA CIÊNCIA: O ESTUDO DOS INVESTIGADORES/CIENTISTAS.....	72
<i>Idade e produtividade científica.....</i>	<i>74</i>
<i>Preditores do desempenho e interesse científico.....</i>	<i>77</i>
<i>Factores de influência no percurso dos cientistas.....</i>	<i>80</i>
<i>Critérios de identificação.....</i>	<i>83</i>
<i>Características dos cientistas excelentes: cognitivas, motivacionais e de personalidade..</i>	<i>85</i>

<i>O estudo dos cientistas em Portugal</i>	87
A EXCELÊNCIA NAS ARTES PERFORMATIVAS: O ESTUDO DE BAILARINOS	89
<i>Idade, género e contexto artístico</i>	93
<i>Preditores do desempenho artístico</i>	95
<i>Factores de influência no percurso dos bailarinos</i>	96
<i>Critérios de identificação</i>	98
<i>Características dos bailarinos excelentes: cognitivas, motivacionais e de personalidade</i> ..	99
<i>O estudo dos bailarinos em Portugal</i>	102
SÍNTESE.....	103
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO	107
INTRODUÇÃO.....	107
OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	109
OPÇÃO METODOLÓGICA: O ESTUDO DE CASO	110
<i>Motivações para a escolha do estudo de caso como estratégia de investigação</i>	110
<i>O que é um estudo de caso? Definições e características</i>	111
<i>O estudo de caso enquanto investigação qualitativa</i>	114
<i>Críticas e argumentos no estudo de caso qualitativo</i>	117
PARTICIPANTES	121
<i>Definição dos domínios profissionais em estudo</i>	121
<i>Indicadores para a selecção dos participantes</i>	122
<i>Procedimento de selecção dos participantes</i>	123
A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	127
<i>O processo de construção do guião de entrevista</i>	128
<i>O Guião de Entrevista</i>	133
<i>Procedimento de análise de conteúdo qualitativa dos dados</i>	138
<i>Validação e legitimação dos dados</i>	149
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS BAILARINOS.....	151
INTRODUÇÃO.....	151
ENQUADRAMENTO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE	152
<i>Participantes</i>	152
<i>Codificações e dados totais</i>	153
O CONTEXTO DA ANÁLISE INTRA-INDIVIDUAL: OS CASOS	154
<i>Caso B1</i>	155
<i>Caso B2</i>	165
<i>Caso B3</i>	174
<i>Caso B4</i>	183
ANÁLISE INTER-CASOS: ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO PROFISSIONAL DA DANÇA	195
<i>Caracterização da área</i>	195
<i>Percepções de excelência</i>	197
<i>Dimensões salientes</i>	199

<i>Síntese</i>	207
CAPÍTULO V - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS CIENTISTAS	209
INTRODUÇÃO	209
ENQUADRAMENTO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE	209
<i>Participantes</i>	209
<i>Codificações e dados totais</i>	211
O CONTEXTO DA ANÁLISE INTRA-INDIVIDUAL: OS CASOS	211
<i>Caso C1</i>	212
<i>Caso C2</i>	220
<i>Caso C3</i>	227
<i>Caso C4</i>	234
<i>Caso C5</i>	241
<i>Caso C6</i>	250
ANÁLISE INTER-CASOS: ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	259
<i>Caracterização da área</i>	260
<i>Percepções de Excelência</i>	262
<i>Dimensões salientes</i>	266
<i>Síntese</i>	274
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	277
INTRODUÇÃO	277
PERCURSOS DE EXCELÊNCIA: LIÇÕES APRENDIDAS	278
<i>Os indivíduos</i>	279
<i>Os percursos</i>	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	293
<i>Limitações do estudo</i>	297
<i>Contributos do estudo</i>	298
BIBLIOGRAFIA	301
ANEXOS	328
ANEXO 1 - Artigos analisados para a construção do guião de entrevista	329
ANEXO 2 - Sistema prévio de codificação: identificação das dimensões e respectivas regras de codificação.....	332
ANEXO 3 - Sistema final de codificação.....	336

Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Especificidades relativas a cada linha de investigação na excelência.....	41
Quadro 2.1 – Distinção das quatro tradições de investigação em relação com as sete dimensões de investigação.....	66
Quadro 3.1 – Critérios utilizados na selecção dos participantes.....	127
Quadro 3.2 – O guião de entrevista.....	135
Quadro 4.1 - Dados biográficos dos participantes bailarinos.	153
Quadro 5.1 - Dados biográficos dos participantes - cientistas.....	210

Índice de Figuras

Figura 3.1 – Exemplificação dos níveis de codificação.	144
Figura 4.1 – Dados totais de codificações (percentagens) - bailarinos.	154
Figura 4.2 – Exemplo de figura ilustrativa dos dados globais da entrevista.....	155
Figura 4.3 – Mapa de distribuição das codificações no caso B1	156
Figura 4.4 – Distribuição das frequências relativas aos processos – B1.....	162
Figura 4.5 – Mapa de distribuição das codificações do caso B2.....	165
Figura 4.6 – Distribuição das frequências relativas aos processos – B2.....	171
Figura 4.7 – Mapa de distribuição das codificações do caso B3.....	175
Figura 4.8 - Distribuição das frequências relativas aos processos – B3.	181
Figura 4.9 – Mapa de distribuição das codificações do caso B4.....	184
Figura 4.10 - Distribuição das frequências relativas aos processos – B4.	192
Figura 4.11 – Distribuição das codificações relativas às percepções de excelência - bailarinos.	198
Figura 4.12 – Distribuição dos totais relativos aos processos – bailarinos.....	205
Figura 5.1 – Dados totais de codificações - cientistas.	211
Figura 5.2 – Mapa de distribuição das codificações do caso C1.....	212
Figura 5.3 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C1.....	218
Figura 5.4 – Mapa de distribuição das codificações do caso C2.....	220
Figura 5.5 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C2.....	225

Figura 5.6 – Mapa de distribuição das codificações do caso C3.....	227
Figura 5.7 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C3.....	232
Figura 5.8 – Mapa de distribuição das codificações do caso C4.....	234
Figura 5.9 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C4.....	239
Figura 5.10 – Mapa de distribuição das codificações do caso C5.	242
Figura 5.11 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C5.....	247
Figura 5.12 – Mapa de distribuição das codificações do caso C6.	251
Figura 5.13 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C6.....	257
Figura 5.14 – Distribuição das codificações relativas às percepções de excelência - cientistas.	263
Figura 5.15 – Totais relativos aos processos – cientistas.....	272

INTRODUÇÃO

Perhaps it would be most accurate to say that we have more opportunities than ever before, but more demands are placed upon us as well.

(Runco, 2004, p. 658)

Em pleno século XXI, os efeitos da globalização, da abertura das fronteiras da comunicação, do conhecimento e do desenvolvimento científico e tecnológico reflectem-se numa sociedade altamente competitiva, onde a partilha de conhecimento e a produção de novas ideias acontece em tempo vertiginoso. A imediaticidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos exigem respostas rápidas, eficientes e inovadoras. Neste contexto ser um profissional de excelência, capaz de se adaptar de forma flexível e criativa à mudança, deixou de ser apenas um requisito para se tornar uma necessidade.

Tomando a afirmação de Runco, se nos dias de hoje as oportunidades são incomparavelmente maiores do que, por exemplo, há 10 anos atrás, também crescem as exigências, a competitividade e o “pouco espaço para todos”. A acessibilidade da formação especializada e a diversidade de recursos disponíveis para o aumento das competências profissionais dos indivíduos contribui para o aumento da *expertise* profissional, mas também da competitividade e da exigência pela diferenciação. Deste modo, a preocupação com a originalidade e a singularidade do desempenho é um objectivo partilhado por empresas, instituições de ensino, grupos de investigação e profissionais que trabalham para a diferenciação através de um “selo de qualidade”: ser excelente.

Contudo, se por um lado nos inserimos num contexto social actual que reconhece o valor associado à excelência na realização e enfatiza as potencialidades dos indivíduos, por outro, este mesmo contexto encontra-se eivado ainda de alguma emocionalidade negativa generalizada. Tomando, especificamente, os contextos educativos, tal panorama é particularmente evidente quando, por exemplo, ainda encontramos algumas reticências na

identificação, estimulação e apoio aos alunos mais capazes (Antunes, 2008; Oliveira, 2007). É nesta conjuntura que novos desafios se colocam aos profissionais da Educação e da Psicologia, reforçando a necessidade de um olhar mais optimista sobre as forças, as emoções e as capacidades humanas.

Deste modo, se por um lado assistimos à “diluição” da singularidade humana nos contextos profissionais caracterizados pela globalização, pela diversidade e multiplicidade de competências, tarefas, requisitos e solicitações, também se assume a valorização da originalidade e excelência dos desempenhos. Assim, nos últimos anos assistimos a um interesse renovado na investigação psicológica pelas forças e potencialidades do funcionamento humano, influenciado pelo advento da Psicologia Positiva e consequente ênfase nas experiências subjectivas e traços individuais positivos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Com efeito, as recentes tendências da investigação parecem centrar-se no estudo das características positivas dos indivíduos e a sua influência no sucesso profissional e realização pessoal. A Psicologia retoma, assim, o objectivo de procurar uma abordagem mais balanceada do estudo da experiência humana. Como referem Seligman e colaboradores (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005) “the intent is to have a more complete and balanced scientific understanding of the human experience - the peaks, the valleys, and everything in between.” (p. 410).

A motivação pessoal da autora para a realização deste trabalho surge do interesse enquanto psicóloga pelas dimensões “positivas” do funcionamento humano, e da curiosidade científica por um tema tão aliciante mas ainda timidamente explorado no contexto da investigação nacional. Esta curiosidade decorre de várias áreas de interesse e actividade profissional e pessoal da autora, nomeadamente a intervenção na sobredotação, a orientação vocacional e desenvolvimento de carreiras, e algumas incursões nas artes em contextos educativos. Daqui decorre, então, um interesse “aglutinado” pela revelação dos “talentos” na idade adulta, na sua manifestação em desempenhos excepcionais em contextos de realização. Ainda, o interesse pessoal pelas artes performativas e, em concreto, pela dança, despertou a atenção para a investigação psicológica neste domínio, e o estudo dos artistas excepcionais. A parca investigação neste domínio, no contexto nacional e também no contexto internacional, tornou-se um factor motivador para o desenvolvimento de um trabalho pioneiro num tema que se revela um grande desafio na investigação psicológica.

Deste modo, a falta de dados em contexto nacional e a curiosidade em conhecer o percurso de “adultos excepcionais” constituíram o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho. O nosso objectivo foi, então, desenvolver um estudo de caso com o intuito de conhecer os percursos e características pessoais de adultos excepcionais que revelam desempenhos de excelência em contextos de realização. Com este trabalho, pretendemos, por um lado, apresentar, uma revisão da literatura no estudo da excelência na investigação psicológica, e assim contribuir para a disponibilização de informação teórica sobre este tema. Por outro lado, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de instrumentos e metodologias no estudo da excelência em contexto nacional, dada a escassez de dados neste domínio. Por fim, sublinhamos que neste estudo pretendemos dar a conhecer “casos de excelência” no contexto português em dois domínios de realização (a investigação científica e as artes) que têm suscitado a curiosidade na investigação psicológica (e.g. Feist, 1998; Galton, 1865; Roe, 1946b/1953), e, assim, reflectir sobre os factores pessoais e as condições promotoras da excelência na realização.

Organizamos esta tese numa componente teórica, dirigida à síntese reflexiva da bibliografia recolhida sobre o tema, e numa componente empírica dedicada à explicitação da metodologia do estudo, à apresentação dos dados e respectiva discussão. Na parte teórica pretendemos explorar a definição de excelência partindo dos vários modelos explicativos ao seu estudo. Ainda, procuramos documentar as metodologias e formas de identificação e avaliação dos excelentes em contextos de realização, assim como a sua caracterização em dois contextos profissionais (investigação científica e artes performativas). A parte empírica descreve a metodologia utilizada na condução do estudo, sendo apresentadas as opções metodológicas tomadas, descrevendo os instrumentos e procedimentos utilizados. Segue-se a apresentação e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas aos participantes, buscando as continuidades e descontinuidades face aos modelos teóricos que enquadram o estudo e a explicação da excelência.

Assim, no Capítulo I, procuramos enquadrar o estudo da excelência na investigação psicológica, dando conta do “estado da arte” da investigação neste tema. Num primeiro ponto deste capítulo, partimos de uma análise retrospectiva e histórica da investigação em torno dos desempenhos superiores, apresentando as principais obras e autores responsáveis pelo impulso da investigação neste domínio, e procurando esclarecer quanto ao desenvolvimento das

diferentes concepções associadas ao desempenho superior. Deste modo, identificamos três linhas principais de investigação que organizam os principais contributos teóricos e empíricos neste domínio a partir das concepções de talento, *expertise* e sabedoria. Seguidamente, analisamos as diferentes perspectivas nos seus pontos de divergência e convergência, procurando, assim, integrar os vários modelos e apresentar o nosso posicionamento quanto à concepção de excelência utilizada neste trabalho.

No Capítulo II, especificamos o estudo da excelência aos contextos de realização, nomeadamente no contexto da investigação científica e da dança. Depois de um breve enquadramento do estudo dos cientistas e dos artistas na investigação em Psicologia, esclarecemos um conjunto de questões metodológicas inerentes ao estudo de “amostras significativas” (Simonton, 1999). Seguidamente, neste capítulo, caracterizamos os percursos e os indivíduos de excelência nos contextos da investigação científica e da dança, particularizando o seu estudo no contexto português. Partimos de tópicos como idade e produtividade/desempenho, preditores dos desempenhos excelentes, factores de influência, critérios de identificação, e características cognitivas, motivacionais e de personalidade dos excelentes em cada domínio de realização, procurando ilustrar a multiplicidade de factores associados ao estudo dos desempenhos excelentes. No final deste capítulo apresentamos uma síntese onde reconhecemos a pluralidade de dimensões psicológicas e ambientais associadas aos desempenhos excelentes, assim como a diversidade de abordagens metodológicas ao seu estudo, tomando a complexidade associada ao estudo da excelência como ponto de partida para a condução de um estudo de caso no contexto português.

No Capítulo III começamos por enumerar os objectivos do nosso estudo, e justificar as nossas opções metodológicas por um estudo de caso múltiplo e pela análise qualitativa dos dados. Apresentamos a descrição dos participantes, esclarecendo quanto aos procedimentos de delimitação das áreas, selecção e identificação dos participantes. Seguidamente, apresentamos a entrevista como instrumento de recolha de dados, descrevendo pormenorizadamente o processo de construção do guião de entrevista. Finalmente, são descritos os procedimentos de recolha e análise dos dados, assim como de validação e legitimação do estudo. Face à ausência de uma sistematização de linhas orientadoras na literatura em torno deste tipo de metodologia, neste capítulo dedicamos especial atenção à descrição do estudo de caso qualitativo, ao processo de construção da entrevista e o protocolo de análise dos dados. Realçamos aqui o

processo de construção de um modelo de entrevista que agrega as principais dimensões associadas ao desenvolvimento e manifestação da excelência, e que pretendemos que possa ser adaptado a vários contextos de realização, assim como o protocolo de análise qualitativa dos dados descrito de forma pormenorizada com o qual pretendemos contribuir para a clarificação dos procedimentos a tomar neste tipo de análise, geralmente insuficientemente descritos na literatura.

Os Capítulos IV e V são dedicados à apresentação da análise dos dados das entrevistas, seguindo a mesma estrutura para os dados dos bailarinos (Capítulo IV) e dos cientistas (Capítulo V). Assim, iniciamos cada um destes capítulos com a caracterização geral dos participantes e os dados globais das codificações. Segue-se a descrição individual dos “casos”, agregando os dados relativos aos seus percursos educativos e profissionais, rede de apoio social e outros significativos, experiências significativas, características pessoais, processos psicológicos e desempenho, terminando com o que consideramos ser “a imagem de marca” de cada participante. Pretendemos, assim, salientar as singularidades dos percursos de cada participante. Por fim, apresentamos uma análise inter-casos, sintetizando os dados globais por área de realização, nomeadamente, a caracterização da área, as percepções de excelência, e as dimensões mais salientes em cada contexto.

Finalmente, terminamos esta dissertação com um capítulo integrador, onde discutimos os dados do estudo com a revisão da literatura apresentada nos Capítulos I e II, apontando as principais proposições que decorreram deste estudo. Assim, pretendemos que o Capítulo VI se apresente como uma reflexão global em torno do estudo conduzido, procurando salientar os principais resultados da análise dos percursos e características de indivíduos com desempenhos de excelência e o seu enquadramento nos modelos teóricos propostos pela literatura. Terminamos este capítulo com um conjunto de considerações finais que reflectem as principais reflexões decorrentes da condução deste trabalho, assumindo as dificuldades e limitações com que nos deparámos, e apontando os contributos deste estudo na compreensão da excelência em contextos de realização, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da investigação nacional no estudo da excelência.

CAPITULO I

O CONCEITO DE EXCELÊNCIA: ESTADO DA ARTE

We have also good reason to believe that every special talent or character depends on a variety of obscure conditions, the analysis of which was never yet been seriously attempted.

Sir Francis Galton (1865, pp. 158-159)

Introdução

A História da Psicologia e do seu desenvolvimento enquanto Ciência testemunha a preocupação e interesse pelas capacidades humanas, pelo bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos. Embora se observe, historicamente, um enfoque da investigação e prática psicológica mais remediativo que promocional, centrado nas disfunções, incapacidades e patologias, o interesse pela excelência e pelo potencial humano sempre motivou alguns investigadores (Aspinwall & Staudinger, 2003; Barros de Oliveira, 2000a; Seligman, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Procurando a Psicologia compreender os fenómenos psicológicos e o comportamento humano em toda a sua complexidade, desde há longos anos que vários investigadores se debruçam sobre a vida de indivíduos excepcionais e o estudo das suas características cognitivas, motivacionais e de personalidade.

Assim, um olhar atento sobre a história da Psicologia permite-nos identificar os principais trabalhos e investigadores, precursores no estudo da excelência, e de que forma marcaram a investigação actual. Por sua vez, conhecer a linha temporal em que se desenvolveram os estudos em torno da excelência permite-nos compreender a evolução do conceito, os vários modelos teóricos que hoje guiam a investigação, e as controvérsias existentes.

Neste capítulo, procuramos dar conta do estado da arte na investigação em Excelência. Num primeiro momento, apresentaremos sumariamente os principais trabalhos que impulsionaram a investigação nesta área. Num segundo momento, apresentaremos a abordagem psicológica ao estudo da excelência, identificando três linhas principais de investigação, e contextualizando o estudo da excelência no contexto português. Seguidamente, serão discutidas as especificidades e pontos de convergência identificados na análise da literatura. Por fim, será discutido o conceito de excelência e as suas (in) definições, procurando clarificar a nossa perspectiva teórica quanto à qualidade de ser excelente.

Marcos no estudo da excelência: precursores e as suas obras

A excelência humana, enquanto competência e/ou desempenho, parece encerrar, em si mesma, a dificuldade da sua compreensão. Na Antiguidade, a Excelência era uma virtude a atingir, sendo inicialmente atribuída a dons divinos que diferenciavam qualitativamente os eminentes dos indivíduos comuns (Ericsson, 2005; Pereira 1998, 2000). Na Idade Média, aqueles que demonstravam dotes excepcionais eram considerados hereges, e a excepcionalidade resultava do exercício das forças do mal. Posteriormente, assume-se a relação entre a genialidade e a loucura, percepção que parece permanecer até aos dias de hoje (Barron & Harrington, 1981; Pereira, 1998). De facto, o estudo da personalidade de indivíduos excepcionais e da relação entre talento e psicopatologia mantém-se ainda como temática contemporânea de investigação (Ludwig, 1998; Runco, 2004). No final do séc. XIX, as evoluções na biologia e genética permitiram a utilização de mecanismos mais adequados ao estudo das características individuais, surgindo os primeiros estudos em torno da medida da inteligência humana. Sir Francis Galton (1865/1869) impulsiona o estudo científico dos desempenhos superiores afirmando: “every special talent or character depends on a variety of obscure conditions, the analysis of which was never yet been seriously attempted” (Galton, 1865, pp. 158-159). Reticente em aceitar a insanidade mental como requisito para a excepcionalidade, inicia o estudo de indivíduos excepcionais, propondo a hereditariedade das capacidades superiores como requisito para a eminência (cf. Colangelo & Davis, 1997; Ericsson, 2005; Ericsson & Charness, 1994; Simonton, 2000c). O seu famoso livro “Hereditary Genius” (1869/1879) constitui um dos marcos na investigação em excelência, descrevendo o estudo

biográfico de homens eminentes e suas famílias. Para além dos dotes intelectuais, Galton reconhece aos eminentes qualidades como poder de expressão e capacidade de trabalho intenso, embora lhe atribua origem hereditária (cf. Ericsson, 2006; Galton, 1869).

No início do século XX, com o desenvolvimento da psicometria e ênfase nos factores biológicos associados à inteligência, surgem várias obras de referência neste domínio. Salienta-se o trabalho de Terman (Colangelo & Davis, 1997; Ericsson & Smith, 1991; Pereira, 2000) que, em 1920, iniciou uma investigação longitudinal com cerca de 1500 crianças que se situaram no percentil 99 na Stanford-Binet (QI>140), e cujos resultados foram publicados no livro "Genetic Study of Genius". Terman baseou-se no pressuposto da imutabilidade intelectual procurando demonstrar que a superioridade intelectual era acompanhada por um conjunto de atributos físicos e de personalidade de nível superior, afirmando também que as crianças sobredotadas seriam socialmente ajustadas. O critério de um QI superior ou igual a 140, ou um desempenho numa escala semelhante situado no topo 1%, proposto por Terman na definição de superioridade cognitiva ou sobredotação, é ainda hoje um dos critérios utilizados na avaliação cognitiva de crianças sobredotadas (Pereira, 1998; Renzulli, 2002).

Simultaneamente, surgem as investigações com crianças sobredotadas levadas a cabo por Leta Stetter Hollingworth (1929/1942). O pioneirismo do trabalho de Hollingworth resulta da sua preocupação pelas necessidades emocionais das crianças sobredotadas, mas também pelo reconhecimento do papel de factores educativos e ambientais no desenvolvimento do talento (Pereira, 1998; Silverman, 1992). Hollingworth propõe ainda um novo critério para a avaliação da sobredotação, distinguindo os sobredotados (com QI superior a 140) das crianças intelectualmente geniais (com QI's superiores a 180). Num artigo biográfico sobre Leta Stetter Hollingworth, Silverman (1992) refere que, enquanto Terman abria os primeiros sulcos no campo da sobredotação, Hollingworth preparava-se para cultivar o campo noutras direcções (p. 23). Silverman (1992) acrescenta:

Although Hollingworth and Terman held similar views in many respects, they differed in one very fundamental way. Terman believed that giftedness was primarily hereditary and that one need only study the individual to see how the phenomenon evolved. Hollingworth, however, believed that heredity was only part of the story and that opportunity and education were critical factors in the development of potential. (p.24).

Hollingworth defendia que, embora a base hereditária determinasse o que a pessoa podia fazer, aquilo que uma pessoa viria de facto a fazer dependia do ambiente, abrindo o caminho para a importância dos factores contextuais na manifestação do talento (Silverman, 1992).

Paralelamente, desenvolve-se o interesse pelo estudo da memória e das diferenças entre *experts* e principiantes em várias áreas. No final dos anos 40, de Groot (1946, in Ericsson & Smith, 1991; Ericsson & Lehmann, 1996; Williams & Ericsson, 2005) apresenta os resultados de um estudo com jogadores de xadrez de nível internacional e jogadores amadores talentosos, onde lhes era pedido que pensassem em voz alta (procedimento *thinking-aloud*) enquanto seleccionavam as melhores jogadas. De Groot concluiu que o desempenho superior dos jogadores de nível internacional se baseava no planeamento e no reconhecimento de padrões de jogadas adquiridos previamente (Ericsson & Charness, 1994; Ericsson & Smith, 1991; Williams & Ericsson, 2005). Os seus resultados marcaram o início da investigação em *expertise*, enfatizando a experiência na área e os conhecimentos prévios como condições para a *expertise*.

A segunda metade do século XX é marcada por mudanças nos paradigmas em vigor na Psicologia, surgindo alternativas ao behaviorismo e psicanálise, e, em concreto, novas perspectivas em torno das habilidades humanas. As influências da Psicologia Humanista e das concepções multidimensionais de inteligência reflectem-se numa nova ênfase atribuída aos processos cognitivos e à compreensão de dimensões psicológicas como a personalidade, motivação ou características sócio-emocionais, determinando um novo impulso na investigação em torno da excelência.

Exemplo desta nova perspectiva sobre as capacidades humanas, é o trabalho de Anne Roe nos anos 50 (1946b/1953). Roe inicia os seus estudos em torno das características cognitivas e de personalidade de cientistas e artistas, concluindo que, para além da habilidade intelectual, outras características eram importantes para desempenhos de excelência, como a persistência, a concentração ou o empenho (Winner, 2000). Os anos 60 são marcados por novas conceptualizações da inteligência, das quais se destaca o modelo da “Estrutura do Intelecto” de Guilford. Guilford distingue-se na comunidade científica da Psicologia pelos seus contributos no estudo da Inteligência, mas sobretudo pelo papel central que o estudo da criatividade ocupa na sua carreira enquanto investigador (Barron & Harrington, 1981; Runco, 2004; Simonton, 2000b). Assim, a criatividade e outros componentes motivacionais e de

personalidade são considerados na conceptualização da inteligência, conferindo-lhe multidimensionalidade, influenciando posteriores modelos de inteligência como a Teoria Triádica de Inteligência (Sternberg, 1981, 1985a) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983). Surgem, então, novas abordagens no estudo das altas capacidades, contrariando a definição conservadora e restritiva de Terman centrada no QI, com manifestas preocupações ao nível das necessidades educativas e da promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento do talento.

Em 1971, Julian Stanley inicia um estudo longitudinal projectado para 50 anos (*Study of Mathematically Precocious Youth*) na Johns Hopkins University, com o objectivo de estudar as características cognitivas e afectivas, e atender às necessidades educativas de alunos com altas capacidades científicas e matemáticas (Keating, 1975; Lubinski & Benbow, 2006; Swiatek, 2007). Stanley pretendia acompanhar as trajectórias de jovens talentosos intelectualmente, proporcionando oportunidades educativas adaptadas aos níveis de aprendizagem dos jovens, e, assim, contribuir para uma melhor compreensão das necessidades educativas dos jovens talentosos e do papel das oportunidades educativas nos seus percursos. Simultaneamente, no relatório de Marland em 1972, nos Estados Unidos, é assumido que as altas capacidades se podem manifestar em vários domínios (intelectual, criativo e/ou artístico), influenciando as definições e modelos teóricos posteriores (Renzulli, 2002). Em 1978, Renzulli propõe uma definição de comportamentos de sobredotação ou talento, em detrimento de indivíduos sobredotados, apresentando um modelo explicativo com três componentes: capacidades superiores, níveis elevados de envolvimento na tarefa e altos níveis de criatividade, designado de Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2002). Num outro contexto, em 1973, Simon e Chase (in Ericsson & Smith, 1991) propõem a primeira Teoria da *Expertise*, observando a necessidade de pelo menos 10 anos de preparação para atingir um nível de desempenho internacional no xadrez.

A partir dos anos 80, assistimos a um grande impulso na investigação em torno da excelência e dos desempenhos excepcionais. Além das dimensões internas do indivíduo, começam a ser valorizados factores como o treino e prática extensiva, ou o apoio e estímulo familiar e social para o desenvolvimento da excelência. Por outro lado, os resultados de investigações anteriores começam a traduzir-se em preocupações educativas e na implementação de programas de avaliação e intervenção no desenvolvimento dos talentos. Nesta fase, a investigação em torno do talento e dos desempenhos superiores desenvolvia-se

essencialmente a partir de estudos com crianças e jovens em idade escolar, sinalizados e identificados a partir de resultados em provas de avaliação cognitiva e desempenho escolar (Pereira, 1998). Contudo, começa a questionar-se de que modo os desempenhos superiores em idade escolar se manifestam em excelência na idade adulta, face à ausência de preditores na infância de excelência atingida na idade adulta (Howe, 1982; Howe, Davidson, & Sloboda, 1998; Simonton, 2000a; Winner & Martino, 2000).

Neste contexto, surge o emblemático Projecto de Desenvolvimento do Talento, de Bloom (1985), um estudo retrospectivo com indivíduos com desempenhos excepcionais em várias áreas representativas dos diversos domínios do saber. O objectivo deste estudo era o de procurar regularidades e padrões nos percursos educativos de jovens adultos de sucesso, que esclarecessem quanto ao processo de desenvolvimento do talento. Bloom (1985) definiu talento como “an unusually high level of demonstrated ability, achievement, or skill in some special field of study or interest” (p.5), assumindo que o desenvolvimento de níveis de excelência é dependente da existência de oportunidades e apoio a indivíduos para encontrarem significado e prazer em diferentes áreas de realização. Os resultados de entrevistas realizadas a 20 indivíduos excepcionais, em vários domínios (artístico, psicomotor e académico/intelectual), assim como aos pais para confirmação da informação, demonstraram que não havia indicadores de precocidade nos indivíduos nem expectativas prévias para a aquisição de níveis de excelência em determinada área. Pelo contrário, o estudo demonstrou que estes indivíduos teriam sido previamente encorajados e apoiados, sendo-lhes proporcionadas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos interesses antes de serem identificados como especiais, resultando em crescente interesse e apoio ao desenvolvimento do talento (Bloom, 1985; Sosniak, 2006; Winner, 2000).

Muito recentemente, numa análise de citações em torno das origens dos modelos de desenvolvimento do talento no desporto, Bruner e colaboradores (2009) identificaram o livro de Bloom como o texto mais proeminente e influente na investigação. A par do livro de referência de Bloom, estes autores identificam ainda o texto de Ericsson, Krampe, e Tesch-Römer (1993), sobre o papel da prática deliberada na aquisição da *expertise*, e o texto de Côté (1999) sobre a influência da família no desenvolvimento do talento no desporto.

O modelo de desenvolvimento do talento de Bloom tem sido amplamente referenciado nos estudos nos mais diversos contextos (e.g. Côté, 1999; Durand-Bush & Salmela, 2001;

Simonton, 1999; van Rossum, 2001). A partir da análise do percurso de jovens talentosos em vários domínios, Bloom (1985) identificou três fases no processo de desenvolvimento do talento: (1) os primeiros anos, fase em que o interesse e o prazer por uma determinada área se desenvolve, fruto do encorajamento e apoio motivacional dos pais e professores; (2) os anos intermédios, caracterizados pelo crescente envolvimento na área de talento, pela motivação para o aprofundamento de competências e para a competição, pelo reconhecimento dos jovens pelos seus desempenhos excepcionais, pelo acompanhamento por professores especializados e pelo apoio (essencialmente logístico e funcional) dos pais; e (3) os últimos anos, onde a ênfase está no aperfeiçoamento do talento ao mais alto nível, no desenvolvimento de um estilo pessoal, e no envolvimento praticamente integral na área de talento. Nesta última fase, os jovens apresentam uma forte motivação interna para a aquisição de objectivos mais amplos na sua área de talento, sendo essencial o contacto com colegas e mestres para desenvolverem a sua "marca". Uma terminologia mais esclarecedora acerca de cada uma das fases é a de Durand-Bush e Salmela (2001), referindo-se respectivamente à fase de *iniciação*, fase de *desenvolvimento* e fase de *perfeição*. Embora apresente um modelo dividido em "anos", Bloom apenas procura identificar fases ou marcos num processo contínuo que pode desenvolver-se ao longo de 10 a 15 anos, defendendo a importância de um envolvimento constante e a longo prazo, e do crescente prazer e identificação com a área de talento para a obtenção de desempenhos excepcionais (Bloom, 1985). Bloom (1985) claramente ilustra a sua posição em relação ao "dom" e à necessidade do treino e prática, afirmando:

Precociousness in a talent field is not to be dismissed, but it only can be realistically viewed as an early stage in talent development. There are many years of increasingly difficult stages of talent development before the mature and complex talent will be fully attained. No matter how precocious one is at age ten or eleven, if the individual doesn't stay with the talent development process over many years, he or she will soon be outdistanced by others who do continue. A long-term commitment to the talent field and an increasing passion for the talent development are essential if the individual is to attain the highest levels of capability in the field. (p.538).

Surge então uma nova ênfase nos contextos e condições promotoras da excelência, em detrimento da ênfase nas habilidades individuais. Os últimos 20 anos são marcados por uma multiplicidade de estudos e de perspectivas teóricas em torno dos desempenhos excelentes em vários domínios, sendo considerada uma multiplicidade de factores pessoais e contextuais associados à excelência.

O advento do Movimento da Psicologia Positiva na década de 90 e a ênfase nas qualidades humanas contribuem para o reconhecimento do estudo da excelência humana como campo de investigação nas várias disciplinas da Psicologia (Clonan, Chafouleas, McDougal e Riley-Tillman, 2004; Seligman, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman e Csikszentmihalyi (2000) definem como grandes pilares da Psicologia Positiva: (1) estudar as experiências subjectivas positivas, por exemplo, bem-estar, contentamento, satisfação, optimismo, esperança, crescimento e felicidade; (2) estudar os traços individuais positivos, como a capacidade de amar, vocação, coragem, competências interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, consciência de futuro, espiritualidade, altas habilidades e força de vontade; e (3) estudar as virtudes cívicas e as instituições que potenciam uma maior cidadania nos indivíduos, promovendo experiências e traços positivos como a responsabilidade, altruísmo, civismo, moderação, tolerância, e ética de trabalho. O movimento da Psicologia Positiva apresenta-se, assim, como um desafio à investigação psicológica, focando aspectos da personalidade e cognição que se constituem em indicadores de excelência, de sucesso, de sabedoria ou de felicidade (Barros de Oliveira, 2000a). Em contexto educativo, a Psicologia Positiva ganha relevo, colocando a ênfase no aprender a pensar, a ser e a auto-regular-se, em detrimento da exclusiva apropriação dos conteúdos curriculares. A preocupação centra-se, então, no desenvolvimento de contextos educativos promotores de emoções positivas, mestria e sucesso na aprendizagem (Almeida, 1993; Chafouleas & Bray, 2004; Clonan et al., 2004; Martens & Witt, 2004; Ormrod, 2003; Reis & Renzulli, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sloboda, 2000; Terjesen, Jacofsky, Froh, & DiGiuseppe, 2004).

Paralelamente, a ênfase na Psicologia Positiva parece fazer renascer o estudo em torno da sabedoria (*wisdom*), destacando-se investigadores como Sternberg, Ardel, e a equipa de Paul Baltes (Ardelt, 2004b; Baltes & Staudinger, 2000; Sternberg, 1985b, 2005). Assumem-se, assim, as preocupações pela excelência pessoal.

Em síntese, a análise da literatura em torno do estudo dos desempenhos excelentes ao longo do último século permite-nos compreender a multiplicidade de perspectivas teóricas, de concepções de desempenho e talento, e, conseqüentemente, a diversidade de conceitos associados. Deste modo, identificamos três tendências na concepção de desempenho excelente:

- i. A excelência como resultado do talento e de dotes excepcionais, perspectiva que surge da concepção de talento inato, tendo evoluído para a justificação do

talento através de medidas de QI, e da superioridade intelectual dos indivíduos, e para o reconhecimento da manifestação de aptidões extraordinárias em vários domínios de realização;

- ii. A excelência como resultado da experiência acumulada e do treino intensivo, perspectiva que contraria a tese do talento inato e se centra nos desempenhos obtidos através da aprendizagem e da experiência, e dos contextos facilitadores;
- iii. A excelência como resultado da integração da experiência da vida, e de dimensões pessoais numa preocupação pelo Bem Comum, perspectiva que enfatiza a experiência acumulada, o conhecimento de complexidade superior, e o desempenho excelente associado à excelência pessoal nas várias dimensões da vida da pessoa.

Associados a cada uma das tendências por nós identificadas, encontram-se diversos modelos teóricos que têm marcado a investigação neste tema, alguns já referidos previamente. De seguida, apresentamos os principais estudos em cada uma das tendências de investigação, que têm sido amplamente referenciados, procurando ilustrar o estado da arte da investigação psicológica na excelência.

Abordagens Psicológicas ao estudo da Excelência

Instigados pela procura de indicadores e modelos psicológicos para o comportamento de excelência em áreas como a ciência, a arte ou o desporto, confrontamo-nos, em primeiro lugar, com a inexistência de um único conceito que descreva as capacidades ou desempenhos superiores, e, depois, com a diversidade de modelos teóricos explicativos deste fenómeno. Tal como já referido, a revisão da literatura aponta para três grandes linhas de investigação: (1) as perspectivas em torno da sobredotação, onde conceitos como talento, altas habilidades ou superioridade intelectual se constituem como tópicos centrais; (2) as perspectivas em torno da *expertise*, que abordam o desempenho especializado, experiente, e a prática deliberada; e (3) as perspectivas em torno da sabedoria, que concebem a excelência a partir da integração da experiência pessoal e profissional. Abordaremos cada uma destas abordagens sumariamente, salientando os principais modelos e estudos desenvolvidos, bem como os respectivos contributos para a compreensão da manifestação da excelência na idade adulta.

Perspectivas em torno da Excelência como sobredotação

Historicamente, o estudo da sobredotação tem abraçado os constructos de inteligência, criatividade e motivação, em busca da caracterização dos indivíduos excepcionais. A herança de Terman na definição de sobredotação enquanto um QI superior a 140 predominou durante muito tempo, sendo ainda visível, actualmente, na vasta literatura em torno da sobredotação intelectual ou académica (Pereira, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Na segunda metade do século XX, as concepções multidimensionais de inteligência impulsionaram novas definições de sobredotação, onde se reconhece, então, o papel da motivação e da criatividade no desenvolvimento do desempenho extraordinário, assim como a existência de talentos em domínios específicos. As questões em torno da origem da excepcionalidade centraram os estudos da sobredotação nas fases da infância e adolescência, em busca de talentos inatos preditores do desempenho posterior, recorrendo essencialmente a testes de aptidão, de interesses e de inteligência, na avaliação de crianças e jovens talentosos.

A generalidade dos psicólogos que estudam o desenvolvimento do talento concluem que o esforço concentrado, o tempo dedicado à tarefa e a energia investida desempenham um papel crucial no desenvolvimento da *expertise* e das estruturas de conhecimento (Lubinski & Benbow, 2000; Trost, 2000; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005; Winner, 2000). Neste sentido, os desempenhos excepcionais parecem resultar da convergência de interesses e motivações de um jovem com um ambiente estimulante (Lubinski & Benbow, 2000). A este propósito, Subotnik e Olszewski-Kubilius (1997) identificaram três variáveis cruciais para o desenvolvimento da eminência como etapa final do processo de desenvolvimento do talento: a existência de um mentor que funciona como sistema de suporte e partilha o conhecimento tácito; a contribuição dos pares de elite, isto é, a existência da competição impulsionadora; e o papel das famílias quer ao nível do suporte emocional, social e financeiro, ou como fontes de stress necessário ao desenvolvimento da eminência. A este respeito, e apesar da inconsistência de resultados, vários autores propõem que ambientes e experiências familiares stressantes, caracterizadas por perdas, traumas ou conflitos, podem ter um papel importante na produtividade criativa e na eminência, nomeadamente, promovendo o desenvolvimento da persistência e determinação necessárias para lidar com a crítica e a rejeição que muitas vezes acompanha a formação de novas ideias e o trabalho criativo, a liberdade face às relações e padrões sociais convencionais, ou o desenvolvimento de comportamentos compensatórios dirigidos para os altos desempenhos

e a criatividade (Chan, 2005; Olszewski-Kubilius, 2000; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Arnold, 2003).

As características pessoais como a auto-confiança, a independência emocional, os interesses e a motivação intrínseca são também consideradas fundamentais no processo de desenvolvimento dos talentos. Ainda que tais características constituam potenciais preditores de um futuro profissional de excelência, os estudos têm revelado uma fraca relação entre a sobredotação na infância e a eminência na idade adulta (Ericsson, Roring, & Nandagopal, 2007; Howe, 1982; Howe et al., 1998; Lubinski & Benbow, 2000; Simonton, 2000a; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Winner, 1996; Winner & Martino, 2000).

Deste modo, uma das questões que mais curiosidade suscita neste campo de investigação continua a ser porque razão tantos eminentes cientistas e criadores foram “maus” alunos na escola durante a infância e adolescência. Subotnik e Olszewski-Kubilius (1997) justificam, referindo a fragilidade da memória selectiva dos indivíduos estudados através de estudos retrospectivos, mas também alertando que as escolas e os professores não estavam, até recentemente, sensíveis para as necessidades das crianças e jovens sobredotados. Consequentemente, vários programas educativos foram construídos para dar resposta às necessidades educativas das crianças e jovens sobredotados, sugerindo-se que, inexplicavelmente, 15% dos alunos com características de sobredotação acabam por apresentar dificuldades de aprendizagem (Freeman, 1995). Subotnik e Olszewski-Kubilius (1997) propõem, entre outras medidas de intervenção, a construção de programas educativos a partir da literatura sobre eminência, sugerindo: o acesso a professores excepcionais, as oportunidades de competição, o acesso a conhecimento tácito de mentores e pais, os programas extracurriculares e de “verão”, e ainda todo o tipo de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências sociais essenciais.

O termo genérico “programas de enriquecimento” pode abarcar uma grande diversidade de programas dirigidos ao desenvolvimento do talento, tal como veremos mais detalhadamente na apresentação dos modelos de Renzulli e Gagné. Apesar da controversa diferença entre as percepções (pouco favoráveis) dos professores acerca das medidas de aceleração e os resultados positivos destas medidas apresentados pela investigação (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Gagné, 2007b; Oliveira, 2007), a literatura aponta para a promoção de programas especiais de enriquecimento acelerado que, de forma ritmada e equilibrada, conduza os jovens

sinalizados e identificados como sobredotados a enfrentar os desafios inerentes a altos níveis de desempenho e competição.

Paralelamente ao interesse da investigação pelas medidas de intervenção educativa na sobredotação e pelo estudo dos alunos sobredotados em idade escolar, outros temas têm marcado a investigação nesta área. O constante debate *nature/nurture* continua a alimentar discussões, assim como as questões em torno do processo de desenvolvimento e da especificidade de domínio da sobredotação (e.g. Dai, 2009), reflectindo-se ao nível das perspectivas teóricas contemporâneas. Neste sentido, tendencialmente os estudos e modelos teóricos em torno da sobredotação se têm centrado em crianças e jovens em idade escolar, embora se assista a um interesse crescente pelo percurso de adultos “sobredotados” em vários domínios (e.g. Burton, VanHeest, Rallis, & Reis, 2006; Muratori, Stanley, Ng, Ng, Gross, Tao, & Tao, 2006; Shavinina, 2006; Tirri & Koro-Ljungberg, 2002). Assim, vários autores têm-se descentrado da caracterização das capacidades especiais (*gifts*) em detrimento de uma abordagem mais centrada no processo de desenvolvimento do talento que culmina na *expertise* e na especialização profissional, aproximando-se assim das abordagens da *expertise*.

Joseph Renzulli: O Modelo dos Três Anéis

Renzulli (1978, 1986, 2002) propõe o Modelo dos Três Anéis, referindo-se a comportamentos/características de sobredotação em detrimento de sobredotados, considerando que as pessoas reconhecidas pelos seus desempenhos únicos e excepcionais e pelos seus contributos criativos em qualquer área reconhecida do desempenho humano, apresentam três tipos de traços: (1) habilidades acima da média (geral ou específicas), (2) envolvimento com a tarefa, e (3) criatividade. De acordo com Renzulli (1978, 1986, 2002), as habilidades acima da média descrevem os desempenhos superiores, ou potencialmente superiores, de aptidões gerais ou específicas, e são representativas de pessoas que se situam no topo 15 a 20 por cento de qualquer área de actividade. A este respeito, Renzulli alerta para as manifestações de habilidades que não são mensuráveis através de testes ou provas de aptidão ou académicas, e também para aqueles indivíduos com potencial para desempenhos superiores, mesmo que, por diversas razões, possam não os demonstrar (Reis & Renzulli, 2004; Renzulli, 1978, 1986, 2002). O envolvimento com a tarefa é associado a termos como perseverança, trabalho árduo, prática, *endurance* e confiança, que Renzulli (1986, 2002) afirma ser o resultado de

oportunidades, recursos e do encorajamento provindo de contextos de aprendizagem estimulantes e interessantes. A criatividade reflecte-se no reconhecimento de trabalhos/desempenhos criativos ou nas pessoas que demonstram facilidade em gerar ideias novas e fiáveis. Assim, os indivíduos com comportamentos de sobredotação são aqueles capazes de desenvolver estes três traços e aplicá-los a qualquer área reconhecida do desempenho humano. Renzulli pressupõe que cada um dos factores actua simultaneamente e com o mesmo grau de importância, embora reconheça a sua variabilidade em função do contexto de determinada *performance*.

Relativamente às medidas de intervenção, Renzulli (Renzulli & Fleith, 2002) apresenta o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM), um plano detalhado de aperfeiçoamento global da escola que permite que cada uma desenvolva os seus próprios programas de intervenção em função dos recursos existentes, dados demográficos dos alunos, e das características do meio social. Esta abordagem pretende proporcionar uma aprendizagem desafiadora aos alunos, permitindo que se desenvolva uma cultura escolar colaborativa que gere os recursos existentes e toma decisões para criar oportunidades de aprendizagem significativas, criativas e de alto nível, procurando desenvolver o potencial dos seus alunos. Operacionalmente, Renzulli sugere três tipos de enriquecimento escolar (Tipo I, Tipo II, Tipo III), visando encorajar a produtividade criativa dos jovens, expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo e, posteriormente, treinando-os para aplicar conteúdos mais avançados, técnicas e metodologias a áreas de interesse seleccionadas por eles. O enriquecimento Tipo I inclui actividades exploratórias, onde os jovens são expostos a uma variedade de disciplinas, conteúdos, pessoas, lugares, que geralmente não são abordados no currículo regular, e podem tomar a forma de palestras, filmes, mini-cursos, visitas. O enriquecimento Tipo II visa a promoção do desenvolvimento de processos cognitivos e afectivos através de treino em grupo, usando estratégias como, por exemplo, resolução criativa de problemas, pensamento crítico, habilidades de comunicação visual, oral e escrita. Por fim, o enriquecimento Tipo III contempla a investigação de problemas reais individualmente ou em pequeno grupo, pressupondo que os jovens disponham algum do seu tempo para adquirir conteúdos mais avançados e treinar os processos necessários a assumirem o papel de “investigadores”.

As pesquisas de Renzulli e seus colaboradores (Renzulli & Fleith, 2002) resultaram na formulação do modelo das portas giratórias. Este modelo assume que alunos talentosos (que

não são seleccionados para os programas de sobredotados) que participam em experiências de tipo I e II podem transitar para as actividades de Tipo III. Estes investigadores afirmam que 15 a 20 por cento da população escolar pode ser designada de grupo de talentos, pois é constituída por alunos potencialmente criativos em várias áreas que geralmente não são seleccionados para os programas para sobredotados, por estarem abaixo do ponto de corte para admissão.

Assim, a definição de sobredotação e o modelo de Renzulli têm sido amplamente aceites, enfatizando os talentos de crianças e jovens,

their intellectual, creative, and/or artistic areas, unusual leadership capacity, or excellence in specific academic fields, and indicates that outstanding talents are present in children and youth from all cultural fields, across all economic strata, and in all areas of human endeavor. (Reis & Renzulli, 2004, p.120).

Nos seus recentes trabalhos, Renzulli (2002; Renzulli, Koehler, & Fogarty, 2006; Renzulli, Sytsme, & Berman, 2003) procurou alargar a concepção de sobredotação para incluir factores que promovem capital social e uma maior preocupação pelo bem-estar das pessoas e pelos recursos da Terra. Tal como Renzulli (2002) refere:

We believe it is important in the new century to find out, in a scientific way, more about factors such as vision, hope, optimism, sense of power to change things, moral courage, physical and mental energy, and passion for the improvement of adverse conditions. (p.74).

Assim, ampliou o seu modelo para aquilo que designaria de *Operation Houndstooth*, apresentando um conjunto de factores que considera críticos para o desenvolvimento de sobredotados ou eminentes, futuros líderes preocupados com a melhoria da condição humana, com o incremento do capital social e o sucesso da comunidade global. Os factores apresentados resultam de revisões bibliográficas e resultados de investigações, e são designados de co-cognitivos, por interagirem com e promoverem os traços cognitivos normalmente associados ao sucesso (na escola) e ao desenvolvimento global das capacidades humanas. Estes factores co-cognitivos são: optimismo, valor, paixão por um tema/disciplina, sensibilidade face a temas humanos, energia física e/ou mental, e visão e sentido do destino (Renzulli et al., 2003, 2006). Na *Operação Houndstooth*, Renzulli defende que é a interacção de traços da personalidade com o meio ambiente que potencia o desenvolvimento das altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Claramente, a emergência do movimento da Psicologia Positiva influenciou também a sua concepção de sobredotação, aproximando-se dos modelos centrados na sabedoria, na busca da felicidade e na excelência pessoal.

François Gagné: o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

Por sua vez, Gagné (1985, 2000a, 2000b, 2004) propõe o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (DMGT – *Differentiated Model of Giftedness and Talent*), onde distingue os indivíduos em termos de capacidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente (sobredotados) ou de capacidades e conhecimentos desenvolvidos sistematicamente num campo de actividade humana (talentosos). Este modelo parte da observação de que várias concepções de sobredotação resultam numa dicotomia entre formas emergentes precoces de habilidades excepcionais, em certa medida inatas e geralmente manifestadas na infância, e formas completamente desenvolvidas de habilidades excepcionais na idade adulta. Assim, Gagné (2004) inclui no seu modelo a definição de sobredotação e a de talento, considerando:

Giftedness designates the possession and use of untrained and spontaneously expressed natural abilities (called outstanding aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10 per cent of age peers. *Talent* designates the outstanding mastery of systematically developed abilities (or skills) at least among the top 10 per cent of age peers who are or have been active in that field or fields. (p.120)

Gagné (2004) assume quatro domínios de aptidão - intelectual, criativo, sócio-afectivo e sensoriomotor – que se manifestam em todas as crianças em diferentes graus. Uma criança é identificada como sobredotada quando se destaca em algum destes domínios de aptidão através de desempenhos excepcionais. As capacidades naturais (aptidões) funcionam, neste modelo, como “matéria-prima” para o desenvolvimento dos talentos, resultando em competências altamente treinadas e *expertise*, específicas de determinadas áreas de realização. Para este autor, o talento resulta de um processo desenvolvimental, sob diferentes formas: maturação, aprendizagem informal, aprendizagem formal não-institucional e aprendizagem formal institucional, sendo esta última decisiva.

No processo de desenvolvimento dos talentos actuam três tipos de catalisadores – intrapessoais, ambientais, a sorte, ou oportunidade (*chance*) – que interferem em diferentes direcções (positiva ou negativa) e força de impacto. Os catalisadores intrapessoais incluem (1) características físicas (e.g. peso) e mentais (e.g. personalidade), e (2) processos, onde a auto-gestão constitui o processo central no desenvolvimento pessoal, importante na condução e manutenção do talento em situações de aborrecimento, obstáculos e insucesso. A auto-gestão é composta pela “consciência” (*awareness*), dimensão responsável pelo desenvolvimento da auto-

estima e auto-conceito, e a motivação/volição, dimensão responsável pelos processos de definição de objectivos e pelo envolvimento em actividades relacionadas com a aquisição dos objectivos. Os catalisadores ambientais incluem as características do meio (ao nível macro e micro), pessoas significativas, recursos, e acontecimentos significativos.

Gagné (2000a,b, 2004, 2007b) reconhece a relação dinâmica e complexa entre os vários catalisadores no processo de desenvolvimento das aptidões para os talentos, assim como o papel moderador dos processos de aprendizagem. Gagné (2007b) afirma “each component plays an essential role in the talent development process, but none is in itself sufficient to ensure a successful outcome” (p.112), referindo-se à complexa “coreografia” do processo de desenvolvimento do talento. A sua visão quanto à relevância de cada um dos componentes pode ser descrita por ordem decrescente de impacto causal pelo acrónimo C.GIPE, onde C refere-se à sorte (*Chance*), G indica as aptidões naturais (*Gifts*), I refere-se aos catalisadores intrapessoais, P refere-se ao processo de desenvolvimento do talento, e E indica os catalisadores ambientais. Assim, Gagné (2004) atribui à sorte (*chance*) o papel de maior impacto causal devido, por um lado, à sua influência na herança genética na determinação das diferenças individuais, e, por outro, no seu impacto directo nas dimensões seguintes, nomeadamente as aptidões naturais e os catalisadores intrapessoais. Procurando esclarecer a sua perspectiva onde a sorte parece assumir um papel determinante, Gagné (2004) esclarece:

Logically, chance does not ‘cause’ anything, it should instead be considered a qualifier of all causal factors, just like their positive or negative valence and the intensity of their impact. In this way, chance would represent the degree of control a person has over a given determinant of talent emergence. (p. 136).

No mesmo sentido que Renzulli, Gagné (2007b) também considera que o enriquecimento é fundamental na intervenção educativa na sobredotação, sugerindo que este seria o objectivo para qualquer modificação curricular em qualquer formato, através de quatro modalidades distintas de enriquecimento, algumas delas análogas às avançadas por Renzulli e colaboradores: a) o enriquecimento na densidade (DS), semelhante à medida compactação de currículo de Renzulli; b) o enriquecimento na dificuldade (DF), desenvolvido através da introdução de questões mais complexas inspiradas no currículo regular; c) o enriquecimento em profundidade (DP), semelhante ao enriquecimento de tipo III de Renzulli, através do qual os alunos exploram de forma mais detalhada determinado tópico; e d) o enriquecimento na diversidade (DV), que corresponde à introdução de tópicos breves não incluídos no currículo

regular. De entre os vários tipos de enriquecimento, Gagné defende a prioridade da compactação do currículo (enriquecimento em densidade), considerando que esta medida intervém directamente ao nível da facilidade e velocidade de aprendizagem dos alunos sobredotados, contribui para a prevenção do aborrecimento, e permite a rentabilização de horas de aprendizagem em outras formas de enriquecimento. Adicionalmente, este autor salienta a importância que deve ser dada também a uma forma mais específica de enriquecimento condensado ou compactado: a aceleração escolar e académica, muitas vezes de natureza mais administrativa, mas que é frequentemente usada por educadores e especialistas no desenvolvimento de talentos noutros domínios, como o desportivo ou musical.

Mais recente, e tendo sempre presente a distinção entre as habilidades que são naturais (aptidões) das que são sistematicamente desenvolvidas (competências ou capacidades), Gagné (2007b) defende a teoria “do-pouco-espaco-no-topo” (*Little-room-at-the-top theory*), alertando para as inúmeras barreiras com que os indivíduos excepcionais se confrontam no seu percurso desde o talento precoce ao alto rendimento e ao “pódio da fama”. Considerando que muito poucos jovens talentosos se tornam adultos eminentes, defendendo o rácio galtoniano de 1 em 400, Gagné (2007b) sugere que se desenvolvam perspectivas e significados alternativos como a eminência na concretização dos objectivos de vida pessoais, dando prioridade ao bem-estar e o desenvolvimento pessoal.

The Study of Mathematically Precocious Youth

Esta perspectiva é partilhada por Lubinski e Benbow (2006) ao salientarem que as escolhas que jovens especialmente dotados num determinado domínio fazem em detrimento de uma potencial carreira de sucesso não devem ser encaradas como perda de talento, mas como um contributo para a sociedade (p. 316). Estes investigadores, e uma vasta equipa de colaboradores, têm acompanhado o percurso de jovens identificados como talentosos desde há 35 anos (Bleske-Rechek, Lubinski, & Benbow, 2004; Lubinski, Benbow, Shea, Eftekhari-Sanjani, & Halvorson, 2001; Lubinski, Benbow, Webb, & Bleske-Rechek, 2006; Lubinski, Webb, Morelock, & Benbow, 2001; Lubinski & Benbow, 2000, 2006; Park, Lubinski, & Benbow, 2007; Wai et al., 2005), conduzindo o *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) desde a sua implementação por Julian Stanley. Reconhecendo as várias formas de abordagem relativa ao desenvolvimento do talento, Lubinski e Benbow (2000, 2006) optam por fundamentar o SMPY

com um modelo de consulta psicológica (*counseling*) para ajudar a organizar os resultados e a estruturar a investigação e as intervenções educacionais. Assim, decidem estender a Teoria do Ajustamento ao Trabalho (TWA; Dawis & Lofquist, 1984, in Lubinski & Benbow, 2006; Sharf, 2002) à educação e ao desenvolvimento do talento, considerando que a TWA organiza variáveis importantes comuns a várias áreas que se debruçam sobre o estudo das diferenças individuais, como a psicologia educacional, organizacional e clínica. De acordo com a TWA (Lubinski & Benbow, 2000, 2006), o ajuste educacional e vocacional resulta da função conjunta de duas grandes dimensões de correspondência: a satisfação (correspondência entre as necessidades e as recompensas); e a satisfactoriedade (correspondência entre as aptidões do indivíduo e os requisitos da organização). O desenvolvimento óptimo acontece quando as necessidades das pessoas são satisfeitas e as suas aptidões desafiadas. Os indivíduos bem ajustados são aqueles em que as suas constelações de capacidades e preferências correspondem com os requisitos e recompensas dos seus ambientes educacionais ou profissionais. Lubinski e Benbow (2000) referem ainda a importância do trabalho de Bouchard (1997, in Lubinski & Benbow, 2000) sobre a construção de nichos (*niche building*), alertando para a tendência dos indivíduos, sobretudo durante o desenvolvimento adulto, procurarem ambientes educativos e profissionais congruentes com os seus atributos pessoais.

Uma outra teoria relacionada e referida por estes investigadores (Lubinski & Benbow, 2000) é a "*PPIK Theory – Process, Personality, Interests and Knowledge*", proposta por Ackerman (1996, 2007; Ackerman & Rolfhus, 1999). Esta teoria apresenta um modelo do desenvolvimento intelectual adulto integrando as aptidões (no sentido de processos), dimensões da personalidade e dos interesses, na conceptualização da aquisição do conhecimento e competências. De acordo com esta teoria, os atributos da personalidade e dos interesses contribuem para canalizar o desenvolvimento das estruturas do conhecimento, enquanto a inteligência determina a complexidade do conhecimento assimilado e o seu manuseio. Ao nível do conceito da inteligência, a literatura mais recente sobre o processamento da informação (cf. Ackerman, 1996, 2007; Sternberg, 1985a) sugere que na idade adulta os componentes do processamento da informação (raciocínio, memória, velocidade perceptiva) são decisivos na demonstração de *peak performance* em idades adultas jovens. Ao nível da personalidade, dois factores parecem ser instrumentais ao desempenho, nomeadamente a abertura à experiência e o envolvimento ou vinculação com a realização. Para Ackerman (1996), os domínios da personalidade e dos interesses são distintos e separáveis da inteligência, contudo funcionam

interactivamente para desafiar o intelecto ao longo da vida. Finalmente, quando falamos em Inteligência como conhecimento referimo-nos às competências, destrezas e informações reclamadas por áreas específicas de realização (artes, literatura e ciências, por exemplo). Ackerman (1996), analisando os dados recolhidos nos domínios das aptidões, interesses e personalidade, verifica que os interesses realistas, investigativos e artísticos estão relacionados com determinadas aptidões, ao mesmo tempo que interesses convencionais, sociais e empreendedores estão relacionados com traços de personalidade (e.g. conscienciosidade e extroversão).

Apesar de não se conhecer a direcção da causalidade personalidade-inteligência e interesses-inteligência, parece razoável propôr que o desenvolvimento intelectual adulto segue uma linha de causalidade mútua ou reciprocidade. Isto é, as aptidões determinam a probabilidade de sucesso numa tarefa de um domínio específico, enquanto os interesses determinam a motivação para investir na tarefa. Assim, o sucesso no desempenho de certas tarefas conduz ao aumento do interesse no domínio dessas tarefas, assim como o nível de conhecimento na mesma área. Os interesses e as aptidões determinam, conjuntamente, a orientação e o sucesso nestes domínios do conhecimento, no entanto, é no início da idade adulta que as diferenciações nas estruturas do conhecimento se salientam. Tal diferenciação ocorre à medida que o sujeito toma decisões e se move livremente, dentro e fora de vários nichos ambientais, em função das suas escolhas.

Fazendo um paralelo com a teoria do ajustamento ao trabalho (TWA), os indivíduos eminentes tendem a encontrar os seus padrões de carreira precocemente, precisando de grandes quantidades de tempo e prática para dominarem a sua área (Lubinski & Benbow, 2000). Estas teorias salientam variáveis relacionadas com diferenças individuais, em termos de energia e motivações, e sua intensidade e dinâmica temporal, como a capacidade de trabalho, produção, perseverança e zelo. Lubinski e Benbow (2000) referem que são precisamente estes atributos conativos que distinguem os trabalhadores excepcionais dos seus pares, em qualquer área de realização.

Os dados recolhidos nos vários estudos conduzidos por Lubinski e Benbow apontam para perfis consistentes com as características identificadas em outros estudos com cientistas excepcionais (e.g. Lubinski, Benbow et al., 2001): capacidade de raciocínio quantitativo mais pronunciada do que aptidões verbais; interesses e valores científicos salientes; uma notável

quantidade de energia investida nas tarefas. Quanto ao percurso profissional, estes indivíduos parecem encontrar-se em ambientes profissionais correspondentes às suas características, com graus de doutoramento e actividade laboral em áreas profissionais relacionadas com as STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), em posições académicas reconhecidas científica e financeiramente (Lubinski, Benbow et al., 2001; Lubinski, Webb et al., 2001; Lubinski et al., 2006; Lubinski & Benbow, 2006), e revelando satisfação laboral elevada, assim como uma boa percepção de sucesso de carreira (Lubinski et al., 2006). Por outro lado, os resultados revelam ainda diferenças de género significativas nas suas capacidades, interesses e valores, salientando-se a preferência das mulheres por oportunidades profissionais relacionadas com o contacto interpessoal e as disciplinas orgânicas (Lubinski, Benbow et al., 2001). Curioso ainda é o facto de estes indivíduos terem menos filhos do que a população em geral (Lubinski et al., 2006), transparecendo a preponderância das opções profissionais em detrimento das opções pessoais.

Perspectivas em torno da Excelência como expertise

Uma outra abordagem ao estudo da excelência surgiu de estudos comparativos entre peritos e os não peritos, através da medida, por exemplo, da velocidade de raciocínio, da memória e da inteligência, concluindo-se que as vantagens dos peritos se confinavam ao seu domínio de conhecimento (Ericsson, 2005). O conceito de *expert* remete-nos para a tradução portuguesa de especialista, ou perito, referindo-se a indivíduos que têm conhecimentos aprofundados e especializados em determinados domínios e/ou tarefas. Ericsson define um desempenho *expert* “as a consistently superior performance on a specified set of representative tasks for a domain” (Ericsson & Lehmann, 1996, p. 277), defendendo que a *expertise* pode ser demonstrada através de estudos laboratoriais. Ao longo do texto iremos utilizar preferencialmente o conceito de *expertise* e *expert*, procurando manter o termo amplamente utilizado na literatura internacional. Apresentaremos neste ponto a *expert performance approach*, de K. A. Ericsson, que tem dominado o estudo dos desempenhos excepcionais, influenciando uma multiplicidade de estudos em várias áreas, nomeadamente no desporto.

K. Anders Ericsson: Expert Performance Approach

Da primeira teoria de *expertise*, de Chase e Simon (1973, in Ericsson, 2005), destaca-se a vulgarmente conhecida “regra dos 10 anos”, enfatizando a necessidade de pelo menos 10 anos de prática intensiva para desenvolver conhecimento especializado num domínio. O paradigma de Chase e Simon (1973) impulsionou o estudo da *expertise* através de estímulos representativos, comparando o desempenho de experientes e iniciados (Ericsson, 2005). Embora numerosos estudos demonstrassem a superioridade da memória dos peritos, algumas excepções como o “efeito intermediário” em medicina (em que peritos intermédios evocariam mais situações que os peritos mais experientes ou os noviços) vieram questionar o valor da experiência acumulada no desempenho perito (Ericsson, 2005). Considerando a perspectiva de Chase e Simon restritiva, Ericsson e colaboradores encetaram investigações, apresentando estratégias para capturar a essência da *expertise* e estudar os mecanismos mediadores do desempenho superior (Ericsson, 2005; Williams & Ericsson, 2005).

Em 1991, Ericsson e Smith propõem a “*Expert Performance Approach*” onde identificam três fases importantes na análise empírica da *expertise*: (1) capturar o desempenho superior; (2) analisar o desempenho; (3) descrever o desempenho dos peritos. A primeira fase requer a observação da performance de forma a capturar a essência da *expertise* em determinado domínio e, assim, desenhar tarefas representativas que permitam que as competências sejam reproduzíveis em laboratório. Deste modo, o desempenho nas tarefas desenhadas reflectirá as características estáveis do desempenho superior na vida real. Na segunda fase, o objectivo é determinar os processos mediadores do desempenho excepcional, recorrendo a metodologias standardizadas como o registo dos movimentos oculares, filmagens do movimento, perfis biomecânicos, medidas psicofisiológicas de atenção selectiva ou a análise de protocolos verbais, que podem ser utilizadas antes, durante e após o desempenho em determinada tarefa (Ericsson & Ward, 2007; Ericsson & Williams, 2007; Williams & Ericsson, 2005). Na fase final, o objectivo é determinar os factores que influenciam a aquisição destes mecanismos, analisando o efeito da prática de actividades específicas nos vários estádios de desenvolvimento da *expertise*.

Contudo, os esforços no sentido de perceber se capturando os mecanismos mediadores da *expert performance* seria possível reduzir o período de 10 anos necessários para

se formar um *expert*, revelaram-se infrutíferos, confirmando não haver “atalhos” para o desenvolvimento da *expertise*. Como referem Feltovich, Prietula, e Ericsson (2006), “effortless mastery of *expertise*, magical bullets involving training machines, and dramatic shortcuts, are just myths” (p. 61). Por outro lado, a *expert performance approach* tem demonstrado aplicabilidade em vários domínios de realização, contribuindo para o desenvolvimento de programas de treino especializado mais eficazes (Feltovich et al., 2006).

Contrariando as perspectivas que atribuíam a excepcionalidade ao talento inato, Ericsson e seus colaboradores afirmam que os níveis superiores de desempenho só raramente estão limitados por factores hereditários, reconhecendo os determinantes genéticos do peso ou da altura para o sucesso em determinada actividade (Ericsson, 2005; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson et al., 1993; Ericsson et al., 2007; Williams & Ericsson, 2005). Acrescentam que não é a experiência e conhecimento acumulado ao longo de pelo menos 10 anos que diferencia os *experts*, mas, na sua perspectiva, o factor crucial para o desenvolvimento e aquisição do desempenho perito é o envolvimento em actividades de prática deliberada com a intenção específica de desenvolver aspectos característicos do desempenho com tarefas de resolução de problemas e repetições com feedback (Ericsson et al., 1993; Williams & Ericsson, 2005). Por prática deliberada, Ericsson e colaboradores (Ericsson et al., 1993) entendem: “a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve further.” (p. 368).

Procurando esclarecer a diferença entre prática e prática deliberada, Ericsson e colaboradores explicitam algumas “condições” da prática deliberada (Ericsson et al., 1993; Ericsson, Nandagopal & Roring, 2009). Sendo necessário o mínimo de 10 anos ou cerca de 10.000 horas para atingir um desempenho *expert*, o envolvimento em actividades de prática deliberada requer a iniciação precoce no domínio de *expertise*, tempo disponível e energia, e o acesso a recursos disponíveis, como professores especializados, material de treino e outras facilidades. Ainda, a prática deliberada é uma actividade de esforço, sendo limitada a um período máximo por dia de forma a evitar a exaustão. Por outro lado, Ericsson defende que o envolvimento na prática não é inerentemente agradável e motivante, mas o que leva os indivíduos a se envolverem é o valor instrumental de melhorar o seu desempenho, implicando concentração na melhoria e aperfeiçoamento do desempenho. Acrescenta que o envolvimento

em actividades de prática deliberada é precedido por um envolvimento prévio na área, fase em que os indivíduos desenvolvem a motivação e o prazer por determinado domínio, permitindo que posteriormente os indivíduos se envolvam de forma intensiva e regular em actividades, mesmo que estas não sejam inerentemente agradáveis ou motivantes.

A este respeito, Ericsson toma como base o trabalho de Bloom (1985) para identificar fases no desenvolvimento da *expertise* (Ericsson et al., 1993). Assim, na primeira fase os indivíduos são introduzidos na área e acabam por iniciar a instrução especializada e a prática deliberada. A segunda fase consiste num período extenso de preparação que culmina no envolvimento do indivíduo em actividades no domínio a tempo inteiro. Na terceira fase, o envolvimento a tempo inteiro para melhorar o desempenho permite que o indivíduo se torne profissional de um domínio a que está inteiramente dedicado. Nestas fases, Ericsson e colaboradores (Ericsson et al., 1993, 2009) reconhecem a importância do apoio de recursos externos, como os pais, professores e instituições educativas. Contudo, para se atingir o desempenho eminente, é necessária uma quarta fase durante a qual os indivíduos vão além do conhecimento dos seus professores de forma a dar um contributo inovador único no respectivo domínio de realização.

Esta ênfase no papel da prática deliberada como ingrediente de sucesso e *expertise* é baseada em duas fontes de evidências: na plasticidade das competências cognitivo-perceptivas, e na análise detalhada das histórias dos perfis de prática deliberada de peritos em vários domínios. As características fisiológicas e anatómicas que distinguem profissionais de elite em vários domínios, como no desporto e na música, assim como as capacidades cognitivo-perceptivas, foram consideradas adaptações resultantes da sua prática regular, não havendo dados conclusivos acerca da existência de características genéticas diferenciadoras dos indivíduos (Ericsson et al., 2007, 2009; Williams & Ericsson, 2005). A este respeito, Ericsson e colaboradores referem (2009):

(...) it is possible, at least in principle, to describe the development of each individual's performance as an ordered sequence of cognitive and physiological changes, brought about in response to specific practice experiences, which ultimately generate integrated structures that can explain expert performance. (p.206)

Um exemplo elucidativo desta afirmação é dado pelos autores para o desenvolvimento muscular de muitos atletas que ganham formas específicas com o treino, mas perdem-nas com

a ausência de treino. A aquisição de quase todos os tipos de desempenho superior pode ser vista como um domínio sequencial de progressivos níveis de desempenho através da aquisição de cada vez mais complexos e refinados mecanismos. Deste modo, a *expertise* parece resultar de adaptações específicas consequentes da prática deliberada e experiência, e não da maturação, da acumulação de conhecimento ou de talento inato, sendo que o pico da *expert performance* é atingido após cerca de 10 anos da idade média da maturação física (18 anos) (Ericsson et al., 2009). Mesmo aqueles identificados como “talentosos” precisam de cerca de uma década para atingir níveis internacionais de desempenho.

Ericsson considera, ainda, que a natureza do desempenho perito é específica por domínio de conhecimento, o que implica conhecimento adquirido e competências específicas. Deste modo, a sua medida não pode ser circunscrita a testes de aptidão ou de inteligência mas estudada através de tarefas específicas do domínio de realização (Ericsson & Charness, 1994). A análise dos perfis das histórias da prática de profissionais de elite, através de questionários, entrevistas e diários de treino, revela-se um método relevante para identificar os processos de aprendizagem adaptativa e aquisição explícita. Vários estudos com diferentes profissionais (por exemplo, músicos e atletas de várias modalidades) demonstraram que o tempo de envolvimento em actividades de prática deliberada constituía um importante discriminador do desempenho superior (Ericsson et al., 2009; Ward, Hodges, Williams, & Starkes, 2004).

Embora a dimensão central nesta abordagem seja a prática deliberada, estudos recentes (Ward et al., 2004; Ericsson et al., 2009) sugerem crescente evidência para a importância diferenciadora de aspectos como a motivação para o sucesso e o compromisso com a prática (comparativamente ao nível de capacidades ou talento) no desenvolvimento da *expertise*. Aliás, Williams e Ericsson (2005) fazem referência ao conceito da “raiva da mestria” (originalmente abordado por Winner, 1996) e ao desejo sistemático de melhoria e refinamento contínuo das competências, como “chave do sucesso”, afirmando: “Whether it be sport, music or academia, an almost obsessive desire to continually improve and refine skills (i.e., a ‘rage to master’, Winner, 1996) is the most crucial ingredient in the recipe for success” (p. 298).

Num recente artigo, Ericsson e colaboradores (Ericsson et al., 2009) afirmam ainda que *experts* com idade avançada tendem a manter o seu nível desempenho, mesmo que se verifique um declínio de outras competências. Estudos com jogadores de xadrez e pianistas têm revelado precisamente que as competências cognitivas e físicas específicas do domínio de

realização, tendem a demonstrar níveis irrelevantes de declínio ou mesmo a manter-se (Ericsson et al., 2009; Hsieh, Mioshi, Baker, Piquet, & Hodges, 2009). Assim, os autores sugerem que com suficiente prática de manutenção, as competências de *expertise* podem ser preservadas mesmo em idades avançadas.

Perspectivas em torno da excelência como sabedoria

Embora a sabedoria seja um tema ancestral, só nas últimas duas décadas a Psicologia se debruçou sobre este conceito, sobretudo pelas perspectivas do desenvolvimento ao longo da vida e do envelhecimento (Barros-Oliveira, 2006; Kunzmann & Baltes, 2005). Tal como referido anteriormente, incluímos nesta revisão teórica o conceito de sabedoria pela sua aproximação a qualidade de ser excelente, muitas vezes sinónimo de excelência pessoal. Apesar de permanecer o desafio da operacionalização teórica e empírica do conceito de sabedoria, encontramos bastantes pontos de convergência entre os vários autores, nomeadamente na conceptualização da sabedoria enquanto abordagem integrativa e holística dos problemas e desafios humanos.

Takahashi e Overton (2002) consideram que a sabedoria tem sido estudada sob duas abordagens num processo contínuo: a abordagem sintética, onde se encontram as perspectivas fenomenológicas sobre a experiência humana, recorrendo metodologicamente a estudos de caso; e a abordagem analítica, focando a dimensão instrumental da sabedoria, que contemplam (1) uma base de conhecimento e (2) uma complexidade cognitiva de nível superior que permita a utilização adequada da base de conhecimentos. Takahashi e Overton identificam ainda algumas tendências inclusivas (e.g. Ardelt, 1997; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1990), onde competências específicas de processamento cognitivo e o funcionamento integrado de múltiplos subsistemas (como a cognição e o afecto) funcionam como processos psicológicos interdependentes que só têm sentido em co-acção num determinado contexto. É exemplo desta perspectiva a teoria de Erikson, onde a sabedoria surge como um sentido crescente de unidade interior e de coerência, associada à reflectividade e à integração emocional, chave do envelhecimento de sucesso, mas também os modelos teóricos aqui apresentados (Ardelt, 2004a, b; Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Sternberg, 1998, 2001b).

Embora grande parte das investigações nesta área tenham sido feitas com idosos, não parece haver uma relação significativa entre sabedoria e idade (Jordan, 2005). Alguns autores (Baltes & Staudinger, 2000; Barros-Oliveira, 2006; Jordan, 2005) contrariam a perspectiva social de que “ser velho é ser sábio”, reconhecendo, no entanto, que seja necessário tempo, experiência e prática, e considerando que a sabedoria é uma característica rara e invulgar. Por outro lado, a sabedoria aparece frequentemente associada à maturidade que permite a integração de conhecimentos, a capacidade de reflexão e relativização, e que conduz ao comportamento guiado para o bem-estar individual e comum (Barros-Oliveira, 2006; Jordan, 2005; Kunzmann & Baltes, 2005).

Vários autores (Jordan, 2005; Baltes & Staudinger, 2000; Jordan, 2005; Sternberg, 2001b) identificam, para além das abordagens filosóficas e histórico-culturais, duas abordagens ao estudo da sabedoria: as teorias implícitas e as explícitas. As abordagens implícitas baseiam-se nas concepções populares sobre a sabedoria, procurando conhecer como o conceito de sabedoria é usado no quotidiano e como é que as pessoas sábias são caracterizadas. Dos resultados das concepções implícitas sobre sabedoria (Baltes & Staudinger, 2000, p.123), é possível extrair as seguintes conclusões:

- i. A sabedoria é um conceito com significado específico, partilhado e compreendido na generalidade das representações populares, distinguindo-se de outros conceitos como inteligência, criatividade ou maturidade;
- ii. A sabedoria é considerada um nível excepcional de funcionamento humano, relacionado com a excelência e os ideais do desenvolvimento humano;
- iii. A sabedoria identifica um estado da mente e do corpo que inclui uma interacção dinâmica e balanceada de aspectos intelectuais, afectivos e motivacionais do funcionamento humano;
- iv. A sabedoria está associada a altos níveis de competência pessoal e interpessoal;
- v. A sabedoria envolve boas intenções, sendo usada para o bem-estar próprio e dos outros.

Os resultados dos estudos implícitos sobre sabedoria parecem funcionar como importante ponto de partida para as abordagens explícitas, verificando-se mesmo sobreposição de resultados (Baltes & Staudinger, 1993, 2000). Contudo, ao contrário das teorias implícitas, as abordagens explícitas focam-se nas manifestações comportamentais ou expressões da

sabedoria, oferecendo uma teoria formal sobre a sabedoria que permita a sua conceptualização e medida. Nas principais referências no estudo psicológico da sabedoria, encontram-se os trabalhos da equipa de Paul Baltes, o trabalho de Monica Ardelt, e o de Robert Sternberg. Este último autor viria mesmo a reforçar a necessidade da consideração conjunta da sabedoria (enquanto balanceamento e equilíbrio entre interesses e o bem comum), a criatividade e a inteligência (Sternberg, 2005).

Paul Baltes: O Paradigma de Berlim

O paradigma de Berlim, desenvolvido por Baltes e colegas, define sabedoria como uma *expertise* na forma de lidar com os problemas fundamentais (existenciais) da vida, sendo a “chave” para a construção de uma boa vida (Baltes & Staudinger, 2000). Baltes e Staudinger (2000) reconhecem que a investigação em sabedoria é multifacetada, assumindo mesmo que “wisdom may be beyond what psychological methods and concepts can achieve” (p. 123). Assim, alerta que o paradigma de Berlim é apenas uma forma possível de operacionalizar as suas perspectivas sobre sabedoria.

O paradigma de Berlim introduz o conceito de pragmática fundamental da vida na definição de sabedoria, referindo-se ao conhecimento especializado e julgamento sobre a essência da condição humana e a forma de planear, gerir e compreender uma boa vida (Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Kunzmann & Baltes, 2005). Embora referindo-se à sabedoria como uma forma de *expertise*, estes autores assumem o estudo da sabedoria como uma área com limites abertos e mal definidos, ao contrário dos estudos de *expertise* centrados em aspectos objectivos do conhecimento e desempenho. Assim, defendem um modelo de sabedoria que pode ser avaliado em termos de indicadores de qualidade e quantidade.

Tendo como referência os trabalhos anteriores de Bloom (1985) e Ericsson (Ericsson & Lehmann, 1996), o grupo do paradigma de Berlim identifica um conjunto de condições sob as quais é possível o desenvolvimento da sabedoria. Por um lado, enquanto *expertise*, o desenvolvimento e refinamento da sabedoria requer um período extensivo de aprendizagem, prática e motivação para lutar pela excelência. Sendo um fenómeno multidimensional e complexo, a sabedoria implica a interacção de uma variedade de macro e micro factores e processos. Os aspectos integrativos da sabedoria na ligação entre conhecimento e virtude baseiam-se na coordenação de dimensões cognitivas, motivacionais, sociais, interpessoais e

espirituais. Por fim, tal como qualquer outro tipo de *expertise*, é necessário a orientação de mentores e outros significativos, assim como o domínio de experiências de vida críticas. Assim, Baltes e Staudinger (2000) resumem estas condições em três categorias, incluindo factores proximais e distais, que interagem sinergicamente: (a) características pessoais gerais (e.g. capacidades intelectuais, traços de personalidade); (b) os factores específicos da *expertise* (e.g. experiência, prática, mentores); e (c) contextos facilitadores (e.g. *background* cultural e social). Enquanto metodologia de estudo, Kunzmann e Baltes (2005) sugerem o método *thinking-aloud*, sugerindo aos participantes que pensem em voz alta sobre problemas de vida hipotéticos. Então, cinco critérios são utilizados por avaliadores treinados para analisar os produtos. Dois critérios são considerados básicos por se referirem a qualquer tipo de *expertise*: a) conhecimento factual rico sobre a natureza humana e o percurso de vida; e b) conhecimento processual rico sobre formas de lidar com os problemas da vida. Os restantes três critérios são considerados meta-critérios por serem relativos apenas à sabedoria: c) contextualismo em relação ao percurso de vida; d) relativismo de valores e tolerância; e, e) reconhecimento da incerteza, inclusive dos próprios limites de conhecimento. Estes critérios deverão ser todos cumpridos na análise de produtos de sabedoria, e reflectem o balanço entre duas características da sabedoria: o intelecto (conhecimento) e o carácter.

Os resultados das investigações de Baltes e colaboradores (Baltes, Staudinger, Maercker, & Smith, 1995; Kunzmann & Baltes, 2005; Staudinger, Maciel, Smith, & Baltes, 1998) sugerem, em primeiro lugar, que níveis de conhecimento relacionados com a sabedoria são raros, e que a idade não ocupa um papel principal no desenvolvimento da sabedoria. As experiências de vida, o treino profissional e a prática, e certas preferências motivacionais, como o interesse pela compreensão dos outros, parecem ter maior valor preditivo do que inteligência académica, ou a idade. A equipa de Baltes sugere ainda que ambientes sociais estimulantes, a exposição a bons sistemas educativos, e uma rede de suporte familiar podem também contribuir para o desenvolvimento da sabedoria (Kunzmann, & Baltes, 2005). Acrescentam que a eficácia do impacto destes ambientes pode ser mediada por determinadas disposições afectivas, como a estabilidade emocional, a impulsividade e o nível de neuroticismo. Assim, sugerem que as pessoas com elevados níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria são mais sensíveis e reactivas a situações de vida complexas, pela sua profunda compreensão do significado destes eventos, mas também são mais capazes de se distanciarem o suficiente para aplicarem a sua “sabedoria” na resolução da situação.

Uma vez que a sabedoria envolve a consideração pelos interesses próprios e pelos dos outros, os resultados da investigação (Kunzmann & Baltes, 2005) confirmam que o conhecimento relacionado com a sabedoria está positivamente associado a valores orientados para o crescimento pessoal, o *insight* da vida, e valores relacionados com os outros, como o bem-estar dos amigos, ou o envolvimento societal, não estando relacionado com a valorização de uma vida satisfatória. Os mesmos autores sugerem ainda a relação com a cooperação enquanto estratégia de resolução de conflitos, demonstrando a preocupação pelo balanceamento dos interesses pessoais e os dos outros. Acrescentam ainda que os profissionais de serviços humanos, como os psicólogos, têm desempenhos mais elevados em tarefas de sabedoria (Staudinger, Smith, & Baltes, 1992; Staudinger et al., 1998).

Sternberg: modelo WISC

Sternberg procura conciliar os conceitos de sobredotação, *expertise* e sabedoria, integrando-os no modelo WICS: *Wisdom, Intelligence and Creativity Sintethized*. Para Sternberg (2005) "wisdom may be the most important attribute to seek in gifted individuals. People can be intelligent or creative but not smart" (p.123). Deste modo, antes de apresentarmos a perspectiva de Sternberg sobre sabedoria, procuramos enquadrar a sua perspectiva sobre sobredotação e *expertise*.

Procurando conciliar as abordagens à excepcionalidade na relação entre aptidões e *expertise*, Sternberg (1999, 2001a) define sobredotação a partir do conceito de *developing expertise*, enquanto "processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de competências necessárias para um elevado nível de mestria em um ou mais domínios de desempenho" (1999, p.359). O modelo de *developing expertise* é composto por cinco elementos: as competências metacognitivas, as competências de aprendizagem, as competências de pensamento, o conhecimento e a motivação. Estes elementos são independentes mas interagem reciprocamente, sob influência dos factores contextuais envolventes. A motivação funciona como força motriz, permitindo a relação dinâmica entre os elementos. De acordo com Sternberg (2001a), a *expertise* pode ocorrer a diferentes níveis, em função da progressiva aquisição de conhecimentos, assumindo que o tipo de *expertise* desenvolvida na infância e adolescência e avaliada para identificar sobredotados pode não corresponder ao tipo de perícia reconhecida nos adultos. Sternberg utiliza ainda o conceito de

conhecimento tácito, definido como o conhecimento geralmente não verbal adquirido através da experiência, que distingue indivíduos mais peritos dos menos peritos num domínio específico (Wagner & Sternberg, 1985; Cianciolo, Grigorenko, Jarvin, Gil, Drebot, & Sternberg, 2006). As medidas de conhecimento tácito parecem ter demonstrado relações significativas com o desempenho. Neste sentido, posteriormente Sternberg (2005) adopta o conceito de “inteligência bem sucedida”, mais “prática”, assumindo simultaneamente a relevância dos objectivos de vida pessoais, considerados à luz de um determinado contexto sócio-cultural.

Enfatizando o papel do conhecimento tácito, e numa posição semelhante à do Paradigma de Berlim, Sternberg (1998, 2000, 2001b) define sabedoria como um tipo de sobredotação que reside no conceito de conhecimento tácito enquanto conhecimento orientado para a acção, que conduz o indivíduo à obtenção de objectivos que pessoalmente valoriza, e na noção de balanceamento de diferentes interesses em interacção com o meio. Sternberg (2001b) apresenta a seguinte definição:

In particular, wisdom is defined as the application of tacit as well as explicit knowledge as mediated by values toward the achievement of a common good through a balance among (a) intrapersonal, (b) interpersonal, and (c) extrapersonal interests, over the (a) short and (b) long terms, to achieve a balance among (a) adaptation to existing environments, (b) shaping of existing environments, and (c) selection of new environments (...). (p. 231)

De acordo com o autor, a sabedoria é adquirida através dos componentes de aquisição de conhecimento, dependendo: a) da codificação selectiva de nova informação relevante para a aprendizagem sobre o contexto; b) da comparação selectiva desta informação com informação antiga; e c) da combinação selectiva de partes de informação para integrar num todo. Assim, para Sternberg a sabedoria é contextual, e resulta de uma interacção entre a pessoa, a tarefa e a situação. O modelo de sabedoria de Sternberg enfatiza, tal como o paradigma de Berlim, o balanceamento dos interesses pessoais e os dos outros em prol do “Bem Comum” (Sternberg, 1998, 2001b, 2005).

Para medir a sabedoria, Sternberg (2001b) defende que o foco deve estar nos processos de pensamento, designados por metacomponentes e incluem: a) reconhecer de um problema; b) definir a natureza do problema; c) representar informação sobre o problema; d) formular uma estratégia de resolução do problema; e) mobilizar recursos para a resolução do problema; f) monitorizar a resolução; e g) avaliar o *feedback* da resolução. Metodologicamente,

sugere que os indivíduos sejam entrevistados sobre a resolução de determinadas situações críticas, nos seus contextos de realização, e que, a partir da análise destas entrevistas, seja extraído o conhecimento tácito implícito para posterior elaboração de tarefas para a medida da sabedoria.

Assumindo que a sabedoria requer conhecimento, pensamento analítico, metacognição, pensamento criativo e prático, Sternberg (2001b) admite que se pode intervir desde idades precoces na promoção do conhecimento tácito para o desenvolvimento da sabedoria. Neste sentido, propõe que a inteligência, a criatividade e a sabedoria são ingredientes fundamentais para futuros líderes talentosos, e acrescenta ainda a importância da motivação e da energia, e de um ambiente apropriado, afirmando: "We all wish our children to show wisdom. We ourselves need to do the same." (Sternberg, 2005, p. 133).

Mónica Ardelt

Numa perspectiva bastante crítica em relação à escola de Berlim, Monica Ardelt (2000, 2004a, 2004b) considera redutor definir sabedoria como perícia, defendendo que a sabedoria abrange a pessoa na totalidade, não podendo existir independentemente do indivíduo nem limitar-se ao conhecimento intelectual ou teórico. Embora reconheça o pioneirismo dos trabalhos da equipa de Baltes e os seus esforços em avaliar a sabedoria, Ardelt considera que esta equipa apenas mede o conhecimento especializado no domínio da sabedoria, e não a sabedoria em si.

Seguindo a investigação de Clayton e Birren (1980), Ardelt apresenta um modelo tri-dimensional de sabedoria, definindo sabedoria como a integração de características cognitivas, reflexivas e afectivas da personalidade. A dimensão cognitiva refere-se ao desejo de conhecer a verdade e atingir um nível profundo de compreensão da vida, sobretudo em dimensões intrapessoais e interpessoais. Esta dimensão inclui o conhecimento e aceitação dos aspectos negativos e positivos da natureza humana, assim como as limitações do conhecimento e a incerteza. Para tal, é necessário desenvolver a componente reflexiva, que abrange a auto-análise, a auto-consciência, o *insight*, e a capacidade de olhar para os fenómenos de diferentes perspectivas. A transcendência da própria subjectividade através da auto-reflexão reduz o egocentrismo da pessoa, permitindo *insights* mais profundos sobre o seu comportamento e motivações e os dos outros, e conduzindo a uma compreensão mais profunda da vida. Daqui

resulta a componente afectiva deste modelo, ou seja, a capacidade da pessoa se descentrar de si mesma e ser capaz de lidar com os outros de forma construtiva, empática e com compaixão.

Ardelt (2004a,b) defende que esta definição de sabedoria se aproxima de um “tipo ideal” que raramente se encontra na realidade, sendo possível avaliar quão perto uma pessoa se aproxima desse ideal. Para medir a sabedoria, desenvolveu uma escala tri-dimensional de auto-administração, a *Three-dimensional wisdom scale (3D-WS)*, baseada na operacionalização de cada uma das dimensões do seu modelo, que permitem avaliar a variável latente sabedoria. A sua investigação incidiu sobretudo sobre população idosa e os resultados apontam para uma relação positiva e significativa com bem-estar geral, mestria, objectivos de vida e saúde subjectiva, e para uma relação negativa com sintomas depressivos, evitamento e medo da morte, e sentimentos de pressão económica. Ainda, os participantes com maior pontuação na 3D-WS eram também os tendencialmente mais nomeados como sábios pelos outros participantes.

Ardelt (2004a,b) considera, assim, que as três dimensões apresentadas são necessárias mas também suficientes para fazer emergir a sabedoria. Assume ainda que os sábios possuem outras características pessoais, como autonomia, maturidade e integridade, ou saúde psicológica, mas que resultam da integração cognitiva, reflexiva e afectiva. Acrescenta que a sabedoria tem de ser compreendida ao nível experiencial, e, criticando a ênfase no conhecimento intelectual pela equipa de Baltes e Sternberg, afirma que esse conhecimento tem de ser experienciado e ter um efeito transformador na pessoa, num determinado contexto, para ser designado de sabedoria.

O estudo da excelência em Portugal

Em Portugal, a investigação em excelência tem seguido essencialmente a perspectiva em torno da sobredotação. Numa revisão da investigação na área da sobredotação em Portugal, Almeida, Pereira, Miranda e Oliveira (2004), identificam como principais tópicos de estudo: o conceito, percepção e atitudes face à sobredotação; a construção e validação de instrumentos, assim como modelos de avaliação e identificação da sobredotação; características cognitivas e de aprendizagem; e análise dos talentos em domínios específicos. O enfoque da investigação

nas altas habilidades em Portugal parece centrar-se, assim, na caracterização cognitiva e sócio-emocional, e na intervenção em indivíduos em idade escolar, centrando-se sobre amostras de crianças e jovens (e.g. Antunes, 2008; Candeias, 2005; Melo & Almeida, 2007; Miranda & Almeida, 2005; Oliveira, 2007; Nogueira & Pereira, 2004).

Por este facto, pouco se conhece ainda do percurso de adultos portugueses excepcionais. Os estudos de investigação com adultos, numa perspectiva aprofundada e compreensiva dos seus percursos e desempenhos são, até ao momento, pouco conhecidos. Exceptuam-se alguns trabalhos no desporto, com atletas de alto rendimento (e.g. Alves & Cruz, 1997; Cruz, 1996; Dias, 2005), trabalhos pontuais na área da criatividade (e.g. Bahia & Duarte, 2004; Morais, 2007), publicações literárias sobre o percurso de cientistas portugueses (e.g. Costa, Conceição, Coelho & Dias, 2009; Massada, 2002, 2003), e alguns trabalhos recentes centrados no estudo da excelência em diferentes contextos de realização (Araújo, Almeida, & Cruz, 2007a, 2007b, 2009; Araújo, Cruz & Almeida, 2007; Araújo, Matos, Almeida, & Cruz, 2008; Matos, Cruz & Almeida, no prelo; Monteiro, 2007; Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009).

Contudo, verificamos que, de um modo geral, os estudos portugueses partem dos mesmos referenciais teóricos aqui descritos, nomeadamente os modelos de Gagné, Renzulli, Ericsson, e Sternberg. Deste modo, a investigação em torno dos talentos em Portugal reflecte as tendências internacionais sobre a compreensão da excelência, ainda que pouco esclarecedora quanto aos desempenhos superiores na idade adulta. Embora o estudo da sobredotação e talento seja emergente em Portugal, permanecem dificuldades inerentes à identificação e às políticas e práticas educativas na sobredotação (Antunes, 2008). Deste modo, se a investigação com crianças e jovens talentosos, aquele que é o grupo de estudo mais acessível e disponível aos investigadores, em torno das altas habilidades continua a encontrar dificuldades no contexto português, antecipamos que o estudo de adultos excelentes encontre dificuldades acrescidas. Contudo, assumimos tais dificuldades como pontos de partida e estímulo à realização deste trabalho. No capítulo II, apresentaremos alguns detalhes relativos à investigação nacional em contextos específicos.

A integração de modelos para uma melhor compreensão da excelência

As perspectivas aqui apresentadas sobre a excelência reconhecida em determinados indivíduos estão longe de nos permitir concluir sobre o processo de desenvolvimento, identificação e avaliação da excepcionalidade. Se, por um lado, a riqueza teórica e empírica neste campo reflecte a dificuldade de respostas às inúmeras questões em torno da excelência, por outro lado permite-nos encontrar pontos comuns, ainda que enfatizados de forma diversa ao longo das diferentes abordagens. Ericsson e Smith (1991) referem que a forma como se estuda o desempenho *expert* é influenciada pelas concepções do desempenho superior como uma competência adquirida ou como um reflexo de capacidades inatas. Neste sentido, as diferentes abordagens em torno da excelência enfatizam determinados factores, determinantes ou características, em função do significado atribuído ao desempenho e do conceito utilizado para o descrever (Pfeiffer, 2002). Talvez o caminho não seja procurar uma teoria da excelência, mas um campo teórico ou um modelo suficientemente integrador e compreensivo que sustente a investigação neste domínio. Antes de avançarmos para a descrição dos factores convergentes nas três linhas de investigação identificadas, importa esclarecer acerca das suas diferenças, para melhor compreendermos os conceitos utilizados e as metodologias de identificação, avaliação e estudo dos desempenhos excelentes.

Especificidades das linhas de investigação em torno da excelência

Uma análise global das diferentes tendências no estudo da excelência permite-nos rapidamente identificar especificidades relativas a: (a) conceito(s) utilizado(s) e concepção de desempenho superior; (b) características dos grupos e amostras estudadas; (c) critérios na identificação dos excelentes; e (d) metodologias utilizadas. No quadro 1.1 apresentaremos sumariamente tais especificidades que desenvolveremos em seguida.

Conceito(s) utilizado(s) e concepção de desempenho superior

Utilizada como sinónimo de vários conceitos, a palavra excelência encerra em si a qualidade de ser superior. Este parece ser o denominador comum aceite na generalidade dos autores: um desempenho superior que se destaca em relação ao desempenho da generalidade

das pessoas e/ou dos seus pares (Shavinina, 2009a; Trost, 2000). Contudo, verificamos que os conceitos utilizados, por vezes indiscriminadamente, reflectem diferentes concepções de desempenho.

Quadro 1.1 – Especificidades relativas a cada linha de investigação na excelência.

	Sobredotação	Expertise	Sabedoria
Conceito(s)	Sobredotação; talento; altas habilidades; excepcionalidade	<i>Expertise</i> ; desempenho superior; especialização; alto rendimento	Sabedoria, “maturidade”, <i>expertise</i> na forma de lidar com a pragmática da vida; excelência na mente e na virtude
Grupos estudados	Crianças e jovens, predominantemente em idade escolar	Jovens adultos e adultos em actividade profissional	Adultos e seniores
Crítérios	<ul style="list-style-type: none"> Resultados superiores em provas académicas (Lubinsk, Benbow et al., 2001; Lubinski & Benbow, 2006); Resultados superiores em provas de avaliação cognitiva (Lubinski & Benbow, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> Certificação e reputação internacional (Krampe & Ericsson, 1996) Nomeação por experts (Ericsson et al., 1993) 	<ul style="list-style-type: none"> Nomeação por experts da área (Baltes et al., 1995);
Metodologias	Estudos comparativos centrados nas diferenças individuais em medidas de inteligência, motivação, personalidade, criatividade	Estudos comparativos centrados nas diferenças individuais no desempenho em tarefas representativas do desempenho <i>expert</i> ; Protocolos verbais (<i>Thinking-aloud</i>); Entrevistas	Entrevistas, estudos comparativos, análise de resultados em tarefas de resolução de problemas quotidianos

Claramente, o conceito de “sobredotado”, em inglês, *gifted*, parece carregar o “peso” da história e a primazia da concepção hereditária de talento e dos “dotes excepcionais” (Howe et al., 1998; Simonton, 1999, 2006b). Neste sentido, termos como talento, excepcional e sobredotado, são frequentemente utilizados nesta abordagem. Outros conceitos têm sido também utilizados na distinção dos indivíduos talentosos, como criatividade, genialidade ou precocidade (Pereira, 1998; Renzulli, 2002). Por outro lado, o “peso” da tradição psicométrica parece também reflectir-se nos conceitos utilizados e na concepção de desempenho superior. Apesar das recentes concepções multidimensionais de sobredotação, os indicadores de superioridade intelectual (medidos através de provas de inteligência e raciocínio), continuam a ser amplamente utilizados como critérios na selecção de indivíduos, reflectindo a ênfase na superioridade intelectual (Gagné, 2004; Pereira, 1998; Reis & Renzulli, 2004; Winner, 2000). Assim, as concepções de sobredotação parecem distribuir-se num *continuum* (Renzulli, 1978,

2002; Pereira, 2000), desde a tradição psicométrica às abordagens em torno da multidimensionalidade do termo, com reflexos na multiplicidade de conceitos de sobredotação e talento. Deste modo, encontramos conceitos de sobredotação mais conservadores, como a definição de Terman, circunscrevendo a sobredotação aos indivíduos situados nos 1% dos resultados mais elevados em escalas de inteligência, às definições mais liberais, como as de Gagné, Renzulli ou Sternberg, que admitem a manifestação da sobredotação noutras áreas de desempenho além das tradicionalmente relacionadas à realização académica e superioridade cognitiva.

Nas perspectivas em torno da *expertise*, a concepção de desempenho superior baseia-se na especialização e no domínio de um campo de conhecimento delimitado. Estando subjacente a ideia de que o desempenho superior é adquirido após anos de prática deliberada e treino intensivo, o conceito utilizado é consensual: *expert*, um especialista, um perito em determinado domínio. No caso do desporto, onde o modelo de *expertise* de Ericsson tem sido amplamente defendido e utilizado, são ainda utilizados conceitos como *peak performance*, elite, ou alto rendimento, para caracterizar atletas com desempenhos superiores em determinados domínios.

Ericsson e outros investigadores (e.g. Simonton, 1977) utilizam ainda o conceito de “eminência” quando um *expert* ultrapassa o conhecimento especializado e dá importantes, inovadoras e criativas contribuições na sua área de especialização. Subotnik e Olszewski-Kubilius (1997) utilizam também o conceito de eminência referindo-se ao culminar do processo de desenvolvimento do talento.

Os modelos apresentados em torno do conceito de sabedoria enfatizam a capacidade superior dos indivíduos em lidarem com os problemas fundamentais da vida e agirem em prol do “Bem Comum”. Neste sentido, o desempenho superior resulta de um conhecimento especializado nas questões centrais da vida humana, das experiências prévias (transformadoras), e de características afectivas e cognitivas. A par do conceito de sabedoria, é também utilizado o conceito de *expertise* (na capacidade de lidar com os problemas fundamentais da vida), e de excelência (na mente e na virtude).

Características dos grupos e amostras estudadas

Nos grupos estudados em cada uma das tendências de investigação em torno da excelência, encontramos o que poderemos designar de um “*continuum* desenvolvimental”. As perspectivas em torno da sobredotação têm privilegiado o estudo de crianças e jovens em idade escolar, centrando-se na identificação, avaliação e intervenção no talento desde idades precoces. Já os estudos em torno dos *experts*, pelas suas características, centram-se essencialmente em jovens e adultos com experiência suficiente na área que os permita identificar como “especialistas”. Neste sentido, os estudos centram-se em profissionais activos, embora haja algumas excepções com estudantes finalistas de áreas que “requerem” uma iniciação precoce, como a dança, a música, ou o desporto. Numa outra ponta deste *continuum*, encontram-se os estudos em torno da sabedoria com jovens adultos, adultos e adultos seniores, onde se pressupõe uma experiência de vida e maturidade encontrada em idades mais avançadas.

As características dos grupos, assim como as concepções de desempenho associadas vão, inevitavelmente, determinar os critérios de identificação e as metodologias utilizadas no estudo dos indivíduos excelentes.

Crítérios na identificação dos excelentes

Um dos pontos polémicos no estudo da excelência tem a ver com os critérios utilizados na identificação dos excelentes, ponto que iremos desenvolver no próximo capítulo de forma mais detalhada. Contudo, uma análise global em torno das abordagens apresentadas permite-nos identificar um conjunto de critérios privilegiados em cada uma das perspectivas. Assim, verificamos uma tendência das perspectivas em torno da sobredotação para utilizar como principais critérios os resultados académicos e os resultados em provas psicológicas, nomeadamente provas de inteligência, aptidão e/ou criatividade. Nas abordagens em torno da *expertise*, os critérios utilizados prendem-se com o “ser um especialista”, o que conduz à utilização de indicadores como o reconhecimento na área e identificação pelos pares, a certificação e reputação internacional, e também o desempenho superior em tarefas representativas da área. O critério da nomeação por pares é também utilizado nos estudos em torno da sabedoria.

Metodologias utilizadas

A análise das diferentes abordagens teóricas permite-nos concluir sobre a predominância de estudos comparativos na investigação em excelência. Os objectivos parecem prender-se com a procura do que diferencia os indivíduos com desempenhos superiores dos seus pares, sejam crianças, jovens, ou adultos. Os estudos sobre a sobredotação e o talento têm acompanhado de perto as evoluções no estudo da inteligência, resultando numa valorização das medidas de aptidões gerais e de inteligência, em idade escolar, assim como provas académicas e medidas de interesse e personalidade (Lubinski, 2000; Trost, 2000). Já as abordagens em torno da *expertise* parecem centrar-se no estudo de jovens adultos peritos, recorrendo a metodologias específicas em função da área de desempenho, nomeadamente tarefas representativas do desempenho superior em determinada área, mas também a entrevistas, protocolos verbais, e, com menor expressão, a estudos de caso (Côté, Ericsson, & Law, 2005; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson & Simon 1980; Ruiz, Sánchez, Durán, & Jiménez, 2006). Nas abordagens em torno da sabedoria, embora recorram a estudos comparativos procurando diferenças entre os “mais sábios” e os seus pares, são também utilizadas entrevistas, tarefas de resolução de problemas e técnicas de *thinking aloud* (Kunzmann & Baltes, 2005).

Pontos de Convergência

Embora o conceito de excelência esteja longe de uma definição clara e objectiva, as investigações desenvolvidas em torno deste tema reúnem pontos de convergência, apesar das diferentes concepções de desempenho superior e da ênfase colocada em determinados factores na compreensão e explicação da excelência.

A qualidade de ser superior parece constituir o denominador comum aceite na generalidade dos autores: o desempenho superior de um indivíduo que se destaca em relação ao desempenho da generalidade das pessoas, e dos seus pares, em particular. A ênfase colocada em determinados factores explicativos deste desempenho superior parece depender da perspectiva utilizada. Nas abordagens em torno da sobredotação, as perspectivas actuais tendem a valorizar características pessoais, como as habilidades cognitivas superiores, motivação intrínseca, persistência, auto-determinação, auto-regulação, o perfeccionismo, e o

desempenho criativo (divergência de pensamento, resolução criativa de problemas) (Gagné, 2004; Lubinski & Benbow, 2000; Reis & Renzulli, 2004; Renzulli, 2002; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Trost, 2000; Wai et al., 2005; Winner, 2000). Nas abordagens em torno da *expertise*, o desempenho superior é atribuído ao treino intensivo e à prática deliberada, focando a intencionalidade do envolvimento num conjunto de actividades sistemáticas com o objectivo de aperfeiçoar as competências e desenvolver níveis mais elevados de desempenho, resultando em adaptações fisiológicas, que muitas vezes acabam por caracterizar e diferenciar estes indivíduos (Ericsson, 2005; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson & Lehmann, 1996; Sloboda, 1991; Williams & Ericsson, 2005). Nas abordagens em torno da sabedoria, a ênfase é colocada na experiência acumulada e no conhecimento de complexidade superior, na maturidade pessoal que permite a integração cognitiva, afectiva e reflectiva e na acção pessoal em prol do “Bem Comum” (Ardelt, 2004a,b; Baltes & Kunzmann, 2004; Staudinger et al., 1998; Sternberg, 2004; Takahashi & Overton, 2002).

Vários autores parecem demonstrar consenso sobre certos atributos intervenientes no desenvolvimento da excelência, como o esforço concentrado, o tempo na tarefa e a energia investida (Ericsson, 1996; Gardner, 1993; Gould, Dieffenbach, & Moffet, 2002; Lubinski & Benbow, 2000; Ruiz et al., 2006; Simonton, 1988, 1999). Nos estudos que têm procurado entre a inteligência, a personalidade e as experiências/contextos de aprendizagem quais os preditores mais importantes da excelência, os resultados não se verificaram conclusivos (Farsides & Woodfield, 2003; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Staudinger et al., 1998; Trost, 2000; Wai et al. 2005; Winner, 2000). Como refere Trost (2000), “there is no such thing as one exclusive predictor of outstanding achievement” (p. 323), acrescentando que mesmo as melhores combinações de vários preditores raramente explicam mais do que 50% da variância da realização futura.

De um modo geral, encontramos, nos vários estudos, uma multiplicidade de factores responsáveis pela identificação, desenvolvimento e desempenho da excelência, tais como características motivacionais, emocionais e de personalidade, aptidões cognitivas superiores, e contextos (familiares, educativos, sociais) facilitadores. Baker e Horton (2004) dividem a multiplicidade de variáveis presentes no processo de desenvolvimento e aquisição da *expertise* (no caso do desporto, em particular) entre factores de influência primários (factores genéticos,

psicológicos e de treino) e secundários (incluindo a variedade de factores contextuais e sócio-culturais). Contudo, os mesmos autores (Baker & Horton, 2004) acrescentam:

“However, even the most advantageous genetic composition combined with training in the most favorable environments is not a guarantee of success. Complex and dynamic relationships, such as the development of expert performance, are dramatically affected by any uncertainty (or chaos) in the behavior of the variables.” (p. 223).

Independentemente da perspectiva teórica adoptada, o desempenho superior parece resultar da experiência intensa numa actividade específica, que parece traduzir-se em conhecimento acumulado e especializado, e em tempo dedicado ao progressivo domínio de uma tarefa, conjunto de tarefas ou área de conhecimento. A iniciação precoce, directa ou indirectamente, na área de actividade em que o indivíduo se destaca parece também contribuir para o processo de especialização e desenvolvimento da excelência numa determinada área. Assim, ser excelente não significa ter um domínio extraordinário em todas as áreas do conhecimento mas parece circunscrever-se a uma determinada área de conhecimento (Ericsson et al., 2007; Ruiz et al., 2006; Staudinger et al., 1998; Sternberg, 2004; Wai et al., 2005; Williams & Ericsson, 2005).

Por outro lado, as várias abordagens em torno da excelência referem a importância de contextos facilitadores do desempenho excepcional. Os vários autores referidos ao longo do texto referem a importância de catalisadores ambientais (Gagné, 2004), dos contextos experienciais facilitadores (Staudinger et al., 1998), e da prática supervisionada (Ericsson & Charness, 1994). Lubinski e Benbow (2000) referem a importância das “oportunidades de aprendizagem desenvolvimentalmente apropriadas” (p.141), isto é, das experiências educativas congruentes com as capacidades e interesses dos jovens (como, por exemplo, as escolas de verão). Nos contextos promotores da excelência, a existência de mentores, tutores ou outras figuras de referência parecem ter um papel preponderante no investimento, persistência e motivação em determinada tarefa (Baltes & Staudinger, 2000; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson et al., 2007; Gomez, Fassinger, Prosser, Cooke, Mejia, & Luna, 2001; Gould et. al, 2002; Holt & Dunn, 2004; Ruiz et al., 2006; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997). Pais, treinadores, tutores, constituem, assim, elementos fundamentais, quer como promotores de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, quer como sistemas de suporte social e emocional.

Embora reconhecendo as especificidades de cada perspectiva aqui apresentada, observamos que os vários modelos complementam-se mais do que se contradizem. O debate *nature-nurture* (Ericsson et al., 2007; Howe et al., 1998; Sloboda, 1999, Simonton, 2008a), e as críticas a modelos estabelecidos (e.g. Ardel, 2004a; Dai, 2004; Gagné, 2007a), continuam a alimentar a discussão científica. No entanto, independentemente das posições adoptadas, parece consensual que a excelência resulta da convergência de uma constelação de factores pessoais e contextuais, que actuam de forma interactiva e dinâmica, resultando em desempenhos singulares manifestados em contextos de realização específicos.

Excelência: da atractividade do conceito à sua (in) definição

Da revisão da literatura aqui descrita, observamos que o conceito de excelência raramente se encontra definido e operacionalizado, sendo geralmente utilizado como sinónimo ou associado a conceitos como sobredotação, *expertise*, sabedoria, criatividade, desempenho superior, excepcionalidade e eminência, entre outros. Contudo, é comum ouvir-se a designação de “excelente” no discurso quotidiano, e também no discurso científico, sobre indivíduos que demonstram capacidades ou desempenhos superiores em determinado contexto. Assim, embora seja fácil e socialmente reconhecida, o conceito de excelência parece estar longe de uma definição consensual, científica e operacionalizável. Trost (2000) refere mesmo que o conceito de excelência não é um termo científico, não havendo uma definição unanimemente aceite. A atractividade do conceito reflecte-se, assim, na multiplicidade de estudos desenvolvidos em torno dos desempenhos superiores, mas também na dificuldade da sua definição.

Quase inevitavelmente, o conceito de excelência remete-nos às tradições greco-romanas, considerando a “*areté*” ou “*excellentia*” como um valor a perseguir, a virtude de viver a vida o melhor possível, capacidade admirável naqueles que a perseguiam. Tal concepção parece-nos intrinsecamente associada ao conceito de sabedoria, embora as abordagens psicológicas actuais aqui descritas enfatizem o conhecimento, a experiência e o desempenho, em detrimento da excelência enquanto valor ou qualidade pessoal.

Assim, no campo teórico, o conceito de excelência parece encontrar-se num *continuum* (Trost, 2000), dependendo dos critérios usados por cada autor. Sumariamente, as abordagens

psicológicas assumem a excelência como desempenho superior, quer este desempenho resulte de capacidades inatas ou de um talento, do resultado do envolvimento intensivo e prática deliberada numa área específica, ou da capacidade para lidar com os problemas fundamentais da vida. Quando associada a capacidade de fazer contributos inovadores (criativos) de impacto num determinado domínio, a excelência é usada como sinónimo de eminência.

Tomando o conceito de sobredotação (*giftedness*), ao analisarmos o *Handbook on Giftedness*, editado por Lariza Shavinina (2009b), onde encontramos a mais recente investigação na área dos desempenhos excepcionais, observamos que o conceito de excelência é usado ao longo dos artigos de forma quase indiferenciada, mas sempre alusiva a um desempenho superior, confirmando uma afirmação de Trost (2000): “The small common denominator of all definitions is achievement far above average” (p.317). Shavinina (2009a) procura esclarecer acerca do conceito de excelência, admitindo que se possa diferenciar entre excelência, ou potencial excelência, e excelência em realização. Do mesmo modo, Shavinina reconhece que todas as pessoas são excelentes em alguma coisa, mas enquanto não o transformarem em algo, não realizarem essa capacidade de ser excelente, não podem receber o mérito de excelência em realização. A autora diferencia excelência temporal/situacional e excelência permanente, e excelência individual de corporativa, procurando diferenciar as diferentes formas e condições na manifestação da excelência. A mesma autora (Shavinina, 2009a) afirma ainda que, em relação à frequente associação de excelência com sucesso, “one may be perfectly excellent in something, but unless it is sensibly done well, one is not successful” (p. 929).

Da mesma forma, Simonton (2006b) afirma: “By itself, talent means nothing. It only has significance in the context of the acquisition and manifestation of domain-specific *expertise*.” (p. 4). Simonton (1999, 2001, 2006b) usa o termo eminência para caracterizar os indivíduos com desempenhos superiores e defende que o desenvolvimento do talento é um processo complexo, heterogéneo e multiplicativo. Neste sentido, Simonton (2006b, 2008) afirma que um indivíduo é considerado talentoso num determinado domínio quando possui um conjunto de traços genéticos hereditários que lhe permite acelerar o processo de aquisição da *expertise* num domínio específico, e promover a manifestação da *expertise* já adquirida (p. 2). Contudo, recusa uma visão simplista do talento e acrescenta que este resulta de uma multiplicidade de componentes (cognitivos, físicos, fisiológicos e disposicionais), que se desenvolve ao longo do tempo num processo dinâmico em resposta a influências e estímulos ambientais, e desta forma,

as características que compõem determinado talento podem manifestar padrões de crescimento variáveis (Simonton, 1999, 2001, 2006b). Assim, também Simonton (2008) considera que o desempenho excepcional resulta de um processo complexo e dinâmico, que envolve a aquisição da *expertise* e implica a manifestação dessa *expertise* através de produtos/desempenhos reconhecidos num contexto específico.

Trost (2000) apresenta uma definição que nos parece reflectir a complexidade do conceito de excelência:

Excellent performance is the product of a highly complex intra-individual interaction of a variety of traits (cognitive and non-cognitive abilities, motivational and emotional attributes, additional personality variables), as well as of an interaction between these individual traits and environmental factors (influences of family, peers, school, university, extra-curricular experiences, the media, etc.). (p. 323)

A nossa perspectiva neste trabalho é a de tomar a definição de Trost como ponto de partida. Contudo, várias questões permanecem por responder: Como identificar um indivíduo com desempenhos de excelência? O que o diferencia? O que significa ter um desempenho excelente? Quais os processos e mecanismos subjacentes ao desempenho excelente?

As linhas de investigação aqui apresentadas oferecem diferentes possibilidades de resposta a estas questões, embora a insatisfação e a falta de consenso continue a alimentar a discussão científica. Por outro lado, parece-nos que o ponto crítico nesta discussão reside mais nos critérios utilizados para a delimitação do conceito, do que nos determinantes que caracterizam a excelência. O espectro de critérios possíveis é amplo, desde os resultados em provas de inteligência, resultados académicos ou provas de aptidão (no topo 10%, por exemplo, cf. Gagné, 2004), à nomeação e reconhecimento por pares (Shanteau, Weiss, Thomas, & Pounds, 2002; Simonton, 2009). Ainda, o critério de excelência parece variar em função das características do grupo estudado e da especificidade dos domínios estudados (Shanteau, 2002; Simonton, 2009). A escassez de estudos que confirmem que crianças sobredotadas se tornam adultos excepcionais, e a fragilidade de preditores únicos da excelência, leva-nos a assumir a excelência como um desempenho superior que se manifesta após um percurso formativo e de especialização, e de um período de adaptação à vida profissional, num determinado contexto de realização, onde o indivíduo desempenha funções específicas de forma autónoma e activa. Parece-nos também importante considerar que a excelência, embora específica de um domínio, se manifesta de forma consistente e sistemática ao longo do tempo, e não se circunscreve a um

episódio único de desempenho excepcional (Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al., 2007; Weiss & Shanteau, 2003)

As diversas linhas de investigação esclarecem-nos acerca das diferenças nos conceitos apresentados em relação ao conceito de excelência. Assim, consideramos que excelência se distingue de sobredotação, uma vez que o conceito de sobredotação “transporta” o determinismo do talento inato, e tende a circunscrever-se a desempenhos superiores, tendencialmente intelectuais ou académicos, de indivíduos em idade escolar. Também não se limita a uma *expertise*, ou seja, ao domínio de um conjunto de conhecimentos relativos a uma tarefa, ou área de realização, pois parece-nos que o conceito de excelência encerra algo mais diferenciador além de uma especialização. Ainda, consideramos que o conceito de excelência aqui utilizado diferencia-se de sabedoria, uma vez que nos reportamos a contextos de realização (profissionais) e não à forma como, independentemente da área profissional, um indivíduo lida com os problemas fundamentais da vida, na sua globalidade. Por outro lado, a diversidade de conceitos contribui para uma concepção de excelência mais rica: a excelência parece contemplar um conjunto de características psicológicas diferenciadoras (superioridade nas aptidões, nos traços de personalidade e em características motivacionais), conhecimento especializado e competências “extra-ordinárias” na gestão de situações (sociais, pessoais, profissionais) complexas, e implica a manifestação de um desempenho excepcional num contexto específico.

Assim, partindo da diversidade de abordagens descritas, e reconhecendo uma multiplicidade de novos modelos explicativos e resultados de investigações (cf. Shavinina, 2009b; Feltovich et al., 2006; Ruiz et al., 2006), compreendemos que as questões em torno da excelência continuem a alimentar a discussão científica e que as respostas propostas sejam ainda insuficientes. Reconhecemos, ainda, que estudar a excelência implica assumir a relatividade associada ao contexto sócio-cultural em que nos enquadrámos e aos valores sociais em vigor, ao domínio de realização a que nos reportamos e respectivos critérios e padrões de desempenho superior, aos modelos teóricos que assumimos como *background*, e à própria posição do investigador e as opções que toma no decorrer da sua investigação.

CAPÍTULO II

O ESTUDO DA EXCELÊNCIA EM CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO

By itself, talent means nothing. It only has significance in the context of the acquisition and manifestation of domain-specific expertise.

Simonton (2006b, p.4)

Introdução

Cientistas eminentes, atletas de topo e artistas talentosos têm sido alvo de estudo de investigadores curiosos em compreender e explicar a excelência, qualidade que parece reservada a um número restrito de indivíduos (Bloom, 1985; Gardner, 1983; Gould et al., 2002; Lubinski & Benbow, 2006; Simonton, 1999; Sloboda, 2000). Como referimos ao longo do capítulo I, muitos estudos centraram-se nas idades escolares procurando preditores do sucesso futuro de alunos excepcionais. Os resultados não se apresentam consistentes, mas a tese do talento (inato) enquanto principal determinante da excelência parece ainda dominar entre as abordagens que procuram nas crianças e jovens potenciais preditores da eminência em idade adulta (Lubinski & Benbow, 2000; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Winner, 2000; Simonton 2008). Outros investigadores têm procurado descrever e compreender o desempenho de adultos excepcionais, atribuindo à prática intensiva e deliberada, e ao investimento (em tempo, energia e esforço) num determinado domínio, os principais factores para o desempenho de alto rendimento (Ericsson et al., 1993; Ericsson & Lehmann, 1996). Por sua vez, nos últimos 20 anos, com o advento da psicologia positiva e a ênfase nas forças humanas e no potencial individual, a sabedoria tornou-se objecto de estudo em desenvolvimento, levando alguns autores a definir este conceito como uma *expertise* na forma de lidar com os problemas fundamentais da vida, defendendo mesmo que pode ser ensinada e desenvolvida em idade escolar (Baltes & Staudinger, 2000; Kunzmann & Baltes, 2005; Sternberg, 2001b). Neste sentido, o interesse pela

vida e obra de adultos excepcionais tem encorajado investigadores das mais diversas áreas científicas na procura das razões e determinantes que levam aos desempenhos excelentes em contextos de realização, mas também na procura de pistas para a construção de condições promotoras da excelência.

Neste capítulo, abordaremos a excelência em contextos de realização, partindo dos contributos da investigação empírica para a compreensão e caracterização dos desempenhos excelentes. Numa primeira parte, será apresentado um breve enquadramento do estudo dos desempenhos excelentes no contexto da investigação científica e das artes performativas, sublinhando os contributos dos estudos de criatividade e da investigação da psicologia do desporto para a caracterização dos desempenhos excelentes. Num segundo momento, e partindo de um conjunto de questões metodológicas que se colocam no estudo da excelência, procuraremos clarificar a diversidade de abordagens ao estudo dos desempenhos excelentes. Finalmente, num terceiro e quarto pontos deste capítulo, procuraremos esclarecer e identificar as principais dimensões associadas à excelência no contexto na investigação científica e na dança, respectivamente.

O estudo dos cientistas e dos artistas na investigação em Excelência

Como referimos ao longo do capítulo I, várias questões se colocam quando nos referimos aos indivíduos excelentes. Tomando a excelência na idade adulta e a sua manifestação em contexto de realização, começamos por nos questionar a que contextos profissionais nos referimos. A utilização quotidiana da palavra excelência para caracterizar qualquer pessoa que se destaque pelas suas qualidades pessoais e/ou pelos seus desempenhos excepcionais levam-nos a uma recorrente questão: todos conhecemos excelentes pessoas, desde o sapateiro da rua ou o mecânico, ao médico especialista, e muitos deles não são reconhecidos. A que tipo de excelência nos estamos a referir? Como procuramos clarificar no capítulo anterior, consideramos a excelência pela manifestação de desempenhos excepcionais dentro da especificidade de um contexto valorizado socialmente, considerando que o indivíduo excelente se diferencia dos pares com o mesmo nível de conhecimentos superiores e *expertise*, e é reconhecido na sua área de realização, manifestando desempenhos superiores de forma consistente. A este respeito, Simonton (2008b) refere:

A person can achieve in almost any domain, such as scientific or artistic creativity, political or military leadership, individual or team sports, chess competition or musical performance, cooking or gardening. Truly exceptional achievement in a particular domain typically results in the attainment of eminence within that domain (e.g. Nobel laureate, an Olympic gold medalist, or a critically acclaimed violin virtuoso). (p. 30).

De acordo com Simonton (2008b), os desempenhos verdadeiramente excepcionais destacam-se em contextos como a ciência, o desporto ou as artes, onde prima a competitividade e a exigência de níveis superiores de conhecimentos especializados. Assim, consideramos a excelência em contextos de realização onde, tomando a designação de Gagné (2007b), há “pouco espaço no topo”, tomando a excelência manifesta (e não em potencial) através de desempenhos excepcionais reconhecidos dentro das características de uma determinada área de realização.

Neste trabalho manifestamos a curiosidade pelos percursos de indivíduos de excelência em dois contextos de realização que têm sido amplamente estudados na literatura: a ciência e as artes. Em particular, os cientistas e os artistas têm sido os alvos principais do estudo e da curiosidade dos investigadores, como podemos observar no trabalho pioneiro de Sir Francis Galton (1869) ou de Anne Roe (1946b, 1953). Mais recentemente, o referenciado estudo de Bloom (1985) inclui cientistas, artistas e atletas excepcionais; Gardner (1983/1993) propõe o conceito de inteligências múltiplas, descrevendo casos reconhecidos em várias áreas como Marta Graham (na Dança) ou Einstein (na Ciência); e Wallace e Gruber (1989) apresentam 12 casos de indivíduos criativos, onde se insere Lavoisier (Ciência) e Wordsworth (Literatura). Na verdade, o estudo psicológico do percurso e características de cientistas das mais diversas disciplinas tem-se revelado um campo de investigação em expansão, reclamando-se mesmo o advento de uma nova Psicologia da Ciência (cf. Feist, 2006d,e; Simonton, 1988b). Como refere Feist (2006d) “the guiding assumption behind the psychology of science is that a complete understanding of scientific thought and behavior requires a psychological perspective” (p. x).

Em contrapartida, o estudo psicológico de artistas tem-se revelado incipiente, e, tal como refere Kogan (2002), “public interest in performing artists across the country (indeed, across the globe) is enormous, yet systematic study of such individuals on the part of psychologists and social scientists more generally is exceedingly limited” (p.1). A este respeito, importa diferenciar os artistas-criadores e artistas-intérpretes, sendo os primeiros estudados essencialmente no âmbito da investigação em criatividade, e os segundos, alvo de estudos de

performance (Kogan, 2002; Nemiro, 1997; Sawyer, 1998). No mesmo sentido, Nemiro (1997) salienta que, embora os músicos, bailarinos e actores sejam denominados artistas, muitos não são criadores, mas interpretam o trabalho criativo de outros artistas, alertando para o facto de os modelos passados em torno do processo criativo tenderem a centrar-se sobre os artistas-criadores, e não sobre o processo criativo dos artistas-intérpretes, isto é, sobre a criatividade na performance.

De facto, o estudo da criatividade encontra nos cientistas e artistas os seus principais alvos de interesse. De forma exemplificativa, refira-se o número temático do volume 10 do "Creativity Research Journal" (1997) com o tema "Art and Artists", apresentando vários estudos com artistas de diferentes domínios, mas também estudos com cientistas criativos, assim como vários trabalhos de referência na literatura (cf. Amabile, 1983; Gardner, 1993; Kaufman & Baer, 2005; Simonton, 1997; Wallace & Gruber, 1989; Weisberg, 1993). O estudo psicológico de cientistas e artistas eminentes, nomeadamente os seus processos cognitivos, personalidade, e aspectos motivacionais, tem sido amplamente abordado pela investigação em criatividade. Apesar das limitações de espaço para uma descrição extensiva da vasta investigação em criatividade (cf. Morais, 2001; Runco, 2004; Simonton, 2000b, para sínteses da investigação recentes), reconhecemos os contributos dos estudos com cientistas e artistas criativos para a compreensão da excelência, e alguns resultados da investigação serão apresentados ao longo deste capítulo.

Como referido previamente, o conceito de criatividade surge muitas vezes acoplado ao de excelência, expressando o fascínio por aqueles que representam os extremos no *continuum* do desempenho em diferentes áreas de realização (Morais, 2001; Simonton, 2000b). Deste modo, a história da investigação em excelência parece cruzar-se, e por vezes confundir-se, com a investigação em criatividade, partilhando a complexidade e multidimensionalidade associada a cada conceito, e reflectindo-se na multiplicidade de abordagens e perspectivas ao seu estudo. A título de exemplo, Simonton (2000b) categoriza a investigação em criatividade em quatro áreas: os processos cognitivos subjacentes ao desempenho criativo; as características diferenciadoras das pessoas criativas; o desenvolvimento e manifestação da criatividade ao longo da vida; e os ambientes sociais promotores da criatividade. Por outro lado, Runco (2004) faz uma revisão da literatura apresentando dois grandes grupos de abordagens: os estudos de criatividade nas suas diferentes dimensões a partir dos 4 P's de Rhodes (1961), que representam a *Pessoa*, o

Processo, o *Produto*, e *Press* (referindo-se aos factores de influência do contexto social); e a investigação resultante das diferentes assumpções disciplinares, como a biologia da criatividade, os estudos desenvolvimentais, educacionais, económicos, organizacionais ou psicométricos.

Dada a reconhecida interação de múltiplos componentes para a ocorrência da criatividade, vários modelos teóricos de criatividade procuraram dar conta desta confluência de factores, reconhecendo a presença de factores pessoais, como a motivação, personalidade, aptidões e conhecimentos específicos, e de factores ambientais, como recursos e um ambiente estimulante (e.g. Amabile 1983; Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1993; Gruber, 1988; Sternberg & Lubart, 1995, 1996). As controvérsias em torno do estudo da criatividade alimentam a investigação, discutindo-se, por exemplo, a alta criatividade *versus* criatividade quotidiana, a resolução de problemas e a descoberta de problemas, ou o pensamento criativo como uno ou específico de domínios (Amabile, 1983; Li, 1997; Morais, 2001; Sawyer, John-Steiner, Moran, Sternberg, Feldman, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2003).

Apesar da multiplicidade de definições e perspectivas ao estudo da criatividade, os contributos para o conhecimento acerca dos processos criativos e da “pessoa criativa” têm sido indiscutivelmente consideráveis (Barron & Harrington, 1981; Morais, 2001; Runco, 2004; Sternberg & Lubart, 1992; Simonton, 2000b), interessando-nos sobretudo os resultados centrados em indivíduos adultos com realizações reconhecidamente criativas e eminentes. A este respeito, alguns autores (Gardner, 1993; Sawyer et al., 2003; Simonton, 1984, 2000) inserem-se numa perspectiva que valoriza a manifestação da criatividade na idade adulta, centrando-se no estudo da “alta criatividade”, reportando-se a “manifestações que reúnem consenso (num dado contexto cultural e temporal) acerca da sua excelente qualidade sendo, por isso, uma característica de uma pequena percentagem populacional” (Morais, 2001, p. 42). Nesta perspectiva, a criatividade resulta em realizações originais (inovadoras, inesperadas) e apropriadas (úteis, adaptativas e reconhecidas) num determinado contexto/domínio (Barron & Harrington, 1981; Morais, 2001; Runco, 2004; Sawyer et al., 2003; Sternberg & Lubart, 1999; Weisberg, 1993).

Os resultados da investigação com adultos criativos têm demonstrado alguma convergência nomeadamente no que se refere às dimensões da personalidade, motivacionais e cognitivas destes indivíduos (Barron & Harrington, 1981; Feist & Barron, 2003; Morais, 2001; Runco, 2004; Sternberg, 2006). Assim, os criativos apresentam um conjunto de características

da personalidade, nomeadamente: autonomia e independência de atitudes e comportamentos; auto-confiança; forte curiosidade e interesses múltiplos; propensão para o desafio e risco; atracção pela complexidade; tolerância à ambiguidade e frustração; abertura a novas experiências; e oposição, ou capacidade de desafiar o convencional (Barron & Harrington, 1981; Gardner, 1993; Morais, 2001; Simonton, 2000b, 2003; Sternberg & Lubart, 1999; Sternberg, 2006).

Vários estudos apontam ainda para uma forte motivação intrínseca, que permite aos criativos sentirem-se livres de avaliações e constrangimentos que inibam a criatividade, revelando-se também num forte investimento, por vezes obsessivo, e persistência no seu trabalho (Amabile, 1983; 2001; Gardner, 1993; Runco, 2004; Runco & Chand, 1995; Simonton, 2000b). Em relação à dimensão cognitiva, a realização criativa parece resultar da conjugação de processos básicos com um processo de aquisição de conhecimentos específicos, muitas vezes facilitados por características da personalidade e motivacionais, nomeadamente a aceitação da complexidade e a abertura a novas experiências (Morais, 2001; Simonton, 2000b; Sternberg & Lubart, 1999; Weisberg, 1993). Apesar da procura de correlações entre criatividade e inteligência, os resultados apresentam-se inconclusivos e, embora necessária, a inteligência parece não ser suficiente para a realização criativa (Barron & Harrington, 1981; Morais, 2001; Runco, 2004). Ainda, apesar de várias competências cognitivas serem associadas à realização criativa, como a codificação selectiva, a comparação selectiva e a combinação selectiva, as associações remotas, o *insight*, ou a descoberta de problemas, vários autores parecem concluir que não há aptidões cognitivas “especiais” (Morais, 2001; Runco, 2004; Simonton, 2000b; Sternberg, 2003, 2006; Sternberg & Lubart, 1991, 1993; Csikszentmihalyi, 1988). A este respeito, Simonton (2006b) refere:

Although most investigators assume that a small number of cognitive operations underlie creativity in a diversity of domains, others have raised two alternative possibilities: (a) there are no processes unique to creativity but rather creativity involves the same processes found in others forms of thinking, and (b) no process is general to all forms of creativity but rather the processes are all domain specific. (p. 492).

O reconhecimento das dificuldades metodológicas e dos resultados contraditórios no estabelecimento de relações causais entre características da personalidade, ou aptidões cognitivas, e criatividade, assim como das múltiplas influências na criatividade, parece ter descentrado o foco da investigação na pessoa criativa e outras dimensões são consideradas. Actualmente, parece consensual que a criatividade só pode ser compreendida inserida num

contexto social, reconhecendo-se a importância da interdisciplinaridade no estudo da criatividade, mas também o risco de “marginalização científica” pelas dificuldades advindas do estudo de um fenómeno em contexto, e do “afastamento” do *focus* psicológico no indivíduo (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1993; Morais, 2001; Runco, 2004; Sawyer et al., 2003; Sawyer, 1998; Sternberg & Lubart, 1999).

Ainda a propósito, Sawyer (1998) recomenda que o estudo psicológico da criatividade abra portas à interdisciplinaridade, nomeadamente a áreas que também se têm interessado pelo estudo da criatividade sobre outras perspectivas (por exemplo, a filosofia da ciência ou a etnomusicologia), e o abandono da perspectiva “elitista, eurocêntrica” (p.11) da criatividade para a criação de teorias “that can say something about creativity in all cultures and can say something about creativity of everyday actions” (p. 17). O mesmo autor alerta para o facto de, apesar da ênfase no produto e nos processos criativos, “creativity researchers have tendend to neglect the creativity of performance” (p.11). Deste modo, reclama a necessidade do reconhecimento de todas as manifestações de criatividade, incluindo a performance criativa onde o processo e o produto co-ocorrem, como acontece numa dança ou mesmo na prática científica. Retomando algo referido anteriormente, o estudo da criatividade tem se centrado no estudo dos artistas-criativos, como os compositores, escritores ou pintores, tomando os respectivos produtos para avaliar a sua criatividade, mas tem negligenciado o estudo dos intérpretes e das performances criativas (Nemiro, 1997; Sawyer, 1998; Thomson, Keehn, & Gumpel, 2009). Como refere Sawyer (1998) “creativity research has not made a corresponding shift and is still focusing on the “Big C” creativity of the playwright, almost completely ignoring performing creativity” (p.13).

Neste trabalho centramo-nos nos artistas-intérpretes, ou performativos, em particular no domínio da dança, área de estudo ainda embrionária mas que tem recebido fortes influências dos estudos em *expertise* e do desempenho de atletas de elite (Hays, 2002; Noice & Noice, 2006; Schnitt, 1991). Ambos os contextos, o desporto de alta competição e a dança enquanto arte performativa, encontram em comum a exposição a “um público”, num ambiente “competitivo” e “em equipa”, cujo desempenho superior resulta do treino e da prática (Kogan, 2002; Koutedakis & Jamurtas, 2004). Contudo, importa sublinhar que o que caracteriza, e diferencia, a performance artística da performance desportiva é a interacção da componente técnica com a componente expressiva (Koutedakis & Jamurtas, 2004; Sloboda, 2000).

Na verdade, a investigação psicológica em contexto desportivo, nomeadamente com atletas de elite, tem dado importantes contributos para a compreensão da excelência em contextos de realização. Além dos impulsionadores nesta área, como os estudos de De Groot (1946, in Ericsson & Smith, 1991) com jogadores de xadrez, o estudo de Bloom (1985) com nadadores olímpicos e jogadores de ténis (e profissionais de outras áreas), e os estudos de Ericsson (Ericsson et al., 1993; Ericsson & Smith, 1991) em torno da prática deliberada, vários investigadores se têm debruçado sobre as competências psicológicas e os factores de influência no desenvolvimento da excelência no desporto (e.g. Calmels, Arripe-Longueville, Fournier, & Soulard, 2003; Cleary & Zimmerman, 2001; Connaughton, Wadey, Hanton & Jones, 2008; Côté, 1999; Cruz, 1996; Dias, 2005; Duda & Treasure, 2006; Durand-Bush & Salmela, 2001; Eccles & Feltovich, 2008; Gould et al., 2002; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2001; Gould, Lauer, Roman, & Pierce, 2005; Gould & Maynard, 2009; Harwood, Cumming, & Fletcher, 2004; Holt & Dunn, 2004; Jones, Hanton, & Connaughton, 2002; Mann, Williams, Ward, & Janelle, 2007; Rikers & Paas, 2005; Ruiz et al., 2006).

Também neste campo, a excelência parece resultar da combinação de uma multiplicidade de factores, que Baker e Horton (2004) organizaram em factores primários, incluindo os factores genéticos, os factores do treino, e os factores psicológicos, e factores secundários, relativos a aspectos sócio-culturais e contextuais, nomeadamente a maturidade da área desportiva, o apoio familiar e a existência de recursos. Quanto aos designados factores primários, vários estudos têm concluído acerca de um conjunto de competências psicológicas que caracterizam os atletas de elite. Orlick e Parlington (1988) desenvolveram um estudo com 235 atletas olímpicos canadianos com o intuito de analisar o nível de “prontidão” mental e controlo mental para os jogos olímpicos, concluindo acerca de alguns elementos de sucesso partilhados pelos melhores atletas: (a) comprometimento total na obtenção da excelência, (b) qualidade do treino que incluía o estabelecimento de objectivos diários, o envolvimento na simulação regular da competição comuns aos atletas, e visualização mental, e (c) qualidade da preparação mental para a competição, que incluía um plano competitivo detalhado, um plano de focalização na competição, um procedimento de avaliação pós-competitivo, e um plano para lidar com as distrações. Os mesmos autores concluíram ainda que o focus atencional e a qualidade e controlo da visualização da *performance* eram as competências mais significativas para desempenhos de alto nível nos jogos olímpicos.

Posteriormente, os trabalhos meritórios de Daniel Gould (Gould, 2002; Gould et al., 2001, 2002; Gould et al., 2005; Gould & Maynard, 2009) vieram apontar um conjunto de competências psicológicas que caracterizam os atletas olímpicos. Num estudo com 10 atletas olímpicos, recorrendo a metodologias qualitativas e quantitativas, Gould e colaboradores (Gould et al., 2001, 2002) analisaram as características psicológicas e o seu desenvolvimento em campeões olímpicos, incluindo também entrevistas com os respectivos treinadores, pais ou outros significativos. Estes autores concluíram que estes atletas se caracterizavam por elevados níveis de auto-confiança, estabelecimento de objectivos e preparação mental, elevada capacidade de concentração e controlo das distrações, perfeccionismo adaptativo, optimismo, inteligência desportiva e resistência mental. Paralelamente, os mesmos autores concluíram acerca do papel fundamental dos pais e das famílias no desenvolvimento do talento, nomeadamente através de apoio financeiro, logístico e sócio-emocional. Também os treinadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências psicológicas dos atletas, transmitindo valores como trabalho árduo, a disciplina, mas também o gozo, providenciando apoio e encorajamento, ensinando directamente competências mentais, e demonstrando compreensão pelas necessidades psicológicas dos seus atletas.

Outros estudos centram-se sobretudo nos factores secundários, ou seja, os aspectos relacionados com as fontes de influência contextual no desenvolvimento da excelência, apontando para a importância do apoio familiar, do papel dos treinadores, e da existência de recursos (condições de treino, equipamentos) (e.g. Connaughton et al., 2008; Côté, 1999; Gould et al., 2001, 2002, 2005; Gould & Maynard, 2009; Holt & Dunn, 2004). Mais recentemente, especial ênfase tem sido dado às competências afectivo-emocionais, nomeadamente às competências de *coping* em situação de sucesso e de insucesso, sendo estas fundamentais para um atleta de elite que se confronta constantemente com uma multiplicidade de stressores e de ambientes ameaçadores ao seu bem-estar e auto-estima. Estas competências de *coping* parecem ainda cruciais na manutenção da atenção e concentração, e na persistência, necessárias aos altos níveis de desempenho (e.g. Bueno, Weinberg, Fernández-castro, & Capdevila, 2008; Conroy, Poczwadowski, & Henschen, 2001; Gould & Maynard, 2009; Haglund, 2004; Lazarus, 2000; Dias, Cruz, & Fonseca, 2009a, 2009b; Matos et al., no prelo; Poczwadowski & Conroy, 2002; Sagar, Lavalley, & Spray, 2007; Uphill & Jones, 2007).

A extensa investigação desenvolvida pela Psicologia do Desporto em torno da excelência tem também demonstrado sinais de influência directa na investigação nas artes performativas. Alguns estudos com artistas têm sido publicados em revistas da área, como o *The Sport Psychologist* (Hanrahan, 2004; Nordin & Cumming, 2005; Tremayne & Ballinger, 2008), a *Sports Medicine* (Koutedakis & Jamurtas, 2004), a *Research in Sports Medicine* (Noh, Morris, & Anderson, 2007), o *Journal of Sport & Exercise Psychology* (Quested & Duda, 2010) ou *Journal of Applied Sport Psychology* (Hays, 2002; Martin & Cutler, 2002). O conceito de prática deliberada, desenvolvido por Ericsson (Ericsson et al., 1993), que abordamos previamente, tem sido amplamente estudado com músicos-intérpretes (Ericsson et al., 1993; Krampe & Ericsson, 1996; Gruber, Degner, & Lehmann, 2004; Lehmann & Ericsson, 1998; Sloboda, 2000; Williamon & Valentine, 2000), e começam a surgir estudos que incluem nas suas amostras atletas e artistas performativos (Conroy et al., 2001; Patrick, Ryan, Alfeld-Liro, Fredricks, Hrada, & Eccles, 1999; Poczwardowski & Conroy, 2002).

Considerando como principais artes performativas a música, a dança e o teatro (McCarthy, Brooks, Lowell, & Zakaras, 2001), rapidamente observamos um tremendo desequilíbrio na investigação nesta área. Por um lado, os estudos em performance musical apresentam um alto nível de sofisticação e desenvolvimento, centrando-se nos mecanismos e estratégias psicológicas, assim como os factores da prática responsáveis pelo aumento e melhoria da performance (e.g. Altenmüller & Jabusch, 2009; Coimbra, 2007; Ericsson et al., 1993; Gregg & Clark, 2007; Sloboda, 2000; Ruiz, Jabusch, & Altenmüller, 2009; Williamon, Wasley, Burt-Perkins, Ginsborg, & Hildebrandt, 2009). Em contrapartida, associada à ênfase nos produtos artísticos e criativos e à efemeridade da interpretação artística, os estudos em dança e teatro constituem um campo de investigação em desenvolvimento (Kogan, 2002; McFee, 1992). A propósito da investigação em dança, a diversidade de investigadores de áreas externas à dança interessados no estudo de bailarinos (fisioterapeutas, médicos, psicólogos e psiquiatras, entre outros), e a percepção, dentro da área artística, de que apenas os *performers* experientes são capazes de compreender e contribuir para o desenvolvimento dessa área, manifestando uma certa apreensão aos investigadores de outras áreas, parece reflectir-se na dificuldade de construção de uma identidade científica formal no domínio da dança (Kogan, 2002; Morris, 2005; Sawyer, 1998; Schnitt, 1991). Contudo, dadas as semelhanças entre a performance artística e a performance desportiva, a investigação da psicologia do desporto parece dar importantes contributos para a compreensão dos desempenhos de excelência em dança.

A par da falta de consistência científica no estudo psicológico de bailarinos, a escassez de estudos em torno da excelência em contextos de realização no contexto português constitui, assim, um desafio neste trabalho de investigação. Por um lado, tomando a diversidade de abordagens ao seu estudo, a variedade de perspectivas teóricas, enfoques metodológicos e contextos de realização estudados, pretendemos sintetizar o que a literatura internacional aponta como factores centrais na construção de percursos de excelência e principais características dos excelentes. Por outro lado, assumimos o desafio de desenvolver um estudo pioneiro no contexto português, face à escassez de referências nacionais no estudo da excelência na idade adulta, e no caso da dança, à inconsistência das abordagens psicológicas ao estudo de bailarinos de excelência na investigação internacional.

Antes de mais, procederemos à clarificação das metodologias e racionais que enquadram o estudo dos desempenhos excelentes procurando responder à questão: Como estudar a excelência?

Estudo da excelência em contextos de realização: questões metodológicas

Uma das primeiras questões com que nos deparamos quando nos propomos a estudar indivíduos de excelência prende-se com a operacionalização do estudo, nomeadamente que tipo de estudo conduzir, como seleccionar os participantes na constituição de amostras, que instrumentos utilizar e como analisar os dados. Embora estas sejam questões a que qualquer investigador se coloca, quando nos referimos a indivíduos de excelência estamos a introduzir um factor de excepção: ao contrário de qualquer outro objecto de estudo da psicologia, onde os indivíduos se incluem em amostras anónimas e representativas da população, estes indivíduos são seleccionados precisamente por serem *sui generis* e reconhecidos pelos seus contributos excepcionais ou por, de alguma forma, terem “feito história”, constituindo uma pequena parte da população (Morais, 2001; Simonton, 1999). Ainda, é sabido que a generalidade da investigação psicológica é conduzida recorrendo a estudantes como principais participantes e constituintes de amostras, mais pela facilidade de acesso e custos reduzidos do que pela autêntica representatividade da população (Simonton, 1999).

Deste modo, o estudo de indivíduos de excelência parece constituir o acesso privilegiado a dados relevantes, tomando os indivíduos excelentes como aqueles que melhor representam os fenómenos cognitivos e comportamentais da generalidade dos seres humanos, mas também os que permitem a aplicabilidade geral de resultados encontrados previamente com amostras regulares (Simonton, 1999). Um exemplo é o estudo de Gardner em torno das inteligências múltiplas (Gardner, 1983) que lhe permitiu posteriormente apresentar casos de pessoas famosas que considerou representativas de cada uma das inteligências (Gardner, 1993). Uma outra razão que orienta o estudo de amostras significativas, nomeadamente o estudo dos excelentes, relaciona-se com as suas idiossincrasias, isto é, as características que os distinguem da generalidade das pessoas. Neste caso, o estudo de cientistas de elite, atletas de alta competição ou outros indivíduos de alto rendimento, justifica-se para a compreensão das características que partilham dentro de um grupo restrito de actividade, mas que os distinguem da generalidade das pessoas (cf. Bloom, 1985).

Subjacente a esta curiosidade em compreender a idiossincrasia de determinados indivíduos, parece estar a esperança de, por um lado, abstrair as características psicológicas destes subgrupos especiais da humanidade, e, por outro, de que os resultados dos estudos com estes indivíduos funcionem como possíveis referenciais para as vidas da generalidade das pessoas (Simonton, 1999). A par da diversidade de razões que guiam os investigadores no estudo de amostras significativas, surgem então um conjunto de questões metodológicas. A este respeito, Simonton (1999) faz uma síntese em torno do estudo psicológico dos indivíduos eminentes, que nos ajuda a organizar e clarificar as questões metodológicas no estudo da excelência, a partir do qual iremos organizar este ponto.

Designs de investigação no estudo da excelência

Simonton (1999) sugere sete dimensões, referindo-se aos objectivos e ferramentas metodológicas do investigador, e quatro tradições de investigação que nos ajudam a construir um quadro de possibilidades no momento de decidir que tipo de estudo conduzir.

Dimensões de investigação: objectivos e ferramentas metodológicas

Os estudos psicológicos com indivíduos excepcionais, talvez devido à tentativa de afirmação da psicologia como disciplina científica, têm-se caracterizado essencialmente pela sua natureza quantitativa, onde os conceitos são rigorosamente definidos, e os resultados expressos em números resultantes de criteriosas análises estatísticas (Simonton, 1999, 2003). Este tipo de análise quantitativa verifica-se desde os trabalhos de Galton (1865, 1869) aos trabalhos de Simonton (1977, 1984, 1991b, 1998a, 2006b), e parece continuar a dominar na investigação actual. Contudo, outros investigadores têm optado por análises qualitativas no estudo da excelência, como é o caso do estudo retrospectivo de Bloom (1985) tendo analisado o percurso e características de indivíduos excelentes de diversas áreas através de entrevistas, ou o estudo de Gardner (1993) analisando o percurso de indivíduos criativos. Recentemente, as abordagens qualitativas têm ganho especial relevo enquanto opção metodológica no estudo de indivíduos excepcionais (cf. Coleman, Guo, & Dabbs, 2007; Creswell, 2003; Gould, Ecklund & Jackson, 1993; Holt & Dunn, 2004; Jalil & Boujettif, 2005; Jones et al., 2002; Muratori et al., 2006; Noonan, Gallor, Hensler-McGinnis, Fassinger, Wang, & Goodman, 2004).

Uma outra questão no estudo da excelência relaciona-se com o tamanho das amostras. Geralmente, os investigadores que optam por estudos quantitativos favorecem amostras maiores que lhes permitam obter dados com consistência e robustez, necessárias no uso de técnicas estatísticas de análise (Simonton, 1988). Pelo contrário, os estudos qualitativos tendem a centrar-se em estudos de caso ou estudos com um número reduzido de sujeitos, procurando mais a compreensão aprofundada dos fenómenos do que a sua generalização ou representatividade (e.g. Connaughton et al., 2008; Kiewra & Creswell, 2000). Contudo, esta relação entre estudos quantitativos e amostras numerosas e estudos qualitativos e número reduzido de sujeitos não é linear, encontrando-se estudos de caso únicos quantitativos (e.g. Simonton, 1998b), assim como estudos com um número reduzido de sujeitos cujos dados são analisados qualitativa e quantitativamente (e.g. Gould et al., 2002).

Os estudos nomotéticos centram-se essencialmente na busca de generalizações que transcendem as diferenças individuais, e, por isso, são considerados por aqueles que recorrem essencialmente a estudos quantitativos com amostras numerosas. Em contrapartida, os investigadores que conduzem estudos qualitativos com casos únicos ou grupos reduzidos de

sujeitos seguem essencialmente uma lógica idiográfica, no sentido em que procuram compreender e/ou descrever as peculiaridades de um indivíduo ou de um pequeno grupo de indivíduos. Contudo, mais uma vez, não existe uma relação única entre estudos nomotéticos-idiográficos e quantitativos-qualitativos, encontrando-se exemplos de estudos idiográficos que recorrem a análises quantitativas (e.g. Winter & Carlson, 1988).

Os estudos em excelência também se podem dividir entre os que procuram confirmar hipóteses (e.g. Ericsson et al., 1993; Harwood et al., 2004; Simonton, 1991), e os que se orientam por uma curiosidade em compreender um fenómeno ou processo, conduzindo investigações exploratórias (e.g. Bloom, 1985; Côté, 1999; Conroy et al., 2001). Muitos estudos são inicialmente exploratórios (e idiográficos) como prelúdio para estudos confirmatórios e nomotéticos.

Geralmente, os estudos correlacionais, nomotéticos, com amostras numerosas seguem desenhos transversais, procurando determinar como é que as diferenças numa variável dependente se associa com as diferenças numa ou mais variáveis independentes. Neste sentido, vários estudos têm seguido desenhos transversais procurando, por exemplo, a relação entre variáveis como a personalidade e a produtividade de cientistas. Mais raro é encontrarmos estudos longitudinais, onde um conjunto de indivíduos é acompanhado ao longo de períodos de tempo consecutivos. Um exemplo de um estudo longitudinal é o estudo em torno do SMPY conduzido por Lubinski, Benbow e colaboradores (Lubinski et al., 2006; Lubinski, Webb et al., 2001).

Outra questão que se coloca no estudo da excelência tem que ver com o que consideramos unidade de análise. Assim, encontramos estudos que se dedicam a aspectos particulares do desempenho, como, por exemplo, os estudos em torno do perfeccionismo (Stoeber, Otto, Pescheck, Becker, & Stoll, 2007; Stoeber, Stoll, Pescheck, & Otto, 2008), ou da resistência mental (Jones et al., 2002; Connaughton et al., 2008), que têm como principal vantagem a análise e conhecimento mais refinado de um determinado aspecto do indivíduo. Por outro lado, outros estudos se têm debruçado sobre uma abordagem mais macro da excelência, explorando várias dimensões do indivíduo para uma compreensão global da excelência (e.g. Bloom, 1985, Gardner, 1993; Gould et al., 2002).

Na investigação em excelência coloca-se ainda a questão em torno da avaliação directa ou indirecta dos indivíduos. Neste sentido, em alguns estudos recolhem-se dados directamente dos indivíduos (através de questionários, entrevistas ou provas psicológicas), enquanto noutros as principais fontes de dados são documentos de arquivo, biografias e produtos (por exemplo, composições musicais), entre outros. Uma outra diferença a este nível encontra-se entre os estudos laboratoriais e experimentais (por exemplo, os estudos de memória de Simon e Chase, 1973), e os estudos correlacionais, que prevalecem face à indisponibilidade dos indivíduos excelentes para se sujeitarem a testes de laboratório.

Tradições de investigação

Simonton (1999) afirma que as possibilidades de combinar as dimensões metodológicas apresentadas são inúmeras, e apresenta quatro tradições de investigação que, de certa forma, conseguem acoplar os tipos de estudos discutidos. Assim, identifica a abordagem historiométrica, que consiste na extracção de avaliações quantitativas mas indirectas de dados históricos, incluindo a aplicação da análise de conteúdo a documentos e produtos. Estes estudos são essencialmente nomotéticos e recorrem a amostras numerosas, com uma forte inclinação para análises confirmatórias, embora se encontrem alguns estudos exploratórios (e.g. Galton, 1869; Lehman, 1960; Simonton, 1984, 2003a). Por outro lado, a investigação psicométrica é também comum no estudo da excelência e assemelha-se à abordagem historiométrica por recorrer essencialmente a análises quantitativas, nomotéticas e casos múltiplos ou amostras numerosas. A grande diferença prende-se com o uso de instrumentos de avaliação directa, nomeadamente provas psicológicas, questionários e entrevistas (e.g. Lubinski, Benbow et al., 2001). Uma outra tradição de investigação é a psicobiografia, ou os estudos biográficos, predominantemente qualitativos, centrados em casos únicos com avaliações indirectas, idiográficos e confirmatórios por natureza (e.g. Shavinina, 2006). Por fim, uma última tradição de investigação identificada por Simonton é a investigação comparativa. Assemelha-se à psicobiografia por favorecer análises qualitativas e avaliações indirectas, mas por outro lado tende a ser nomotético e exploratório por natureza. Um exemplo desta abordagem é o estudo de Gardner (1993) em *Creating Mind's*, onde procurou encontrar as comunalidades entre personalidades de áreas distintas. No quadro 2.1 apresentamos uma síntese das várias dimensões e tradições de investigação propostas por Simonton (1999).

Quadro 2.1 – Distinção das quatro tradições de investigação em relação com as sete dimensões de investigação (adaptado de Simonton, 1999).

Dimensões de Investigação	Historiometrica	Psicometrica	Psicobiografica	Comparativa
Qualitativa vs quantitativa	Necessariamente quantitativa	Necessariamente quantitativa	Quase sempre qualitativa	Quase sempre qualitativa
Casos múltiplos vs casos únicos	Geralmente N numeroso	Geralmente N numeroso	N = 1	N reduzidos
Nomotético vs idiografico	Geralmente nomotético	Geralmente nomotético	Quase sempre idiografico	Geralmente nomotético
Confirmatório vs exploratório	Mais frequentemente confirmatório	Mais frequentemente confirmatório	Mais frequentemente confirmatório	Mais frequentemente exploratorio
Desenho <i>cross-sectional</i> vs longitudinal	Ambos	Geralmente <i>cross-sectional</i>	Sempre longitudinal	Geralmente <i>cross-sectional</i>
Micro vs macro unidades de análise	Todos os tipos são comuns	Quase sempre indivíduos	Quase sempre indivíduos	Geralmente indivíduos
Avaliação directa vs indirecta	Sempre indirecta	Sempre directa	Geralmente indirecta	Sempre indirecta

Processos de amostragem no estudo da excelência

Um outro aspecto a considerar na condução de estudos com indivíduos excepcionais refere-se ao processo de constituição da amostra ou identificação destes casos. A este respeito, o consenso parece estar longe de ser alcançado. Por um lado, a selecção dos indivíduos em estudos de excelência pode depender da possibilidade de oferecerem dados relevantes para a compreensão de um determinado fenómeno, característica, ou comportamento, sem necessariamente se colocar um critério de excelência nos sujeitos, isto é, sem que seja necessário garantir que são seleccionados os mais excelentes indivíduos de um determinado grupo (Simonton, 1999; Onwuegbuzie & Leech, 2007). É o caso dos estudos com indivíduos com desempenhos de nível superior mas ainda numa fase de formação, como os atletas ou bailarinos universitários, ou de faixas mais jovens. Uma outra forma de constituir amostras é recorrer a critérios prévios de excelência, sendo que a qualidade desse indivíduo está directamente relacionada com as hipóteses ou questões de investigação que se colocam (Simonton, 1999; Onwuegbuzie & Leech, 2007). Este tipo de amostragem é o que Onwuegbuzie e Leech (2007) designam de *critical case sampling*, onde o conhecimento que o investigador tem sobre o fenómeno depende do acesso exclusivo a este tipo de indivíduos.

Contudo, no que se refere à definição dos critérios de excelência utilizados, os estudos demonstram a maior variabilidade e falta de consenso, e, no extremo, os investigadores seleccionam os participantes sem qualquer especificação formal do procedimento utilizado (Simonton, 1999). Por outro lado, a ausência de *gold standards* na generalidade dos domínios de realização, isto é, “an unequivocally valid, universally accepted, outcome measure that directly reflects the behavior under scrutiny” (Weiss & Shanteau, 2003, p.104), resulta numa multiplicidade de critérios possíveis, e na dificuldade em definir qual o critério mais apropriado. Neste sentido, vários critérios têm sido utilizados na identificação e selecção dos indivíduos excelentes, dos quais destacamos:

- i. Resultados superiores em provas académicas (e.g. Lubinski, Benbow et al., 2001; Lubinski & Benbow, 2006).
- ii. Aclamação social e nomeação por *experts* da área (e.g. Baltes et al., 1995; Diener, 2006; Ericsson et al., 2007; Heinze, Shapira, Senker, & Kuhlmann, 2007; Palmer, Stough, Burdenski, & Gonzales, 2005; Shanteau, Weiss, Thomas, & Pounds, 2002; Simonton, 1999; Weiss, Shanteau, & Harries, 2006).
- iii. Experiência e certificação (Ericsson et al., 1993; Kramper, & Ericsson, 1996; Palmer et al., 2005; Shanteau et al., 2002; Simonton, 1999; Weiss et al., 2006).
- iv. Ocupação de posições especiais de liderança e poder (Simonton, 1999; Gomez e tal., 2001).
- v. Recordes, títulos, marcas, medalhas, classificações, posições em rankings, de forma contínua e consistente, em competições desportivas (Alves & Cruz, 1997; Barbosa & Cruz, 1997; Cruz, 1994, 1996; Dias, 2005; Gould et al., 2002, 2003; Jones et al., 2002; Orlick & Partington, 1988; Weiss et al., 2006).
- vi. Prémios recebidos (Diener, 2006; Heinze et al., 2007; Simonton, 1999).
- vii. Registo em fontes de referência (Simonton, 1999, 2008).
- viii. Índices de consistência de resultados em tarefas representativas (Ericsson & Lehmann, 1996; Shanteau et al., 2002; Weiss & Shanteau, 2003).
- ix. Índices de consenso ou concordância entre pares (Weiss & Shanteau, 2003; Shanteau et al., 2002).

- x. Indicadores bibliométricos (número de publicações, número de citações) e índices de colaboração académica/científica (Diener, 2006; Feist, 2006d; Heinze et al., 2007; Simonton, 1999; Tijssen & van Leeuwen, 2003; Zanotto, 2006).
- xi. Características e competências psicológicas (comportamentais e emocionais) (Cruz, 1996; Dias, 2005; Gould et al., 2001, 2002; Pfeiffer, 2002; Shanteau et al., 2002).

Como se pode verificar, a uniformidade de critérios parece estar longe de se encontrar. Por um lado, alguns autores defendem a utilização de critérios objectivos, rigorosos e quantificáveis, mas o reconhecimento pela ausência de *gold standards*, e de “respostas certas” na generalidade das áreas dificulta a aplicação de procedimentos rigorosos e únicos de selecção e identificação de indivíduos de excelência (Weiss et al., 2006). Por outro lado, em áreas onde alguns critérios parecem consensuais, como o caso dos indicadores bibliométricos no mundo da ciência, começam a ser reclamadas abordagens mais holísticas para avaliar a qualidade, talento e mérito científico de um cientista (Heinze et al., 2007; Zanotto, 2006). Ainda, as especificidades de cada área reflectem-se na impossibilidade de fazer comparações entre áreas (por exemplo, entre um investigador em história e um investigador em biologia), e, conseqüentemente, nos diferentes critérios de excelência estabelecidos (Heinze et al., 2007; Simonton, 2009).

A este respeito, Shanteau e colaboradores (Shanteau et al., 2002) afirmam “no generally accepted approach exists at the present time” (p.258), referindo-se às limitações das abordagens utilizadas. A título de exemplo, refira-se o efeito da popularidade no caso da aclamação social, o critério de experiência que nem sempre implica *expertise*, e a certificação (ou os títulos) que pode permanecer para o resto da carreira de uma pessoa sem que haja contínua aquisição e desenvolvimento de competências (Weiss et al., 2006). Os mesmos autores alertam para o facto de, na generalidade das medidas utilizadas, serem pessoas que avaliam pessoas, sendo por isso crucial a capacidade avaliativa dos *experts* (Shanteau et al., 2002; Weiss et al., 2006). Assim, propõem uma nova abordagem para a avaliação da *expertise*: a *CWS approach* (Cochran-Weiss-Shanteau) (Shanteau et al., 2002; Weiss & Shanteau, 2003; Weiss et al., 2006). Nesta abordagem, Weiss e Shanteau (2003) partem de duas premissas: (1) a competência avaliativa, ou de tomada de decisão, é o ponto fulcral da *expertise*, e (2) um *expert* funciona como instrumento de medida, logo, deverá manifestar elevada capacidade discriminatória e elevada consistência. Weiss e Shanteau (2003) propõem um índice através do

qual procuram captar esta competência avaliativa, considerando que uma decisão de um *expert* deverá responder a dois critérios: (1) a capacidade de discriminação entre estímulos dentro de um domínio específico, e (2) a capacidade de repetir a mesma decisão em condições semelhantes, logo, requer consistência interna. Assim, o índice CWS consiste no quociente da discriminação pela inconsistência.

De acordo com esta equação, a *expertise* avaliada será elevada quando um *expert* discrimina eficazmente, e será reduzida quando o *expert* é inconsistente nas suas decisões. Este índice pode ser estimado pedindo a *experts* para tomar decisões perante um conjunto de estímulos, permitindo avaliar a sua capacidade discriminatória, e, repetindo alguns dos estímulos, é possível avaliar a sua consistência na decisão. Embora os autores defendam que esta medida é eficaz na ausência de critérios externos e de *gold standards*, também reconhecem que esta é uma medida mais qualitativa do que quantitativa, com valor descritivo, devendo ser interpretada de forma relativa. No fundo, a medida CWS apenas permite avaliar se alguém age como um *expert* (avaliando de forma discriminatória e consistente), mas não a *expertise* em si, reconhecendo que pode mesmo induzir em erro quando os avaliadores não têm informação prévia suficiente para avaliar se a informação sobre determinado estímulo está a ser correctamente seleccionada (Shanteau et al., 2002; Weiss & Shanteau, 2003; Weiss et al., 2006). Ainda, os resultados desta medida não podem ser comparados entre situações de teste pois a capacidade de avaliação de um indivíduo depende sempre dos estímulos/condições específicas em que está envolvido. Contudo, a medida CWS poderá ser importante no treino de futuros *experts*, sobretudo em contextos profissionais onde a capacidade avaliativa e de tomada de decisão é fundamental (Shanteau et al., 2002; Weiss et al., 2006).

A proposta de Weiss e Shanteau (2003) parece promissora mas os próprios autores reconhecem a relatividade inerente à interpretação da sua medida. De facto, exceptuando-se os *gold standards* existentes essencialmente no contexto desportivo (marcas, posições em *rankings*) que definem ao milésimo de segundo quem é o melhor do mundo, na maioria das áreas profissionais é bastante complexo tentar definir critérios absolutos de excelência. Como referem Weiss e colaboradores (2006), na generalidade dos contextos não há respostas certas disponíveis, são pessoas que avaliam pessoas, e por mais que procurem rigor nos critérios definidos, os resultados parecem ser sempre relativos a um conjunto de especificidades da tarefa, do contexto, e do próprio avaliador. Contudo, os investigadores procuram definir os

critérios de selecção dos indivíduos excelentes com regras explícitas e objectivas, embora os critérios utilizados dependam também das características do estudo, das questões subjacentes, e do tipo de medidas utilizadas (Simonton, 1999).

Ainda que seja possível encontrar críticas e limitações a cada um dos critérios, de facto, parece-nos muito complexo estabelecer critérios únicos de excelência. Assim, importa reconhecer a multiplicidade de critérios possíveis, justificando as opções tomadas no momento de identificar e seleccionar os indivíduos a incluir nos estudos em torno da excelência.

Instrumentos e procedimentos de análise

Várias questões se levantam em estudos com adultos de excelência no que diz respeito aos instrumentos e procedimentos de análise. A recolha de dados de forma directa parece ser um processo complexo quando nos referimos a indivíduos de excelência com vidas profissionais de sucesso e agendas preenchidas. Além da ausência de compensações financeiras aos participantes nas investigações realizadas em contexto português, a morosidade da generalidade das provas psicológicas para adultos, e a ausência de estudos com grupos específicos (nomeadamente, profissionais de excelência), acabam por se reflectir num conjunto de dificuldades que os investigadores no estudo da excelência enfrentam. No caso português parece particularmente complicado, uma vez que as (poucas) provas psicológicas existentes para adultos (e.g. Neo-Pi-R, WAIS, entre outras) possuem um grande número de itens, sendo, portanto morosas, e, em muitos casos, necessitam de estudos recentes de aferição e adaptação.

Para além das características das provas, a sua utilização em indivíduos excelentes levanta vários problemas. Por um lado, há a probabilidade dos resultados apresentarem efeitos de tecto (Simonton, 1999), uma vez que estes indivíduos tendencialmente apresentam características (cognitivas, de personalidade) superiores à generalidade dos indivíduos com os quais foram obtidas normas e dados padronizados para as provas. Por outro lado, indivíduos que respondem a instrumentos por apresentarem características superiores podem abordar a situação de avaliação e recolha de dados de forma menos natural do que um indivíduo que sabe que faz parte de uma amostra “anónima” da população. Contudo, como refere Simonton (1999, p.439), é difícil de avaliar o quanto isto contamina os resultados dos instrumentos.

Uma outra forma de recolher dados é através de formas indirectas de avaliação, nomeadamente, o recurso a documentos pessoais, fontes de arquivo, ou biografias, muitas vezes sujeitas a medidas objectivas de análise de conteúdo. Contudo, mesmo neste tipo de instrumentos de recolha de dados, os investigadores têm de justificar a validade das medidas de análise de conteúdo, e recorrer, por vezes, a outras fontes de informação de forma a validar os dados recolhidos (Simonton, 1999). O mesmo parece acontecer com as entrevistas, onde, embora se avalie directamente o indivíduo, a informação será sujeita a um processo de análise de conteúdo e procedimentos de verificação e validação da informação. Nestes casos, embora para o participante a situação seja mais conveniente, o processo de recolha e análise dos dados pode tornar-se mais moroso e dispendioso para o investigador.

Ainda, uma outra questão prende-se com a análise dos dados. Geralmente, a tendência dos investigadores em ciências sociais é a de recolher dados através de instrumentos com características psicométricas fortes que permitam obter dados significativos resultado de análises estatísticas robustas. Contudo, como refere Simonton (1999), "individuals who are the best exemplars of a particular form of creativity, leadership, or other talent are most likely to represent statistical outliers with respect to relevant variables" (p. 440). Neste sentido, a interpretação dos dados recolhidos com este tipo de instrumentos deverá ter em consideração as características dos participantes e, em última análise, o investigador poderá não ter qualquer interesse que os dados obtidos com indivíduos de excelência sejam significativos e generalizáveis para a generalidade da população (Simonton, 1999).

Em síntese às considerações metodológicas dos estudos, parece-nos importante que o investigador no estudo da excelência tome em consideração todos estes aspectos relativos aos processos de amostragem e selecção dos participantes, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos dados. Não havendo respostas únicas e simples nas decisões metodológicas, importa assumir com clareza e justificar de forma coerente as decisões tomadas em função dos objectivos de investigação. O reconhecimento crescente pelo estudo de "amostras significativas" e de indivíduos excelentes parece reflectir-se também na construção de instrumentos específicos para estes grupos (e.g. Côté, Ericsson, & Law, 2005; Stoeber et al., 2007), na utilização de procedimentos de análise estatística mais elaborados (e.g. Feist, 1993; Simonton, 1991a), assim como numa maior utilização de métodos qualitativos, nomeadamente

o recurso a programas computadorizados mais sofisticados (e.g. Colemann et al., 2007; Simonton, 1999).

A Excelência na Ciência: o estudo dos investigadores/cientistas

Como já temos vindo a referir, o interesse pelas características pessoais e percursos dos cientistas desde sempre alimentou a curiosidade de investigadores das mais diversas áreas do conhecimento. Embora possamos atribuir a Sir Francis Galton o pioneirismo no estudo psicológico dos cientistas, o advento da psicologia da ciência e do estudo das diversas características e factores presentes no pensamento e comportamento dos cientistas “is an infant that has much to learn from the other, more mature metasciences” (Feist, 2006d, p. 3). Definindo a psicologia da ciência como “the empirical study of the biological, developmental, cognitive, personality, and social influences of scientific thought and behavior” (p. 4), Feist (2006d,e) reconhece que, embora um campo em forte expansão, é ainda uma área muito recente quando comparada com os trabalhos da filosofia da ciência, a história da ciência ou a sociologia da ciência. A este respeito, Feist (2006d,e) identifica três fases necessárias ao percurso de desenvolvimento da psicologia da ciência: a fase I, de isolamento, onde se encontram trabalhos isolados orientados para o estudo dos cientistas, como é o trabalho de Galton (1874), Roe (1951, 1953), Simonton (1988b), e Feist e Gorman (1998); a fase II, de identificação, caracterizada pelo reconhecimento de parâmetros teóricos e conceptuais para o campo, atraindo vários investigadores que se identificam com a área, conduzindo à organização de grupos de trabalho, de reuniões científicas regulares e centros de formação na área; e a fase III, de institucionalização, que corresponde ao estabelecimento da área, através de sociedades organizadas, à proliferação de centros de formação na área, à publicação de pelo menos uma revista científica da área para divulgação da produtividade na área.

Contudo, se os trabalhos pioneiros de Galton, Roe e Maslow, que em 1966 publicou o livro “The psychology of science”, e a ênfase, na década de 60, no estudo da criatividade científica pareciam dar o impulso necessário à formalização da psicologia da ciência, os anos 70 revelaram um declínio na investigação e uma visão pessimista quanto à inconsistência da investigação psicológica em torno dos cientistas (Feist, 2006b,c,d; Shadish, Houts, Gholson, & Neimeyer, 1989). Embora os anos 80 tenham representado um novo impulso no estudo

psicológico dos cientistas, centrando-se no estudo da personalidade, criatividade, motivação e cognição dos cientistas, onde se destaca o trabalho de D. K. Simonton (cf. Simonton, 1988a, 1991a, 1998a, 1999, 2003b, 2008), Feist (2006c,d) considera que o entusiasmo inicial se dissipou, e que a psicologia da ciência se situa ainda entre as fases do isolamento e da identificação.

Apesar da tímida afirmação da psicologia da ciência enquanto campo formal e institucionalizado de investigação, reconhece-se a vastidão de estudos em torno dos percursos e das características psicológicas dos cientistas, que nos permitem tecer algumas considerações consensuais acerca do que distingue um cientista excelente. Algumas das questões que têm motivado os investigadores, e que procuraremos esclarecer neste capítulo, desenvolvem-se em torno da personalidade dos cientistas e outras características cognitivas e motivacionais diferenciadoras, dos factores de influência no percurso dos cientistas, dos preditores do desempenho e interesse científico, da relação entre idade e produtividade científica, e dos critérios de identificação dos cientistas. Ainda que muitas vezes não se assumindo como estudos da psicologia da ciência, vários contributos têm sido dados e algumas respostas às questões mencionadas começam a reunir consenso. A este respeito, salienta-se o trabalho prolífico de D.K. Simonton em torno da criatividade e da eminência científica (1984, 1991, 1999, 2009), o trabalho de Feist (1993, 1994, 2006a,b,c,d), mas também os contributos da equipa de Lubinski e Benbow em torno do SMPY (Lubinski & Benbow, 2000, 2006; Lubinski et al., 2006; Lubinski, Benbow et al., 2001; Lubinski, Webb et al., 2001; Park et al., 2007; Wai et al., 2005), e de Rena Subotnik (Subotnik & Steiner, 1993; Subotnik, Rayhack, & Edmiston, 2006; Subotnik, Stone, & Steiner, 2001), entre outros (Busse & Mansfield, 1984; Garwood, 1964; Lehman, 1960; Mumford et al., 2005; Walberg, 1969).

O trabalho de Simonton ganhou especial relevo nesta área, especialmente pela abordagem metodológica ao estudo do que designaria *significant samples* (1999, p. 426), isto é, indivíduos que são distinguidos ou eminentes de alguma forma numa determinada área. Desenvolveu a historiometria como abordagem metodológica ao estudo de indivíduos eminentes (Simonton, 1984, 1999, 2006a, 2008), e propõe vários modelos explicativos para questões como idade e produtividade científica, o processo de desenvolvimento do talento, e a criatividade (Simonton, 1991a, 1999, 2000a,b, 2001, 2008, 2009). Ao longo deste ponto, alguns dos principais contributos da sua investigação serão assinalados.

Idade e produtividade científica

Parece consensual na literatura haver uma relação entre idade e produtividade científica, embora a explicação para tal relação seja ainda incerta (Feist, 2006a,b,d; Simonton, 1988a). Questões relacionadas com a idade óptima para contributos científicos criativos ou o período mais prolífico da carreira de um cientista têm alimentado a investigação nesta área. Numa revisão da literatura, Simonton (1988a) aponta vários resultados da investigação empírica. Por um lado, parece consensual que a produtividade tende a aumentar rapidamente até um pico a partir do qual declina gradualmente até que os desempenhos atingem um número equivalente a metade da produtividade no pico (Simonton, 1988a). Este pico da produtividade científica parece variável em função do domínio de realização, sendo mais precoce em áreas como a física teórica, a matemática pura ou outras áreas como o xadrez e a música (cerca do final dos 20 e início dos 30 anos de idade), e mais tardia em áreas como as ciências sociais ou a medicina (cerca dos 40 ou até 50 anos de idade). Assim, tem sido tendencialmente atribuído o pico da produtividade científica a jovens investigadores com cerca de 40 anos e com menos de 10 anos de actividade pós doutoramento (Ericsson & Lehmann, 1996; Feist, 2006d; Over, 1989; Simonton, 1988a, 1991a). A este respeito, Over (1989) afirma que não só os jovens cientistas são responsáveis pela maioria dos artigos de elevado impacto, como também pelos artigos de menor impacto, e, portanto, o impacto de um artigo parece ser independente da idade.

Neste sentido, Simonton (1988a, 1991a) refere que a discussão científica em torno da relação entre idade e produtividade científica deve tomar em consideração, além das diferenças existentes nas áreas de realização, a precocidade criativa, a longevidade criativa e o nível de produtividade, sendo que todas parecem estar intrinsecamente relacionadas. Simonton (1988a, 1991a) afirma que aqueles que produzem os maiores contributos científicos no fim da carreira, também tendem a ter iniciado as suas carreiras precocemente, a terminar a carreira em idade avançada, e a produzir de forma extraordinária ao longo da sua carreira. Ainda, os que iniciam precocemente a carreira tendem a revelar longevidade, sendo que a precocidade e a longevidade estão também associadas positivamente a elevadas taxas de produtividade.

A este propósito, levanta-se ainda a questão da relação entre quantidade e qualidade na produtividade científica, isto é, se há diferenças na curva da idade em função da qualidade dos produtos (criatividade) ou da quantidade dos produtos (produtividade). Simonton (1988a)

afirma que a resposta a estas questões depende de aspectos metodológicos e teóricos, afirmando: "It would seem then, that the relation between age and outstanding creative achievement very much hinges on how strictly we impose the requirement that a prospective contribution be outstanding" (p. 254). Mesmo tomando em consideração apenas os trabalhos mais produtivos, o pico da produtividade parece manter-se relativamente estável, apenas mais pronunciado (Feist, 1997; Simonton, 1988a). Deste modo, as variações parecem ser contingentes aos critérios de qualidade utilizados na realização das análises. Simonton afirma que o "ratio" da qualidade não assume uma forma curvilínea, nem aumenta ou declina em função da idade, defendendo que a idade (cronológica) se torna irrelevante para determinar o sucesso de uma contribuição científica em particular.

Procurando explicar a relação entre idade e produtividade científica criativa, Simonton (1988a) propõe o "constant-probability-of-success-model", defendendo que "creativity is a probabilistic consequence of productivity, a relationship that holds both within across careers" (p. 254). Deste modo, Simonton sugere que os indivíduos mais produtivos tendem a ser também os mais criativos, e, portanto, a variação individual na quantidade está positivamente associada à variação na qualidade.

Várias explicações têm sido sugeridas para a relação entre idade e produtividade científica, nomeadamente para o pico da produtividade ser atribuído a idades mais jovens, e para o decréscimo da produtividade criativa em idades mais avançadas. Por um lado, têm sido apontadas razões externas, nomeadamente o declínio da saúde física, o aumento das responsabilidades familiares, e o aumento das responsabilidades administrativas (Over, 1989; Feist, 1997; Simonton, 1988a, 1991a). Ainda, tem sido sugerido que as recompensas sociais podem contribuir para manter a produtividade ao longo da carreira, assim como o acesso a recursos (Feist, 2006d; Over, 1989; Simonton, 1988a).

Embora reconheça o papel dos factores externos na explicação da relação entre idade e produtividade científica, Simonton (1988a, 1991a) atribui preponderância às diferenças individuais, afirmando que os pontos centrais nesta explicação resultam da manifestação de factores intrínsecos ao desempenho excepcional. Para tal, sugere vários modelos explicativos. Um dos modelos consiste numa teoria de dois factores de Beard (1874), que postula que a criatividade resulta da cooperação balanceada entre entusiasmo e experiência. Segundo este autor, o entusiasmo proporciona a força motivacional subjacente à persistência e esforço,

enquanto a experiência permite separar o importante do acessório e expressar ideias originais de forma inteligível e persistente. Enquanto o entusiasmo é tendencialmente mais frequente em idades jovens e a experiência gradualmente aumenta com a idade, o correcto equilíbrio entre estes dois factores parece situar-se entre os 38 e 40 anos, a idade óptima mais comum para desempenhos criativos. Mais uma vez, as diferenças de pico de desempenho entre áreas parece resultar do balanço entre estes dois factores, sendo que indivíduos em áreas onde a experiência e *expertise* é fundamental tendem a dar contributos científicos criativos mais tarde, antecipando-se também um declínio insignificante com a idade.

Simonton (1988a, 1991) refere ainda as interpretações psicométricas em torno das medidas de inteligência e de criatividade, que sugerem o declínio das capacidades intelectuais e criativas, e, portanto, a relação da idade com a produtividade científica. Contudo, embora seja reconhecida a importância das habilidades intelectuais para o desempenho científico, o baixo valor preditivo da inteligência nas diferenças individuais na criatividade, assim como as questões em torno das limitações psicométricas dos testes de criatividade, e em torno da especificidade de domínio da criatividade, parecem deixar pouco esclarecida a relação entre idade e produtividade científica (Lubinski & Benbow, 2006; Feist, 2006d; Simonton, 1988a). Simonton (1988a) refere também os modelos económicos (Diamond, 1986) que justificariam o desempenho criativo como o resultado de um auto-interesse racional em que os indivíduos agiriam para maximizar a aquisição de certos bens, atribuindo essencialmente uma orientação extrínseca ao desempenho criativo.

Por fim, Simonton (1988a) propõe a sua "*chance-configuration theory*" para explicar a relação entre idade e produtividade científica. De acordo com esta teoria, o desempenho criativo resulta de duas fases:

First, a creator begins with a supply of "creative potential" (or mental elements available for chance permutations) that is haphazardly sorted through to generate creative "ideations" (chance configurations). Second, the resulting collection of ideations or "work-in-progress" becomes elaborated into finished products (communication configurations). (p. 261).

Deste modo, Simonton sugere que, se as permutas são aleatórias, então, a probabilidade de sucesso deve ser uma função probabilística resultante do número de tentativas. Assim, os desempenhos mais criativos seriam contingentes ao número de produtos, e ao tempo de carreira (e não da idade cronológica), sendo que os indivíduos que dão os maiores

contributos em fases precoces da carreira mantêm os contributos criativos ao longo da carreira e apresentam elevados níveis de produtividade (Feist, 2006a,d; Feist & Barron, 2003; Simonton, 1988a, 1991). Ainda, a investigação trans-cultural e trans-histórica aponta para a invariância nas diferenças inter-disciplinares no pico da produtividade científica, pelo que Simonton sugere que as diferenças existentes parecem resultar antes de requisitos internos de processamento da informação subjacentes a um tipo particular de processo criativo do que a influências extrínsecas (Simonton, 1991).

Preditores do desempenho e interesse científico

A par da relação entre idade e produtividade científica, vários investigadores têm procurado preditores do desempenho e interesse científico (cf. Feist, 2006a,b,d; Feist & Barron, 2003; Lubinski & Benbow, 2006; Park et al., 2007; Shavinina, 2004; Simonton, 2008a). Destaca-se o trabalho da equipa de Lubinski, Benbow e colaboradores que têm acompanhado o percurso de jovens identificados como talentosos aos 13 anos desde há 35 anos (ver capítulo I) (Lubinski, Webbet al., 2001; Lubinski & Benbow, 2000, 2006; Wai et al., 2005; Lubinski et al., 2006), mas também os resultados obtidos por Feist, Simonton, entre outros investigadores (e.g. Bloom, 1985; Shavinina, 2004).

Vários autores apontam a congruência entre percepção de auto-eficácia, aptidões e desempenho como importantes preditores no desenvolvimento do interesse científico (Feist, 2006c; Lubinski & Benbow, 2000, 2006). De acordo com Lubinski e Benbow (2000, 2006), os *hobbies* e actividades extracurriculares exercem um papel fundamental no processo de diferenciação dos interesses e de aquisição de conhecimento sobre determinado assunto. Os mesmos autores afirmam que os interesses e as aptidões determinam, conjuntamente, o sucesso nos domínios do conhecimento em que os indivíduos se envolvem, e que, à medida que o sujeito toma decisões de carreira, as diferenciações entre sujeitos nas estruturas de conhecimento tornam-se mais salientes. Estes dados parecem ir ao encontro do que foi previamente referido, nomeadamente que, quanto mais precoce o envolvimento na ciência, mais precocemente se revelam os desempenhos excepcionais (Feist, 2006a,d; Feist & Barron, 2003; Simonton, 1988a, 1991; Wai et al., 2005). Deste modo, as aptidões excepcionais e os interesses parecem ser importantes determinantes das escolhas educativas e vocacionais,

contribuindo para a iniciação precoce numa carreira científica (Lubinski & Benbow, 2000; Lubinski, Benbow et al., 2001; Feist, 2006c; Park et al., 2007; Simonton, 1991; Wai et al., 2005).

A este respeito, alguns autores têm afirmado que os resultados em testes estandardizados de inteligência têm baixo valor preditivo relativamente a desempenhos criativos e sucesso profissional na idade adulta, e que outros factores como um forte envolvimento (*commitment*) e a motivação têm um papel mais importante (Barron & Harrington, 1981; Bloom, 1985; Busse & Mansfield, 1984; Wai et al., 2005; Feist & Barron, 2003; Immordino-Yang & Damásio, 2007; Morais, 2001; Runco, 2004; Simonton, 2000a,b). Embora reconhecendo o valor de factores motivacionais, e de influências educativas no desenvolvimento da excelência científica, a equipa de Lubinski e Benbow defende o papel preditivo das aptidões intelectuais, nomeadamente o raciocínio quantitativo, e dos interesses científicos, baseada nos resultados da investigação ao longo de 35 anos com jovens identificados aos 13 anos com capacidades intelectuais excepcionais (Lubinski & Benbow, 2000, 2006; Lubinski, Benbow et al., 2001; Lubinski et al., 2006). A título de exemplo, grande parte dos indivíduos identificados aos 13 anos com capacidades intelectuais excepcionais (avaliados através do SAT, uma prova académica destinada à selecção dos alunos no acesso à universidade) (cf. Lubinski & Benbow, 2000), revelaram, aos 33 anos de idade, ter graduação superior (doutoramentos ou mestrados) em áreas científicas, ocupavam profissões académicas ou científicas, e possuíam reconhecimento profissional através de compensações financeiras bastante elevadas (Lubinski & Benbow, 2006; Lubinski et al., 2006; Park et al., 2007). Ainda, a mesma equipa verificou que os indivíduos com resultados superiores na aptidão verbal revelavam, 20 anos depois, ter optado por carreiras ligadas a cursos sociais, enquanto os indivíduos com aptidões superiores na matemática e espacial tinham optado por carreiras ligadas à engenharia e ciências da computação. O mesmo se verificou quanto aos interesses vocacionais avaliados aos 13 anos, sendo que a predominância dos interesses investigativos se verificou nos mesmos sujeitos passados 20 anos. Os participantes do SMPY revelam satisfação com a profissão, com o percurso profissional, percepção de sucesso, e, ainda, reconhecem a importância da relação com outros significativos para a satisfação com a vida (Lubinski et al., 2006).

Assim, a equipa de Lubinski e Benbow afirma que as diferenças nas aptidões e nas preferências em idade escolar são preditivas das escolhas de carreira que os indivíduos fazem e

dos percursos profissionais que constroem (Lubinski & Benbow, 2006; Lubinski, Benbow et al., 2001; Lubinski et al., 2006; Park et al., 2007; Wai et al., 2005). Contudo, como Lubinski e Benbow (2006) afirmam: “it takes more than the right mix of specific abilities, interests, values, and opportunities to be attracted to and excel in STEM areas” (p.331). Deste modo, reconhecem o papel de factores conativos como a dedicação intensiva ao trabalho, sobretudo em áreas exigentes a nível intelectual e o tempo dedicado à tarefa (Feist, 2006a, 2006d; Lubinski & Benbow, 2006). Reconhecem ainda o papel fulcral dos factores educativos, nomeadamente a existência de oportunidades educativas estimulantes em fases precoces do desenvolvimento, promotoras de competências, interesses e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de carreiras científicas (Bleske-Rechek et al., 2004; Lubinski & Benbow, 2006; Lubinski, Benbow et al., 2001; Wai et al., 2005).

Para além das aptidões intelectuais e dos interesses, outros factores têm sido considerados como preditores do desenvolvimento do interesse científico. Alguns estudos têm apontado a ordem de nascimento como um desses factores, considerando que tendencialmente os cientistas são os primeiros filhos (Feist, 1998, 2006d; Olszewski-Kubilius, 2000). Embora os resultados da investigação em torno da ordem de nascimento seja inconsistente e contraditória, alguns autores apontam este factor como determinante na disposição individual para aceitação ou rejeição da autoridade e, deste modo, para a aceitação de ideias e teorias mais conservadoras (tendência dos primeiros filhos) ou mais revolucionárias e liberais (tendência dos últimos filhos) (Feist, 2006a, 2006d; Olszewski-Kubilius, 2000).

Um outro factor prende-se com as origens parentais e a descendência de imigrantes (Feist, 2006a, 2006d; Lubinski et al., 2006; Olszewski-Kubilius, 2000; Simonton, 1988a). Alguns estudos têm revelado que a percentagem de cientistas descendentes de pais imigrantes ou com origens estrangeiras é especialmente elevada em cientistas bem sucedidos (cf. Lubinski et al., 2006; Feist, 2006a, 2006d). Várias justificações têm sido apontadas, nomeadamente a ética de trabalho e a noção de “*hard work*” dos imigrantes, mas também a heterogeneidade de elementos cognitivos resultante da exposição a diferentes formas de pensar (Feist, 2006a, 2006d). Neste sentido, a exposição a vários contextos e experiências culturais parece conferir vantagem cognitiva nos indivíduos, aumentando a probabilidade destes desenvolverem interesses científicos (Feist, 2006a,b,c; Simonton, 2000a,b,c).

Outros factores têm sido considerados como importantes preditores do interesse e desempenho científico, nomeadamente algumas características da personalidade (Feist, 2006a, 2006d; Feist & Barron, 2003). Embora a direccionalidade entre determinadas características da personalidade e o sucesso numa carreira científica seja questionável, a literatura aponta um conjunto de características disposicionais que têm sido associadas à criatividade e sucesso do desempenho científico (Barron & Harrington, 1981; Feist, 1994, 1998, 2006a,d; Feist & Barron, 2003). De um modo geral, destacam-se a abertura à experiência, a confiança e a conscienciosidade como principais características da personalidade diferenciadoras dos cientistas (Feist, 1998, 2006d). Num estudo de Busse e Mansfield (1984) com biólogos, químicos e físicos, quando limitada a amostra aos participantes dedicados exclusivamente à investigação, os resultados apontam o comprometimento com o trabalho (*commitment to work*) como o principal preditor do número de artigos publicados, e a originalidade como o principal preditor do número de citações. Como os autores referem: “hard work results in productivity” (p.125), sublinhando a importância de tomar em consideração as características da personalidade como preditores para a criatividade e produtividade científica.

Num estudo longitudinal, Feist e Barron (2003) procuraram analisar que construto psicológico melhor predizia o talento e desempenho científico em cientistas avaliados aos 27 anos de idade e aos 72 anos. Os resultados do estudo demonstraram que o potencial e o intelecto aos 27 anos prediziam a criatividade aos 72 anos, mas era a personalidade o factor com maior capacidade preditiva do desempenho criativo. Entre as características da personalidade mais salientes, Feist e Barron (2003) concluem que os cientistas mais criativos tendem a ser auto-confiantes e auto-controlados, independentes, espontâneos, responsáveis e sociáveis. Ainda, numa meta-análise em torno da personalidade na criatividade científica e artística, Feist (1998) conclui que a conscienciosidade, a abertura a novas experiências, a auto-confiança, a introversão e a disciplina são as características da personalidade que mais se relacionam com o interesse científico.

Factores de influência no percurso dos cientistas

Além das características cognitivas e da personalidade, outras dimensões têm sido exploradas na literatura como importantes influências no desenvolvimento do interesse e

desempenho científico (Bloom, 1985; Chan, 2005; Feist, 2006d; Olszewski-Kubilius, 2000; Sekowski & Siekanska, 2008; Subotnik, & Olszewski-Kubilius, 1997; Wu, 2005). Tal como referido previamente (ver capítulo I), vários autores referem a importância de *catalisadores ambientais* (Gagné, 2004, 2007), de contextos experienciais facilitadores (Staudinger et al., 1998), da criação de *ambientes psicologicamente certos* (Gould et al., 2002), de *ambientes para um funcionamento humano óptimo* (Rasmussen, Neufeld, Bouwkamp, Edwards, Ito, Magyar-Moe, Ryder, & Lopez, 2003), e da prática supervisionada (Ericsson & Charness, 1994) no desenvolvimento de percursos de excelência. Do mesmo modo, Lubinski e Benbow (2000) referem a importância das *oportunidades de aprendizagem desenvolvimentalmente apropriadas*, isto é, das experiências educativas congruentes com as capacidades e interesses dos jovens. Vão neste sentido a implementação de medidas educativas diferenciadas e os programas de enriquecimento envolvendo a família, a escola e a comunidade.

Vários estudos referem a importância dos pais nos primeiros de contacto com uma área de actividade, sendo gradualmente importante o contacto com professores e mentores que permitam o aprofundamento de competências em determinada área (e.g. Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Bloom, 1985; Côté, 1999; Moore, Burland, & Davidson, 2003; Mumford et al., 2005; Pleiss & Feldhusen, 1995; Sloane, 1985; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Subotnik & Steiner, 1993; Subotnik et al., 2003; Wu, 2005). A este respeito, Olszewski-Kubilius (2000) sugere que o ambiente familiar pode influenciar o desenvolvimento de características da personalidade e de estratégias de *coping* centrais no desenvolvimento da produtividade criativa na idade adulta. Deste modo, as características das famílias, nomeadamente o seu *status* socioeconómico, parecem influenciar o percurso de sucesso de um indivíduo, na medida em que o tipo de recursos existentes vai determinar o caminho possível para o desenvolvimento do talento (Sekowski & Siekanska, 2008; Simonton, 2009; Olszewski-Kubilius, 2000). Ainda, as influências familiares ao longo de gerações, especificamente no que se refere à transmissão de valores, normas, expectativas e atitudes, parecem reflectir-se nas preferências vocacionais, mas também no processo de socialização de um indivíduo. A título de exemplo, Olszewski-Kubilius (2000) sugere que as famílias transgeracionais, onde os valores passam ao longo da história de gerações, tendem a educar as suas crianças para caminhos menos convencionais, são menos preocupadas com a acumulação de status social, e tendencialmente promovem o desenvolvimento da criatividade. Também a existência de circunstâncias stressantes, como a perda parental, o tipo de disciplina parental, a rejeição ou super-protecção, decorrentes de

episódios stressantes ou das características das famílias, parecem estar associadas à eminência na idade adulta (Olszewski-Kubilius, 2000; Simonton, 2009). Deste modo, Olszewski-Kubilius (2000) afirma: “Creative producers will try to fulfill these motives acquired in childhood – for love, independence, or domination – through their creative work in adulthood” (p. 68). Importa sublinhar que diferentes ambientes familiares poderão ter diferentes impactos e resultados no desenvolvimento de um indivíduo, nomeadamente nas respostas de *coping* face a situações stressantes, na capacidade de enfrentar riscos, na tolerância e na abertura à não convencionalidade.

Na linha de Olszewski-Kubilius (2000), Simonton (2009) afirma também haver diferenças nos ambientes familiares quer em relação a distintas áreas científicas, quer em relação a artistas. Deste modo, cientistas de áreas como a física ou química tendencialmente provêm de famílias convencionais e estáveis, com uma educação bastante formal, ao contrário de profissionais de áreas como a psicologia ou a sociologia (Simonton, 2009). No mesmo sentido, Feist (2006d) afirma ainda que o desempenho em ciência é tendencialmente maior em famílias de cientistas, ou em famílias que, não sendo cientistas, têm atitudes positivas face à ciência.

Além do papel da família, parece ser especialmente importante o papel de professores, mentores, tutores, treinadores ou outras figuras de referência no treino, investimento, persistência e motivação em determinada tarefa (Bloom, 1985; Chan, 2005; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson et al., 2007; Feist, 2006d; Gomez et al., 2001; Gould et al., 2001, 2002; Gould et al., 2007; Olszewski-Kubilius, 2000; Ruiz et al., 2006; Sekowski & Siekanska, 2008; Simonton, 2009; Sloane, 1985; Sosniak, 1997; Subotnik, & Olszewski-Kubilius, 1997; Wu, 2005). Neste sentido, alguns autores (Jarvin & Subotnik, 2006; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Renzulli & Fleith, 2002) propõem a construção de programas educativos de intervenção no desenvolvimento de talentos, onde sugerem o acesso a professores excepcionais, o acesso a conhecimento tácito de mentores ou a programas extracurriculares e de “verão” com académicos das diferentes áreas do saber. A título de exemplo, num estudo de Bleske-Rechek, Lubinski e Benbow (2004), os participantes do SMPY sublinharam a importância do ambiente escolar estimulante, quer através de actividades académicas e intelectuais estimulantes, quer através do apoio e estímulo de professores, no investimento no seu desenvolvimento intelectual.

Deste modo, não só os professores parecem ter um papel relevante do desenvolvimento de percursos de excelência, mas também a existência de ambientes ótimos de aprendizagem.

Vários estudos sobre o papel e influência de professores significativos na excelência (Bloom, 1985; Gomez et al., 2001; Kaufmann, Harrel, Milam, Woolverton, & Miller, 1986; Morrow, 1991; Schiff & Tatar, 2003) concluem sobre o impacto significativo de tais professores na auto-estima e nas opções de carreira dos indivíduos. Kaufmann e colaboradores (1986) identificam três funções principais dos mentores e professores no percurso de indivíduos de excelência: i) a função de modelo, demonstrada por professores considerados exemplo, que estimulam intelectualmente os alunos e transmitem valores e atitudes; ii) a função de suporte e encorajamento, expressa pela preocupação com os interesses e necessidades dos alunos; e iii) a função de socialização e suporte profissional, promovendo oportunidades de visibilidade social e informação de carreira. No mesmo sentido, partindo inclusive dos discursos dos próprios professores, outros autores (Morrow, 1991; Barros de Oliveira, 2000b; Schiff & Tatar, 2003) destacam características cognitivas (facilitador da aprendizagem, desafiador das capacidades cognitivas, original e aberto à experiência), de confiança (respeito e confiança, competência científica e pedagógica) e afectivas (preocupação e interesse, suporte e ajuda).

Kiewra e Creswell (2000) analisaram a carreira de três académicos e psicólogos educacionais americanos de elevada produtividade. Tomando as comunalidades, os três estudaram em universidades de topo, com professores excepcionais, gravitando em torno de centros de excelência e de académicos criativos. Deste modo, todos eles se tornaram professores de excelência, conferindo grande importância ao seu papel como mentores, despendendo parte do seu tempo a acompanhar estudantes talentosos nas suas investigações. Em suma, parece particularmente importante o papel das famílias, dos professores e mentores, assim como ambientes ótimos de aprendizagem no desenvolvimento da excelência científica.

Crítérios de identificação

Como já referido previamente, encontramos uma multiplicidade de critérios utilizados na avaliação e identificação dos desempenhos de excelência em ciência. Os indicadores bibliométricos têm constituído os principais critérios de produtividade e criatividade científica,

reunindo consenso global neste contexto de realização enquanto indicadores objectivos de produção e difusão de conhecimento. Deste modo, o número de publicações em revistas de impacto e o número de citações constituem os indicadores de produtividade científica mais utilizados, embora os padrões de citação e publicação possam variar entre áreas (Busse & Mansfield, 1984; Diener, 2006; Heinze et al., 2007; Noyons, Buter, van Raan, Schmoch, Heinze, Hinze, & Rangnow, 2003; Simonton, 1997; Tijssen & van Leeuwen, 2003; Vinkler, 2007; Zanotto, 2006). Exemplificando, um dos índices mais utilizados é o *h-index*, que corresponde ao número de artigos que um cientista tem com pelo menos o mesmo número de citações por artigo (Noyons et al., 2003; Vinkler, 2007; Zanotto, 2006). Contudo, as diferentes áreas científicas podem ter padrões de citação distintos, influenciando os resultados obtidos através deste indicador (Diener, 2006; Zanotto, 2006). Assim, novas perspectivas procuram acrescentar, na análise dos indicadores quantitativos de excelência científica, a influência científica internacional, através da análise da produtividade de grupos de investigação e/ou instituições (Noyons et al., 2003; Tijssen & van Leeuwen, 2003). Na avaliação de um cientista excelente, parece também relevante conhecer a qualidade do centro/equipa de investigação que integra.

Como referem Tijssen e van Leeuwen (2003) “bibliometric indicators are partial indicators of knowledge creation and knowledge diffusion. As such they should be used in combination with information derived from other sources as expert panels.” (p. 2). Neste sentido, outros critérios têm sido considerados na avaliação da excelência científica, nomeadamente a nomeação por *experts* e o reconhecimento na área através de prémios ou projectos financiados (cf. Diener, 2006; Ericsson et al., 2007; Heinze et al., 2007; Palmer et al., 2005; Shanteau et al., 2002; Simonton, 1997, 1999; Weiss et al., 2006; Zanotto, 2006). Reconhecendo a subjectividade inerente a tais procedimentos, especificamente no caso da avaliação por *experts*, e a variabilidade possível em função dos avaliadores e das áreas, a nomeação por *experts* tem sido um procedimento amplamente utilizado no estudo da excelência científica (cf. Diener, 2006; Ericsson et al., 2007; Feist, 1993, 1994; Heinze et al., 2007; Palmer et al., 2005; Noyons et al., 2003; Shanteau et al., 2002; Simonton, 1997, 1999; Weiss et al., 2006; Zanotto, 2006).

Além dos indicadores bibliométricos e dos indicadores de reconhecimento pela comunidade científica, outros indicadores têm sido utilizados na avaliação da qualidade do trabalho científico, como o trabalho colaborativo (e.g. Diener, 2006) ou a experiência profissional (e.g. Shanteau et al., 2002). Contudo, como afirma Diener (2006), “no single measure of

scientific eminence is perfect" (p. 314). Deste modo, e na ausência de *gold standards* na avaliação da excelência científica, vários autores propõem o uso articulado de indicadores quantitativos e qualitativos, procurando ultrapassar as fragilidades decorrentes da utilização de critérios únicos (Diener, 2006; Feist, 1993, 1994; Gomez et al., 2001; Zanotto, 2006).

Características dos cientistas excelentes: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Vários estudos com cientistas criativos e eminentes (e.g. Bloom, 1985; Busse & Mansfield, 1984; Eccles & Feltovich, 2008; Feist 2006d; Lubinski & Benbow, 2000; Lubinski, Benbow et al., 2001; Simonton, 2008a) permitem-nos abordar as suas características cognitivas, motivacionais e de personalidade. Relativamente às características cognitivas, os cientistas excepcionais parecem destacar-se por demonstrarem: altas capacidades de raciocínio quantitativo, nomeadamente lógico-espacial (Lubinski, Benbow et al., 2001; Gardner, 1993); competências meta-cognitivas superiores (Eccles & Feltovich, 2008; Feist 2006a,d); capacidade de visualização mental (Brewer & Schommer-Aikins, 2006; Feist, 2006d; Roe, 1951), complexidade integrativa (Feist, 1994, 2006d); uso da analogia e metáfora na resolução de problemas (Feist, 2006d; vanTassel-Baska & MacFarlane, 2009); *insight* (Kounios & Beeman, 2009; Morais, 2007) e intuição (Feist, 2006d; Shavinina, 2004, 2009). Feist (2006d) acrescenta quatro pontos em que os cientistas *experts* se diferenciam dos *novices*: os cientistas *experts* tendem mais a rejeitar hipóteses do que os *novices*; são cognitivamente mais complexos; recorrem menos ao senso comum do que os *novices*; e usam mais a analogia e metáfora na resolução de problemas.

A este propósito, Simonton (2003) sublinha ainda que a produtividade e criatividade científica resultam essencialmente do domínio de um conjunto de conhecimentos especializados, obtidos após um período extenso de prática deliberada e envolvimento intensivo na área, corroborando os estudos de Ericsson (cf. Ericsson et al., 1993). Contudo, reforça a ideia que ter apenas os conhecimentos especializados não é suficiente para dar contributos originais numa área, afirmando "creators have knowledge and skill combined with the originality provided by their cognitive and dispositional constitution" (p. 484).

Ainda, tal como referido previamente, vários autores parecem concluir que não há aptidões cognitivas “especiais”, embora reconheçam a presença de competências cognitivas como a codificação selectiva, a comparação selectiva e a combinação selectiva, as associações remotas, o *insight* ou a descoberta de problemas, na realização criativa (Morais, 2001, 2007; Runco, 2004; Simonton, 2000a,b; Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1991; Csikszentmihalyi, 1988).

Ao nível motivacional, os fortes interesses científicos parecem ser importantes preditores do envolvimento na área científica e da dedicação à tarefa (Amabile, 1983, 2001; Bloom, 1985; Gardner, 1993; Lubinski & Benbow, 2000; Feist, 2006d; Morais, 2001; Runco, 2004). Bloom (1985), no seu estudo com profissionais de várias áreas, de entre as quais, neurologistas e matemáticos, destaca os interesses científicos e o forte envolvimento emocional na respectiva área de conhecimento com a tarefa, assim como o desejo de atingir níveis superiores de desempenho, e conseqüente disponibilidade para investir tempo e esforço de forma a atingir tais objectivos de sucesso. Deste modo, os cientistas parecem revelar uma forte motivação intrínseca, orientados para o desempenho e motivados pela satisfação pessoal decorrente da actividade de fazer ciência (Amabile, 1983, 2001; Bloom, 1985; Feist, 2006d; Morais, 2001, 2007; Runco, 2004; Runco & Chand, 1995; Simonton, 2000b). Como refere Amabile (2001): “people will be most creative when they are motivated primarily by interest, enjoyment, satisfaction, and challenge of the work itself (intrinsic motivators) rather than by external pressures or inducements (extrinsic motivators) in the social environment.” (p.334).

Quanto à dimensão da personalidade, várias revisões teóricas têm concluído acerca de um conjunto de características diferenciadoras dos cientistas. Feist (2006d) destaca-se pelas meta-análises e revisões de literatura que realizou em torno das características da personalidade dos cientistas, e apresenta um modelo onde organiza a personalidade em categorias: cognitiva, social, motivacional e afectiva. Assim, os traços cognitivos que se destacam nos cientistas são a conscienciosidade e a abertura à experiência (Feist, 1993, 1994, 1998, 2006d; Simonton, 2009), o que significa que os cientistas tendem a ser organizados, disciplinados, convencionais, auto-controlados, confiantes, curiosos, flexíveis, imaginativos e criativos. Ao nível dos traços sociais, os cientistas tendem a ser dominantes e assertivos, embora existindo diferenças entre áreas. Deste modo, os cientistas da área da física e matemática tendem a ser menos sociáveis e mais solitários, do que os cientistas de áreas sociais (Feist, 2006d; Simonton, 2009). Embora

reconhecendo que a ciência, tal como se faz nos dias de hoje, é cada vez mais uma actividade de equipa, Feist (2006d) afirma que grande parte da teoria e do trabalho empírico continua a decorrer de uma actividade solitária e, assim, mais propensa a pessoas introvertidas. Quanto aos traços motivacionais, os cientistas tendem a revelar-se curiosos, ambiciosos e altamente orientados e focados no desempenho, com preferência por ambientes que estimulam a iniciativa individual e a autonomia (Gardner, 1993; Feist, 2006d). Relativamente às características emocionais, os cientistas tendem a ser hostis e impulsivos, embora emocionalmente mais estáveis e mais convencionais do que os artistas ou os não cientistas. Também a este nível parece haver diferenças entre áreas científicas. Deste modo, alguns estudos (Feist, 2006d; Simonton, 2009) apontam para diferenças entre cientistas das ciências exactas e das ciências sociais, sendo os primeiros mais frios, menos emocionais e menos “rebeldes” que os segundos.

Em jeito de síntese, os cientistas mais criativos e excepcionais parecem destacar-se por serem: auto-confiantes, autónomos, abertos a novas experiências, flexíveis, ambiciosos, determinados, dominantes e organizados (Barron & Harrington, 1981; Feist, 1998, 2006d; Gardner, 1993; Morais, 2001, 2007; Mumford et al., 2005; Simonton, 2003, 2009). Algumas diferenças nas características pessoais dos cientistas parecem estar associadas a diferentes áreas científicas, nomeadamente no que se refere a interesses específicos em função das áreas, sensibilidade emocional, ser convencional ou não convencional, e extroversão e introversão (Feist, 1998, 2006d; Ludwig, 1998; Simonton, 2009). Ainda, de referir que muitas vezes as características pessoais dos indivíduos excepcionais parecem combinar-se de forma indiferenciada. Exemplificando, Simonton (2003) refere que os cientistas mais criativos destacam-se pela abertura à experiência, característica da personalidade que lhes permite estarem mais disponíveis e receptivos a vários estímulos e influências do exterior e, assim, conduzir o processo associativo para direcções inesperadas. Deste modo, Simonton (2003) afirma: “it is not easy to separate the cognitive and personality correlates of creativity” (p. 484).

O estudo dos cientistas em Portugal

Em Portugal encontramos essencialmente publicações literárias sobre o percurso de cientistas excelentes (e.g. Costa et al, 2009; Massada, 2002, 2003), ou estudos desenvolvidos

em torno das trajetórias dos cientistas na perspectiva da sociologia da ciência (e.g. Costa et al., 2009; Delicado, 2008). Embora os dados sejam dispersos e raramente centrados na análise psicológica dos cientistas de topo, permitem-nos contextualizar o cenário da investigação científica em Portugal.

Num relatório sobre a investigação em Portugal (Gago, 2003), a população de investigadores é caracterizada como jovem (mais de 40% dos investigadores têm menos de 35 anos) e equilibrada em termos de homens e mulheres na investigação (48% da totalidade dos investigadores são homens). A produtividade científica em Portugal em cooperação internacional tem revelado um franco crescimento nos últimos anos, sendo que, em 2001, 47% da produtividade científica referenciada internacionalmente resultava de colaborações com outras instituições estrangeiras. Ainda, numa conferência parlamentar sobre Ciência, realizada em 2009, onde se reuniram vários investigadores de topo e outros profissionais associados à investigação, divulgação e prática científica nacional, foi sublinhado que Portugal tem crescido nos últimos anos na produtividade científica e no trabalho em cooperação internacional, embora pareça continuar a faltar capacidade de liderança e criação de projectos, reflectindo-se, por exemplo, no reduzido número de patentes e de coordenação de projectos internacionais.

Massada (2003, 2004) publicou um conjunto de entrevistas a cientistas “de topo”, procurando conhecer os seus percursos e compreender se “vale a pena ser cientista”. Embora sendo um trabalho essencialmente jornalístico, Massada conclui, através do discurso destes investigadores, que “vale a pena ser cientista, sobretudo em Portugal” (p.15). A globalidade destes cientistas tiveram experiências no estrangeiro, sublinham a importância da avaliação e mostram-se críticos quanto às condições das universidades portuguesas, mas também afirmam que em Portugal os jovens estão muito motivados para a ciência, sugerindo que sigam “os seus próprios” percursos, e sejam originais na forma de fazer ciência.

Numa publicação da Fundação Calouste Gulbenkian sobre as trajetórias de jovens cientistas vencedores do prémio “estímulo à investigação”, Costa e colaboradores (2009) afirmam: “foi possível concluir, pois, que a esmagadora maioria destes jovens investigadores premiados prosseguiu efectivamente carreiras científicas. Mas concluiu-se também, do mesmo passo, que essas trajetórias científicas não são homogéneas, antes se desdobram num conjunto de perfis diferenciado” (p. 99). Deste modo, os autores deste estudo reconhecem a

variabilidade subjacente às trajectórias científicas, decorrendo daí a necessidade de estudos mais aprofundados, onde se possam traçar os perfis dos cientistas.

Quanto à investigação psicológica em torno de cientistas excelentes, as publicações no contexto português são francamente pontuais (e.g. Morais, 2007). Deste modo, tomamos a literatura internacional como *background* teórico do nosso estudo, e os dados das publicações nacionais, numa perspectiva compreensiva do contexto português e a promoção da excelência científica.

A excelência nas Artes Performativas: o estudo de bailarinos

Apesar da curiosidade dos investigadores no estudo dos artistas, especificamente em estudos em torno da criatividade, o estudo da excelência no contexto da dança é ainda bastante incipiente. Tal como referimos previamente, observamos um desequilíbrio na investigação psicológica no contexto das artes performativas. Se por um lado os estudos em torno da performance musical apresentam um elevado nível de sofisticação e desenvolvimento, já os estudos em torno da performance no teatro e na dança revelam-se escassos e inconsistentes (Kogan, 2002; McFee, 1992; Morris, 2005; Ureña, 2004). Kogan (2002) justifica, referindo que o impulso da investigação em criatividade privilegiou os artistas criativos (artistas plásticos, compositores, escritores) em detrimento dos artistas performativos, o que se reflecte na escassez de estudos em torno destes últimos.

Como referido previamente, vários aspectos distinguem os artistas-criativos (compositores, escritores, artistas plásticos, pintores) dos artistas-intérpretes (músicos, bailarinos, actores e cantores), o que parece também justificar a preferência pelos criadores (Kogan, 2002; Nemiro, 1998). Os artistas-criativos parecem destacar-se pela sua capacidade imaginativa de criar produtos originais, sendo avaliados por esses mesmos produtos, e, na generalidade das situações, trabalham isoladamente, não tendo de estar presentes na apresentação desses mesmos produtos (Kogan, 2002; Nemiro, 1998). Assim, facilmente poderão ser avaliados através dos seus produtos. Por outro lado, os artistas-intérpretes executam, ou interpretam, os produtos criativos de outros (por exemplo, dos coreógrafos ou compositores), e geralmente actuam inseridos numa equipa, sendo que o desempenho efectivo

produto criativo de outros depende de uma responsabilidade partilhada entre eles próprios (intérpretes) e os restantes elementos da equipa (Kogan, 2002; Nemiro, 1998). Nemiro (1998) refere-se mesmo à negligência pelo processo criativo dos intérpretes onde o processo criativo e o produto co-ocorrem, e à excessiva ênfase na “produtividade composicional”, isto é nos produtos finais. Assim, uma das dificuldades no estudo dos artistas-intérpretes parece relacionar-se com a ausência de um produto externo ao indivíduo, uma vez que o intérprete é o próprio processo e produto em si, revelando assim a natureza efémera da performance artística, uma vez que cada interpretação é dependente do indivíduo e única em si mesma. Consequentemente, parece acrescer a dificuldade em encontrar critérios de excelência neste domínio, sendo que os “produtos” resultantes do desempenho são únicos e contingentes a cada performance.

De facto, quando nos propusemos estudar a excelência no contexto da dança, deparámo-nos com várias dificuldades, decorrentes da inexistência de uma “ciência da dança”, e da inconsistência de resultados nesta área (Schnitt, 1999). Como refere Schnitt (1999), grande parte da investigação em dança é realizada por investigadores de áreas externas à dança, como a medicina, a fisioterapia e a psicologia, entre outros. Se, por um lado, este conhecimento vindo de áreas externas contribui para um conhecimento multidisciplinar e mais sofisticado, também parece reflectir a dificuldade dos profissionais da dança construírem uma identidade científica formal em dança, quando parte do conhecimento sobre o seu próprio desempenho vem de investigadores exteriores à dança (Hays, 2002; Kogan, 2002; Krasnow, 2005; Schnitt, 1990; Sloboda, 1995). Krasnow (2005) refere mesmo que um dos primeiros problemas a considerar para eliminar a barreira do conhecimento entre a investigação em dança e a prática em dança é a questão da linguagem, sugerindo que investigadores e profissionais da dança aprendam o vocabulário específico de cada área. Acrescenta que as publicações científicas deveriam ser reduzidas e publicadas em revistas para bailarinos e professores, facilitando o acesso a estes profissionais.

A investigação em artes performativas, e em concreto na dança, tem-se centrado em diferentes tópicos, tendencialmente direccionados para aspectos médicos, biomecânicos e fisiológicos da dança (Hays, 2002; Kogan, 2002; Krasnow & Kabbani, 1999; Koutedakis & Jamurtas, 2004; Morris, 2005; Raymond, Sajid, Parkinson, & Gruzelier, 2005; Sawyer, 1998; Schnitt, 1991). Numa revisão da literatura sobre o tipo de investigação realizada com bailarinos modernos, Krasnow e Kabbani (1999) organizam os tópicos de investigação em oito categorias:

(1) incidência de lesões; (2) treino de condicionamento; (3) nutrição, composição corporal e disfunções menstruais; (4) factores psicológicos e psicossociais; (5) aperfeiçoamento do treino; (6) mecanismos biomecânicos; (7) instrumentos de medida e avaliação; e (8) outras áreas de estudo, onde alguns destes tópicos são abordados mas sem resultados empíricos.

Desta revisão da literatura, os autores identificam alguns problemas subjacentes à investigação em dança, com os quais também nos deparamos. Por um lado, a maior parte da investigação em dança debruça-se sobre o ballet clássico, ou, incluindo outros estilos de dança nas amostras, analisam conjuntamente os dados, sendo assim impossível obter dados claros sobre cada tipo de dança em concreto (Koutedakis & Jamurtas, 2004; Krasnow & Kabbani, 1999). Outro problema identificado por Krasnow e Kabbani (1999) tem a ver com amostras geralmente pequenas que condicionam análises estatísticas mais elaboradas e consistentes, talvez relacionado com as dificuldades de financiamento da investigação assim como a falta de acessibilidade a um número alargado de bailarinos. Ainda, a grande parte dos estudos recorre a amostras de estudantes, condicionando a generalização dos resultados ao desempenho de profissionais adultos e *experts* (Koutedakis & Jamurtas, 2004; Krasnow & Kabbani, 1999; Silvia, 2007). Krasnow e Kabbani (1999) concluíram, ainda, que os resultados em alguns tópicos são inconsistentes e contraditórios. É o caso das contradições nas estatísticas das lesões, no que se refere ao principal local de lesão e à taxa de prevalência das lesões, e também dos resultados relativos aos efeitos de determinados procedimentos no aumento dos níveis gerais de preparação física (ou *fitness*) dos bailarinos e a sua aplicação à prática da dança. De um modo geral, esta revisão da literatura reflecte a tendência para o foco nos aspectos físicos, fisiológicos, biomecânicos e médicos da prática da dança, em detrimento dos aspectos psicológicos dos bailarinos.

Os estudos centrados nos factores psicológicos parecem relacionar-se mais com reacções negativas ao stress e associados a questões físicas e fisiológicas, do que a dimensões associadas ao aumento da performance e à manutenção de níveis superiores de desempenho (Gray & Kunkel, 2001; Hays, 2002; Krasnow & Kabbani, 1999; Schnitt, 1990). A este propósito, alguns estudos debruçam-se sobre a caracterização psicológica dos artistas, nomeadamente na área da personalidade (e.g. Aguilar-Alonso, 1996; Clabaugh & Morling, 2004; Hamilton & Kella, 1992; Kogan, 2002; Nettle, 2006; Solomon, Solomon, Micheli, Saunders, & Zurakowski, 2001; Wyon & Redding, 2005), mas também outras competências psicológicas, como a visualização

mental (e.g. Nordin & Cumming, 2005), estratégias de coping (e.g. Poczwadowski & Conroy, 2002), ou *flow* (e.g. Hefferon & Ollis, 2006). Schnitt (1990) identifica vários tópicos que têm sido alvo da investigação psicológica em dança: a ansiedade da performance; *coping* com a competitividade; perturbações alimentares; *locus* de controlo; dependência e autonomia; abuso de substâncias; *coping* com situações de lesão; transição de carreira; e outros problemas psicológicos, como as dificuldades de aprendizagem nos bailarinos, e as questões associadas às preferências sexuais. Mais uma vez, a ênfase parece centrada na remediação de problemas e na caracterização dos problemas psicológicos associados a outros problemas (físicos, fisiológicos, médicos), em detrimento do estudo das características e competências psicológicas que diferenciam positivamente os bailarinos, ou que podem contribuir para o aumento da performance.

Transversalmente a estes tópicos identificados por Schnitt (1990), parecem encontrar-se alguns “padrões” na investigação em dança. Estes tópicos parecem ser abordados tendencialmente pela psicologia do desporto ou pela psicanálise, como Schnitt (1990) refere a respeito do estudo da ansiedade da performance. De facto, neste ponto parece-nos fazer sentido o que Krasnow e Kabanni (1999) referem sobre as barreiras da linguagem entre o conhecimento científico e o contexto da dança. Também encontramos esta diferenciação entre os estudos desenvolvidos desde a área da psicologia do desporto, centrados em aspectos concretos da performance (e.g. perfeccionismo, *flow*, ansiedade, visualização mental) com vista à sua aplicação na prática da dança e no aumento da performance (e.g. de Bruin, Bakker, & Oudejans, 2009; Hefferon & Ollis, 2006; Koutedakis & Jamurtas, 2004; Krasnow, Mainwaring, & Kerr, 1999; Noh et al., 2007; Nordin & Cumming, 2005; Poczwadowski & Conroy, 2002; Tremayne & Ballinger, 2008), e os estudos desenvolvidos pela sociologia, pela psicanálise ou pela filosofia, mais centrados na compreensão dos fenómenos, onde predomina a teorização, tornando a linguagem claramente mais complexa para ser apropriada e aplicada pelos profissionais da dança (e.g. Wainwright & Turner, 2006).

Ainda, os bailarinos parecem ser estudados na sua dimensão enquanto objecto artístico, sendo que vários estudos se centram em torno da condição física do corpo, ou das implicações do treino, lesões, ou de perturbações alimentares no corpo e na prática da dança (Kenny, Cormack, & Martin, 2009; Kenny, Martin, & Cormack, 2009; Redding, Irvine, Quin, & Rafferty, 2009). Neste sentido, a forte identidade do bailarino com a sua profissão parece

levantar alguns problemas aquando das transições na carreira decorrentes de situações de lesões, mudanças na carreira, questões familiares ou de situações de aposentação da dança (Anderson, 2009; Throsby, & Jeffri, 2006; Rip, Fortin, & Vallerand, 2006; Roncaglia, 2006; Schnitt, 1990).

Recentemente, encontramos também alguns estudos focados nos aspectos cognitivos dos bailarinos, recorrendo a métodos avançados de ressonância magnética como o *fMRI* (*functional magnetic resonance imaging*), sendo possível observar e caracterizar a actividade cerebral dos bailarinos perante determinados estímulos (e.g. Bläsing, Tenenbaum, & Schack, 2009; Calvo-Merino, Glaser, Grèzes, Passingham, & Haggard, 2005; Cross, Hamilton, & Grafton, 2006). Contudo, a generalidade destes estudos são conduzidos com estudantes, ou bailarinos profissionais, não havendo uma preocupação em centrar o estudo em bailarinos excelentes. Alguns autores têm se preocupado sobre as questões do desenvolvimento e identificação do talento na dança, adaptando modelos como o de Bloom (1985) ao contexto da dança (Van Rossum, 2001). No entanto, tal como referido previamente, a investigação psicológica em dança revela-se ainda bastante incipiente. Neste ponto tentaremos desenvolver alguns tópicos que nos permitam compreender algumas especificidades dos percursos e características dos bailarinos de excelência.

Idade, género e contexto artístico

Dada a limitada investigação sobre as trajectórias desenvolvimentais e processos de aquisição da excelência na dança, dificilmente encontramos dados objectivos sobre o tempo necessário para a obtenção de níveis superiores de desempenho, e a “idade mínima necessária” para iniciar a prática da dança e a sua especialização (Ureña, 2004). Contudo, os resultados da investigação noutras áreas, como no desporto ou na música, apontam para a necessidade de cerca de 10 a 15 anos de prática deliberada para a aquisição de níveis superiores de desempenho (Bloom, 1985; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al., 1993; Noice & Noice, 2006; Sosniak, 1985; Ureña, 2004). Por outro lado, os requisitos técnicos na dança parecem depender do início precoce na área, necessário às alterações corporais (flexibilidade, mobilidade articular) exigidas em algumas formas de dança, especialmente o ballet (Ericsson & Lehmann, 1996; Warburton, 2002; Ureña, 2004).

Num estudo com bailarinos profissionais de diferentes origens culturais, nomeadamente dos Estados Unidos, Rússia e México, Ureña (2004) verificou algumas diferenças no que diz respeito à idade de início da prática especializada, e às diferenças de género e a sua relação com o início da prática da dança. Os resultados deste estudo demonstraram que os bailarinos de origem russa tendencialmente iniciam a prática da dança mais cedo do que os americanos e os mexicanos, antes dos 10 anos de idade, tomando decisões vocacionais pelo percurso profissional na dança precocemente, o que parece reflectir-se nos diferentes níveis de treino e desempenho relativamente aos participantes dos outros países. Ainda, parece não haver diferenças significativas entre a idade de início da prática da dança e o género dos participantes russos, ao contrário do que Ureña verificou para os restantes participantes: no caso dos americanos, os bailarinos iniciam a prática 3 anos após a idade das bailarinas, e, no caso dos mexicanos, 5 anos depois. Estas diferenças levaram a investigadora a questionar se os bailarinos atingiriam os mesmos níveis de desempenho com menos tempo de prática em relação às bailarinas, apontando como justificação a falta de bailarinos no contexto profissional da dança e consequentes diferenças nos critérios de avaliação das competências dos bailarinos (Ureña, 2004).

De facto, o mundo da dança parece orientar-se ainda pela imagem da bailarina, e, consequentemente, vários estudos têm sido realizados em torno da imagem corporal, do género, e do fim da carreira dos bailarinos (Bailey & Oberschneider, 1997; Hamilton & Kella, 1992; Jeffi & Throsby, 2006; Raval di et al., 2006; Roncaglia, 2006 Ureña, 2004). Embora questões distintas, todas acabam por estar interligadas. A importância da imagem corporal parece estar associada à questão do fim da carreira dos bailarinos, quer pela idade dos bailarinos, quer pela proficiência física dos mesmos. Como refere Roncaglia (2006), poucos estudos têm sido desenvolvidos em torno do fim de carreira dos bailarinos, talvez pelo facto de os bailarinos serem ainda bastante jovens, terem uma identidade profissional muito forte e estarem intensamente envolvidos na sua carreira na idade em que deveriam começar a planear a sua transição de carreira (por volta dos 30 anos de idade). Deste modo, o pico da performance artística na dança situa-se por volta dos 20 anos de idade, sendo que o fim da carreira dos bailarinos tende a situar-se entre os 35 e os 40 anos de idade (Jeffi & Throsby, 2006; Kogan, 2002; Roncaglia, 2006). Embora alguns bailarinos manifestem vontade de dançar até idades mais avançadas, seguindo o exemplo de ícones como Marta Graham, Rudolf Nureyev ou Pina Bausch, muitos acabam por abandonar a carreira precocemente, por dificuldade na recuperação de lesões,

perda de salário, e dificuldade na admissão em processos de selecção (Jeffi & Throsby, 2006; Kogan, 2002; Roncaglia, 2006; Schnitt, 1990).

Preditores do desempenho artístico

Difícilmente encontramos estudos consistentes em torno dos preditores do desempenho artístico de excelência (James, Ellison, Fox, & Taylor, 1974; Kogan, 2002). Contudo, dados recolhidos noutras áreas de realização e as propostas de vários modelos teóricos em torno do desenvolvimento do talento, permitem-nos antecipar alguns potenciais factores determinantes do desempenho artístico.

Os requisitos motores parecem exercer um papel crucial no desenvolvimento da excelência na dança, uma vez que esta área depende também da proficiência física dos bailarinos (Gray & Kunkel, 2001; Hamilton & Robson, 2006; Kogan, 2002; Warburton, 2002; Noice & Noice, 2006; Ureña, 2004). Actualmente, a dança moderna e a dança contemporânea parecem descentrar-se da imagem da bailarina perfeita, ganhando relevo outras competências criativas e expressivas, em detrimento do peso e da altura (Clabaugh, & Morling, 2004). No entanto, além da importância dos requisitos motores, os estudos em torno dos bailarinos não se têm dedicado à busca de preditores das escolhas e do sucesso na dança (Kogan, 2002).

Os dados recolhidos em torno das características pessoais e de factores de influência ambiental no percurso de bailarinos não são robustos e, embora sejam informativos acerca da caracterização deste grupo profissional, não são preditores das escolhas de carreira (Kogan, 2002). Exemplificando, Kogan (2002) descreve estudos centrados na capacidade de auto-monitorização dos actores, revelando que esta característica é essencial no desempenho do actor para o controlo de várias personagens e do comportamento expressivo, contudo, não significando que esta característica seja preditora da escolha de carreira de actor ou do sucesso no desempenho.

Alguns estudos têm encontrado relações entre determinadas características pessoais e contextuais, e, por exemplo, o controlo da ansiedade, a situação de lesões ou o desempenho criativo (Feist, 1998; Kogan, 2002; Thomson, Keehn, & Gumpel, 2009; Tremayne & Ballinger, 2008). A título de exemplo, Noh e colaboradores (2007) referem que as competências

psicológicas e estratégias de *coping* contribuem para a diminuição da probabilidade de lesão, diminuindo os *deficits* atencionais e a tensão muscular decorrentes de avaliações cognitivas centradas nos stressores, concluindo que os bailarinos com melhores estratégias de *coping* são menos propensos à existência de lesões.

Vários estudos apontam também para a relação entre as características familiares e o desempenho criativo nos artistas, embora a sua relação não seja directa. Por exemplo, Olszewski-Kubilius (2000) sugere que as condições e características familiares, nomeadamente os recursos existentes e os valores transmitidos, mas também a existência de episódios traumáticos e eventos stressores poderão contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Alguns autores (Olszewski-Kubilius, 2000; Simonton, 2003) sugerem mesmo que os indivíduos criativos são, geralmente, oriundos de famílias menos estáveis e que a existência de stressores e traumas são ingredientes necessários à criatividade. Olszewski-Kubilius (2000) afirma também que a motivação intrínseca e a orientação para o sucesso dos criativos resultam da satisfação de necessidades emocionais básicas através das suas actividades intelectuais e criativas. Contudo, tal como referido anteriormente a este respeito, embora haja associação entre a existência determinadas condições familiares e acontecimentos de vida, e o desenvolvimento da criatividade, o seu valor preditivo é questionável, nomeadamente no caso da dança (Olszewski-Kubilius, 2000).

Factores de influência no percurso dos bailarinos

Da mesma forma que há ausência de estudos em torno dos preditores do interesse e desempenho artístico, o mesmo se verifica no estudo dos factores de influência no desenvolvimento da excelência artística. Deste modo, antecipamos que alguns factores descritos na literatura possam contribuir para o desenvolvimento da excelência na dança.

Tal como referido no caso dos cientistas, os ambientes familiares e educativos merecem destaque enquanto importantes factores promotores do desenvolvimento da excelência. Se, por um lado, alguns estudos indicam que os artistas tendencialmente são originários de ambientes familiares instáveis e pouco convencionais (Olszewski-Kubilius, 2000; Simonton, 2009), por outro lado, também parece relevante que os pais tenham interesses

artísticos, ou se envolvam em actividades artísticas para promover o desenvolvimento dos interesses artísticos dos filhos (Kogan, 2002). Vários investigadores têm salientado a importância do apoio familiar no primeiro contacto com determinadas actividades, assim como para a persistência e motivação nas tarefas (Bloom, 1985; Moore et al., 2003; Van Rossum, 2001). Moore e colaboradores (2003), num estudo com músicos, concluem que, além do apoio familiar no primeiro contacto com as actividades e na persistência nas actividades, um factor diferenciador entre músicos profissionais de sucesso e músicos que acabaram por abandonar a carreira era o facto de as mães, nos primeiros anos de vida, estarem com os filhos. Os autores justificam afirmando que possivelmente esta interacção permitiria maiores oportunidades para experiências musicais e troca de experiências de aprendizagem da música com as mães, resultando em experiências emocionais positivas, explicando porque, para tantos músicos, a música está tão ligada à sua experiência emocional. Deste modo, estas experiências emocionais precoces seriam fundamentais para o envolvimento intensivo numa área, e a motivação intrínseca para a persistência e desenvolvimento de competências nessa área.

Além do papel dos pais, os professores parecem exercer um papel também fundamental, tal como referido previamente no caso dos cientistas. A este respeito, vários autores referem a importância de professores “amistosos” na iniciação das actividades, que estimulem a curiosidade e o prazer pela actividade, mas também a importância de professores rigorosos e exigentes que promovam o aperfeiçoamento das competências (Bloom, 1985; Moore et al., 2003; Sloboda, 2000; Sosniak, 1997; van Rossum, 2001). Embora menos estudado, o papel dos pares também tem sido referenciado, nomeadamente a participação em actividades extra-curriculares, actividades de grupo e o apoio de colegas mais velhos, para o desenvolvimento e manutenção de uma rede de suporte social robusta que sustente o desenvolvimento de competências e a motivação para as actividades (Moore et al., 2003; Patrick et al., 1999; Sosniak, 1997; van Rossum, 2001).

Kogan (2002) refere ainda que outros factores exercem influência sobre o percurso dos bailarinos, enquanto fontes de comprometimento com a área profissional. Questionando o que leva os bailarinos a manterem-se numa área profissional caracterizada pela sua breve duração de carreira, e pela irregularidade dos projectos de trabalho e dos pagamentos salariais, Kogan aponta um conjunto de factores que parecem sustentar as decisões pela carreira de bailarino. Deste modo, aponta o envolvimento intensivo na tarefa e a motivação intrínseca que os

bailarinos manifestam pela sua actividade profissional onde o prazer e a paixão por aquilo que fazem parece constituir a principal recompensa pelos seus desempenhos (Kogan, 2002).

Crítérios de identificação

Na literatura, dificilmente encontramos critérios definidos para a identificação de bailarinos excelentes. Como já referido anteriormente, a escassez de estudos em torno dos bailarinos excelentes, a fragilidade de uma “ciência da dança”, a par da subjectividade inerente às características artísticas da dança, parecem contribuir para a falta de operacionalização de critérios na avaliação da *performance* na dança.

No caso da dança clássica, a posição ocupada na companhia (primeiro bailarino, solista ou corpo de baile, por exemplo) e o nível da companhia (regional, nacional, internacional) parecem ser indicadores consistentes de que determinado bailarino é de facto excelente (Ureña, 2004). Critérios físicos são também utilizados nas audições de dança, como o controlo motor, a coordenação e agilidade, a consciência espacial, a marcação rítmica e musical (Warburton, 2002). Em estudos onde os participantes são bailarinos de vários tipos/estilos de dança, o critério “experiência profissional” é amplamente utilizado, isto é, ter experiência profissional de pelo menos 10 anos e/ou serem membros de companhias de renome (Bläsing et al., 2009; Bolt, 2006; Calvo-Merino et al., 2005; Critien & Ollis, 2006; Hefferon & Ollis, 2006; Nordin & Cumming, 2005; Solomon et al., 2001). Contudo, este critério poderá não reflectir a excepionalidade dos desempenhos, mas apenas o tempo de experiência profissional do bailarino.

Num artigo de 2006, Bolt descreve um estudo comparativo entre bailarinos profissionais e triatletas olímpicos acerca das percepções dos participantes quanto à excelência e perfeição. Os participantes revelaram dificuldade em definir excelência, associando um forte carácter individual ao conceito, e dividiam a definição de excelência em duas categorias: técnica e artística. Deste modo, Bolt (2006) assume que a definição de excelência na dança inclui critérios como atributos físicos, proficiência técnica e capacidades artísticas, e, deste modo, “the criterion for excellence is so much more elusive due to esoteric component of artistry” (p.4). Embora encontremos alguns estudos pontuais em torno de bailarinos excepcionais que

marcaram a história da dança (e.g. Gardner, 1993), como Morris (2005) afirma: “dance as an art form has been overlooked by those researching creativity” (p. 88). Deste modo, além da natureza artística da dança e conseqüente dificuldade de definição de critérios quantificáveis, a escassa sistematização da investigação em torno dos bailarinos reforça a dificuldade na definição de critérios de excelência na dança.

Características dos bailarinos excelentes: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Estudos centrados nas características pessoais de artistas e criativos permitem-nos extrapolar alguns dados sobre as potenciais características dos bailarinos excelentes, embora, como referido previamente, os dados em torno das características psicológicas dos bailarinos sejam incipientes.

Quanto às características cognitivas, alguns estudos têm-se debruçado sobre a capacidade de visualização mental e cinestésica dos bailarinos, revelando que os bailarinos utilizam frequentemente a visualização, sobretudo em situação de treino e de desempenho (Noice & Noice, 2006; Nordin & Cumming, 2005; Shenton, Schwoebel, & Coslett, 2004; Stevens, Ginsborg, & Lester, 2009; Tremayne & Ballinger, 2008). A título de exemplo, Nordin e Cumming (2005) revelam que os bailarinos utilizam a visualização por razões cognitivas, de aprendizagem, antecipação, e aperfeiçoamento, mas também para controlo das emoções, controlo das distrações, inspiração e focalização na tarefa. O tipo de visualização utilizado varia entre imagens relacionadas com a execução dos movimentos, mas também imagens do contexto, do corpo, da personagem, ou metafóricas, permitindo-lhe desenvolver o tema para determinadas criações.

As representações mentais dos movimentos em dança são fundamentais para a aprendizagem de seqüências complexas de movimento, para interagir atentamente com os colegas, para refinar os movimentos de acordo com requisitos estéticos e expressivos, e para criar coreografias (Bläsing et al., 2009). Deste modo, a criação de coreografias pode ser uma tarefa extremamente complexa, uma vez que envolve criatividade, imaginação e simulação do movimento de vários bailarinos no espaço e no tempo. Embora estejamos centrados nos

bailarinos-intérpretes, em dança contemporânea o intérprete é também um co-criador e, de certa forma, deverá também contribuir para a criação coreográfica. Vários estudos (Bläsing et al., 2009; Calvo-Merino et al., 2005; Cross et al., 2006) têm demonstrado que a implementação da acção é baseada na representação de efeitos antecipados, o que conduz ao estabelecimento de um sistema de controlo perceptivo-cognitivo que governa a sintonia entre os comandos motores e os padrões de actividade muscular.

Deste modo, os bailarinos profissionais parecem diferenciar-se também ao nível da memória, nomeadamente no uso efectivo de técnicas de memória especializadas para codificar, activar e transformar sequências de movimento (Bläsing et al., 2009; Kogan, 2002; Noice & Noice, 2006). A experiência e repertório motor específico parecem ter uma interferência directa na qualidade das representações mentais, isto é, a *expertise* dos bailarinos parece estar relacionada com uma maior activação de zonas cerebrais motoras, implicadas quer na preparação e execução dos movimentos, quer na observação dos movimentos (Calvo-Merino et al., 2005; Carvalheiro & Rodrigues, 2009; Cross et al., 2006; Noice & Noice, 2006; Stevens & McKchenie, 2005). Ainda, os bailarinos *experts* parecem destacar-se também por realizar a activação de sequências de movimento de forma automática, por vezes revelando dificuldade em descrever os movimentos verbalmente, mas sendo capazes de acumular pontos-chave dos movimentos que combinam e se acumulam numa formação hierárquica na memória a longo prazo, permitindo reduzir o esforço cognitivo na activação da informação (Bläsing et al., 2009; Calvo-Merino et al., 2005; Cross et al., 2006).

Ao nível motivacional, um dos principais objectivos do bailarino passa por ter uma *performance* em palco que “impressiona”o público, no sentido em que o momento crucial de avaliação e demonstração das capacidades excepcionais do bailarino é a situação em palco (Kogan, 2002; Morris, 2005; Rip et al., 2006). Como refere Morris (2005) “many movers, improvisers, and dance makers tend to make different and more informed choices when truly interested in their process than when pushing the process by force or will” (p. 91). Assim, a motivação interna e a intensidade emocional dedicada à actividade profissional parecem constituir importantes fontes de motivação dos bailarinos (Kerr, Fujiyama, Wilson, & Nakamori, 2006; Lacaille, Koestner, & Gaudreau, 2007; Quested & Duda, 2009; Talbot-Honeck & Orlick, 1998; Rip et al., 2006). Exemplificando, num estudo com músicos excelentes, Talbot-Honeck e Orlick (1998) apontam o comprometimento com os objectivos de realização um aspecto crucial

para a excelência do *performer*. Num outro estudo com actores, músicos, e bailarinos, Lacaille e colaboradores (2007) concluem que os objectivos intrínsecos estão associados a uma melhor adaptação à performance em público, e, portanto, a desempenhos óptimos. Nieminen e colaboradores (2001) concluem que os bailarinos são mais orientados para a tarefa do que para o ego, o que parece estar relacionado com a motivação intrínseca, com objectivos de realização centrados em níveis superiores de desempenho, e com o envolvimento contínuo, sistemático e intenso na actividade. Deste modo, a orientação para a mestria, isto é, o esforço, a concentração e o controlo da tarefa parecem estar associados à motivação para os desempenhos óptimos em dança (de Bruin et al., 2009; Lacaille et al., 2007; Nieminen, Varstala, & Manninen, 2001; Quested & Duda, 2009; Talbot-Honeck & Orlick, 1998).

Embora alguns estudos se tenham centrado na personalidade dos bailarinos, os resultados são pouco consistentes e a generalidade da investigação em torno da personalidade explora sobretudo a sua relação com a gestão das situações de lesão, com as perturbações alimentares, e com a imagem corporal, privilegiando o estudo de bailarinos de dança clássica (Clabaugh & Morling, 2004; Kerr, Kawaguchi, Oiwa, Terayama, & Zukawa, 2000; Kogan, 2002; Schnitt, 1990). Outros estudos incluem bailarinos em amostras constituídas por outros artistas, sendo que os dados obtidos também nos informam acerca das características da personalidade destes profissionais. Numa meta-análise em torno da personalidade de cientistas e artistas, onde incluem bailarinos, actores, cantores, realizadores, fotógrafos, entre outros, no grupo de artistas, Feist (1998) afirma que os artistas são mais abertos à experiência, curiosos, imaginativos e sensíveis; e menos controlados, organizados e convencionais, do que os não artistas. Seguindo o modelo disposicional de organização da personalidade em diferentes traços, Feist (1998) conclui que os artistas são: a nível cognitivo, abertos a experiências e imaginativos; a nível motivacional, ambiciosos, impulsivos e orientados; a nível emocional, instáveis, sensíveis, e ansiosos; e, a nível social, questionam as normas e são pouco convencionais, hostis, independentes, introvertidos e frios. A propósito, o estudo de Talbot-Honeck e Orlick (1998) com músicos aponta para um conjunto de características que distinguem os excelentes, entre os quais, pensamento positivo, controlo, comprometimento com a tarefa, concentração e flexibilidade. Estes autores concluem que a imagem do músico de excelência é a de uma pessoa claramente dedicada à música e à excelência pessoal, comprometida na obtenção dos seus objectivos, aberta e disponível à inspiração e às dinâmicas de situações e desempenhos específicos.

Em suma, vários estudos convergem no sentido dos resultados de Feist, concluindo a cerca da abertura à experiência, emocionalidade, introversão, hostilidade, ansiedade, originalidade, curiosidade e não convencionalidade dos bailarinos (Alter, 1984; Hamilton & Kella, 1992; Kerr et al., 2000; Kogan, 2002; Taylor, 1997). Num estudo sobre as percepções de bailarinos de dança clássica e dança moderna acerca das respectivas características de cada grupo, Kerr e colaboradores concluem haver diferenças entre os bailarinos de dança clássica e os bailarinos de dança moderna. Os investigadores referem que os bailarinos de dança clássica receiam mais a avaliação negativa do que os bailarinos de dança moderna, e que estes últimos têm menos necessidade de estrutura do que os primeiros, o que poderá estar relacionado com o tipo de movimento (improvisado e interpretado de forma pessoal) da dança moderna e com uma maior tolerância à ambiguidade neste tipo de dança. Ainda, os autores afirmam que os bailarinos de dança moderna revelam maior auto-estima do que os de dança clássica, embora as preocupações com o corpo sejam partilhadas por ambos.

O estudo dos bailarinos em Portugal

Se o estudo da dança no contexto global da investigação psicológica nas artes performativas é escasso, em Portugal é praticamente inexistente. A generalidade da investigação em dança em Portugal parece seguir os padrões de investigação internacionais: centrada nas questões físicas, fisiológicas e biomecânicas da dança, em dimensões associadas do treino e prática da dança (e.g. Xarez, Pereira, & Mendonça, 2009), ou, por outro lado, em aspectos relativos ao ensino da dança (e.g. Batalha, 2004; Lacerda & Gonçalves, 2009; Moura & Monteiro, 2007). As publicações nesta área são realizadas em revistas nacionais sem arbitragem científica, actas de congressos, ou em edições institucionais, o que parece revelar uma frágil cultura científica no estudo da dança em Portugal.

Contudo, importa referir alguns dados interessantes. Numa entrevista realizada a vários coreógrafos do contexto nacional sobre “o bailarino ideal”, Figueira (1998) resume algumas das características identificadas: o bailarino ideal destaca-se pela sua individualidade e singularidade; reúne algumas características pessoais como a sensibilidade, criatividade, originalidade, inteligência e orientação para os objectivos; é valorizada a expressividade e a experiência do movimento além da técnica e da imagem corporal. Amaral (2003) procurando

estudar a relação entre criatividade e aprendizagem de técnicas de dança, conclui que existe uma relação entre prazer e criatividade que constitui uma importante fonte de motivação para os bailarinos, e que o balanço entre o domínio técnico do movimento e a criatividade parece essencial no desenvolvimento de novos movimentos.

Embora os dados não revelem robustez científica que permitam tecer conclusões acerca das características dos bailarinos portugueses, permitem-nos contextualizar o estudo da dança em Portugal. Deste modo, os investigadores nesta área assumem alguma curiosidade e preocupação pelas características pessoais dos bailarinos excelentes, sobressaindo a necessidade de conhecer a singularidade destes indivíduos, e, conseqüentemente, a necessidade de estudos mais aprofundados e robustos neste domínio.

Síntese

Ao longo deste capítulo procuramos situar o estado da investigação empírica quanto aos desempenhos excelentes em contextos de realização. Como procuramos esclarecer, consideramos a excelência em contextos de realização valorizados socialmente, e onde o indivíduo excelente manifesta desempenhos superiores de forma consistente, diferenciando-se dos pares com o mesmo nível de conhecimentos superiores e *expertise*. Tomando os contextos de realização abordados neste trabalho, o da investigação científica e o da dança, percebemos que o investimento da investigação em cada uma das áreas tem sido claramente distinto. Embora os cientistas e os artistas constituam desde sempre os alvos de interesse de varias áreas da psicologia, a investigação parece ser bastante mais consistente e robusta em torno dos cientistas do que em torno dos artistas.

Como fomos discutindo ao longo do primeiro ponto deste capítulo, uma parte significativa da investigação em torno dos desempenhos superiores decorre dos estudos de criatividade e dos estudos da psicologia do desporto. Os contributos da investigação nestas duas áreas são inegáveis, na medida em que nos permitem compreender mais aprofundadamente as características psicológicas dos indivíduos criativos e com desempenhos superiores e os factores de influência no desenvolvimento da criatividade e da excelência. Contudo, se, por um lado, os cientistas criativos têm sido amplamente estudados, já os dados em torno dos artistas, e em

particular, no caso dos bailarinos, são escassos. Deste modo, a investigação no contexto desportivo, pela proximidade aos desempenhos dos bailarinos, na sua vertente motora e de alto rendimento, parece dar importantes contributos na compreensão dos desempenhos excelentes.

No entanto, antes de avançarmos para a descrição dos desempenhos excelentes nos contextos específicos da investigação científica e da dança, procurámos esclarecer um conjunto de questões metodológicas acerca do estudo da excelência em contextos de realização. No segundo ponto deste capítulo, demos conta da diversidade de abordagens ao estudo da excelência, assinalando a multiplicidade de desenhos de investigação, de objectivos e ferramentas metodológicas. Sublinhamos, ainda, a complexidade inerente aos processos de amostragem, nomeadamente no que aos critérios utilizados na identificação e selecção dos indivíduos excelentes, e também aos instrumentos e procedimentos de análise utilizados no estudo da excelência.

Assim, partindo do enquadramento dos estudos dos cientistas e dos artistas na investigação em excelência, e do esclarecimento acerca das questões metodológicas inerentes ao estudo dos desempenhos excelentes em contexto de realização, procurámos identificar as principais características e factores de influência no processo de desenvolvimento da excelência na investigação científica e na dança. Ao longo do terceiro e quarto pontos deste capítulo, assinalámos algumas das principais dimensões pessoais e contextuais que têm sido associadas aos desempenhos superiores em ambas as áreas, assim como os critérios que têm sido utilizados na identificação dos excelentes em cada uma destas áreas. Reconhecendo que algumas dimensões psicológicas, como características da personalidade, cognitivas, e factores externos, como a influência de experiências óptimas de aprendizagem e outros significativos, estão associadas aos desempenhos excelentes, o seu valor preditivo e a natureza desta relação permanecem ainda por explicar. Ainda, a escassez de estudos psicológicos no contexto português em torno dos desempenhos excelentes nos contextos de realização referidos reflecte-se na necessidade de estudos aprofundados nesta área.

Deste modo, assumimos como ponto de partida para o estudo empírico o estado da arte da investigação psicológica no estudo da excelência, sob diferentes perspectivas ao seu estudo, abordados no capítulo I, e os contributos da investigação empírica na compreensão dos desempenhos excelentes no contexto da investigação científica e da dança, abordados ao longo deste capítulo. Reconhecemos a pluralidade de dimensões psicológicas e ambientais associadas

aos desempenhos excelentes, assim como a diversidade de abordagens metodológicas ao seu estudo. Reconhecemos ainda a multiplicidade de critérios utilizados na identificação dos desempenhos excelentes, e a escassez de estudos no contexto português, compreendendo as potenciais dificuldades que encontraremos no desenvolvimento deste estudo. Contudo, tomando a complexidade associada ao estudo da excelência, assumimos o desafio de conduzir um estudo de caso no contexto português.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DO ESTUDO

Sometimes a researcher's decision to study famous persons reflects mostly an idiosyncratic rather than a scientific motivation.

Simonton (1999, p. 431)

Introdução

A diversidade de perspectivas teóricas e a indefinição associada ao conceito de excelência discutida previamente parece reflectir-se na multiplicidade de abordagens metodológicas ao seu estudo. Podemos então afirmar que a investigação em torno dos desempenhos excelentes se distribui num *continuum* onde se encontram abordagens assentes em metodologias tendencialmente quantitativas e experimentais, até às abordagens que privilegiam métodos essencialmente qualitativos, como os estudos fenomenológicos ou a *grounded theory*. Num extremo do *continuum*, encontramos, por exemplo, os estudos que recorrem a técnicas de *functional magnetic resonance imaging* (fmri) ou de electroencefalograma (EEG) procurando analisar os correlatos neurológicos envolvidos no desempenho (e.g. Calvo-Merino et al., 2005; Ruiz, Jabusch, & Altenmüller, 2009). Numa perspectiva ainda de medida do desempenho, encontramos também os estudos de Ericsson assentes na captura, em alguns casos laboratorial, do rendimento *expert*, onde são contabilizadas as horas de treino intensivo em condições altamente controladas (e.g. Ericsson & Williams, 2007), ou os estudos de Simonton com medidas precisas recorrendo à historiometria (Simonton, 1991a, 1991b). No outro extremo, encontram-se os estudos que seguem princípios qualitativos de investigação, assentes em, por exemplo, estudos de caso (Kiewra & Creswell, 2000; Smith & Strahan, 2004), *grounded theory* (Holt & Dunn, 2004; Morgan & Giacobbi, 2006;

Noonan et al., 2004), e estudos fenomenológicos com indivíduos excepcionais em vários domínios (e.g. Burton et al., 2006; Hefferon & Ollis, 2006; Nicholls, 2007).

Contudo, a literatura em torno do estudo dos desempenhos superiores revela a preferência por metodologias quantitativas, recolhendo dados objectivos através de questionários, provas psicológicas ou medidas objectivas do desempenho (e.g. tempos no desporto ou notas escolares). Numa revisão recente sobre o estado da investigação qualitativa em torno da sobredotação e altas habilidades, Coleman e colaboradores (2007) referem que, apesar de uma maior aceitação da investigação qualitativa na literatura em torno dos desempenhos excepcionais, continua a ser privilegiada uma abordagem quantitativa, muitas vezes guiando mesmo a análise de dados qualitativos. Os mesmos autores referem, ainda, que grande parte dos estudos sobre altas habilidades tem privilegiado uma perspectiva “outsider” do tema, revelando uma maior preocupação com a confirmação de hipóteses ou procura de respostas a questões de investigação a partir da perspectiva do investigador, onde o sujeito é completamente anónimo. Como refere Simonton (1999) “their specific identities have no genuine importance beyond a transient score sheet, laboratory logbook, or clinic report” (p. 425). Assim, alguns investigadores reclamam a necessidade de mais estudos de caso que privilegiem as perspectivas “internas”, os significados e experiências de indivíduos com desempenhos excepcionais (Coleman et al., 2007).

Ainda, contrariamente à diversidade de estudos internacionais em torno do tema, tal como referido previamente, em Portugal o conhecimento sobre as características e percursos de indivíduos excepcionais é ainda incipiente. Deste modo, com este trabalho procuramos conhecer percursos de indivíduos com desempenhos excepcionais, dando voz aos seus protagonistas. A nossa investigação constitui um estudo exploratório e aprofundado, com pretensões de abrir caminhos para estudos e conceptualizações posteriores. Tendo em conta a revisão da literatura apresentada em torno dos modelos explicativos da excelência e da diversidade de metodologias ao seu estudo, apresentaremos neste capítulo o nosso posicionamento em termos metodológicos.

Objectivos do Estudo

Este trabalho orientou-se, essencialmente, numa perspectiva compreensiva dos desempenhos excelentes. Como objectivo geral pretendemos conhecer como os indivíduos de excelência descrevem os seus percursos, e, assim, verificar se a informação recolhida converge no sentido dos modelos teóricos que explicam os percursos de desenvolvimento, formação e desempenho de excelência em diferentes contextos de realização. Tomando o contexto da investigação científica e da dança procuramos analisar convergências e singularidades inter e intra grupos.

Em termos de objectivos específicos, pretendemos conhecer e analisar as dimensões pessoais e contextuais que os participantes identificam como importantes no seu percurso, desde a iniciação numa determinada área até à excelência na realização. Interessa assim conhecer e analisar as dimensões contextuais em interacção com os processos cognitivos, emocionais, motivacionais e de personalidade, nomeadamente considerando a coerência, estabilidade e variabilidade do comportamento humano.

Sintetizando, os objectivos apresentados traduzem-se nas seguintes questões orientadoras do estudo:

- i. Que dimensões pessoais e contextuais mencionam os indivíduos de excelência quando descrevem o seu percurso?
- ii. Que características pessoais parecem diferenciar estes indivíduos de excelência dos seus pares?
- iii. Quais são as comunalidades e singularidades que caracterizam indivíduos de excelência em diferentes contextos profissionais?
- iv. Como convergem os dados dos participantes com os vários modelos teóricos explicativos da excelência?
- v. Que modelos teóricos explicam a excelência em diferentes contextos de realização?

Antecipamos que, apesar da carência de estudos em Portugal, os percursos analisados reflectam os desenvolvimentos teóricos em torno do tema. Por outro lado, estimamos também que haverá um conjunto de aspectos comuns a desempenhos excepcionais em diferentes contextos de realização.

Opção metodológica: O Estudo de Caso

Motivações para a escolha do estudo de caso como estratégia de investigação

Neste estudo privilegiamos uma abordagem compreensiva e exploratória de investigação, tomando, por um lado, o carácter ímpar dos desempenhos de indivíduos de excelência, e, por outro, a escassez de estudos desenvolvidos em Portugal em torno deste tema. Procura-se, essencialmente, compreender o desenvolvimento de um percurso de excelência, analisando as suas singularidades a partir dos significados pessoais e experiências do próprio indivíduo num determinado contexto, dados que nos parecem essenciais para o desenvolvimento de posteriores conceptualizações teóricas mais refinadas e compreensivas (Leech & Onwuegbuzie, 2007; Poczwardowski & Conroy, 2002).

Tomando os vários modelos teóricos explicativos da excelência e os estudos na área, admitimos a presença de uma multiplicidade de variáveis dificilmente analisáveis através de questionários ou medidas objectivas. Optámos, assim, pelo estudo de caso como estratégia de investigação mais adequada para explorar a complexidade inerente ao percurso e experiências de indivíduos de excepcionalidade (Creswell, 1998; Guillham, 2000; Yin, 2009), e, conseqüentemente, melhor responder aos nossos objectivos de investigação. Como refere Yin (2009), o estudo de caso permite compilar e analisar as características holísticas e significativas de eventos da vida real, desde o ciclo de vida dos indivíduos ao comportamento de pequenos grupos ou de organizações.

Deste modo, privilegiamos uma abordagem qualitativa de investigação, por nos situarmos numa perspectiva compreensiva face ao tema de investigação. Embora antecipando potenciais críticas comuns à utilização de uma abordagem essencialmente qualitativa, o número limitado de casos decorrente do próprio conceito de excelência remete-nos precisamente para métodos ideográficos (mais do que nomotéticos), ou seja, centrados em casos e não em grupos ou amostras (Wallace, 1989).

Como desenvolveremos mais à frente a respeito das críticas e argumentos da opção pelo estudo de caso, neste tipo de abordagens não se aplicam os princípios positivistas da generalização e replicação. Vários procedimentos são utilizados para garantir a qualidade desta investigação, para que os resultados deste estudo tenham relevância científica face ao fenómeno

estudado e que possam ser válidos em contextos similares (Coleman et al., 2007; Glaser & Strauss, 1967; Silverman, 2000; Stake, 1995; Whittemore, Chase & Mandle, 2001). Yin (2009) refere mesmo que o objectivo no estudo de caso é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Assim sendo, pretendemos com o estudo de caso compreender a singularidade do “caso” através da sua análise de forma holística e aprofundada (Stake, 1995).

O que é um estudo de caso? Definições e características

O estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, conta já com uma extensa tradição na literatura, permitindo analisar campos de estudo com limites bem definidos, como é o caso específico de indivíduos de excelência. No entanto, embora se reconheça a sua extensa aplicação na investigação educacional e outras ciências sociais, o estudo de caso é ainda definido de forma vaga e confusa, criando dificuldade no posicionamento do investigador face à opção metodológica (Coutinho & Chaves, 2002; VanWynsberghe & Khan, 2007; Yin, 2009). Assim, procurámos ter uma posição clara e esclarecedora quanto à estratégia utilizada, embora nos tenhamos confrontado com várias dificuldades. Sem pretendermos apresentar uma extensa revisão da literatura em torno do estudo de caso, importa assinalar algumas questões que se revelaram essenciais para definirmos o nosso posicionamento face a esta opção metodológica.

A primeira questão que surgiu tem a ver com a própria definição de “estudo de caso”, uma vez que encontramos na literatura referências ao estudo de caso enquanto método, metodologia ou desenho de investigação. VanWynsberghe e Khan (2007), procurando resolver a multiplicidade de definições e conceptualizações em torno do estudo de caso, apresentam a seguinte definição: “case study is a transparadigmatic and transdisciplinary heuristic that involves the careful delineation of the phenomena for which evidence is being collected (event, concept, program, process, etc.)” (p. 80). Por heurística, os autores consideram, de uma forma genérica, a abordagem que permite focar a atenção de alguém durante a aprendizagem, construção, descoberta ou resolução de problemas. Defendem, ainda, que o estudo de caso é transparadigmático pois tem relevância além do paradigma subjacente (pós-positivismo,

construtivismo, teoria crítica) e transdisciplinar, aplicando-se a qualquer disciplina (desde as artes, às ciências sociais ou ciências da vida).

Os mesmos autores criticam a utilização do conceito de *método* (confundido com metodologia), *metodologia* e *desenho de investigação* na designação do estudo de caso. Assim, criticam a definição de estudo de caso enquanto método pois não se trata de uma técnica de recolha de dados, como a entrevista ou a observação. Consideram, ainda, que não se trata de um desenho de investigação uma vez que não oferece um plano orientador de todo o processo de selecção, recolha e análise dos dados. Por outro lado, criticam ainda que o estudo de caso seja considerado uma metodologia, no sentido em que por si só não oferece um racional teórico orientador da investigação. Deste modo, apontam um conjunto de características de um estudo de caso típico que sustentam a definição que propõem de estudo de caso enquanto “heurística transdisciplinar e transparadigmática” (VanWynsberghe & Khan, 2007). Sugerem que o estudo de caso envolve um número reduzido de participantes, cuja informação é recolhida geralmente em contexto natural, a partir de várias fontes de informação, sendo esta informação delimitada, contextual e aprofundada, permitindo trabalhar hipóteses e retirar “lições aprendidas”, que possibilitam estender o conhecimento e compreensão dos fenómenos ao investigador e aos leitores.

No mesmo sentido, Carter e Little (2007) referem o conflito existente na literatura entre método, metodologia e epistemologia, e o seu impacto na condução da investigação. Os autores definem epistemologia como a teoria do conhecimento, isto é posição teórica do investigador face ao objecto de estudo, que, por sua vez, influenciará a metodologia seleccionada. Os mesmos autores definem metodologia como a teoria e análise (o estudo) que justificam os métodos de um projecto de investigação, incluindo o estudo de caso como uma metodologia em investigação qualitativa. Por sua vez, os métodos são definidos como as técnicas de recolhas de dados, onde se incluem as entrevistas, a observação e a análise de documentos, entre outros. Apesar das críticas de VanWynsberghe e Khan (2007) às definições de estudo de caso, e da referência de Carter e Little (2007) ao estudo de caso como metodologia, o estudo de caso é frequentemente definido como método de investigação (Ghillham, 2000; Gómez, 2007; Yin, 2009), e enquadrado nas abordagens qualitativas de investigação.

Neste sentido, Yin (2009), embora apresente uma definição de estudo de caso como método de investigação, esclarece que o estudo de caso é um “modo” de investigação que

abrange a lógica do desenho de investigação, as técnicas de recolha de dados e as abordagens específicas da análise de dados. Assim, divide a definição em duas partes. A primeira parte da definição refere-se à lógica de investigação, definindo os contornos do estudo de caso (Yin, 2009, p.18): “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”.

Na segunda parte da definição são especificadas as características técnicas do estudo de caso (Yin, 2009):

A case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result, relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion, and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis. (p.18)

Kohlbacher (2006) alerta que, dada a definição utilizada por Yin, o estudo de caso não é um método mas uma estratégia de investigação. O autor refere que, enquanto estratégia de investigação, o estudo de caso abrange vários métodos (quantitativos, qualitativos ou ambos) e não pode ser definido através dos seus métodos mas antes através da sua orientação teórica e do interesse em casos individuais. No mesmo sentido, Stake (1995) defende que o objectivo do estudo de caso é a particularização, colocando ênfase no interesse pela singularidade e complexidade do caso. Stake (1995) define estudo de caso como “the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (p.xi). Também este autor refere que há muitas formas diferentes de fazer estudos de caso, admitindo orientações quantitativas, quando se procuram relações causais, e qualitativas quando o principal objectivo é a compreensão da experiência humana.

Numa síntese das principais tradições de investigação qualitativa, Creswell (1998) identifica cinco planos de investigação: a biografia, a etnografia, a *grounded theory*, a fenomenologia e o estudo de caso. Creswell (1998) define estudo de caso como “an exploration of a ‘bounded system’ or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiples sources of information rich in context” (p.61). Neste sentido, a definição de Creswell aponta para a caracterização do estudo de caso como um plano de investigação ou, no mesmo sentido de Carter e Little (2007), como uma das metodologias de investigação qualitativa.

Apesar das discussões pouco consensuais em torno “do que é um estudo de caso”, vários autores partilham uma lista de características do estudo de caso (Coutinho & Chaves, 2002; Creswell, 1998; Gómez, 2007; VanWynsberghe & Khan; 2007; Yin, 2009). Neste trabalho, apresentamos o estudo de caso como uma metodologia ou desenho de investigação qualitativa, e sumariamos as seguintes características descritas na literatura:

- i. Centra-se sobre o estudo aprofundado e detalhado de um caso (que pode ser um indivíduo, uma organização, ou um grupo de indivíduos), logo a “amostra” é reduzida ao ponto de se poder estudar um indivíduo;
- ii. O caso tem interesse num contexto específico e real. É importante definir os limites do caso, embora esta característica constitua um dos desafios em conduzir estudos de caso;
- iii. Por ter interesse específico, o estudo de caso beneficia da definição de proposições teóricas prévias que permitam não só delimitar as fronteiras do caso em estudo, mas também conduzir os procedimentos de recolha e análise dos dados;
- iv. O estudo do caso ocorre geralmente em contexto natural, havendo pouco controlo do contexto (comportamento ou acontecimentos), justificando a ideia de que, no estudo de caso, a complexidade dos contextos não se pode reduzir a relações de causa e efeito;
- v. A multiplicidade de variáveis presentes conduz à utilização de múltiplas fontes de informação de modo a obter conhecimento aprofundado sobre o caso;
- vi. O carácter único, singular e complexo do “caso” deve ser preservado, transmitindo ao leitor um sentido holístico do caso em estudo.

O estudo de caso enquanto investigação qualitativa

Sendo possível a utilização de dados quantitativos no estudo de caso, colocou-se uma outra questão: são os estudos de caso modos de investigação qualitativa ou quantitativa? Da análise da literatura entendemos haver tendencialmente duas posições em relação a esta questão. Por um lado, partindo de uma lógica de investigação quantitativa e de paradigmas positivistas e pós-positivistas, o estudo de caso é entendido como uma forma de investigação

secundária, utilizada num estágio exploratório e prévio da investigação, pobre na sua capacidade de generalização, de rigor e de representatividade (Guillham, 2000; Kohlbacher, 2006; Silverman, 2000; Yin, 2009). Por outro lado, contrariando a visão hierárquica dos vários métodos de investigação, o estudo de caso é adoptado essencialmente nos paradigmas construtivistas e abordagens qualitativas, a par de outros métodos como a *grounded theory*, a fenomenologia, a etnografia ou a biografia, seguindo princípios compreensivos e interpretativos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 1994, 1998; Kohlbacher, 2006; Stake, 1995; Yin, 2009). Contudo, tal como já referido, embora geralmente enquadrado nas abordagens qualitativas, o estudo de caso não utiliza necessária e exclusivamente dados qualitativos. Analisar um caso em profundidade caracteriza-se pela recolha de múltiplas fontes de informação, que podem ser tratadas de forma quantitativa e/ou qualitativa. Na investigação de estudo de caso, tal como noutros planos de investigação, não parece ser a forma de recolher e analisar os dados que o caracteriza como qualitativo ou quantitativo, mas antes a postura do investigador face ao tema em estudo. Não parece tratar-se, então, de questionar se é uma forma de investigação principal ou secundária, ou se responde aos critérios para se designar como qualitativo ou quantitativo, mas, antes, de que forma se adequa aos objectivos do investigador (Creswell, 1998; Kohlbacher, 2006; Smith, 2010; Stake, 1995; Yin, 2009).

O debate em torno das abordagens quantitativas e qualitativas é extenso, e vários livros e artigos de referência descrevem as principais características e diferenças de cada abordagem (cf. Creswell, 1994; Gómez, 2007; Onwegbuzie & Leech, 2005). Nos últimos anos, assistimos a um esforço crescente em recusar a tendência em polarizar as duas perspectivas, reconhecendo vantagens e desvantagens em ambas, o que levou mesmo ao desenvolvimento das abordagens mistas (Johnson, Onwegbuzie, & Turner, 2007; Kohlbacher, 2006; Lloyd-Jones, 2003; Morgan, 2007). Apesar do crescente reconhecimento e aceitação pelas comunidades científicas das abordagens qualitativas, e das tentativas em trazer alguma definição neste campo, o cenário permanece vago quando procuramos entender que tipo de investigação fazemos quando optamos por um estudo de caso (Kohlbacher, 2006).

Creswell (1998) coloca os estudos de caso no meio do *continuum* da discussão entre as abordagens quantitativas e qualitativas, entre os modelos indutivos e dedutivos. Deste modo, compreendemos a proposta de VanWynsberghe e Khan (2007) em conferir o carácter transparadigmático e transdisciplinar ao estudo de caso, tornando-se essencial determinar à

partida quais as questões do investigador e de que forma conduzem à opção metodológica pelo estudo de caso. Assim, o estudo de caso torna-se uma forma “exclusiva” de fazer investigação. A este propósito, Stake (1995) apresenta três diferenças principais entre a ênfase qualitativa ou quantitativa: 1) a distinção entre explicação e compreensão como propósito da investigação; 2) a distinção entre o papel pessoal ou impessoal do investigador; e 3) a distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído. Deste modo, o autor afirma que em ambas as abordagens há “misturas”, tratando-se antes de uma questão de ênfase.

Entendemos que a nossa ênfase no estudo de caso enquanto estratégia de investigação é essencialmente qualitativa. Para além do que já fomos referindo acerca dos objectivos que nos guiam neste estudo, assumimos o papel de um investigador que procura compreender a experiência humana num determinado tempo e contexto. Sublinhando as afirmações de Stake (1995), o investigador qualitativo, ou diremos antes, o investigador que segue uma estratégia de investigação com ênfase qualitativa, procura conhecer as histórias dos seus participantes, entrando em cena “with a sincere interest in learning how they function in their ordinary pursuits and milieus, and with a willingness to put aside many presumptions while we learn” (p. 1). Alguns autores referem que o papel do investigador em estudos qualitativos é o de “contar uma boa história” (Coleman et al., 2007), preservando as múltiplas realidades das pessoas estudadas (Stake, 1995). Assim, o investigador assume um papel central no processo de investigação pela sua interacção com o fenómeno a ser estudado, reconhecendo a proximidade com o objecto de estudo e as consequências dessa proximidade no processo de investigação (Creswell, 1994; Lloyd-Jones, 2003; Stake, 1995). Como refere Stake (1995) “each researcher contributes uniquely to the study of a case; each reader derives unique meanings” (p. 103).

Deste modo, o investigador no estudo de caso qualitativo torna cada caso único também pela forma como reflecte e avalia continuamente sobre a análise dos dados, e como descreve as decisões tomadas nas várias fases do estudo. Pretende-se que o investigador seja capaz de apresentar uma descrição clara e simultaneamente sofisticada da complexidade do caso em estudo. O investigador torna-se objectivo pelo reconhecimento da subjectividade (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) e da relatividade do conhecimento (Stake, 1995). Contudo, várias críticas têm sido apontadas ao papel do investigador na investigação qualitativa, considerando a capacidade de “contar boas histórias” como uma fraqueza e a pouca

cientificidade no processo. Em seguida apresentaremos algumas críticas e argumentos relativos à investigação qualitativa de estudo de caso.

Críticas e argumentos no estudo de caso qualitativo

Vários “mitos” acerca do que é fazer investigação qualitativa, e do que é um estudo de caso, levaram vários autores a propôr um conjunto de procedimentos de validação deste tipo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 1994; Flyvbjerg, 2006; Silverman, 2000; Yin, 2009). Algumas das críticas foram sendo apontadas ao longo do texto, mas importa ainda salientar alguns aspectos que nos parecem relevantes. Por um lado, as críticas apontadas em relação ao estudo de caso, nomeadamente, a subjectividade inerente, a falta de controlo nas variáveis e contextos, a dificuldade de generalização e teste de hipóteses, constituem precisamente aquilo que caracteriza e confere riqueza a este tipo de investigação. A este respeito, Stake (1995) afirma “good research is not about good methods as much as it is about good thinking” (p.19). Tendencialmente, a investigação em ciências sociais e humanas procura imitar a investigação em ciências exactas, definindo ciência ainda com mais rigor do que os próprios cientistas das ciências exactas (Bogdan & Biklen, 1994). Bogdan e Biklen (1994, p.64) apresentam uma citação de um prémio Nobel da Física a este respeito: “o método científico não existe como tal. A característica mais importante dos procedimentos do cientista tem sido meramente o utilizar a sua mente da melhor forma possível, sem quaisquer restrições”. Apesar das polarizações entre as abordagens qualitativas e quantitativas de investigação, e das críticas mútuas, importa reter a ideia de que a atitude científica parte de uma mente aberta em relação aos métodos e dados (Bogdan & Biklen, 1994). Partimos então de uma atitude aberta mas rigorosa face à investigação, assumindo a opção pelo estudo de caso como aquela que nos pareceu ser a melhor ferramenta para responder às nossas questões.

Por outro lado, as críticas às fragilidades de um estudo de caso qualitativo resultam também da quantidade de estudos de caso apresentados sob a designação abusiva de “estudos qualitativos”, sendo por vezes evitada a descrição detalhada e justificada de procedimentos de recolha e análise dos dados, assim como a fundamentação dos pressupostos teóricos do estudo (Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2009). É precisamente neste aspecto que reside uma outra crítica ao estudo de caso e que importa esclarecer. Anteriormente, apresentamos a crítica de

VanWynsberghe e Khan (2007) ao estudo de caso enquanto desenho de investigação por não oferecer um plano de orientador de todo o processo de selecção, recolha e análise dos dados. Vários autores assumem que o estudo de caso tem sido “mal concebido e implementado” (Coutinho & Chaves, 2002), faltando um “catálogo” compreensivo de desenhos de investigação para estudos de caso (Yin, 2009, p. 25). Yin (2009) alerta que se deve evitar considerar o estudo de caso como uma variante de outros planos de investigação, nomeadamente os experimentais. Acrescenta que o estudo de caso deve ser tomado como um método de investigação independente com o seu próprio desenho de investigação. A estrutura flexível e dinâmica de um estudo de caso parece dificultar alguns investigadores no processo de definição de um plano lógico de investigação. Por outro lado, um plano de investigação fechado e estritamente definido à partida parece contrastar com a imprevisibilidade inerente ao trabalho de campo no estudo de caso (Stake, 1995), não traduzindo necessariamente falta de rigor na investigação. Neste sentido, Yin (2009) afirma:

In the most elementary sense, the design is the logical sequence that connects the empirical data to a study's initial research questions and, ultimately, to its conclusions. *Colloquially*, a research design is a *logical plan for getting from here to there*, where *here* may be defined as the initial set of questions to be answered, and *there* is some set of conclusions (answers) about these questions. Between “here” and “there” may be found a number of major steps, including the collection and analysis of relevant data. (p. 26)

Deste modo, Yin propõe cinco componentes do plano de investigação: as questões do estudo; as suas proposições (caso haja); as suas unidades de análise; a lógica que liga os dados às proposições; e os critérios para interpretar os resultados.

Verificamos que esta é uma proposta bastante abrangente e pouco ilustrativa, mas remete-nos para a importância da descrição de um plano coerente e sistematizado da investigação de estudo de caso. Em última análise, a estrutura de um estudo de caso segue a estrutura de qualquer investigação: as questões de investigação conduzem a metodologia de investigação, que por sua vez justifica os procedimentos de selecção da amostra (aqui, a selecção do caso), de recolha e de análise dos dados, seguindo protocolos que conferem validade e rigor à investigação (Creswell, 1998). Contudo, como refere Gómez (2007), apesar do crescente reconhecimento dos métodos qualitativos, a questão da credibilidade está ainda por resolver, sendo então questionada a sua representatividade e legitimação.

Neste sentido, uma das principais críticas à investigação qualitativa decorre da subjectividade inerente a este tipo de investigação. Assume-se que a natureza da investigação qualitativa é interpretativa (Creswell, 1994; Stake, 1995), e, deste modo, a objectividade do estudo depende do conhecimento aprofundado do investigador sobre o caso, do reconhecimento das limitações e da relatividade inerente, e da existência de um referencial teórico prévio que sustente todo o processo de recolha e análise dos dados (Lessard-Hébert et al., 2005; Schilling, 2006).

Assim, vários esforços foram desenvolvidos com o intuito de imprimir qualidade na investigação qualitativa, em particular, no estudo de caso. Importa sublinhar, mais uma vez, que também aqui nos distanciamos dos critérios de qualidade das metodologias quantitativas, embora estes tivessem sido inicialmente utilizados nas abordagens qualitativas para lhe conferir rigor científico (Coutinho & Chaves, 2002; Creswell, 1998; Whittemore et al., 2001; Yin, 2009). Os conceitos de objectividade, validade (*validity*) e fiabilidade (*reliability*) utilizados na investigação quantitativa ou experimental foram considerados marcas de qualidade da investigação qualitativa (Whittemore et al., 2001). Contudo, a incompatibilidade destes termos com os propósitos da investigação qualitativa levaram à tradução destes conceitos noutros considerados mais adequados a abordagens compreensivas e interpretativas de investigação (Creswell, 1994; Whittemore et al., 2001). Referimo-nos aos conceitos de representatividade (Leech & Onwuegbuzie, 2007), legitimação (Leech & Onwuegbuzie, 2007), veracidade (*trustworthiness*, Lincoln & Guba, 1985) ou autenticidade (Lincoln & Guba, 1985).

Vários autores sugerem mesmo que as questões de generalização, replicação e veracidade numa investigação qualitativa são “falsos problemas” (Creswell, 1994; Lessard-Hébert et al., 2005; Yin, 2009; Stake, 1995). Como já referido anteriormente, a generalização no estudo de caso não se coloca ao nível das populações, mas das proposições teóricas (Yin, 2009), procurando-se que a análise do caso seja representativa de um fenómeno. Deste modo, é sublinhada a importância de uma descrição detalhada de todo o processo de estudo de caso, permitindo conhecer em que circunstâncias se desenvolveu o caso, e, assim, considerar a possibilidade de o estudo ser “replicável” em circunstâncias semelhantes (Creswell, 1994; Creswell & Miller, 2000; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Yin, 2009).

Em última análise, as questões em torno da qualidade colocam-se não ao nível dos critérios de qualidade de uma investigação, mas ao nível dos procedimentos e técnicas através

dos quais se obtêm os critérios de qualidade (Creswell, 1994; Lessard-Hébert et al., 2005). Apesar da inconsistência na terminologia associada à qualidade da investigação qualitativa (Coleman et al., 2007; Onwuegbuzie & Leech, 2007), várias estratégias têm sido apontadas para a legitimação do processo, dos dados e dos resultados de investigação. Onwuegbuzie e Leech (2007) compilaram e sugerem um vasto conjunto de técnicas, das quais salientamos:

- i. Envolvimento prolongado (*prolonged engagement*), que consiste em conduzir o estudo por tempo suficiente de modo a obter uma representação adequada da do estudo, incluindo a compreensão da cultura subjacente ao contexto do caso, ou criar confiança com os participantes.
- ii. Triangulação (de métodos, de dados, do investigador, e da teoria), reduzindo a possibilidade de enviesamentos e de associações ocasionais, aumentando a confiança nas interpretações.
- iii. *Member-checking*, que consiste na obtenção de feedback dos participantes sobre os dados, conferindo aos participantes um papel principal na avaliação da credibilidade dos dados.
- iv. *Peer debriefing*, que consiste numa avaliação externa do processo de investigação, sendo essencialmente uma outra forma de acordo inter-codificadores, mas baseado logicamente, na discussão do caso, e não empiricamente através da quantificação do acordo. Onwuegbuzie e Leech (2007) referem-se ao papel de “advogado do diabo”, isto é, daquele que coloca questões difíceis sobre o processo e permite a oportunidade de “catarse” do investigador.
- v. Descrição rica e detalhada dos dados e do processo de investigação, nomeadamente através de transcrições *verbatim*.

Em suma, como refere Yin (2009, p.3) “using case studies for research purposes remains one of the most challenging of all social sciences endeavors”. Assim, partimos para este plano de investigação cientes das dificuldades e do desafio inerentes ao estudo de caso qualitativo. Procuramos ser transparentes em todo o processo de investigação, e assim descreveremos detalhadamente todas as fases deste processo. Partindo da literatura sobre excelência, e da complexidade e a singularidade inerente a um desempenho de excelência, optamos pelo estudo de caso como estratégia de investigação, onde “caso” é um grupo de indivíduos que apresentam desempenhos excelentes. Assim, definimos o nosso estudo de caso

como múltiplo (Yin, 2009) ou colectivo (Stake, 1995), pois seleccionamos um grupo de indivíduos de duas áreas distintas através do qual pretendemos compreender o fenómeno de excelência. Pretendemos fazer análises intra-caso (individual) e inter-caso (global), procurando aspectos comuns e singularidades. Por outro lado, o estudo de caso lida com um conjunto imenso de variáveis, cuja análise implica o recurso a várias fontes de informação que deverão convergir em triangulação, e, por sua vez, deverá ser orientada a partir de proposições teóricas prévias (Bogdan & Biklen, 1994; Wallace, 1989; Yin, 2009). Para tal, apresentamos detalhadamente os procedimentos de selecção dos participantes, de recolha e de análise de dados. Privilegiamos a entrevista como principal instrumento de recolha de dados, considerando os *curricula vitae*, e a consulta de outros documentos sobre os participantes como outras fontes de informação necessárias à triangulação dos dados. Pretendemos que os procedimentos de selecção dos participantes reflectam os limites atribuídos ao caso, e que os procedimentos de recolha e análise dos dados atestem a consistência dos dados, e, assim, confirmem qualidade, validade e rigor a este estudo.

Participantes

Definição dos domínios profissionais em estudo

Partindo da literatura sobre as características psicológicas e os percursos de indivíduos de excelência, escolhemos deliberadamente abordar estes dois contextos de realização (investigação científica e artes performativas), numa época em que se valorizam as competências científicas e criativas dos jovens. Contudo, tendo optado por um estudo de caso, tivemos a necessidade de restringir os domínios profissionais dentro de cada área em estudo.

Assim, delimitamos a investigação científica aos domínios da Química, Física, e Biologia, por nos interessar essencialmente analisar investigadores em contexto de investigação laboratorial e experimental. A investigação com cientistas tem abrangido várias disciplinas científicas, desde as ciências sociais às ciências exactas ou da vida (Bloom, 1985; Feist, 1998; Feist & Barron, 2003; Mumford et al., 2005; Simonton, 2002). Deste modo, e tendo em conta que qualquer área seleccionada iria ao encontro do que a literatura tem apresentado em termos de estudo de cientistas excepcionais, optamos pelas áreas da Biologia, Física e Química

procurando encontrar jovens cientistas em contexto laboratorial em projectos de grande actualidade, conciliando com a facilidade de acesso aos centros de investigação em meio académico.

Nas artes performativas, por sua vez, delimitamos a área da dança contemporânea, pela proximidade com outras áreas motoras (tomando os estudos em Psicologia do Desporto e do Exercício, onde abundam estudos em torno da *expertise* e alto rendimento) e pela escassez de estudos nacionais e internacionais nesta forma artística. Os estudos realizados na Psicologia com bailarinos profissionais e de elite em torno do tema da excelência são escassos e, na generalidade, os que existem centram-se no estudo exclusivo de bailarinos de ballet clássico, ou no estudo simultâneo de bailarinos de vários tipos de dança (e.g. contemporânea, moderna, capoeira, danças de salão) (Calvo-Merino et al., 2005; Critien & Ollis, 2006; Hefferon & Ollis, 2006; Nordin & Cumming, 2005; Ureña, 2004). De acrescentar que na generalidade dos estudos os participantes são referidos como bailarinos profissionais, não sendo necessariamente os mais talentosos e excepcionais.

Por outro lado, na literatura também encontramos referência às diferenças entre a dança clássica e a dança contemporânea e moderna. Na dança clássica, onde as regras coreográficas são rigorosas, o talento parece estar relacionado com proficiência técnica, habilidade artística e características físicas (Kogan, 2002; Ureña, 2004), na procura da “forma ideal”. Na dança contemporânea, ao bailarino *expert* é exigido que produza e desempenhe inovações coreográficas, estando “equipado” de forma a codificar qualquer combinação possível de sequências de movimentos (Kogan, 2002). Compreendendo as diferenças existentes dentro do domínio geral da dança, consideramos que a opção por bailarinos de dança contemporânea se baseia, por um lado, na necessidade premente de estudos no domínio da dança contemporânea, e, por outro lado, de estudos com bailarinos excepcionais.

Indicadores para a selecção dos participantes

Tendo optado por um estudo de caso múltiplo, apontamos para a selecção de quatro a seis indivíduos de cada domínio profissional, conforme sugere Creswell (1998). Embora reconhecendo que os desempenhos excepcionais se manifestam em momentos etários

diferentes em função do domínio profissional e da relevância da produção científica ou artística num determinado momento para a respectiva comunidade profissional, optamos por seleccionar jovens, procurando compreender a excelência numa fase de produção criativa e de desempenho de alto rendimento. Recordamos que a literatura aponta para que, na área da ciência, e dependendo da disciplina, o pico do desempenho se manifeste entre os 30 e os 40 anos (Ericsson & Lehmann, 1996; Feist, 2006d; Simonton, 1991a). Nas artes performativas, nomeadamente a dança, o pico do desempenho parece situar-se no limite dos 30 anos (Ericsson & Lehmann, 1996; Roncaglia, 2006; Ureña, 2004). Contudo, reconhecemos que os limites etários não constituem indicadores objectivos da “idade do sucesso”. Procuramos, seguindo a sugestão metodológica dos estudos de Bloom (1985; Sosniak, 2006), conhecer percursos de jovens numa idade de demonstração das suas competências, portanto, numa fase activa da sua carreira, sendo profissionais com actividade autónoma, mas não muito distanciada do seu percurso formativo de modo a recordarem com alguma facilidade e actualidade as suas experiências anteriores sem as confundirem com eventos subsequentes (Sosniak, 2006).

Por outro lado, parecem existir diferenças de género nas opções vocacionais nas diferentes áreas. Assim, consideramos que há mais homens que optam por uma carreira de investigação de sucesso na área das ciências exactas (Feist, 2006b; Piirto, 1991), enquanto a dança parece ser um contexto profissional com maior número de mulheres (Ureña, 2004). Assumindo as diferenças de género e de idade nos dois grupos, procuramos, no entanto, assegurar alguma proximidade na identificação dos participantes. Assim, tomamos a delimitação das áreas, género e idade dos participantes como indicadores facilitadores da selecção dos participantes mas não como critérios absolutos.

Procedimento de selecção dos participantes

Tal como referido anteriormente (ver capítulo II), uma das dificuldades no estudo de indivíduos de excelência prende-se com a diversidade de critérios de excelência na identificação e selecção dos indivíduos. Tendo em conta as várias propostas da literatura (Heinzeet al., 2007; Morais, 2007; Shanteau et al., 2002), optamos por iniciar a identificação dos indivíduos de excelência através do contacto com *experts* dentro da comunidade científica e artística alargada. Esta estratégia metodológica tem sido frequentemente utilizada na selecção de indivíduos de

excelência em diferentes domínios de realização (Heinze et al., 2007; Schempp, Webster, McCullick, Busch, & Mason, 2007; Shanteau et al., 2002). Apesar das críticas apontadas enquanto estratégia de avaliação marcada socialmente e por vezes enviesada, vários autores reconhecem que a nomeação consensual pelos pares é uma estratégia adequada de identificação da alta qualidade dos desempenhos (Shanteau et al., 2002; Zanotto, 2006).

O painel de *experts* em cada domínio (investigação científica e dança) foi constituído por profissionais seniores e *experts* nas referidas áreas. No caso da investigação científica, foi estabelecido contacto com três investigadores seniores (Biologia, Física e Química), com experiência e conhecimento na área da produção científica nacional nas respectivas áreas através de, por exemplo, experiência na avaliação e coordenação de projectos, ou integração de júris de concursos ou projectos por parte das instituições de financiamento. Realizamos uma reunião informal com cada um dos investigadores *experts* no sentido de discutir as características associadas a profissionais de excelência e os critérios utilizados na sua identificação. No caso da dança, foi possível reunir simultaneamente com quatro profissionais também com experiência e conhecimento na área da dança e da produção artística nacional, com funções diversas, desde directores de companhias, produtores, programadores, e críticos de dança.

Depois de assinalados os critérios de identificação, solicitamos a cada painel de *experts*, tendo em conta ainda os indicadores facilitadores delimitados (em termos de idade, género e áreas profissionais), que nomeassem profissionais que correspondessem a tais características. Consideramos os indivíduos a integrar o estudo aqueles que foram consensualmente identificados pelos *experts*.

Seleção dos cientistas

Da análise da informação recolhida com os *experts*, sobressaem dois tipos de indicadores relativos à identificação de investigadores de excelência. Por um lado, indicadores quantitativos, resultantes de índices bibliométricos e análise curricular, nomeadamente: número de artigos publicados, citações, publicações em revistas de impacto; projectos de investigação; e equipas/entidades em que trabalhou. De um modo geral, estes indicadores são amplamente reconhecidos e parecem impôr-se no contexto da investigação científica. Foram ainda referidos os prémios como indicador de reconhecimento e valorização social, mas com pouco impacto na

avaliação da qualidade de um investigador. Por outro lado, ressaltaram também indicadores qualitativos, relativos ao reconhecimento de um conjunto de características e competências pessoais que parecem diferenciar os investigadores de excelência (e.g. curiosidade que se traduz em obsessão e paixão pela área de estudo, extrema dedicação, compromisso de envolvimento (*commitment*) ao exercício das suas funções, criatividade, capacidade de adaptação, flexibilidade, comunicação e capacidade de trabalho em rede). Ainda, outro indicador da qualidade dos desempenhos de um investigador referido foi a qualidade dos centros de investigação, ou das equipas e projectos de investigação em que os investigadores estão envolvidos.

Sintetizando, os indicadores bibliométricos e quantitativos são globalmente reconhecidos como indicadores objectivos dos desempenhos excepcionais de investigadores de excelência. Acrescem, no entanto, indicadores qualitativos, referentes a características pessoais e a factores contextuais que parecem esclarecer quanto às características que distinguem investigadores excelentes relativamente aos seus pares (Zanotto, 2006).

A identificação dos quatro jovens cientistas a colaborar neste estudo seguiu então os seguintes critérios:

- i. Investigar numa das seguintes áreas científicas: Física, Química, e Biologia;
- ii. Ter entre 30 e 45 anos de idade;
- iii. Cumprir algum dos indicadores quantitativos identificados: ter indicadores de produtividade científica (artigos publicados em revistas de impacto; número de citações, livros); estar envolvido em projectos inovadores ou equipas com mérito científico (internacionalização); ter obtido prémios de reconhecido valor (e.g. Prémio Estimulo à Investigação da Fundação Calouste Gulbenkian; Pfizer Price).

Em suma, para além dos indicadores quantitativos, tomamos em consideração o facto de o indivíduo se destacar em relação aos seus pares por características pessoais específicas (e.g. obsessão e paixão pelo trabalho, extrema curiosidade, capacidade de adaptação a situações diversas, inovação e criatividade).

Seleccção dos bailarinos

Conforme referido previamente, os critérios de selecção de bailarinos na dança são mais “subjectivos” e por vezes pouco claros. Quando são estudados bailarinos de ballet clássico, a posição ocupada na companhia (primeiro bailarino, solista, ou corpo de baile, por exemplo) e o nível da companhia (regional, nacional, internacional) parecem ser indicadores consistentes de que um bailarino é de facto excelente (Ureña, 2004). Quando os estudos incluem bailarinos de vários tipos/estilos de dança, utilizam maioritariamente o critério de “experiência profissional”, isto é, ter experiência profissional de pelo menos 10 anos e/ou serem membros de companhias de renome (Calvo-Merino et al., 2005; Critien & Ollis, 2006; Hefferon & Ollis, 2006; Nordin & Cumming, 2005). Contudo, nem sempre a experiência profissional parece estar directamente relacionada com a excepcionalidade dos desempenhos.

No caso do painel de *experts* na área da dança, foi identificado um conjunto de indicadores de excelência essencialmente qualitativos. De entre estas características “diferenciadoras” dos excelentes, foram referidas a curiosidade, a “generosidade”, “humildade” e “transversalidade”. Estas características podem ser traduzidas na capacidade dos bailarinos em se adaptarem a diferentes projectos, companhias ou coreógrafos e manterem de forma consistente um desempenho de nível superior. Foram ainda referidos os prémios e o número de companhias/coreógrafos com os quais trabalham (a “circulação”) como critérios mais “objectivos” que sustentam as “nomeações”. Neste sentido, tendo sido consensual a indicação dos bailarinos excelentes por profissionais de varias áreas da dança, e associando prémios e distinções que estes tenham recebido, consideramos ter reunido indicadores consistentes para justificar a selecção destes bailarinos. Numa área como a dança contemporânea, onde muitos profissionais iniciam a prática profissional sem ter tido formação especializada em dança, consideramos importante acrescentar como indicador de qualidade ter formação especializada, com formação de base em dança clássica. Sumariando, tomados os seguintes critérios na selecção dos bailarinos:

- i. Ser profissional em dança contemporânea;
- ii. Ter entre 20 e 40 anos de idade;
- iii. Cumprir algum dos indicadores identificados: ter formação especializada e ter formação clássica de base; ter trabalhado em projectos/companhias nacionais

e internacionais; ter obtido prémios de reconhecimento (e.g. prémio José Ribeiro da Fonte).

Sumariando, apresentamos no quadro 3.1 os critérios utilizados na selecção dos participantes, decorrentes da nomeação dos *experts* das respectivas áreas de realização.

Quadro 3.1 – Critérios utilizados na selecção dos participantes.

Cientistas	Bailarinos
<ul style="list-style-type: none">• Investigar numa das seguintes áreas científicas: Física, Química, e Biologia;• Ter entre 30 e 45 anos de idade;• Cumprir algum dos indicadores quantitativos identificados: ter indicadores de produtividade científica (artigos publicados em revistas de impacto; número de citações, livros); estar envolvido em projectos inovadores ou equipas com mérito científico (internacionalização); ter obtido prémios de reconhecido valor (e.g. Prémio Estimulo à Investigação da Fundação Calouste Gulbenkian; Pfizer Price).	<ul style="list-style-type: none">• Ser profissional em dança contemporânea;• Ter entre 20 e 40 anos de idade;• Cumprir algum dos indicadores identificados: ter formação especializada e ter formação clássica de base; ter trabalhado em projectos/companhias nacionais e internacionais; ter obtido prémios de reconhecimento (e.g. Prémio José Ribeiro da Fonte).

A entrevista como instrumento de recolha de dados

Considerando que as metodologias qualitativas primam por permitirem aos investigadores um conhecimento aprofundado e compreensivo acerca de um fenómeno, a entrevista surge, então, como estratégia dominante de recolha de dados desta natureza (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 1998; Silverman, 2000; Yin, 2009). De acordo com Creswell (1998), as entrevistas qualitativas permitem explorar tópicos relativamente pouco explorados, identificar padrões e temas sob a perspectiva dos participantes, e permitem ainda desenvolver um esquema analítico de um fenómeno. De um modo geral, a entrevista parece constituir um instrumento de recolha de dados primordial no campo da excelência, quer pela novidade do tema, quer por permitir explorar, de forma aprofundada, o processo de aquisição e desenvolvimento da excelência através dos relatos, percepções e significados atribuídos pelos próprios.

Assim, este estudo tomou a entrevista semi-estruturada como principal instrumento de recolha de dados. Em seguida apresentaremos detalhadamente o processo de construção do guião de entrevista. Recorremos ainda a outras fontes de informação, nomeadamente a análise

curricular e análise de documentos (artigos publicados pelos participantes e artigos publicados sobre os participantes). Estas fontes de informação foram recolhidas com o objectivo de contribuir para um maior conhecimento do investigador sobre o percurso dos participantes, e como importantes elementos para a triangulação dos dados.

O processo de construção do guião de entrevista

O modelo de entrevista adoptado resultou de uma análise prévia de vários estudos em diferentes áreas de realização (e.g. ciência, dança, desporto) que utilizaram eficazmente a entrevista como principal instrumento de recolha de dados (c.f. Araújo, Cruz, & Almeida, no prelo). Para a construção do guião de entrevista partimos da concepção de que as teorias e resultados anteriores de investigação funcionam como “pano-de-fundo”, fornecendo pistas para dirigir estudos posteriores (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, pesquisamos na literatura artigos recentes e ilustrativos que descrevem o uso da entrevista como principal instrumento de recolha de dados em estudos com indivíduos de alto rendimento/desempenho.

Pretendemos com esta análise encontrar questões ou temas comuns nas entrevistas independentemente do contexto de realização em questão, apreciando as especificidades em função do domínio e dos objectivos do estudo. O objectivo foi encontrar indicadores para a construção de um guião de entrevista com uma organização suficientemente fluida e flexível que nos permitisse estudar indivíduos de excelência em áreas diversas, nas suas comunalidades e especificidades. Procuramos compreender qual o foco da entrevista, que dimensões foram tidas em consideração e de que forma foi estruturada para capturar tais dimensões. Por outro lado, procuramos também conhecer o racional teórico que suportou cada estudo e os objectivos, ou questões de investigação, e de que forma orientaram a organização do guião de entrevista.

Assim, apresentamos aqui o resultado da análise de vários artigos que descrevem a entrevista como método de recolha de dados com indivíduos de diferentes domínios de realização (desporto, artes e ciências), tendo em conta os seguintes aspectos: domínio de realização; racional teórico de partida; questões/objectivos de investigação; plano da investigação; procedimentos e participantes, esclarecendo acerca dos critérios de selecção dos participantes utilizados; e organização da entrevista. Consideramos que todos estes aspectos

contribuiriam para o desenho de um guião de entrevista consistente e adequado ao estudo de percursos de excelência em diferentes contextos de realização. Importa ainda referir que limitámos o número de estudos incluídos nesta revisão após considerarmos a saturação de informação necessária, resultando num total de 23 artigos analisados (Anexo 1).

Começamos então por analisar os artigos seleccionados em termos de racional teórico subjacente de modo a compreender o que orientou os respectivos guiões de entrevista. Estes artigos distribuem-se por três domínios diferentes de realização: ciência, desporto e áreas artísticas. A escolha de artigos relativos a áreas diversas corresponde à necessidade de encontrar convergências apesar das especificidades das áreas. De um modo global, algumas propostas destinam-se especificamente à análise e estudo das características psicológicas dos indivíduos excepcionais (Gould et al., 2002, 2007; Jalil & Boujettif, 2005; Kiewra & Creswell, 2000; Muratori et al., 2006), enquanto outras propostas abordam características específicas, estratégias, competências ou outras dimensões associadas a um desempenho de alto rendimento, como prática deliberada (Côté et al., 2005), *mental toughness* (Connaughton et al., 2008; Jones, Hanton & Connaughton, 2002), estratégias de *coping* (Poczwadowski & Conroy, 2002), visualização mental (Nordin & Cumming, 2005), ou experiências de *flow* (Hefferon & Ollis, 2006).

O *background* teórico de cada estudo considerado difere, evidentemente, em função dos objectivos do estudo e das especificidades inerentes ao domínio de realização. Sendo os participantes dos vários estudos indivíduos de alto rendimento/desempenho em diferentes áreas, prevalece a literatura sobre *expertise* (Ericsson, 1996; Ericsson et al., 1993; Ericsson & Lehmann, 1996; Gould et al., 2002) ou a outros conceitos associados a desempenhos de alto rendimento, como talento (Bloom, 1985; Gagné, 2004), eminência (Simonton, 1984, 1999), *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), estratégias de *coping* (Lazarus, 1999), e *commitment* (Scalan, Carpenter, Schmidt, Simons & Keeler, 1993). Em relação ao método, os estudos são enquadrados na literatura sobre metodologias qualitativas, destacando-se em quase todos os artigos, as publicações de Miles e Huberman (1990), de Patton (2002), de Lincoln e Guba (1985) e de Strauss e Corbin (1998).

Sendo privilegiada uma abordagem qualitativa, encontramos essencialmente questões de partida ou objectivos de investigação numa perspectiva descritiva e compreensiva. De um modo geral, são utilizados conceitos como “identificar”, “compreender” e “explorar”, reflectindo

assim a tentativa de compreensão do processo mediante o qual as pessoas constroem significados e a descrição desses mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994). Mais uma vez, é salientado o estudo da singularidade do indivíduo, procurando contribuir para o conhecimento científico da excelência.

Quanto à justificação metodológica do uso da entrevista, a opção por uma abordagem essencialmente qualitativa é claramente partilhada por todos os investigadores, com alusão a autores referenciados no domínio da investigação qualitativa (c.f. Miles & Huberman, 1990; Creswell, 2003; Patton, 2002). Em termos de tipo de estudo, a grande parte dos artigos reporta-se a estudos de caso, com números reduzidos de participantes. Sendo o objecto de estudo indivíduos de excepcionalidade, os grupos reduzidos de participantes reflectem precisamente a qualidade de ser excepcional, isto é, reserva-se aos poucos que se encontram no topo em determinada área em relação aos seus pares. Para além do estudo de caso, alguns dos estudos utilizaram a *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1998), a Teoria dos Construtos Pessoais (Kelly, 1955), ou abordagens fenomenológicas na análise dos dados tendo em vista a construção de teoria a partir dos dados das entrevistas. Refira-se, a título de exemplo, o estudo de Jones, Hanton e Connaughton (2002) que, fundamentado na teoria dos construtos pessoais, analisa os dados das entrevistas de dez atletas de nível internacional para uma conceptualização da resistência mental (*mental toughness*). Por outro lado, Holt e Dunn (2004) recorrem à *grounded theory* para identificar as competências psicossociais e condições ambientais associadas ao sucesso no futebol, recorrendo a uma amostra de 40 participantes. Outros estudos (Gomez et al., 2001; Noonan et al., 2004; Richie, Fassinger, Linn, Johnson, Prosser, & Robinson, 1997) exploram o desenvolvimento de carreira de grupos minoritários (minorias étnicas e incapacitadas ou desfavorecidas) recorrendo também a uma abordagem modificada da *grounded theory*, procurando especificar um modelo de desenvolvimento de carreira apropriado a estes grupos.

Independentemente do tipo de estudo, todos optam pelo uso da entrevista como principal técnica de recolha de dados. Destacamos excepcionalmente o artigo de Feist (1993, 1994) que opta por uma metodologia mista, combinando dados qualitativos (entrevistas) e quantitativos (*Adjective Check List*, *Work Preference Inventory*, e *Research Scientists Q-Sort Deck*), numa amostra de 99 participantes.

Na análise dos artigos verificamos também os procedimentos utilizados e as características dos participantes seleccionados. Dedicamos especial atenção aos critérios usados

para a constituição das amostras, uma vez que este é um dos pontos mais polémicos no que se refere ao estudo de indivíduos de topo e onde se encontram muitas divergências. Os critérios de selecção da amostra distribuem-se entre medidas objectivas, como prémios recebidos ou nomeações para prémios, posições ocupadas em competições desportivas, número de anos de experiência profissional (Gould et al. 2007; Hefferon & Ollis, 2006; Scalan, Russel, Wilson, & Scalan, 2003), e critérios mais subjectivos de reconhecimento na área, concretizados através de amostragens de *snowball* ou contactos na área (Hefferon, & Ollis, 2006; Nordin, & Cumming, 2005; Poczwadowski, & Conroy, 2002). Embora todos se reportem a indivíduos com desempenhos superiores (elite, nível internacional, profissionais), reflectindo-se no tamanho das amostras (entre 2 a 16 sujeitos, à excepção do estudo de Feist com 99 participantes), observamos que o processo de selecção e identificação dos participantes não cumpre necessariamente critérios únicos e rigorosos. Destaca-se, a este propósito, o estudo de Feist (1993, 1994) que combina critérios objectivos (número de publicações e de citações) com critérios subjectivos de selecção (nomeação pelos pares dentro da área).

Quanto aos procedimentos de contacto com os participantes, os vários estudos seguem os procedimentos habituais de contacto prévio, obtenção de consentimento informado e definição dos detalhes de realização da entrevista (local, duração) com os indivíduos.

Quanto às características das entrevistas analisadas, estas seguem, na generalidade, um formato aberto, embora variem na forma como são organizadas para atenderem os objectivos de investigação. Isto é, umas centram-se claramente em tópicos específicos, como a proposta de Côté e colaboradores (2005) para medir níveis exactos de desempenho e prática deliberada, enquanto outras são guiadas por questões mais gerais, como a proposta de Kiewra e Creswell (2000). De qualquer forma, os tópicos da entrevista procuram responder às questões, ou objectivos de investigação, tornando-se mais ou menos direccionados em função do propósito do estudo. Saliente-se, por um lado, a proposta de Côté e colaboradores (2005) por utilizar a entrevista de forma a recolher dados objectivos e observáveis do percurso de atletas excepcionais. As questões de entrevista centram-se essencialmente no rendimento e na prática deliberada, procurando níveis de realização concretos descritos pelos próprios indivíduos. Os autores confirmaram a informação através de dados objectivos das competições desportivas e das bases de dados das associações desportivas. Neste caso, a proposta de entrevista segue o modelo teórico de Ericsson e Smith (1991), que defende a medição objectiva do desempenho

excepcional, sendo o contexto específico do desporto um domínio privilegiado onde a recolha de dados objectivos sobre alto rendimento é relativamente acessível.

Por outro lado, observamos que outras propostas abordam o desenvolvimento da excelência e as características psicológicas dos excelentes de uma forma mais livre, no sentido de que exploram temas gerais (como percurso escolar, desempenhos actuais, influências, oportunidades, relações sociais) e diferentes fases do percurso dos indivíduos. A título de exemplo, Kiewra e Creswell (2000) centraram-se essencialmente na vida académica de psicólogos altamente produtivos, utilizando questões gerais de forma a obter uma descrição bastante pessoal do percurso de cada um. Completaram a informação das entrevistas com a análise do currículo e índices de produtividade. No final, as suas análises resultaram na definição de uma “imagem de marca” de cada participante, os seus “lemas” de trabalho, assim como as características que os diferenciam dos demais. Muratori e colaboradores (2006), procurando ilustrar as vantagens da utilização de uma abordagem flexível e individualizada na educação dos mais talentosos, abordaram, a par do percurso escolar dos participantes, as suas relações sociais e familiares, as figuras de influência nos seus percursos, as actividades de lazer, e, até, o papel da sorte. Conseguiram, assim, verificar de que forma estes indivíduos altamente talentosos conseguiram (ou lhes foi proporcionado) um desenvolvimento psico-social harmonioso.

Temos, ainda, as entrevistas que procuram explorar conceitos específicos associados ao desempenho excepcional, como resistência mental (Connaughton et al., 2008), envolvimento no trabalho (Critien & Ollis, 2006), *flow* (Hefferon & Ollis, 2006), visualização mental (*imagery*, Nordin & Cumming, 2005), estratégias de *coping* (Poczardowski & Conroy, 2002), *commitment* (Scalan et al., 2003), ou auto-monitorização (Schempp et al., 2007). Nestes artigos, para além de serem abordados temas como percurso, influências e relações sociais, são abordadas questões relativas ao desenvolvimento e manutenção destas características, nomeadamente relacionados ao treino, experiências positivas e negativas, ou estratégias utilizadas. Ainda de referir as propostas de Gould e colaboradores (2002, 2007) e de Holt e Dunn (2004), por privilegiarem a informação obtida através dos treinadores, no sentido de melhor compreenderem quais as características psicológicas dos atletas, e aspectos específicos relativos ao treino e ao desenvolvimento de competências.

De um modo geral, talvez possamos afirmar que, embora todos os modelos sigam uma entrevista aberta ou semi-estruturada, encontramos propostas que variam no grau de

especificidade dos tópicos a explorar: questões focadas em aspectos específicos e objectivos até questões exploratórias de temas abrangentes que consigam capturar e aprofundar a informação relacionada com o tema da excelência.

O Guião de Entrevista

As propostas analisadas permitiram-nos reflectir sobre as opções teóricas e metodológicas no estudo da excepcionalidade. Na análise aqui descrita, as entrevistas são utilizadas como principal fonte de recolha de dados e procuram, em comum, alguns indicadores do percurso de excelência como factores de influência, experiências anteriores na área, características pessoais e estratégias de treino e desenvolvimento. Estas são variáveis enfatizadas pela literatura e assumidas como fundamentais no percurso de excelência de indivíduos excepcionais, e que nos parecem ser de crucial importância em qualquer proposta de entrevista neste campo. Como referido anteriormente, verificamos que o grau de estruturação das entrevistas é variável em função dos objectivos de investigação subjacentes. Parece-nos, então, que o modelo de entrevista a adoptar deve seguir criteriosamente os objectivos do estudo, de forma a obter consistência e profundidade nos dados recolhidos e analisados.

Partindo da análise da literatura e tendo como objectivos no estudo da excelência a análise retrospectiva e compreensão de percursos de indivíduos excelentes, optamos por organizar um guião de entrevista semi-estruturado, onde identificamos um conjunto de temas a explorar de forma aberta. Consideramos que para os nossos objectivos de investigação seria importante que o guião tivesse uma estrutura onde identificamos as dimensões globais a explorar em variados domínios de realização, e que fosse suficientemente fluida e flexível que nos permitisse “captar” as singularidades dos indivíduos. Para cada dimensão a explorar, elaboramos um conjunto de possíveis questões orientadoras ou facilitadoras da exploração do tema que permitissem conduzir o processo de entrevista em momentos de maior desestruturação. No quadro 3.2 apresentamos a estrutura da versão final do guião desenvolvido.

Tal como referido anteriormente, a nossa proposta de entrevista pretende ser suficientemente genérica e flexível de forma a adaptar-se aos diferentes contextos de realização, sem descurar as especificidades de cada área a explorar. Por outro lado, importa também

sublinhar que não consideramos uma ordem para exploração das várias dimensões a analisar, embora consideremos que iniciar a entrevista com a abordagem do percurso anterior até ao desempenho actual, pode ser uma forma de envolver a pessoa na dinâmica da entrevista, apresentando algo que domina e que, de certo modo, tenderá a ser mais facilmente recordado pela sua organização temporal.

Quadro 3.2 – O guião de entrevista

Tópicos	Exemplos de Questões	Informação pretendida
Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Recordar acerca dos objectivos do estudo e reforçar a importância da colaboração do participante; - Assegurar a confidencialidade dos dados - Pedir autorização para gravação
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Fale-me um pouco sobre o seu percurso na área. Como começou a dedicar-se à ciência/dança? • Quando começou...? Com que idade? • O que o levou a começar a dedicar-se a esta área ...? 	Iniciar a abordagem geral do percurso do participante
Percurso Formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo do seu percurso formativo, de que forma foi desenvolvendo os seus interesses? • Que dificuldades ou barreiras encontrou no seu percurso? Que significado tiveram para si? Como lidou com elas? • Ao longo do seu percurso, que momento o marcou mais? Qual o significado desse momento para si? O que aconteceu? Esse momento teve algum impacto no seu percurso? Em que sentido? Provocou algum tipo de mudança? • Por que fases teve de passar até alcançar o nível actual? 	<p>Explorar experiências significativas ao longo do percurso de formação, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades de desenvolvimento dos interesses - Barreiras e dificuldades - Momentos marcantes/incidentes críticos
Desempenho Actual	<ul style="list-style-type: none"> • Falando um pouco mais especificamente da sua actividade actual, pode descrever-me uma semana típica de trabalho? • Quantas horas trabalha por dia? Como gere o tempo? • Tem rotinas? Quais? Como “funcionam”? • Que estratégias (ou sacrifícios) utiliza para rentabilizar o tempo? • Em que outras actividades (profissionais e de lazer) se envolve? • Quanto tempo lhes dedica por semana? • De que forma contribuem para a sua actividade profissional? 	<p>Explorar as particularidades associadas à actividade principal na actualidade, nomeadamente no que se refere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relativos à prática deliberada - Estratégias de auto-regulação - Organização e gestão do tempo
Envolvimento numa tarefa – prática - processo	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginando que tem um trabalho/tarefa muito importante para apresentar, de que forma o prepara? O que é importante para garantir que o seu desempenho é eficaz? Pode descrever uma situação? • Que tipo de objectivos estabelece? De processo? De resultado? • Como reage quando os seus objectivos não são atingidos, quando se confronta com “insucessos”? Pode dar exemplo de alguma situação? • Pode dar um exemplo de uma situação em que os objectivos tenham sido claramente definidos e atingidos? • O que é que o faz “envolver-se”? O que é importante para o manter focado na tarefa? O que é que o entusiasma? O que o ajuda a concentrar? 	<p>Explorar especificidades associadas à resolução de problemas e ao processo de realização de uma tarefa/actividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentração - Distracção - Ansiedade e stress - Prazer/Goza - Objectivos

	<ul style="list-style-type: none"> • O que o distrai? O que faz para lidar com as distrações? • Pensando em algumas situações que lhe provocam stress, ansiedade, (pressão) consegue descrever algumas? • A ansiedade tem um impacto negativo ou positivo no desempenho? Pode descrever alguma situação específica? • Como lida com essas situações? Que estratégias utiliza? • Qual o papel do gozo/divertimento na forma como desenvolve o seu trabalho? • Como lida com desafios, ou situações que manifestem algum grau de risco e/ou imprevisibilidade? • Consegue identificar qual o seu melhor e pior momento ou performance? • Quanto à sua melhor performance/trabalho, porque destaca esse momento? O que conduziu/permitiu que essa fosse a sua melhor performance? • E a pior? O que aconteceu? • Que impacto tiveram no desenvolvimento do seu trabalho? • Alguns autores defendem que a sorte também tem algum papel no percurso de excelência? O que pensa em relação a isso • Quais são os seus objectivos actuais? E para o futuro? 	
Características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • O que considera serem os “ingredientes” para o seu sucesso? • Reconhecendo que se destaca em relação aos colegas da mesma área, que características o diferenciam? • As qualidades que no desenvolvimento do seu trabalho (definição de objectivos, perfeccionismo, auto-regulação...), estão também presentes noutros contextos da sua vida? De que forma se manifestam? • Alguma vez lhe atribuíram uma “alrunha”? Ou uma “Imagem de marca”? 	Procurar singularidades no que se refere a características psicológicas e de personalidade: <ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionismo - Curiosidade - Autonomia - Independência
Figuras de referência	<ul style="list-style-type: none"> • Que pessoas tiveram um impacto significativo na sua vida? (positivo ou negativo) • Consegue explicar por que razão tiveram impacto no seu percurso? • Que características identifica nessas pessoas que o tivessem marcado? 	Identificar pessoas significativas no seu percurso, que contribuíram para o desenvolvimento da excelência, explorando nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> - De que foram marcaram o seu percurso (funções) - As características dessas pessoas que o influenciaram

<p>Relações Interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Onde encontrou o seu “nicho” de amigos? • Esse (s) grupos (s) de amigo (s) partilham os mesmos interesses ou têm outras características? • Como equilibra as relações sociais (amigos, família, namorado/marido) com a actividade profissional? • Ao longo do seu percurso, com certeza terá encontrado situações de “pressão” por parte dos pais, familiares, professores, ou amigos. Pode descrever alguma situação? • Como gere essas “pressões percebidas”? Que papel têm (ou tiveram) no seu percurso? 	<p>Explorar particularidades relativas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rede de apoio social - Sacrificios sociais e familiares - “Pressão” por pares e familiares
<p>Relação na Comunidade Científica/Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se sente em relação à sua comunidade Científica/Artística? • Sente incentivo, valorização... ou pelo contrário... algumas barreiras? • Qual o valor das suas produções nessa comunidade? 	<p>Explorar o valor social do trabalho realizado dentro da respectiva comunidade profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de valorização e reconhecimento - Competição - Cooperação - Valores - Cultura

Esta proposta de entrevista parece-nos responder de forma global aos diferentes temas a explorar no processo de desenvolvimento da excelência de profissionais em vários contextos, admitindo as suas limitações na exploração e aprofundamento de variáveis mais específicas. Reconhecemos as potencialidades deste instrumento na compreensão global do processo de desenvolvimento da excelência, mas também como instrumento complementar em estudos centrados na análise de variáveis específicas, em abordagens mistas de investigação, ou em pequenos estudos de caso integrados em estudos comparativos e/ou experimentais de maior dimensão. Paralelamente, importa também salientar que existe uma diversidade de formas de trabalhar e analisar os dados, dependendo dos objectivos do investigador e da metodologia utilizada (Bogdan & Biklen, 1994).

Procedimento de análise de conteúdo qualitativa dos dados

Neste estudo seguimos uma análise de conteúdo qualitativa, categorial e predominantemente indutiva. Análise de conteúdo qualitativa porque pretendemos focar-nos no conteúdo das entrevistas, não tendo preocupações com análises de frequências, quantificações rigorosas, ou confirmação de hipóteses (Elo & Kyngäs, 2007; Graneheim & Lundman, 2004; Mayring, 2000; Schilling, 2006). Como referem Graneheim e Lundman (2004):

One characteristic of qualitative content analysis is that the method, to a great extent, focuses on the subject and the context, and emphasizes differences and similarities within codes and categories. Another characteristic is that the method deals with manifest as well as latent content in a text. (p.111).

Definimos o processo de análise de conteúdo categorial, reduzindo o texto e organizando-o em categorias, uma vez que pretendemos a “identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno” (Guerra, 2006, p.80). No processo de organização da informação em categorias, privilegiamos uma estratégia indutiva, uma vez que pretendemos fazer emergir o conteúdo explícito e latente das entrevistas, organizando-o num sistema de categorias construído passo a passo a partir dos textos. Elo e Kyngäs (2007) sugerem que a análise indutiva é recomendada quando o conhecimento de um fenómeno é escasso ou fragmentado, parecendo-nos, portanto, aplicável ao estudo da excelência. Contudo, embora o texto constituísse sempre a referência a partir da qual construímos o sistema de codificação, as categorias foram também construídas tendo em consideração as questões de

investigação e a revisão bibliográfica. Neste sentido, também nos situamos no que Elos e Kyngäs (2007) referem de uma análise dedutiva com uma grelha não estruturada, onde “different categories are created within its bounds, following the principles of inductive content analysis” (p.111). Deste modo, reconhecemos o processo de análise de conteúdo qualitativa como “complexo, idiossincrático, e com uma estrutura fluida” (Schilling, 2006, p. 28).

Na literatura, encontramos duas abordagens gerais de análise de conteúdo, muito associados também à concepção de investigação qualitativa subjacente (Mayring, 2000; Wilkinson, & Birmingham, 2003). Por um lado, a análise de conteúdo começou por ser uma técnica de análise sistemática do texto, focada essencialmente nos aspectos quantificáveis do texto (Bardin, 2004). Nesta abordagem mais quantitativa, a análise de conteúdo traduzia-se essencialmente num processo de codificação rigoroso, procurando reduzir o texto a formas estandardizadas, através de processos dedutivos de identificação de categorias e respectiva análise de frequências (Bardin, 2004; Kohlbacher, 2006; Krippendorf, 1980; Wilkinson, & Birmingham, 2003). Aqui, a análise conceptual, análise temática ou a análise do discurso constituem alguns exemplos deste tipo de análise (Bardin, 2004; Wilkinson, & Birmingham, 2003).

Por outro lado, considerando que este tipo de análise quantificadora do texto reduzia os significados reais dos dados à análise das frequências, os investigadores qualitativos defendem uma análise de conteúdo centrada em “capturing the richness, and describing the unique complexities of data” (Wilkinson, & Birmingham, 2003, p. 76). Surgem então propostas de análise de conteúdo qualitativa, privilegiando processos indutivos de análise dos dados, através da identificação de temas ou dimensões a partir do texto, relacionadas entre si ou com modelos teóricos à posteriori, envolvendo múltiplos significados e margem para a interpretação (Creswell & Clark, 2007; Creswell, 1998; Graneheim & Lundman, 2004; Wilkinson, & Birmingham, 2003). A este nível, a análise *grounded theory* assume destaque entre as várias abordagens de análise qualitativa de dados pela ênfase total num processo indutivo de análise direccionada para a construção de teoria (Creswell, 1998). Contudo, os objectivos do nosso estudo não se enquadravam num modelo de análise *grounded theory*. Não pretendemos criar teoria, apenas explorar através de uma abordagem compreensiva um fenómeno estudado essencialmente de forma experimental. Também não nos pareceu adequado utilizar uma análise de conteúdo clássica, com preocupações na análise de frequências, num estudo com ênfase descritiva e compreensiva.

A análise dos dados em investigação qualitativa é, assim, um processo central mas vagamente descrito nos manuais de referência de forma clara e sistematizada de maneira a informar o investigador dos passos que deve seguir (Elo & Kyngäs; Graneheim & Lundman, 2004; Schilling, 2006). Embora vários autores afirmem a necessidade de se estabelecer um plano controlado com regras bem definidas em investigação qualitativa (Mayring, 2000), outros afirmam que a investigação qualitativa, e conseqüentemente o processo de análise dos dados, requer uma abordagem flexível e não sequencial (Schilling, 2006). Reconhecemos, por um lado, a análise dos dados como um processo dinâmico e flexível, antecipando potenciais situações inesperadas e conseqüentes alterações no processo (Yin, 2009). Por outro lado, definimos um protocolo detalhado de análise dos dados que nos permite assegurar a coerência, sistematização e transparência do processo de análise dos dados (Creswell, 1998; Schilling, 2006). Consideramos, então, um modelo de análise de conteúdo qualitativa, adaptando as propostas de Schilling (2006), de Mayring (2000), Elo & Kyngäs (2007) e Kohlbacher (2006) para desenhar o nosso plano de análise dos dados.

Fase prévia: preparação dos materiais

Numa fase prévia à análise dos dados, consideramos a preparação dos materiais e dos procedimentos para a análise de conteúdo, desde a realização das entrevistas à sua conclusão e posterior transcrição.

No início de cada entrevista foi apresentada uma breve introdução onde foram esclarecidos os objectivos do estudo, garantido o anonimato e confidencialidade dos dados, e solicitada a autorização para gravação em áudio ou vídeo. Dos 10 participantes entrevistados, 8 demonstraram algum incómodo com a gravação em vídeo, tendo então sido registada a entrevista em formato áudio. As entrevistas tiveram a duração entre 60 minutos e 120 minutos. Quanto ao contexto da entrevista, os cientistas foram entrevistados nos seus gabinetes ou laboratórios, enquanto os bailarinos foram entrevistados nas suas casas, conforme proposto pelos mesmos.

As entrevistas foram transcritas integralmente, de forma a capturar as expressões e significados atribuídos pelos participantes ao seu percurso, resultando em transcrições com uma média de 20 páginas por entrevista, embora variando entre um mínimo de 14 páginas a um máximo de 27. Após a transcrição corrigida, as entrevistas foram devolvidas aos participantes,

sendo solicitada a confirmação da informação, assim como qualquer comentário adicional que considerassem relevante. Em alguns casos foi solicitada informação adicional que não constava na entrevista, por limitação de tempo na realização da entrevista. Depois de recebidos os comentários dos participantes às entrevistas, reunimos os materiais (entrevistas e *curricula*) para análise e procedemos à sua codificação de forma a manter o anonimato dos participantes (Schilling, 2006).

Schilling (2006) refere que o referencial teórico e as questões de investigação daí decorrentes constituem o ponto de partida no processo analítico. Assim, elaboramos uma grelha para análise dos dados, partindo do conhecimento que começamos a construir a partir dos textos das entrevistas, e do conhecimento teórico em torno dos conceitos e factores associados ao processo de desenvolvimento da excelência (Schilling, 2006). Iniciamos assim o processo de construção da análise indutiva, tal como sugerido por Mayring (2000): a determinação do critério de selecção para organização das categorias derivadas do *background* teórico e das questões de investigação, que nos permitiu determinar como organizar a informação dos textos. Com esta grelha, pretendemos identificar as principais dimensões associadas à excelência abordadas na literatura e facilitar a análise intra e inter casos (Stake, 1995). Pretendemos também que esta grelha fosse suficientemente flexível para permitir extrair o máximo de informação relevante dos textos, sem nos restringirmos a códigos definidos à-priori, acrescentando informação às dimensões teóricas no confronto com o material escrito (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004; Mayring, 2000). Como referido previamente, privilegamos uma análise indutiva, embora orientados por um racional teórico. Identificamos assim dois grandes temas para organizar a informação, antecipando um conjunto de dimensões: *factores externos* (contextuais) e os *factores internos* (pessoais). Os *factores externos* incluíam dimensões como: o ambiente profissional, o contexto cultural e sócio-económico; a rede de apoio social e emocional; incidentes críticos; ambientes óptimos de aprendizagem; e a sorte. Nos factores internos incluíamos as competências psicológicas, aspectos relativos à especialização na tarefa, aos processos perceptivo-cognitivos, aos processos afectivo-emocionais, às competências físicas e fisiológicas, e à personalidade.

Fase de preparação da análise: dos materiais ao protocolo de codificação

Depois de reunidos os materiais, definimos o protocolo de codificação para iniciar a análise dos dados. Esta fase desenvolveu-se em grande parte com a equipa de investigação

(orientadores e colegas investigadoras no mesmo tema), questionando, discutindo, e procurando consenso na definição do protocolo de codificação.

Em primeiro lugar, foi realizada uma leitura global das entrevistas, permitindo a imersão nos dados e assim criar um quadro geral dos dados (Creswell, 1998; Schilling, 2006; Yin, 2009). Esta leitura foi fundamental pois permitiu-nos levantar um conjunto de questões acerca da grelha de análise iniciada, e reformular a definição das dimensões e respectivos níveis de codificação. Várias questões se colocaram. Uma das principais dúvidas tinha a ver com os factores internos e a excessiva divisão num conjunto de dimensões pessoais que consideramos funcionarem muitas vezes de forma dinâmica e interactiva. Daqui resultou a reorganização dos factores internos, e uma tentativa de definição de um conjunto de dimensões a partir da qual organizaríamos a informação neste tema: *características pessoais, processos, e desempenho*. Estas duas últimas dimensões criaram, inicialmente alguma discussão, pois são muito semelhantes. Depois de várias discussões em equipa, procuramos deixar claro que se trata de uma questão temporal ou de “distância”. As questões de *processo* têm a ver com a forma como a pessoa descreve “como é” ou “como faz” (distal) na generalidade das situações. As dimensões associadas ao *desempenho* têm a ver com a forma como a pessoa descreve “como faz” ou “como é” numa situação concreta de desempenho explícito (proximal).

Assim, e tendo já as principais dimensões identificadas na grelha de análise, procedemos à sua definição e respectivo conteúdo, de forma a facilitar e clarificar o processo de codificação. Nesta fase ainda, decorrente das leituras das entrevistas, identificamos a necessidade de incluir um outro tema na codificação. Este tema foi designado de *Especificidades*, onde incluiríamos dimensões que não se enquadravam nos grandes temas factores internos e factores externos, mas que nos poderia proporcionar informação importante para a compreensão dos percursos dos participantes. Assim, foram identificadas três dimensões: *percepções de excelência*, uma vez que no final das entrevistas foi sempre colocada uma questão relativa a “o que é para si ser excelente”; *expressões únicas*, onde incluiríamos expressões dos participantes que os diferenciavam ou de forma metafórica sintetizavam algum tópico; e *singularidades*, onde codificaríamos aspectos que parecem diferenciar cada um dos seus participantes no sentido de identificar a “imagem de marca” dos mesmos. No anexo 2, apresentamos cada uma das dimensões com respectivas definições e regras de codificação, permitindo demarcar as diferenças entre cada dimensão (Schilling, 2006).

Simultaneamente, surgiram ainda um conjunto de dúvidas decorrentes da falta de clareza quanto à multiplicidade de conceitos utilizados em análise de conteúdo, nomeadamente dimensão, categoria, subcategoria, tema, unidade de análise e unidade de significado (Graneheim & Lundman, 2004; Schilling, 2006). Começámos a definir as “regras” de codificação, tornando claro para todos os vários passos na análise dos dados.

Assim, definimos o seguinte protocolo de codificação:

a) Quanto ao conteúdo a analisar:

Consideramos que a lógica da análise deve responder aos nossos objectivos (compreensivos) de investigação e, deste modo, precisamos de relatar os factos, mas também os significados, assumindo que, em ambos os casos, lidamos com a interpretação, embora esta varie em profundidade e nível de abstracção (Graneheim & Lundman, 2004; Guerra, 2006; Schilling, 2006). Assim, trabalhamos ao nível do conteúdo manifesto (factos, o que dizem) e conteúdo latente (o que interpretamos do que dizem) ao fazer a análise de conteúdo

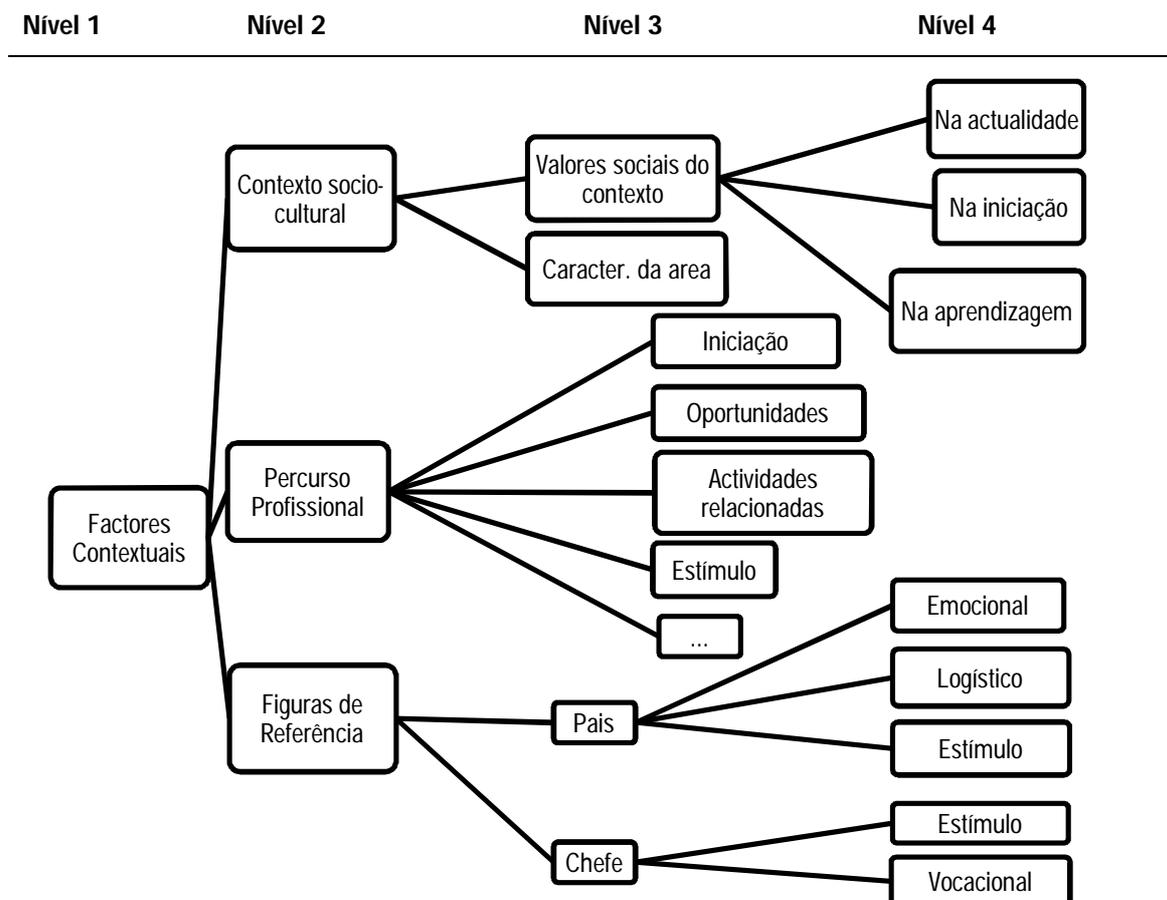
b) Quanto à abordagem utilizada no sistema de codificação (dedutiva/indutiva):

Embora iniciando a análise com um conjunto de dimensões teoricamente formuladas e organizadoras (o que poderia ser considerado um tipo de codificação dedutivo não estruturado), privilegiamos uma abordagem indutiva de análise, considerando este processo de codificação dinâmico e flexível (Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2000; Schilling, 2006). Ao optarmos por uma abordagem indutiva, pretendemos também “dar voz” aos participantes através do texto. Seguindo uma lógica estritamente dedutiva (geralmente implicando o teste de hipóteses ou a verificação da teoria em abordagens predominantemente quantitativas), teríamos de ter uma lista de códigos definida (e definitiva) à priori, e só codificaríamos texto que respondesse a esses códigos. Como pretendemos captar aquilo que os sujeitos dizem sobre si, os seus significados (e não perder informação), embora balizados por modelos teóricos, partimos de uma grelha com os temas que pretendemos encontrar (e respectivas dimensões), completando a grelha de códigos passo a passo à medida que analisamos as entrevistas (completando as categorias e subcategorias). Esta perspectiva “aberta” da análise permite-nos a possibilidade de ir de encontro a eventuais conceitos novos que não surjam tão enfatizados na literatura actual sobre a excelência (Elo & Kyngäs, 2007).

c) Quanto aos vários níveis de codificação:

Trabalhando com um programa de análise de conteúdo onde a informação é organizada num sistema de códigos em vários níveis, foi importante definir o que inseríamos em cada nível. Definimos assim quatro níveis de codificação, considerando que um maior número de códigos dificultaria a leitura dos dados e revelaria maior dificuldade em sintetizar a informação nos seus aspectos essenciais. Como já referido previamente, e privilegiando uma abordagem indutiva, identificamos dois grandes tópicos, que designamos de temas, na organização da informação: os factores internos e os factores externos. Os temas foram codificados no nível 1, que funciona essencialmente como separador e organizador dos grandes grupos de dimensões. Em cada tema, identificamos dimensões (nível 2), que construímos essencialmente a partir do background teórico em confronto com os textos. Em cada dimensão, e numa estratégia puramente indutiva nesta fase, identificamos categorias (nível 3), e subcategorias (nível 4), quando encontramos especificidades diferenciadoras em cada categoria. Na figura 3.3 apresentamos um exemplo dos vários níveis de codificação.

Figura 3.1 – Exemplificação dos níveis de codificação.



- d) Quanto aos critérios de selecção das unidades de texto e de inclusão nos níveis de codificação.

Vários autores apresentam sugestões diversas quanto às unidades de análise, unidades de contexto, e unidades de significado (cf. Graneheim & Lundman, 2004; Schilling, 2006). Graneheim e Lundman (2004) defendem que a unidade de análise deve ser a totalidade da entrevista, considerando ser “large enough to be considered a whole and small enough to be possible to keep in mind as context for the meaning unit, during the analysis process” (p. 106). Desta forma, as entrevistas enquanto unidades de análise permitem contextualizar cada unidade de significado a codificar. Contudo, a definição das unidades de significado parece estar longe do consenso, e, como refere Schilling (2006), “as the extent of analytic units may differ within data (from a single word to more than a sentence), the researcher is often left alone with the advice of ‘using some judgment’ in deciding what a meaningful unit is” (p. 31). Para Schilling (2006), uma unidade de significado constitui um segmento de texto que é compreensível em si mesmo e que contém uma ideia, um episódio ou informação (p.31). O autor distingue três tipos de unidades de significado: a unidade de codificação, que estabelece qual a parte mais pequena de texto a ser codificado; a unidade de contexto, que se refere à parte maior de texto que pode ser codificado; e a sequência de codificação do texto, podendo optar-se por estratégias que o autor designa de *cross-question*, ou *cross-interview*, em função da estrutura das questões e do tipo de respostas obtidas. A estratégia *cross-question* consiste na análise da totalidade das respostas de um indivíduo, e aplica-se quando as questões se sobrepõem e as respostas a uma questão podem surgir ou complementar-se no âmbito da formulação de uma outra questão. A estratégia *cross-interview* consiste na análise das respostas a uma questão em concreto nas entrevistas de cada participante, permitindo obter informação sobre a variedade de respostas a cada questão.

Assim, dado que conduzimos entrevistas semi-estruturadas, e ainda que a sequência dos tópicos abordados fosse semelhante em todas as entrevistas, as respostas a cada tópico seguiram direcções diferentes em função do participante, e, portanto, optamos por seguir uma estratégia *cross-question*, analisando a totalidade das respostas numa entrevista de cada vez de forma a ter conhecimento da globalidade e complexidade dos dados de cada participante.

Tomando as propostas de Graneheim e Lundman (2004) e de Schilling (2006), definimos então que a nossa unidade de significado poderiam ser palavras, frases completas, partes de frases ou pequenas unidades de frases com significado que nos permitisse

compreender o conteúdo da frase quando isolado do restante texto. Neste sentido, partindo das sugestões da literatura (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004; Guerra, 2006; Mayring, 2000; Pope, Ziebland, & Mays, 2000; Schilling, 2006) estabelecemos um conjunto de regras que nos orientou no processo de codificação:

- i. Codificam-se todas as unidades de significado que surgem ao longo do texto relacionadas com uma categoria, excepto quando são repetidos exactamente nas mesmas palavras na mesma frase e/ou parágrafo (Schilling, 2006).
- ii. As entradas de texto no programa Maxqda fazem-se ao nível das categorias e subcategorias, devido a questões de posterior contabilização de frequências e evitando a sobreposição de texto em diferentes níveis.
- iii. Aspectos directamente questionados na entrevista devem ser codificados nas dimensões respectivas (ex: Outros Significativos). Contudo, quando consideramos que o texto seleccionado cruza informação de outras categorias, este pode ser codificado noutras categorias. Em caso de dúvida entre duas categorias, deve entrar onde há uma questão directa (Schilling, 2006). Assim, optamos por uma estratégia de multicodificação: várias unidades de significado podem corresponder a várias categorias e subcategorias, e, uma vez que os dados podem ter múltiplos significados, os temas, ou categorias, não são necessariamente exclusivos, podendo “encaixar” em mais do que um tema (Bogdan & Biklen, 1994; Graneheim & Lundman, 2004). Como referem Graneheim e Lundman (2004), “owing the intertwined nature of human experiences, it is not always possible to create mutually exclusive categories when a text deals with experience” (p.107).
- iv. As categorias correspondem a aspectos relacionados com uma dimensão referidos ao longo do texto. As categorias podem ter denominações (*labels*) criadas a partir da teoria, a partir de expressões do texto, ou criadas pelo investigador. No final da codificação podem-se definir de forma consensual as denominações finais das categorias e até a sua reorganização. As unidades de significado codificadas nas categorias devem ser o mais compreensíveis possíveis, pois daqui vai resultar a tabela final. Contudo, devemos evitar a selecção de unidades muito longas, o que pode revelar dificuldade de análise e síntese. Fragmentos demasiado isolados podem não se tornar compreensíveis fora de contexto.

- v. As subcategorias referem-se a especificidades que permitem compreender com mais detalhe as categorias ou isolar aspectos específicos da categoria. Devem ser pequenas unidades de registo que dêem conta destas especificidades, como palavras ou partes de frases.
- vi. Quando, numa unidade de significado, não temos o agente da frase, podemos introduzir sinalizando com parênteses rectos ex: " [a mãe] ... permitiu-me que...". Permite-nos conhecer o contexto do excerto de texto quando disponibilizados nas tabelas de análise.

Fase de codificação dos materiais

Depois de definido o protocolo de codificação, as entrevistas foram então sujeitas a análise de conteúdo, recorrendo ao programa de análise assistida por computador MAXQDA (VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, 2007). Esta opção prende-se com as vantagens reconhecidas no recurso a programas informáticos na análise dados qualitativos, destacando-se a facilidade no tratamento da informação, o rigor e credibilidade que imprime na investigação, e a possibilidade de transformar os dados qualitativos em dados quantificáveis, passíveis de análises de frequência e outras análises quantitativas (Brites, 2008; García-Horta & Guerra-Ramos, 2009; Leech & Onwuegbuzie, 2007; Mayring, 2000; Pope, Ziebland, & Mays, 2000; Schilling, 2006; Seale, 2000). Contudo, como se pode verificar pela descrição das fases anteriores, o recurso ao programa só se justifica depois de tomadas as decisões necessárias ao processo de codificação. Neste sentido, o investigador é o principal instrumento de análise dos dados, auxiliado por uma ferramenta informatizada (Bogdan & Biklen, 1994; García-Horta & Guerra-Ramos, 2009; Pope, Ziebland, & Mays, 2000).

Depois de introduzidos os textos no programa para análise, partindo das dimensões definidas teoricamente, e, de acordo com o protocolo de codificação definido em equipa, procedemos à análise das categorias e subcategorias identificadas indutivamente ao longo do processo de codificação. Para controlar a qualidade da análise, a codificação do material foi realizada sob supervisão dos orientadores do projecto e da equipa de investigação, permitindo a discussão e comparação das análises, a partir do protocolo de codificação previamente definido (Graneheim & Lundman, 2004; Schilling, 2006). Optámos, assim, por ir discutindo a codificação em equipa procurando o consenso nos momentos de dúvidas e interpretações alternativas (Elo &

Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004). Tal como referem Elo e Kyngäs (2008) “there are various opinions about seeking agreement, because each researcher interpret the data according to their subjective perspective and co-researchers could come up with an alternative interpretation” (p. 113). Uma vez que as categorias e sub-categorias foram surgindo ao longo das codificações das entrevistas de forma indutiva, no final de codificada a totalidade dos textos as codificações foram revistas, tendo surgido novas reorganizações de categorias, discutidas com a equipa (Bogdan & Biklen, 1994; Graneheim & Lundman, 2004; Kolhbacher, 2006).

Fase de análise e interpretação dos dados

Tal como referem vários autores, embora a descrição das várias fases da análise dos dados transmita a ideia de um processo linear e sequencial, a análise qualitativa é um processo contínuo e flexível, marcado por avanços e recuos à medida que o investigador se debruça sobre os textos (Creswell, 1998; Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004; Kolbacher, 2006; Schilling, 2006). Neste sentido, não há “a forma certa” de proceder à análise de conteúdo (Elo & Kyngäs, 2008, p. 113), tornando “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) num dos maiores desafios do investigador em investigação qualitativa. Por outro lado, o processo de análise e interpretação dos dados inicia-se desde a realização das entrevistas, momento em que o investigador começa a reunir as primeiras notas de campo e impressões sobre os dados, num processo de “ongoing communication between the researcher and the text” (Graneheim & Lundman, 2004, p. 111). Assim, a interpretação dos dados reflecte-se num acto balanceado entre a perspectiva do investigador sobre o fenómeno em estudo, e os dados dos participantes através “do que o texto conta” (Graneheim & Lundman, 2004; Lessard-Hébert, Goyett, & Boutin, 2005).

No processo de análise e interpretação dos dados, partimos dos textos, mas também das notas e memorandos que fomos criando ao longo da codificação. Partindo das questões de investigação, tomamos em consideração essencialmente as unidades de significado, tendo seleccionado as expressões mais significativas e ilustrativas das dimensões presentes nos percursos destes indivíduos para a apresentação dos resultados. Complementarmente, tomamos em consideração as frequências por grupos e por indivíduo, nomeadamente as frequências dos

códigos com maior número de registos, mas também os códigos com menor número de registos.

Após concluir e rever as codificações individuais, resultaram um conjunto de categorias (ver anexo 3). Ao longo do processo de interpretação, algumas das dimensões foram analisadas conjuntamente, pela proximidade entre si, nomeadamente as “redes de apoio” e “outros significativos”, e os “processos” e “desempenho”. A análise dos dados resultou num total de 7568 codificações, distribuídas pelos factores pessoais, factores contextuais e especificidades.

Validação e legitimação dos dados

Em qualquer projecto de investigação é fundamental adoptar um conjunto de medidas que garantam a validade e legitimidade dos dados, isto é, que estes sejam rigorosos e representem a realidade em estudo. Quando se trata de dados qualitativos, a procura de um sentido de segurança, talvez associado à nostalgia de um certo rigor do positivismo (Biddle et al., 2001), tem-se revelado numa preocupação em justificar e validar todos os procedimentos, desde a recolha à análise dos dados. Os critérios e técnicas utilizadas para a justificação dos procedimentos e validação dos dados são múltiplos e sob designações diferentes, demonstrando, assim, a necessidade dos investigadores atestarem a validade da sua investigação (Biddle et al., 2001; Onwuegbuzie & Leech, 2007). Neste sentido, Onwuegbuzie e Leech (2007) referem que nenhum método é garantido na validação dos dados (qualitativos), isto é, que a validade dos dados é sempre relativa a objectivos e circunstâncias. Portanto, não conduzem a um resultado dicotómico (se é ou não valido) mas antes traduz-se numa questão de nível ou grau. Assim, procuramos utilizar um conjunto de procedimentos para aumentar a qualidade e legitimidade dos dados.

Optamos pela triangulação de dados, tomando as várias fontes de informação (análise curricular e análise de frequências resultantes da análise dos dados), a análise e discussão dos dados por vários investigadores, e a combinação de vários modelos teóricos sobre o tema para a interpretação dos dados (Creswell, 1994; Creswell & Miller, 2000; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Stake, 1995; Yin, 2009).

Consideramos também os participantes como elementos activos no processo de investigação, procurando incluir as suas reacções, comentários, e objecções como elementos fundamentais para a verificação e validação da informação (Creswell & Miller, 2000; Graneheim & Lundman, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Stake, 1995; Tanggaard, 2008). Para uma melhor compreensão e conhecimento em profundidade dos participantes, foram consultados artigos de imprensa, páginas pessoais ou blogues, reportagens sobre os participantes, e visualização de espectáculos, contribuindo também para a triangulação de informação (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Todo o processo de recolha, análise e interpretação dos dados foi acompanhado por reflexões e discussões com um grupo de investigadores (Creswell, 1998; Creswell & Miller, 2000; Graneheim & Lundman, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Schilling, 2006). O processo de análise dos dados foi também acompanhado por um supervisor externo especialista em análise de conteúdo qualitativa e no MAXQDA.

Por fim, procuramos também garantir a validade deste estudo apresentado detalhadamente e de forma coerente todo o processo de investigação, desde as questões de investigação, à justificação do desenho de investigação, selecção do caso de estudo e procedimentos de recolha e análise dos dados (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS BAILARINOS

The dance, more than any other art, lives through the genius of its interpreters. (...) The story of the dance is the story of the dancer – and it is a tale which has never been completely told.

Moore (1938, p.5)

Introdução

Esclarecidos os procedimentos de codificação e análise de conteúdo, neste capítulo apresentamos os dados dos bailarinos resultantes da análise das entrevistas. Se os procedimentos de análise são pouco esclarecidos na literatura sobre análise qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Elos & Kyngä, 2008; Graneheim & Lundman, 2004; Schilling, 2006), também a interpretação e a forma de apresentação dos resultados permanece um problema por resolver (Schilling, 2006).

Deste modo, partimos das questões que nos guiaram nesta investigação e que procuramos operacionalizar através da entrevista e da grelha de análise dos dados, para apresentar os resultados da análise e da interpretação dos dados. Recordamos que pretendemos conhecer os percursos de excelência através das descrições pessoais dos seus protagonistas, no que se refere a factores pessoais e contextuais, o que os distingue, e quais as comunalidades e especificidades que caracterizam os indivíduos de excelência em diferentes contextos profissionais.

Assim, num primeiro momento, faremos um breve enquadramento dos dados, apresentando as características dos participantes de forma global. O objectivo deste primeiro

ponto é criar o enquadramento necessário para a apresentação dos casos individualmente e das análises inter-casos.

Num segundo momento, e uma vez que se trata de um estudo de caso múltiplo, apresentaremos os casos individualmente, descrevendo de forma aprofundada as características pessoais e os percursos individuais de cada participante. Procuramos, assim, dar conta da singularidade dos percursos de excelência.

Num terceiro momento, apresentaremos a análise inter-casos, descrevendo as especificidades subjacentes ao grupo de bailarinos, nomeadamente: características da área, dimensões mais salientes em cada grupo, e percepções de excelência.

Enquadramento dos resultados da análise

Participantes

Os participantes são identificados pela letra correspondente ao seu grupo profissional (B= bailarino) e por um número, assegurando o seu anonimato.

Como referido previamente, participaram no estudo 4 bailarinos, com idades compreendidas entre os 24 e os 43 anos à data da recolha de dados. Sublinhamos mais uma vez que as diferenças etárias reflectem essencialmente as diferenças existentes na idade da produtividade em cada área. No quadro 4.1 apresentamos alguns dados biográficos relativos aos participantes bailarinos.

Os bailarinos seleccionados trabalham actualmente em dança contemporânea e performance, mas todos tiveram formação clássica. Iniciaram a prática profissional logo após o término da formação profissional em dança, com cerca de 18 anos. Trabalham sobretudo em projectos independentes, embora alguns estejam actualmente a trabalhar em projectos em companhias de autor, e desempenhem outras funções como programação, criação coreográfica, ou coordenação de projectos educativos. Todos trabalharam em projectos ou companhias internacionais e apresentaram o seu trabalho em vários países, essencialmente europeus. Com a excepção de B2, os restantes participantes tiveram o seu mérito reconhecido através de prémios ou distinções nacionais e internacionais.

Quadro 4.1 - Dados biográficos dos participantes bailarinos.

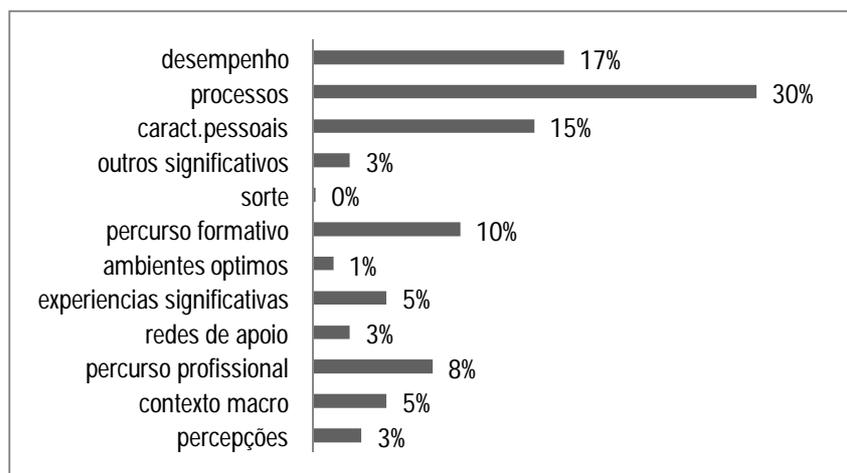
	B1	B2	B3	B4
Idade	36	24	43	31
Género	F	M	F	M
Formação inicial	Dança clássica	Dança clássica	Dança clássica	Dança clássica
Idade de início da prática profissional	19	18	18	18
Situação profissional actual	-Projectos Independentes; -Companhia de autor	- Projectos Independentes - Programação	-Projectos Independentes; - Formação	-Projectos Independentes; -Companhia de autor
Prémios	- Projectos educativos e programação - Menção Honrosa (interpretação) – Internacional - Prémio (revelação) - Nacional		- Vários prémios nacionais - Prémio (autor) - Internacional	- Prémio (revelação) - Nacional
Participação em Projectos/Companhias Internacionais/Europeias	Sim	Sim	Sim	Sim

Codificações e dados totais

Ao longo do processo de interpretação, algumas das dimensões foram analisadas conjuntamente, pela proximidade entre si, nomeadamente as *redes de apoio e outros significativos*, e os *processos e desempenho*.

A análise dos dados dos bailarinos resultou num total de 3318 codificações, distribuídas pelos factores pessoais, factores contextuais e especificidades. Não contabilizamos neste valor as dimensões *singularidades* e *expressões únicas*, uma vez que estas dimensões foram constituídas, não por razões teoricamente orientadas, mas por uma razão prática de selecção de informação potencialmente útil na fase de apresentação dos dados. De um modo geral, e tomando em consideração as grandes dimensões teóricas, os bailarinos concentram o seu discurso em torno das dimensões pessoais, sobretudo na descrição dos *processos* utilizados no seu envolvimento nas tarefas e ao logo do seu percurso. Quanto às dimensões contextuais, destaca-se a descrição dos seus *percursos formativos e profissionais*, seguidos das *experiências significativas* e detalhes relativos ao *contexto macro* (ver figura 4.1).

Figura 4.1 – Dados totais de codificações (percentagens) - bailarinos.

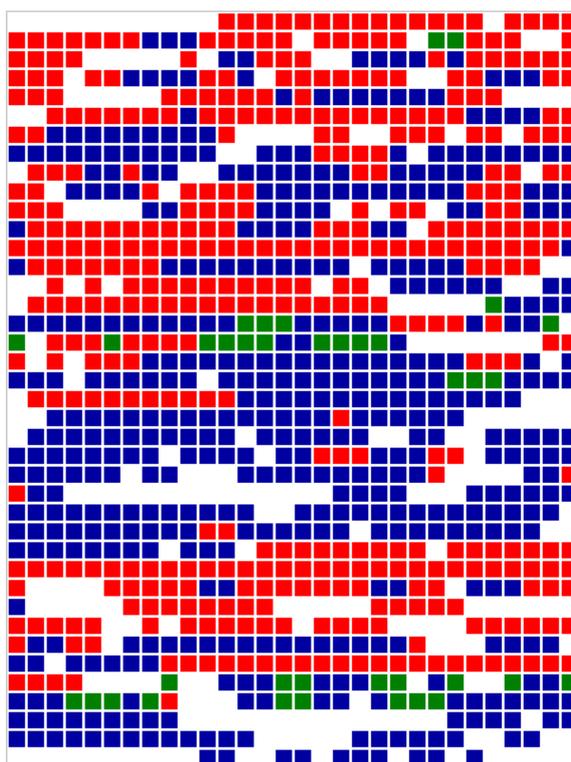


O contexto da Análise intra-individual: Os casos

Para cada caso apresentaremos uma figura ilustrativa da sequência de dimensões abordadas na entrevista, tomando o sistema final de codificação (figura 4.2). Esta figura tem como principal objectivo ilustrar a sequência das questões abordadas nas entrevistas. Recordamos que iniciamos as entrevistas sempre com a exploração do percurso formativo e profissional, desenvolvendo, a partir daí, as outras dimensões. Através desta figura, poderemos ficar com uma ideia global da sequência de temas abordados, da intensidade dedicada a cada dimensão, e da densidade de informação recolhida. Assim, as dimensões externas foram identificadas com a cor vermelha, as dimensões internas com a cor azul, as percepções de excelência com a cor verde, e as quadrículas brancas representam a ausência de texto codificado. De forma exemplificativa, a figura 4.2 ilustra um caso.

Auxiliaremos, ainda, a análise dos dados com gráficos relativos às frequências da análise de conteúdo, de forma a ilustrar visualmente os aspectos mais desenvolvidos por cada participante, nomeadamente na dimensão *processos*. Recordamos que as frequências representam a quantidade de vezes que um indivíduo se referiu a determinado tópico, não significando que os indivíduos com maior número de frequências por tópico atribuam maior importância que um indivíduo que, por ter um discurso mais sintético, tenha menor número de frequências. A quantificação dos dados permite-nos organizar a informação e apresentá-la de forma visualmente mais estruturada, assim como elaborar algumas comparações entre grupos e analisar as frequências globais das categorias por grupo e individualmente (Schilling, 2006).

Figura 4.2 – Exemplo de figura ilustrativa dos dados globais da entrevista.



Os dados qualitativos serão apresentados através de excertos de texto seleccionados, procurando manter a riqueza dos dados. As descrições individuais seguem a seguinte estrutura: percurso formativo e iniciação profissional na área; redes de apoio e outros significativos; experiências significativas; características pessoais; processos e desempenho; e “imagem de marca”, isto é, especificidades que parecem distinguir cada um dos participantes.

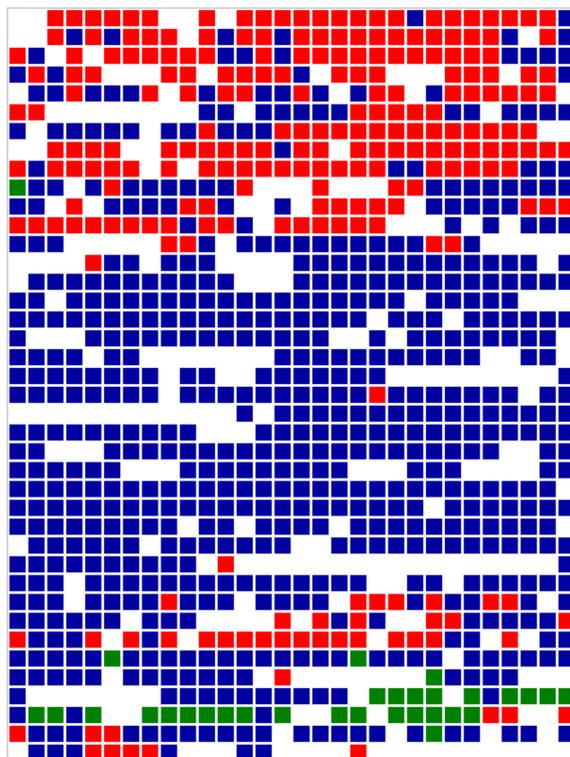
Caso B1

Na figura 4.3 apresentamos uma distribuição global da sequência de codificação da entrevista de B1 e dos aspectos mais desenvolvidos, sendo que a vermelho estão representadas as dimensões relativas aos factores contextuais, a azul as dimensões relativas aos factores pessoais, e a verde as especificidades.

Uma vez que as entrevistas iniciavam com questões relativas ao percurso formativo, a parte inicial da entrevista é dedicada sobretudo aos factores contextuais, tal como podemos observar na figura 4.3. Podemos verificar também que uma grande parte da entrevista se centrou em dimensões pessoais, representado pelos pontos azuis, e que no final da entrevista

foram registadas referências às especificidades (percepções, expressões únicas e singularidades).

Figura 4.3 – Mapa de distribuição das codificações no caso B1



Percurso formativo e profissional

B1 iniciou a prática da dança aos 7 anos por sugestão dos pais, uma vez que no contexto em que viviam não havia muita oferta de actividades extra-curriculares. Aos 10 anos iniciou a sua formação na escola de dança do Conservatório Nacional, onde tinham cerca de 8 horas de aulas por dia. Descreve o contexto da sua formação como *exigente, rigoroso, e muito técnico*. A transição para o conservatório coincide com um período transição de contexto cultural, que parece marcar esta fase do seu percurso. Como refere B1, *para mim foi um bocadinho difícil nos primeiros anos, entrar nesses moldes, de ser um bocado rebanho, e ser obrigada a fazer daquela forma e não adaptar à minha maneira de ser, acrescentando: eu sentia muito o lado humano que se calhar em [...] tinha em excesso e aqui faltava-me.*

Esta transição foi experienciada com alguma “estranheza”, uma vez que o contexto de aprendizagem (conservatório) tinha um conjunto de regras às quais não estava habituada, considerando que havia pouco espaço para a liberdade individual: *éramos todas iguais, então*

acabávamos por ficar iguais. Ao longo do seu percurso formativo revela alguma insatisfação, identificando-se pouco com o que lhe era proporcionado no conservatório. Assim, foi procurando outras actividades e experiências fora da escola. Algumas destas experiências eram mesmo realizadas *às escondidas*, sendo prática pouco comum por parte das colegas da escola.

A partir dos 16 anos eu comecei a saltar um bocadinho do conservatório e ia fazer todos os workshops que me apareciam à frente e não podia dizer nada porque era a única no conservatório e da minha turma que fazia alguma coisa paralela ao conservatório. Porque eu, de facto, aquilo para mim era pouco, era muito limitado.

Durante o seu percurso formativo parece destacar-se mais pela sua singularidade, do que pelos desempenhos académicos. “Reprovou” num dos anos de formação, por *não estar preparada para ser bailarina*, e relata um episódio em que os professores lhe dizem que *não pode ser bailarina porque tem as pernas tortas* e que *para o clássico não ia longe porque não tinha técnica*. Apesar das potenciais barreiras ao seu desenvolvimento como bailarina, B1 demonstra lidar com a situação de forma positiva, mostrando-se persistente: *aí eu decidi mesmo: está bem, vocês dizem que não e eu agora vou dizer que sim. E vou trabalhar para, eu quero ser bailarina, não é clássico de certeza, mas quero ser.*

Reconhece ainda que, durante o seu percurso, teve um conjunto de oportunidades que lhe permitiram desenvolver-se como bailarina e demonstrar o seu potencial. Destaca a disciplina de oficina coreográfica, onde teve oportunidade de conhecer outros “estilos” e vários coreógrafos, mas também, como a própria refere: *porque nos baralha aqui um bocadinho e nós podemos mostrar para onde queremos seguir*. Neste sentido, destaca ainda o papel de alguns professores que perceberam a sua singularidade, tendo mesmo proporcionado algumas ofertas educativas que iam ao encontro das suas características e interesses:

Eu acho que até nem me posso queixar muito porque acho que os professores [...] perceberam a minha teimosia e até me respeitavam bastante. [...] No meu caso até achavam piada porque perceberam “Ok, esta vai chegar lá mas por outro meio”.

Embora revele alguma insatisfação a respeito do seu percurso formativo, B1 parece ter tido algumas oportunidades e reconhecimento pela sua singularidade. Por outro lado, foi revelando persistência e curiosidade, procurando envolver-se em actividades externas, e desenvolver-se como bailarina. Acrescenta: *Eu não tinha se calhar a técnica que me era exigida para ir para aquelas companhias, mas tinha aquela garra de estar em palco*, revelando desde cedo o seu forte interesse pelo palco e a sua determinação em ser bailarina.

No final do percurso formativo teve oportunidade de trabalhar com alguns coreógrafos com quem já tinha contactos estabelecidos. O seu percurso profissional é marcado por um conjunto de experiências diversificadas, tendo trabalhado com uma diversidade de coreógrafos, mas envolvendo-se também em projectos profissionais na área do cinema e do teatro. O seu envolvimento em actividades extra como workshops, formações, visualização de espectáculos diversificados parece ter contribuído para construir uma forte identificação com o trabalho de vários profissionais portugueses, razão pela qual não sentiu necessidade de sair do seu país.

O seu trabalho tem sido reconhecido na comunidade profissional, através de convites para integrar projectos diversificados e prémios. Contudo, B1 confessa alguma dificuldade em lidar com a *responsabilidade* que esse reconhecimento acarreta, preferindo actuar em contextos onde *não tem de mostrar nada a ninguém, porque ser a B1 ou a Maria é igual*. Acrescenta que o que verdadeiramente a motiva a estar na dança é o prazer de dançar e de comunicar com os outros através da dança.

Redes de apoio e outros significativos

Quando questionada directamente sobre aqueles que foram significativos no seu percurso, B1 não identifica ninguém em particular. Contudo, vai referindo algumas pessoas que parecem ter exercido algum tipo de influência no seu percurso, sobretudo os pais e alguns professores no conservatório. Os pais, porque foram permitindo e incentivando o seu envolvimento na dança: *eu já queria desistir, mas os meus pais diziam que já só faltava mais um ano*. Mas também porque o ambiente familiar era bastante estimulante: *sempre vivi com a casa cheia de gente, com pouco tempo para o silêncio e o descanso, sem saber o que vai acontecer a seguir. [...] os estímulos vinham de casa. [...] via muitos espectáculos caseiros*. Assim, o ambiente familiar parece ser um ambiente óptimo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos seus interesses artísticos desde cedo.

Quanto aos professores, reconhece que, sobretudo nos últimos anos da sua formação, alguns perceberam que o seu percurso não seria o convencional (seguir para a dança clássica) e a apoiaram nesse sentido. Como B1 refere:

Acho que tive bons professores, que perceberam que sim, que as coisas estavam a mudar, que não era só bailados clássicos [...] e sim, de certeza haveria algum lugar para mim na dança. E tive alguns professores que me ajudaram nesse sentido.

B1 refere ainda *as pessoas perceberam que o facto de estar em palco não era só técnica, mas era também uma certa garra e um desejo enorme de estar ali*, reconhecendo que os professores tinham *uma atitude diferente* com ela, e que lhe proporcionaram um tipo de apoio diferenciado no seu desenvolvimento como bailarina.

Experiências significativas

Ao longo do seu discurso, B1 refere-se a um conjunto de acontecimentos de vida que parece terem marcado o seu percurso. Por um lado, refere-se às diferenças sentidas na sua transição de um outro contexto cultural para Portugal e para o conservatório, nomeadamente no que diz respeito ao ambiente competitivo e à formalidade existente no conservatório. As experiências vivenciadas no contexto cultural anterior parecem também ter sido significativas e determinantes na sua forma de estar e de viver a dança:

Quando estava em [...] as danças [...] eram uma coisa que mexia mesmo muito, porque era um prazer imenso que eu tinha a dançar aquilo, a ouvir as músicas, era uma coisa que penetrava, era uma coisa que te embalava, que tinhas de ter prazer a fazer aquilo. E as pessoas que estão a ver também de certeza que vão ter prazer naquilo porque é uma coisa que se transmite, consegue sair de ti. [...] Às vezes tu vias pessoas muito calminhas, e de repente chegavam ali e parecia que tinham fogo, que era assim... uma transformação. [...] Não sei, esse poder de virar, virar-te ao avesso.

Um outro acontecimento de vida que parece ter marcado o percurso de B1 foi o facto de ter filhos. B1 refere: *proveitei imenso também. Quando eles nasceram, para mim foi o alimento para muitas peças*. Neste sentido, a experiência da maternidade parece ter funcionado como “fonte de inspiração”, sendo um marco importante no seu percurso. Como a própria refere: *eu não tenho projectos paralelos, os meus projectos são os meus filhos*, e acrescenta: *a minha carreira é em função deles, dos timings deles também*.

Quando questionada directamente sobre experiências significativas, B1 dá vários exemplos, nomeadamente espectáculos que assistiu, ou trabalhos que fez, não concretizando muito, mas referindo a intensidade com que vivenciou determinados momentos: *Foram sempre momentos de uma grande intensidade, [...] espectáculos que vi, mesmo quando era miúda, ou de coisas que fiz, mas que eram muito intensas, de um prazer muito grande*.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Do discurso de B1, as características cognitivas que mais se destacam são a facilidade de aprendizagem e a criatividade. Ao longo de todo o seu discurso vai referindo a facilidade e rapidez com que aprende, com que assimila a informação e a transforma de forma criativa, manifestando estas características na sua forma de trabalhar e destacando-se em relação aos pares:

É que eu acho que sou muito rápida. Eu ando muito depressa na minha própria cabeça, não é no corpo, é na cabeça, vai muito à frente de mim. Então eu preparo já muito terreno. Isso é o que tenho vindo agora a aperceber-me, nas criações, é que eu começo a sentir-me à parte, porque já estou muito à frente, já estou a visualizar as coisas [...].

A sua capacidade criativa parece também estar muito presente em tudo o que faz: *tenho de estar sempre a imaginar coisas*. De facto, a criatividade parece ser uma forte característica de B1, que se manifesta não só na forma de trabalhar, mas também como estratégia para lidar com várias situações. Descreve algumas situações em que, por exemplo, para lidar com o aborrecimento das aulas no conservatório *criava histórias* para os seus movimentos, imaginava que era capaz, mesmo quando não conseguia: *não consigo fazer aquilo tenho de disfarçar [...]; não conseguia meter a perna lá em cima mas imaginava com tanta força que até parecia que conseguia*. O mesmo acontece quando, em projectos de criação, avança mais do que os pares, inventando e reinventando o movimento *enquanto espera pelos outros*. A criatividade parece ser assim uma estratégia para se manter motivada, concentrada e focada na tarefa, mas também para gerir o aborrecimento e controlar as distrações. B1 acrescenta: *faço isso porque gosto de me picar a mim mesmo: “olha que giro, inventei isto agora”*.

A par da sua capacidade criativa, B1 parece destacar-se ao longo de todo o seu percurso por ser original e pouco convencional. Desde cedo foi demonstrando a sua dificuldade em *ser igual às outras*, em ter de *seguir as regras*: *eu estou sempre desfasada dos outros*. Em todo o seu discurso revela a sua percepção de que sempre se sentiu diferente dos outros. Gosta de acrescentar aspectos novos e diferentes no que faz, procura pôr a sua marca pessoal. Como ela mesma refere: *para mim é uma angústia, eu quero fazer diferente, eu quero ser diferente*.

Algumas das características da personalidade que parecem descrever B1 são a abertura à experiência e a determinação. Estas características estão muito presentes ao longo do seu discurso, sobretudo na descrição do seu percurso formativo, onde revela ter procurado

sempre actividades extra-curriculares, fazendo workshops e assistindo a espectáculos diversificados. No seu discurso, revela-se também como *teimosa* e determinada nos seus objectivos. Apesar das potenciais barreiras com que se deparou ao longo do seu percurso, B1 revela determinação: *Eu sabia que era para ali que eu queria ir e que, em qualquer sítio que fosse, o importante era aquilo que eu tinha meu para dar.* Outra característica da personalidade de B1 é a sua sensibilidade e emocionalidade, que se revela na forma como se envolve nas tarefas. Para além de se inspirar muito no *lado humano e natural* no processo de criação artística, B1 reconhece *eu perco-me nos meus sentimentos*. De facto, a emocionalidade parece estar muito presente no seu trabalho, revelando o espaço dado à *intuição* e à disponibilidade emocional na criação artística. B1 afirma que *não gosta de controlar muito as coisas*, no sentido de que gosta de vivenciar as emoções e se deixa envolver e influenciar por elas:

Porque eu gosto é de chegar e... PRLRUM! E aqui está o que eu queria transmitir, eu ainda estou.... Lá está, são as minhas casmurrices. Não, não é casmurrice, aqui também já passa por personalidade, feitió [...]. Ando muito depressa e o que me interessa é despejar. [...] Não gosto de controlar as coisas, não gosto de controlar muito as coisas e pode ser mau, muito mau.

Reconhece que sente alguma dificuldade em controlar as emoções, que vive de forma intensa. Esta emocionalidade faz-se sentir também nas suas motivações e objectivos profissionais e pessoais. A procura de um equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional, assim como preocupações pelos outros em seu redor são constantes no seu discurso: *Penso sempre muito mais no que me envolve. Essas coisas acabam por ser muito mais importantes do que depois o trabalho [...].* Essa gestão balanceada entre a família e o trabalho faz-se sentir sobretudo nos períodos de criação artística:

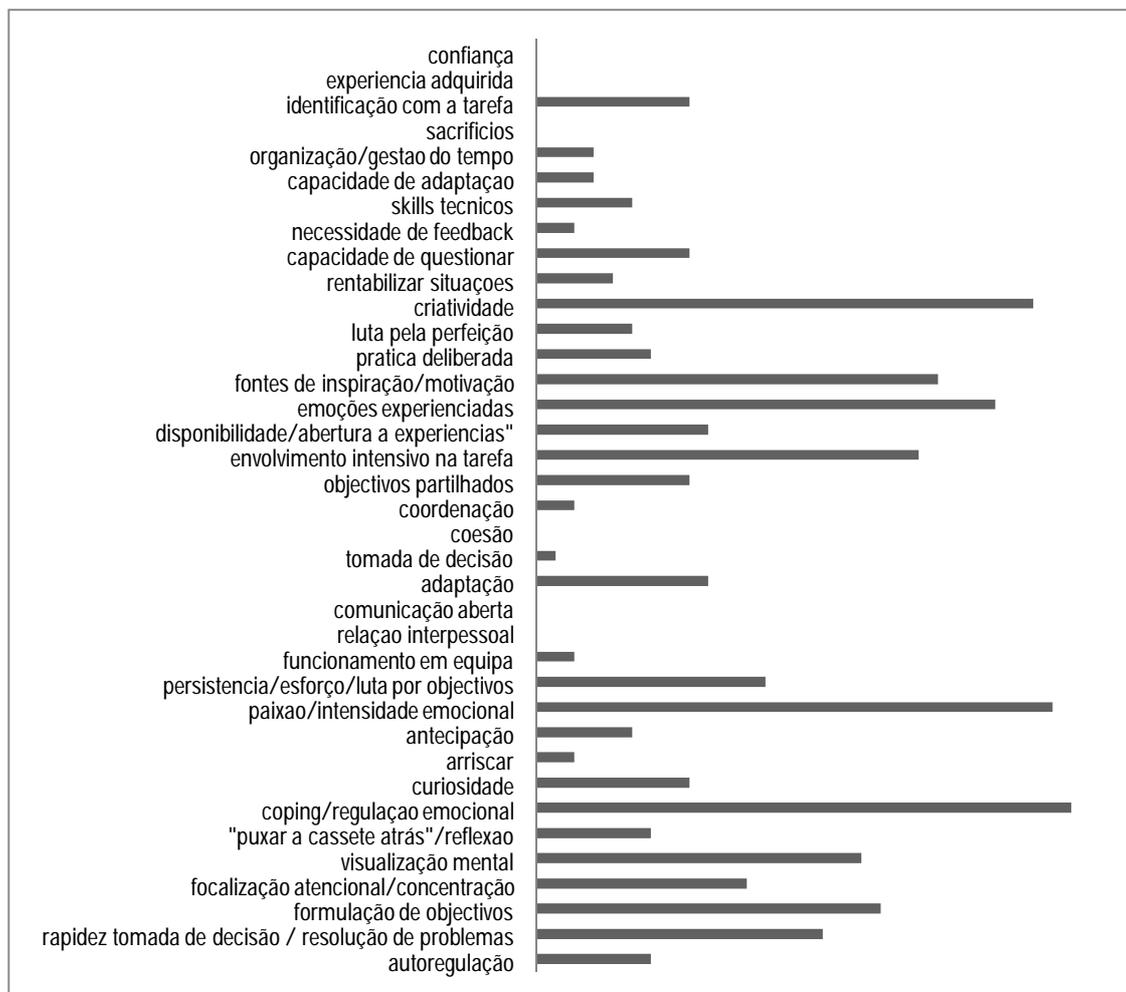
Durante 3 meses eu chego a casa e à noite não consigo desligar, é uma coisa que tenho de me obrigar mesmo 'não!' [...] Então agora que tenho filhos, é mesmo: não vamos falar sobre trabalho, deixa-me estar um bocadinho e perguntar como foi o dia deles.

Em jeito de síntese, no que diz respeito às características pessoais de B1, destaca-se essencialmente a criatividade, uma forte abertura à experiência, determinação e a sensibilidade em todo o seu discurso e na descrição quer do seu percurso, quer da forma como se envolve actualmente na sua carreira.

Processos e desempenho

Na figura 4.4, apresentamos a distribuição dos vários processos e estratégias referenciados pela B1 ao longo do seu discurso.

Figura 4.4 – Distribuição das frequências relativas aos processos – B1.



Como podemos observar, e sublinhando o que foi referido anteriormente, B1 destaca-se pela criatividade e intensidade emocional que imprime na forma de resolver problemas e de se envolver nas tarefas. De facto, ser criativa e inovar em cada tarefa parece ser uma preocupação constante de B1, assim como uma forma de lidar com a natureza repetitiva das tarefas, como acontece nos ensaios. Para além de ser uma estratégia para lidar com o aborrecimento, a distração e a repetição, ser criativa é algo que *lhe dá gosto*, permitindo que o envolvimento nas tarefas seja experienciado com prazer e como um desafio.

Gosto sempre de pôr uma coisa a mais e há pessoas que ficam à rasca. Há muita gente que fica à rasca. [...] eu gosto imenso! [...] E faz com que não me chateie de fazer aquilo todos os

dias. Como gosto de fazer aquilo todos os dias como se fosse a primeira vez, chega a um momento em que se torna mecânico, tenho de me estar sempre a “obrigar” [...] a inventar histórias e a estar disposta a fazer as coisas.

Consequentemente à intensidade emocional com que se envolve nas tarefas, observamos no discurso de B1 a presença da necessidade de uma gestão regulada das emoções e da utilização de estratégias de *coping* para lidar com uma variedade de situações relativas ao desempenho e à sua relação com os outros: “*Depois chega a um momento em que eu tenho de pôr o travão e “ok, agora já fiz o meu caminho, já fiz este percurso, mas agora tenho de esperar pelos outros”.*

Outras competências e estratégias psicológicas que se destacam na descrição do seu desempenho são a formulação de objectivos, a rapidez na resolução de problemas, a visualização mental, a focalização atencional e as competências de auto-regulação, nomeadamente a capacidade de planear, antecipar e organizar o seu tempo e as suas tarefas.

É mesmo também uma consciência geral. [...] Eu tenho mesmo que a visualizar, então imagino coisas. Tenho de estar sempre a imaginar coisas, isso consigo. Acho que um bocado um computador, que é, acho que consigo ter duas linhas ao mesmo tempo. Uma que consigo o corpo, o movimento que decorou, portanto não preciso de pensar nele, e vou para as imagens. E aí tenho que as imaginar, tenho que as ver mesmo. [...] E aí ligo o botão do movimento, que ele vai sozinho e fico perdida sempre “naquele dia que abri a janela e estava a chover e depois veio não sei quê...” Tenho de ver a coisa toda.

Estas competências permitem que B1 tenha controlo perceptivo-cognitivo sobre as tarefas sobretudo em situação de desempenho em palco, que parece contribuir para o sucesso do seu desempenho.

Foi dos espectáculos que, não sei se foi o melhor, mas que eu me senti mais à vontade, que estava a controlar tudo, sabia que estava ali o público mas estava a controlá-lo e também me estava a controlar a mim, e a controlar o espaço e estava a controlar aquilo tudo.

Para além do controlo sobre a tarefa, os momentos de desempenho em palco parecem ser marcados por um conjunto de emoções experienciadas (como a ansiedade, alegria e raiva), decorrentes da intensidade que caracteriza estes momentos. O envolvimento intensivo e emocional no desempenho e a necessidade de regulação emocional e de controlo sobre a tarefa, reflecte-se na forma como B1 se entrega e descreve os momentos em palco:

Porque o que acontece nos espectáculos é uma descarga de adrenalina e de nervoso e de... Uma data de macacos que tens na tua cabeça e têm de se soltar, além do trabalho que tu tens de fazer, profissional. Mas depois tens o teu lado humano, que é descontrolado. E quando tu chegas a palco aquilo é mesmo... uma bomba! É explosivo!

Importa referir que outras competências e estratégias foram sendo referidas por B1 na descrição dos seus desempenhos. Destacamos também a capacidade de gerir as relações em equipa e se adaptar às características do grupo, do coreógrafo ou dos projectos em que se envolve:

Tenho de esperar porque eu... lá está, fui tão rápida que já consegui perceber, já consegui me encontrar e agora tenho de ter esse tempo para eles. E não é fácil porque [...] eu quase tenho de fazer uma pausa para não perder aquilo que já encontrei, mas tenho de esperar pelos outros! Os outros também têm que encontrar e depois temos de nos encontrar todos num patamar.

Embora reconheça a sua rapidez de entender as coisas, procura gerir essas situações em função dos objectivos do grupo, e rentabiliza esses momentos para se desenvolver ou para se aperfeiçoar: *eu aproveito esse tempo para ir avançando, ou para ficar onde estou.* Um outro aspecto presente é o trabalho intensivo e a dedicação total que caracteriza todo o processo de criação, embora a generalidade dos projectos se realizem por um período delimitado de tempo. Como refere B1:

Nesses três meses de criação, eu estava completamente partida. Doia-me o corpo todo, porque dou muito, não consigo controlar. Dou tudo o que tenho! Fisicamente dou tudo! Chego a casa e continuo a pensar, não consigo desligar. E então, avanço muito. E depois fico completamente podre, fico completamente partida!

Por fim, salienta-se também uma forte identificação com a tarefa, procurando sempre significado próprio nos projectos em que se envolve, aspecto que parece essencial para que o seu envolvimento e dedicação sejam maximizados.

Imagem de marca

B1 parece demarcar-se pela forma criativa, intuitiva e emocional como se envolve e se entrega aos seus projectos profissionais e pessoais. De facto, todo o discurso de B1 é marcado pela intensidade, espontaneidade e naturalidade com que se envolve nos seus projectos, procurando no quotidiano, nas pessoas que a rodeiam e nas experiências que vivencia a inspiração para a sua actividade criativa. Como a mesma refere:

Acho que me consumo muito com muitas coisas à volta, acho que as pessoas têm mais calma do que eu. A maior parte das pessoas têm mais calma do que eu. Acho que... são capazes de ler, de ver isto e aquilo, e eu não. Eu vivo num turbilhão tão grande de, todos os dias ter de consumir e ter coisas feitas e não sei quê que acabo por não ter esse tempo e essa

disponibilidade. Então, o que me faz estar na dança é de facto o prazer que tenho em me mexer e tentar comunicar.

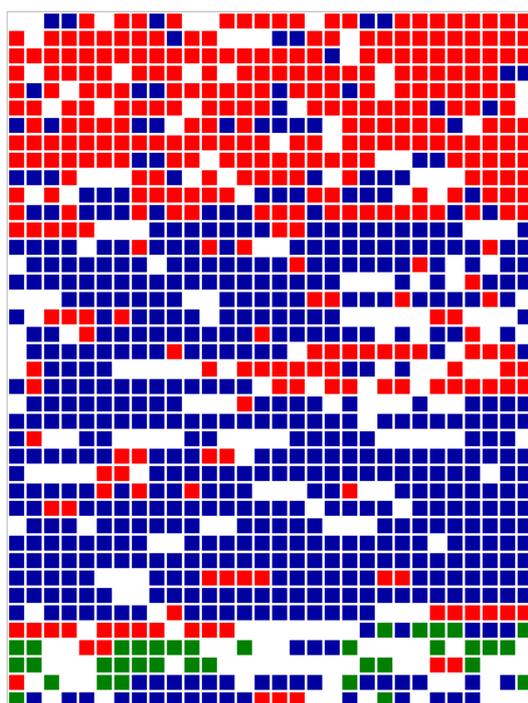
A grande motivação de B1 para ser mesmo o prazer de dançar. Revela abertura à experiência, embora não se demonstre demasiado ambiciosa. Nas suas opções de carreira, sempre procurou uma gestão balanceada entre os seus vários papéis, os seus interesses e os seus objectivos. B1 demonstra uma forte preocupação pelos outros que se revela na capacidade de se adaptar às diferentes situações sociais, pessoais e profissionais.

O reconhecimento da comunidade profissional quanto aos desempenhos de B1 parece fundamentar-se não só nas suas qualidade técnicas, mas sobretudo na sua espontaneidade, criatividade e “garra em palco”, características que sobressaem ao longo de todo o discurso da bailarina.

Caso B2

Na entrevista de B2 começámos por abordar aspectos relacionados com as dimensões externas, avançando para dimensões pessoais, que foram mais desenvolvidas. No final da entrevista, foram abordados aspectos relativos às especificidades, nomeadamente percepções de excelência (figura 4.5)

Figura 4.5 – mapa de distribuição das codificações do caso B2.



Percurso formativo e profissional

B2 iniciou a prática de dança aos 7 anos, tendo pedido aos pais para dançar: *nem sei bem porquê, foi assim 'olha, quero dançar!'*. Ainda hoje não sei bem porquê. Os pais encontraram um clube onde havia aulas de ballet e B2 iniciou então a prática de dança. Frequentava as aulas de dança depois da escola, e no final do 4.º ano, a sua professora de dança sugeriu aos pais que prosseguisse para o conservatório, onde teria formação especializada em dança e completaria o ensino básico e secundário. B2 identifica este momento como *o primeiro corte*, tendo deixado os colegas e o local onde vivia para passar a ir diariamente para Lisboa.

Descreve o conservatório como uma *escola de alta competição*, afirmando: *Isso condicionou um bocado. Deixas de ter... entras para uma escola que te consome, não tens muita vida fora da escola*. Questionou várias vezes a sua opção, por não estar a fazer um percurso *regular, com mais tempo livre*, mas acabou por completar o conservatório, motivado por *estar a correr bem e poder fazer espectáculos com companhias de fora*. Durante esse período de formação, revelou ser bom aluno: *eu gostava de fazer ballet, eu dedicava-me àquilo, e era bom aluno*. Contudo, apesar de ter bons resultados, no final da formação começou a sentir-se um pouco desmotivado, afirmando: *Estava ali, tirava boas notas e não sei quê. Mas depois, em termos da mentalidade não queria aquilo, já estava muito certo*.

Apesar do seu interesse pela dança, no final da sua formação já demonstrava alguma *renúncia*, considerando a escola *muito quadrada, muito tradicional*. A turma onde estava inserido não se identificava com o tipo de formação que estavam a ter, demonstrando já saber o que queriam, tinham ideias próprias, *queriam outras coisas*.

Neste período considera ter sido importante o último ano de formação, quando teve contacto com coreógrafos que vinham de fora, abrindo oportunidades para o seu percurso futuro. A este respeito, B2 afirma: *Pronto, isso é que começou a abrir mais e eu fiquei mais contente. "Ok, pronto, não vou ter de ser bailarino"*. Desse contacto com coreógrafos que vinham de fora, surgiu uma proposta de trabalho, ainda antes de terminar o conservatório, o que o motivou bastante. Depois de terminar o conservatório, foi tendo vários projectos, entre os quais um lugar no Ballet Gulbenkian. Durante o período em que esteve no Ballet Gulbenkian, questionou-se novamente acerca do que pretendia para a sua carreira: *ok, pronto já estou melhor do que estava na escola mas também ainda não é bem isto*. Não se identificava com

uma companhia de repertório e concorreu para uma audição numa outra companhia na Holanda, tendo sido aceite. Mais uma vez, embora admirasse imenso o trabalho do coreógrafo deste novo projecto, não se identificou com o *ambiente* e no final da tournée, embora tivesse sido convidado para ficar, recusa continuar. Paralelamente, sempre que podia ia fazendo workshops e formações.

Quando regressa a Portugal, uma professora sua recomenda que faça um curso de criação coreográfica. Esse curso foi também um marco importante no seu percurso pela possibilidade de contactar com vários profissionais oriundos de diferentes sítios, mas também porque daí decorreu a primeira criação de B2, *a primeira peça que realmente fez sentido*. Durante esse curso, desenvolveu contactos e amizades, com quem ainda hoje desenvolve alguns projectos. Desde então, desenvolveu alguns projectos independentes, outros em companhias de autor, e actualmente tem-se dedicado mais às suas próprias criações.

Embora todo o seu percurso tivesse sido dedicado à dança, B2 foi revelando outros interesses. Admite que até aos 15 anos ainda pensou seguir uma carreira mais académica, afirmando: *pensava muito ainda em seguir uma carreira mais académica. Que eu gosto muito. Na altura pensava ligada à arquitectura ou antropologia*. De facto, ainda iniciou uma licenciatura porque *ainda mantinha esse bichinho na cabeça*, mas acabou por ser complicado conciliar com a sua actividade profissional. Foi também explorando outras áreas artísticas como o teatro, e actualmente faz também produção.

Redes de apoio e outros significativos

B2 reconhece, em primeiro lugar, a importância dos pais no seu percurso. Embora não tenham ligações directas à arte, sempre o apoiaram ao longo do seu percurso. Como B2 refere: *E isso é muito marcante. Assim, uma família que gosta, e que acha o máximo ter um filho nesta área*. Contudo, provavelmente alguns dos seus interesses mais académicos parecem ter sido influenciados pelo ambiente familiar, uma vez que os pais têm ambos formação superior, e têm em casa *uma biblioteca imensa, mesmo muito grande, com livros do rodapé até ao tecto*.

Em termos profissionais, reconhece que o marcaram cada um dos coreógrafos com quem trabalhou. Contudo, destaca o coreógrafo que lhe fez o primeiro convite de trabalho, e outros dois coreógrafos com quem trabalhou, pela admiração que tem pelo trabalho deles.

Como B2 refere: *essas pessoas marcam-me pelo artista que são. Pelo produto artístico que conseguem fazer e fazem-te ficar assim...*

Ao longo do seu discurso, refere-se também ao apoio emocional dos pares em determinados momentos. Exemplifica, quando ao longo do seu percurso foi recusando determinados convites, tendo sentido pouco apoio de algumas pessoas: *até encontrares as pessoas que são mais parecidas contigo e te dizem 'Não, então, fizeste bem. Estás a fazer um percurso fixe, estás a seguir o que te apetece e por isso estás mais realizado. Também importante é o apoio emocional dos pares na altura dos espectáculos: estamos todos assim, a apoiarmo-nos uns aos outros, "hoje vai ser o máximo"... acho que é um período muito efusivo 'hoje vai ser o melhor de sempre' e todos nos elogiamos, e assim, que é para te sentires muito [apoiado]. Parece ser ainda importante para B2 trabalhar com pessoas com quem se identifica mais para se sentir realizado na sua actividade profissional.*

Ainda que não destaque claramente no seu discurso, parece ter havido duas outras pessoas que, de certa forma, contribuíram para o percurso de B2. Por um lado, a sua primeira professora de ballet que falou com os pais e os incentivou a inscrever B2 no conservatório. Por outro lado, uma outra professora que, já depois de terminar a sua formação, foi acompanhando o seu percurso e recomendou que fizesse um curso de criação coreográfica que B2 considera ter sido um marco importante.

Experiências significativas

Como já referido ao longo da descrição do percurso de B2, este participante identifica claramente os momentos que constituíram marcos de transição no seu percurso, e experiências que se revelaram significativas.

Começa por destacar a ida aos 9 anos para o conservatório, e o corte com os amigos do local onde vivia e estudava. Posteriormente, refere alguns momentos ao longo do conservatório que parecem ter contribuído para se questionar acerca do percurso a seguir. Exemplificando, descreve que quando recebeu o seu primeiro convite de trabalho ainda durante o curso, *foi estranhíssimo. Acrescenta:*

Porque foi numa fase complicada. Porque eu estava a achar que [...] eles iam encaminhar-me para a CNB, que é a Companhia Nacional de Bailado, e eu andava ali, "ó meu deus, o que é que eu faço?", saio da dança, porque eu não quero ir pra CNB.

Começa assim a definir melhor aquilo que o interessava e motivava na dança. Reconhece ainda que os primeiros anos depois da sua formação foram realmente momentos de transição. Como B2 afirma: *Mas assim viragem, claro que, pronto, também és novo, mas é no início. É até encontrares o teu carreiro. Foram aqueles primeiros dois anos [...]*. De facto, a descrição que B2 faz dos vários projectos em que se envolveu depois de terminar o conservatório revelam que estes foram momentos que o fizeram pensar sobre as suas escolhas e que o fizeram questionar sobre o caminho que queria seguir. Como o próprio refere: *por limitação, obrigavam-me a pensar*.

Identifica também um incidente que acabou por marcar também o seu percurso. Conta que, em conversa com um coreógrafo sobre o seu futuro profissional, revelou que tinha sido aceite numa audição na Holanda, embora não tivesse decidido ir. B2 conta que o coreógrafo lhe disse *“é pá, então? De que é que estás à espera? Vai!”*. E acrescenta: *Foi mesmo assim, liguei, marquei, nesse dia à noite fui de avião para [...]*. E pronto, *essa foi outra viragem, foi um novo trabalho*.

Por fim, refere também que há bandas e músicas que lhe proporcionam experiências que acabam por marcar o seu percurso e o influenciar.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Ao longo de todo o discurso, B2 revela ser pouco convencional, na medida em que foi optando sempre pelos percursos menos óbvios. Desde o interesse “injustificado” pela dança, sendo o único aluno rapaz da escola de dança ainda durante o 1.º ciclo, afirmando que *era assim um bocado ave rara*, até às recusas de convites de trabalho por não se identificar com os projectos, foi revelando sempre a sua singularidade. Procura ser original, afirmando: *E eu queria, como tenho feito, desde sempre, pelas recusas, fugir ao óbvio*.

Demonstra determinação, demarcando-se como uma pessoa que sabe claramente o que quer e o que não quer no seu percurso. Passou por várias experiências profissionais *até encontrar o seu caminho*, afirmando: *Mesmo depois o dizer não à Gulbenkian e tudo, já era aquela atitude de... pronto, seguides os teus instintos e teres também um bocado de “pancada” [...], não quero!* Para além de ter passado por várias experiências profissionais, foi fazendo workshops e outras formações, e experimentando outras áreas, revelando também abertura à experiência e curiosidade. Aliás, refere que actualmente procura mesmo recusar mais convites

como intérprete, investir mais nas suas criações e experimentar outras coisas, *a tentar ver outros caminhos que me aliciam*, afirmando *sinto-me mais contente. Apesar de mais inseguro, mas mais contente*.

B2 demonstra também ser perfeccionista e rigoroso consigo mesmo: *pelo menos eu, que sou hiper stressado, perfeccionista com essas coisinhas, fico logo.... Mas não, não deixo que essa pequena coisinha... não me estragou a peça*. Como o próprio refere: *Adoro a precisão*. Aliás, considera que os seus movimentos precisos são precisamente uma das características que o diferencia.

B2 revela ainda ser optimista e auto-confiante. Reconhece que, devido à instabilidade característica da área, é comum as pessoas passarem por momentos difíceis, mas confessa: *Pronto, vês que as pessoas andam sempre a suspirar e, isso enerva-me!* Embora assuma que também se lamente, geralmente é positivo na forma como lida com as coisas: *Sou capaz de entrar lá a lamentar-me e a dizer que quero é sair daqui, estou farto de pagar segurança social, e depois no dia a seguir a dizer que vale a pena, e Lisboa vale a pena*. Acrescenta: *Eu não sou muito derrotista*. B2 revela também criatividade e originalidade, na medida em que procura nos seus desempenhos *não ir sempre para lugares comuns*.

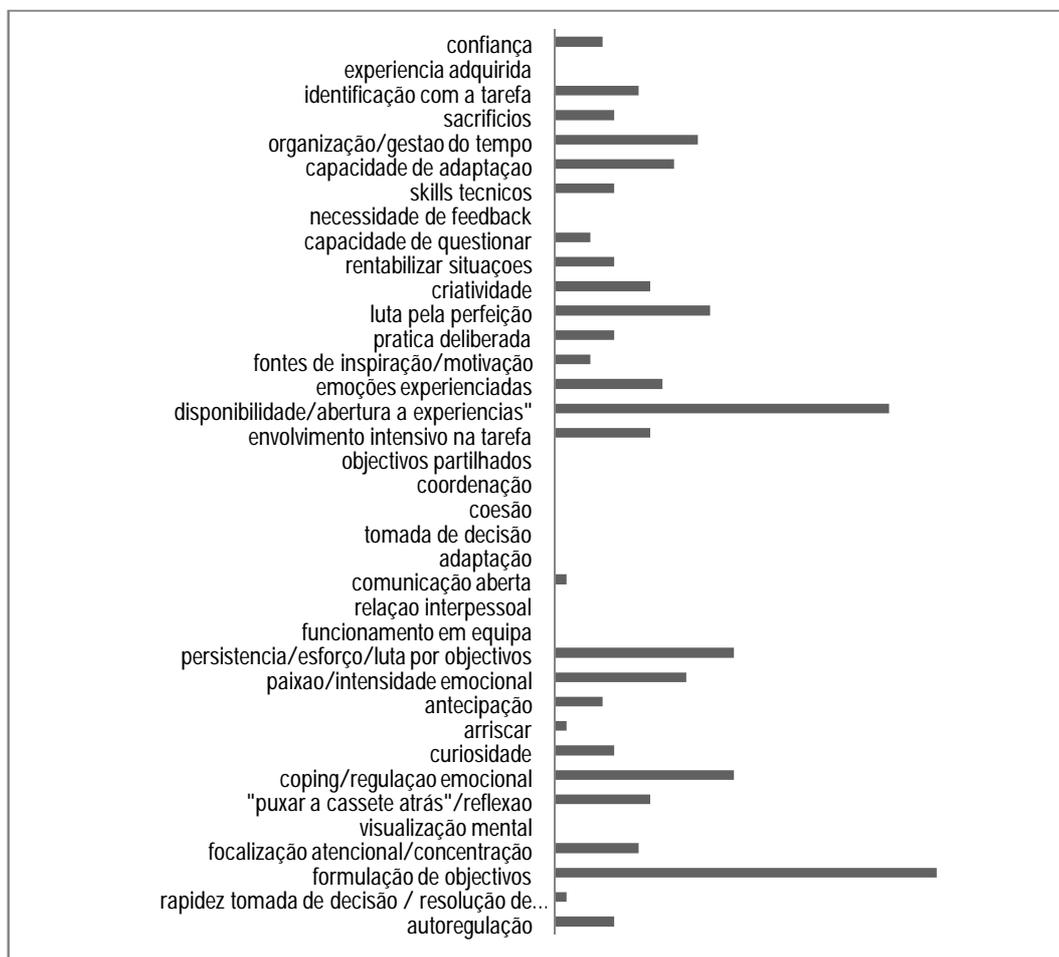
A nível motivacional, B2 destaca-se também por ter objectivos relacionados com novas experiências. Reconhece que ainda não experimentou tudo, tendo ainda vários projectos para o seu futuro. Actualmente, os seus objectivos passam por procurar ser reconhecido como coreógrafo além de bailarino, e também explorar outras áreas. B2 refere ainda que procura equilibrar a sua vida pessoal com a sua vida profissional. Como o próprio afirma: *para seres bom naquela área teres uma vida se puderes, plena, que não inclua aquela área*, referindo-se à importância de ter outras actividades além das directamente relacionadas com a actividade profissional. Embora se dedique intensamente ao seu trabalho, também afirma: *Tento não ser paranóico com a minha profissão. Tento pensar, quando vou para palco, vou rebentar aquilo tudo, mas depois, se estou de férias, estou de férias*.

Processos e desempenho

Os processos que mais se destacam ao longo do discurso de B2 são a formulação de objectivos e a persistência na luta pelos objectivos, assim como a disponibilidade e abertura à experiência. Verifica-se também a presença de um conjunto de processos e estratégias

relacionadas com dimensões mais afectivo-motivacionais e outras mais associadas ao envolvimento na tarefa (ver figura 4.6).

Figura 4.6 – Distribuição das frequências relativas aos processos – B2.



B2 afirma que se orienta por objectivos, planeando, antecipando, e definindo claramente o que pretende para o seu percurso: *eu penso bastante, para me tentar orientar. Sempre gostei não de marcar em avanço, mas saber que linha é que isto vai ter mais ou menos, pelo menos para os próximos 2 ou 3 anos, para não me perder.* Exemplificando, B2 descreve como procura organizar-se actualmente:

Agora tento dividir 50% 50%, estar dedicado só a mim, pode querer dizer nem sequer estar no estúdio, mas estar... tento guardar dinheiro de uns projectos para poder estar ali uns meses, dedicado a mim, às minhas próprias criações, o que é que eu quero fazer.

Tendo claros os objectivos para o seu percurso, B2 revela também persistência e esforço na concretização desses objectivos, que se foi expressando na forma como geria o seu envolvimento nos vários projectos profissionais. Exemplificando, B2 afirma: *Eu comecei a perceber isso e disse "bem eu não quero entrar neste circuito. Ou pagam, nem que seja pouco ou..." uma pessoa, quer dizer, também é o nosso trabalho.* Neste sentido, esta luta pelos seus

objectivos implica também capacidade de adaptação às situações, e capacidade de organização e gestão do tempo. Como B2 refere: *esta coisa do freelancer tens de gerir muito, tens de estar sempre ali a olhar para a agenda.*

Ao longo do seu discurso, B2 expressa também um envolvimento intensivo na tarefa, aliado à disponibilidade para realizar várias tarefas dentro da sua actividade profissional, assim como abertura à experiência. B2 afirma: *E entrei num lado mais de pensar, de gestão artística, pronto, do faz tudo!*

Destacam-se ainda alguns processos afectivo-emocionais e de comprometimento com a tarefa envolvidos no desempenho. B2 descreve o período de criação, assim como os momentos que antecedem a entrada em palco, como períodos de grande envolvimento e intensidade emocional. Dependendo dos projectos, o tipo de trabalho intenso realizado pode ser mais físico, mais intelectual ou emocional. Contudo, independentemente do projecto, o momento que antecede o desempenho em palco é caracterizado por uma forte intensidade emocional:

Mas o mais engraçado, o momento mais forte do dia do espectáculo são aqueles 10 minutos antes de entrares em cena. Porque já estás a ver alguns dos monitores, as pessoas já entraram, tu estás quase ali em cena mas ainda não...fogo, é quase tipo, vais explodir!

Reconhece assim que existe *nervosismo* e várias estratégias são adoptadas para lidar com essa emoção. B2 exemplifica:

Portanto, o que tu fazes antes é atenuar isso. Tentas aquecer bem, para não estares nervoso que te vás lesionar ou uma coisa assim. Por exemplo, depende da peça, mas nesta peça parti com algumas partes da peça, para ver se elas estão bem, coisas muito precisas.

Outras estratégias passam pelo discurso interno positivo, muitas vezes exteriorizado e partilhado com os pares, proferindo frases de incentivo como *tu és o maior e não sei quê, e vamos arrasar.*

Admite ainda que o desempenho em palco é caracterizado por uma forte intensidade emocional, onde a pessoa está completamente focada e tem controlo sobre a tarefa. Como B2 afirma: *entraste em palco e pá, há assim uma energia, que é boa, que é tipo, sentes que nada vai falhar. Tens o poder. Isso eu gosto.* E acrescenta: *Ali na peça o que acontece é que tens uma coisa com uma meta para fazer, sabes que tens que fazer aquilo daquela forma, e óbvio que estás muito focado para fazer aquilo bem.* Deste modo, há uma gestão das emoções em palco, que permitem que o participante experiencie a emoção de prazer, ou, como refere B2 *uma*

espécie de transe, mas que permite que a pessoa esteja activa e em controlo sobre o espaço e a tarefa.

De acordo com B2, parece ser fundamental a identificação com a tarefa, afirmando:

A pior coisa é, que já me aconteceu, é estar em palco com vergonha. Estás com vergonha. E aí, a tua cabeça está a dizer “mas o que é que tu estás aqui a fazer?” e está tipo, como se tivesses de fora, [...] a avaliar-te muito, isso é horrível. Mas pela estética, ou por não me identificar nada com aquilo. É por isso que eu acho que é a pior.

Reconhece-se como perfeccionista no seu desempenho, ficando *chateadíssimo* com as *imperfeições*. Como estratégia, procura treinar o máximo possível para voltar a evitar o erro:

Por exemplo, eu lembro-me uma vez, já no primeiro espectáculo ou isso, uma coisa assim que nem é perceptível, tu sentes o teu pé a fazer assim e pronto, a minha estratégia foi ensaiar. Ainda hoje ensaio um milhão de vezes aquele passo só para garantir que nunca mais vai acontecer em cena.

A auto-confiança parece também ser importante no desempenho de B2, afirmando: *Porque tu tens é de entrar em palco muito confiante, acho eu. Pronto olha, agora já não há nada a fazer, agora chego ali e rebento aquilo. [...] Gosto de entrar confiante.*

Importa ainda referir que B2 reconhece a importância dos *skills* técnicos adquiridos no conservatório para o seu desempenho, afirmando: *tenho essas ferramentas, consigo ir buscá-las e... e agradeço.*

Por fim, admite a necessidade de *desligar* depois de processos intensos, e reconhece a importância da capacidade de gerir o envolvimento intensivo na actividade profissional com algum equilíbrio pessoal:

Eu acho que isto é importante, “vocês fazem alguma coisa na vossa rotina, alguma coisa que ponha a mente em standby?” Quer dizer, se não dás o berro! Se tu estás sempre a ler, sempre a querer consumir muito, a querer ver muitos espectáculos [dás o berro].

Acrescenta que procura *não ser paranóico com a profissão*, dedicando-se a outras actividades e convivendo com pessoas de outras áreas.

Imagem de marca

B2 parece destacar-se essencialmente por ser original e pouco convencional. Ao longo do seu percurso, seguiu sempre os caminhos menos óbvios, demonstrando-se original e

independente. De facto, fazer uma carreira original, *que baralhe*, parece ser um dos seus objectivos:

Baralhar sim, gosto! Mesmo... A mim não, porque eu cá dentro sei. Mas ter um percurso um bocado irónico talvez, mesmo que ninguém pense nisso, mas eu acho que o estou a fazer um bocado de uma forma irónica.

Refere ainda: *gosto dessa maneira um bocado imprevisível de saber como vou estar para a semana. Mas isso deve ter mais a ver com a minha personalidade.* De facto, ser original e pouco convencional parece ser a sua principal característica. Admite que o seu reconhecimento advém também dessa originalidade, afirmando: *Tolice no sentido de te pedirem assim algumas coisas e não haver assim muito pudor, em termos de... como é que eu hei-de dizer? Pedirem-me assim coisas físicas e não ir sempre para lugares comuns.* Destaca-se assim pela sua originalidade e pela "energia" que tem em cena.

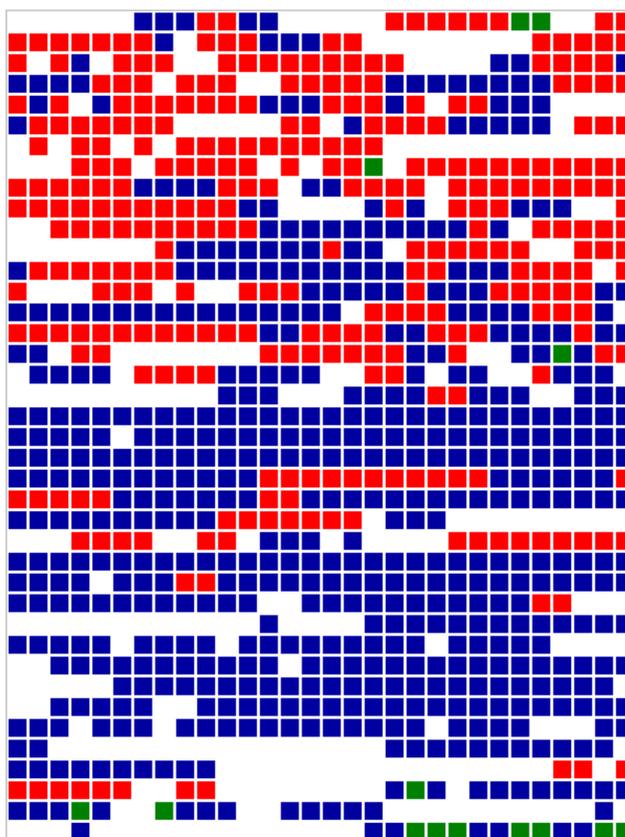
Por outro lado, ao longo do seu percurso revela determinação nas suas escolhas pessoais, o que o levou a recusar alguns convites e decidir terminar com alguns projectos. Deste modo, revela também uma forte identidade com sua actividade profissional, procurando, nas suas decisões de carreira, ajustar os seus interesses e objectivos aos projectos que realiza.

Reconhece as dificuldades inerentes à instabilidade da área, mas considera-se uma pessoa optimista e afirmando: *Tens de relativizar. E relativizar a profissão também. É isso que eu tento fazer sempre. Por isso é que tenho tentado, acho que... mas isto é o meu caso. Só consigo ser bom nesta área que eu faço porque tento-me focar noutras coisas.* Assim, acha fundamental conseguir a equilibrar a vida profissional com a vida pessoal, e ter outras actividades e interesses além da sua actividade profissional.

Caso B3

Conforme a figura 4.7, podemos observar que a entrevista seguiu a sequência geral, isto é, primeiro foram abordados aspectos relativos ao percurso formativo e profissional e outras dimensões contextuais, seguindo-se aspectos relativos às dimensões pessoais. Pontualmente, ao longo de toda a entrevista, foram abordados aspectos específicos, sobretudo relativos às percepções de excelência.

Figura 4.7 – Mapa de distribuição das codificações do caso B3.



Percurso formativo e profissional

B3 iniciou a prática de dança clássica por volta dos 6 anos, enquanto actividade complementar à escola regular, tendo, aos 9 anos de idade, iniciado a sua formação naquela que foi uma das primeiras escolas de formação em dança clássica. Fazia cerca de duas horas diárias de prática de dança, depois das aulas regulares, e em períodos de espectáculos ou apresentações tinha um treino um pouco mais intenso. Como B3 afirma:

E aí eram períodos mais pesados, porque se ficava sem o fim-de-semana, era a toda a hora, e ela era super exigente, e era muito duro. Mas ao mesmo tempo também era assim ... uma coisa muito fascinante para nós, poder ir fazer espectáculos a um teatro, era uma coisa sempre animadíssima e que também nos fazia dar saltos, avançar mais, quando se tinha um espectáculo.

Ainda durante a sua formação escolar, foi convidada para integrar o Ballet Gulbenkian mas a professora com quem tinha aulas de dança achou que *era muito cedo* e queria que B3 *acabasse a escola com ela*. Contudo, já no final da sua formação em dança, B3 começava a sentir algum *desgaste nessa escola com essa professora e sentia que precisava de aprender outras coisas*. Então, sem deixar a escola de dança, começou a fazer algumas aulas com os

bailarinos da Gulbenkian: *comecei a ambientar-me, a conhecer, a ver como era, como funcionava.*

Desde cedo revelou interesses artísticos, afirmando que *já estava muito encaminhada para ser bailarina.* Costumava cantar, que é algo que ainda hoje faz: *Também ficava muito a cantar, tipo, no quarto a imitar discos, e portanto no fundo, estava a treinar a voz sem perceber.* Ao longo da sua formação escolar, foi desenvolvendo outros interesses, nomeadamente pela literatura, influenciada também por alguns professores. A este respeito, afirma: *Tive um professor extraordinário de literatura portuguesa que me abriu portas... claro que a pessoa já tem uma apetência. Se não tem uma apetência não se abrem portas para lado nenhum.* Afirma que sempre foi *uma leitora-devoradora*, e que esse interesse pela literatura *continua muito presente.* Deste modo, depois de terminar o ensino secundário, ainda tentou frequentar uma licenciatura em Literatura, acabando por desistir por falta de tempo.

Terminado o ensino secundário, integrou o Ballet Gulbenkian, onde começou como estagiária, passou a bailarina profissional e depois a solista. Afirma que desde início dançou *imenso enquanto estagiária. Imenso! Muito mais do que pessoas que já lá estavam.* Durante o período que esteve no Ballet Gulbenkian, trabalhou com diversos coreógrafos, tendo também realizado outros estágios e seminários com vários professores. Ainda durante esse período, inicia a sua actividade como criadora.

Decorrentes 5 anos no Ballet Gulbenkian, viaja para os EUA para realizar um ano de estudos em áreas diversificadas da performance artística, abandonando assim o treino clássico. Desde então, tem desenvolvido o seu trabalho como coreógrafa e como bailarina em projectos nacionais e internacionais, mas também como formadora.

O seu percurso formativo e profissional caracteriza-se sobretudo por um forte treino clássico nos primeiros anos da sua formação, tendo evoluído para uma formação mais multifacetada da performance artística. Deste modo, tem desenvolvido projectos noutras áreas artísticas, como o teatro e o cinema. Esta versatilidade que desenvolveu no seu percurso decorre também do contacto que teve com vários projectos: *comecei a ver coisas de dança onde também havia uma grande misturada com outras disciplinas e assim, e me comecei a interessar muito por isso. Por essa possibilidade de fazer coisas com várias disciplinas misturadas.*

Desde cedo percebeu também que a sua actividade como bailarina era fundamental para a sua actividade como coreógrafa, mantendo estas duas vertentes da sua actividade profissional:

E também porque fui sentindo um bocadinho que era através disso que eu entendia o que é que uma coreografia precisava. Porque muito cedo comecei a sentir que, não era por eu estar a olhar de fora, e a decidir de fora, só por uma questão pictórica ou rítmica, o que é que devia acontecer, mas sim por estar lá dentro e estar a entrar numa determinada energia, numa determinada cadência, numa determinada dinâmica, num determinado comportamento, é que eu percebia para onde é que aquela determinada peça deveria ir ou como deveria ser construída.

O seu trabalho tem sido reconhecido nacional e internacionalmente, através de prémios mas também através de diversos convites enquanto bailarina, coreógrafa, e formadora.

Redes de apoio e outros significativos

B3 identifica claramente as pessoas que tiveram um papel fundamental no seu percurso. Admite que a professora de dança que teve aos 6 anos foi fundamental enquanto *formadora de crianças* mas também porque recomendou que B3 desenvolvesse a sua formação em dança na escola que integrou aos 9 anos de idade. A este respeito, B3 refere: *Pronto, tem de se saber mesmo como é que se faz aquilo. E ela tinha esse conhecimento, era uma pessoa super cuidadosa.*

Considera que realmente importante e significativa foi a sua professora que a acompanhou durante cerca de 10 anos. Destaca, sobretudo, o facto de esta professora lhe ter ensinado a dimensão artística da dança, afirmando: *E eu acho que ela tinha essa capacidade de me inculcar, e de veicular, e de transmitir, o que de artístico, o que de arte há na dança.* B3 acrescenta que em muitas situações as pessoas vêem a dança como ginástica ou actividade física pura, acrescentando que felizmente *tinha tido já uma pessoa que me tinha aberto os olhos para o que há de arte naquela actividade.*

Já no seu percurso profissional, identifica algumas figuras significativas com quem fez aprendizagens que influenciaram o seu trabalho futuro. Identifica um coreógrafo com quem trabalhou no seu primeiro ano no Ballet Gulbenkian e cujo trabalho lhe permitiu *abrir portas para coisas que eu nunca tinha feito nem experimentado, nem sabia que existiam. E gostei imenso daquilo.* Destaca ainda o papel de um professor com quem contactou no período que esteve nos

EUA, que considera ter influenciado o seu percurso, afirmando: *E isso abriu-me um campo enorme de... de descobertas a nível do movimento. Esse encontro, quer dizer, foram 4 aulas que eu tive na vida com aquele homem e que me abriram horizontes para anos e anos, é impressionante!*

Sem especificar pessoas em concreto, reconhece a importância e o impacto do seu contacto com improvisadores no seu trabalho: *Depois fui sendo convidada regularmente para projectos de improvisação, e é uma actividade que eu gosto imenso, e que tem um papel fundamental no meu trabalho.* Reconhece ainda o papel dos colegas do Ballet Gulbenkian: *foram muito importantes com certeza porque me foram indicando vias, apontando coisas, "isto aqui é interessante, isto aqui é menos interessante, devias tirar daqui, por mais ali".*

De um modo global, B3 reconhece a influência de várias pessoas ao longo do seu percurso, afirmando: *no meio disto há todos os dias não sei quantas pessoas que acrescentam um ponto.*

Ainda de destacar o papel da mãe, sobretudo no início da sua formação em dança. Afirma que a sua mãe é uma pessoa com sensibilidade estética, o que foi permitindo que, durante a sua infância e adolescência, B3 tivesse contacto com as várias formas de arte.

Experiências significativas

Além dos contactos com pessoas que influenciaram determinadamente o seu trabalho e que B3 reconhece terem sido significativos, encontramos, no seu discurso, outras experiências que parecem ter sido marcos a sua carreira. B3 refere-se a espectáculos, livros e projectos que marcaram o seu percurso. Exemplificando, B3 reconhece a importância dos espectáculos que foi vendo na década de 80, durante os encontros ACARTE, que *mostrava tudo o que se andava a fazer* em termos nacionais e internacionais, e onde viu dança *misturada com outras disciplinas*, o que lhe despertou grande interesse por esta interdisciplinaridade.

Refere também que teve *um importante encontro com uma figura histórica na dança*, na medida em que realizou um projecto sobre um importante bailarino da história da dança. Esse projecto, pelas pesquisas que fez e pelo que aprendeu, parece também ter exercido uma forte influência no seu percurso e na sua forma de estar como artista. B3 refere: *Eu ter que o*

estudar e ter que o incorporar mais ou menos para fazer aquele solo, foi importantíssimo. Abriu-me imenso também os olhos e os horizontes para várias coisas, para outras coisas.

B3 refere também: *Há encontro para mim fundamental que é com um livro. É um livro muito simples que se chama Experimental Theatre, teatro experimental.* B3 reconhece que esse livro a fez questionar os processos envolvidos no espaço cénico, no sentido de *uma situação a questionar em permanência*, fazendo a comparação com a dança experimental e de que forma foi influenciada pela história do teatro experimental.

B3 refere ainda que o facto de viajar bastante, embora seja muito cansativo, lhe permite *contactar com colegas doutros países e estar sempre numa troca mais ou menos permanente com eles*, o que considera muito enriquecedor e estimulante.

Por fim, B3 vai referindo alguns projectos profissionais onde *aprendeu muito como performer* e que por isso marcam também o seu percurso.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

B3 considera que as suas principais características pessoais são a vivacidade, a curiosidade e a disponibilidade que demonstra face a qualquer tarefa ou projecto com que se confronta. B3 demonstra uma grande abertura à experiência, como foi revelando ao longo do seu discurso, na descrição que faz do seu envolvimento nos projectos. Como a própria refere: *Dou-me permissão, acho normal fazer coisas que outros não acham nada normal.* Ao longo do seu percurso, manifestou também a sua curiosidade, procurando novas formações, procurando adquirir novas competências e interessando-se pelo que poderia aprender e aproveitar dos vários projectos em que se envolveu. Desde cedo revelou interesses artísticos, pela dança e por outras formas artísticas, manifestando desde então a sua curiosidade.

Essa curiosidade e abertura à experiência parecem reflectir-se também na *vivacidade* que B3 descreve, afirmando: *às vezes parece assim um bocado tipo criança, que tenho muita vivacidade. A vivacidade tem a ver também... tudo está interligado. A pessoa se tem curiosidade mexe-se, se tem vivacidade quer saber.*

B3 revela-se determinada e pouco convencional, o que se manifesta bastante no seu desempenho, afirmando que é *uma pessoa que tem uma enorme liberdade, que não se castra a si própria, não se contem, não se deixa influenciar por códigos estabelecidos.* Afirma mesmo que essa característica, que designa de coragem, e que parece relacionar-se com a originalidade e a

abertura à experiência, surge de forma quase inevitável no seu desempenho: *sinto mesmo que tinha de fazer daquela maneira, era inevitável, não havia outra maneira possível de o fazer.*

Acrescenta que também se caracteriza por *uma certa combinação de insatisfação e exigência*, na medida em que continua a procurar novas coisas e sente que o seu trabalho não está acabado. Revela algum perfeccionismo, afirmando mesmo: *acho que sou uma bailarina muito crítica, muito exigente, quero sempre chegar mais longe.*

Associada às suas características de personalidade, B3 revela preocupações por continuar a fazer divulgar a arte, considerando que a arte ainda não chega a todo o lado, e por isso *há ainda sempre mais e mais para fazer.*

Por fim, importa referir que B3 parece destacar-se também pelas suas capacidades de reflexão e metacognição. Questiona bastante tudo o que faz e os projectos em que se envolve, elaborando reflexões sobre os processos que desenvolve. Exemplificando, B3 descreve:

Porque sou capaz de distinguir bastante facilmente tudo isto que te descrevi como sendo aquilo que torna importante esta actividade cénica para mim, consigo distinguir isso muito facilmente daquilo que é a minha actividade de coreógrafa, que é muito diferente disso. São outras coisas que estão em jogo, é outra coisa.

Processos e desempenho

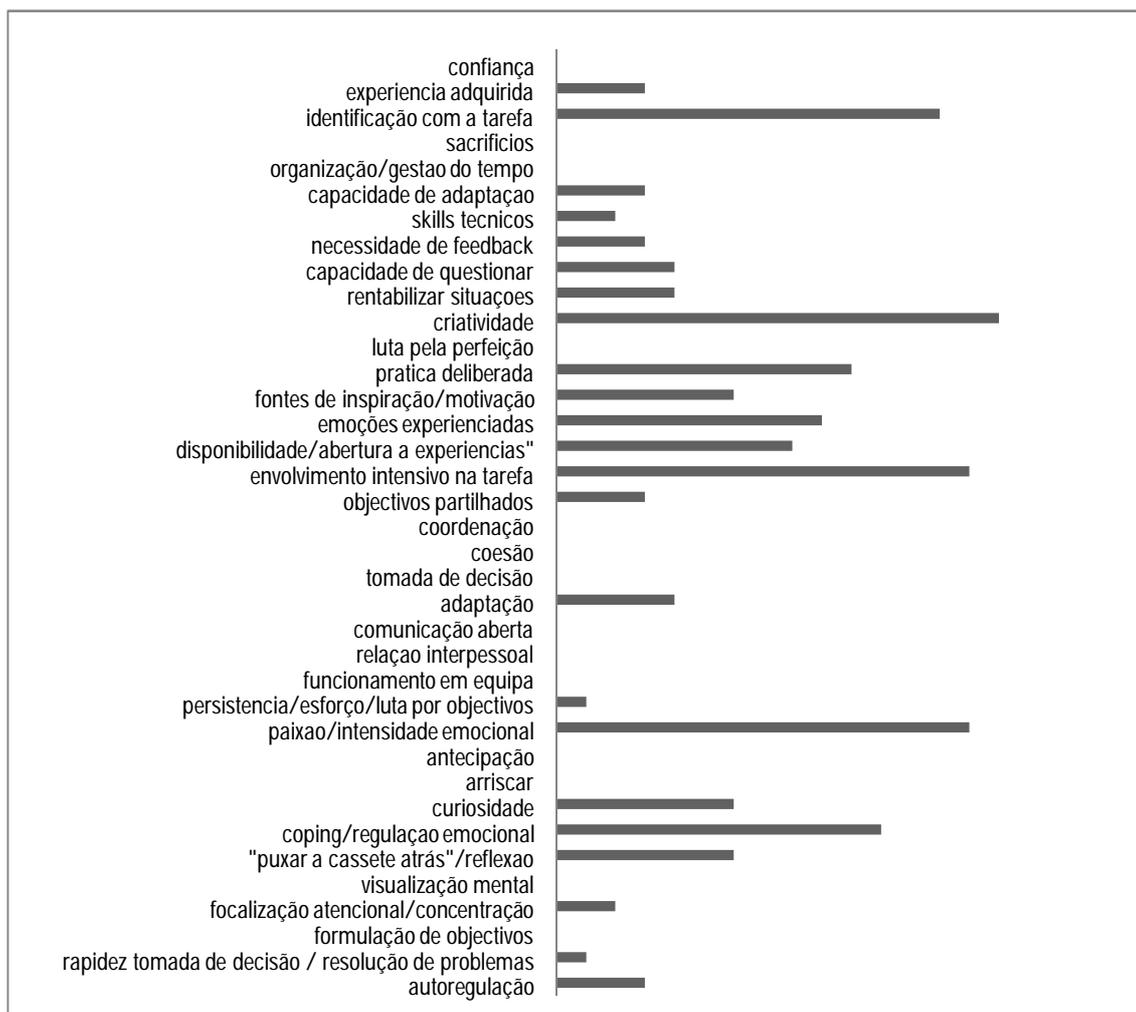
Os processos que mais se destacam no discurso de B3 são o envolvimento intensivo na tarefa e a intensidade emocional associada, a criatividade, e a identificação com a tarefa (ver figura 4.8).

B3 envolve-se intensamente nos processos criativos, referindo: *actividade de estar em cena para mim tem realmente muita importância. É uma actividade que eu acho mirabolante.* Descreve a actividade de estar em palco de forma muito intensa, na medida em que lhe proporciona sensações que *saem fora do quotidiano:*

E é a oportunidade de todos entrarmos nesse contexto e lá estarmos durante um tempo e depois podermos sair, eu acho que é assim uma coisa preciosa e mágica e que... e que tem um efeito qualquer em mim, tipo, energizador, catalisador [...].

Acrescenta ainda: *eu adoro viver essas coisas, adoro atravessar essas coisas, e adoro ter a sorte, o privilégio de ciclicamente, sistematicamente, regularmente poder cair nessa espacialidade e nessa temporalidade diferente.*

Figura 4.8 - Distribuição das frequências relativas aos processos – B3.



No seu trabalho enquanto bailarina, demonstra ser criativa, procurando surpreender o público nas suas performances, e transformar de forma original os vários estímulos (pensamentos, emoções, comportamentos) que acabam por influenciar o seu desempenho em palco. B3 afirma:

Eu acho que isso faz com que o público fique um pouco mais despojado, e eu acho que isso é uma coisa boa. Acho que é uma coisa que faz bem às pessoas, deixarem cair as coisas. Deixarem cair defesas, deixarem cair... também se deixarem abrir um bocado e... e isso tem completamente apenas a ver com um fenómeno de performance enquanto bailarina e não como criadora, compositora de uma coisa.

B3 revela ainda que, no seu trabalho, o que a motiva e faz manter o foco é a identificação com a tarefa. Precisa de acreditar e identificar-se com o projecto, o que nem sempre é fácil, uma vez que *é muito crítica, muito exigente*. Procura lidar com essas situações abstendo-se um pouco de ser tão crítica, e procurando não se desgastar com a situação, afirmando: *a pessoa tenta abstrair-se um bocadinho e, ok, pronto, não, vamos tentar, e depois*

logo se vê. Revela ainda capacidade de se adaptar às situações de forma a manter a sua motivação como os projectos:

Então é ir procurando para que lado eu posso ir desviando o trabalho, enfim, sem que isso aparentemente tenha sido desviado. Mas cá para mim, para dentro sim. De maneira a que eu tenha aquilo no sítio da motivação certa, ou das motivações certas.

Esta capacidade de se identificar com as tarefas e manter a *energia* parece ser absolutamente crucial no seu desempenho. Descrevendo os momentos que antecedem o desempenho em palco, B3 afirma:

Manter um bocado o meu espírito ocupado, porque não me posso aborrecer... tenho de estar interessada nas coisas. Se eu estou aborrecida, é um péssimo estado para ir dar alguma coisa a alguém. Então leio o jornal, mantenho o meu espírito ocupado com coisas que me interessam, e que mantenha a curiosidade.

Acrescenta que faz também exercícios de aquecimento para *disponibilizar corpo e espírito* para o desempenho em palco. Deste modo, assume que raramente sente ansiedade, excepto quando são experiências novas (estreias) onde ainda não tem controlo total sobre as situações, e que a sua experiência e o seu prazer pelo que faz evitam que sinta ansiedade. Procura manter-se tranquila, referindo-se ao momento da performance em palco como *uma bomba sugadora de energia*. A preparação desse momento passa então por controlar o repouso e activação do corpo, práticas de aquecimento, e uma boa alimentação.

Salienta-se ainda a relação que B3 estabelece com o público, valorizando imenso o feedback dos outros:

Preciso sempre do retorno dos outros para saber o que é que aconteceu, para saber o que é que se viu, para... ter uma visão através dos olhos dos outros, porque é impossível eu olhar para o meu próprio trabalho enquanto bailarina.

Imagem de marca

B3 parece distinguir-se sobretudo pela sua versatilidade enquanto *performer*. O seu percurso é marcado por uma multiplicidade experiências, tendo iniciado treino clássico, que acabou por abandonar em detrimento de um desempenho mais multifacetado. A versatilidade que apresenta parece ter-se desenvolvido desde cedo, manifestando curiosidade por várias formas artísticas, e interessando-se profundamente pelo desenvolvimento de diferentes competências que procura imprimir no seu trabalho. Esta capacidade de explorar as várias expressões possíveis do seu desempenho manifesta-se na descrição que faz de um solo seu:

Foi uma aprendizagem, o ir mostrando e o ir tentando fazer essa simples actividade de tentar dizer aquilo que me atravessa, foi-me ensinando imensas coisas sobre de que modos posso dizer essas coisas que me atravessam e com que à vontade posso estar perante estas pessoas para dizer essas tais coisas.

B3 destaca-se também pela sua forte identificação com a tarefa, o que parece ser crucial enquanto força motivacional para o seu envolvimento nas tarefas: *A motivação tem que estar, as intenções têm de estar perto das minhas motivações e das minhas convicções e das minhas crenças, se não, não tenho motor.*

Uma outra característica que parece caracterizar B3 e que parece estar associada à sua actividade como *performer* e como criadora é a sua capacidade de reflectir sobre o seu próprio desempenho, de elaborar e desconstruir cognitivamente o que acontece em palco, estando ela própria em palco. Distingue-se também pelo lado intelectual e abstracto que imprime no seu desempenho enquanto bailarina.

Caso B4

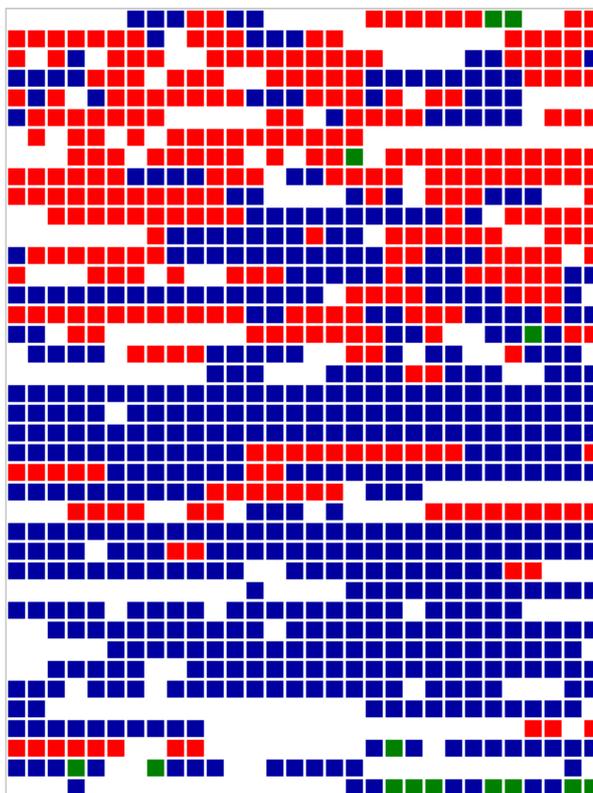
De forma semelhante aos casos anteriores, a entrevista inicia com uma forte abordagem das dimensões contextuais e segue com as dimensões pessoais (figura 4.9). Contudo, encontramos codificações de dimensões pessoais desde o início da entrevista, assim como especificidades.

Percurso formativo e profissional

Ao contrário dos restantes participantes bailarinos, B4 iniciou a prática de dança tardiamente, aos 15 anos. Revela que nunca tinha desenvolvido interesses artísticos, afirmando mesmo: *Nem sequer sabia que tinha capacidades ocultas dentro de mim para vir a ser bailarino.* Contudo, afirma que desde pequeno tinha *um à-vontade muito grande com o corpo*, e se envolvia em festas de família fazendo pequenas peças onde cantava ou contava anedotas, referindo: *Mas não fazia ideia que teria qualquer tipo de talento para me desenvolver como artista.* Acrescenta ainda que as suas perspectivas de futuro enquanto criança e adolescente eram *limitadas*, afirmando: *acho que como qualquer puto que nasce assim em sítios mais*

complicados como eu nasci, as ambições são muito limitadas. Os pais também não tinham qualquer ligação às artes tendo inclusive profissões pouco qualificadas.

Figura 4.9 – Mapa de distribuição das codificações do caso B4.



A entrada no conservatório resultou de um “incidente”, a partir do qual foi aceite numa audição. Refere que *o primeiro ano foi particularmente difícil*, uma vez que teve de ser inserido numa turma de colegas da sua idade mas que já tinham 4 anos de formação. Este primeiro ano foi um período de adaptação a todo o ambiente da escola e à prática da dança. B4 afirma: *então como eu não tinha experiência nenhuma foi muito difícil ao princípio... também apaixonar-me pela dança e entender todo aquele comportamento muito diferente de onde eu vinha. Acrescenta também: O primeiro ano foi um choque, sobretudo com a disciplina, porque exige muita disciplina, e eu não era nada disciplinado.*

Ao longo do seu percurso no conservatório, embora tivesse enfrentado algumas dificuldades decorrentes sobretudo da sua falta de bases técnicas, e da sua adaptação a um contexto escolar diferente de onde vinha, teve alguns momentos que lhe despertaram o interesse pela dança e que o motivaram a concluir o conservatório. Começou a observar e a frequentar aulas extra para desenvolver as bases de dança que ainda não tinha adquirido, descrevendo que começou a evoluir lentamente depois de muito esforço e trabalho. Descreve alguns episódios

que funcionaram como impulsionadores para lutar pelo seu objectivo em se tornar bailarino. Numa das situações, foi observar uma aula de colegas, e toda a envolvência o motivou a *querer ser como elas, a dançar assim*. Descreve a situação deste modo:

Ele [o pianista] estava a tocar, e elas estavam a fazer a aula, e eu comecei a achar aquilo belo! 'Bem, isto é mesmo bonito' e emocionei-me e tudo com a música, e com os movimentos. Tudo aquilo foi para mim assim... uau! Uma inspiração, na altura, divina. Que me mudou completamente a vida.

B4 acabou por adquirir as competências de 8 anos de conservatório em apenas 4, devido ao seu esforço, trabalho e dedicação, mas admitindo também que *conseguia fazer coisas diferentes por causa da sua fisicalidade*, o que lhe permitiu concluir o conservatório com muito bons desempenhos. No final do conservatório, embora tivesse uma oportunidade para entrar na Companhia Nacional de Bailado, acabou por fazer uma audição para o Ballet Gulbenkian, tendo sido aceite para estagiário. Nessa altura, percebeu que a formação em dança não tinha sido suficiente para desenvolver a maturidade necessária para trabalhar numa companhia. Deste modo, durante 2 anos não dançou, tendo permanecido em processo de aprendizagem. B4 descreve esse período:

Então achou que eu tinha de ficar como estagiário, a aprender com toda a gente, e a aprender os bailados todos, os lugares todos, a ter aulas ao final do dia, até eu ganhar essa maturidade e essa experiência. E isso foi super produtivo para mim! Foi super importante.

Depois desses dois anos, teve uma lesão que o impediu de fazer uma tournée com o Ballet Gulbenkian, mas aproveitou para continuar a aperfeiçoar a técnica clássica. Contudo, admite que mais tarde começou a interessar-se por outras vertentes da dança além do clássico:

Depois fui mudando completamente. Porque a minha cabeça também não atinava com o clássico. Era uma coisa muito... eu achava muito limitado. A minha cabeça ia mais longe do que aquele desafio só técnico. Precisava de coisas mais desafiantes que não fossem só físicas, que tivessem um lado mais interpretativo.

Posteriormente, foi seleccionado para o papel principal num bailado, ainda como estagiário, referindo que *a partir daí foi sempre a abrir. Nunca mais parei. Trabalhei com imensa gente, imensos criadores, [...]*

Envolveu-se também noutros projectos, sobretudo numa fase em que esteve um ano fora do Ballet Gulbenkian, afirmando:

Encontrei outras coisas que desconhecia totalmente que tinha dentro de mim. Foi um trabalho totalmente diferente em que tu desenvolves mais mesmo o trabalho como intérprete, não és só

um bailarino, ou só um co-intérprete. [...] Não. És tu, és um co-criador. E descobri uma coisa que faz-me todo o sentido até hoje, que é ser um co-criador.

Reconhece que o período em que esteve no Ballet Gulbenkian o desenvolveu bastante como intérprete, pela intensidade de trabalho e também pela experiência de trabalhar com diversos coreógrafos. Quando regressou, depois da ausência de um ano, ao Ballet Gulbenkian, já com contrato profissional, iniciou um ritmo intenso de trabalho, sendo escolhido sempre para papéis importantes.

Paralelamente, foi trabalhando noutros projectos, mais direccionados para a performance. Quando acabou o Ballet Gulbenkian, afirma: *nunca mais parei*, tendo trabalhado sempre em vários projectos independentes. Entretanto, arriscou contactar com um coreógrafo europeu, por quem ficou fascinado depois de ver um trabalho seu: *E fui ver um espectáculo dele [...] e eu disse “é pá, tenho de trabalhar com este gajo”. Pronto, demorei 3 meses para lhe escrever um email, mas escrevi um email.* Depois de insistir no contacto acabou por ser aceite, e integrou uma companhia estrangeira.

Deste modo, o percurso de B4 revela uma grande intensidade de trabalho e projectos, mesmo tendo B4 iniciado a prática da dança tardiamente. Desenvolveu-se como intérprete em Portugal, tendo desenvolvido nos últimos anos projectos no exterior. A este respeito, B4 afirma:

Eu cresci aqui como intérprete, com todos os criadores com quem trabalhei. Desenvolvi-me aqui e aos 30 anos é que decido que é agora, agora é que tenho, se calhar, maturidade suficiente para ter uma experiência fora do meu país.

O seu percurso é também caracterizado por uma forte dedicação de B4 e motivação para, apesar dos potenciais obstáculos, ser um bom bailarino. B4 refere: *Foi com muito investimento da minha parte, muita dedicação e muito trabalho. Só que depois também comecei a ver os progressos! E à medida que comesças a ver os progressos, comesças a querer avançar mais.* E acrescenta: *Porque aquilo também não me saía da cabeça! Depois tu sonhavas em fazer mais e melhor!*

O seu reconhecimento enquanto bailarino decorre das ofertas e convites de trabalho que tem, mas também de alguns prémios que recebeu. Actualmente trabalha num projecto europeu, mas admite que tem vontade de trabalhar ainda com uma multiplicidade de coreógrafos, de companhias e de projectos, afirmando: “É o que eu te digo, eu se pudesse trabalhava com todos.”

Redes de apoio e outros significativos

B4 destaca sobretudo a família pelo *apoio incondicional*, e que sempre procurou *não desiludir*, reconhecendo o apoio emocional e esforço financeiro que fizeram para proporcionar a formação de B4. Destaca também a namorada, que o tem acompanhado e encorajado ao longo do seu percurso.

Quanto a outras pessoas que tiveram impacto no seu percurso, B4 afirma: *Toda a gente que faz parte do mundo do espectáculo que fez parte da minha carreira, da minha pequena carreira até agora, foram todos super importantes para o meu crescimento como intérprete*. De facto, ao longo do seu discurso B4 vai referindo a importância que todos os criadores com quem trabalhou tiveram no desenvolvimento do seu percurso enquanto bailarino, salientando que *todos eles me ajudaram a crescer*.

Contudo, embora não enumere aqueles que foram mais significativos, encontramos ao longo do seu discurso alusão a pessoas que o marcaram em determinado momento do seu percurso. Durante o seu percurso no conservatório, refere-se várias vezes a um professor que o acompanhou, que o incentivou e encorajou a manter-se na dança. A este respeito, B4 refere:

Acho que ele também viu a minha motivação, e ajudou-me imenso até ao fim do conservatório, inclusive. Aliás, a partir daí comecei a evoluir gradualmente, mas com muito trabalho e muito esforço, e com uma grande ajuda também dos colegas, e essencialmente desse meu professor.

B4 acrescenta ainda: *Ele motivou-me outra vez, e ajudou-me. E ajudou-me a compreender que eu estava ali, que podia ser um bom bailarino, e fazer uma carreira bonita. E pronto, agarrei-me também a essa motivação dele, acabei o conservatório.*

Refere a importância do apoio emocional e estímulo dos pares durante o período que esteve no Ballet Gulbenkian: *E aprendi imenso com os meus colegas, imenso! Ajudaram-me imenso! Muito! Foi com eles que eu mais aprendi na altura que estava no Ballet Gulbenkian*. Durante esse período, refere também a importância da directora do Ballet no momento, de quem afirma:

Ajudou-me imenso porque ela disse-me que eu não tinha maturidade para poder dançar um bailado no Ballet Gulbenkian. Então achou que eu tinha de ficar como estagiário, a aprender com toda a gente, e a aprender os bailados todos, os lugares todos, a ter aulas ao final do dia, até eu ganhar essa maturidade e essa experiência. E isso foi super produtivo para mim. Foi super importante!

Experiências significativas

O percurso de B4 é composto por um conjunto de incidentes e experiências que parecem ter marcado momentos de transição no percurso deste participante. Começamos por destacar o incidente que levou B4 a entrar no conservatório aos 15 anos. Uma audição onde tinha acompanhado um familiar, tendo acabado por fazer a audição e ser aceite. Como B4 afirma: *fui admitido no conservatório. Cheguei a casa e disse aos meus pais que queria ser bailarino, eles aceitaram, e pronto, e comecei a minha aventura no conservatório.*

Durante o período de formação no conservatório, descreve um conjunto de situações que funcionaram como impulsionadores do seu interesse pela dança e a sua motivação para ser um bom bailarino. Uma dessas situações ocorreu num incidente com um professor:

E houve um dia que, esse professor virou-se para mim “pronto, vá, vá-se sentar e fique a observar”. E eu fiquei...super chateado! Disse-lhe “você não me manda sentar que eu um dia ainda vou ser bailarino!” E ele disse, “ai é? Então vá para a barra e aplique essa energia”.

B4 descreve que este momento foi crucial porque sentiu que o professor percebeu a sua motivação e o ajudou a desenvolver as suas capacidades até ao final do conservatório. Ainda durante o período de formação, descreve um episódio em que foi ver um espectáculo que o marcou e que o levou, posteriormente, a recusar um convite para a Companhia Nacional de Bailado e fazer uma audição para o Ballet Gulbenkian.

Foi o primeiro bailado que eu vi, tinha 15 anos, foi o “Amar Amália” de Vasco Wellekamp, pelo Ballet Gulbenkian. E aquilo foi assim... estrondoso! Emocionei e tudo a ver aquilo, e disse “é para aqui que eu quero vir”, “se vier a ser profissional, é para aqui que eu quero vir”. E assim foi.

Durante o seu percurso profissional, B4 reconhece que todos os projectos em que trabalhou foram importantes para o seu crescimento enquanto bailarino. Destaca um projecto em que se envolveu que considera ter sido fundamental para se descobrir enquanto intérprete e co-criador, referindo: *Então aí encontrei outras coisas que desconhecia totalmente que tinha dentro de mim.* B4 valoriza muito todas as experiências profissionais que teve, mesmo projectos que “não correram tão bem”. Descreve uma dessas experiências, afirmando: *Foi uma co-criação complicadíssima. Senti-me super desmotivado, houve alturas em que me quis vir embora e foi super complicado. Nós não nos entendemos uns com os outros. Mas foi importante. E todos tiveram imensa importância para o meu crescimento como intérprete.*

Importa destacar ainda o contacto que fez com um coreógrafo europeu, tendo criado uma oportunidade de trabalho que se revelou também bastante significativo no seu percurso. B4 descreve que este projecto surgiu numa fase em que se sentia preparado para sair de Portugal, depois de já ter trabalhado com a generalidade dos criadores portugueses, e que foi particularmente importante para *se encontrar consigo próprio*. B4 descreve da seguinte forma:

E esse encontro comigo próprio foi muito importante. Foi um passo para outro, mais uma percentagem para um passo para a maturidade. Como ser humano, como artista. Acho que foi essa mudança que foi importante. Foi o estar sozinho. Foi o reconciliar também das experiências que tinha acumulado já antes, só não tinha era tido tempo para ver como é que estavam.

Embora refira no seu discurso os momentos e experiências que lhe causaram algum tipo de impacto no seu percurso, B4 também afirma que todos esses momentos foram *normais* e aconteceram com *naturalidade*, afirmando: *Aliás, acho que aconteceu tudo assim um bocado na minha carreira toda.*

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Embora B4 afirme que *não é diferente dos outros*, reconhece também que tem algumas características próprias que contribuem para o seu desempenho. Por um lado, reconhece que tem capacidades físicas que contribuíram para que conseguisse realizar a sua formação em dança com sucesso, e que na altura o distinguia dos colegas:

Sentia que conseguia fazer a nível físico, não técnico, e estético também, sentia que conseguia fazer coisas diferentes por causa da minha fisicalidade. [...] E eu tenho um corpo [...] se calhar meio andrógono, meio masculino, meio feminino. E ajudou-me imenso isso! Quer dizer, acho que tinha consciência que tinha outras capacidades físicas que os meus colegas.

Além das características físicas, B4 revela um conjunto de características da personalidade, destacando-se abertura a experiência, determinação, perfeccionismo, originalidade e auto-confiança.

B4 revela que a abertura a novas experiências é fundamental na sua área de realização, referindo:

Eu também sempre fui um bocado esponja, gosto de sugar as coisas que os outros dão. Sou uma pessoa super aberta, mas também acho que só assim é que te safas neste meio. Quanto mais aberto fores melhor, para poderes adquirir mais informação e te desenvolveres como ser humano, neste caso como artista.

De facto, em todo o seu discurso, B4 revela uma grande curiosidade e uma forte disponibilidade para aprender com as suas vivências.

O seu percurso é também reflexo da sua determinação. Em vários momentos, confrontado com dificuldades ou potenciais barreiras, revelou-se persistente na luta pelos seus objectivos, afirmando mesmo: *Sempre as encarei de frente. E acho que vai ser assim até ao fim.* Revela ainda uma forte auto-confiança. Exemplificando, descrevendo um espectáculo que não correu bem, onde estava muito nervoso, refere: *Disse “nunca mais” e fui super confiante, fazer aquilo que tinha a fazer.”* Muitas das experiências de sucesso que foi tendo ao longo do seu percurso parecem ter contribuído para fortalecer a sua percepção de auto-eficácia e de auto-confiança: *Começas a ter mais confiança nas tuas acções mas isso também vem com a maturidade e com as experiências que obténs.*

B4 demonstra ser determinado, persistente, e auto-confiante também na forma como encara as novas experiências como desafios. Como o próprio refere:

Não tenho medo do erro. Não tenho. Então em processo criativo muito menos. Porque às vezes um erro pode-se transformar numa coisa acertada, se houver espaço para isso, claro. Às vezes também és pressionado para não errar. Tens que acertar porque o gajo que está ao teu lado já acertou. Mas... não, não tenho medo. Não tenho medo de errar! Vou e faço. E depois logo se vê. Mas acho que assim desde sempre.

Na forma como se envolve nas tarefas, B4 revela também capacidade de adaptação, abertura à experiência e originalidade. Admite que se adapta a qualquer proposta de trabalho, afirmando: *Mesmo que às vezes não me faça sentido, vou à procura de um sentido. Acho que isso é como eu me sinto melhor: é desafiar. Primeiro faço, depois questiono.* Revela também ser criativo e pouco convencional no seu desempenho enquanto bailarino, afirmando: *eu gosto de me levar a estados que me tiram fora da minha vida normal.* Descreve mesmo que começou a deixar a vertente clássica da dança afirmando: *A minha cabeça ia mais longe do que aquele desafio só técnico.*

Assume que é *ambicioso e sedento por experiências*, demonstrando também ser perfeccionista. Admite que em alguns espectáculos, fica aborrecido *por causa de uma coisinha*, mas que *isso com o tempo veio a melhorar.* Deste modo, afirma: *Já aceito melhor as minhas...os meus erros. Que eu não aceitava muito bem. Ficava super chateado. Super chateado comigo próprio. Mas sempre fui um bocado assim!*

As suas características pessoais têm uma forte expressão na sua actividade como intérprete. B4 afirma:

A minha rotina como intérprete, e é um bocado também a minha essência como pessoa, é isso. Eu vou! Eu vou para as coisas sem qualquer tipo de questões, e mesmo quando tenho questões, vou com elas. Vão por arrasto. Só depois é que as vou resolvendo.

B4 descreve ainda como uma característica sua a forte motivação que o leva a envolver-se intensamente nas tarefas. Afirma que o objectivo de *fazer mais e melhor* era uma motivação para se dedicar ao trabalho intensamente e *explorar cada vez mais os teus limites e os teus não-limites e as coisas todas que há para explorar dentro de ti*.

Processos e desempenho

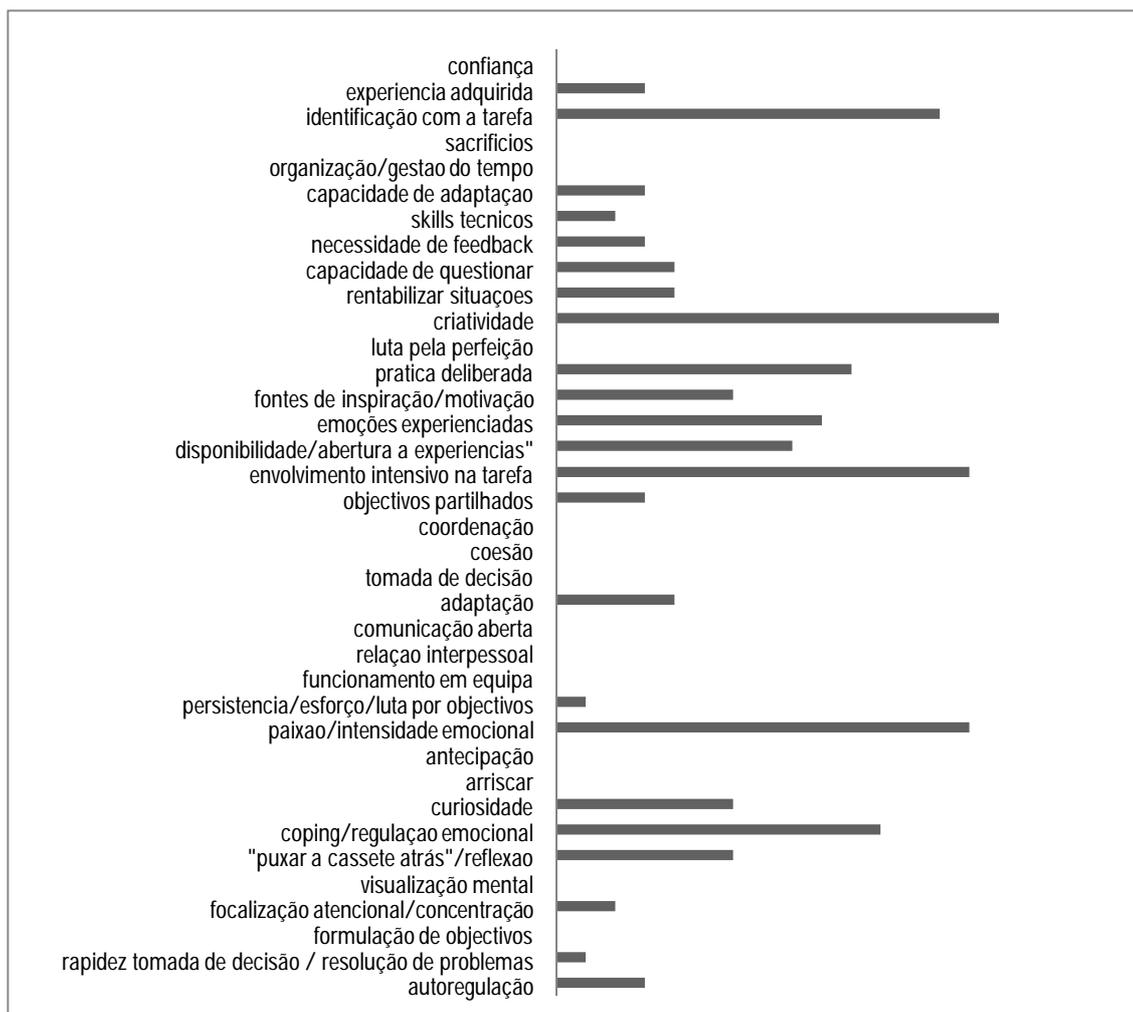
Ao longo do seu discurso, B4 revela um conjunto de competências e estratégias que utiliza no seu envolvimento com as tarefas. A generalidade destas competências e estratégias estão fortemente associadas às suas características pessoais, reflectindo-se também no seu desempenho, tal como o próprio B4 afirma: *A minha rotina como intérprete, e é um bocado também a minha essência como pessoa, é isso*.

Destaca-se a prática deliberada e o envolvimento intensivo das tarefas, a abertura à experiência e a disponibilidade com que se envolve nos projectos profissionais, e a persistência e luta por objectivos. Destaca-se ainda o perfeccionismo, a intensidade emocional presente no desempenho e as competências de regulação emocional (ver figura 4.10).

Na descrição que faz do seu percurso, B4 revela ter-se dedicado intensamente ao treino e prática da dança até *ser um bailarino*, demonstrando que a prática deliberada, enquanto o envolvimento sistemático, com objectivos de progresso, e com ajuda de professores que potenciavam o desenvolvimento de novas competências, foi fundamental no seu desenvolvimento enquanto profissional. B4 afirma:

Quando eu decidia “vou-me aplicar, porque eu quero ser bailarino”, as coisas, como tinha facilidades físicas, as coisas começaram a vir. Mas não era só facilidades, não era só pôr a perna aqui e já está. Foi com muito investimento da minha parte, muita dedicação e muito trabalho. Só que depois também comecei a ver os progressos! E à medida que comesças a ver os progressos, comesças a querer avançar mais.

Figura 4.10 - Distribuição das frequências relativas aos processos – B4.



A prática deliberada parece ter sido fundamental para atingir níveis superiores de desempenho, dado o início tardio na prática de dança e a falta de competências técnicas. Por outro lado, o facto de começar a atingir níveis graduais de sucesso no seu desempenho permitiu que B4 desenvolvesse gradualmente mais confiança no seu desempenho e nas suas capacidades: *Aliás, isso deu-me imensa confiança, o facto de eu começar a sentir que as coisas...que eu conseguia fazer determinadas coisas, deu-me imensa confiança.*

Para além do envolvimento intensivo e dedicação ao trabalho, B4 afirma ainda que procura ter auto-disciplina, que o permita manter o foco e ter controlo sobre o desempenho. Refere que essa disciplina, que envolve estratégias de controlo do descanso e activação do corpo, é fundamental para *se aguentar*, afirmando: *então vem essa responsabilidade de ti próprio com o teu corpo.* Acrescenta que é também essencial para se concentrar e *entrar dentro de um estado perto do espectáculo.* Essa disciplina e auto-regulação parece ainda ser fundamental durante os processos criativos, afirmando: *Quanto mais preparares, quanto mais*

dinâmica for a tua velocidade de pensamento e de acção e de propôr coisas, mais rápido também é o feedback e mais rápido podes avançar no processo criativo.

B4 demonstra uma grande capacidade de focalização atencional, referindo: *Eu gosto de me concentrar imenso. Sou super concentrado antes de entrar em cena e quando estou em cena também.* Acrescenta que esta capacidade de concentração é fundamental para *desfrutar melhor daquilo que está a fazer.*

No seu desempenho parece estar ainda muito presente a intensidade emocional com que se dedica aos projectos, afirmando *dou tanto que depois me esvazio*, e que há espectáculos que envolvem uma grande intensidade emocional: *Quando às vezes tocas quase o sublime, ou a utopia, acho que é fabuloso!* Deste modo, revela ter também competências de regulação emocional que foi desenvolvendo com a experiência, e que parecem essenciais para manter o nível superior de desempenho. Exemplificando, B4 afirma:

É obvio que com as experiências que vais tendo tens outro discurso, tens outra forma de abordar as coisas. A maturidade também te traz uma loucura concertada, digamos assim. Porque quando és mais novo é só loucura! Depois comesças a ver que podes fazer a coisa de maneira diferente, que não precisas de encontrar as coisas só pela via da exaustão, que podes começar step by step.

B4 reconhece ainda que os momentos que antecedem a entrada em palco, sobretudo nas estreias, envolvem alguma ansiedade que procura que seja controlada e positiva. Afirma que sente *uma ansiedade boa de ir fazer uma coisa que gosto de fazer.* Acrescenta:

Então, fecho os olhos, respiro fundo três vezes, mando o peso para baixo e pronto, fico pronto para começar. Porque eu gosto de, como não gosto de errar, gosto de estar em controlo. Dentro disso, estar em controlo mas estar a tirar um grande prazer daquilo que estou a fazer. Sem sentir que os nervos me vão fazer errar, ou fazer as coisas mal.

B4 parece utilizar também o discurso interno positivo enquanto estratégia de regulação emocional. Exemplificando, B4 afirma: *Respiro fundo. Porque é que hei-de estar nervoso? Vou fazer aquilo que gosto! Trabalhei, investi imenso até chegar àquele dia da estreia, não é? É para desfrutar!*

Destacamos ainda a luta pela perfeição que parece estar muito presente no desempenho de B4. Ao longo do seu percurso foi revelando que *essa motivação de querer fazer mais e melhor* contribuiu para a sua evolução enquanto bailarino. Admite que é perfeccionista,

que não gosta de errar mas *não tem medo do erro*, acabando por aproveitar situações de erro para *transformar numa coisa acertada*.

Importa sublinhar que todo o envolvimento intensivo de B4 ao seu desempenho se reflecte também na necessidade que tem de receber feedback do público ou dos colegas. B4 admite que esse é o reconhecimento que tem como profissional e que isso o motiva enquanto profissional. Como B4 refere: *É ali, é ao vivo, é-te logo dado. E isso é uma sensação ótima. Quando é apoteótico, está tudo de pé, as pessoas estão emocionadas. Ótimo! Tipo, missão cumprida!*

Por fim, B4 afirma que é fundamental investir completamente num processo e identificar-se com ele para que o seu desempenho seja bem sucedido:

Investires tudo naquele processo criativo. E mesmo que não te identifies, o teu trabalho, ou pelo menos, o trabalho que eu faço pessoalmente, arranja maneira de te identificares, de acreditares naquilo que estás a fazer. Para mim é assim. [...] Encontro uma forma de acreditar naquilo que estou a fazer. Sem questões, sem nada. É o teu trabalho como intérprete. Tem de ser assim.

Imagem de marca

B4 destaca-se por ter um percurso pouco convencional numa área onde a especialização precoce parece crucial para o sucesso futuro. B4 iniciou tardiamente os seus estudos em dança, acabando por se revelar um bailarino de desempenhos superiores. Como B4 afirma: *Acho que precisas de ter talento, que sejas especial em qualquer coisa para as pessoas, para os criadores quererem trabalhar contigo também*. De facto, as suas características físicas contribuíram para se desenvolver como bailarino, mas o que parece distinguir B4 é a sua energia e a entrega total no seu desempenho. B4 afirma que *não tem limites, vai até onde der*.

Revela uma forte motivação *na forma como se envolve nas coisas*, encarando as várias experiências em que se envolve como momentos de aprendizagem e de desenvolvimento enquanto profissional. Todo o seu percurso é caracterizado por um envolvimento intensivo e muito trabalho dedicado ao seu crescimento enquanto profissional. O seu percurso caracteriza-se pela capacidade de aceitar desafios e arriscar, afirmando mesmo que *não tem medo do erro*. Deste modo, destaca-se pela sua auto-confiança, pela sua determinação e pela sua curiosidade. B4 distingue-se ainda pela sua capacidade de adaptação, o que se reflecte na forma como se

envolve nas tarefas e como lidou com os vários obstáculos com que se deparou, sobretudo no seu percurso formativo.

A imagem de marca de B4 parece sintetizar-se na descrição que faz de um bailarino de excelência:

É muita dedicação. Dedicação àquilo que tu fazes. Investimento. Queres evoluir, queres crescer. Eu acho que é muito pessoal. Agora que estou a falar, ainda acho mais. Acho que é muito pessoal as ambições que cada um tem como intérprete, onde querem chegar. Eu sou ambicioso e sedento por experiências. E é isso que eu quero viver. É só isso que eu quero viver. Depois se puder ... as pessoas gostarem de mim, os criadores gostarem de mim... isso vem por acréscimo, o que é óptimo.

Análise inter-casos: especificidades do contexto profissional da dança

Neste ponto, apresentaremos os resultados das análises da totalidade dos bailarinos, revelando assim as especificidades do contexto profissional da dança. Os resultados serão ilustrados através de gráficos e de excertos de texto dos participantes. Apresentaremos os dados relativos às particularidades da área, as características da área de realização, as percepções de excelência e as dimensões mais salientes neste grupo de participantes.

Caracterização da área

Os participantes partilharam vários aspectos relativos às características do contexto profissional da dança, especificamente no período de formação, mas também no contexto actual. Quanto ao período formativo, com excepção da B3 que não fez formação no conservatório nacional de dança, os restantes participantes descrevem o conservatório como uma escola rigorosa, centrada no desenvolvimento da técnica de dança, sobretudo de ballet clássico, mas pouco promotora de outras perspectivas sobre a dança. Como refere um dos participantes (B4): *toda a história da dança portuguesa era um bocado esquecida porque ali [...] era adquirires a técnica.* A este propósito, os participantes admitem que no período da sua formação havia já projectos (portugueses) interessantes e de qualidade a acontecer, mas o contacto com estes projectos aconteciam fora da escola.

Neste sentido, os participantes revelam ter sentido necessidade de aprofundar e desenvolver outras competências que lhes permitissem *ir além do desafio técnico*. Referem que, durante o período de formação no conservatório, sentiram a falta de estímulo e de *abertura* a novas perspectivas e propostas, tendo procurado explorar novas experiências fora desse contexto. De facto, parece ter sido crucial para todos os participantes o seu envolvimento em actividades e formações extra, quer na definição da sua identidade profissional, quer no desenvolvimento de competências que lhes permitissem adaptarem-se as várias propostas.

Por outro lado, os participantes reconhecem que o contexto profissional da dança é caracterizado pela instabilidade profissional e pela efemeridade do próprio desempenho, factores que podem constituir dificuldades no desenvolvimento de percursos de excelência. A instabilidade profissional decorre essencialmente do carácter temporário dos projectos profissionais, do predomínio de projectos independentes, e da dependência de apoios do Estado. Deste modo, alguns participantes reconhecem a importância da capacidade de gestão pessoal, e também das competências de regulação emocional para serem capazes de lidar com esta questão. A instabilidade económica parece também ter algum impacto a nível psicológico, de modo que parece fundamental ter competências psicológicas que permitam lidar com este tipo de barreiras inerentes à própria área profissional. Um dos participantes afirma:

Mas as pessoas... caem muito. Fazem muita coisa, andam em trabalhos super motivantes e activos, e depois, durante 4 meses não têm nada, e andam a pedir dinheiro aos pais e... pronto, isto é o normal dos meus amigos. Toda a gente que eu conheço à minha volta, do meio da dança e do teatro, anda sempre assim. (B2).

Uma outra característica da área é a efemeridade associada ao próprio desempenho. A dança, ao contrário de outras formas de arte, como a música, não tem forma de registo que permita a sua execução e reprodução integral em vários momentos, sobretudo na dança contemporânea. Embora se recorra ao vídeo para o registo de peças, o movimento parece ser sempre dependente da pessoa e do contexto. Como refere um dos participantes: *Tu como bailarino, ou como actor, nada é material, aquilo que tens para mostrar é imediato. É ali! (B4)*. Uma bailarina também refere: *Não é um copy-paste, não consegues ser nunca igual, tens um momento de verídico naquele momento e não podes voltar atrás... é aquilo que estás a transmitir. (B1)*

A efemeridade do desempenho em dança parece reflectir-se também nas formas de reconhecimento e de avaliação do próprio desempenho. Tal como referido no capítulo II, algumas das dificuldades associadas aos critérios de excelência na dança, sobretudo na dança

contemporânea, parecem ter a ver também com esta característica da efemeridade do desempenho. Uma das participantes refere:

Temos uma actividade que não é como um pintor, um músico, um escritor, alguém que depois tem a sua obra fora de si. Nós somos a própria obra e isso, é uma coisa um bocadinho [...] É um trabalho um bocadinho esquisito. Eu acho que é uma situação curiosa mas também é um bocadinho prejudicial, no sentido em que eu acho que as linguagens que têm um exterior têm muito mais, têm mais facilidade em desenvolver-se. (B3)

Assim, para os participantes, o público ganha especial relevo enquanto avaliador externo. Como um dos participantes afirma: *Aquilo que nós fazemos não é material, não te posso mostrar. O fim do espectáculo é o culminar...gostam, aplaudem. Se não gostam, fazem buh e vão-se embora. E a gente está ali e agradece. É ali.” E acrescenta: “reconhecimento é ali, no trabalho, das pessoas com quem estás à volta. E depois ali ao vivo. (B4)*

Percepções de excelência

Na figura 4.11 podemos observar quais as características mais referidas quanto às percepções sobre um desempenho de excelência na dança.

Como podemos observar, salientam-se sobretudo a entrega total e a paixão dedicada ao desempenho, assim como a forte identidade profissional. Para os bailarinos, uma das principais características que os distingue e o que reconhecem num bailarino de excelência tem a ver com a expressividade e a energia com que se entregam à sua actividade profissional. Um dos bailarinos tenta explicar, afirmando:

Têm é uma carga, aquelas pessoas [...] têm uma expressividade, uma carga tão grande que passa. Que emana. O público fica... e aí é uma coisa que a gente no mundo da dança pensa. Que engraçado, tu vês duas pessoas a fazer exactamente a mesma coisa e porque é que tu gostas desta e não gostas...? (B2)

De facto, todos referem que o que os distingue é “uma energia”, a entrega total que dedicam ao desempenho, como poderemos observar pelas referências dos participantes:

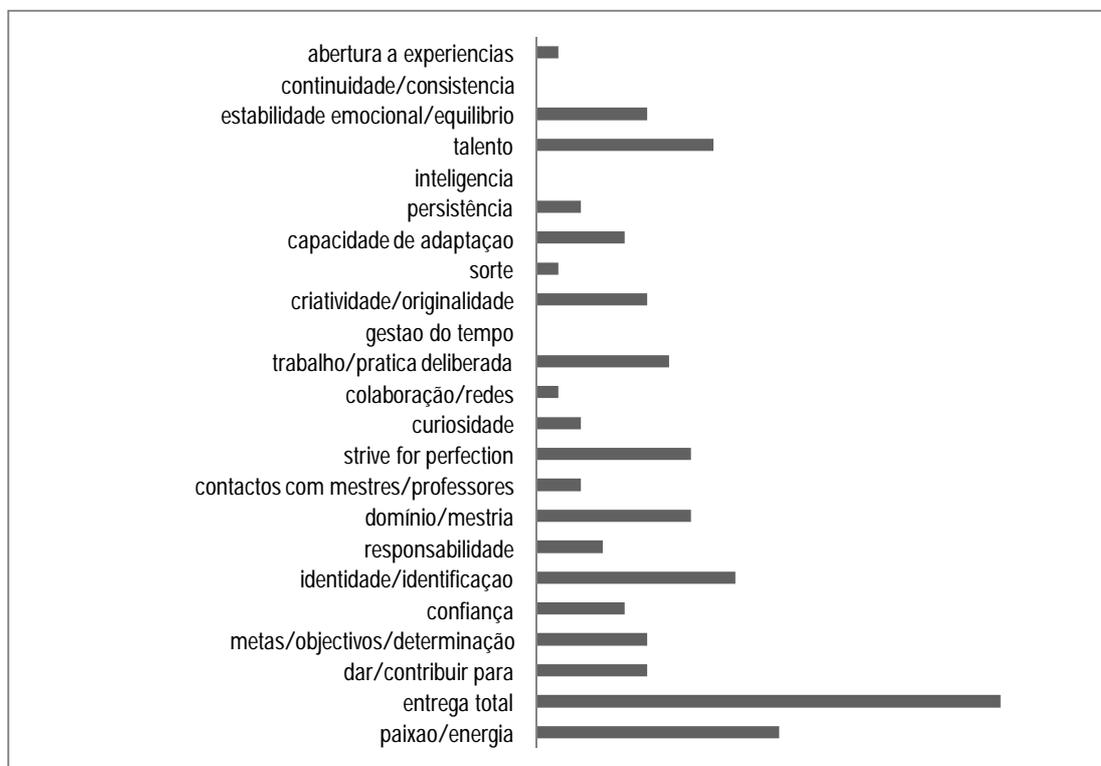
Eu acho que é uma energia. Acho que é uma energia de dar. De dar, de não me poupar. Eu não me poupo. (B1)

Eu acho que a minha característica é mais assim, uma energia, uma coisa... as pessoas se calhar reverem em alguns trabalhos que eu já fiz assim, uma pujança que é muito, muito de um jovem... (B2)

Uma pessoa que tem uma enorme liberdade, que não se castra a si própria, não se contém. (B3)

Não tenho limites. Vou até onde der. (B4)

Figura 4.11 – Distribuição das codificações relativas às percepções de excelência - bailarinos.



No mesmo sentido, embora reconheçam o papel do talento num desempenho de excelência, os participantes atribuem este talento mais a uma forma de estar em palco, talvez relacionado com a expressividade e a singularidade de um bailarino, do que a habilidades extraordinárias. Como refere uma das bailarinas: *talento passa se calhar por essa capacidade de estar à vontade ali, de estares... de teres uma naturalidade, uma predisposição. (B1)*. Um bailarino afirma também que o que faz:

Ficar agarrado à cadeira, é ver pessoas que são "semi-deuses", isto é: semi deuses no sentido de fazerem alguma coisa, de terem uma atitude, até podem estar a fazer só assim uma coisa... mas terem uma atitude que eu acho aquilo transcendente. (B2)

Deste modo, o talento associado a um desempenho de excelência na dança parece estar relacionado com a expressividade, com a atitude em palco, mais do que com competências técnicas.

Outro aspecto que se destaca é a identidade profissional, isto é, uma forte identificação com a actividade profissional. Para os participantes, parece ser fundamental identificarem-se com a tarefa para garantir o sucesso do desempenho. Como afirma o participante B4: é

investires tudo naquele processo criativo. E mesmo que não te identifiques, o teu trabalho, ou pelo menos, o trabalho que eu faço pessoalmente, arranja maneira de te identificares, de acreditares naquilo que estás a fazer. Uma outra participante também refere: Depois é um acreditar também. Tem de se acreditar naquilo que se está a fazer. E entender. Tens de arranjar todos os meios para que isso aconteça. (B1)

Os participantes bailarinos destacaram também um conjunto de características relacionadas com o comprometimento e envolvimento na tarefa, como a prática deliberada, a mestria, a luta pela perfeição, a definição de objectivos, a criatividade, e a auto-confiança. Está também presente a responsabilidade e a capacidade de contribuir para o desenvolvimento da arte. Como uma das bailarinas refere:

Tens de ter uma grande disponibilidade de queres comunicar. E de partilhar alguma coisa. Estar mesmo ali para dar. Não é para te exibires, não é para dizerem que és [bom], não é narcísico, não pode ser narcísico. Tem mesmo de ser, tem mesmo de ser uma partilha, um meio de comunicação. (B1)

Dimensões salientes

Na figura 4.1 apresentada no início deste capítulo, observamos que mais de 50% das entrevistas dos bailarinos centraram-se nas dimensões pessoais, sendo que a maior percentagem de texto se refere aos processos inerentes ao desempenho dos participantes.

Recordamos que nos referimos a “processos” quando são abordadas competências e estratégias psicológicas que descrevem como é que um participante “faz” na generalidade das tarefas, distinguindo de quando descreve uma situação de desempenho em concreto. Se considerarmos que há aspectos que se cruzam nas dimensões “processos” e “desempenho”, verificamos que quase metade do discurso diz respeito à descrição de “como os participantes funcionam”.

Por outro lado, as dimensões contextuais que mais se destacam são os percursos formativo e profissional, uma vez que os participantes dedicam parte da entrevista a descrever o seu percurso até ao momento actual. Seguidamente, as dimensões com maior número de referências são as experiências significativas e aspectos relativos ao contexto macro.

Tomando em consideração as análises relativas às dimensões contextuais, destacamos alguns aspectos partilhados pelos participantes e que parecem contribuir para a caracterização dos seus percursos.

Formação exigente e rigorosa, formação clássica

Os percursos formativos e profissionais dos participantes partilham alguns aspectos comuns. Com excepção de B3, os restantes participantes fizeram formação no conservatório nacional de dança. Os participantes que frequentaram o conservatório reconhecem a exigência da formação, mas admitem ter tido alguma dificuldade de identificação com o tipo de ensino leccionado. Todos tiveram formação em dança clássica, reconhecendo a exigência e rigor técnico a que foram expostos, e a importância das competências de ballet clássico na sua actividade profissional actual.

Multi-competências

Todos os participantes revelaram desde cedo interesses artísticos diversificados, procurando desenvolver novas competências para além das adquiridas na sua formação de base. Neste sentido, procuraram outras experiências além do que lhes era oferecido durante a sua formação escolar, multiplicando as suas competências e diversificando os seus interesses.

10 anos de treino intensivo e prática deliberada

Parece relevante sublinhar que, à excepção do participante B4, todos iniciaram a formação de dança entre os 6 e os 8 anos, tendo iniciado projectos profissionais por volta dos 18, o que perfaz os 10 anos de formação em dança. Este dado vai de encontro com os modelos de *expertise* e prática deliberada que sugerem a necessidade de pelo menos 10 anos de prática para o desenvolvimento da *expertise* (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Ureña, 2004). No caso do participante B4, embora tivesse iniciado a prática de dança por volta dos 15 anos, o treino intensivo e as suas características físicas parecem ter contribuído para o rápido desenvolvimento de competências técnicas.

Singularidade e originalidade dos participantes

Embora os percursos formativos de cada participante sejam distintos, todos acabaram por se demarcar pela sua singularidade e originalidade. Os participantes B1, B2 e B4 admitem que se sentiam diferentes dos pares durante o período de formação escolar. Como os próprios referem:

Ali no conservatório acho que me senti que estava muito à frente das outras, já sabia o que é que... elas ainda estavam a aperfeiçoar e eu já queria ser bailarina, já me sentia preparada. (B1)

Eu começo a fazer umas coisas assim estranhíssimas que eu ainda hoje acho aquilo...fora, 'como é que eu fiz aquilo?' 'Como me deu a panca de fazer aquilo dentro daquela escola?' [...] Não é assim tão estranho para outro contexto mas para o conservatório era estranho aquilo. (B2)

Quer dizer, acho que tinha consciência que tinha outras capacidades físicas que os meus colegas. Mas... sei lá, eu nunca pensei que era assim... sentia que era diferente, que fazia as coisas de forma diferente (B4)

A participante B3 afirma também que cedo repararam nela: *O director do Ballet Gulbenkian já tinha ido à minha escola de dança, quando eu tinha 16 anos e tinha reparado em mim, tinha gostado de mim, e tinha querido logo que eu fosse para o Ballet Gulbenkian.*

Deste modo, já durante a sua formação escolar, mesmo os participantes com desempenhos escolares razoáveis (como é o caso de B1 e B4), todos se distinguiram de determinada forma.

Reconhecimento, contactos e oportunidades

Embora com percursos diferentes e, em alguns casos, não se identificando com a formação escolar que tiveram, os participantes referem que tiveram professores e outros profissionais no seu percurso que reconheceram as suas potencialidades e contribuíram para o desenvolvimento do seu percurso. Como refere uma das participantes:

Eu acho que até nem me posso queixar muito porque acho que os professores perceberam e muitos deles eram bailarinos, ou tinham sido bailarinos, e perceberam que a minha teimosia e... até me respeitavam bastante. Claro que apoiavam as outras colegas que queriam ser técnicas e ajudavam-nas nesse sentido, mas no meu caso até achavam piada porque perceberam "Ok, esta vai chegar lá mas por outro meio. (B1)

A iniciação na área profissional surgiu essencialmente por convite para integrar projectos. Com excepção de B1, todos os participantes integraram o Ballet Gulbenkian, considerado na altura uma das principais companhias de dança em Portugal. Contudo, cada participante começou a definir o seu próprio percurso, integrando vários projectos profissionais. Actualmente, parece consensual, dentro da área profissional, que cada um tem um percurso singular, marcado pelas suas escolhas e pelas suas características pessoais. A título de exemplo, B1 optou por se dedicar a uma companhia de autor, embora tenha projectos educativos na área da dança, e integre outros projectos pontualmente; B2 tem desenvolvido sobretudo projectos independentes, e procura desenvolver também a sua carreira enquanto coreógrafo; B3 tem uma carreira de bailarina e coreógrafa em projectos seus e outros projectos independentes; B4 tem desenvolvido trabalho em companhias de autor e projectos independentes.

Assim, o reconhecimento pelos seus desempenhos decorre também dos convites que recebem dos vários coreógrafos portugueses, e de prémios e convites nacionais e internacionais. Deste modo, a carreira dos participantes caracteriza-se por projectos profissionais em Portugal e no estrangeiro, sobretudo na Europa. Contudo, todos são residentes em Portugal e manifestam vontade de desenvolver as suas carreiras em Portugal.

Background e ambientes ótimos de aprendizagem

Os percursos dos bailarinos são bastante singulares quanto aos seus *backgrounds* familiares e socioeconómicos, assim como aos diferentes ambientes a que foram expostos. Quanto ao *background* familiar, encontramos várias diferenças nas histórias dos bailarinos: pais divorciados, pais sem formação superior e com profissões não qualificadas e pais com formação superior e profissões qualificadas. Contudo, todos referem o apoio incondicional dos pais nos seus percursos.

Parece ainda comum a todos os participantes que, apesar dos diferentes *backgrounds* familiares, os ambientes familiares constituíram importantes ambientes ótimos de aprendizagem, não só pelo apoio ao desenvolvimento de um percurso na dança, mas também pelas experiências que lhes eram proporcionadas dentro do seio familiar. Todos referem experiências de contacto com a área artística, através de idas a espectáculos com regularidade, ou através de pequenas experiências infantis de peças teatrais e espectáculos musicais para a

família. Deste modo, parece-nos que os ambientes familiares contribuíram também para o desenvolvimento de interesses artísticos e da criatividade.

Ainda de referir que o ambiente escolar e os vários ambientes profissionais em que estiveram inseridos parecem ter proporcionado experiências ótimas aos participantes. Como já referido previamente, todos reconhecem o rigor e exigência técnica a que foram expostos na sua formação, e descrevem episódios durante o período de formação que marcaram o seu percurso. Por outro lado, todos descrevem também experiências significativas que ocorreram em contexto profissional, e que contribuíram para a definição do percurso de cada um.

Quanto às dimensões pessoais, destacamos algumas características pessoais comuns aos participantes, assim como aspectos relativos aos processos e desempenho que se destacam.

Características da Personalidade

As características da personalidade que mais se destacam nos bailarinos são a abertura à experiência, a originalidade (ou ser pouco convencional), e a determinação. Todos os participantes revelam que ao longo do seu percurso procuraram “ser diferentes”, revelando uma “rejeição” pela conformidade ou convenções sociais. Deste modo, procuram ser originais, revelando abertura a novas experiências e curiosidade. Como um dos participantes refere, a este respeito: *sou uma pessoa super aberta, mas também acho que só assim é que te safas neste meio. Quanto mais aberto fores melhor, para poderes adquirir mais informação e te desenvolveres como ser humano, neste caso como artista.* (B4)

Por outro lado, os participantes revelam ter desenvolvido interesses artísticos desde cedo, sendo determinados nas suas opções vocacionais e em momentos de transição. Destacam-se ainda pelo perfeccionismo adaptativo, referindo que “não têm limites”, dando “tudo o que têm para dar”, mas “não tendo medo do erro”, Neste sentido, demonstram luta pela perfeição e tomam os erros, ou situações em que os seus objectivos não são atingidos na totalidade, como oportunidades de desenvolvimento.

Valores pessoais: novas experiências e equilíbrio

Ao longo do seu discurso, os participantes manifestam também ter como objectivo profissional e pessoal procurar novas experiências, e aceitar novos desafios de trabalho. Embora esteja presente uma forte identidade profissional, os participantes reconhecem a importância de manter uma gestão balanceada entre a sua vida profissional e a vida pessoal. Deste modo, têm também como objectivo manter “um certo equilíbrio”, serem capazes de “desligar” e se focarem noutras coisas além do trabalho, o que parece ser fundamental para assegurar os seus desempenhos de sucesso. Exemplificando, um dos participantes afirma: *Tento não ser paranóico com a minha profissão. Tento pensar, quando vou para palco “vou rebentar aquilo tudo” mas depois, se estou de férias, estou de férias.* (B2).

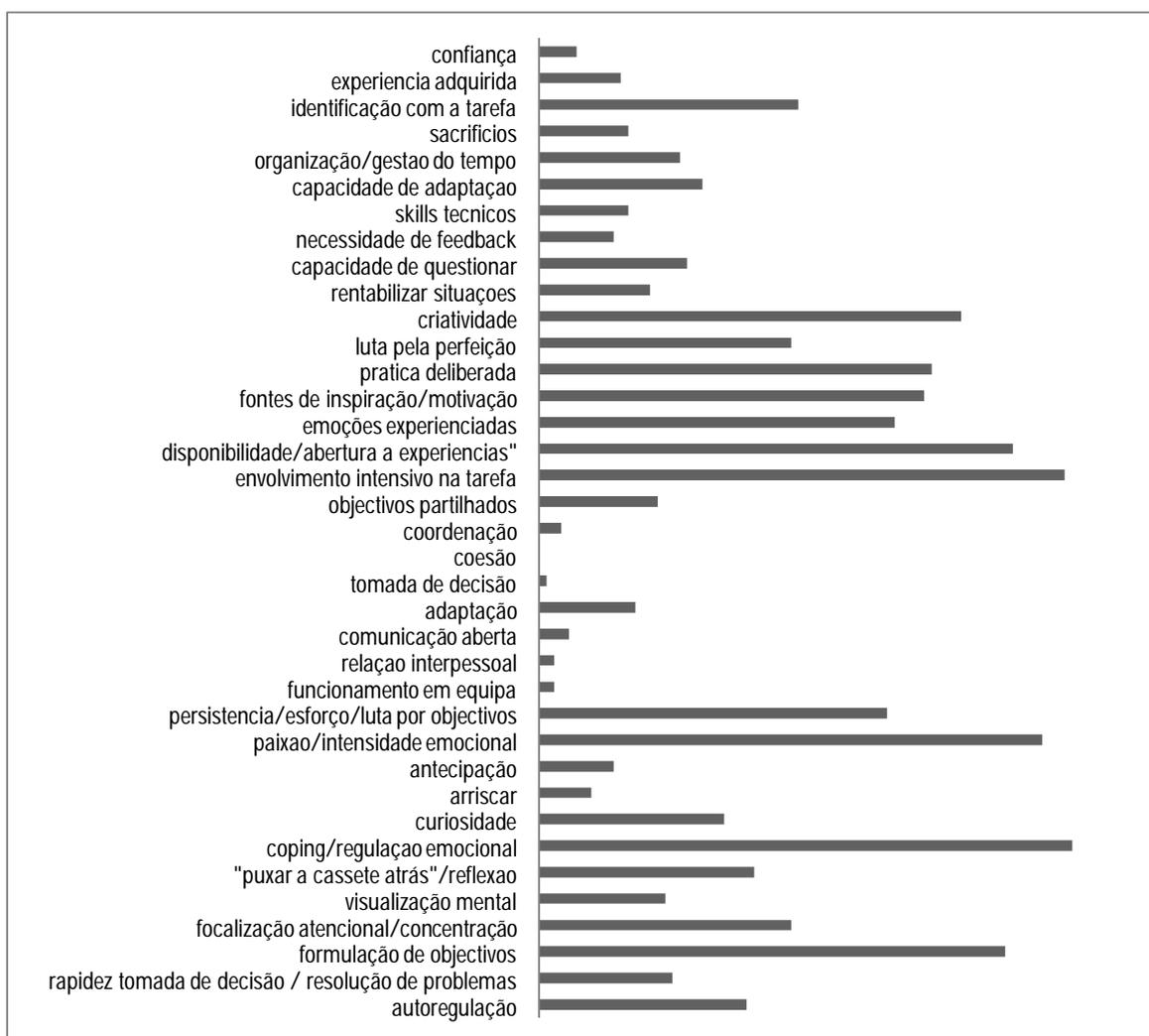
Processos e desempenho

Ao nível dos processos e do desempenho, observamos quatro dimensões que agrupam um conjunto de competências e estratégias que caracterizam os participantes (figura 4.12).

Grande parte do discurso dos participantes diz respeito à descrição da intensidade emocional com que se envolvem nas tarefas e respectivas competências de regulação emocional. Deste modo, uma parte significativa das competências e estratégias envolvidas no desempenho envolvem uma *componente emocional*. Os projectos profissionais em dança são geralmente intensos, tendo uma duração limitada, mas envolvendo um trabalho intenso e concentrado. Os espectáculos são também caracterizados por uma forte *libertação de adrenalina*, sendo momentos de grande intensidade emocional. Deste modo, as competências de regulação emocional parecem ser fundamentais para gerir a diversidade e quantidade de emoções experienciadas, mas também a intensidade emocional que caracteriza as fases de criação artística. Como refere uma das participantes, descrevendo a intensidade dos processos criativos e as emoções que daí decorrem:

Eu tenho sempre vazios muito grandes, e cada vez maiores. Porque depois um processo, quando acaba é um vazio horrível, é mesmo.. [...] não ficou nada, foi tudo. Quando é momento de criação e estreia logo a seguir. Depois entras naqueles espectáculos e aí tens de desligar botões e tens várias peças. Desligas de X, depois entras em Y, depois entras em não sei quê. E vais ligando e desligando botões e fazes clicks. Mas depois das criações sinto-me sempre muito vazia e porque me concentro e me dou muito àquele momento. (B1)

Figura 4.12 – Distribuição dos totais relativos aos processos – bailarinos.



Neste sentido, os participantes descrevem várias estratégias que utilizam para gerir a intensidade emocional com que se dedicam às tarefas, e como, com a experiência, aprendem a lidar com “naturalidade” com essa intensidade emocional. Exemplificando, os participantes referem como procuram gerir a intensidade emocional com que se envolvem nos processos criativos:

Inventando outro processo logo a seguir. Ou arrumações em casa, ou tenho de inventar outra coisa logo a seguir. Porque se não, o que me acontece é desligar, e aí desligo mesmo. Que é o que me acontece nas férias, de tal maneira que desligo mesmo. O corpo desliga. Fica mesmo “bum”. Sou capaz de dormir o dia todo, de comer e dormir, comer e dormir, e não me apetecer fazer mesmo nada. E a maneira é descobrir alguma coisa que me acorde e, mais uma meta. (B1)

O que tu fazes antes é atenuar isso. Tentas aquecer bem, para não estares nervoso que te vás lesionar ou uma coisa assim. (B2)

Eu tenho de tentar trabalhar a minha energia para sobreviver àquele projecto. [...] Temos que sobreviver às situações para manter o tal motor, a tal energia a funcionar. (B3)

Mas depois como qualquer intérprete, se tens uma quantidade de espectáculos e que vais fazê-los, então é quando relaxas e quando comesas a desfrutar de maneira diferente o espectáculo. E também a oferecer outro tipo de espectáculo ao público. (B4)

Ainda de referir que, associada à intensidade emocional com que os participantes se envolvem nas tarefas e em desempenho, está a forte identidade profissional e identificação com as tarefas. Parece fundamental para um desempenho de sucesso que os participantes se identifiquem com a tarefa, o que por vezes requer capacidade de adaptação aos projectos que lhe são propostos.

Outra dimensão que se destaca no discurso dos bailarinos envolve um conjunto de aspectos relacionados com o *comprometimento na tarefa*. Destaca-se aqui o envolvimento intensivo na tarefa e a prática deliberada, assim como a focalização na tarefa. Em situação de desempenho, os bailarinos referem ser fundamental o controlo e a focalização sobre a tarefa, assim como uma boa preparação prévia, estratégias que decorrem também do trabalho intensivo e da prática deliberada. Exemplificando, os participantes referem:

Pronto, e depois é importante, 1 hora antes, ou 2 horas antes do espectáculo, uma certa prática física de aquecimento que é mesmo uma coisa de preparar, de disponibilizar corpo e espírito para a coisa. São treinos que nós temos, e que colocam um bocado as coisas no sítio certo para dar aquilo que tem de dar naquele espectáculo, naquele momento. (B3)

Quanto mais preparares, quanto mais dinâmica for a tua velocidade de pensamento e de acção e de propôr coisas, mais rápido também é o feedback e mais rápido podes avançar no processo criativo. (B4)

Destacamos ainda um conjunto de competências decorrentes das *características psicológicas dos participantes*. Deste modo, os participantes revelam disponibilidade e abertura a novas experiências, assim como criatividade quando se envolvem nos processos criativos e resolvem as tarefas. Revelam ainda perfeccionismo, na medida em que procuram executar os movimentos com precisão e originalidade, e *dar o melhor de si mesmos*. Em situação de desempenho, demonstram envolver-se nas tarefas com confiança e discurso interno positivo. Exemplificando, alguns participantes afirmam:

Acho que teve a ver exactamente com esta positividade, com esta energia positiva, e de me obrigar a pôr uma energia positiva e ao mesmo tempo de descontração. (B1)

Disse: “nunca mais” e fui super confiante, fazer aquilo que tinha a fazer. (B4)

Porque às vezes é só uma coisinha mas eu não gosto, não quero. Quero ter tudo. (B2)

Tens de por a tua mente um bocadinho noutra dimensão, um bocadinho noutro plano durante um tempo dado. (B3)

Por fim, destacamos uma *dimensão motivacional* onde se inserem um conjunto de competências relacionadas com a definição e formulação de objectivos, a determinação e a persistência na luta pelos objectivos. Como já referido previamente, todos os participantes revelam ser determinados e persistentes nos seus objectivos. Definem claramente o que pretendem para os seus desempenhos, o que se traduz em estratégias de gestão do tempo e organização em função dos seus objectivos. A título de exemplo, uma participante afirma:

E eu acho que é uma coisa que... consigo... visualizo o tempo. Ok, eu uma semana posso estar perdida. Eu organizo-me muito... sou um caos, sou um completo caos, mas ao mesmo tempo tenho uma arrumação. Então, visualizo. "Um mês, ok. Uma semana posso estar perdida, na outra semana tenho de começar a decorar isto, outra semana tenho de... Organizo-me muito! (B1)

Por outro lado, os participantes descrevem também como fontes de inspiração e motivação para o desempenho. Como refere um participante: *O que me faz seguir o foco... é imaginar o estar em palco. (B2)*. Também uma participante afirma: *A motivação tem que estar, as intenções têm de estar perto das minhas motivações e das minhas convicções e das minhas crenças, se não, não tenho motor. (B3)*.

Síntese

Analisando os dados dos bailarinos, destacamos alguns aspectos relativos ao contexto profissional da dança, às percepções de excelência dos bailarinos e às dimensões mais salientes no discurso dos participantes. Relativamente ao contexto profissional da dança, destacamos a efemeridade e instabilidade que caracterizam a área, e algumas das estratégias que os participantes utilizam para lidar com isso, o que pode ser fundamental para compreender como é que os profissionais nesta área desenvolvem um percurso de excelência. Quanto às percepções de excelência, os bailarinos destacam a entrega total e a intensidade emocional, assim como a identificação à tarefa como aspectos centrais num bailarino de excelência. Destacam ainda a luta pela perfeição, a mestria, a prática deliberada e o talento.

Relativamente às dimensões mais salientes no discurso dos bailarinos, sublinhamos aspectos relativos às condições promotoras de um percurso de excelência na dança,

nomeadamente uma formação exigente e rigorosa, prática deliberada e treino intensivo durante pelo menos 10 anos, contactos profissionais e o reconhecimento na área, assim como ambientes óptimos de aprendizagem. Sublinhamos ainda a originalidade e singularidade dos participantes, e destacamos a determinação e a abertura à experiência como principais características da personalidade dos bailarinos. Quanto aos processos e desempenho, agrupamos as competências e estratégias utilizadas pelos participantes em quatro dimensões, destacando-se a dimensão afectivo-emocional.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS CIENTISTAS

A maior parte dos cientistas portugueses já percebeu que só se sobrevive se o seu trabalho for reconhecido. Para isso precisamos de saber contar as nossas histórias, e não sabemos. Não porque não nos falta humanidade. E é uma pena porque as histórias da ciência são as mais bonitas do mundo. Não sabemos é contar histórias.

Sobrinho Simões, 2002

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados relativos às análises das entrevistas dos cientistas. Seguiremos a mesma estrutura de apresentação dos dados do capítulo anterior, começando por apresentar os dados gerais dos participantes, descrevendo em seguida cada caso individualmente, e terminando com a análise global inter-casos.

Enquadramento dos resultados da análise

Participantes

Os participantes são identificados pela letra correspondente ao seu grupo profissional (C= cientista) e por um número, assegurando o seu anonimato. Neste estudo, participaram 6 cientistas, com idades compreendidas entre os 33 e os 42 anos de idade à data da recolha de dados. No quadro 5.1 apresentamos alguns dados relativos aos participantes cientistas.

Quadro 5.1 Dados biográficos dos participantes - cientistas.

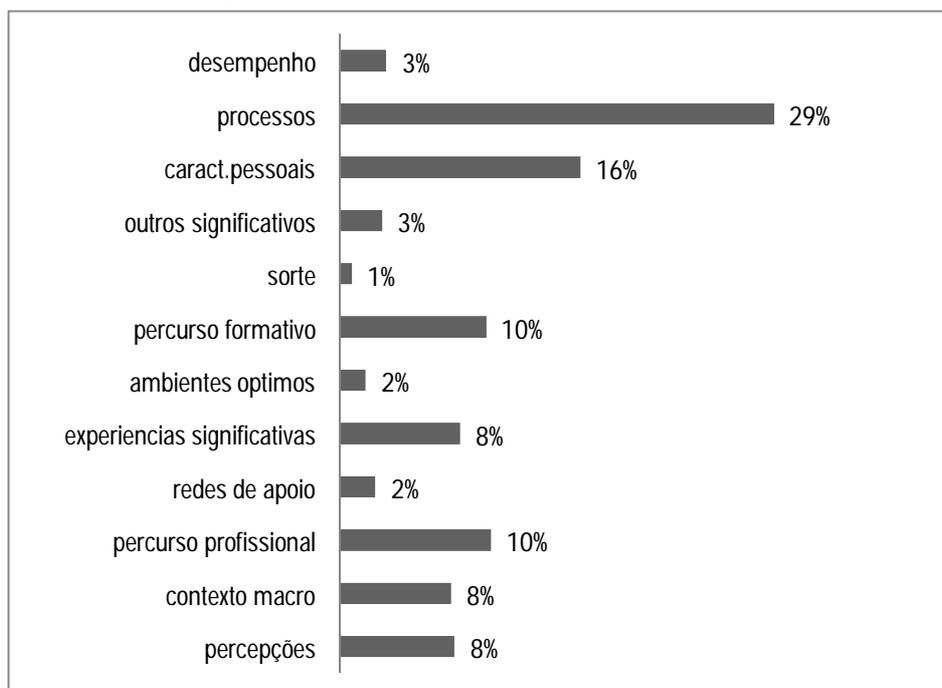
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Idade	38	42	42	33	36	33
Género	F	M	F	M	F	M
Formação inicial	Biologia	Física e Química	Medicina	Bioquímica	Bioquímica	Bioquímica
Idade de início da prática pós-doutoramento	28	31 [actividade docente desde os 24]	33	28	29	27
Situação profissional actual	Investigador	Docente Univ./ Investigador	Docente Univ./ Investigador	Investigador	Investigador	Investigador
Prémios	6	2	6	11	6	7
Projectos com financiamento	5	7	8	--	6	12
Editorial Boards/ Referees	Sim	Sim	Sim	Sim	-	Sim
Artigos em revistas internacionais	>30	>70	>20	>20	>10	>20

Dos participantes cientistas, quatro fizeram a sua formação de base em biologia e bioquímica, um em física e química e outro em medicina. Embora não conste da tabela para garantir algum anonimato, os vários participantes fizeram formação especializada em áreas específicas, como biologia celular e molecular, física, e biologia do desenvolvimento. Com a excepção de dois cientistas cuja actividade profissional se desenvolve em instituições de ensino superior, os restantes desenvolvem o seu trabalho em laboratórios de investigação. Independentemente da sua instituição profissional, todos coordenam investigações e desempenham funções docentes. De referir ainda que os participantes revelam mérito científico, expresso através de artigos publicados em revistas internacionais, mas também através da coordenação e/ou participação em projectos de investigação com financiamento, da participação em *editorial boards* ou como *referees* em revistas de arbitragem científica. Todos receberam vários prémios como reconhecimento da sua produtividade.

Codificações e dados totais

A análise dos dados dos cientistas resultou num total de 3769 codificações, distribuídas pelos *factores pessoais*, *factores contextuais* e *especificidades*, excluindo neste valor as *singularidades* e *expressões únicas*. Tal como no caso dos bailarinos, os cientistas centram o seu discurso em torno das dimensões pessoais, sobretudo na descrição dos processos (competências e estratégias) utilizados durante o seu percurso no envolvimento nas tarefas. Também relativamente às dimensões contextuais, destaca-se a descrição dos seus *percursos formativos* e *profissionais*, seguidos das *experiências significativas*, e detalhes relativos ao *contexto macro*. As percepções de excelência foram também bastante desenvolvidas pelos participantes (ver figura 5.1).

Figura 5.1 – Dados totais de codificações - cientistas.



Tomando os dados gerais dos participantes, seguimos para a análise aprofundada dos percursos individuais dos participantes.

O contexto da Análise intra-individual: Os casos

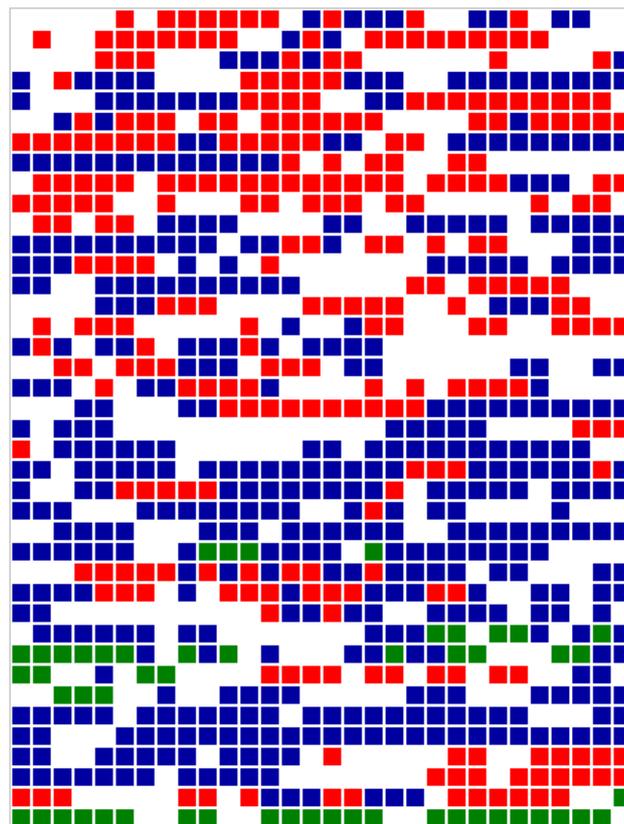
Neste ponto, apresentamos uma descrição pormenorizada do percurso pessoal dos participantes. Como referido no capítulo anterior, para cada caso apresentaremos uma figura

ilustrativa da sequência de dimensões abordadas na entrevista, tomando o sistema final de codificação. Recordamos também que as descrições individuais seguem a seguinte estrutura: percurso formativo e iniciação profissional na área; redes de apoio e outros significativos; experiências significativas; características pessoais; processos e desempenho; e “imagem de marca”.

Caso C1

Conforme a figura 5.2, podemos verificar que, embora a primeira parte da entrevista se centre em aspectos relativos aos factores contextuais, as dimensões pessoais estão bastante presentes em toda a entrevista. A parte final da entrevista centrou-se em aspectos relativos às percepções de excelência.

Figura 5.2 – Mapa de distribuição das codificações do caso C1.



Percurso formativo e profissional

C1 afirma que *sempre foi uma boa aluna*, desde cedo teve os melhores desempenhos e revelou preferência pelas disciplinas de ciências e matemática. No final do secundário, e por influência de uma professora *que fez com que mudasse de ideias*, decidiu seguir biologia. Durante a sua formação universitária, rapidamente percebeu qual a área que pretendia seguir: *eu percebi logo que não era aquilo que eu gostava mais. O que eu gostava mais era da parte das células*. Ainda antes de finalizar o curso, arriscou inscrever-se num mestrado da área de especialização. Embora nos primeiros meses do mestrado tivesse pensado em desistir por considerar que *aquela não era o meu nível*, acabou por continuar. O período de mestrado parece ter sido um importante momento na formação de C1. Por um lado, pela possibilidade de ter contactado e aprendido com profissionais de diferentes áreas e de nível internacional, e, por outro, porque desse contacto resultou a possibilidade de realizar a parte prática do mestrado no exterior. Para além de ter sido uma experiência vivenciada de forma muito positiva, constituiu também a oportunidade para iniciar o seu doutoramento: *percebi que era aquilo que eu queria fazer, que queria fazer investigação, que queria trabalhar em [...] e no mesmo grupo ofereceram-me, enquanto lá estava, naqueles meses, portanto, se eu não queria ficar para fazer doutoramento*.

C1 candidatou-se então a doutoramento nesse centro de investigação, onde ficou durante 4 anos. Apesar do entusiasmo inicial, a experiência de doutoramento é classificada por C1 como *extremamente atribulada*, tendo-se confrontado com um conjunto de problemas. Contudo, apesar das dificuldades, C1 reconhece que a experiência acabou por ter implicações positivas:

Portanto, acabei por estar extremamente desacompanhada no doutoramento, o que por um lado me deu vantagens, porque me criou uma certa autonomia que não teria se tivesse tido um ritmo mais tradicional e mais acompanhado, mas por outro [...] não tive o contacto com pessoas que saberiam mais do que eu e que é sempre bom.

Antes do final do doutoramento, C1 começou a preparar a próxima fase da sua carreira, ainda interessada em várias áreas de especialização. Foi trabalhar para um outro laboratório, onde encontrou um ambiente de trabalho muito estimulante e competitivo, e onde acabou por fazer *a descoberta [científica] mais importante* da sua carreira. Posteriormente, decidiu voltar a Portugal, tendo conseguido criar a sua equipa de investigação. O seu

reconhecimento nacional e internacional faz-se notar através da diversidade de prémios de investigação nacionais e internacionais que tem recebido, da coordenação de projectos financiados e das publicações internacionais.

Redes de apoio e outros significativos

C1 identifica com bastante clareza as pessoas que em determinados momentos do seu percurso tiveram um impacto significativo, directa ou indirectamente. Por um lado, alguns professores exerceram influência vocacional, sendo determinantes pela sua escolha pela Biologia. Por outro, outras pessoas exerceram uma influência mais indirecta, despoletando interesses, e funcionando como estímulo. Exemplificando, C1 refere: *sem dúvida que a minha escolha de ir tentar mestrado se deveu ao facto de ver uma entrevista da Prof. X na televisão e pensei “às tantas era mesmo isto que eu gostava de ir tentar fazer”.*

De facto, C1 reconhece a importância de indivíduos (chefes, pares, marido) que foi encontrando ao longo do seu percurso e que exerceram algum tipo de influência ou apoio. Como a própria refere:

Todo o tipo de relacionamentos que eu fui tendo com as pessoas foram marcando, quer por exemplo, desde que comecei o doutoramento, quer com o meu marido agora, todo o relacionamento que tive obviamente imprimiu imenso a forma como as coisas foram decorrendo, não é? [...] Amizades que fui fazendo... [...] no fundo tiveram uma função extremamente importante na forma como eu encarei a vida naquele momento ou noutro! E portanto, acho que, sem dúvida, houve pessoas muito importantes.

Experiências significativas

C1 localiza com facilidade as experiências, os episódios e eventos que marcaram o seu percurso em diferentes fases. Alguns desses episódios foram mesmo cruciais para a sua carreira. É o caso do encontro ocasional com uma colega que se revelou fundamental para o seu sucesso futuro:

Acabei por ter imensa sorte porque encontrei uma pessoa, à letra, no elevador [...]. E ela estava um bocado perdida e eu tinha montanhas de perguntas em que a expertise dela era essencial para responder às minhas perguntas. Então começamos, para além de ficarmos com uma amizade muito forte, enorme, acabamos por ser uma equipa de trabalho fantástica e sem dúvida, com ela acabei por fazer a descoberta mais importante de toda a minha carreira.

C1 reconhece ainda que o facto de ter feito parte da sua formação e da sua especialização profissional no estrangeiro influenciou a sua forma de estar e de regressar a Portugal. Como a própria refere:

Qualquer experiência que tenhamos, por mais pequena que seja, [...] tem influência na forma como nós encaramos as experiências a seguir. E obviamente muito tempo fora, em duas sociedades que apesar de ambas anglo-saxónicas, muito distintas, [...] com formas diferentes de ver as coisas, de estar, etc., obviamente tem influência enorme na minha forma como eu cheguei a Portugal.

Voltar a Portugal foi um dos acontecimentos de vida que experienciou como o maior desafio. Como C1 refere: *Quando voltei para Portugal, já tinha um tipo de consciência completamente distinto. Já era mais velha, a saber perfeitamente que estava com a corda no pescoço.* Contudo, as transições sempre foram vividas com capacidade de adaptação, e sem grande dificuldade. C1 acrescenta:

É verdade que eu, quando vim para Portugal, não era... a minha primeira opção. Depois de cá estar, penso "pronto, estou cá, tenho de fazer pela vida, não é, temos de fazer o melhor que sabemos". E portanto, adaptei-me lindamente.

Por fim, uma das experiências que parece ter tido também grande impacto na sua vida foi a maternidade: *o que me custou mais foi que a minha vida mudou completamente depois de ter uma filha.* Embora reconheça as mudanças que a maternidade trouxe à sua vida profissional e as alterações que provocou na organização do seu quotidiano, C1 afirma: *Mas também com a idade fui criando a ideia de que há sempre tempo para tudo. Portanto, se eu não dormir não durmo e vou acabando por fazer.*

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Ao longo de todo o seu discurso, C1 afirma que sempre teve bons desempenhos, revelando facilidade de aprendizagem e competências cognitivas. Revela também grande capacidade metacognitiva, expressa não só na forma descreve a sua capacidade de pensar e analisar a sua forma de trabalhar, mas também as experiências e vivências do seu percurso. Contudo, o que mais se destaca no discurso de C1 são as suas características de personalidade. Salienta-se uma grande capacidade de adaptação, abertura à experiência, assim como o optimismo, que lhe permitem enfrentar momentos de transição, de tomada de decisão, e de ansiedade, com relativa facilidade. Vivencia as novas experiências e desafios sempre *como se*

*fosse a melhor coisa que lhe estava a acontecer, e é capaz de se adaptar facilmente às mudanças com que se depara: *Vivi aquilo, houve aquele momento para viver, e agora já estou noutra e...não gosto muito de chorar sobre leite derramado. Está feito, está feito, a vida continua!* Além destas características, salienta-se ainda a sua determinação, a auto-confiança, e a capacidade de arriscar. Em vários momentos, C1 demonstrou saber claramente o que queria e o que não queria no seu percurso, revelando ser determinada nas suas decisões: *queria fazer investigação, e queria trabalhar em [...].* Mesmo em situações mais complexas, C1 mostra-se determinada e auto-confiante: *Portanto, não tive só ali paninhos quentes, mas pensei “vou ter mesmo que conseguir. Porque vou ter de provar que valho alguma coisa”.**

C1 revela também ser perfeccionista e ambiciosa, no sentido em que é extremamente *preocupada com esse sucesso.* A própria acrescenta: *Não é preocupada se tenho sucesso, se apareço na televisão ou isso, isso não me preocupa absolutamente nada, mas no trabalho, ser reconhecida internacionalmente, eu quero ser sempre fazer melhor [...]. Não posso esconder que essa preocupação existe.* Assim, este perfeccionismo revela-se na sua preocupação *em dar o melhor de si,* e manter sempre um nível de desempenho superior.

C1 é bastante frontal, assumindo *eu não tenho qualquer problema em dizer isso,* quando, por exemplo, se refere às vantagens de ser reconhecida. C1 assume-se ainda como bastante entusiasta, reconhecendo que essa característica a diferencia na forma como trabalha:

Isso [referindo-se ao trabalho de laboratório] é muito extenuante para as pessoas e as pessoas ficam muito cansadas. E eu não me lembro de sentir isso. É preciso fazer, é preciso fazer. Portanto... acho que isso é [o entusiasmo] sem dúvida a característica principal que talvez me possa diferenciar da maior parte das pessoas. Com certeza há outras pessoas que até têm mais entusiasmo que eu, não digo o contrario. Mas das pessoas assim que me rodeiam, é: o entusiasmo, a vontade que eu tenho...

Quanto às suas motivações, para C1 o próprio trabalho é a sua motivação principal. C1 revela um grande prazer por aquilo que faz, mas também fortes preocupações sociais. Por um lado, e num contexto mais macro, considera que tem o dever de contribuir para o desenvolvimento e divulgação da ciência em Portugal, e por isso se envolve em actividades de divulgação da ciência:

[...] e sinto um bocado na pele que devo contribuir nesse papel [de dar a conhecer o que melhor se faz em ciência em Portugal], que tento desempenhar também esse papel. Mas, mais uma vez tem as desvantagens de que obviamente, perde-se tempo, e em vez de estar a gastar a minha energia focada no trabalho, tenho que gastar alguma nessa.

Por outro lado, as preocupações com os outros revelam-se a um nível mais micro, no contexto profissional e no contexto familiar. Para C1, é tão importante responder às *deadlines* que tem para apresentar trabalhos, como a relação com as pessoas do laboratório, procurando que haja relações sociais positivas dentro do contexto de trabalho:

Às vezes tenho listas de coisas, eu sei que ao fim daquele dia, eu não me deito sem ter aquilo tudo feito. Sou muito assim. Mas isso não me impede que eu vá almoçar com as pessoas do laboratório, que esteja a conversar com eles, porque para mim isso é super importante para me manter feliz, e acho que é super importante para as pessoas do laboratório sentirem que existe um contacto comigo, que existe contacto entre nós. Quer dizer, nós não precisamos de ser os melhores amigos do mundo, como eu costumo dizer, mas precisa de haver uma interacção.

Ao nível familiar, C1 revela uma grande preocupação em *procurar o equilíbrio*, de forma a garantir que haja disponibilidade e uma boa gestão entre a vida familiar e a vida profissional.

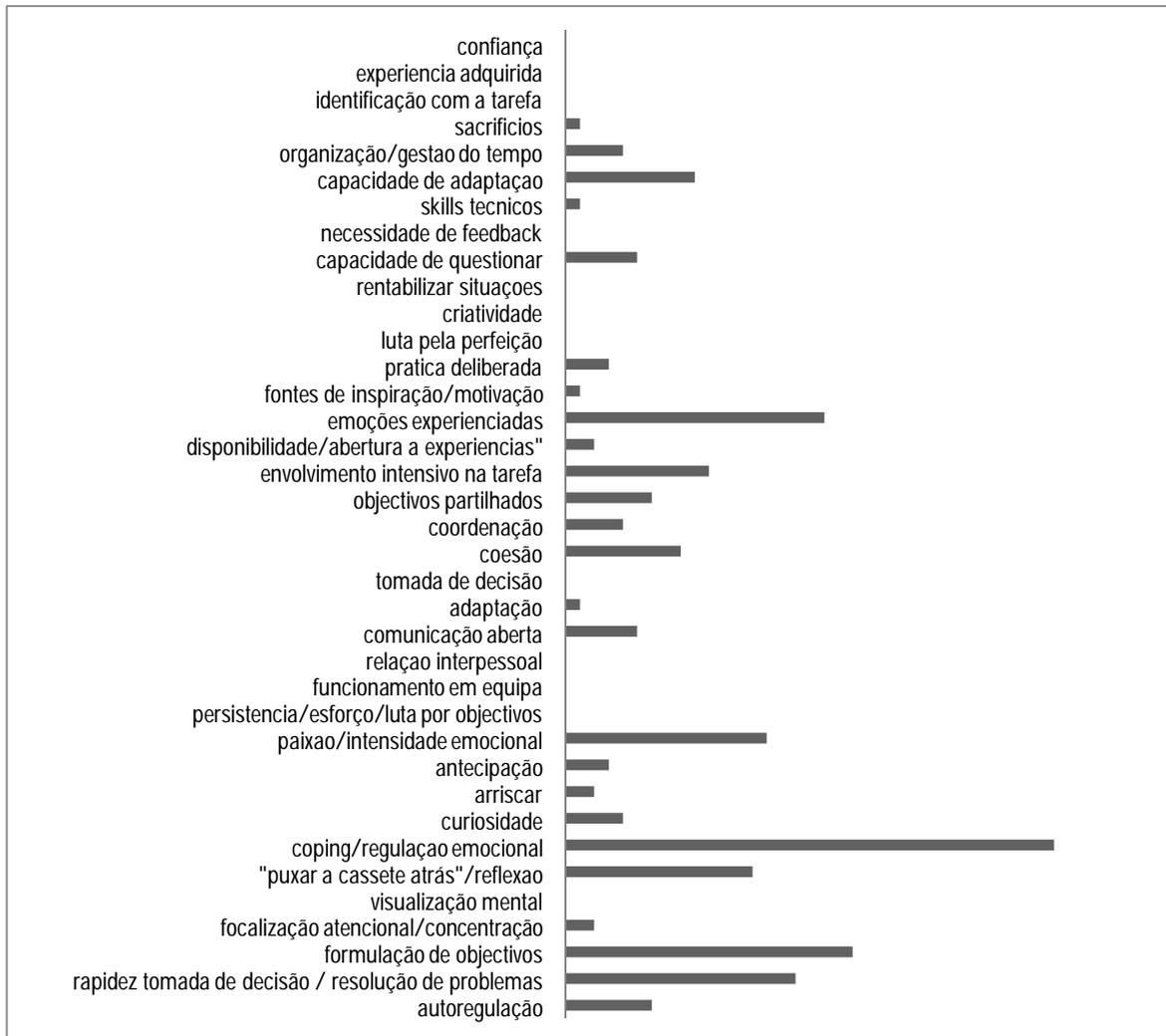
Processos e desempenho

Conforme se pode verificar pela figura 5.3, o discurso de C1, no que se refere aos processos presentes em situações de desempenho, aponta para a presença de intensidade emocional e competências de regulação emocional, de competências associadas ao estabelecimento de objectivos, resolução de problemas e outros aspectos da gestão das tarefas, assim como alguns aspectos relativos ao funcionamento em equipa.

Ao longo de todo o discurso, C1 demonstra a paixão e intensidade emocional com que se envolve nas tarefas. C1 refere que não consegue ver o trabalho *como um trabalho*, tem dificuldade em compreender como é que as pessoas à sua volta *ficam cansadas* com o trabalho, demonstrando que para ela, o trabalho é sobretudo prazer. Como a própria afirma: *estar aqui dá-me um prazer imenso*. Por outro lado, C1 assume que *existe uma certa obsessão pelo trabalho*, e embora essa obsessão tenha como *desvantagem* o facto de gastar muita energia, C1 acrescenta: *Mas ao mesmo tempo, também nos dá, quer dizer, adrenalina, e às tantas aumentamos esse desvio-padrão para cima! E portanto, compensamos de outras maneiras*. Neste sentido, o discurso de C1 revela também a necessidade de regulação emocional para conseguir lidar com o stress e a ansiedade. Como C1 refere, *uma das estratégias é manter a*

calma, utilizando discurso interno positivo: vou manter a calma e não vou stressar. Vou ter de conseguir fazer.

Figura 5.3 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C1.



C1 também tem como objectivo procurar *manter um bom ambiente na equipa*, e para tal organiza o seu tempo não só em função do trabalho mas também em função da equipa: *não gosto que deixe de haver espaço para almoçarmos juntos, ou espaço para conversarmos*. O local de trabalho é também gerido em função da comunicação aberta e do bom ambiente da equipa, e isso parece ser muito importante para C1:

Raramente estou aqui com a porta fechada no gabinete. Primeiro, o gabinete não é só meu, partilho com membros da equipa, [...] a porta está sempre aberta, as pessoas sabem que me podem vir sempre perguntar e entrar em contacto comigo. Porque eu acho que esse tipo de interacção é muito importante.

A sua capacidade de adaptação reflecte-se também na forma de trabalhar e de gerir o ambiente de trabalho. Vive os momentos de sucesso com intensidade, sobretudo quando faz descobertas de laboratório, e procura também partilhar os momentos de felicidade dos restantes elementos da equipa. Exemplificando, C1 refere:

Às vezes, as pessoas dizem que eu não dou importância, quando é um artigo aceite, e que eu não festejo, que eu não convido para jantar ou qualquer coisa assim. E às vezes eu faço esse esforço porque penso 'não, tenho mesmo de fazer. Por eles!' mas não é por mim! Para mim já não é... já passou, já está, já está, vamos passar! A história já começa a ser outra.

C1 afirma também que vive *uma certa dualidade que ao mesmo tempo adoro e outras vezes odeio*, referindo-se à intensidade com que vive os momentos altos e os momentos mais difíceis do seu trabalho. Contudo, a sua capacidade de adaptação e de regulação emocional parece estar sempre presente: *mas sem dúvida no dia seguinte já passou.*

Imagem de marca

Ao longo do seu discurso, C1 distingue-se sobretudo pelo entusiasmo e pela energia com que se dedica ao trabalho. Confessa ter *uma certa obsessão* pelo trabalho, e que esse é um ingrediente fundamental para o seu sucesso. Como a própria referiu *Não consigo, por exemplo, descansar... e isto estou muito melhor! Era completamente incontrolável, tinha de ver logo!* O entusiasmo, a curiosidade e a motivação que sente para trabalhar parecem ser algumas das características que a distingue dos seus pares.

Em todo o seu percurso manifesta uma grande determinação e capacidade de adaptação. Vivencia todos os momentos de transição e de tomada de decisão *como se fosse um desafio*, demonstrando capacidade de analisar as situações, de antecipar e planear as transições, tomar decisões de forma determinada, e adaptar-se com facilidade.

Eu adapto-me com imensa facilidade. [...] quando vim para Portugal, não era a minha primeira opção. Depois de cá estar, penso 'pronto, estou cá, tenho de fazer pela vida, não é, temos de fazer o melhor que sabemos'. E portanto, adaptei-me lindamente.

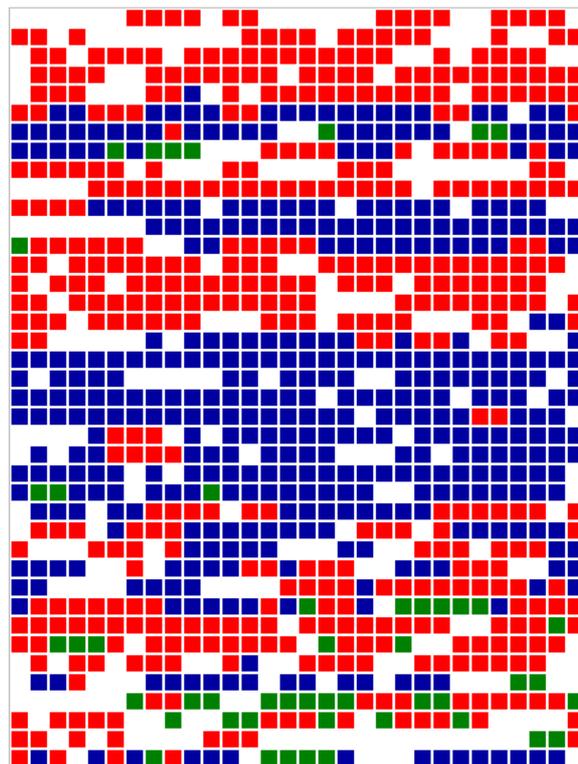
C1 parece também destacar-se pelas suas competências de regulação emocional. Embora experiencie de forma intensa várias emoções no seu quotidiano, como a ansiedade de cumprir um *deadline*, a alegria de uma descoberta laboratorial ou a tristeza de um resultado não esperado, parece conseguir lidar com as emoções de forma adequada, mantendo um discurso interno positivo: *já passou, já está, já está*. Por fim, importa também referir que C1 destaca-se

pela preocupação que demonstra pelo equilíbrio entre a vida familiar e a vida profissional, por uma boa gestão do ambiente profissional, e pelo contributo que através do seu trabalho pode dar ao desenvolvimento da ciência em Portugal.

Caso C2

Conforme a figura 5.4, grande parte da entrevista de C2 centrou-se em aspectos relativos a dimensões contextuais, que se destacam ao longo do seu percurso. Foram também abordadas as dimensões pessoais e especificidades.

Figura 5.4 – Mapa de distribuição das codificações do caso C2.



Percurso formativo e profissional

C2 recorda-se de ser um estudante bom, mas *não o melhor estudante da classe* durante o ensino secundário, acrescentando que a razão para isso era *porque não estudava. Gostava mais de jogar à bola e fazer programação*, refere. Desde cedo manifestou o interesse pela matemática e pelo aspecto lógico associado, por exemplo, à programação. Contudo, a sua

entrada na universidade e as opções tomadas nessa ocasião seguiram mais razões financeiras do que propriamente os seus interesses e preferências.

Na sua licenciatura desenvolveu um forte interesse pela Física, e *ao fim do 1.º ano já tinha elegido a Física como a área que dava mais prazer e satisfação*. Durante a licenciatura, C2 *decidiu que ia estudar* e revelou-se um aluno muito dedicado e organizado. Para além do material que lhe era dado nas aulas, C2 procurava outros livros, e passava bastante tempo na biblioteca a estudar. Essa pratica deliberada que tinha em relação ao estudo distinguiu-o dos colegas, que *funcionavam exactamente como eu tinha funcionado no ensino secundário*, isto é, dedicavam-se pouco ao estudo, ao contrário de C2 que *queria ter bons resultados, os melhores resultados possíveis*. C2 tinha um reduzido grupo de colegas *igualmente bons alunos* com quem partilhava *um certo sentimento de competição com eles* e que *de certa forma se estimulavam uns aos outros*. Este ambiente estimulante, mas sobretudo a dedicação sistemática ao estudo permitiram que C2 se destacasse como melhor aluno da universidade.

Depois da licenciatura, o seu percurso é marcado pelas várias fases de uma carreira académico-científica: no final da licenciatura C2 foi convidado para ser assistente estagiário na universidade, um ano mais tarde decidiu fazer mestrado, passou a assistente e iniciou o seu doutoramento. Durante o período de doutoramento teve oportunidade de passar algum tempo fora do país, e posteriormente passou a professor auxiliar. Actualmente é professor associado com agregação numa universidade.

Embora desde cedo se tivesse manifestado como uma pessoa curiosa, o interesse pela carreira científica foi algo que foi desenvolvendo ao longo da licenciatura e em contacto com alguns professores. Como C2 afirma: *Eu não queria ser cientista desde pequenino*. E acrescenta: *a ideia do que era ser um cientista era uma coisa que eu não tinha claro de todo, nem fazia sequer ideia de qual era o percurso que a pessoa teria de percorrer para chegar lá*. A este propósito, C2 aponta as diferenças existentes entre o seu tempo e actualmente quanto à informação disponível acerca da ciência e da carreira científica: *não havia um ambiente no país onde a pessoa fosse exposta a esse contacto, com a ciência*. Foi através do contacto com alguns professores durante a sua licenciatura, *quando eles notaram que eu era uma pessoa que podia ter alguma potencialidade enquanto investigador*, que C2 começou a desenvolver o interesse pela carreira científica e a fazer escolhas nesse sentido.

Do seu percurso, salienta sobretudo o período de licença sabática que *foi absolutamente determinante para o sucesso* que tem actualmente. O facto de ter desenvolvido o seu trabalho no exterior, com uma equipa que se revelou extremamente estimulante, num ambiente de trabalho muito profícuo parece ter sido crucial para atingir o nível internacional em que se encontra. A este respeito, C2 identifica as diferenças entre as condições para fazer investigação em Portugal com as condições existentes noutros países, afirmando: *sinto que se tivesse em condições diferentes podia fazer mais do que faço nestas condições*. De facto, para C2 parece ser muito importante manter uma rede contactos internacionais, para evitar o risco de *se a pessoa ficar muito tempo isolada, os contactos vão diminuindo e eventualmente vai acabar por ficar sozinho*. C2 acrescenta:

Se não temos tempo, oportunidade, janelas onde podemos fazer isso, eventualmente, com o passar do tempo o nosso trabalho irá cada vez afastando-se mais daquilo que são os assuntos mais importantes e perderá o interesse para a comunidade e eventualmente a nossa rede de contactos vai...dilui-se. Portanto esse aspecto é absolutamente central.

Redes de apoio e outros significativos

C2 aponta para algumas pessoas que foram importantes em determinados momentos da sua vida, essencialmente pelo papel de estímulo e influência vocacional. Identifica alguns professores durante a licenciatura, que o incentivaram a desenvolver uma carreira de investigação e a propósito dos quais refere: *se não os tivesse encontrado a eles, provavelmente não estaria aqui hoje*. O facto de ter encontrado alguns professores com percurso de vida académica feito no estrangeiro parece ter também exercido influência nas suas decisões quanto ao percurso a fazer: *Aí tornou-se ainda mais claro qual era o caminho que eu queria fazer [...] Quería um caminho exactamente desse género, um caminho internacional*.

Igualmente importantes no seu percurso foram alguns colegas que *de alguma maneira se estimulavam uns aos outros*. C2 parece valorizar imenso as relações de colaboração, e ter encontrado ao longo do seu percurso pessoas com quem estabeleceu boas relações de trabalho parece ter sido bastante significativo. O próprio refere:

As pessoas com quem eu trabalho são gente de nível internacional muito alto. Portanto, dá-me satisfação trabalhar com eles porque a solução dos problemas flui mais rapidamente. É mais fácil ultrapassar as dificuldades em conjunto do que ultrapassar as dificuldades sozinho. Portanto, há um mecanismo de realimentação entre todas as pessoas envolvidas que torna o trabalho mais eficaz.

Por fim, C2 refere a importância do apoio familiar, nomeadamente em fases de intenso trabalho, permitindo que *haja algum equilíbrio* entre a vida pessoal e a profissional:

Porque se a pessoa não tiver oportunidade de descansar a dada altura também perde a lucidez. E nesse sentido ter uma família ajuda. Porque uma pessoa tem de ir para casa a horas razoáveis, e tem de descansar, obviamente, e portanto é capaz de ser, de se tornar mais fácil.

Experiências significativas

De todo o seu percurso profissional, a experiência mais significativa de C2 parece ter sido o período de licença sabática.

Ou seja, tudo foi excepcional naquele ano. O facto de eu ter alguma experiência naquilo, o facto do tal material ter aparecido naquela altura que eu também estava disponível para trabalhar, o facto de eu estar lá. O facto da relação com estas duas pessoas ser perfeita. O Prof. XX, [...] referia-se a essa, àquele acontecimento [...] como uma conjugação planetária. Portanto, tinha havido uma coisa que não acontece todos os dias!

Esta experiência parece ter sido especialmente marcante porque se reuniram um conjunto de condições que se revelaram fundamentais para o seu sucesso. Salienta sobretudo a relação de colaboração com os dois colegas com quem trabalhou nesse período: *essa dinâmica criada pelo grupo, pelo menos durante esse período, foi absolutamente vital para o sucesso que todos nós tivemos*. C2 refere ainda que esse momento foi também resultado das suas opções:

Ou seja, a pessoa está disposta a arriscar e a fazer uma escolha que é uma escolha que não é a mais fácil, que não é a mais cómoda, pelo menos. [...] Portanto, tive sorte mas também a criei de alguma maneira com a minha escolha, e com a escolha menos cómoda também criei uma oportunidade. Que podia não ter acontecido.

Acrescenta que tal foi possível porque estava no estrangeiro, *exposto às novidades*.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

C2 destaca-se essencialmente pelas suas características da personalidade. Ao longo de todo o seu discurso, assume a sua curiosidade, o seu perfeccionismo e a sua determinação. Afirma: *sou uma pessoa constantemente insatisfeita*. A sua curiosidade foi-se manifestando na procura de literatura extra que fazia durante o seu percurso académico, mas também na forma como se envolve nas tarefas e na resolução de problemas. O seu percurso é marcado também

pela determinação que demonstrou na prossecução dos seus objectivos e nos momentos de tomada de decisão.

Ao longo do seu percurso revelou grande capacidade de trabalho e de organização, que contribuíram para os seus desempenhos superiores: *penso que esta maneira de estar foi o que me garantiu que o meu percurso académico se fizesse com sucesso.*

Destaca-se pela sua motivação em querer sempre fazer mais e melhor, mesmo nas coisas em que não tinha jeito. Afirma: *Sempre tive essa característica de querer melhorar relativamente ao meu ponto de partida, e ainda hoje sou assim.* Para além da sua forte motivação para o trabalho, C2 revela também preocupações sociais mais globais. Questionado acerca do que o motiva, C2 responde:

Eu gosto muito daquilo que faço. E, como disse há pouco, quero ir mais além. E isso também me faz trabalhar diariamente. Porque quero compreender as coisas, quero prolongar os meus conhecimentos. E por outro lado, porque acho que tenho também uma obrigação social. A sociedade em geral paga para eu fazer alguma coisa. E esse 'alguma coisa' tem de ser alguma coisa de excepcional.

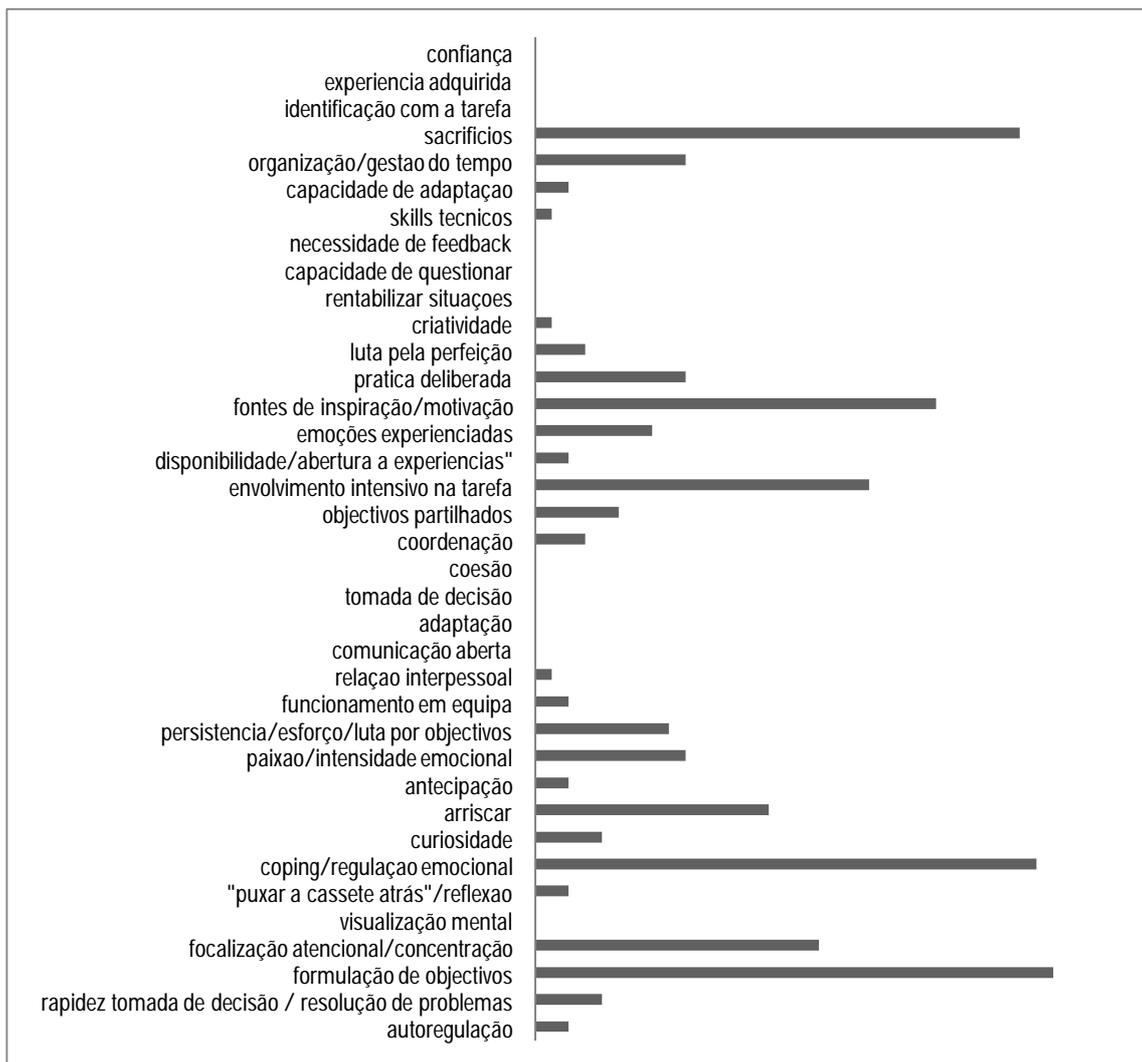
E acrescenta: *essa consciência social do meu trabalho faz-me também trabalhar diariamente e dar o meu contributo ao país naquilo que eu posso tentar dar naquilo que eu sei fazer.*

Processos e desempenho

Na figura 5.5 observamos que as categorias que mais se destacam no discurso de C2 são: a presença de sacrifícios quotidianos associados ao envolvimento e realização de tarefas; o envolvimento intensivo nas tarefas; a formulação de objectivos; a motivação; e as estratégias de regulação emocional.

Ao longo da entrevista, C2 descreveu de forma intensiva o seu trabalho, revelando prática deliberada e intensidade emocional na sua dedicação ao trabalho. C2 revela ser uma pessoa bastante organizada, com objectivos bem claros e definidos. Tendo como grande objectivo para o seu trabalho diário um *melhoramento* constante, planifica e define o *percurso* que precisa de percorrer para atingir os seus objectivos. Exemplificando, C2 afirma: *esta organização consciente de que eu não posso deixar levar-me apenas por uma das tarefas e ficar nela o tempo todo é absolutamente vital para que a pessoa possa estar activa nas várias áreas.*

Figura 5.5 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C2.



C2 destaca o envolvimento intensivo com que se dedica às tarefas, motivado pela *compreensão das coisas*, e não pelo reconhecimento ou pela própria produção científica, e reconhecendo uma certa *obsessão* pela resolução dos problemas. Esta obsessão reflecte-se na forma concentrada e focalizada com que se envolve *nos problemas*:

Essa característica do investigador estar obcecado com aquilo que não compreende eu penso que é transversal, pelo menos daquilo que eu conheço, a todos os investigadores. [...] Vão encontrar obstáculos que não sabem ainda como os ultrapassar, e daí o ficarem muito focados.

A focalização na tarefa é de tal forma intensa que tem dificuldade em *desligar*, enquanto não resolve um problema, e de estar disponível para *os estímulos que vêm de fora*, controlando as distrações:

Porque a pessoa está voltada para dentro, não está voltada para fora. E as coisas passam-se dentro da cabeça. Portanto, a cabeça está voltada para o que se passa cá dentro, não está

aberta aos estímulos que vêm do exterior. Os olhos não vêem, os ouvidos não ouvem, portanto, a coisa está desligada.

Neste sentido, C2 reconhece também a existência de *sacrifícios* e *obstáculos* na sua actividade profissional. Estes sacrifícios derivam geralmente da focalização e intensidade com que se dedica ao trabalho, e resultam em emoções como angústia e ansiedade.

[um obstáculo] é uma coisa que me angustia, eu tenho que ultrapassar aquilo a todo o custo. E não consigo desistir. Não quero voltar para trás. Quero ir para a frente. Quero chegar ao fim. E para chegar ao fim tenho de passar por cima daquilo.

Assim, o envolvimento nas tarefas requer a utilização de determinadas estratégias de *coping* emocional, embora C2 afirme:

Eu acho que não uso estratégia nenhuma, sinceramente. Acho que apenas vivo com isso. [...] não faço, não faço grande esforço para tentar racionalizar isso. É uma coisa que vem de dentro. É uma coisa... é um impulso interior. Esse impulso interior domina sobre qualquer tipo de racionalidade.

Contudo, afirma que lida com naturalidade com essa angústia e assume: *isso vai estar sempre presente, eu sei, portanto estou preparado*. Reconhece que esta intensidade emocional *dificulta a vida com o mundo exterior*, mas procura gerir de forma a desligar quando está com outras pessoas, ou mesmo com a família, adaptando-se em função das situações:

Mas também tenho feito um esforço recente para que essas coisas não aconteçam, enfim, para que eu consiga desligar. Uma pessoa pode fazer um esforço. É difícil mas pode. Quando sente que está a embarcar nisso pode por travões, e nós temos um certo controlo sobre aquilo que a nossa mente pensa. Não muito mas temos algum.

Imagem de marca

C2 revela a sua *insatisfação pelo conhecimento* e esta parece ser a sua principal característica diferenciadora. Esta *sede* de saber mais, de fazer sempre mais e melhor, funciona como força motriz para o seu envolvimento no trabalho. Ao longo do seu percurso, sempre se destacou pelo envolvimento intensivo, pela sua *dedicação sistemática, regular, programada* ao trabalho. A sua persistência e determinação fazem-se notar nas escolhas que fez ao longo do seu percurso, motivado para atingir desempenhos de nível superior.

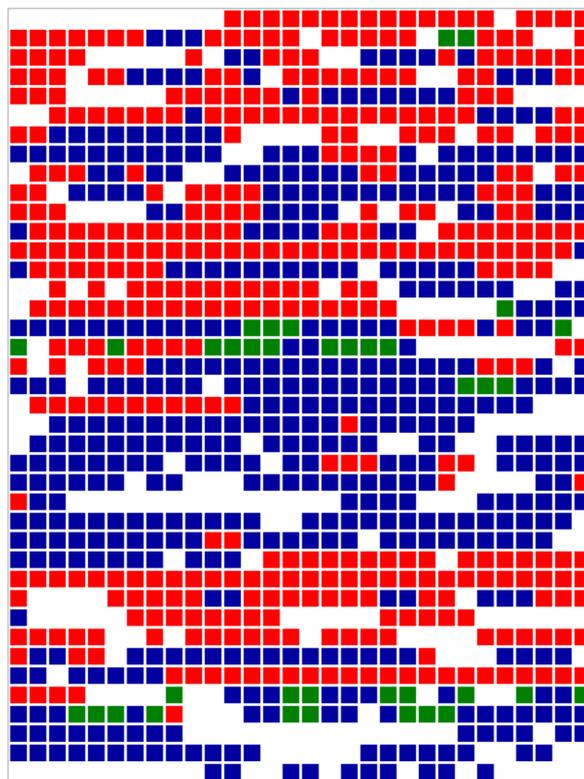
Destaca-se pela importância que atribui ao trabalho em rede e em colaboração, que considera *essencial num mundo que é extraordinariamente competitivo e onde não há lugar para quem chega em segundo*. A sua *insatisfação* leva-o a constantemente procurar manter o

nível internacional que conseguiu atingir, reconhecendo que, para tal, alguns sacrifícios têm de ser feitos. Admite ainda a importância da sorte no seu percurso, afirmando: *a pessoa precisa de ter sorte para entrar numa área que faz verdadeiramente avançar a fronteira da ciência*. E acrescenta, referindo-se à quantidade de investigadores que fazem trabalho de mérito mas que não conseguem atingir reconhecimento internacional: *simplesmente não tiveram essa janela de chance. Eu tive*.

Caso C3

Conforme a figura 5.6, podemos verificar que a primeira parte da entrevista se centra em aspectos relativos aos factores contextuais, e que as dimensões pessoais estão bastante presentes em toda a entrevista. Na parte final da entrevista voltam a ser abordadas dimensões contextuais, e alguns aspectos relativos a percepções de excelência.

Figura 5.6 – Mapa de distribuição das codificações do caso C3.



Percurso formativo e profissional

C3 começa por dizer: *desde pequenina que disse sempre que queria fazer investigação. Não sabia no quê, mas dizia que queria fazer investigação.* Deste modo, o interesse pela investigação parece ter estado sempre presente, influenciada pelo facto de fazer parte de uma família de cinco irmãos que também fazem investigação e, portanto, sempre se estimularam uns aos outros. Teve boas notas no ensino secundário que a levaram a seguir medicina, embora *um bocado contra vontade.* Na altura sabia já que queria fazer investigação, mas a oferta de cursos era ainda um pouco restrita o que a levou a escolher medicina: *mas sempre para fazer investigação. Portanto, era o que andava na minha cabeça, e eu era conhecida pelos colegas porque eu estava sempre a dizer "mas eu vou seguir para investigação, não vou ser médica!".*

Depois de terminar o curso de medicina, e após dois internatos em especialidades diferentes, iniciou o mestrado. Antes de finalizar o mestrado, candidatou-se ao programa doutoral da fundação Calouste Gulbenkian, onde teve contacto com *diversos investigadores que vinham de diversas partes do mundo.* Durante esse período, teve contacto com uma investigadora francesa que trabalhava na área de interesse de C3. Como C3 refere: *pronto eu fiquei completamente fascinada pelo trabalho dela e então tive de conseguir negociar com o meu marido irmos todos para Paris.* Desenvolveu o seu projecto de doutoramento em França, período que se revelou fundamental para o seu sucesso actual:

E durante o meu doutoramento tive muita sorte. Tive sorte porque, porque tive a sorte de ter na mão uma coisa que se revelou ser muito gira. Pronto, tenho o mérito de o ter descoberto mas também às vezes a pessoa pode ter muito mérito mas também se o que tiver na mão à priori não for nada de especial, também não consegue descobrir nada de especial.

Esta descoberta permitiu-lhe ter, no final do doutoramento, várias propostas de trabalho, tendo iniciado um grupo de investigação, acabando por regressar e se instalar em Portugal. Actualmente tem o seu próprio grupo de investigação numa outra instituição, onde também é docente universitária.

O seu percurso formativo e profissional é marcado sobretudo por um forte interesse na investigação e a procura de oportunidades para concretizar esse seu objectivo. Durante esse período, foi-se confrontando com várias tentativas frustradas de seguir a carreira de investigação, sobretudo pela escassez de ofertas nessa época. Contudo, procurou sempre que esses

momentos não a fizessem desistir do seu “sonho”: *Que não me fizeram desistir, não me fizeram desistir, porque eu continuei. Embora, às vezes tenha havido barreiras em que eu fiquei ali um mês, dois meses atordoada.* Considera que durante o seu percurso o que a fez avançar e não desistir de seguir o seu sonho de ser cientista foi a paixão e a persistência. C3 afirma:

Eu fiz medicina e gostava muito de medicina [...] ... mas de facto não ateuva dentro de mim a chama que a investigação ateuia. De maneira que eu acho que a paixão é a coisa mais importante. Depois acho que a pessoa tem de ser persistente, não é? Porque de facto, no meu caso não foi nada fácil. [...] E deve ser preciso também alguma auto-confiança da pessoa acreditar que... que vai conseguir. Embora eu tenha tido momentos em que disse “pronto, não vou conseguir”. Mas aquilo não me consolava.

Durante o seu percurso as decisões que tomou foram ponderadas tendo em consideração não só os seus objectivos profissionais mas também a sua vida pessoal. Como a própria afirma:

[...] eu adoro investigação mas acho que a gente também tem de manter a noção das coisas e acho que também não se deve... quer dizer, não adoro investigação ao ponto de abdicar ser mãe. [...] Porque de facto digamos que eu pessoalmente necessito de me realizar em vários campos diferentes. Pronto, nem toda a gente tem de ser assim. Mas para mim isso é importante. Portanto, gosto muito, mas também gosto muito do resto.

Redes de apoio e outros significativos

C3 identifica claramente as pessoas que ao longo do seu percurso lhe proporcionaram o apoio necessário para desenvolver a sua carreira científica. Começa por se referir à família, especialmente aos irmãos:

Eu acho que os meus irmãos devem ter tido um papel muito importante. [...] Porque de facto... acho que o facto de termos irmãos mais velhos, acho que a pessoa tem mais oportunidade desde pequenina de pôr questões e de ter respostas a essas questões.

C3 reconhece também que a sua atitude de cientista teve influência dos pais: *Talvez, especialmente talvez o meu pai, já tivesse um bocadinho essa atitude de vida, embora fosse num campo completamente diferente, não é? É uma atitude um bocadinho de curiosidade.* Ainda a nível familiar, C3 revela ao longo da entrevista o papel que o marido teve no seu percurso, sobretudo no apoio em fases de transição e de tomada de decisão, e também na gestão familiar.

Em termos de influência profissional, C3 identifica um professor que foi determinante no seu percurso. A respeito deste professor, C3 refere:

Houve uma pessoa a quem eu devo toda a minha carreira científica, ou uma grande quantidade, que foi o professor XX. [...] Por um lado porque me seleccionou. E depois porque foi sempre muito... supportive. Sempre muito... pronto, que apoiou sempre imenso, e depois me deu oportunidade de voltar para XXX. E que é uma pessoa, de facto, com uma visão científica extraordinária.

Ao longo do seu discurso percebemos ainda que alguns contactos que foi fazendo e pessoas que encontrou no seu percurso, acabaram por também exercer algum tipo de apoio e influência.

Experiências significativas

C3 revela um conjunto de experiências e acontecimentos de vida que foram marcando o seu percurso. Por um lado, todas as *aventuras* que teve entre o terminar o curso e conseguir finalmente iniciar uma carreira científica. Exemplificando, relata uma das ocasiões que procurou seguir um caminho de investigação:

Houve uma noite em que eu tinha uns amigos que foram lá a casa e que de repente comentaram sobre este programa. E eu disse “mas o que é que se passa? Que programa? Não conheço nada”[...] então esse meu amigo foi buscar o recorte de jornal que tinha. O programa fechava no dia seguinte. Então eu fiquei a olhar para aquilo e disse “é pá, caramba...”. Porque eles pediam pessoas de diversas formações, e a ideia era ter um ano de formação científica aqui em Portugal e depois as pessoas iam para o estrangeiro. E eu adorava a ideia. Então pensei “tem que ser, tem que ser”.

Este momento revelou-se crucial para a sua entrada no programa doutoral, onde desenvolveu a investigação que lhe permitiu ter o reconhecimento que frui actualmente. Também a experiência da maternidade parece ter sido um acontecimento de vida que marcou o seu percurso. Embora admita algumas dificuldades que foi tendo entre a gestão da vida familiar e a sua formação e, posteriormente, a sua actividade profissional, C3 afirma:

Eu adoro investigação mas acho que a gente também tem de manter a noção das coisas e acho que também não se deve... quer dizer, não adoro investigação ao ponto de abdicar ser mãe. E acrescenta: A pessoa abdica de muito. Mas é possível. Quer dizer, é uma escolha.

Por fim, destaca ainda no seu discurso a experiência da saída e do regresso a Portugal. Se por um lado sempre quis sair para fazer investigação, C3 também confessa que sempre pretendeu regressar a Portugal, afirmando: *o meu objectivo foi sempre voltar para Portugal. Até*

porque tenho esta ideia romântica de contribuir aqui para o país e... portanto, eu quis sempre voltar.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Quanto às suas características pessoais, C3 destaca-se essencialmente pela sua criatividade, pela forte personalidade, e pelas motivações que tem na vida. Quanto à criatividade, C3 afirma: *acho que sou imaginativa, acho que sou capaz de pegar em varias informações e construir qualquer coisinha, uma ideia...* Contudo, parecem ser as suas fortes características da personalidade que a distinguem.

Desde cedo revelou curiosidade e interesses específicos: *eu gosto da descoberta pela descoberta.* O interesse pela ciência manifestou-se muito cedo, e embora gostasse de muitas coisas e tivesse experimentado outras áreas. C3 afirma: *mas de facto não ateava dentro de mim a chama que a investigação ateia.*

Para além de se caracterizar pelos seus fortes interesses científicos, C3 destaca-se pela sua determinação e espírito de sacrifício. Tomando como exemplo o período em que iniciou o mestrado durante a licença de maternidade, revela a sua determinação em fazer uma carreira de investigação, assumindo as dificuldades e sacrifícios que poderia ter de viver: *Se eu conseguisse na licença de parto fazer um semestre do mestrado, isso permitia-me depois tomar uma decisão. E então candidatei-me e entrei.* Todo o seu percurso é marcado também pela capacidade de adaptação às situações, assumindo os sacrifícios, por vezes pessoais, que tem de fazer: *Portanto, não é possível retirar ao tempo profissional de maneira que a minha escolha é retirar ao tempo pessoal. Portanto, tenho muito pouco tempo para mim.*

A par da sua determinação, C3 revela também auto-confiança e optimismo. Como a mesma afirma: *na maior parte das situações eu penso "eu tenho alternativa, eu posso recomeçar".* Ao longo do seu percurso revelou também abertura a novas experiências e capacidade de arriscar. Viveu em várias cidades, saiu do país, teve de reorganizar a sua vida familiar, em função do seu objectivo de ser investigadora.

Como já referido previamente, C3 afirma que para além da motivação que tem para se desenvolver profissionalmente, não abdica da sua vida familiar: *Porque de facto digamos que eu pessoalmente necessito de me realizar em vários campos diferentes.* Acrescenta que o equilíbrio

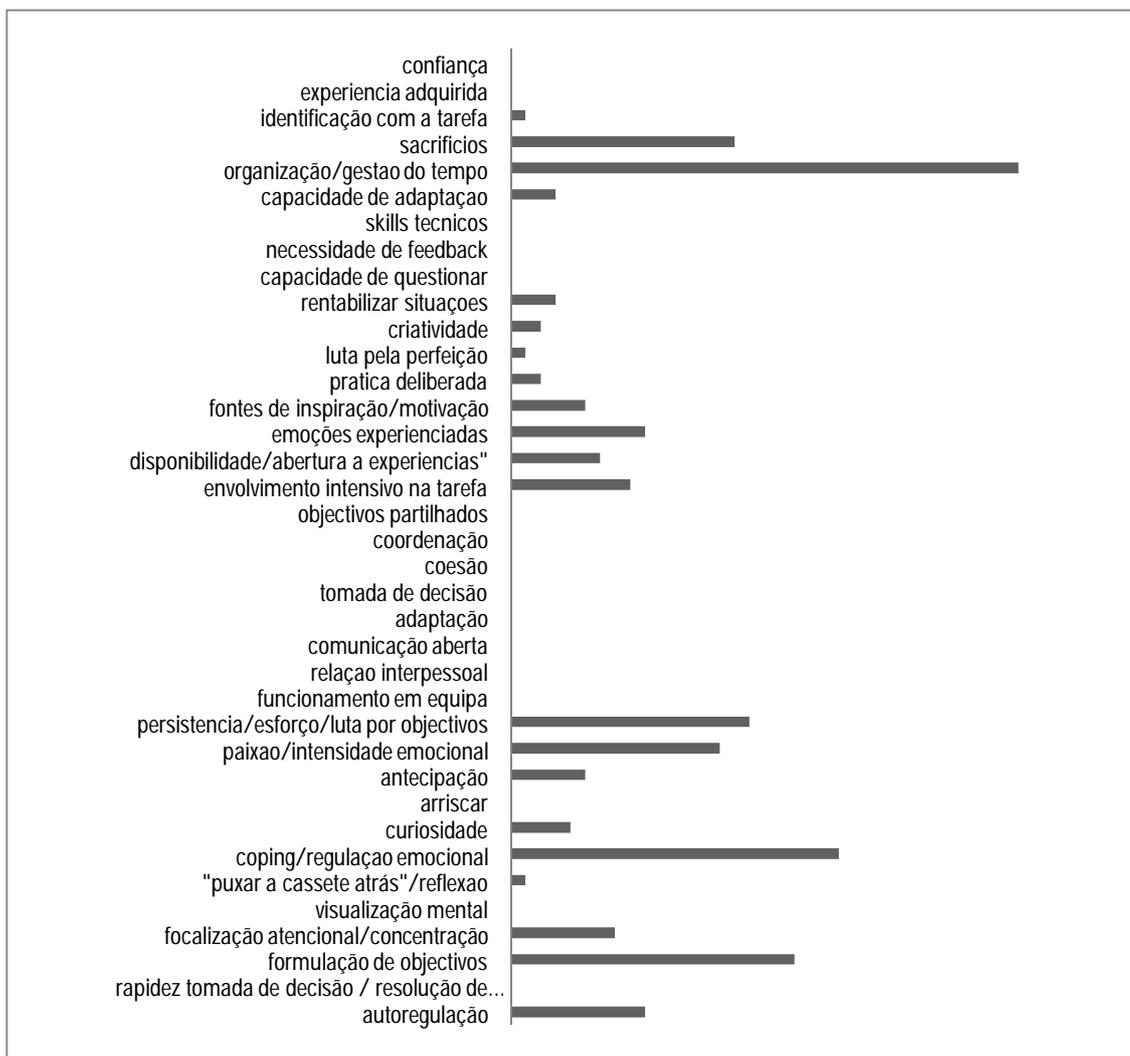
entre a vida profissional e a vida familiar é essencial, alertando para a importância no bem-estar pessoal:

Para mim é absolutamente crucial! E para a investigação acho muito importante. Porque, quer dizer, a investigação é uma coisa muito bonita mas às vezes também é muito frustrante. Quando a gente está a tentar uma coisa e aquilo não sai... é bom que aquilo não seja o pilar da existência dela, o único pilar da vida dela.

Processos e desempenho

Quanto às competências e estratégias que C3 desenvolve quando se envolve nas tarefas, destaca-se sobretudo a capacidade de organização e gestão de tempo, assim como a formulação de objectivos (ver figura 5.7).

Figura 5.7 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C3



Exemplificando, C3 afirma:

Para aproveitar o tempo todo. Depois tento... organizo muito bem o dia. Olho para as coisas: 'o que é que é prementório? Isto, isto, isto, isto.' Isto entra se tiver buraco, isto não entra se não sei quantos. Há sempre coisas que se deixam para trás. E é preciso saber lidar com isso.

Acrescenta que para conseguir lidar com a impossibilidade de *fazer tudo*, tem de organizar e gerir muito bem o seu tempo, dividindo as tarefas em função da sua importância e prioridade, estabelecendo objectivos e sendo bastante rigorosa nos horários que estabelece. Exemplificando, C3 afirma: *marco, desta hora a esta hora eu estou a fazer isso. Desta hora, a esta hora estou a fazer isto. Lamento, eu agora tenho de ir fazer isto.*

C3 descreve ainda a forma intensa como se dedica à actividade profissional, referindo a necessidade de uma focalização total nas tarefas para conseguir resolver problemas:

A pessoa tem que, tem de pensar aquilo muito, tem de estar quase paranóica, está-se preso pelo assunto [...]. Quando a pessoa está realmente a tentar perceber as diversas hipóteses com uma coisa que se pode estar a passar, eu acho eu a pessoa tem de estar muito focada.

Acrescenta que é importante também sentir-se disponível para conseguir resolver os problemas, e estar livre de outras preocupações ou de tarefas menos importantes:

As boas ideias surgem quando a gente menos espera. E surgem quando a mente está desocupada. Eu costumo brincar a dizer que a ciência é uma coisa fútil. O que é que eu quero dizer com isto? Se eu estiver preocupada com os "tchicatchicas" da minha vida, a minha mente, eu não consigo ter ideias assim! Porque, para a pessoa ter ideias a pessoa tem de estar a pensar naquilo livremente.

C3 tem objectivos bem definidos e procura manter o nível superior dos seus desempenhos: *para fazer investigação de topo, é uma luta diária*. Por último, destacamos o prazer pelo trabalho que faz e o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da ciência, e que constituem as suas motivações:

O que me motiva é aquela coisa bonita, o que me motiva é pensar que eu vou contribuir com qualquer coisa, acho que sim. Acho que isso motiva. Ou se é um objectivo menos altruísta, que é só o gozo em cada momento de pensar como é que pode ser.

Imagem de marca

C3 destaca-se essencialmente pelas suas fortes características de personalidade. É determinada, persistente, lutou sempre pelo seu objectivo de fazer investigação, ultrapassando com auto-confiança as *barreiras* que foi encontrando no seu percurso, não sendo capaz de ceder

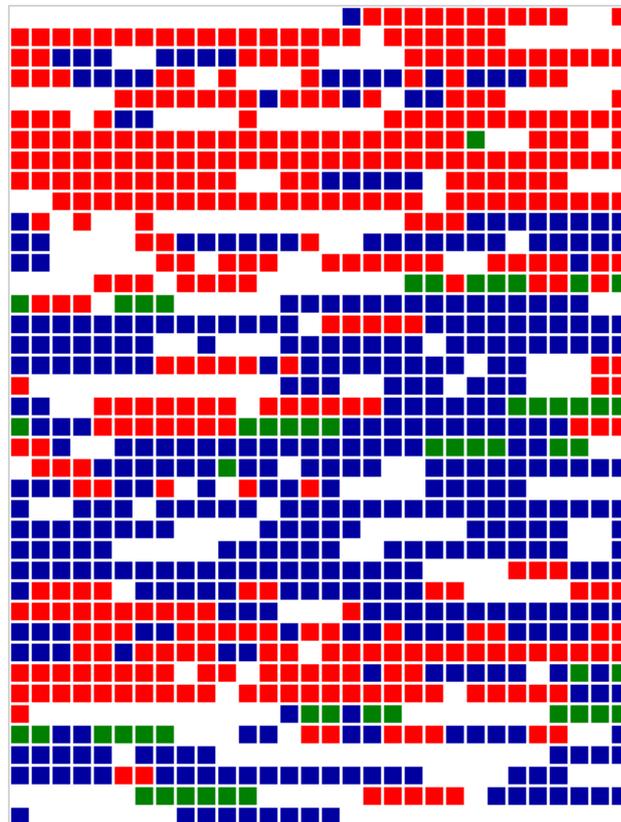
perante a adversidade: *Embora eu tenha tido momentos em que disse “pronto, não vou conseguir”. Mas aquilo não me consolava. E afirma: acho que sou lutadora, trabalho muito...*

Na sua actividade profissional, envolve-se intensamente e procura gerir o tempo de forma a manter o foco nas tarefas que considera realmente importantes. A sua intensa dedicação ao trabalho reflecte-se na forma organizada e estruturada com que planeia o seu dia-a-dia e procura cumprir os seus objectivos diários de trabalho. C3 destaca-se, ainda, pela procura do equilíbrio entre a vida familiar e a vida profissional, abdicando se necessário de tempo pessoal para ter tempo para a família e para o trabalho.

Caso C4

Tal como nos casos anteriores, a entrevista de C4 inicia com aspectos relativos a dimensões contextuais, avançando para aspectos pessoais (figura 5.8). Próximo do final da entrevista, C4 volta a desenvolver aspectos relativos às dimensões pessoais, terminando com especificidades, nomeadamente percepções sobre a sua excelência.

Figura5.8 – Mapa de distribuição das codificações do caso C4.



Percurso formativo e profissional

C4 descreve-se como tendo sido sempre *um bom aluno, desde a escola primária*. Tinha bons resultados a várias disciplinas, pelo que os seus interesses eram também diversificados. No final do ensino básico (9.º ano) optou pela área das ciências embora afirme: *não é que soubesse muito bem o que queria ser. Na altura não tinha uma ideia muito concreta*. Durante o ensino secundário teve bons resultados, que lhe permitiriam entrar num curso de medicina, embora não fosse a parte clínica que lhe interessava. Optou pelo curso de bioquímica por considerar que melhor respondia ao interesse pela investigação que começava a desenvolver:

Portanto, podia ter escolhido outros cursos mas optei por bioquímica porque achei que tinha mais a ver com aquilo que eu queria fazer. Eu não queria ver doentes, na altura não me interessava a parte clínica, interessava-me de facto a investigação, fazer investigação.

Embora tivesse já um interesse particular na investigação, C4 admite que durante a sua licenciatura não tinha ainda uma ideia clara sobre o caminho a seguir. C4 refere:

Acho que só há medida que o tempo vai passando e que nós vamos tendo contacto com o mundo da ciência e com os professores que à nossa volta fazem já investigação é que nos vamos apercebendo de qual é o caminho.

No final da licenciatura decidiu que queria fazer investigação *o resto da vida*. Começou a desenvolver interesses mais específicos o que o levou a pesquisar informação sobre a investigação nessa área. Deste modo, ainda durante o estágio da licenciatura no exterior, começou a planear o seu doutoramento e encetou contactos com especialistas da sua área de interesse nos Estados Unidos, com quem desenvolveu o seu projecto de doutoramento. C4 afirma: *as coisas acabaram por se desenrolar de forma a que eu pudesse, no final, ter ido trabalhar com esta pessoa, que foi de facto, uma rampa de lançamento muito grande para a minha carreira.*

O período do seu doutoramento revelou-se crucial no seu sucesso actual. Durante esse período em que esteve nos EUA, por um conjunto de mudanças que aconteceram ocasionalmente durante a sua estadia lá, acabou por terminar o seu trabalho no MIT, situação que C4 refere ter sido *importante estar naquela mudança*. No final do doutoramento, desenvolveu projectos com empresas, ainda nos EUA, antes de iniciar o pós-doc numa outra instituição de reconhecimento internacional nos EUA.

Ao longo do seu percurso formativo, nas decisões que foi tomando, procurou não só aprofundar os seus interesses científicos, como também diversificar os seus conhecimentos. Deste modo, foi desenvolvendo o seu percurso em instituições diferentes e com pessoas diferentes. Como C4 afirma:

[...] é importante não se ficar sempre agarrado a fazer à mesma coisa, não trabalhar sempre com as mesmas pessoas, não ficar sempre na mesma universidade. Portanto, eu tive consciência disso e fui aprendendo que isso de facto era importante.

No final do seu pós-doutoramento, C4 confrontou-se com várias possibilidades de escolha, tendo optado por uma posição de investigador em Portugal. A este respeito C4 declara: *Foi um regresso consciente de que as coisas iriam ser diferentes daquilo que tinham sido até ali, no sentido... em vários sentidos, mas no sentido que agora ia ser eu o responsável.* Reconhecendo que o *peso da responsabilidade* aconteceria onde quer que ficasse, e assumindo as potenciais diferenças entre Portugal e os EUA na carreira científica, considerou ser o momento ideal para regressar a Portugal. Actualmente é investigador principal num instituto de investigação, exerce também funções de docência universitária e mantém contactos profissionais com instituições estrangeiras. C4 acaba por referir que em Portugal é possível fazer investigação de qualidade:

E acabei por voltar a Portugal porque acredito que é possível fazer coisas boas aqui também. Apesar das diferenças que existem, algumas, temos em Portugal muitos sítios com muita qualidade que trabalham ao mesmo nível daquilo que se trabalha lá fora.

A sua actividade profissional actual distribui-se por um conjunto de funções diversificadas que C4 realiza com agrado:

É um trabalho que tem muitas coisas diferentes a acontecer, reuniões com pessoas, portanto, tem uma parte interpessoal que eu gosto. Que me agrada. Tem uma parte de escrita, de leitura, de perceber as coisas que também me agrada. Tem uma parte de viajar que também me agrada bastante. Tem uma parte obviamente de discutir resultados das experiências que vamos desenhando com os estudantes e as pessoas que trabalham comigo.

Assume que tem tido algum reconhecimento, o que se reflecte *em ser convidado para ir falar a sítios diferentes*, mantendo contactos em várias instituições nacionais e estrangeiras. Ao longo do seu percurso, envolveu-se também em actividades relacionadas com a divulgação de ciência por considerar ser *um dever também de quem faz ciência*.

Redes de apoio e outros significativos

C4 reconhece o papel fundamental da família, de alguns professores e de alguns colegas, no seu percurso. Em relação ao apoio familiar, C4 afirma: *sempre tive um apoio muito grande no sentido de fazer aquilo que fosse melhor para mim*. Considera que este apoio emocional foi sobretudo importante nos momentos de transição para o exterior.

C4 refere também a importância de alguns professores que o apoiaram e o influenciaram ao longo do seu percurso. Exemplificando, C4 refere a importância de uma professora durante a sua licenciatura que lhe despertou o interesse por uma área específica da investigação, na qual viria futuramente a trabalhar. Por fim, C4 refere o papel fundamental dos pares, afirmando: *quando uma pessoa está longe e mais sozinho os amigos têm um papel importante*.

Experiências significativas

Algumas experiências e episódios no seu percurso revelaram-se fundamentais no desenvolvimento do seu interesse pela ciência, mas também enquanto *rampas de lançamento* da sua carreira. Durante o seu percurso formativo, destaca o contacto com uma associação juvenil de ciência, onde desenvolveu actividades que lhe permitiram *aguçar* a sua curiosidade científica para além da oferta que tinha na escola.

Já no final da sua licenciatura, refere a importância de um contacto que fez com uma pessoa reconhecida na sua área: *foi um daqueles contactos... a pessoa nunca sabe se vai ter resposta do outro lado*. Acabou por trabalhar com esta pessoa, tendo sido crucial para o desenvolvimento da sua carreira científica. Destaca ainda a experiência de ter tido *sorte* de estar a trabalhar com uma pessoa que ao fim de algum tempo foi para o MIT, o que o levou a terminar o seu doutoramento lá.

As experiências de ter feito parte da sua formação e especialização no exterior, e ter regressado a Portugal parecem também ter sido marcos de transição no seu percurso. A este respeito C4, descreve o seu percurso de forma muito natural, referindo: *As coisas sempre foram acontecendo, para mim foi sempre tudo natural*.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

C4 assume-se como uma pessoa auto-determinada e extremamente motivada. Considera mesmo que essas têm sido as características que o *têm permitido ir avançando*. Ao longo do seu percurso foi revelando a sua determinação nos momentos de tomada de decisão, demonstrando saber qual o caminho a seguir e planeando antecipadamente os passos a tomar: *Eu sinto que sou muito determinado, quando decido que quero ir por um caminho, é por ali que quero ir e dou o máximo que eu posso para seguir aquele caminho.*

A curiosidade é também uma das suas características: *sempre fui uma pessoa curiosa e interessada em aprender*. C4 destaca-se ainda por ser ambicioso e perfeccionista, na medida em que tem como objectivo atingir e manter níveis de desempenho de dimensão internacional, procurando sempre *dar o seu melhor*. Exemplificando, C4 refere: *uma vontade muito grande de vencer, de estar na linha da frente, de se reconhecido, isso é algo que eu sinto que me dá muita força, que me faz querer estar ao mais alto nível, enquanto puder*. E acrescenta: *Gosto de sentir que estou a dar o meu melhor e que estou a tentar manter-me sempre a um nível elevado, ou se possível continuar sempre a subir*. C4 assume ser perfeccionista, reconhecendo a necessidade de saber gerir bem as situações e as tarefas para garantir a qualidade dos seus desempenhos: *à medida que vamos amadurecendo, vamos percebendo que ser perfeccionista, pelo menos eu penso assim, ser perfeccionista não implica fazer 100% das coisas perfeitas, mas implica fazer as coisas que são importantes de uma forma... que tenha qualidade.*

C4 revela ainda abertura a novas experiências, sendo esta uma das características que considera diferenciá-lo dos seus pares:

Sempre tentei não limitar aquilo que eu fazia apenas à investigação, àquela actividade. Apesar de ser a minha actividade principal e aquilo que me realiza e o que gosto de fazer, sinto que o contacto com outras pessoas, e que estar envolvido em coisas diferentes me realiza também.

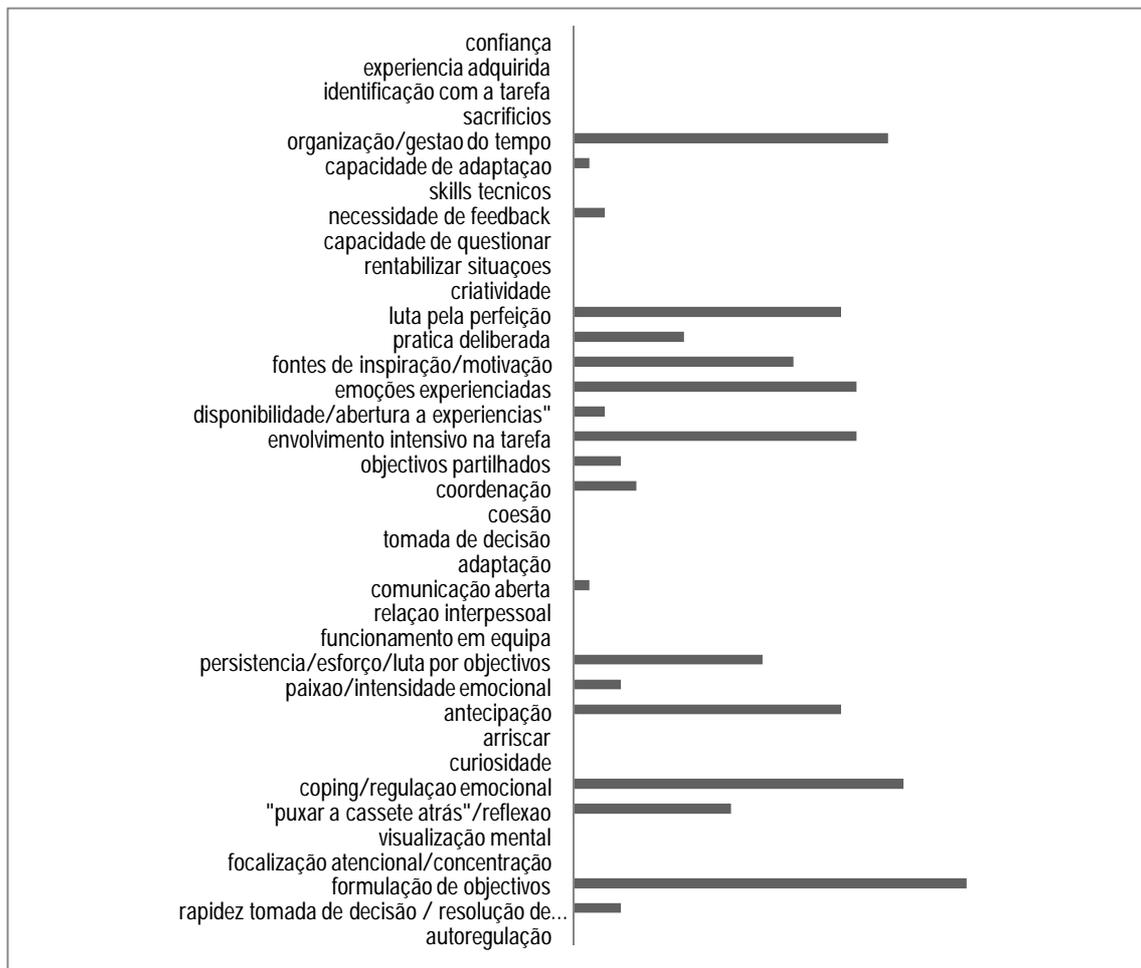
Quanto às suas motivações, C4 afirma: *a vontade de não querer falhar e de querer ter sucesso é uma motivação muito forte para que eu tente fazer as coisas que faço o melhor que posso*. Deste modo, como investigador, tem como objectivo que o seu grupo de investigação consiga dar contributos significativos através de publicações de impacto elevado, e ter reconhecimento pelos pares a nível internacional. Para além de procurar ser um investigador bem sucedido e contribuir para o impacto da investigação na sociedade, C4 tem também como objectivo manter o seu ponto de equilíbrio, procurando conjugar várias actividades de forma a

sentir-se realizado. C4 afirma: *é importante nós termos consciência de que a vida, por muito importante que o trabalho seja, a vida não pode ser só o trabalho, porque se não ficamos desequilibrados noutras componentes também importantes da vida.* Neste sentido, o balanço entre a vida pessoal e a vida profissional é também um dos seus objectivos.

Processos e desempenho

De acordo com a figura 5.9, podemos observar que as competências que mais se destacam na forma como C4 se envolve nas tarefas são a capacidade de organização e gestão do tempo, a formulação de objectivos e as estratégias de *coping* e regulação emocional.

Figura 5.9 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C4.



C4 envolve-se intensamente no trabalho que faz, passando grande parte do seu tempo, inclusive fins-de-semana, no seu local de trabalho. Como C4 refere: *o meu trabalho não acaba quando saio daqui.* Uma vez que desempenha funções diversificadas, C4 precisa de organizar muito bem o seu dia-a-dia para conseguir cumprir prazos e concluir tarefas *com qualidade.* C4

afirma: *há que saber lidar com aquilo que é suficiente e aquilo que é possível em determinados momentos.*

Ao longo do seu percurso foi demonstrando que é persistente na luta pelos seus objectivos, antecipando e planeando os passos a seguir. Motivado para manter níveis superiores de desempenho, admite que o stress pode ser importante no seu desempenho: *Mas eu confesso que eu gosto de sentir algum stress, porque o stress também nos faz... pelo menos a mim, faz-me andar para a frente.* Reconhece, no entanto, que o stress é vivenciado como positivo quando consegue manter o controlo das situações, e começa a ser negativo quando ultrapassado o limite em que sente que *é tanta coisa* que já não consegue dar resposta e começa a falhar. Nessas situações, as estratégias que utiliza passam por uma boa gestão do tempo, e também por tentar *libertar alguma tensão* fazendo actividade física.

C4 revela ainda o prazer que sente na sua actividade profissional. Mesmo quando leva trabalho para casa, sente que o faz por prazer e *não por obrigação*. C4 acrescenta:

Eu confesso que não me sinto cansado por trabalhar da forma que trabalho... acho que faço o que faço por gosto, e portanto não sinto esse cansaço que se calhar uma pessoa que faça as coisas de uma forma mais contrariada acaba por sentir.

Importa ainda referir que C4 destaca também a *parte interpessoal* da sua actividade profissional que lhe *agrada particularmente*. Por fim, C4 sublinha a importância da motivação e da determinação na sua actividade profissional, como estratégias para lidar com a frustração decorrente dos insucessos inerentes à profissão.

Para quem faz investigação é fácil perceber que nas experiências que nós fazemos, 90% ou 95% das vezes não funcionam. Portanto só aqueles 5%, 10%, das vezes que as coisas funcionam e que de facto nós conseguimos perceber que estamos no caminho certo e que conseguimos dar um passo à frente. Isso tem que ser, esses 5% ou 10% têm de ser suficientes para nos motivar para nós continuarmos.

Imagem de marca

C4 parece destacar-se pela diversidade de interesses e pela sua determinação. Ao longo do seu percurso, manifestou abertura à experiência, procurando diversificar as suas actividades de forma a aprofundar conhecimentos. Embora não se reconheça como *investigador de excelência*, C4 identifica algumas características importantes para se ser excelente e afirma: *uma pessoa tem de mostrar um nível constante, ou pelo menos um nível crescente para que os*

nostros pares olhem para nós e de facto nos reconheçam. E é isso que eu pretendo atingir. Deste modo, procura sempre realizar da melhor forma possível as suas tarefas, mesmo em situações complexas:

Porque o que acontece é que a dada altura temos tantas coisas para fazer que é quase impossível que as coisas saiam perfeitas. Porque o dia só tem 24h e algumas delas temos de passar a descansar, portanto... há que saber lidar com aquilo que é suficiente e aquilo que é possível em determinados momentos e aceitar isso como sendo... perfeito naquelas situações.

C4 destaca-se assim pelo seu perfeccionismo, pela ambição e pela determinação em ser um investigador de nível internacional. É importante também referir que C4 assume que o sucesso que atingiu não é determinado por um percurso definido, ou por um conjunto de características únicas. C4 afirma:

Eu acredito que há sempre vários caminhos para chegar ao mesmo fim. Há colegas da minha idade, ou mais novos, que têm tanto ou mais sucesso do que eu e que escolheram outros caminhos se calhar para chegar lá. [...] Portanto, somos todos diferentes e todos agimos de forma diferente.

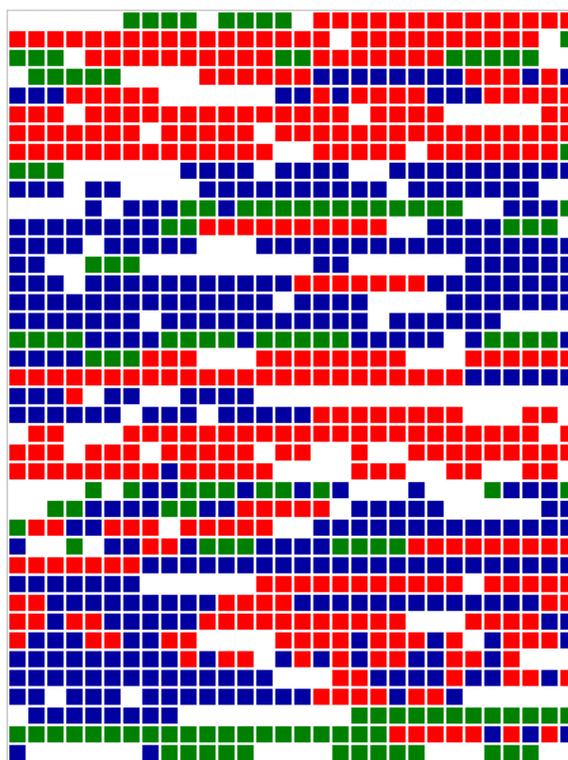
Acrescenta ainda que para si ser excelente não depende apenas do sucesso enquanto profissional mas como pessoa também:

Porque acho que para sermos considerados excelentes, temos de ser excelentes a várias dimensões. Que não tem só que ver, algumas das vezes, com aquilo que é a nossa actividade principal, mas que tem a ver com aquilo que nós somos como pessoa também.

Caso C5

A entrevista de C5 seguiu uma estrutura ligeiramente diferente das anteriores. C5 começou por abordar alguns aspectos relativos às percepções de excelência, e a entrevista desenrolou-se abordando de forma menos sequencial as dimensões pessoais e contextuais. Como podemos observar na figura 5.10, a parte final da entrevista é dedicada novamente às percepções de excelência.

Figura 5.10 – Mapa de distribuição das codificações do caso C5.



Percurso formativo e profissional

Ao longo de todo o seu percurso formativo, C5 sempre teve boas notas porque *estudava bastante e gostava muito de estudar. Mesmo quando não tinha boas notas fazia melhoria para ter boas notas, porque achava que devia ter boas notas.* Ter bons resultados sempre foi um objectivo presente no percurso formativo de C5. Desde cedo revelou interesses científicos: *Primeiro quis fazer investigação em física, depois comecei a fazer biologia e gostei imenso. Mas nunca pus outra hipótese. Quer dizer, pus a hipótese de ir para medicina em vez de bioquímica, mas também era para fazer investigação.*

Durante a sua licenciatura, manteve os bons desempenhos, terminando o curso com média de 18. Contudo, considera que esse *de maneira nenhuma foi um período marcante.* Embora reconheça que teve alguns bons professores e que o curso era já bastante *inovador*, C5 considera que *desenvolvia pouco o espírito crítico.* E acrescenta: *até acho que eu demorei mais tempo se calhar a sentir-me confortável na investigação porque acho que estava formatada de outra forma.* Com isto, C5 refere-se à falta de estímulo à investigação e de capacidade crítica que se desenvolve na universidade, e que *limita as pessoas.* Acrescenta: *depois a pessoa*

aprende, vai vendo e percebendo como é que as pessoas à volta conseguem fazer investigação e vai aprendendo com esses modelos.

Depois da licenciatura, iniciou o programa doutoral da Gulbenkian que considera ter sido fundamental no seu percurso, sobretudo por ter tido contacto com pessoas excepcionais o que lhe permitiu *abrir horizontes* e conhecer exemplos do que era possível fazer em ciência. Realizou o seu doutoramento no exterior, onde trabalhou com uma pessoa que considera ter servido *como exemplo por pensar de forma alargada e ser extremamente ambiciosa*. Contudo, avalia o seu período de doutoramento como tendo sido *não muito bem sucedido*, embora considere que a avaliação que fez desse período tenha sido fundamental para a forma como trabalha actualmente:

Acho que isso também se calhar é um dos segredos porque é que hoje em dia as coisas correm bem. É o facto de a certa altura terem corrido menos bem e eu ter percebido as circunstâncias que podem levar a que corra menos bem e reconhecer algumas dessas circunstâncias nas pessoas que trabalham comigo.

Depois do doutoramento, iniciou uma outra formação numa área ligada à divulgação e comunicação de ciência, com o objectivo de desenvolver competências que lhe permitissem fazer a ligação entre o conhecimento desenvolvido pela investigação e a sociedade.

Há uma parte que eu acho que é uma parte da sociedade como um todo, responsabilidade social, e há uma parte de “é a nossa profissão”, e nós temos de vender a nossa profissão. Portanto há os dois lados. E o treino de comunicação de ciência foi muito importante para desenvolver capacidades nesse sentido.

Depois de terminar o doutoramento, C5 ocupou uma posição de investigadora em Inglaterra, acabando por regressar a Portugal após 9 anos no exterior. Actualmente ocupa uma posição de investigadora principal num instituto de investigação.

C5 considera que Portugal oferece boas condições para se fazer investigação e acrescenta que a razão pela qual regressou *foi também para melhorar e contribuir para melhorar a ciência em Portugal*.

Ao longo do seu percurso profissional, e reconhecendo que sua actividade se desenvolve num ambiente extremamente competitivo, procurou sempre manter a comunicação com uma rede de contactos internacional, considerando ser fundamental para lidar com essa competitividade:

A maneira como lidamos com isso é tentando falar com o máximo de pessoas no mundo. Portanto eu conheço a maior parte dos investigadores na minha área, viajo bastante, falo muito com eles. E tento perceber quem está a fazer o quê para tentar não termos, não estarmos a fazer a mesma coisa, no fundo.

Tem como objectivo *estar à frente da onda* na investigação internacional, e procura, com o seu grupo de investigação, desenvolver *ângulos mais originais* na investigação que lhes permitam reduzir o nível de competitividade, e concorrer a projectos ambiciosos que lhes permitam *ter mais folga* para poderem concretizar os seus objectivos.

Tem recebido várias formas de reconhecimento na comunidade científica, nomeadamente através de prémios e convites, admitindo que é importante para quem faz ciência sentir o seu trabalho reconhecido:

Mais uma vez, os prémios internacionais, alguns deles são prémios que são difíceis de ter, e às vezes não é só o prémio, mas é a pessoa ser convidada para determinado tipo de coisas. Realmente a pessoa sente 'já sou alguém no meu campo de investigação'. Consideram-me como uma referência e isso é muito importante. Porque a pessoa sente mesmo que, os nossos pares, aqueles com quem me comparo e com quem gostaria de estar no meio de, acham que nós estamos a fazer um muito bom trabalho. E isso é muito importante porque a pessoa dedica a vida a isto.

Redes de apoio e outros significativos

Em relação às redes de apoio e outros significativos, C4 identifica o seu orientador de doutoramento como uma pessoa que se revelou determinante no seu percurso, como mentor, mas também como "modelo":

Por exemplo, eu tive o meu orientador de doutoramento, onde estive quase 5 anos, é uma pessoa excepcional. É uma pessoa extremamente ambiciosa, com os horizontes muito alargados. E acho que isso serviu-me muito como exemplo. E é uma pessoa que eu lembro-me sempre, muitas vezes lembro-me dele, lá está, como é que uma pessoa pensa de uma forma alargada.

C5 refere ainda o papel de estímulo e apoio dos pais no seu percurso. Ambos são investigadores e portanto sempre estimularam a sua curiosidade e a incentivaram a desenvolver os seus interesses, por exemplo, incentivando-a a ler. Refere ainda que a mãe foi um importante apoio também porque partilham interesses e discutem assuntos em comum.

C5 sublinha ainda a importância dos pares na discussão dos assuntos profissionais e no apoio mútuo. Acrescenta que é muito importante também manter contactos e saber

comunicar com os colegas *porque são pessoas que depois também nos ajudam a pensar no nosso trabalho, e nos convidam para acontecimentos e para coisas que são importantes, e portanto acho que isso é muito determinante, o facto de a pessoa saber interagir.*

Experiências significativas

C5 considera que *estar em sítios muito bons e estar com pessoas muito boas é realmente muito importante num percurso de sucesso. No seu caso em particular, destaca sobretudo o programa doutoral da Gulbenkian, onde teve contacto com professores e investigadores excepcionais, e que parece ter sido crucial para o seu desenvolvimento enquanto cientista. Como a própria refere: dá imensos exemplos do que é que é possível. E depois foi o facto de ir para o estrangeiro para sítios muito bons, e no fundo estar exposta a pessoas muito boas. E acho que realmente isso é o determinante.*

Além do contacto com professores excepcionais, C5 acrescenta que a frequência deste programa foi realmente importante porque criou uma comunidade de jovens cientistas que regressaram para Portugal e se apoiam uns aos outros.

C5 refere-se ainda ao ambiente familiar que lhe proporcionou desde sempre o estímulo para a investigação, e que contribuiu para desenvolver desde cedo os seus interesses pela investigação: *cresci num meio em que se fazia investigação. Portanto... eu sempre quis fazer investigação. [...] Portanto, sempre gostei, sempre fui curiosa, sempre quis saber mais, e também acho que sempre me estimularam isso em mim.*

Em jeito de síntese, C5 afirma:

O ser exposto a pessoas e ambientes excelentes, sem dúvida, e a capacidade de interagir com essas pessoas, abrindo novas oportunidades, e no fundo, criando diálogos que nos ajudam a melhorar não só aquilo que fazemos mas também como fazemos aquilo que fazemos [é determinante num percurso de sucesso].

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

C5 demonstra ter sido sempre muito curiosa e desenvolveu desde cedo interesses específicos direccionados para a ciência. Afirma: *eu sempre li muito mais do que aquilo que me era dado. [...] Sempre fiz muito mais do que aquilo que me era pedido.*

Revela-se determinada e ambiciosa, tendo objectivos muito claros quanto ao que pretende ser enquanto investigadora. Reconhece que talvez se distinga dos seus colegas porque tem objectivos ambiciosos: *é o facto da pessoa sentir que pode ser um dos melhores a nível mundial. E sentir que, independentemente de estar em Portugal, é esse o objectivo.* C5 procura não só ser uma investigadora de nível internacional, mas também contribuir para o desenvolvimento da ciência em Portugal. De facto, esse é um dos seus maiores objectivos, ou mesmo um dos *lemas da sua vida: a razão pela qual faço muitas coisas, é porque eu quero que a ciência melhore em Portugal.*

C5 demonstra uma grande capacidade de trabalho, sendo também um pouco perfeccionista. C5 afirma: *Mas acho que tenho muita capacidade de trabalho e acho que sou bastante organizada, mesmo assim,* considerando fundamental para quem faz ciência que as pessoas definam objectivos e sejam capazes de os concretizar. Acrescenta: *em geral, no dia-a-dia, a ciência avança com pessoas que conseguem realmente concretizar coisas e que têm realmente uma grande capacidade de trabalho.*

Ainda durante a sua formação académica, confessa que *fazia melhorias para tirar melhores notas*", embora tenha sido sempre boa aluna. Tem a preocupação constante de *que as coisas tenham de estar bem feitas*, e confessa:

Às vezes sou um bocadinho perfeccionista, portanto, as coisas prolongam-se mais um bocadinho porque eu sou perfeccionista. Ou porque às vezes gosto de... tipo, estou a pensar numa ideia e, pronto, uma coisa é acabar aquela ideia. Outra coisa é tipo explorar ideias à volta. E às vezes eu gosto de explorar outras coisas para pensar um bocadinho mais, e perco um bocado mais tempo com isso. Mas também é importante porque nos dá novas linhas de investigação.

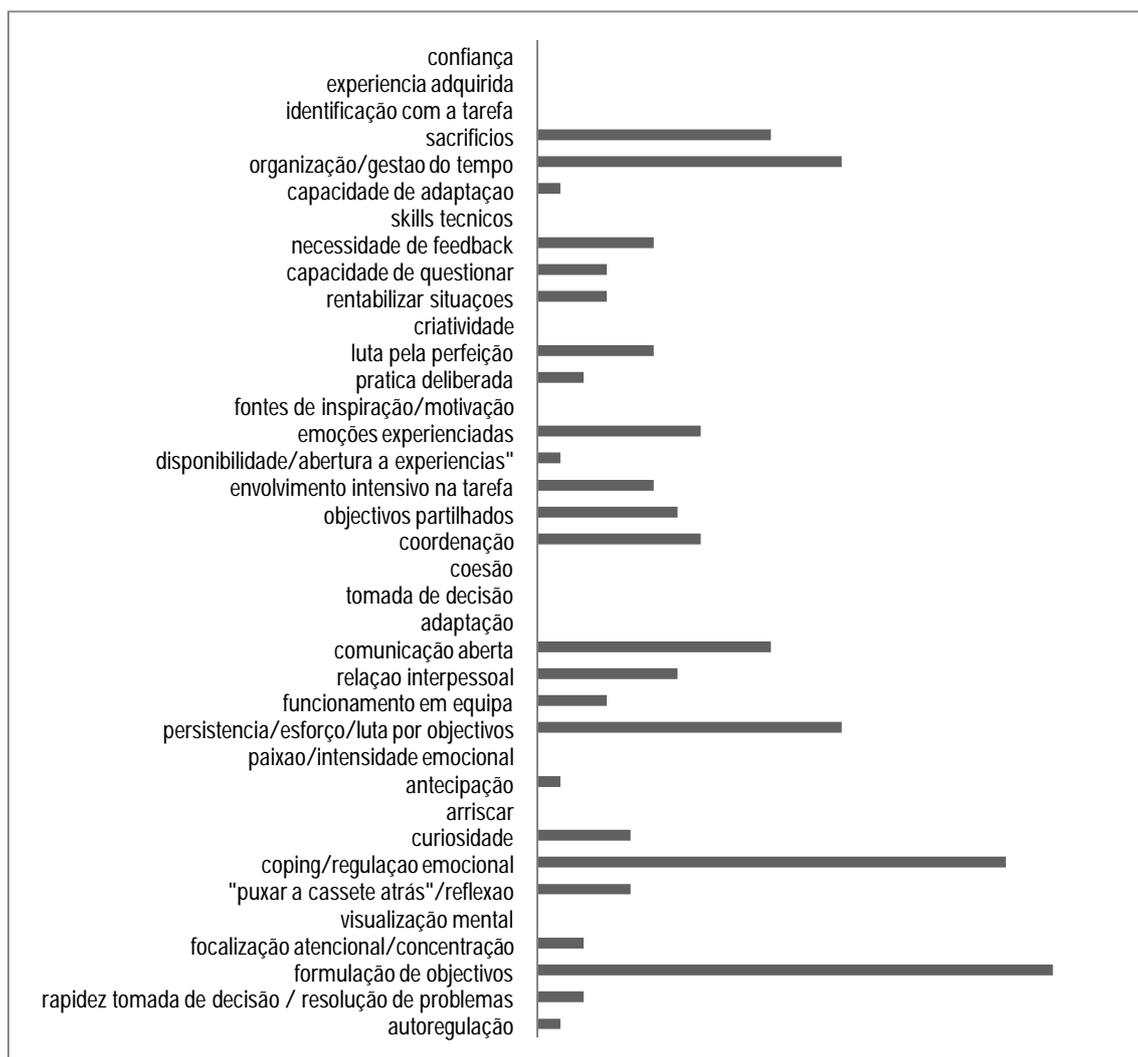
C5 revela assim curiosidade e perfeccionismo. Como já referido previamente, C5 tem como grande motivação procurar fazer ciência de qualidade e contribuir para o desenvolvimento da ciência em Portugal. O seu envolvimento no trabalho é intenso mas embora reconheça ser *complicado ter coisas além desse espaço*, procura também manter o *equilíbrio*, dedicando parte do seu tempo à família e a actividades extra como fazer exercício. A este propósito, C5 afirma:

Tento ter coisas fora. Realmente, o exercício acho que é fundamental, houve alturas da minha vida em que eu não fiz e acho que é essencial para a pessoa manter um bocadinho de sanidade mental e se sentir bem consigo própria. E também a família, obviamente.

Processos e desempenho

As características pessoais de C5 manifestam-se também nas estratégias e competências que esta participante utiliza no seu envolvimento nas tarefas. Destacam-se a formulação de objectivos e a persistência na concretização dos objectivos, a regulação emocional e a organização como competências que estão muito presentes na sua actividade profissional (figura 5.11).

Figura 5.11 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C5



C5 considera fundamental definir objectivos no seu quotidiano e ser capaz de os concretizar, embora por vezes tenha de prolongar os seus próprios prazos de forma a concretizar os seus objectivos com sucesso:

Eu mesmo assim acho que não sou, não me imponho, muitas vezes não consigo fazer algumas das coisas que eu gostava de ter feito durante o dia, e passa para dia seguinte ou para o outro dia. [...] Eu, às vezes, sou um bocadinho perfeccionista, portanto, as coisas prolongam-se mais um bocadinho porque eu sou perfeccionista.

Acrescenta que em algumas situações gosta de *explorar ideias à volta, para pensar um bocadinho mais*. Neste sentido, revela também perfeccionismo na sua forma de trabalhar. De facto, C5 orienta-se por objectivos ambiciosos que se traduzem numa preocupação constante em inovar e ser original de forma a lidar com a competitividade, mas também numa boa capacidade de gestão e de organização do tempo. Exemplificando, a participante refere ser importante *estabelecer prioridades claras para fazer certas coisas primeiro e outras depois*, e admite que na ausência de *deadlines* externas *tem de ser deadlines internas, impostas por si mesma*.

Reconhece ainda o impacto da competitividade no seu trabalho, admitindo que *é muito stressante*, mas também pode ter um impacto *positivo*:

Acho que por um lado também faz com que a ciência avance mais depressa. Porque a pessoa sabendo que há outras pessoas que possam estar a fazer coisas na mesma área também se torna mais objectiva para concretizar objectivos nessa área mais depressa.

Mais uma vez, C5 valoriza a capacidade de trabalho e de concretizar os objectivos a que se propõe para garantir o sucesso do seu trabalho. Como a própria refere acerca das situações em que descobrem que outros grupos chegaram aos seus resultados que o seu: *Se sabemos que realmente que nós já temos a coisa completamente feita, é uma questão de acabar imediatamente e submeter. Se achamos que está completo e que é uma história que vale mesmo a pena, trabalha-se o máximo.*

A este propósito, ainda, valoriza uma boa gestão das relações laborais, partilhar objectivos e expectativas, e saber lidar com problemas de comunicação. Afirmar que os problemas de comunicação na equipa podem ser realmente um *entrave*, admitindo que *é muito importante que as pessoas percebam quais são as expectativas de lado a lado*. Deste modo, embora admita ter alguma dificuldade em confrontar as pessoas, afirma que *é uma questão da pessoa ultrapassar e falar com as pessoas*.

Quando confrontada com situações mais complexas, ou que envolvem a não concretização dos objectivos previamente definidos, C5 admite *ficar frustrada*, e procura lidar com as situações reflectindo sobre elas: *quando as coisas funcionam mal, e também quando*

funcionam bem, mas quando funcionam mal ainda mais, é muito importante a pessoa reflectir sobre o processo e sobre o que pode aprender sobre o processo. E acrescenta que esta capacidade de reflectir sobre as situações é fundamental para aprender com os erros:

Isso também se calhar é um dos segredos porque é que hoje em dia as coisas correm bem. É o facto de a certa altura terem corrido menos bem e eu ter percebido as circunstâncias que podem levar a que corra menos bem e reconhecer algumas dessas circunstâncias nas pessoas que trabalham comigo. E portanto, tentar ajudá-las para que não entrem nos mesmos erros que eu já fiz no passado. Portanto, acho que o reflectir sobre as circunstâncias é extremamente importante para a pessoa aprender com os erros.

Por fim, importa referir que C5 reconhece que existem “sacrifícios” no seu quotidiano, acrescentando:

Mas que a pessoa quase não percebe como sacrifícios porque percebe que realmente o todo vai beneficiar, e nesse contexto, os prémios internacionais e por aí fora, são... a pessoa sente que vale a pena fazer esses sacrifícios, que não são sacrifícios.

A participantes reconhece que embora haja alguns momentos de stress, de frustração e de trabalho intenso, entende que faz parte da sua rotina profissional e que o reconhecimento que vai tendo acaba por devolver alguma gratificação: *percebe-se que tem um impacto. E isso é muito gratificante. Por exemplo, uma pessoa que percebe que está no caminho certo, que está a conseguir fazer as coisas que devia fazer.*

Imagem de marca

Todo o discurso de C5 faz emergir os seus fortes interesses científicos e a sua determinação em atingir níveis superiores de desempenho. Revela-se ambiciosa e destaca-se por acreditar que é possível fazer investigação em Portugal de nível mundial. Tem uma forte noção de *responsabilidade social*, na medida em que acha fundamental que as pessoas tenham *preocupações não só com o seu próprio trabalho mas também com a sociedade em que estão inseridas e em contribuir para um melhoramento dessa sociedade.*

As suas competências de comunicação e a importância que atribui à comunicação em ciência parecem ser também algumas das suas características diferenciadoras. Alimentar relações dentro da comunidade científica e promover a partilha de objectivos e de conhecimentos parece ser fundamental na sua perspectiva do que é ser cientista.

Por outro lado, os seus objectivos ambiciosos traduzem-se numa grande capacidade de trabalho, distinguindo-se também por procurar que a sua equipa tenha condições para fazer investigação de topo. Exemplificando, C5 afirma:

E se calhar arranjar, porque já estamos a ter mais projecção a nível internacional, concorrer a financiamento internacional que nos permita ter um financiamento mais estável e mais duradouro e que nos dê mais folga. Que nos dê mais tempo para pensar, e também para eu ter mais tempo para estar com as pessoas do laboratório, em vez de estar sempre a concorrer a financiamento.

Embora não se reconheça ainda como investigadora de excelência, admite que começa a ter sinais externos que a fazem pensar que *realmente as coisas estão a correr bem*.

Caso C6

Conforme a figura 5.12, verificamos que uma grande parte da entrevista se desenrolou em torno de dimensões contextuais, seguindo-se aspectos relativos a dimensões pessoais. Esta entrevista destaca-se ainda por um conjunto de especificidades abordadas ao longo de todo o discurso, nomeadamente percepções de excelência e singularidades.

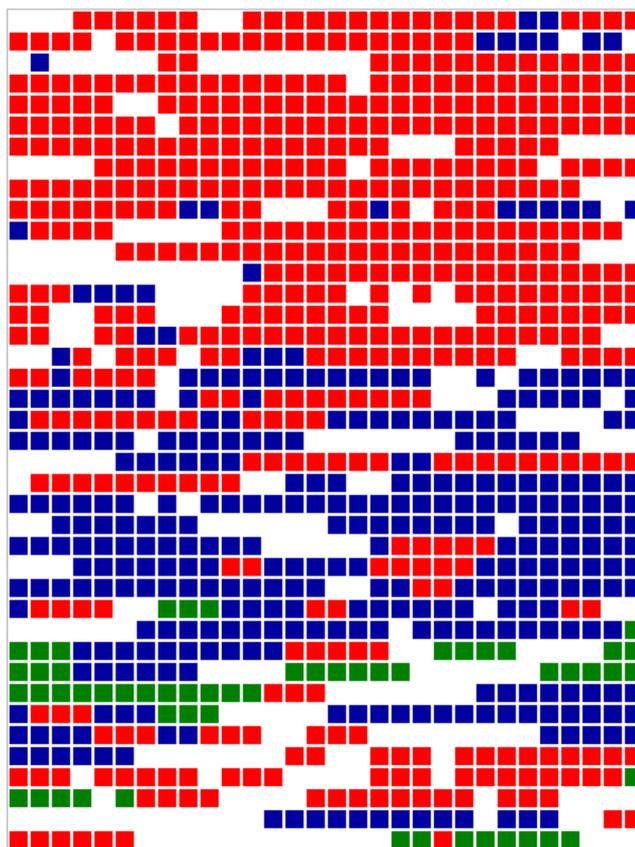
Percurso formativo e profissional

C6 afirma ter tido sempre um grande interesse pela biologia, incentivado pelas series de Jacques Cousteau e pelo contacto com a natureza desenvolvido nos escuteiros. Embora tivesse algum interesse também pela química, admite que *a biologia era de facto uma paixão. Gostava muito!* Durante o secundário, numa actividade de exterior, percebeu que o seu contacto com a natureza o realizava bastante, pelo que as suas opções profissionais teriam de passar por essa área. Durante esse período, revelou ser bom aluno, embora confesse que não estudava muito: *Estava sempre muito atento, sempre muito atento, absorvia tudo nas aulas e, pronto, não sabia o que era estudar*. Os seus interesses pela biologia foram desenvolvidos sobretudo com o apoio de uma professora que *emprestava revistas científicas* para ler e que o apoiou quando começou a desinteressar-se pelo programa:

Houve uma altura, pronto, o programa já não era interessante. E eu senti muita necessidade de saber o que é que se fazia, de querer saber mais, o que se podia fazer! Ela foi fantástica!

Ela foi-me passando várias revistas de divulgação de ciência e mesmo de publicações originais. Pronto, comecei a ter o meu contacto aí com a forma como se faz ciência, sobre o método científico, sobre as coisas que tinham interesse em ser estudadas.

Figura 5.12 – Mapa de distribuição das codificações do caso C6.



Acrescenta que sempre foi muito curioso, influenciado por um avô que *passava os dias a inventar coisas*, e que de certa forma lhe despertou curiosidade por querer saber sempre mais.

Como tinha bons desempenhos escolares, sentiu alguma pressão para seguir medicina, afirmando: *A pressão era a sociedade que me fazia. Percebes? Era saberes que poderias concorrer para uma coisas que te garantia mais no futuro e optaste pelo inverso*. Deste modo, consciente das dificuldades de empregabilidade da biologia, optou por escolher bioquímica, aliando o seu interesse pela biologia à sua “queda” para a química, e aconselhado pelos professores que lhe indicaram que esta seria uma área com uma forte componente de investigação.

Ao longo do seu percurso no ensino secundário e parte da licenciatura manteve um conjunto de actividades desportivas extra-curriculares. Contudo, durante a licenciatura percebeu que para manter o ritmo de actividades que tinha e gerir *a quantidade de informação* que era *muito maior*, tinha de se organizar melhor: *Então eu apercebi-me das vantagens que era ser*

organizado que me permitia fazer tudo o que fazia até então. E pronto, comecei a estudar mais, a organizar-me.

Durante a licenciatura, desenvolveu um interesse particular pela biologia micro, afirmando: *Eu aqui sacrifiquei um pouco a vontade de estar no campo, de contactar mais com os animais e as plantas macro, por uma outra paixão que é o micro.* Acabou por estagiar num laboratório num projecto que considerou interessante, menos pela temática e mais pela vertente técnica, mas que se revelou determinante para os 10 anos que se seguiram.

Candidatou-se então ao programa doutoral do Instituto Gulbenkian Ciência, onde teve contacto com especialistas internacionais, inserido num grupo de colegas de diferentes vertentes científicas. Afirma que este grupo lhe permitiu *despertar o interesse para a interdisciplinaridade*, que considera fundamental num percurso científico. Este programa doutoral permitiu-lhe também estabelecer contactos e abrir portas para as etapas seguintes do seu percurso. Realizou parte do seu doutoramento no Reino Unido, onde pôde dar continuidade ao projecto que tinha desenvolvido previamente no estágio da licenciatura. Aí, teve as condições necessárias para poder desenvolver o seu estudo e confessa que foi um período bem sucedido: *[...] as coisas correram muito bem e isso se calhar é uma das razões por que hoje estou aqui. As coisas correram muito bem em termos de concretização do trabalho e de divulgação desses resultados.* Ainda durante o seu doutoramento, esteve um período nos EUA onde estabeleceu alguns contactos, e onde acabou por trabalhar posteriormente e desenvolver o seu trabalho. Regressou a Portugal depois de cerca de um ano nos EUA, para ocupar uma posição de investigador. Actualmente, além de investigador e líder de um grupo de investigação, é também docente universitário.

Quanto ao seu regresso a Portugal, C6 afirma:

Foi inicialmente um dos meus desafios. Um dos maiores desafios quando cheguei cá foi tentar conseguir arranjar cá as condições necessárias para poder fazer o trabalho que eu queria fazer! E desde que conseguimos fazer isso não me sinto em nada limitado naquilo que quero fazer.

Por outro lado, como sempre quis regressar a Portugal, afirma que o facto de estar “a fazer aquilo que gosta no sítio que gosta” *compensa todas as dores de cabeça e todas as dificuldades que surgem ao tentar fazer uma carreira científica em Portugal, onde alguns mecanismos ainda não estão implementados.* Admite que as condições existentes em Portugal,

embora seja *perfeitamente possível* fazer investigação de topo, são ainda bastantes diferentes das condições existentes noutros contextos mais competitivos.

C6 tem sido reconhecido na comunidade científica através de vários prémios nacionais e internacionais, com projectos financiados com fundos internacionais enquanto investigador principal, e como conferencista principal em diversas reuniões científicas.

Redes de apoio e outros significativos

Ao longo do seu discurso, C6 identifica claramente pessoas que foram fundamentais no seu percurso. A nível familiar, destaca o papel dos pais que sempre o apoiaram nas suas decisões, e que, vindo de famílias modestas sem história de licenciados, *tiveram sempre essa atitude fantástica que era de, havendo oportunidade de proporcionar isto a um filho, nunca fizeram essa pressão*. Refere que *herdou do pai* a capacidade de *acabar as coisas a tempo*. Destaca a influência do avô, caracterizando-o como uma pessoa *muito criativa*, e que desde cedo lhe fez despertar *a curiosidade por tudo, e explorar, e saber mais e... pronto, andar ali na linha da frente do conhecimento*. Reconhece ainda o papel fundamental da esposa no apoio emocional.

A nível profissional, reconhece o papel de influência de alguns professores no seu percurso. Destaca a professora de biologia do ensino secundário que foi *absolutamente crucial*, na medida em que lhe proporcionou informação adicional sobre biologia e lhe permitiu aprofundar os seus interesses. Durante a licenciatura, destaca um professor que o marcou pela forma como comunicava: *De facto, é um comunicador nato. A forma como ele comunicava, a forma como ele dava as suas aulas, nós conseguíamos estar horas e horas a ouvi-lo falar, percebes. Marcou-me bastante*. Acrescenta ainda a importância de cada um dos seus orientadores com quem, ao longo do seu percurso, aprendeu sempre algo:

A lidar com uma situação, a encarar um problema, a forma de conceber as experiências, a forma de interpretar as experiências, a forma de comunicar as experiências, os resultados, são coisas que tu vais... no fundo, nós somos um pouco de muitas pessoas que moldam a tua personalidade e a tua forma de intervir.

A nível profissional, afirma que tem algumas referências de pessoas que nunca conheceu mas sobre quem fez leituras que o influenciaram: *Para além desses, tenho referências*

que infelizmente nunca conheci mas que li coisas sobre eles. De alguma forma por aquilo que li me influenciaram.

Experiências significativas

Na entrevista de C6 identificamos momentos que foram decisivos no seu percurso. Como refere C6: *Acho que tive sempre a sorte de as coisas acontecerem no timing certo.* De facto, as várias decisões que tomou em momentos de transição acabaram por se revelar cruciais para a sua breve carreira de sucesso.

Ainda durante o secundário, uma saída de campo em contacto com a natureza revelou-se um momento crucial no seu percurso: *E então ali foi tão marcante que eu decidi, foi aí o ponto de viragem. Eu pensei, “não, tem que ser isto, é por aqui”.* Esse parece ter sido o momento em que percebeu o que queria fazer no seu futuro e quais as etapas a seguir. Posteriormente, durante a licenciatura, o estágio que escolheu foi outro momento fundamental ainda que não tanto aliciado pelo tema mas mais pelas técnicas envolvidas no projecto, acabou por fazer a descoberta que lhe abriu as portas para os anos posteriores: *Isso foi determinante, diria, para os 10 anos que se seguiram.*

A frequência do programa doutoral da Gulbenkian é também um dos momentos identificados por si como cruciais, afirmando: *concorri a esse programa e fui seleccionado e isso na verdade abriu muitas portas.* Os contactos com especialistas internacionais daí decorrentes foram fundamentais para a realização do seu doutoramento e dos projectos de investigação seguintes. Exemplificando, C6 refere:

Escolhi o [...] porque era uma pessoa muito próxima do meu orientador daqui e tinha sido também meu professor durante o primeiro ano do curso da Gulbenkian. Portanto, eu sabia que era uma referência, e desde aí... as coisas correram muito bem e isso se calhar é uma das razões por que hoje estou aqui.

Um outro momento marcante no seu percurso parece ter sido o regresso a Portugal, depois de terminar a sua formação, para ocupar uma posição como investigador. Como refere C6:

Quando estava nos Estados Unidos abriu um concurso aqui [...] para investigadores. Portanto, era uma posição que a única coisa para que tu és paga é para fazer investigação. Que era aquilo que eu sempre tinha procurado. E eu tinha, sempre tive, umas raízes muito fortes aqui

em Portugal, sempre tive muita vontade... [...] estava sempre com os ouvidos e os olhos abertos para o que pudesse surgir cá. Porque eu sempre quis voltar.

Destacamos ainda a experiência da paternidade e o seu impacto no quotidiano de C6: *E agora tivemos um bebé há pouco tempo, o que torna... absorve tudo. Todos os momentos que tu tens ou que pensavas que tinhas livres agora deixaram de existir. Então, a gestão do tempo é o meu maior problema.*

Acerca dos momentos significativos no seu percurso e do seu impacto na sua carreira científica, C6 acrescenta:

Eu tive sempre a sorte de [...] o andamento dos projectos em que me envolvi, os resultados saírem no momento em que as pessoas estavam a fervilhar pela resposta! E isso obviamente marca muito o impacto da tua investigação e obviamente acelera a progressão na tua carreira. Cria-te oportunidades que podiam não surgir, ou surgir muito mais tarde, que acabam por surgir em momentos muito precoces da tua vida.

Características pessoais: cognitivas, motivacionais e de personalidade

Algumas das características pessoais de C6 que mais se destacam são a curiosidade e a determinação. C6 revela que sempre foi curioso, afirmando: *desde muito cedo que sempre me despertou a curiosidade por tudo. Considera que era o típico criativo, sempre na lua, curioso por tudo.*

C6 afirma ainda que a persistência e a *teimosia* são características que o distinguem: *Assumes a responsabilidade e não descansas enquanto aquilo não termina, enquanto não asseguras que vai por um bom caminho.* Deste modo, C6 revela também ser muito organizado, assumindo mesmo ser um pouco *neurótico*, na medida em que gosta *de acabar as coisas a tempo, não gosto de deixar nada que podia ter feito.* Embora afirme que, quando estudante de secundário, era *muito desorganizado*, actualmente C6 afirma: *Gosto muito de organização, de planeamento, de ter as coisas, de acabar as coisas uma semana antes do prazo, se for possível.*

C6 revela também abertura à experiência, o que se foi reflectindo ao longo do seu percurso. Exemplificando, C6 sempre fez *um pouco de tudo*, envolvendo-se em várias actividades extra-curriculares durante o período de formação académica. Esta abertura à experiência reflecte-se ainda na forma como enfrenta as situações mais complexas, nomeadamente o facto de fazer investigação de topo com as condições oferecidas em Portugal, encarando-as como *um desafio extra.*

C6 considera-se muito optimista, procurando ver sempre o lado positivo das coisas, afirmando que *as coisas acabam por se ultrapassar e funcionar e se calhar até melhor.*

Em termos motivacionais, C6 revela um grande prazer por aquilo que faz, de modo que o trabalho é uma grande motivação para si. Não só o trabalho em si, mas o poder contribuir para o desenvolvimento de outros investigadores mais jovens e que estão a iniciar carreira, e também contribuir para o desenvolvimento da ciência em Portugal:

Tenho como grande objectivo fazer o melhor pelas pessoas que estão a trabalhar comigo. Certificar-me que elas vão no caminho certo e que vão ter as oportunidades que merecem. Sinto que... já recebi muito, está na altura de retribuir. E a melhor forma de retribuir é ajudar as pessoas que dependem de ti, agora, a encontrarem o seu caminho, o seu percurso.

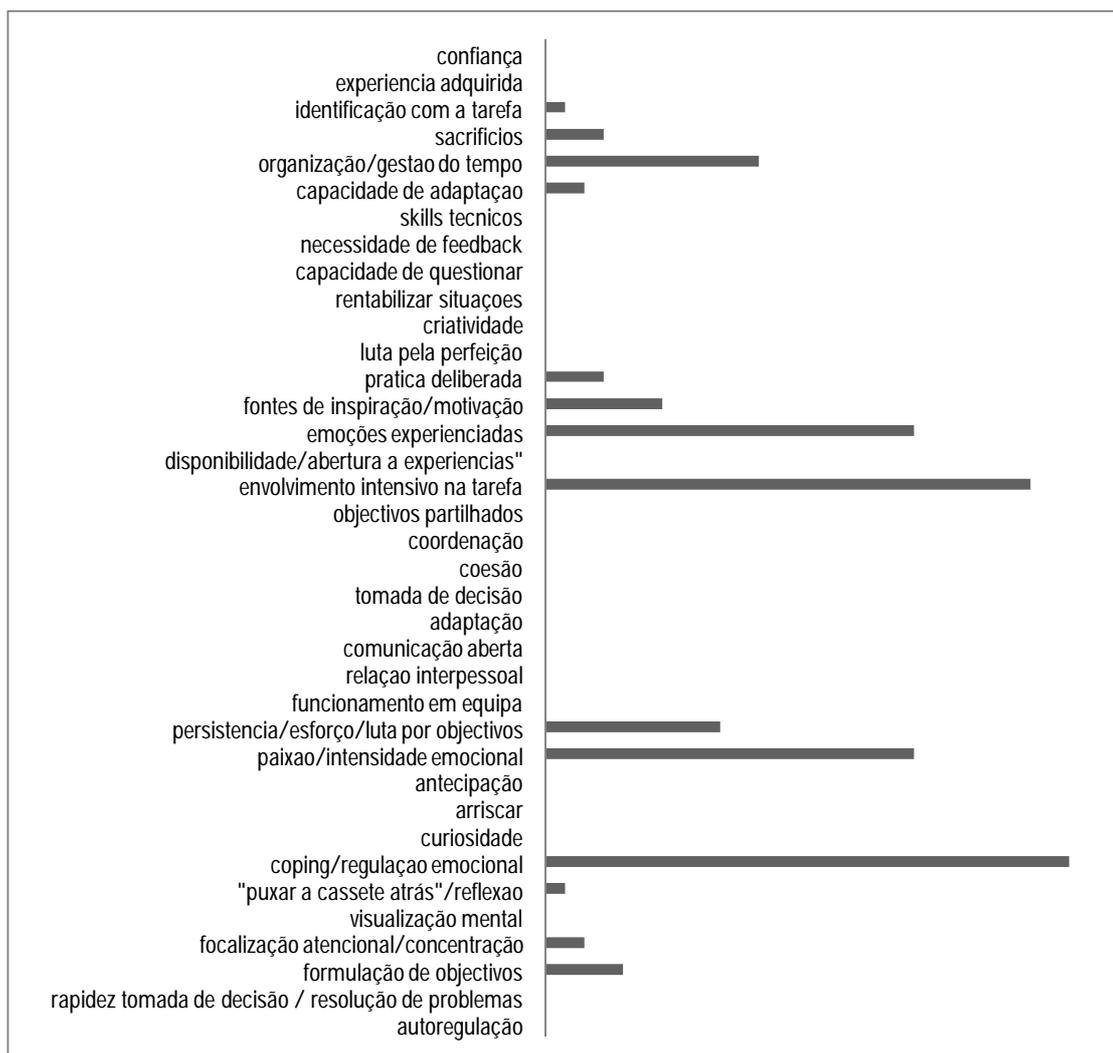
C6 atribui também muita importância à família, tendo como objectivo alargar família e *ser uma pessoa normal*, pelo que procura encontrar um equilíbrio entre a vida familiar e a vida profissional: *Tens de encontrar aqui um equilíbrio que te permita manter um bom ambiente em casa e fazer aquilo que tu gostas, que tu te levantas e tens vontade de fazer e vais motivado para trabalhar.*

Processos e desempenho

O discurso de C6 revela um conjunto de dimensões de cariz afectivo-emocional como a paixão pelo trabalho, as emoções experienciadas quando envolvido nas tarefas, e as competências de regulação emocional. Destacam-se também componentes de cariz motivacional, nomeadamente a formulação e luta por objectivos. Evidencia-se ainda o envolvimento intensivo na tarefa e as competências de organização e gestão do tempo (ver figura 5.13).

C6 envolve-se intensamente nas tarefas, revelando que tal envolvimento se acentuou desde o final do doutoramento, em que *deixou de fazer tudo excepto trabalhar na investigação que estava a fazer.* No seu dia-a-dia, nunca trabalha menos de 10 horas por dia, levando trabalho para casa, envolvendo-se totalmente nas tarefas. Como C6 refere: *Depois entras nesta dinâmica que te absorve o tempo todo. Assumes a responsabilidade e não descansas enquanto aquilo não termina.* E acrescenta: *Isto não é trabalho! Estás a pensar, estás a amadurecer uma ideia, estás a interpretar um resultado. Então é impossível desligares! Isto é tão absorvente que estás nisto.*

Figura 5.13 – Distribuição das frequências relativas aos processos – C6



Actualmente, procura gerir o tempo de forma a não levar tanto trabalho para casa, e ter tempo para a vida familiar, embora nem sempre seja possível. Este envolvimento intenso nas tarefas tem que ver também com os objectivos que C6 estabelece para si, reconhecendo o nível competitivo dos seus desempenhos:

Estabeleces para ti próprio certos patamares, se quiseres, de competitividade, porque a ciência é competitividade, ciência é o chegar primeiro, o ver primeiro, o dizer primeiro. É competição, porque há muitas outras pessoas a fazer aquilo que exactamente o que estás a fazer e a tentar ver primeiro que tu. É isto! É o desafio e o encanto da ciência, tentar ver primeiro, saber, ver uma coisa pela primeira vez, ou descrever algo que nunca foi descrito.

Embora o envolvimento nas tarefas seja intenso e reconheça que haja momentos difíceis durante o processo de descoberta, C6 também afirma: *Isto para nós não é um martírio, não é trabalho. Isto é prazer! Isto é puro deleite! Isto é pura emoção! Pura realização! Por isso,*

isto não custa. Deste modo, C6 revela um grande prazer pela sua actividade profissional e um forte envolvimento emocional.

C6 admite que o processo que conduz aos desempenhos é doloroso, e compara o seu trabalho à composição de uma sinfonia: *É um processo doloroso, é um processo que demora tempo de concepção, em que tu... é como pintar uma obra-prima ou compor uma sinfonia. Há muito trabalho por trás até chegares à sinfonia.* Reconhece a presença do stress em determinados momentos, embora considere que faz parte do dia-a-dia, afirmando:

O stress é mais a emoção no momento que cria, que cria esse stress. A ansiedade por saber um resultado, a ansiedade de saber o resultado de um artigo que submeteste... esse é o meu stress. Não é tanto a proximidade das datas ou quando tens de trabalhar em cima do joelho.

Assim, afirma *lidar bem* com essa ansiedade, não sendo *pessoa de ferver muito rapidamente*, procurando organizar e planear o seu tempo de forma a terminar antecipadamente as tarefas para não ter de *fazer as coisas em cima dos joelhos*. Encara essa ansiedade como algo com que se aprende a viver, afirmando: *É uma coisa que faz parte do teu dia-a-dia e faz parte da tal coisa que te falei que isto não é trabalho para mim.*

De facto, C6 considera que a capacidade de lidar com as situações de insucesso com naturalidade é fundamental para fazer investigação: *é isso que vai determinar até onde vais nisto! Se estás de facto talhado para esta profissão ou não. Porque há muitos momentos de frustração e de desilusão.* Acrescenta que com o tempo aprendeu a lidar com esses momentos com naturalidade e a encontrar formas de resolver as situações e de as ultrapassar. Como refere C6: *É o que te vai pondo camadas de couro que te vai dando resistência durante este processo.*

Por outro lado, também reconhece que são os momentos de sucesso que dão *alento para continuar*, afirmando:

Aqui há um momento na vida de um projecto que é a concretização. Que é na verdade quando confirmas a hipótese, quando vês os teus resultados publicados, quando vês outras pessoas a citar o teu trabalho, isso é o que te dá alento para continuar. E muitas vezes dá reforço por esta fase, a que eu chamo a fase de sofrimento [...].

Imagem de marca

Ao longo de todo o seu discurso, C6 revela o prazer que tem na sua actividade profissional, e a importância dessa intensidade emocional na capacidade de lidar com as situações de insucesso. Parece destacar-se pelo seu optimismo e pela sua capacidade de ver o lado positivo das situações. Exemplificando, quando se refere às dificuldades que podem existir em fazer ciência no contexto português, C6 afirma: *Se encarares isso como um problema, pode na verdade ser um verdadeiro obstáculo. Se encarares isso como uma motivação extra, pode ser que resulte. E até agora é isso que eu vou tentando fazer.* Acrescenta ainda que o optimismo e o prazer que sente naquilo que faz são características fundamentais para o seu percurso de sucesso: *E gostar muito, percebes? Não conseguir viver sem isto. Acho que por muito mau que seja, acho que tem sempre um lado positivo. Acho que sou, isso sou muito optimista!*

C6 afirma que uma outra característica fundamental para se fazer investigação de excelência é a continuidade:

Não chega chegar lá em cima, mas tens que conseguir manter um certo, uma certa coerência com a tua investigação. Continuidade, tens que dizer 'eu consigo fazer isto' mas não o faço só uma vez, consigo fazê-lo sempre que queira.

C6 parece destacar-se também pela sua curiosidade e pela abertura à experiência. Desde jovem se envolveu em várias actividades, e parece avaliar de forma positiva todas as mudanças que ocorreram no seu percurso. Revela assim boas competências de regulação emocional, *lidando com naturalidade* com situações mais complexas.

Por fim, para C6 parece absolutamente fundamental procurar o equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional, demonstrando saber gerir as situações: *Tens de encontrar aqui um equilíbrio que te permita manter um bom ambiente em casa e fazer aquilo que tu gostas, que tu te levantas e tens vontade de fazer e vais motivado para trabalhar.* Acrescentando: *quero ser uma pessoa normal.*

Análise inter-casos: especificidades do contexto da investigação científica

Tal como no capítulo anterior, neste ponto, apresentaremos os resultados das análises da totalidade dos cientistas. Os resultados serão ilustrados através de gráficos e de excertos de

texto dos participantes. Apresentaremos os dados relativos às particularidades da área, as características da área de realização, as percepções de excelência e as dimensões mais salientes neste grupo de participantes.

Caracterização da área

As descrições dos participantes quanto ao contexto profissional da investigação científica apontam para algumas especificidades nesta área. Por um lado, parece haver diferenças significativas entre as condições contextuais no período de aprendizagem dos participantes e a actualidade. A este respeito, destacam a falta de informação quanto aos cursos, às carreiras e à ciência em geral, no período em que andavam a estudar, assim, como a falta de estímulo à investigação científica, mesmo havendo participantes de gerações diferentes. A título de exemplo, dois participantes de gerações diferentes afirmam:

Por altura de 86, deve ter sido quando eu entrei na Universidade, não se falava de ciência na comunicação social como se fala hoje. Não havia uma política clara de investimento na ciência como há hoje. (C2)

Sinto que o tempo da universidade era tempo em que eu deveria ter já passado algum tempo a fazer investigação, e hoje em dia já se vê imensos estudantes a fazerem, e na altura eu não fiz. Porque não havia mais pessoas a fazerem. Se calhar se houvesse mais modelos, eu teria feito, se calhar devia ter sido eu própria a ter essa iniciativa, mas não fiz, e acho que é uma pena. (C5)

Os participantes afirmam que actualmente o contexto português reconhece o valor da investigação científica, havendo claramente investimento e divulgação na ciência em Portugal, assim como maior informação e mais oportunidades de carreira. Exemplificando, os alguns participantes afirmam:

Agora há muita coisa que os próprios institutos estão a fazer em termos de comunicação de ciência. (C1)

Não havia uma política clara de investimento na ciência como há hoje. Hoje nós ouvimos o primeiro-ministro falar com regularidade dos dinheiros que são investidos, da percentagem do PIB que é posto, da importância da ciência para o desenvolvimento económico e social do país, portanto nada disso havia. (C2)

Actualmente a investigação em Portugal está muito desenvolvida, portanto há muitas mais oportunidades do que havia na altura. (C3)

Quer dizer, há coisas que estão, do ponto de vista do financiamento, há coisas que ainda têm de ser melhoradas, sem dúvida, e, têm mesmo de ser melhoradas. Mas... de resto, acho que há uma grande abertura. Pelo menos dentro do contexto do Instituto de investigação. Se estivesse numa universidade se calhar era diferente. Dentro deste contexto é possível. (C5)

E hoje tenho a plena convicção de te dizer que é absolutamente possível fazer investigação de nível, do melhor que se faz em todo o mundo em Portugal. (C6)

Por outro lado, embora os participantes reconheçam que, actualmente, em Portugal, existem condições para se fazer investigação científica de nível internacional, admitem também haver ainda algumas diferenças relativamente a outras sociedades e contextos de investigação.

A maneira como estamos organizados é que não é equivalente à maneira como sociedades que são cientificamente mais competitivas e que estão na linha da frente estão organizadas. (C2)

Mas é sempre uma luta. E é importante perceber que a ciência cá não é vista da mesma forma como a ciência é vista lá fora. (C4)

Porque realmente este não é o melhor sítio, quer dizer, é muito bom, mas ainda não é o melhor de maneira nenhuma. Quer dizer, nós trabalhamos aqui que nem uns doidos para fazer aquilo que podíamos fazer muito mais facilmente noutra sítio, porque tinha mais financiamento ou nem sequer tinha de concorrer a financiamento. (C5)

Ainda, observamos diferenças entre as condições promotoras da investigação científica em universidades (ou contexto académico), e os institutos e laboratórios de investigação. Em contexto académico, a multiplicidade de funções que um docente/investigador desempenha parece ser uma dificuldade que os investigadores encontram na sua dedicação à investigação. Os participantes que trabalham em contexto académico afirmam:

Porque nós damos muitas horas de aulas, damos muito tempo, o tempo lectivo é ocupado de uma maneira que eu acho completamente irrazoável se nós queremos afirmar o nosso sistema científico em termos internacionais. [...] Todo o resto do tempo eu estou ocupado entre aulas, e exames, e não me sobra muito tempo para ir ao estrangeiro. E isso mina a possibilidade da pessoa continuar a alargar a sua rede de contactos, manter a sua rede de contactos, e trabalhar na linha da frente da investigação. Portanto, eu penso que a Universidade portuguesa nesse aspecto ainda tem muito que andar. (C2)

Hoje em dia, a investigação, a competição é a nível internacional, nem vale a pena fazermos investigação se estamos a nível nacional, porque nós queremos contribuir para o conhecimento mundial. E internacionalmente, quer dizer, a maior parte dos investigadores são investigadores a tempo inteiro. [...] De maneira que eu acho que Portugal tem de perceber que a investigação é um trabalho como outro qualquer. A tempo inteiro, não é uma coisa que a pessoa faça ali numa perninha. (C3)

Os participantes que desenvolvem o seu trabalho essencialmente em institutos e laboratórios de investigação admitem também haver ainda algumas dificuldades, embora reconheçam ser possível desenvolver investigação de nível internacional.

E hoje tenho a plena convicção de te dizer que é absolutamente possível fazer investigação de nível, do melhor que se faz em todo o mundo em Portugal. (C6)

Ainda de referir que parece consensual que a competitividade da área profissional determina que os participantes procurem desenvolver trabalho de nível internacional. Deste modo, todos procuraram sair de Portugal para fazer formação no exterior, e consideram fundamental manter redes de contactos internacionais. Por outro lado, valorizam o facto de conseguirem manter níveis superiores de desempenho mesmo estando a trabalhar em Portugal. Como refere um dos participantes: *O nosso trabalho tem mais mérito nesse sentido porque é feito em circunstâncias que são mais difíceis. (C2).*

Percepções de Excelência

Na figura 5.14 podemos observar quais as características mais referidas quanto às percepções sobre um desempenho de excelência em investigação científica.

Os participantes destacam sobretudo a determinação e luta por objectivos, a capacidade de trabalho e a prática deliberada, e a paixão devotada ao trabalho como principais dimensões associadas a um desempenho de excelência na investigação científica, assim como aquilo que os distingue dos seus pares.

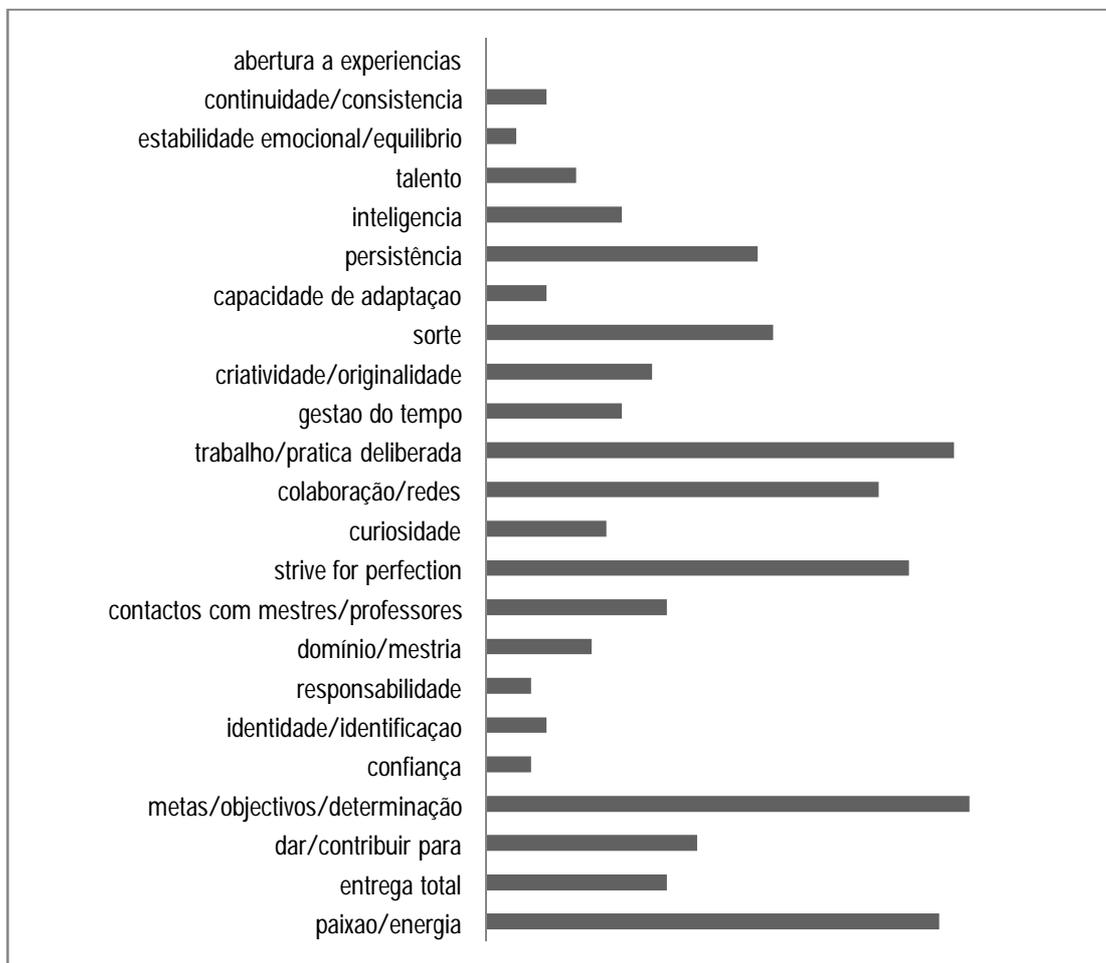
Todos os participantes descrevem ser fundamental ter objectivos ambiciosos e ser determinado para seguir esses objectivos em ciência. Exemplificando, os participantes referem:

É a pessoa quer, não desiste, acredita que vai lá chegar, ser persistente. (C3)

E uma pessoa tem é que ser determinada e ter a motivação suficiente para não deixar que os insucessos nos afectem ao ponto de fazer com que queiramos desistir daquilo que estamos a fazer. Para quem faz investigação é fácil perceber que nas experiências que nós fazemos, 90% ou 95% das vezes não funciona. Portanto só aqueles 5%, 10%, das vezes que as coisas funcionam e que de facto nós conseguimos perceber que estamos no caminho certo e que conseguimos dar um passo à frente. Isso tem que ser, esses 5% ou 10% têm de ser suficientes para nos motivar para nós continuarmos. (C4)

O que pode fazer uma grande diferença, e eu acho que só fiz o click a determinada altura, também quando percebi que podia fazer isso, é o facto da pessoa sentir que pode ser um dos melhores a nível mundial. (C5)

Figura 5.14 – Distribuição das codificações relativas às percepções de excelência - cientistas.



Parece também ser consensual a importância da capacidade de trabalho e a prática deliberada como condição para um desempenho superior na investigação científica. Alguns participantes afirmam:

Primeiro a pessoa tem de trabalhar muito. As coisas não saem do nada. Não há... eu não conheço ninguém cuja genialidade lhe permita estalar os dedos e obter resultados. Isso não existe. (C2)

É importante trabalhar muito, com grande dedicação. Do trabalho advém publicações. (C4)

Um investigador excelente sem dúvida é uma pessoa que não só é inteligente e criativa, mas também tem muita capacidade de trabalho e muito organizada, acho que isso é essencial. (C5)

Destaca-se também a intensidade emocional dedicada ao trabalho, o que é apontado pelos participantes como uma das características que os diferencia como investigadores excepcionais, e aos investigadores de excelência em geral. Exemplificando, alguns participantes afirmam:

Porque no fundo nós gastamos energia com essa obsessão. E essa é uma desvantagem. Mas ao mesmo tempo, também nos dá, quer dizer, adrenalina que às tantas aumentamos esse desvio-padrão para cima. (C1)

Eu acho que fundamental, fundamental, é de facto a paixão. (C3)

Ou fazes isso porque não encaras isto como um trabalho mas sim como puro prazer, mas se por acaso essa exigência for cobrada no sentido de realização e se essa realização não acontece, tu podes decidir “pá, estou cheio disto. Chega para mim. É aqui que eu paro e vou fazer outra coisa.” [...] É isso que te vai, acho eu, que pode ser determinante em maneres-te vivo neste negócio. (C6)

Para além da paixão, da capacidade de trabalho e da determinação, os participantes referem também outras características. Por um lado, algumas características da personalidade como o perfeccionismo e a persistência, parecem exercer também um papel fundamental.

Eu sinto uma auto-motivação muito grande. Sinto que, quando tenho algum insucesso o que eu procuro fazer é tentar ser melhor. É tentar da vez seguinte fazer as coisas melhor, e tentar ter sucesso na vez seguinte. Sinto que a determinação que eu tenho que é muito importante, uma vontade muito grande de vencer, de estar na linha da frente, de ser reconhecido, isso é algo que eu sinto que me dá muita força, que me faz querer estar ao mais alto nível, enquanto puder. (C4)

É preciso paixão, e depois é preciso persistência. E deve ser preciso também alguma auto-confiança da pessoa acreditar que vai conseguir. Embora eu tenha tido momentos em que disse “pronto, não vou conseguir”. Mas aquilo não me consolava. (C3)

Os participantes destacam também a sorte como um ingrediente importante no seu percurso de excelência. A sorte neste contexto parece estar mais relacionada com um conjunto de oportunidades que surgiram em determinado período da carreira dos participantes, do que com a incontrolabilidade de um evento. De qualquer modo, os participantes reconhecem que “estar no sítio certo, à hora certa, com o trabalho certo” pode ter feito a diferença no reconhecimento do seu trabalho e no desenvolvimento da sua carreira.

Outro é a sorte. Tem um papel importante e é algo que nem sempre se controla. Eu tive sorte de ter ido trabalhar com esta pessoa que ao fim de algum tempo foi para o MIT, portanto tive sorte de ir para o MIT a seguir. (C4)

Eu acho que o que faz um investigador de sucesso é isso. O trabalho e sorte nas escolhas que fez. [...] A pessoa tem de estar no sítio certo à hora certa para fazer aquilo que é

verdadeiramente importante. Mas isso não diminui o trabalho daqueles que não conseguem esse reconhecimento. Não são piores investigadores. Simplesmente não tiveram essa janela de chance. Eu tive. (C2)

Eu tive sempre a sorte de... não sei, os projectos, o andamento, o experimental, o andamento dos projectos em que me envolvi, os resultados saírem no momento em que as pessoas estavam a ferver pela resposta! E isso obviamente marca muito o impacto da tua investigação e obviamente acelera a progressão na tua carreira. Cria-te oportunidades que podiam não surgir, ou surgir muito mais tarde, que acabam por surgir em momentos muito precoces da tua vida. Por isso, acho que isso foi o factor chave. Naquilo que eu estava a fazer tive sempre a sorte de as coisas acontecerem sem muitas demoras. As coisas aconteceram de forma muito natural e fluida e no momento certo, que as pessoas queriam saber. (C6)

Por fim, importa sublinhar a importância do trabalho em colaboração e da existência de uma rede de contactos, assim como a capacidade de comunicar e de gerir relações sócio-profissionais, o que permite manter e alimentar o nível competitivo dos participantes.

Depois também é preciso ter alguma capacidade de socializar, para trabalhar em colaboração. Há quem consiga ter sucesso sem ter competências sociais mas eu acho que é muito difícil. Porque aqui é preciso colaborações para se conseguir projectos, é preciso ser racional para uma pessoa se sentar e conseguir convencer os outros do nosso projecto. (C1)

As pessoas com quem eu trabalho são gente de nível internacional muito alto. Portanto, dá-me satisfação trabalhar com eles porque a solução dos problemas flui mais rapidamente. É mais fácil ultrapassar as dificuldades em conjunto do que ultrapassar as dificuldades sozinho. [...] E isso torna mais fácil chegar aos resultados. O que é essencial num mundo que é extraordinariamente competitivo e onde não há lugar para quem chega em segundo. (C2)

Outra característica determinante [...] é o facto de a pessoa ter também capacidade de interagir com pessoas muito diferentes, e capacidade de ouvir pessoas. E... e acho que isso para mim foi muito importante. Ir a diferentes sítios e ter a capacidade de interagir com diferentes pessoas, nos EUA, na Europa, acho que é muito determinante na carreira. Porque são pessoas que depois também nos ajudam a pensar no nosso trabalho, e nos convidam para acontecimentos e para coisas que são importantes, e portanto acho que isso é muito determinante, o facto de a pessoa saber interagir. Acho que a capacidade de comunicação e de à vontade social é muito importante em ciência. (C5)

Outras características foram referidas, de certa forma associadas às já destacadas, e que dizem respeito à importância de ser criativo, inteligente e original na resolução dos problemas, o contacto com mestres e pessoas de referência, a curiosidade, e a capacidade de organização e gestão do tempo. Parece também ser importante que os investigadores de excelência tenham como objectivo contribuir para o desenvolvimento da ciência, tal como afirma o participante C5:

Eu acho que é muito importante, e eu reconheço isso em pessoas, entre os pares, pessoas que tenham preocupações externas. Seja ao nível da educação, seja ao nível da comunicação

de ciência, portanto são pessoas que têm preocupações não só com o seu próprio trabalho mas também com a sociedade em que estão inseridas e em contribuir para um melhoramento dessa sociedade.

Dimensões salientes

Conforme a figura 5.2 apresentada no início deste capítulo, observamos que uma parte significativa das entrevistas dos cientistas centra-se também em dimensões pessoais, sendo a maior percentagem da codificação atribuída aos processos. Destaca-se ainda a descrição dos percursos formativo e profissional, assim como aspectos relativos ao contexto macro, às experiências significativas e às percepções de excelência.

Tomando em consideração as análises relativas às dimensões contextuais, destacamos alguns aspectos partilhados pelos participantes e que parecem contribuir para a caracterização dos seus percursos.

Interesses científicos precoces e desempenhos académicos superiores

Todos os participantes descrevem ter revelado desde cedo interesses científicos, o que parece ter contribuído para as opções vocacionais que foram fazendo nos seus percursos. Ainda que alguns afirmem que, na altura da entrada na universidade, não conhecessem qual o caminho a seguir para ser investigador/a, todos revelam ter sentido desde cedo o interesse e curiosidade pela investigação. Os participantes descrevem ter tido sempre bons desempenhos escolares, embora a generalidade deles revelem que só no ensino superior desenvolveram métodos de estudo. Alguns receberam prémios de mérito durante a sua formação universitária.

Contudo, parece ter sido a formação pós-graduada que lhes permitiu desenvolver os seus interesses e marcar o início do seu percurso científico. Como refere uma das participantes: *fiz com relativa facilidade a faculdade, e fui uma boa aluna, mas não posso dizer que foi um curso que me satisfez imenso ou que eu achei que foi fantástico.* (C1) E acrescenta:

Acabei a parte prática do mestrado, percebi que era aquilo que eu queria fazer, que queria fazer investigação, [...] e no mesmo grupo ofereceram-me, enquanto eu estava lá naqueles cinco meses, se eu não queria ficar para fazer doutoramento. (C1)

Importa ainda referir que os interesses científicos dos participantes se desenvolveram extra-aulas e extra curricularmente. Os participantes revelam ter procurado outras formas de desenvolver a sua curiosidade, por exemplo, consultando livros além dos que eram sugeridos nas aulas, procurando outras actividades fora do contexto académico.

Estímulo e oportunidades

Ao longo do percurso formativo dos participantes, destaca-se a presença de um conjunto de estímulos e oportunidades que parecem ter funcionado como impulsionadores das suas carreiras. Os participantes destacam alguns professores e algumas disciplinas que contribuíram para despertar interesses por áreas específicas, mas distinguem sobretudo os períodos de pós-graduação. O período de doutoramento parece ter sido crucial para contactar com *experts* internacionais na sua área, desenvolver redes de colaboração, terem oportunidade de trabalhar em laboratórios de nível internacional e com pessoas que se revelaram cruciais no seu percurso. De facto, as “descobertas” que se revelaram decisivas para o sucesso dos participantes foram realizadas, na generalidade dos casos, no período de doutoramento, ou, num caso em particular, durante uma licença sabática. Exemplificando, uma das participantes refere:

E durante o meu doutoramento tive muita sorte. Tive sorte porque, porque tive a sorte de ter na mão uma coisa que se revelou ser muito gira. Pronto, tenho o mérito de o ter descoberto mas também às vezes a pessoa pode ter muito mérito mas também se o que tiver na mão à priori não for nada de especial, também não consegue descobrir nada de especial. (C3)

Ambientes Óptimos de Aprendizagem

Na análise dos percursos dos participantes, observamos a presença de ambientes óptimos de aprendizagem fundamentais no desenvolvimento da carreira dos participantes. Por um lado, destacam-se os ambientes familiares, pelo estímulo à curiosidade, ao desenvolvimento de interesses, assim como pelo apoio às decisões vocacionais durante o percurso dos participantes. Importa destacar que os participantes são oriundos de diferentes *backgrounds* socioeconómicos, isto é, participantes descendentes de famílias com níveis superiores de habilitações literárias, profissionais de quadros superiores ou especialistas de profissões intelectuais e científicas, a participantes descendentes de famílias com níveis médios de habilitações literárias, sendo “o primeiro licenciado da família”.

Por outro lado, destacam-se os ambientes profissionais. No discurso dos participantes, todos descrevem os vários ambientes profissionais onde estiveram inseridos durante o seu percurso como estimulantes, como contextos estimulantes e competitivos, onde desenvolveram importantes contactos e se abriram oportunidades para o desenvolvimento das suas carreiras. Como descreve um dos participantes:

Isso é outra das coisas que fez parte do meu sucesso, que não é só meu, durante a minha sabática. Em que me juntei com um professor espanhol que é provavelmente o melhor físico de Espanha, e com um professor que está numa Universidade americana mas que é brasileiro, e os três funcionamos de uma maneira perfeita. [...] Mas essa dinâmica criada pelo grupo, pelo menos durante esse período, foi absolutamente vital para o sucesso que todos nós tivemos. Não foi só meu. Foi o sucesso dessas 3 pessoas. Nós, numa estatística que foi feita pelo Instituto Max Planck, em Agosto do ano passado, nós os 3 éramos os cientistas que mais produção científica tinham no mundo inteiro naquela área de investigação. E isso vem desta dinâmica que se pôs em movimento e que vai diminuindo mas que, numa inércia que como estava em movimento com uma massa muito grande, tem-se vindo a propagar ao longo do tempo, e como eu disse há pouco, isso permitiu pôr problemas nos quais nós continuamos a colaborar constantemente. (C2)

E escolhi Edimburgo porque era uma pessoa muito próxima do meu orientador daqui e tinha sido também meu professor durante o primeiro ano dos cursos da Gulbenkian. Portanto, eu sabia que era uma referência, e desde aí... as coisas correram muito bem e isso faz, se calhar é uma das razões por que hoje estou aqui. As coisas correram muito bem em termos de concretização do trabalho e de divulgação desses resultados. (C6)

Colaboração e relações sociais

Um outro aspecto de destaque no discurso dos participantes e relacionado com os ambientes profissionais óptimos tem que ver com a existência de uma comunicação aberta nas equipas e a preocupação em fomentar relações interpessoais positivas. Os participantes destacam a importância das relações sociais com os pares, como podemos testemunhar através de alguns excertos:

Raramente estou aqui com a porta fechada no gabinete. Primeiro, o gabinete não é só meu, partilho com membros da equipa, e mesmo, é muito raro, a não ser que esteja numa conversa telefónica ou qualquer coisa, porque toda a gente geralmente sabe o que se passa aqui tudo, a porta está sempre aberta, as pessoas sabem que me podem vir sempre perguntar e entrar em contacto comigo. Porque eu acho que esse tipo de interacção é muito importante. (C1)

De facto, a colaboração entre pares e a alimentação de contactos em redes internacionais de investigação parece crucial para que os participantes consigam manter-se e lidar com o nível competitivo dos seus ambientes profissionais.

O que me dá satisfação na colaboração é a relação humana. E... claro, que as pessoas com quem eu trabalho é gente de nível internacional muito alto. Portanto, dá-me satisfação trabalhar com eles porque a solução dos problemas flui mais rapidamente. É mais fácil ultrapassar as dificuldades em conjunto do que ultrapassar as dificuldades sozinho. (C2)

A maneira como lidamos com isso é tentando falar com o máximo de pessoas no mundo. Portanto eu conheço a maior parte dos investigadores na minha área, viajo bastante, falo muito com eles. E tento perceber quem está a fazer o quê para tentar não termos, não estarmos a fazer a mesma coisa. (C5)

Nós todos os anos, foi uma coisa que nos começamos aqui desde o primeiro ano, fazemos um retiro. Isso é uma coisa muito americana, os americanos fazem muito estas coisas. E eu acho que é uma maravilha, porque para trabalhar aspectos de grupo, motivação geral, de avaliação, de introspecção, de projecção futura, estes retiros são muito bons. São momentos em que tu saís daqui, deste ambiente, e vais para um ambiente diferente e vais avaliar o que fizeste e pensar o que é que queres fazer. Nós fazemos isso todos os anos. (C6)

Internacionalização

Um outro aspecto que se destaca nos participantes tem a ver com a sua saída para o estrangeiro em determinado período da sua formação. Embora todos tenham realizado a sua licenciatura em Portugal, acabaram por realizar os seus doutoramentos total ou parcialmente no estrangeiro. Como já referido, os próprios reconhecem o nível competitivo da área em que estão inseridos, e por isso é crucial manter níveis de desempenho internacionais. Como afirmam alguns participantes:

Hoje em dia, a investigação, a competição é a nível internacional, que nem vale a pena fazermos investigação se estamos a nível nacional, porque nós queremos, contribuir para o conhecimento mundial. (C3)

Também tentar, uma vez que trabalho numa área de investigação, muito competitiva, puxar mesmo pela cabeça e pelas pessoas do laboratório para tentarmos arranjar ângulos mais originais, em que não haja tanta competição. Ou seja, no fundo, a pessoa quer, quando está a fazer investigação, estar à frente da onda. Em última análise estar na crista da onda, mas nunca atrás da onda. (C5)

Sorte

Finalmente, um dos aspectos que importa destacar é o papel atribuído à sorte no desenvolvimento dos percursos dos cientistas. Os participantes reconhecem que uma grande parte do seu mérito científico parece decorrer do facto de “estarem a hora certa, no sítio certo, a fazer a coisa certa”. Reconhecem que trabalham numa área profissional extremamente

competitiva, onde há muitos investigadores pelo mundo a trabalharem sobre diversos assuntos, pelo que terem o seu trabalho reconhecido internacionalmente é também uma questão de “sorte”. Ainda, acrescentam que a sorte advém também das escolhas que fizeram ao longo do seu percurso. Como os próprios afirmam:

Porque se medir o sucesso pelas citações que tem, pelo reconhecimento pela comunidade, pelos prémios que recebe fruto do seu trabalho, a pessoa tem de estar no sítio certo à hora certa para fazer aquilo que é verdadeiramente importante. Mas isso não diminui o trabalho daqueles que não conseguem esse reconhecimento. Não são piores investigadores. Simplesmente não tiveram essa janela de chance. (C1)

E durante o meu doutoramento tive muita sorte. Tive sorte porque, porque tive a sorte de ter na mão uma coisa que se revelou ser muito gira. Pronto, tenho o mérito de o ter descoberto mas também às vezes a pessoa pode ter muito mérito mas também se o que tiver na mão à priori não for nada de especial, também não consegue descobrir nada de especial. (C2)

Outro é a sorte. Tem um papel importante e é algo que nem sempre se controla. Eu tive sorte de ter ido trabalhar com esta pessoa que ao fim de algum tempo foi para o MIT, portanto tive sorte de ir para o MIT a seguir. (C4)

Eu acho que para além de tudo, sou uma pessoa de muita sorte. Eu acho que tenho mesmo muita sorte. Acho que tive sempre a sorte de as coisas acontecerem no timing certo. Sei lá. Porque é diferente, tu fazes uma investigação e tens um resultado, é diferente teres esse resultado quando toda a gente anda à procura desse resultado, ou quando ninguém anda à procura desse resultado, eu tive sempre a sorte de... não sei, os projectos, o andamento, o experimental, o andamento dos projectos em que me envolvi, os resultados saírem no momento em que as pessoas estavam a fervilhar pela resposta! E isso obviamente marca muito o impacto da tua investigação e obviamente acelera a progressão na tua carreira. Cria-te oportunidades que podiam não surgir, ou surgir muito mais tarde, que acabam por surgir em momentos muito precoces da tua vida. (C6)

Quanto às dimensões pessoais, destacamos algumas características pessoais comuns aos participantes, assim como aspectos que se destacam relativos aos processos e desempenho.

Características da Personalidade

Ao nível das características pessoais, destacam-se as características da personalidade, sobretudo a determinação e a curiosidade. Todos revelam ao longos seus discursos que “sempre foram muito curiosos/as”, e determinados na luta pelos seus objectivos. Como refere

um participante: *Sinto que sou muito determinado e que luto muito pelas coisas que eu pretendo alcançar. E vou tendo vários objectivos.* (C4)

Os participantes destacam-se também pelo perfeccionismo adaptativo, procurando sempre “dar o melhor de si mesmos”, reagindo positivamente quando os seus objectivos não são alcançados, e tomando os erros como oportunidades de desenvolvimento. Neste sentido, revelam capacidade de adaptação às situações, enfrentando os desafios de forma confiante e positiva, e gerindo eficazmente as situações de transição e mudança. Associada também à curiosidade que manifestam, destaca-se ainda a abertura à experiência. Os participantes revelam disponibilidade para explorar e desenvolver experiências diversificadas, no seu contexto profissional, mas também pessoalmente. Como refere uma participante *necessito de me realizar em vários campos diferentes.* (C3)

Ainda, os participantes revelam uma grande capacidade de organização, que lhes permite gerir o tempo e as tarefas de forma eficaz.

Valores pessoais: contribuir para o desenvolvimento da ciência e procura do equilíbrio

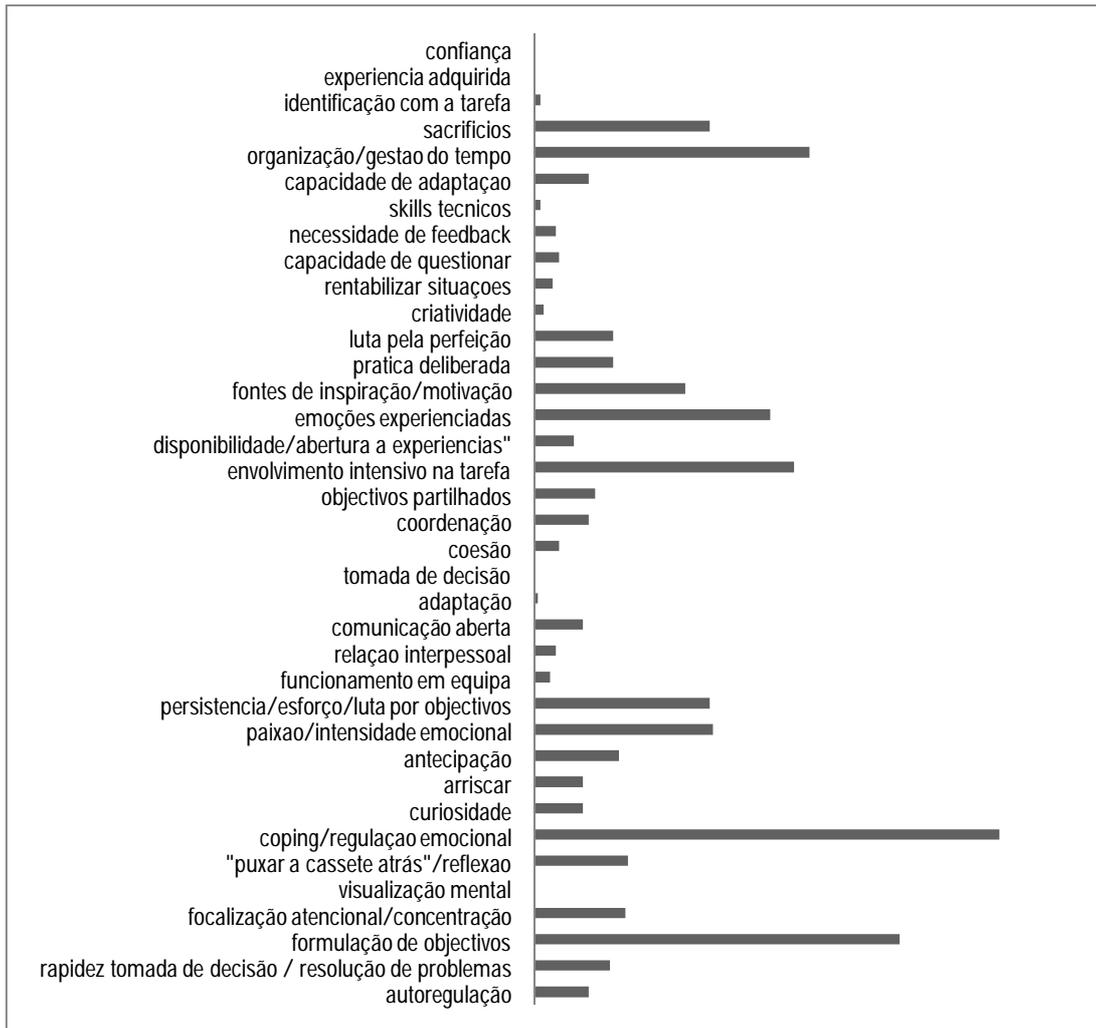
Ao longo do seu discurso, os participantes sublinham a importância de terem um objectivo “maior” na sua actividade profissional: contribuir para o desenvolvimento da ciência em geral, e promoverem a ciência de nível internacional em Portugal. Esta parece ser uma preocupação partilhada por todos os cientistas.

Os participantes referem também a importância de procurarem o equilíbrio, no sentido de uma gestão balanceada entre a vida profissional e a vida pessoal. Como refere um dos participantes: *quero ser uma pessoa normal.* (C6)

Processos e desempenho

Ao nível dos processos e do desempenho, no caso dos cientistas destacam-se sobretudo três grandes dimensões que agrupam um conjunto de competências e estratégias que caracterizam os participantes (figura 5.15).

Figura 5.15 – Totais relativos aos processos – cientistas.



Assim, destacamos uma dimensão emocional, uma dimensão motivacional e uma dimensão relacionada com o comprometimento com a tarefa.

Na *dimensão emocional*, o discurso dos participantes faz emergir a importância de estratégias de *coping* e regulação emocional no seu quotidiano. Como afirma um dos participantes:

A forma como tu encaras esses momentos é o que te vai determinar até onde é que tu vais nesta carreira. Porque se tu consegues encarar isso com alguma naturalidade e perceber "ok, isto faz parte do processo e é assim que funciona, porque se não fosse assim, o processo não funcionaria". (C6)

A intensidade emocional que dedicam à sua actividade profissional e o reconhecimento da presença de um conjunto de emoções associadas a experiências de sucesso e de insucesso (como no caso de *papers* recusados ou resultados de outros grupos publicados antes dos seus), parecem exigir uma boa gestão das emoções pessoais, mas também em relação com os outros.

Todos os participantes descrevem o prazer associado ao trabalho que desenvolvem e tomam as situações de stress e ansiedade como “partes integrantes” do seu trabalho. Exemplificando, uma das participantes afirma:

Ou seja, ao mesmo tempo estar aqui dá-me um prazer imenso mas nessas alturas más, eu acho que sofro tanto! Sofro... é relativo! Mas ao mesmo tempo é uma coisa assim tão sentida, penso: “mas por que é que eu sequer me meto nisto? Porque não faço outra coisa qualquer?” não é? E portanto, há uma certa dualidade que ao mesmo tempo adoro e outras vezes odeio. Mas sem dúvida que no dia seguinte já passou. (C1)

Uma outra dimensão que se destaca tem a ver com uma *componente motivacional*, nomeadamente, a definição e luta por objectivos, e as fontes de motivação na actividade profissional dos cientistas. Os participantes estabelecem objectivos de realização ambiciosos mas realistas, procurando manter o seu trabalho em níveis competitivos internacionais. O reconhecimento que advém do mérito científico dos seus desempenhos parece contribuir para manterem a motivação na sua actividade profissional, mas, tal como referido anteriormente, é a “satisfação” e “prazer” decorrentes do seu envolvimento nas tarefas que parece funcionar como “força motriz”. Além das emoções experienciadas, ter como objectivos o sucesso e contribuir para o desenvolvimento da ciência parecem também funcionar como motivação para a realização:

Eu penso que é essa satisfação que está, um dos estímulos contínuos do trabalho de investigação. A pessoa torna-se viciada de alguma maneira na satisfação que retira de conseguir fazer, resolver os problemas. É o que me parece. (C2)

Entre dizer que o que me motiva é aquela coisa bonita, o que me motiva é pensar que eu vou contribuir com qualquer coisa, acho que sim. Acho que isso motiva. Ou se é um objectivo menos altruísta, que é só o gozo em cada momento de pensar como é que pode ser. Portanto, eu acho que é os dois, mas não sei qual é o mais importante. (C3)

A vontade de não querer falhar e de querer ter sucesso é uma motivação muito forte para que eu tente fazer as coisas que faço o melhor que posso. (C4)

Por fim, destaca-se a dimensão relacionada com o *comprometimento com a tarefa*. Neste ponto, os cientistas destacam o envolvimento intensivo na tarefa e a capacidade de organização e gestão do tempo. Os participantes revelam dedicar-se intensamente à sua actividade profissional, ocupando pelo menos 10 horas do seu dia às tarefas profissionais. Por outro lado, para garantir o sucesso dos seus desempenhos, num contexto extremamente competitivo, e com uma multiplicidade de tarefas a seu cargo, parece ser crucial ter boas competências de organização e gestão do tempo. Estas competências passam por estabelecer

objectivos, definir prioridades, e ter capacidade para avaliar e antecipar situações. Esta capacidade de organização e gestão do tempo parece ser também crucial para manter uma boa gestão do tempo livre ou do tempo dedicado à família.

Ainda de acrescentar que, embora com menos destaque, também estão presentes competências associadas às características pessoais dos participantes como a luta pela perfeição, a auto-confiança e auto-eficácia, e a curiosidade. Os participantes revelam também estratégias cognitivas sendo capazes de resolver rápida e eficazmente os problemas, de avaliar e reflectir sobre as situações, antecipando a resolução dos problemas. Ainda, manifestam também um conjunto de estratégias para manter um relacionamento positivo entre os pares, nomeadamente partilhando objectivos comuns, mantendo uma comunicação aberta, e coordenado papéis e tarefas.

Síntese

Analisando os dados dos cientistas, destacamos alguns aspectos relativos ao contexto profissional da investigação científica, às percepções de excelência dos cientistas e às dimensões mais salientes no discurso dos participantes. Relativamente ao contexto profissional da investigação científica, destacam-se as diferenças entre os contextos académicos e os contextos laboratoriais quanto às condições promotoras de investigação de excelência, embora a generalidade dos participantes assuma que é possível fazer investigação de nível internacional em Portugal. Quanto às percepções de excelência, os cientistas enfatizam a determinação e luta por objectivos, o envolvimento intensivo e prática deliberada, a paixão pela área e o trabalho em colaboração como aspectos centrais no desenvolvimento do percurso de um cientista excelente.

Quanto às dimensões contextuais mais salientes no discurso dos cientistas, sublinhamos aspectos relativos às condições promotoras de um percurso de excelência na investigação científica, como ambientes óptimos, estímulos e oportunidades, a sorte, a internacionalização e as redes sociais. Sublinhamos ainda a capacidade de trabalho, de organização e de adaptação dos participantes, e destacamos a determinação e a abertura à experiência como principais características da personalidade dos cientistas. Relativamente aos

processos, agrupamos as competências e estratégias utilizadas pelos participantes em três dimensões principais, destacando-se a dimensão afectivo-emocional.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

The precise causes of individual excellence may be unique to each person, prohibiting any valid generalizations at all.

Howe (1982, p.1071)

Introdução

Ao longo deste trabalho apresentamos os nossos objectivos de investigação, procurando concretizá-los através da revisão teórica e do estudo empírico que conduzimos. A curiosidade científica em compreender a excelência levou-nos a uma extensa revisão bibliográfica, explorando modelos teóricos e dados empíricos em áreas tão distintas da Psicologia como a Educação, o Desporto, a Personalidade ou a Criatividade, e procurando entrar nos contextos reais da investigação científica nas ciências naturais e das artes performativas. A opção por uma metodologia qualitativa levou-nos a um processo contínuo de análise e interpretação dos dados, resultante do confronto dos dados da revisão bibliográfica com o conhecimento dos participantes obtido ao longo do processo de recolha de dados. Este capítulo final constitui a integração da informação mais relevante apresentada ao longo deste trabalho.

Neste capítulo serão discutidos os resultados da análise de conteúdo, procurando integrar os dados apresentados nos capítulos anteriores (IV e V) com a revisão bibliográfica realizada (I e II). Reconhecendo a complexidade da informação apresentada previamente, partimos dos objectivos de investigação que nos orientaram ao longo deste estudo para discutir os dados. Recordamos que este estudo prima pela sua natureza descritiva e compreensiva, e que os dados apresentados reflectem sobretudo a preocupação em conhecer e compreender como se caracterizam os percursos de excelência através do discurso directo de indivíduos excelentes. Assim, num primeiro momento, serão discutidos os dados partindo das

características e dos percursos destes indivíduos nas suas comunalidades, independentemente dos contextos de realização. Analisaremos aquilo que emergiu ao longo da análise das entrevistas dos participantes e que parece ser diferenciador dos seus percursos, nas suas dimensões contextuais e pessoais, em confronto com a literatura. Importa sublinhar que a discussão dos dados e as conclusões daí decorrentes circunscrevem-se ao âmbito deste estudo, e, deste modo, confinam-se aos dados de um grupo limitado de indivíduos. No entanto, consideramos este grupo representativo do fenómeno em análise, e, por se tratar de uma “amostra rica em informação”, as “lições aprendidas” neste trabalho pretendem contribuir para a compreensão da excelência em contextos de realização.

Num segundo momento, e em jeito de considerações finais, apresentaremos uma reflexão global em torno deste estudo, assinalando os principais contributos e implicações, mas também as limitações com que nos confrontámos, procurando, assim, incentivar a discussão em torno da investigação na área da excelência.

Percursos de excelência: Lições aprendidas

Retomando a revisão teórica, relembramos que o conceito de excelência raramente surge operacionalizado conceptualmente, sendo mesmo questionado enquanto termo científico (Trost, 2000). As perspectivas teóricas existentes partem de diferentes concepções de desempenho superior ou excepcional e enfatizam determinados factores em detrimento de outros na compreensão e explicação da excelência, embora todas partam de um denominador comum: o desempenho superior de um indivíduo que se destaca em relação à generalidade das pessoas, e dos seus pares, em particular, num contexto socialmente reconhecido e num conjunto de conhecimentos específicos numa determinada área. De um modo geral, a globalidade da investigação teórica e empírica conclui acerca de um conjunto de factores pessoais e contextuais que parecem contribuir para o desenvolvimento da excelência. Orientados pelas propostas da literatura, procuramos também explorar tais dimensões no percurso dos participantes do nosso estudo empírico.

Ao longo da análise de conteúdo, organizámos os dados em dimensões pessoais e contextuais, procurando dar conta das características pessoais dos participantes e das

influências externas nos seus percursos. Embora considerando que as singularidades de cada percurso resultam da combinação única e dinâmica de influências contextuais e das características pessoais de cada indivíduo, apresentamos a discussão dos resultados organizando a informação em torno dos indivíduos, discutindo as características dos participantes, e dos percursos, analisando os factores contextuais de influência no desenvolvimento da excelência. Neste processo fomos destacando os principais pontos dos seus discursos e que constituem “as marcas” das suas histórias individuais. Reconhecendo as diferenças específicas de cada área, são as comunalidades entre os cientistas e os bailarinos que se destacam, contribuindo para uma possível caracterização global dos percursos de excelência.

Os indivíduos

Assumindo as potenciais distinções entre artistas e cientistas, encontramos vários pontos de convergência relativos às características pessoais dos participantes, que nos permitem compreender “como são” e “como fazem” os excelentes.

De um modo geral, estes indivíduos revelam características da personalidade que manifestaram ao longo de todo o seu percurso e que parecem ter contribuído para a definição da sua singularidade. A determinação e a abertura à experiência são, indubitavelmente as características que mais se destacam, assim como a curiosidade, a originalidade e a persistência, confirmando as propostas da literatura em torno dos desempenhos criativos e excepcionais (Barron & Harrington, 1981; Feist, 1998, 2006d; Gardner, 1993; Hamilton & Kella, 1992; Kerr et al., 2000; Kogan, 2002; Morais, 2003; Mumford et al., 2005; Simonton, 2003, 2009; Taylor, 1997). Desde cedo, cientistas e bailarinos demonstraram-se determinados e persistentes na prossecução dos seus objectivos, o que se foi revelando também nos momentos de transição e de tomada de decisão nas opções de carreira, mesmo quando confrontados com potenciais barreiras e dificuldades ao desenvolvimento do seu percurso. A curiosidade que revelam ter manifestado “desde sempre” parece estar associada com a abertura à experiência, o que, no sentido da proposta de Simonton (2003), lhes foi permitindo estar mais disponíveis e receptivos a vários estímulos e influências do exterior. Estas características podem ter contribuído para o desenvolvimento da originalidade e criatividade dos seus desempenhos, tal

como afirma Simonton (2003): "For instance, if a person displays an exceptional openness to experience from early childhood, then it seems likely that the person will reach adulthood with a richer and more diverse associative network" (p.484). Ainda, os participantes não só revelam características da personalidade fortes, mas valorizam também tais características nas suas percepções sobre o que distingue um profissional de excelência nas respectivas áreas. Embora nem sempre assumam "a excelência" dos seus desempenhos, as suas percepções de excelência acabam por coincidir com as características que vão revelando ao longo do seu discurso.

Tomando as referências da literatura, encontramos alguns pontos de distinção entre bailarinos e cientistas que importa assinalar. Os cientistas destacam-se mais pela sua capacidade de trabalho, e por serem organizados, metódicos e auto-regulados na forma como se envolvem nas tarefas, enquanto os bailarinos se destacam pela sua expressividade emocional, e pela forma pouco convencional, "pouco controlada" e desafiadora com que se envolvem nas tarefas. Por um lado, estes resultados confirmam os dados da literatura que propõem que os artistas são emocionalmente mais instáveis e menos convencionais que os cientistas (cf. Feist, 1998; Thomson et al., 2009), embora Simonton (2009) afirme que os cientistas mais eminentes são semelhantes aos artistas por serem originais, pouco convencionais, mais impulsivos, menos formais, menos inibidos e mais subjectivos. Por outro lado, parece-nos que estas diferenças reflectem essencialmente as especificidades das áreas, uma vez que nas artes há maior lugar à originalidade e à liberdade criativa e emocional, no sentido de procurar o que é menos comum e desafiar o convencional, e onde as emoções constituem uma ferramenta de trabalho importante, enquanto a investigação científica é uma área com regras e convenções inerentes à forma de "fazer ciência" e onde o "ser original" nem sempre é inicialmente bem aceite (Heinze et al., 2007; Ludwig, 1998; Simonton, 2009; Thomson et al., 2009). Estas diferenças parecem reflectir também os interesses diferenciados de ambos os grupos de participantes, e as respectivas escolhas vocacionais. Deste modo, os dados levam-nos às propostas da equipa de Lubinski e Benbow, no sentido de que os participantes procuram ambientes que correspondam aos seus interesses e aptidões, sendo os interesses os maiores preditores das escolhas vocacionais (Lubinski & Benbow, 2000, 2006; Simonton, 2009).

Além dos participantes se destacarem por revelarem uma personalidade forte, aquele que parece constituir o elemento diferenciador destes indivíduos em relação aos seus pares é a

paixão por aquilo que fazem. Alguns autores (cf. Amabile, 2001; Bloom, 1985; Gomez et al., 2001; Richie et al., 1997; Rip et al., 2006; Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagné, & Marsolais, 2003; Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet, & Blanchard, 2007) têm referenciado a paixão e o prazer associado ao envolvimento na actividade profissional enquanto fonte de motivação e importante factor para o investimento de tempo e energia nas tarefas. De facto, todo o discurso dos participantes é marcado pelo prazer e pela “obsessão” com que se dedicam à sua actividade profissional. Reconhecem que este é o ponto fulcral que os diferencia dos pares e que os motiva para aquilo que fazem: encaram o trabalho como prazer, o que os faz dedicarem-se intensamente “sem se sentirem cansados ou aborrecidos” no seu quotidiano, a serem perfeccionistas naquilo que fazem, e levam-nos também a lidar com as dificuldades com “naturalidade”, ou seja, como “desafios” e “oportunidades de aprendizagem”. Assim sendo, a paixão pela sua actividade profissional parece ser o factor responsável pelo envolvimento intenso em tempo e energia, pela motivação e pela intensidade emocional com que se envolvem nas tarefas.

Estes dados convergem no sentido do modelo do Dualístico da Paixão de Vallerand e colaboradores (Vallerand et al., 2003, 2007) que definem paixão “as a strong inclination toward an activity that individuals like (or even love), and in which they invest time and energy” (Vallerand et al., 2003, p.757). Estes autores defendem que a paixão por determinadas actividades pode representar uma característica central na identidade de um indivíduo, tornando-se parte daquilo que as pessoas são. Parece ser o que demonstram estes participantes, quando afirmam que a sua actividade profissional é “puro prazer”, revelando uma forte identificação com a sua actividade profissional. Deste modo, tal como Vallerand e colaboradores referem (2007): “those who have a passion for playing the guitar or for dancing do not merely play the guitar or dance; they are “guitar players” or “dancers”. Passionate activities are part of their identity – of who they are.” (p. 508).

A questão da identidade com a actividade profissional é particularmente evidente no caso dos bailarinos, que destacam a importância de se identificarem com os projectos, e revelam uma forte identidade com o “ser bailarino”. Esta questão tem sido referida na literatura, uma vez que os bailarinos, pela efemeridade do seu desempenho, e por serem eles próprios o instrumento e produto da sua actividade profissional, revelam uma forte identidade profissional (Anderson, 2009; Fortin, 2009; Gray & Kunkel, 2001; Kogan, 2002; Rip et al., 2006; Thomson

et al., 2009). Aliás, a forte identidade profissional dos bailarinos tem sido por vezes associada a dificuldades nas transições de carreira ou na recuperação de lesões (e.g. Anderson, 2009; Fortin, 2009; Rip et al., 2006).

Neste sentido, Vallerand e colaboradores (2003, 2007) distinguem a paixão harmoniosa (*harmonious passion*), resultante de uma internalização autónoma e livre da actividade na identidade do indivíduo, sem preocupação pelas contingências associadas, da paixão obsessiva (*obsessive passion*), resultante de uma internalização controlada, derivando de contingências associadas à actividade (e.g. aceitação social), que resultam num envolvimento na actividade que escapa ao controlo do indivíduo. Os indivíduos que revelem paixão harmoniosa têm uma forte identidade com a actividade, demonstram flexibilidade, o que lhes permite envolverem-se de forma mais profunda e concentrada nas actividades, experienciando afectos positivos, absorção e experiências de *flow* (Vallerand et al., 2003, 2007), e estando suficientemente livres e em controlo da actividade para poderem equilibrar, sem conflito, outras actividades das suas vidas. Em contrapartida, os indivíduos que revelam paixão obsessiva acabam por se deixar controlar pela actividade, envolvendo-se nas actividades de forma mais rígida e conflituosa, menos concentrada e emocionalmente menos positiva. Por se envolverem de forma obsessiva e compulsiva na actividade, os indivíduos com paixão obsessiva acabam por entrar em conflito com outras áreas da sua vida.

Este modelo é particularmente interessante quando ainda encontramos literatura que tende a associar os desempenhos criativos e a performance artística a estados dissociativos, a instabilidade emocional ou a estados patológicos (cf. Ludwig, 1998; Runco, 2004; Thomson et al., 2009; Feist, 1998). Thomson e colaboradores (2009) afirmam que os estados dissociativos podem exercer um papel positivo (e necessário) nos desempenhos em determinadas actividades, nomeadamente na performance artística, sendo necessário “des-patologizar” os artistas e os estados criativos. Se, por um lado, encontramos no discurso dos participantes referência à “obsessão” pela resolução de problemas ou pela própria actividade profissional, assim como descrições de “estados alterados de consciência” quando se encontram em processos criativos ou de resolução de problemas (relatados por cientistas e artistas), por outro lado, os participantes também revelam “saúde psicológica”. Adicionalmente, várias descrições dos participantes remetem-nos para o conceito de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), enquanto uma experiência subjectiva óptima decorrente

do envolvimento com prazer numa tarefa, caracterizada por: concentração intensa e focalizada, controlo sobre a acção, distorção da experiência temporal, sentido de recompensa inerente à própria acção, e um sentido de simbiose entre a acção e a pessoa. Deste modo, e partindo das descrições dos participantes acerca da forma intensiva com que se envolvem nas tarefas, podemos afirmar que estes indivíduos se caracterizam também por demonstrarem frequentemente experiência de *flow* quando envolvidos nas tarefas (Bracey, 2004; Hefferon & Ollis, 2006; Csikszentmihalyi, 1990).

Talvez possamos afirmar que os participantes revelam “paixão harmoniosa” pela sua actividade profissional pois, para além de uma forte identidade com a actividade, existe a preocupação em balancear a sua vida profissional com outras áreas da vida pessoal. Este constitui um dos pontos também relevantes dos dados dos participantes: a procura do equilíbrio emocional, quer dentro da sua área profissional, quer na gestão de outras áreas das suas vidas. É uma preocupação declarada pelos participantes o “ser uma pessoa normal”, na medida em que, embora reconheçam a sua paixão pela actividade profissional, procuram não se deixar absorver totalmente por ela, e “ter uma vida” fora do contexto do laboratório, da universidade, ou do palco. Assim, o equilíbrio da vida profissional com a vida familiar parece ser fundamental para o equilíbrio pessoal dos indivíduos, mesmo que, por vezes, haja sacrifícios a fazer nas várias áreas da vida de cada participante.

Ainda, quando analisamos os processos descritos pelos participantes e associados ao seu desempenho, verificamos que emerge uma dimensão emocional que engloba estratégias de *coping* e regulação emocional, a intensidade emocional associada ao envolvimento nas tarefas, e emoções experienciadas. Deste modo, uma boa gestão dos recursos emocionais, nomeadamente a regulação da intensidade emocional associada ao envolvimento nas tarefas, assim como a gestão de situações de ansiedade e stress, ou mesmo das relações com os pares, parece ser fundamental para o desenvolvimento de estados psicológicos óptimos e desempenhos excepcionais (Lazarus, 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Uphill & Jones, 2007). De acordo com Immordino-Yang e Damásio (2007), os recursos emocionais dos participantes poderão ter sido especialmente relevantes nos processos de aquisição e especialização do conhecimento, assim como na capacidade de adaptação e *coping* face a situações potencialmente stressantes e problemáticas. Como os mesmos autores referem (Immordino-Yang & Damásio, 2007):

It is simply not enough for students to master knowledge and logical reasoning skills in the traditional academic sense. They must be able to choose among and recruit these skills and knowledge usefully outside of the structured context of a school or laboratory. Because these choices are grounded in emotion and emotional thought, the physiology of emotion and its consequent process of feeling have enormous repercussions for the way we learn and for the way we consolidate and access knowledge. (p.9)

Immordino-Yang e Damásio (2007) acrescentam que o “pensamento emocional” engloba os processos de aprendizagem, memória e tomada de decisão em contextos sociais e não sociais (e.g. profissionais e académicos) e é neste contexto que surge a criatividade: “It is within the domain of emotional thought that creativity plays out, through increasingly nuanced recognition of complex dilemmas and situations and through the invention of correspondingly flexible and innovative responses” (p.8). Assim sendo, os recursos emocionais dos participantes parecem contribuir também para a flexibilidade e originalidade que demonstram nos momentos de tomada de decisão, na resolução de problemas e na adaptação a situações inesperadas ou pouco controladas.

No discurso dos participantes percebemos que, na generalidade dos momentos de transição e de tomada de decisão, as suas decisões reflectem a determinação na luta pelos seus objectivos, a paixão pela sua actividade profissional, a capacidade de enfrentar as potenciais dificuldades daí decorrentes ou situações desconhecidas, e estados emocionais positivos (e.g. optimismo). Neste sentido, alguns autores têm concluído que os indivíduos com desempenhos excelentes em vários domínios apresentam perfis óptimos de “saúde psicológica”, revelando um conjunto de competências psicológicas (e.g. confiança, concentração, controlo emocional, automaticidade, determinação), estratégias (e.g. discurso interno positivo, visualização, controlo das distrações, estabelecimento de objectivos) e disposições (e.g. optimismo, perfeccionismo adaptativo, motivação intrínseca) que contribuem para o desenvolvimento e manutenção de níveis superiores de desempenho (cf. Boehm & Lyubomirsky, 2008; Gould & Maynard, 2009; Eccles & Feltoch, 2008; Rip et al., 2006; Simonton, 2000, 2009). Várias das competências, estratégias e disposições referidas na literatura, associadas a níveis superiores de desempenho, foram apresentadas ao longo dos capítulos teóricos, e identificadas no discurso dos participantes. Observamos que, além da presença de uma dimensão afectivo-emocional nos processos e desempenhos dos participantes, onde se destacam os aspectos já referidos como a paixão, a intensidade emocional no envolvimento nas tarefas, e a estratégias de *coping* e regulação emocional, evidencia-se também um conjunto de competências e estratégias

associadas ao comprometimento com a tarefa. Destacamos a formulação de objectivos, a concentração e focalização na tarefa, o controlo sobre a tarefa, a visualização mental, as competências de organização e gestão do tempo, o perfeccionismo adaptativo, e a motivação intrínseca (associada à intensidade emocional no envolvimento da tarefa).

Tomando a proposta de Eccles e Feltovich (2008), algumas destas competências e estratégias são fulcrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da *expertise*, sendo transversais a várias áreas de realização e comparáveis aos “alicerces de um edifício”. Estes autores descrevem-nas como “competências de suporte” que sustentam o processo de aprendizagem e de desempenho, contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos e emocionais associados ao desempenho, e para a manutenção de níveis superiores de auto-confiança e motivação. Eccles e Feltovich (2008) identificam a visualização mental, o discurso interno (ou externo), a definição de objectivos, e as competências de planeamento, preparação e organização como principais competências psicológicas de suporte, associadas ao controlo da tarefa, à manutenção de níveis superiores de auto-eficácia e motivação, ao controlo de estados de ansiedade e stress, ao controlo da atenção e focalização na tarefa, assim como à gestão eficaz das múltiplas solicitações do ambiente profissional. De facto, estas competências têm sido amplamente referenciadas na literatura e associadas à aquisição e manutenção de níveis superiores de desempenho em várias áreas de desempenho (Bläsing et al., 2009; Boehm & Lyubomirsky, 2008; Brewer & Schommer-Aikins, 2006; Calvo-Merino et al., 2005; Cross et al., 2006; de Bruin et al., 2009; Eccles & Feltovich, 2008; Feist, 2006d; Gould & Maynard, 2009; Kerr et al., 2006; Lacaille et al., 2007; Nieminen et al., 2002; Noice & Noice, 2006; Nordin & Cumming, 2005; Quest & Duda, 2009; Rip et al., 2006; Roe, 1951; Shenton et al., 2004; Simonton, 1988a, 1991, 2000; Stevens et al., 2009; Talbot-Honeck & Orlick, 1998; Tremayne & Ballinger, 2008).

Sublinhamos ainda que uma das características comuns aos participantes é a capacidade de gestão das múltiplas tarefas que lhe são solicitadas no seu contexto profissional e a sua capacidade de adaptação face à complexa dinâmica dos ambientes profissionais. Este aspecto é especialmente evidente no caso dos cientistas, que exercem outras funções além da investigação, nomeadamente a orientação e gestão de equipas de trabalho, a docência, a coordenação de projectos, e a colaboração em equipas nacionais e internacionais de pesquisa. Neste sentido, o contexto da investigação científica apela a competências de planeamento,

preparação e organização, que lhes permitam gerir o tempo e as múltiplas tarefas, e também a “orientação selectiva para o que é realmente importante”, de forma a “concretizar coisas” e assegurar desempenhos de sucesso (Simonton, 1988a, 1991). Embora menos presentes no discurso dos bailarinos, as competências de organização e gestão do tempo ganham um outro significado no contexto da dança, associado não só à própria tarefa e desempenho, mas sobretudo ao planeamento eficaz da carreira, devido à natureza instável da própria área artística.

Conforme referimos, está também presente no discurso dos participantes os objectivos ambiciosos a que se propõem, e o perfeccionismo associado, na medida em que procuram “dar o melhor de si” e “lutar pela perfeição”. Tomamos aqui o conceito de perfeccionismo adaptativo de Stoeber e colaboradores (Stoeber et al., 2007, 2008; Stoeber & Eismann, 2007; Stoeber & Otto, 2006), considerando que os participantes se revelam perfeccionistas (adaptativos) na medida em que procuram atingir níveis superiores de desempenho que definem para si próprios, não reagem mal às imperfeições ou ao erro (pelo contrário, tomam-nos como desafios e oportunidades de aprendizagem), e não se preocupam com as expectativas externas face aos seus desempenhos. O perfeccionismo adaptativo tem sido associado a níveis superiores de conscienciosidade, extroversão, afectos positivos, satisfação com a vida, estilos activos de *coping* e sucesso, parecendo contribuir para a “conquista” da excelência (Stoeber & Eismann, 2007; Stoeber & Otto, 2006). Retomando a paixão como elemento fundamental no desenvolvimento da excelência, parece-nos que o perfeccionismo adaptativo destes participantes está também associado ao prazer pela sua actividade profissional, aos objectivos ambiciosos que estabelecem para si próprios e à regulação emocional que fazem do seu envolvimento na tarefa, permitindo-lhes procurar atingir níveis superiores de desempenho com prazer.

Este ponto acerca do papel de afectos positivos (nomeadamente o prazer) no desenvolvimento de desempenhos superiores não é ainda consensual na literatura, havendo autores que defendem o papel do prazer e da paixão na motivação para a tarefa (e.g. Amabile, 2001; Gomez et al., 2001; Richie et al., 1997; Rip et al., 2006; Vallerand et al., 2003, 2007), e outros que afirmam que a obtenção de níveis superiores de desempenho não é inerentemente agradável e motivante mas o que leva os indivíduos a se envolverem é o valor instrumental de melhorar o seu desempenho (e.g. Ericsson et al., 1993). Talvez possamos diferenciar aqui entre o processo e a realização procurando esclarecer estas duas posições teóricas. Por um lado, o processo de planeamento, preparação, construção, e desenvolvimento de um produto científico

ou artístico até à sua concretização (realização) na actividade profissional destes indivíduos é assumidamente um processo “sofrido”, que implica sacrifícios, experiências de ansiedade e stress, e mesmo questionamentos pessoais dos indivíduos acerca das suas competências e eficácia. Deste modo, confirma-se a perspectiva de Ericsson (Ericsson et al., 1993) acerca do processo de prática deliberada. Por outro lado, o momento da realização parece ser caracterizado por fortes experiências emocionais positivas, de absorção total e *flow*, tal como referido previamente. Exemplificando, um estudo de Kerr e colaboradores (Kerr et al, 2000) com bailarinos de dança moderna Japoneses concluiu que os bailarinos experienciam emoções mais negativas nos ensaios do que no momento da competição e *performance* em palco, afirmando que neste último momento, os bailarinos apresentam-se mais relaxados, activos (enérgicos) e com sentimento de “gratidão”. Os participantes neste estudo revelam estas experiências afectivas positivas no momento de um resultado laboratorial ou de uma *performance* em palco, afirmando que esse “prazer” (ainda que experienciado de forma breve) é o que “alimenta” a motivação e persistência para a tarefa durante o processo até à realização, mesmo quando confrontados com dificuldades, com erros, com sacrifícios, e afectos menos positivos.

De facto, no discurso dos participantes emerge um quadro bastante “emotivo, positivo, e equilibrado” de “como são” estes indivíduos com desempenhos de excelência, revelando a sua satisfação com a vida que têm e realização pessoal (Lubinski et al., 2006). As “marcas pessoais” de cada participante deixam transparecer a “garra”, a “paixão”, a “luta pela perfeição” que os caracteriza e parece ser fundamental nas suas histórias, mas também a forma equilibrada e controlada com que doseiam essa paixão, procurando “ter vidas normais” e não ficar “obcecados” com a sua actividade profissional.

Por fim, importa referir o papel de determinadas competências e aptidões que parecem funcionar como pré-requisitos para o desenvolvimento de níveis superiores de desempenho nas respectivas áreas. Referimo-nos, essencialmente, ao conhecimento especializado, a *expertise*, que cada participante demonstra na sua área de realização. A *expertise* parece constituir um elemento crucial para a manifestação de desempenhos excelentes, uma vez que estes participantes não teriam, com certeza, alcançado o reconhecimento profissional que têm sem tal *expertise* (Ericsson et al., 1993; Ericsson et al., 2007; Gagné, 2004; Williams & Ericsson, 2005, Simonton, 2003, 2008). No caso dos cientistas, o domínio de conhecimento especializado suas áreas específicas, e no caso dos bailarinos, a

manifestação de aptidões motoras e expressivas, parecem ser requisitos fundamentais para a manifestação de desempenhos de excelência. No entanto, embora assumido o seu papel pelos participantes, este conhecimento especializado (*expertise*) parece não ser suficiente para distinguir os excelentes, sendo as características pessoais referidas anteriormente aquelas que contribuem para as suas “imagens de marca” e, assim, os elementos diferenciadores da excelência no desempenho (Barron & Harrington, 1981; Bloom, 1985; Lubinski & Benbow, 2000; Morais, 2001; Runco, 2004; Simonton, 2000b, 2003; Sternberg, 2005; Sternberg & Lubart, 1999; Weisberg, 1993).

Os percursos

Os casos apresentados neste trabalho expressam a singularidade dos percursos de excelência, demonstrando que “não há atalhos” nem “caminhos únicos” na construção de um percurso de excelência. Seguindo a proposta de Simonton (2001), o desenvolvimento do “talento” revela-se um processo multidimensional, multiplicativo e dinâmico, onde o tipo de interacção entre os factores contextuais e as trajectórias individuais permanece ainda por esclarecer. De acordo com Simonton, (2001), a especificidade de um domínio de realização resulta de um conjunto de componentes (físicos, cognitivos e disposicionais) implicados na aquisição da *expertise* e no desempenho, cuja configuração pode-se alterar ao longo do tempo e revelar variabilidade individual. Deste modo, pode não haver indicadores precoces de talento, diferentes perfis individuais podem corresponder a uma mesma área de talento e manifestarem-se em diferentes momentos de percurso de vida, mas o talento também se pode perder.

A proposta de Simonton (2001) reflecte-se nos percursos individuais aqui apresentados, na medida em que se observam diferentes perfis individuais em desempenhos de excelência numa mesma área de realização (e.g. na investigação científica e na dança). Observamos que não há um padrão único nos percursos associado ao *background* familiar, à manifestação e identificação precoce de talentos excepcionais, ou no acesso a recursos necessários ao desenvolvimento dos seus interesses e aptidões. Na verdade, encontrámos diferentes contextos familiares, desde os mais directamente associados à área de desempenho, proporcionando estímulo e recursos necessários ao desenvolvimento de competências especializadas numa área, às famílias sem qualquer ligação à área de desempenho, com poucos

recursos e estímulos disponíveis. Contudo, verificamos que, na generalidade dos casos, as famílias constituem uma importante fonte de apoio emocional, financeiro e/ou logístico, assim como importantes transmissoras de valores associados ao “trabalho árduo” e ao “esforço”, acabando por constituir “modelos de ética de trabalho” (Bloom, 1985; Gould et al., 2001, 2002; Sekowski & Siekanska, 2008; Simonton, 2009; Olszewski-Kubilius, 2000).

Os nossos dados apontam ainda no sentido dos resultados de Bloom (1985), na medida em que não há descrição de manifestação precoce de talentos, mas o reconhecimento da “*uniqueness*” dos indivíduos parece ter surgido aquando do seu envolvimento em actividades específicas e do contacto com especialistas das respectivas áreas. Este dado é especialmente evidente no caso dos bailarinos, área onde poderíamos antecipar que os “talentos” se revelariam precocemente, mas onde, em contrapartida, as histórias dos participantes revelam mesmo situações de “negação das potencialidades” dos participantes. A este respeito, alguns autores (e.g. Olszewski-Kubilius, 2000; Simonton, 2003) sugerem que a existência de situações e eventos stressores (que aqui poderemos considerar os momentos de “negação” das capacidades e potencialidades dos bailarinos) são ingredientes necessários à criatividade, e que a motivação intrínseca e a orientação para o sucesso dos criativos resultam da satisfação de necessidades emocionais básicas através das suas actividades intelectuais e criativas. Este aspecto faz-nos questionar, mais uma vez, quais são as características que “antecipam” o sucesso dos desempenhos futuros, quando, tomando estes casos de desempenhos de excelência, as suas qualidades e potencialidades nem sempre foram reconhecidas. No caso dos cientistas, embora todos revelem ter sido “bons alunos”, não assumem ter sido sempre “os melhores alunos” ou se destacado em relação aos pares, até determinada fase activa do seu percurso.

Contudo, se assumimos a singularidade dos percursos, também reconhecemos neles a existência de um conjunto de factores facilitadores ou promotores no desenvolvimento da excelência. Os nossos dados convergem no sentido da literatura, onde tem sido valorizado um conjunto de facilitadores contextuais no desenvolvimento de percursos de excelência, nomeadamente, o acesso a recursos e profissionais de excelência, experiências significativas, o apoio de outros significativos e a existência de mentores (e.g. Amabile 1983; Bloom, 1985; Chan, 2005; Csikszentmihalyi, 1996; Ericsson et al., 2007; Feist, 2006d; Gagné, 2004; Gardner, 1993; Gomez et al., 2001; Gould et al., 2001, 2002, 2007; Gruber, 1988; Lubinski &

Benbow, 2000, 2006; Olszewski-Kubilius, 2000; Roe, 1957; Ruiz et al., 2006; Sekowski & Siekanska, 2008; Simonton, 2009; Sloane, 1985; Sosniak, 1997; Staudinger et al., 1998; Sternberg & Lubart, 1995, 1996; Subotnik, & Olszewski-Kubilius, 1997; Trost, 2000; Wu, 2005).

No discurso dos participantes, emerge um conjunto de experiências significativas onde o contacto com determinadas pessoas foi fundamental, abrindo portas para oportunidades que vieram a revelar-se cruciais na manifestação e reconhecimento da excelência dos seus desempenhos. Deste modo, o acesso e contacto com profissionais de excelência, alguns acabando por se transformar em figuras de referência no percurso destes indivíduos pelo estímulo, apoio ou influência vocacional que exerceram sobre eles, decorreu, na generalidade das vezes, de episódios ou eventos “inesperados” e “ocasionais”, que se revelaram determinantes. Assim, e procurando justificar a importância das experiências significativas na definição do percurso de excelência destes indivíduos, retomamos o modelo de Gagné (2004), e a importância que o autor atribui à sorte, na medida que o seu impacto “foge ao controlo” do indivíduo mas acaba por influenciar toda a dinâmica associada ao processo de desenvolvimento e manifestação da excelência.

No caso dos cientistas, onde o contexto profissional é caracterizado por elevados níveis competitivos, onde o “chegar em primeiro” está reservado a um número restrito de indivíduos e é extremamente importante para o reconhecimento da excelência científica, o papel da “sorte” parece “necessário”. Tomando o discurso dos participantes, todos eles declaram que “estavam no sítio certo, dedicados ao tema/tópico certo, com as pessoas certas, na hora certa” e que foi essa conjugação “cósmica” (nas palavras de um dos participantes) de factores que lhes permitiu fazer as descobertas científicas que determinaram, na actualidade, o seu sucesso profissional e o reconhecimento da excelência dos seus desempenhos.

Sem querer valorizar a “sorte” e o determinismo que lhe está reservado, e com isso justificar o desenvolvimento da excelência, importa sublinhar outros aspectos contextuais que exerceram um papel de influência central no percurso destes indivíduos. Indubitavelmente, emerge no discurso dos participantes a importância do acesso e contacto com profissionais excelentes. Em ambos os contextos de realização, “trabalhar com os melhores” revelou-se fundamental na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos participantes, na medida em que estes profissionais se tornaram “modelos a seguir” (e, em alguns casos, igualmente importantes por se revelarem modelos “a não seguir”, contribuindo para a definição da

identidade e do percurso profissional dos indivíduos) e/ou mentores que marcaram o percurso destes indivíduos, proporcionando-lhes contactos, acesso a recursos e a conhecimento especializado. Do mesmo modo, os participantes salientam o trabalho em equipa, a importância dos pares e do trabalho em colaboração, assim como as necessárias competências sociais que lhes permitam partilhar objectivos comuns e comunicar abertamente, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho num contexto social e emocional equilibrado, acabando, por vezes, por se revelarem ambientes óptimos de aprendizagem e desenvolvimento (Kogan, 2002; Nemiro, 1998; Sonnentag, 2000). As redes de colaboração e cooperação parecem ser particularmente importantes no caso dos cientistas, reconhecendo que, actualmente, a ciência acontece a partir de redes de trabalho competitivas e internacionais, e da cooperação entre equipas (Diener, 2006; Feist, 2006d; Heinze et al., 2007; Simonton, 1999; Tijssen & van Leeuwen, 2003; Zanotto, 2006). Assim, os participantes revelam-se preocupados não só com a obtenção dos seus objectivos pessoais, mas também com os objetivos das equipas em que estão integrados ou pelas quais são responsáveis, beneficiando ainda dos recursos (e.g. contactos, informação disponível, troca de ideias, feedback) que a pertença a uma rede de colaboração lhes proporciona, contribuindo para a obtenção e manutenção de níveis superiores de desempenho (Feist, 2006d; Sonnentag, 2000). Também no caso dos bailarinos parece ser necessário manter relações sociais de colaboração positivas, uma vez que, embora a *performance* seja algo muito individual, o seu desempenho implica a adaptação e funcionamento em equipa, uma vez que um espectáculo resulta do trabalho conjunto de bailarinos, coreógrafos e outros profissionais (Kogan, 2002; Nemiro, 1998).

Observamos também que houve um conjunto de experiências de aprendizagem que se revelaram determinantes no desenvolvimento dos participantes enquanto profissionais excelentes. Referimo-nos, por exemplo, à frequência de determinados programas e cursos de formação extra-curriculares (e.g. cursos doutorais, cursos de especialização, disciplinas com professores excelentes) onde os participantes aprofundaram conhecimentos, desenvolveram competências e estabeleceram redes de contactos necessários à adaptação ao contexto de trabalho enquanto profissionais independentes. Estes dados voltam a enfatizar a importância do acesso a profissionais excelentes e a conhecimento especializado, nem sempre acessível dentro do percurso formativo regular (e.g. Bleske-Rechek et al., 2004; Lubinski & Benbow, 2006; Lubinski, Benbow et al., 2001; Renzulli, 2003; Wai et al., 2005).

Por fim, mas não menos importante, salientamos o processo de desenvolvimento da *expertise*, enquanto condição necessária à manifestação da excelência no desempenho. Confirmando as propostas de Ericsson (Ericsson, 2005; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al., 1993, 2007, 2009; Williams & Ericsson, 2005), estes participantes estiveram envolvidos, durante cerca de 10 anos antes de se estabelecerem como profissionais independentes e manifestarem desempenhos excelentes, num processo activo de especialização, através de prática deliberada. A este propósito, observamos aqui as diferenças propostas na literatura na idade de obtenção do pico da performance (Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al., 2009; Feist, 2006d; Jeffi & Throsby, 2006; Kogan, 2002; Over, 1989; Roncaglia, 2006; Simonton, 1988a, 1991a), sendo evidente que os bailarinos manifestam desempenhos excelentes em idades mais jovens do que os cientistas. Esta diferença parece resultar não só das características da área, mas também da iniciação precoce na área da especialização, sendo que, no caso dos cientistas, o início da especialização parece mais difuso, “diluindo-se” na frequência escolar, mesmo que a diferenciação de interesses se realize precocemente no decorrer do percurso académico. Assim, os bailarinos vão desenvolvendo os conhecimentos, aptidões e as adaptações físicas contingentes ao treino e prática deliberada durante a sua maturação física e psicológica, apresentando-se como profissionais independentes e com níveis superiores de desempenho em idades ainda muito jovens. Estes dados levam-nos a reflectir que, possivelmente pela intensidade e profundidade dos conhecimentos e competências que desenvolvem ainda jovens, os bailarinos demonstram uma maturidade e autonomia que não é comum a jovens da sua idade, mas assemelhando-se aos jovens atletas de elite. Quanto aos cientistas, os seus contributos científicos em fases ainda precoces das suas carreiras parecem constituir “preditores” de um futuro bem sucedido nas suas áreas de especialização, ocorrendo no período de cerca de uma década até ao reconhecimento da excelência dos seus desempenhos (Feist, 2006d, Simonton, 1988a, 1991).

Para terminar este ponto, destacamos algumas diferenças nas áreas profissionais que parecem reflectir-se no desenvolvimento de carreira dos cientistas e dos bailarinos. Deste modo, os percursos em ciência parecem ser mais sequenciais, estáveis e organizados, onde “os passos a seguir” para ser cientista (e.g. doutoramento, pós-doutoramento, posição num laboratório) são amplamente conhecidos e disponíveis. Em contrapartida, as trajectórias dos bailarinos são mais instáveis e irregulares, uma vez que o contexto da dança é caracterizado pela instabilidade, carácter temporário dos projectos profissionais, predomínio de projectos independentes, e forte

dependência de apoios do Estado. Talvez por isso, os percursos na dança parecem caracterizar-se por uma forte “imagem de marca” pessoal, que distingue o percurso de cada um dos participantes, e a forma como cada um construiu a sua carreira. Nos cientistas, embora identifiquemos também o “cunho pessoal” na construção da sua carreira, os percursos acabam por se revelar mais comuns e semelhantes entre si.

Considerações finais

A curiosidade científica sobre percursos de excelência que nos motivou ao longo deste trabalho manifestou-se num conjunto de objectivos de investigação que procurámos concretizar no estudo que desenvolvemos. A riqueza, complexidade e profundidade dos dados aqui apresentados impedem-nos de nos circunscrevermos a um conjunto de proposições finais mas permitem-nos apresentar algumas “lições aprendidas” sobre os percursos e características dos excelentes, e também sobre o estado da arte da investigação psicológica na excelência.

Retomando os capítulos teóricos, recordamos que as várias linhas de investigação identificadas partem de diferentes concepções de desempenho, conceptualizando o desempenho excelente como talento, *expertise* ou sabedoria. Sem pretendermos com este estudo “confirmar” os modelos teóricos que melhor explicam a excelência, verificámos que todos os modelos teóricos contribuem para a compreensão da excelência, proporcionando-nos “lentes de análise” importantes sobre o percurso destes participantes e na identificação dos factores associados ao desenvolvimento de desempenhos excelentes. Contudo, também verificamos que estes percursos se diferenciam pela sua singularidade, e por uma multiplicidade de variáveis presentes, levando-nos a considerar que os modelos teóricos apresentados são, em si mesmos, insuficientes para capturar a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento e manifestação da excelência. Por outro lado, também reconhecemos que a adequação de um determinado modelo teórico à explicação do desempenho excelente depende da concepção teórica e do posicionamento científico do próprio investigador sobre o conceito de excelência.

Ainda retomando a literatura neste tema, permanecem por explicar e definir um conjunto de dimensões associadas ao desenvolvimento da excelência. Se, por um lado, a investigação com cientistas é emergente, com bailarinos é bastante embrionária, havendo ainda

muito “terreno” a explorar neste domínio. Parece-nos que um dos pontos centrais na investigação em excelência, a partir dos quais poderia ser aprofundado e esclarecido o conhecimento dos desempenhos excelentes, são os critérios de identificação e os procedimentos de amostragem. De facto, a falta de consenso sobre os “critérios de excelência” na avaliação dos desempenhos, e, em muitos casos, a pouca clareza com que os investigadores descrevem os procedimentos de amostragem e selecção dos participantes parece contribuir para a dispersão de informação sobre estes tópicos na literatura. Deste modo, parece-nos faltar essencialmente estudos que explicitem os critérios utilizados na identificação dos participantes, e que se centrem em profissionais adultos com manifestos desempenhos superior na sua área de actividade. Este aspecto assume particular importância no estudo dos bailarinos, sendo esta uma área de investigação ainda incipiente que tem privilegiado o estudo de bailarinos em formação, pouco se conhecendo sobre os profissionais excelentes neste domínio.

Assim sendo, e como referimos previamente, talvez o caminho para a compreensão da excelência resida no investimento num campo teórico ou um modelo suficientemente integrador e compreensivo que sustente a investigação neste domínio. Tomemos, por exemplo, a investigação em torno dos atletas de elite e de alto rendimento no desporto onde todo um campo de investigação (Psicologia do Desporto) se tem dedicado às múltiplas variáveis presentes na manifestação de desempenhos de nível superior e ao estudo daqueles que são “os melhores do mundo”. Deste modo, as investigações desenvolvidas neste campo contribuem não só para uma compreensão sustentada e aprofundada da excelência no contexto desportivo, como também para a apresentação de propostas de intervenção eficazes na promoção da excelência a quem se encontra na prática. A este nível parece-nos que a investigação psicológica, sobretudo no contexto das artes, tem ainda “um longo caminho” a percorrer, apresentando-se como uma área inovadora a explorar.

Partindo das “lições aprendidas” nestes casos de excelência, levantamos também um conjunto de curiosidades e questões relacionadas com os percursos de excelência e a promoção da excelência no contexto português. Por um lado, o facto de emergirem da análise dos dados dos participantes um conjunto de dimensões afectivas e emocionais faz-nos reflectir sobre o papel que a investigação, mas também a prática psicológica e psicoeducativa, atribui às emoções enquanto “ingredientes” necessários aos desempenhos excelentes. Recordamos aqui o estudo de Boehm e Lyubomirsky (2008) que procuraram responder a uma questão central: será

que a felicidade “leva” ao sucesso? As autoras encontraram suporte para um modelo causal da relação entre felicidade e sucesso em múltiplos domínios de vida (casamento, amizades, salários, rendimento e produtividade no trabalho e sucesso), concluindo que o afecto positivo, um elemento central no bem-estar, não só está associado, mas também antecede e/ou precede numerosos recursos e resultados bem-sucedidos (e.g., percepções positivas do “self” e dos outros, sociabilidade e comportamento pro-social, energia, bem-estar físico, originalidade, criatividade, optimismo, altruísmo e resolução de problemas).

A relação parece existir não só devido ao facto de o sucesso tornar as pessoas felizes, mas também pela evidência da felicidade e o afecto positivo gerarem sucesso, desafiando, de forma surpreendente, a crença de que são os resultados de sucesso que estão na base da felicidade (cf. Vallerand et al., 2003, 2007). De facto, os recursos emocionais, as competências e estratégias de *coping* e regulação emocional parecem ser fundamentais e, potencialmente, são os factores diferenciadores daqueles que conseguem adaptar-se às exigências do contexto profissional, gerir eficazmente as situações adversas, e, assim, construir percursos de excelência profissional e pessoal. Embora o estudo das emoções em contextos de realização seja emergente (cf. Bueno et al., 2008; Lazarus, 1991, 2006; Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006; Vallerand et al., 2007), a sua relação com a cognição e a motivação parecem ser ainda pouco valorizadas em diversos contextos, por exemplo no contexto educativo. Como referem Immordino-Yang e Damásio (2007):

After all, we humans cannot divorce ourselves from our biology, nor can we ignore the high-level sociocultural and cognitive forces that make us special within the animal kingdom. When educators fail to appreciate the importance of student's emotions, we fail to appreciate a critical force in student's learning. One could argue, in fact, that we fail to appreciate the very reason that students learn at all. (p. 9)

Por outro lado, as descrições dos participantes acerca dos seus percursos, nomeadamente das condições que os respectivos contextos formativos (e do contexto português numa análise mais macro) proporcionaram ao desenvolvimento das suas competências (e na promoção da excelência) levam-nos a algumas reflexões a este respeito. Reconhecemos que os contextos de realização aqui apresentados são valorizados no contexto português de forma diferenciada. A excelência na investigação científica é claramente uma preocupação social actual, reconhecida através das imensas políticas governamentais para o desenvolvimento da ciência em Portugal e das agências responsáveis pelo financiamento da investigação científica.

No caso das artes performativas, a dança, particularmente, parece ser ainda “um parente pobre” nas artes em Portugal, sendo que o próprio contexto artístico é ainda pouco valorizado na sociedade portuguesa. Tomando o discurso dos bailarinos, é, contudo, possível ter acesso às correntes e trabalhos actuais neste domínio, desenvolver projectos inovadores em contexto nacional, assim como ter apoio de algumas entidades ao desenvolvimento profissional na dança. No entanto, a investigação neste domínio mostra-se bastante “tímida”, pelo que urge novos estudos em torno da performance de excelência num contexto que valoriza o “ser virtuoso”. Estas diferenças parecem reflectir o que Simonton (2009) refere de “status científico” de cada domínio de realização, e conseqüentemente, as diferenças nos contributos que cada área oferece à sociedade e respectivo reconhecimento e investimento.

Embora os participantes de ambas as áreas tenham afirmado ser possível “fazer investigação de topo”, ou “ser bailarino profissional” em Portugal, também admitem que o fazem com mais sacrifícios e mais dificuldades que os seus pares noutros países. Por outro lado, alguns participantes revelam percursos onde o reconhecimento da sua originalidade e criatividade, assim como das suas potencialidades, não aconteceu em contexto educativo mas posteriormente e, muitas vezes, devido à determinação e persistência dos participantes na luta pelos seus objectivos. Questionamo-nos, assim, sobre o papel dos contextos educativos e formativos na sensibilidade à diferença e aos desempenhos excepcionais, assim como no treino e desenvolvimento de competências psicológicas que contribuam para a construção de percursos de sucesso.

Ainda, sublinhamos a importância dos contextos e agentes educativos e profissionais na abertura a propostas criativas, inovadoras e desafiadoras de indivíduos que, por vezes, se revelam pouco convencionais e “outsiders” em relação aos seus pares. Neste sentido, parece-nos que a investigação sobre a excelência em Portugal ganha uma importância central. O estudo e a divulgação das histórias de sucesso contribuirão para uma valorização e aposta crescente no desenvolvimento da excelência no contexto português. Trata-se, ainda, de promover a excelência no desempenho e na realização, mas também a excelência pessoal. Parafraseando Lubinski e Benbow (2006), quando indivíduos especialmente dotados e talentosos numa determinada disciplina escolhem seguir carreiras fora desse domínio, muito mais do que uma perda de talento, tal deveria ser visto como uma importante contribuição para a sociedade. Ou, como refere Gagné (2007b), torna-se desejável desenvolver perspectivas e significados alternativos ao

desenvolvimento de talentos: o talento e a eminência na vida pessoal, na sua própria qualidade de vida e na concretização de objectivos de vida pessoais.

Limitações do estudo

Ao longo deste trabalho fomos referindo algumas das dificuldades e limitações com que nos deparamos, inerentes essencialmente às opções metodológicas. Por um lado, se as dificuldades que fomos encontrando tornaram este trabalho moroso e exaustivo, também se transformaram em desafios que assumimos desde o primeiro momento. No final, consideramos que este trabalho é o resultado de um conjunto de opções teóricas e metodológicas adaptadas aos objectivos a que nos propusemos desde o início deste projecto.

As limitações deste estudo resultam, essencialmente, de tomarmos um tema tão aliciante e, ao mesmo tempo, tão complexo, como a excelência. A incipiente investigação psicológica no contexto português em torno dos desempenhos excelentes na idade adulta, a diversidade de perspectivas teóricas ao seu estudo, a multiplicidade de abordagens metodológicas possíveis, e a inexistência de *gold standards* na identificação dos excelentes nos contextos da investigação científica e da dança, foram as principais dificuldades com que nos confrontamos ao longo do estudo. Deparamo-nos com um conceito amplamente discutido na literatura, mas pouco esclarecido operacionalmente, com uma multiplicidade de variáveis associadas aos desempenhos excelentes, e a inexistência de instrumentos de investigação psicológica direccionados para os desempenhos superiores na idade adulta, sobretudo no contexto português.

A nível metodológico, a investigação qualitativa começa a ser reconhecida na investigação psicológica, mas as inconsistências e indefinições dentro desta abordagem contribuem para a falta de esclarecimento sobre os procedimentos qualitativos a utilizar na condução de um estudo. Ainda, a ausência de *gold standards* em ambas as áreas aqui apresentadas, e a multiplicidade de critérios possíveis na identificação dos desempenhos excelentes levou-nos a cair na mesma rede de possibilidades encontrada na literatura. Assim, os participantes seleccionados para este estudo resultam da opção por determinado critério de

selecção, havendo sempre a possibilidade de outros indivíduos terem sido seleccionados para o nosso estudo da excelência caso tivéssemos recorrido a outros critérios.

Deste modo, reconhecemos que escolhemos um caminho complexo, optando por uma abordagem teórica abrangente em detrimento da escolha e aprofundamento de um único modelo teórico explicativo, e por uma abordagem metodológica qualitativa tendencialmente mais susceptível a críticas. Contudo, reconhecendo as limitações deste tipo de estudo, nomeadamente a sua natureza descritiva, compreensiva e não generalizável, assumimos também que esta foi a opção metodológica mais adequada face aos objectivos do estudo, à multiplicidade de dimensões a explorar na sua relação com a excelência e à inexistência de instrumentos de avaliação abarcando os múltiplos construtos em análise e com estudos normativos adequados a este tipo de indivíduos.

Reconhecendo as dificuldades com que nos deparámos ao longo do estudo e as possíveis limitações daí decorrentes, também assumimos as potencialidades desta investigação. Como referido atrás, estas limitações acabaram por se traduzir em desafios que procuramos transformar em pontos fortes deste trabalho. Se a complexidade de referenciais teóricos e metodológicos no estudo da excelência, assim como a inexistência de investigação nesta área no contexto português, aquando o início deste trabalho, constituíram os primeiros desafios com que nos deparámos, também abriram portas para um trabalho inovador no contexto português.

Contributos do estudo

Assim, vários contributos decorrem deste estudo. Por um lado, na ausência de informação integradora neste domínio, disponibilizamos uma extensa revisão da literatura em excelência, tomando as diferentes linhas de investigação possíveis e adicionando informação a trabalhos nesta área já disponíveis (cf. Araújo et al., 2007a,b, 2009; Monteiro, 2007). Julgamos ter contribuído para uma síntese das principais “lentes” psicológicas sobre a excelência, assim como para a compreensão dos principais pontos de divergência e convergência entre as diferentes concepções de desempenho superior. Ainda, estendemos a revisão teórica a dois contextos de realização (a investigação científica e a dança), permitindo organizar a informação dispersa na literatura internacional num documento escrito em português e acessível aos

investigadores interessados neste domínio. Deste modo, procuramos sintetizar os principais pontos de interesse e de discussão científica relativos ao desenvolvimento da excelência em cada domínio, apontando as múltiplas variáveis possíveis a abordar em investigações futuras nesta área.

Retomando a questão do “pouco espaço no topo” apontada por Gagné (2007b), ou das “imagens de marca” propostas por Kiewra e Creswell (2000), a utilização de uma abordagem compreensiva, descritiva e interpretativa na investigação em excelência ganha particular relevância por se tratar precisamente de um grupo “especial”, com características distintas relativamente à generalidade dos indivíduos. Neste sentido, o recurso a metodologias qualitativas merece especial destaque, não só pela possibilidade de análise simultânea de vários tópicos (variáveis) relativos à singularidade destes indivíduos, mas também porque tomando o discurso dos indivíduos permitirão uma melhor compreensão dos fenómenos, comportamentos, experiências e significados ímpares dos excelentes, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento científico no tema (Bogdan & Biklen, 1994; Wallace, 1989; Yin, 2009).

A nível metodológico, e na ausência de instrumentos adaptados ao estudo da excelência, pretendemos colmatar algumas das dificuldades que se apresentam a quem faz investigação qualitativa, disponibilizando um conjunto de esclarecimentos quanto ao estudo de caso qualitativo, um guião de entrevista adaptado ao estudo da excelência em diferentes contextos, e um protocolo descritivo do processo de análise de conteúdo. Assim, apresentamos uma síntese em torno do estudo de caso qualitativo, procurando descrever as principais características, enquadrar este tipo de investigação nas metodologias quantitativas e apontar as principais críticas e argumentos à sua utilização. Ainda, desenvolvemos um extenso trabalho de revisão teórica que nos permitiu construir um guião de entrevista que reúne as principais dimensões associadas ao desenvolvimento e manifestação da excelência em diferentes contextos de realização. Procuramos também apresentar um instrumento de trabalho para quem estuda os desempenhos excelentes na idade adulta que fosse suficientemente flexível de forma a poder ser adaptado a vários contextos. Seria interessante, em estudos futuros, proceder à validação deste instrumento em diversas áreas de realização (e.g. outros artistas performativos, gestores, militares), procurando conferir robustez científica a este instrumento. Um outro contributo a nível metodológico encontra-se nos procedimentos de análise de conteúdo. A literatura neste ponto é francamente pouco esclarecedora, sendo muito poucos os autores que

descrevem e justificam as várias fases e procedimentos da análise de conteúdo qualitativa. Deste modo, e na ausência de linhas orientadoras claras a este respeito, desenvolvemos e apresentamos um protocolo de análise qualitativa que esperamos ser suficientemente esclarecedor para quem pretende utilizar este tipo de análise em estudos futuros.

Retomando a área de especialização em que nos enquadrámos, a Psicologia da Educação, este trabalho alerta-nos para a importância em apostar uma escola sensível às diferenças e promotora de experiências óptimas que contribua para a promoção efectiva dos talentos e capacidades das crianças e jovens portugueses, em todas as áreas de expressão. Ainda, a importância reconhecida das experiências de aprendizagem significativas, e do contacto com profissionais de excelência leva-nos a considerar que a formação profissional de professores deverá apostar na mestria pedagógica e científica, mas também na excelência pessoal (Moon, 2003). Uma adequada formação profissional deverá preconizar o treino e aprendizagem de competências pessoais que contribuam para o sucesso na intervenção pedagógica, que permitam que estes profissionais se convertam em modelos pedagógicos e pessoais capazes de influenciar positivamente o percurso de vida de crianças e jovens.

Finalizando, sublinhamos aquela que consideramos ser a principal potencialidade deste trabalho: disponibilizar dados sobre indivíduos de excelência no contexto, abrindo caminho ao estudo dos profissionais de topo que temos em Portugal. Acreditamos que o trabalho pioneiro que desenvolvemos com este estudo representa um incentivo ao desenvolvimento da investigação nacional nesta área, providenciando mais conhecimento sobre desempenhos excelentes, e sobre as condições promotoras da excelência nos diversos contextos de formação e exercício profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests and knowledge. *Intelligence, 22*, 227-257.
- Ackerman, P. L. (2007). New developments in understanding skilled performance. *Current Directions in Psychological Research, 16*, 235-239.
- Ackerman, P. L., & Rolhus, E. L. (1999). The locus of adult intelligence: Knowledge, abilities, and nonability traits. *Psychology and Aging, 14* (2), 314-330.
- Aguilar-Alonso, A. (1996). Personality and creativity. *Personality and Individual Differences, 21*, 959-969.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e treino cognitivo dos alunos. In Leandro S. Almeida (Ed.) *Capacitar a Escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp.43-53). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., Pereira, M. A., Miranda, L., & Oliveira, E. P. (2004). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projectos e resultados. *Sobredotação, 4* (1), 7-27.
- Altenmüller, E., & Jabusch, H-C. (2009). How can neuroscience help performers? In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 103-112). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Alter, J. B. (1984). Creativity profile of university and conservatory dance students. *Journal of Personality Assessment, 48*, 153-158.
- Alves, L. A., & Cruz, J. F. (1997). O lado mental e psicológico dos atletas de elite: Entrevista com uma campeã do mundo e olímpica de atletismo (Fernanda Ribeiro). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2* (3), 639-653.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45* (2), 357-376
- Amabile, T. M. (2001). Beyond Talent. John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist, 56* (4), 333-336.
- Amaral, M. M. (2003). The creativity of the human body in movement. In A. Macara, & P. Batalha (Eds.), *Actas da Conferência Internacional sobre Dança na Comunidade* (122-125). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Anderson, D. (2009). A balanced approach to excellence: Life-skill intervention and elite performance. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 203-213). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).

- Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos de altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, L. S., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2007a). Contributos da Psicologia para o estudo da excelência: Perspectivas emergentes e direcções futuras. In J. F. Cruz, J. M. Silvério, A. R. Gomes & C. Duarte (Orgs.), *Actas da Conferencia Internacional Psicologia do Desporto e Exercício* (pp. 4-21). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Araújo, L. S., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2007b). Excellence on achievement contexts: psychological science applications and future direction. In A. Williamon & D. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 17-22). Utrecht, The Netherlands: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Araújo, L. S., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2009). Pathways of excellence in science and dance: Lessons learned from a Portuguese case study. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 139-144). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, *XI* (2), 197-221.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (no prelo). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Psychologica*
- Araújo, L. S., Matos, D., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2008). The study of excellence in science, sport and art in Portugal: Preliminary results and findings from a research program. (Meeting abstract) *International Journal of Psychology*, *4*, 779.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *52* (1), 15-27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: the case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, *26*, 771-789.
- Ardelt, M. (2004a). Where can wisdom be found? A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, *47*, 304-307.
- Ardelt, M. (2004b). Wisdom as expert knowledge system: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, *47*, 257-285.
- Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (Eds.) (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bahia, S., & Duarte, R. (2004). Oportunidades educativas de artistas: Análise de aspectos biográficos. *Sobredotação*, *5*, 59-93.
- Bailey, J., & Oberschneider, M. (1997). Sexual orientation and professional dance. *Archives of Sexual Behavior*, *26*, 433-44.
- Baker, J., & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, *15*, 211-228.

- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3), 75-80.
- Baltes, P., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- Baltes, P., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55 (1), 122-136.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M., Maercker, A., & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 155–166.
- Barbosa, L. G., & Cruz, J. F. (1997). Estudo do stress, da ansiedade e das estratégias de confronto psicológico no andebol de alta competição. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 523-548.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3.^a Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barros de Oliveira, J. H (2006). Espiritualidade, sabedoria e sentido da vida nos idosos. *Psicologica*, 42, 133-145.
- Barros de Oliveira, J. H. (2000a). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 281-309.
- Barros de Oliveira, J. H. (2000b). Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 45-63.
- Benbow, C.P., Lubinski, D., Shea, D.L., & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). Sex differences in mathematical reasoning ability: Their status 20 years later. *Psychological Science*, 11, 474–480.
- Biddle, S. J. H., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. L. D., & Sparkes, A. C. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences*, 19 (10), 777-809.
- Bläsing, B., Tenenbaum, G. & Schack, T. (2009). The cognitive structure of movements in classical dance. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (1), 350-360.
- Bleske-Rechek, A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2004). Meeting the needs of special populations: Advanced Placement's role in developing exceptional human capital. *Psychological Science*, 15 (4), 217-224.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment* 16 (1), 101-116.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bolt, J. (2006). Excellence versus perfection: A comparative study between professional ballet dancers and Olympic standard triathletes. Retrieved from Society for Canadian Dance Studies. <http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/Jennifer%20Bolt.pdf>

- Bracey, L. (2004). Voicing connections: an interpretive study on university dancers' experiences. *Research in Dance Education, 5*, 7–24.
- Brewer, W.F. & Schommer-Aikins, M. (2006). Scientists are not deficient in mental imagery: Galton revisited. *Review of General Psychology, 10*, 130-146.
- Brites, R. (2008). *Análise de conteúdo assistida por computador. Utilização do MAXQDA 2007*. Documento de apoio não publicado. Lisboa: ISCTE.
- Bruner, M. W., Erickson, K., McFadden, K., & Côté, J. (2009). Tracing the origins of athlete development models in sport: a citation path analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2* (1), 23-37.
- Bueno, J., Weinberg, R. S., Fernandez-Castro, J., & Capdevila, L. (2008). Emotional and motivational mechanisms mediating the influence of goal setting on endurance athletes' performance. *Psychology of Sport and Exercise, 9* (6), 786-799.
- Burton, L. J., VanHeest, J. L., Rallis, S. F., & Reis, S. M. (2006). Going for Gold: Understanding talent development through the lived experience of US Female Olympians. *Journal of Adult Development, 13*, 124-136.
- Busse, T. V., & Mansfield, R. S. (1984). Selected personality traits and achievement in male scientists. *Journal of Psychology, 116*, 117-131.
- Calmels, C., d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J. F., & Soulard, A. (2003). Competitive strategies among elite female gymnasts: An exploration of the relative influence of psychological skills training and natural learning experiences. *International Journal of Sport & Exercise Psychology, 1*, 327-352.
- Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Grèzes, J., Passingham, R. E., & Haggard, P. (2005). Action observation and acquired motor skills: An fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex, 15* (8), 1243-1249.
- Candeias, A. (2005). Avaliação dos riscos sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades: Um estudo de caracterização no Alentejo. *Sobredotação, 6*, 267-279.
- Carter, S. M., & Little, M. (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: epistemologies, methodologies and methods in qualitative research. *Qualitative Health Research, 17* (10), 1316-1328.
- Carvalho, S. & Rodrigues, L. X. (2009). Memory span in dance: Influence of age and experience. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 179-184). Utrecht, The Netherlands: European Association
- Chafouleas, S., & Bray, M. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools, 41* (1), 1-5.
- Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly 49* (3), 211-221.
- Cianciolo, A., Grigorenko, E., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M., & Sternberg, R. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and Individual Differences, 16*, 235-253.
- Clabaugh, A., & Morling, B. (2004). Stereotype accuracy of ballet and modern dancers. *Journal of Social Psychology, 144* (1), 31-48.

- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 185–206.
- Clonan, S., Chafouleas, S., McDougal, J., & Riley-Tillman, T. (2004). Positive psychology goes to school: are we there yet? *Psychology in the Schools, 41* (1), 101-110.
- Colangelo, N., & Davis G. A. (1997). Introduction and overview. In N. Colangelo, & G. A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education* (2nd Edition) (pp. 3-9). Boston: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa: University of Iowa.
- Coleman, L. J., Guo, A., & Dabbs, C. S. (2007). The state of qualitative research in gifted education as published in American journals: An analysis and critique. *Gifted Child Quarterly, 51* (1), 51-63
- Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: perceptions of elite performers. *Journal of Sport Sciences, 26* (1), 83-95.
- Conroy, D. E., Poczwardowski, A., & Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 300-322.
- Costa, A. F., Conceição, C. P., Coelho, A. R., & Dias, A. (2009). *Trajectórias de jovens cientistas. O prémio Estimulo à Investigação 1994-2006*. Lisboa: Gradiva.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist, 13*, 395-417.
- Côté, J., Ericsson, K. A., & Law, M. P. (2005). Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: A proposed interview and validation procedure for reported information. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 1-19
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15* (1), 221-243
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice, 39* (3), 124-130.
- Critien, N., & Ollis, S. (2006). Multiple engagement of self in the development of talent in professional dancers. *Research in Dance Education, 7* (2), 179-200.
- Cross, E. S., Hamilton, A. F. D. C., & Grafton, S. T. (2006). Building a motor simulation de novo: Observation of dance by dancers. *Neuroimage, 31*(3), 1257-1267.

- Cruz, J. F. (1994). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva: A importância das competências e processos psicológicos*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (1996). Stress, ansiedade e competências psicológicas nos atletas de elite e de alta competição: Um estudo da sua relação e impacto no rendimento e sucesso desportivo. *Teoria, Investigação e Prática*, 1, 161-192.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.) *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 25–51). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A system view of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.325-339) Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Dai, D. Y. (2004). Why the transformation metaphor doesn't work well: a comment on Gagné's DMGT model. *High Ability Studies*, 15 (2), 159-161.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp.39-80). Netherlands: Springer.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- De Bruin, A. P., Bakker, F. C., & Oudejans, R. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (1), 72-79.
- Delicado, A. (2008). Cientistas portugueses no estrangeiro: Factores de mobilidade e relações de diáspora. *Sociologia*, 58, 109-129.
- Dias, C. S. (2005). *Do stress e ansiedade às emoções no desporto: Da importância da sua compreensão à necessidade da sua gestão*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. F. (2009a). Emoções, stress, ansiedade e *coping*: Estudo qualitativo com atletas de elite. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9, 9-23.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. F. (2009b). Anxiety and coping strategies in sport context: A look at the psychometric properties of the Portuguese instruments for their assessment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 338-348.
- Diener, E. (2006). Introduction to the special section: Professional issues in psychological science and a discussion of collaboration indicators. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (4), 312-315.
- Duda, J. L., & Treasure, D. C. (2006). Toward optimal motivation in sport: Fostering athletes' competence and sense of control. In J. Williams (Ed.). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5ª ed., pp. 57-82). New York: McGraw-Hill.

- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2001). The development of talent in sport. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 269-289). New York: John Wiley.
- Eccles, D. W., & Feltovich, P. J. (2008). Implications of domain-general "psychological support skills" for the transfer of skill and the acquisition of expertise. *Performance Improvement Quarterly*, *21*, 43-60.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62* (1), 107-115.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in the expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, *19*, 233-241.
- Ericsson, K. A. (2006). An Introduction to *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*: Its development, organization and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 33-19). Cambridge, UK: CambridgeUniversityPress.
- Ericsson, K. A. (Ed.) (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, *49* (8), 725-747.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, *47*, 273-305.
- Ericsson, K. A., & Simon, H.A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, *87* (3), 215-251.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). 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
- Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory. Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, *16* (6), 346-350.
- Ericsson, K. A., & Williams, A. M. (2007). Capturing naturally occurring superior performance in the laboratory: Translational research on expert performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *13* (3), 115-123.
- Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100* (3), 363-406.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp.129-153). Netherlands: Springer.
- Ericsson, K. A., Roring, R., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. *High Abilities Studies*, *18* (1), 3-56.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, *34*, 1225-1243.

- Feist, G. J. (1993). A structural model of scientific eminence. *Psychological Science*, 4 (6), 366-371.
- Feist, G. J. (1994). Personality and working style predictors of integrative complexity: a study of scientists' thinking about research and teaching. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (3), 474-484.
- Feist, G. J. (1997). Quantity, quality, and depth of research as influences on scientific eminence: Is quantity most important? *Creativity Research Journal*, 10 (4), 325-335.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2 (4), 290-309.
- Feist, G. J. (2006a). How development and personality influence scientific thought, interest, and achievement. *Review of General Psychology*, 10 (2), 163-182.
- Feist, G. J. (2006b). The development of scientific talent in Westinghouse finalists and members of the national academy of sciences. *Journal of Adult Development*, 13 (1), 23-35.
- Feist, G. J. (2006c). The past and future of the psychology of science. *Review of General Psychology*, 10 (2), 92-97.
- Feist, G. J. (2006d). *The psychology of science and the origins of the scientific mind*. Yale: Yale University Press.
- Feist, G. J. (2006e). Why the studies of science need a psychology of science. *Review of General Psychology*, 10(2), 183-187.
- Feist, G. J., & Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research on Personality*. 37, 62-88.
- Feist, G. J., & Gorman, M. E. (1998). The psychology of science: Review and integration of a nascent discipline. *Review of General Psychology*, 2 (1), 3-47.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.). *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 39-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (2000a) A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). [on-line]. Disponible en:
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf>
- Gagné, F. (2000b). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.

- Gagné, F. (2007a). Predictably, an unconvincing second attempt. *High Ability Studies*, 18 (1), 67-69.
- Gagné, F. (2007b). Ten Commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93-118.
- Gago, M. (2003). Portugal no futuro: Ciência, tecnologia, inovação. In Agência Portuguesa para o Investimento (Ed.), *Investir excelência em Portugal* (pp. 97-147). Porto: API.
- Galton, F. (1865). Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*, 12, 157-327. [online]. Disponível em www.galton.org
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Galton, F. (1874). *English men of science: Their nature and nurture*. London: Frank Cass Publishers
- García-Horta, J. & Guerra-Ramos, M. (2009). The use of CAQDAS in educational research: some advantages, limitations and potential risks. *International Journal of Research & Method in Education*, 32 (2), 151-165.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Garwood, D.S. (1964). Personality factors related to creativity in young scientists. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 413-419.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Gómez, M. J. A. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Gomez, M., Fassinger, R., Prosser, J., Cooke, K., Mejia, B., & Luna, J. (2001). Voces abriendo caminos (voices forging paths): A qualitative study of the career development of notable Latinas. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (3), 286-300.
- Gould, D. (2002). Sport psychology in the new millennium: The psychology of athletic excellence and beyond. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (3), 137 - 139.
- Gould, D., & Maynard, I. (2009). Psychological preparation for the Olympic Games. *Journal of Sports Sciences*, 27 (13), 1393 - 1408.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19 (1), 16-37.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2001). *Psychological talent in Olympic medal winning athletes*. US Olympic Committee Sport Science and Technology Final Grant Report. Colorado Springs, CO.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development on olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204.

- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. (1993). Coping strategies used by more versus less successful Olympic wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 83-93.
- Gould, D., Lauer, L., Roman, N., & Pierce, M. (October 27, 2005). *The role of parents in junior tennis success and failure*. Symposium presented at the 2005 AAASP Conference in Vancouver, BC, Canada.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Gray, K. M., & Kunkell, M. A. (2001). The experience of female ballet dancers: A grounded theory. *High Ability Studies*, 12 (1), 7-25.
- Gregg, M., & Clark, T. (2007). Theoretical and practical applications of mental imagery. In A. Williamon & D. Coimbra (eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 295-300), European Association of Conservatoires (AEC).
- Gruber, H. E. (1988). The evolving systems approach to creative work. *Creativity Research Journal*, 1 (1), 27-51.
- Gruber, H., Degner, S., & Lehmann, A. C. (2004). Why do some commit themselves in deliberate practice for many years – and so many do not? Understanding the development of professionalism in music. In M. Radovan & N. Dordević (Eds.), *Current issues in adult learning and motivation* (pp. 222-235). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Haglund, D. (2004). Coping with success and failure – A qualitative study on athletes and coaches in track and field. C-level thesis in sport Psychology. School of Social and Health Sciences. Halmstad University.
- Hamilton, L., & Kella, J. J. (1992). *Personality and occupational stress in elite performers*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Hanrahan, S. J. (2004) Sport psychology and indigenous performing artists. *The Sport Psychologist*, 18 (1), 60-74.
- Hanson, W., Creswell, J. W., Plano Clark, V., Petska, K., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224-235.
- Harwood, C., Cumming, J., & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16 (4), 318-332.
- Hays, K. F. (2002). The enhancement of performance excellence among performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (4), 299-312.
- Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': An interpretative phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education*, 7, 141-159.

- Heinze, T., Shapira, P., Senker, J., & Kuhlmann, S. (2007). Identifying creative research accomplishments: Methodology and results for nanotechnology and human genetics. *Scientometrics*, 70 (1), 125-152.
- Heller, K. A. (2007). Scientific ability and creativity. *High Ability Studies*, 18 (2), 209-234.
- Holt, N., & Dunn, J. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 199-219.
- Howe, M. J. A. (1982). Biographical evidence and the development of outstanding individuals. *American Psychologist*, 37 (10), 1071-1081.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (3), 399-407.
- Hsieh, S., Mioshi, E., Baker, F., Piguët, O., & Hodges, J. R. (2009). Piano playing skills in a patient with frontotemporal dementia: A longitudinal case study. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Netherlands: AEC.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A.R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Jalil, P., & Boujettif, M. (2005). Some characteristics of Nobel laureates. *Creativity Research Journal*, 17 (2, 3), 265-272.
- James, L. R., Ellison, R. L., Fox, D. G., & Taylor, C. W. (1974). Prediction of artistic performance from biographical data. *Journal of Applied Psychology*, 59 (1), 84-86.
- Jarvin, L., & Subotnik, R. F. (2006). Understanding elite talent in academic domains: A developmental trajectory from basic abilities to scholarly productivity/artistry. In F. A. Dixon, & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 203-220). Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002): What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 205-218.
- Jordan J. (2005). The quest for wisdom in adulthood. A psychological perspective. In R. J. Sternberg, & J. Jordan (Eds.), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives*. (pp.160-188 Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (Eds). (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaufmann, F. A., Harrel, G., Milam, C. P., Woolverton, N., & Miller, J. (1986). The nature, role, and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counseling and Development*. 64, 576-578.
- Keating, D. P. (1975). The study of mathematically precocious youth. *Journal of Special Education*, 9, 45-62.

- Kenny, D. T., Cormack, J., & Martin, R. (2009). Suffering for one's art: Performance related musculoskeletal disorders in tertiary performing arts students in music and dance. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 25-30). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Kenny, D. T., Martin, R., & Cormack, J. (2009). Practicing perfection: The physical costs of practice in tertiary music and dance students. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 31-36). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Kerr, J. H., Fujiyama, H., Wilson, G. V., & Nakamori, K. (2006). The experience of a modern dance group: Arousal, motivation, and self-rated performance. *Research in Dance Education, 7* (2), 125-140.
- Kerr, J.H., Kawaguchi, C., Oiwa, M., Terayama, Y., & Zukawa, A. (2000). Stress, anxiety, and other emotions in Japanese modern dance performance. *Pacific Journal of Psychology, 11*(1), 16-33.
- Kiewra, K. A. & Creswell, J. W. (2000). Conversations with three highly productive educational psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer, and Michael Pressley. *Educational Psychology Review, 12* (1), 135-161.
- Kogan, N. (2002). Careers in the performing arts: A psychological perspective. *Creativity Research Journal, 14* (1), 1-16.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research [89 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7*(1), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>.
- Kounios, J., & Beeman, M. (2009). The Aha! Moment: The Cognitive Neuroscience of Insight *Current Directions in Psychological Science, 18* (4), 210-216.
- Koutedakis, Y. & A. Jamurtas (2004). The dancer as a performing athlete: Physiological considerations. *Sports Medicine, 34* (10), 651-661.
- Krampe, R. T. & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology, 125*(4), 331-359.
- Krasnow D., & Kabbani M. (1999). Dance science research and the modern dance. *Medical Problems of Performing Artists, 14*, 16-20.
- Krasnow, D. (2005). Sustaining the dance artist: Barriers to communication between educators, artists, and researchers. *Conference Proceedings: Dance Rebooted: Initializing the Grid*, Published by Ausdance National, December, 2005.
- Krasnow, D., Mainwaring, L., & Kerr, G. (1999). Injury, stress, and perfectionism in young dancers and gymnasts. *Journal of Dance Medicine & Science, 3*, 51-58.
- Krippendorff, K. (1980). Content Analysis. *An introduction to its methodology (Vol. 5)*. Newbury Park: Sage.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R. J. Sternberg, & J. Jordan (2005). *Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* (pp.110-136) Cambridge: Cambridge University Press.

- Lacaille, N., Gaudreau, P., & Koestner, R. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education, 25*, 243-254.
- Lacerda, T., & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 9* (1), 105-114.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist, 14*, 229-252.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools. *School Psychology Quarterly, 22*(4), 557-584.
- Lehman, H. C. (1960). The age decrement in outstanding scientific creativity. *American Psychologist, 15*, 128-134.
- Lehmann, A. C., & Ericsson K. A. (1998b). Preparation of a public piano performance: The relation between practice and performance. *Musicae Scientiae, 2*, 69-94.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (2.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Li, J. (1997). Creativity in horizontal and vertical domains. *Creativity Research Journal, 10* (2&3), 107-132.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage.
- Lloyd-Jones, G. (2003). Design and control issues in qualitative case study research. *International Journal of Qualitative Methods, 2* (2), 33-42.
- Lubinski, D. (2000). Scientific and Social significance of assessing individual differences: "Sinking Shafts at a Few Critical Points". *Annual Review of Psychology, 51*, 405-444.
- Lubinski, D., & Benbow, C. (2000). States of Excellence. *American Psychologist, 55* (1), 137-150.
- Lubinski, D., & Benbow, C. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science, 1* (4), 316-345.
- Lubinski, D., Benbow, C., Shea, D., Eftekhari-Sanjani, H., & Halvorson, M. (2001). Men and women at promise for scientific excellence: Similarity not dissimilarity. *Psychological Science, 12* (4), 309-317.
- Lubinski, D., Benbow, C., Webb, R., & Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science, 17* (3), 194-199.
- Lubinski, D., Webb, R., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the study of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology, 86* (4), 718-729.
- Ludwig, A. M. (1998). Method and madness in the arts and sciences. *Creativity Research Journal, 11* (2), 93-101.
- Mann, D. T. Y., Williams, A. M., Ward, P., & Janelle, C. M. (2007). Perceptual and cognitive expertise in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 457-478.

- Martens, B. & Witt, J. (2004). Competence, persistence and success: The positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 19-30.
- Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in Music and Sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality*, 76 (1), 135-168.
- Martin, A. J., & Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theater actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 344-352.
- Massada, J. (2002). *Vale a pena ser cientista? I*. Porto: Campo das Letras.
- Massada, J. (2003). *Vale a pena ser cientista? II*. Porto: Campo das Letras.
- Matos, D., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (no prelo). Excelência no desporto: Para uma compreensão da "arquitectura" psicológica dos atletas de elite. *Motricidade*.
- MAXQDA [computer software] (2007). Marburg, Germany: VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. [28paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- McCarthy, K. F., Brooks, A., Lowell, J., & Zakaras, L. (2001). *The performing arts in a new era*. United States: Rand.
- McFee, G. (1992). *Understanding dance*. London: Routledge.
- Melo, A., & Almeida, L. S. (2007). A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, 8, 23-42.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1990). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Minton, S. (2000). Research in dance: Educational and scientific perspectives. *Dance Research Journal*, 32 (1), 110-116.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30 (4), 259-272.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2005). "Odisseia": Um programa de enriquecimento para alunos do 2.º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 6, 221-235.
- Mönks, F. (1997). Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência Sobre Sobredotação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27 (1), 79-87.
- Moon, S. M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies*, 14 (1), 5-21.
- Moore, D., Burland, K., & Davidson, J. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, 529-549.

- Morais, F. (2007). Na escuta de quem se demonstra criativo: Alguns contributos para a temática da criatividade. *Sobredotação*, 8, 67-90.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 48-76.
- Morgan, T. K., & Giacobbi, P. R. (2006). Toward two grounded theories of the talent development and social support process of highly successful collegiate athletes. *The Sport Psychologist*, 20, 295-313.
- Morris, J. (2005). Creativity and dance: A call for balance. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 81-101). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morrow, V. L. (1991). Teacher's descriptions of experiences with their own teachers that made a significant impact in their lives. *Education*, 112, 196-102.
- Moura, M., & Monteiro, E. (Eds) (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Cruz Quebrada: FMH edições.
- Mumford, M. D., Connely, M. S., Scott, M. S., Scott, G., Espejo, J., & Sohl, L.M., et al. (2005). Career experiences and scientific performance: A study of social, physical, life and health sciences. *Creativity Research Journal*, 17 (2&3), 105-129.
- Muratori, M., Stanley, J., Ng, L., Ng, J., Gross, M., & Tao, T. (2006). Insights from SMPY's greatest former child prodigies: Drs. Terence ("Terry") Tao and Lenhard ("Lenny") Ng reflect on their talent development. *Gifted Child Quarterly*, 50 (4), 307-324.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nemiro, J. (1997). Interpretative artists: A qualitative exploration of the creative process in actors. *Creativity Research Journal*, 10 (2&3), 229-239.
- Nettle, D. (2006). Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences* 40: 375-83
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 238-251.
- Nicholls, A. R. (2007). A longitudinal phenomenological analysis of coping effectiveness among Scottish international adolescent golfers. *European Journal of Sport Science*, 7 (3), 169-178.
- Nieminen, P., Varstala, V. & Manninen, M. (2001). Goal orientation and perceived purposes of dance among Finnish dance students: A pilot study. *Research in Dance Education*, 2(2), 175-193.
- Nogueira, S., & Pereira, M. (2004). M.O.R.C.E.G.O.S.: Um programa de enriquecimento da criatividade. *Sobredotação*, 5, 19-37.

- Noh, Y. E., Morris, T., & Andersen, M. B. (2007). Psychological intervention programs for reduction of injury in ballet dancers. *Research in Sports Medicine, 15* (1), 13-32.
- Noice, T., & Noice, H. (2006). Artistic performance: Acting, ballet and contemporary dance. In K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman, & P. J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 489-503). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Noonan, B. N., Gallor, S. M., Hensler-McGinnis, N. F., Fassinger, R. E., Wang, S., & Goodman, J. (2004). Challenge and success: a qualitative study of the career development of highly achieving women with physical and sensory disabilities. *Journal of Counseling Psychology, 51* (1), 68-80.
- Nordin, S. M., & Cumming, J. (2005). Professional dancers describe their imagery: Where, when, what, why, and how. *The Sport Psychologist, 19*, 395-416.
- Noyons, E. C. M., Buter, R. K., van Raan, A. F. J., Schmoch, U., Heinze, T., Hinze, S., & Rangnow, R. (2003). *Mapping Excellence in Science and Technology across Europe: Life sciences*. Leiden: Centre for Science and Technology Studies
- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga
- Ollis, S., Macpherson, A., & Collins, D. (2006). Expertise and talent development in rugby refereeing: An ethnographic enquiry. *Journal of Sports Sciences, 24* (3), 309-322.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review 23* (2), 65-71.
- Onwegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology, 8* (5), 375-387.
- Onwegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality and Quantity, 41* (2), 233-249.
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist, 2*, 105-130.
- Ormroad, J. (2003). *Educational psychology: Developing learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Over, R. (1989). Age and scholarly impact. *Psychology and Aging, 4* (2), 222-225.
- Palmer, D. J., Stough, L.M., Burdenski, Jr., T.K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist, 40* (1), 13-25.
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2007). Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences: tracking intellectually precocious youth over 25 years. *Psychological Science, 18*(11), 948-52.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Huda, L. Z., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence, 28* (6), 741-763.

- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98* (3): 583-597.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: estudos de caracterização*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação, 1* (1,2), 147-178.
- Pfeiffer, S. (2002). Identifying gifted and talented students. *Journal of Applied School Psychology, 19* (1), 31-50.
- Piirto, J. (1991). Why are there so few (Creative Women: visual artists, mathematicians, musicians)? *Roeper Review, 13* (3), 142-47.
- Pleiss, MK, & Feldhusen, JF (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist, 30*(3), 159-169.
- Poczwadowski, A., & Conroy, D. E. (2002). Coping responses to failure and success among elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 313-329.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care. Analyzing qualitative data. *BMJ, 320* (7227), 114-116.
- Press, C. M., & Warburton, E. C. (2007). Creativity research in dance. In L. Bresler (ed.), *International Handbook of Arts Education*, (pp. 1273-1287). New York: Kluwer/Springer.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science, 13*(1), 10-19.
- Rasmussen, H., Neufeld, J., Bouwkamp, J., Edwards, L., Ito, A., Magyar-Moe, J., Ryder, J., & Lopez, S. (2003). Environmental assessment: Examining influences on optimal human functioning. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 443-458). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Bolognesi, E., Mancini, S., Faravelli, C., & Ricca, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet dancers. *Journal of Psychosomatic Research, 61*, 529-535.
- Raymond, J., Sajid, I., Parkinson, L. A., & Gruzelier, J. H. (2005). Biofeedback and dance performance: a preliminary investigation. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 30* (1), 65-73.
- Redding, E., Irvine, S., Quin, E., & Rafferty, S. (2009). Dance science: Scientific investigations into the effect of dance specific fitness training and its impact upon pedagogic practices and dance performance. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 91-96). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).

- Reis, C., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41* (1), 119-130.
- Reis, S. M. (2002). Toward a theory of creativity in diverse creative women. *Creative Research Journal, 14* (3&4), 305-316.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60* (5), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In R. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality, 10* (2), 67-75.
- Renzulli, J. S., & Fleith, D. (2002) O modelo do enriquecimento escolar. *Sobredotação, 3* (2), 7-41.
- Renzulli, J. S., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today, 29* (1), 14-24.
- Renzulli, J. S., Sytsme, R. E., & Berman, K. B. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. In J. A. Bravo, J. S. Renzulli, & Y. B., Mate (Eds.), *Manual Internacional de Superdotación* (pp. 71-85). Madrid: EOS
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan, 42* (7), pp. 305-310
- Richie, B. S., Fassinger, R. S., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J., & Robinson, S. (1997). Persistence, connection, and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White women. *Journal of Counseling Psychology, 44*, (2), 133-148.
- Rikers, R. M. J. P., & Paas, F. (2005). Recent advances in expertise research. *Applied Cognitive Psychology, 19* (2), 145-149.
- Rip, B., Fortin, S., & Vallerand, R.J. (2006). The relationship between passion and injury in dance students. *Journal of Dance Medicine & Science, 10*, 14-20.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology, 49*, 117-139.
- Roe, A. (1946a). A study of imagery in research scientists. *Journal of Personality, 19*, 459-470.
- Roe, A. (1946b). Artists and their work. *Journal of Personality, 15* (1), 1-40.
- Roe, A. (1951). *A psychological study of physical scientists*. Provincetown: Journal Press.
- Roe, A. (1953). *The making of a scientist*. New York: Dodd.
- Roncaglia, I. (2006). Retirement as a career transition in ballet dancers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6*, 181-193
- Ruíz, L., Sánchez, M., Durán, J., & Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: Su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología, 22* (1), 132-142.
- Ruiz, M. H., Jabusch, H-C., & Altenmüller, E. (2009). Fast feedforward error-detection mechanisms in highly skilled music performance. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck

- (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 187-197). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Runco, M. A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7 (3), 243-267.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Sagar, S. S., Lavalee, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Science*, 25, 1171-1184.
- Sawyer, R. K. (1998). The interdisciplinary study of creativity in performance. *Creativity Research Journal*, 11, 11-19.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.
- Scalan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Scanlan, T. K., Russell, D. G., Wilson, N. C., & Scalan, L. A. (2003). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): I. Introduction and methodology. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 360-376.
- Schempp, P., Webster, C., McCullick, B., Busch, C., & Mason, I. (2007). How the best get better: an analysis of the self-monitoring strategies used by expert golf instructors. *Sport, Education and Society*, 12 (2), 175-192.
- Schiff, M., & Tatar, M. (2003). Significant teachers as perceived by preadolescents: do boys and girls perceive them alike? *Journal of Educational Research*, 96 (5), 269-276.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28-37.
- Schnitt, D. (1991). Dance science: genesis of a subspecialty. *Medical Problems of Performing Artists*, 6 (1), 1. Retrieved from <http://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1133&article=1342&action=3>.
- Schutz, P. A. Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 343-360.
- Seale, C. (2000). Using computers to analyze qualitative data. In D. Silverman. *Doing qualitative research: a practical handbook* (154-174). London: Sage Publications.
- Sekowski, A., & Siekanska, M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19 (2), 155-171.
- Seligman, M. (2000). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Disponible: <http://www.positivepsychology.org/>.
- Seligman, M. E P, Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.
- Shadish, W. R., Houts, A. C., Gholson, B., & Neimeyer, R. A. (1989). *The psychology of science: An introduction*. In B. Gholson, W. R. Shadish, R. A. Neimeyer, & A. C. Houts (Eds.), *Psychology of science: Contributions to metascience* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shanteau, J. (2002). *Domain differences in expertise*. Unpublished manuscript. Manhattan, KS: Kansas State University.
- Shanteau, J., Weiss, D. J., Thomas, R. P., & Pounds, J. C. (2002). Performance-based assessment of expertise: how to decide if someone is an expert or not. *European Journal of Operational Research*, *136*, 253-263.
- Sharf, R. S. (2002). *Applying career development theory to counseling* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Shavinina, L. (2006). Micro-social factors in the development of entrepreneurial giftedness: the case of Richard Branson. *High Ability Studies*, *17* (2), 225-235.
- Shavinina, L. V. (2004). Explaining high abilities of Nobel laureates. *High Ability Studies*, *15* (2), 243-254.
- Shavinina, L. V. (2009a). On giftedness and economy: the impact of talented individuals on the global economy. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp.925-944). Netherlands: Springer.
- Shavinina, L. V. (Ed.) (2009b). *International Handbook on Giftedness*. Netherlands: Springer.
- Shenton, J. T., Schwoebel, J., & Coslett, H. B. (2004). Mental motor imagery and the body schema: Evidence for proprioceptive dominance. *Neuroscience Letters*, *370*, 19-24.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Silverman, L. K. (1992). Leta Stetter Hollingworth: Champion of the psychology of women and gifted children. *Journal of Educational Psychology*, *84* (1), 20-27.
- Silvia, P. (2007). Knowledge-assessment of expertise in the arts: Exploring aesthetic fluency. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *1* (4), 247-249.
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, *61*, 394-403.
- Simonton, D. K. (1977). Creative productivity, age, and stress: a biographical time-series analysis of 10 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(11): 791-804.
- Simonton, D. K. (1984). Scientific eminence historical and contemporary: a measurement assessment. *Scientometrics*, *6* (3): 169-182.
- Simonton, D. K. (1988a). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin*, *104*, 251-267.
- Simonton, D. K. (1988b). *Scientific genius: A psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1989). Age and creative productivity: nonlinear estimation of an information-processing model. *International Journal of Aging and Human Development*, *29* (1), 23-37.

- Simonton, D. K. (1991a). Career landmarks in science: Individual differences and interdisciplinary contrasts. *Developmental Psychology*, *2*, 119-130.
- Simonton, D. K. (1991b). Emergence and realization of genius: The lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 829-840.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review*, *104*, 66-89.
- Simonton, D. K. (1998). Achieved eminence in minority and majority cultures: Convergence versus divergence in the assessments of 294 African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 804-817.
- Simonton, D. K. (1998a). Achieved eminence in minority and majority cultures: Convergence versus divergence in the assessments of 294 African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 804-817.
- Simonton, D. K. (1998b). Mad King George: The impact of personal and political stress on mental and physical health. *Journal of Personality*, *66*, 443-466.
- Simonton, D. K. (1999). Significant samples: the psychological study of eminent individuals. *Psychological Methods*, *4* (4), 425-451.
- Simonton, D. K. (2000a). Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test. *Developmental Review*, *20*, 283-318.
- Simonton, D. K. (2000b). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, *55* (1), 151- 158.
- Simonton, D. K. (2000c). Genius and giftedness: Same or different? In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp.111-121). Oxford: Pergamon.
- Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, *10*(2): 39-43.
- Simonton, D. K. (2002). *Great psychologists and their times: Scientific insights into psychology's history*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Simonton, D. K. (2003a). Qualitative and quantitative analyses of historical data. *Annual Review of Psychology*, *54*, 617-640.
- Simonton, D. K. (2003b). Scientific creativity as a constrained stochastic behavior: The integration of product, person and process perspectives. *Psychological Bulletin*, *129* (4), 475-494.
- Simonton, D. K. (2006a). Historiometric Methods. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, R. R. Hoffman, (eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 319-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2006b). Talent development in the sciences: Conceptual definitions, distinctions and dimensions. Paper presented for *Identifying and developing STEM talent: A planning meeting*. Washington, DC: National Academy of Sciences
- Simonton, D. K. (2007). Talent and expertise: the empirical evidence for genetic endowment. *High Ability Studies*, *18*, 83-84.

- Simonton, D. K. (2008a). Childhood giftedness and adulthood genius: A historiometric analysis of 291 eminent African Americans. *Gifted Child Quarterly*, 52 (3), 243-255.
- Simonton, D. K. (2008b). Scientific Talent, Training, and Performance: Intellect, Personality, and Genetic Endowment. *Review of General Psychology*, 12 (1), 28-46.
- Simonton, D. K. (2009). Varieties of (scientific) creativity: A hierarchical model of disposition, development, and achievement. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 441-452.
- Sloane, K. D. (1985). Home influences on talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 477-506). New York: Ballantine Books.
- Sloboda, J. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (10), 397-403.
- Smith, T. W. & Strahan, D. (2004). Towards a prototype of expertise in teaching: a descriptive case study. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 357-371.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.) (2002). *The Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Solomon, R., Solomon, J., Micheli, L. J., Saunders, J. J., & Zurakowski. (2001). Personality profile of professional and conservatory student dancers. *Medical Problems of Performing Artists*, 16 (3), 85-93.
- Sonnentag, S. (2000). Excellent performance: the role of communication and cooperation process. *Applied Psychology: an International Review*, 49 (3), 483-497.
- Sosniak, L. (2006). Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R. R. Hoffman (eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp.287-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sosniak, L. A. (1997). The tortoise, the hare, and the development of talent. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 207-217). Boston: Allyn & Bacon.
- Sosniak, L. A. (1985). A long term commitment to learning. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 477-506). New York: Ballantine Books.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage
- Staudinger, U. M., Maciel, A. G., Smith, J., & Baltes, P. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality*, 12, 1-17.
- Staudinger, U. M., Smith, J., & Baltes, P. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: age differences and the role of professional specialization? *Psychology and Aging*, 7 (2), 271-281.
- Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25 (2), 86-93.
- Sternberg, R. J. (1985a). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1985b). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.

- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 359-375.
- Sternberg, R. J. (2001a). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies, 12* (2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2001b). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist, 36* (4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2002). Creativity as a decision. *American Psychologist, 57* (5), 376.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (88-99). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2004). Words to the wise about wisdom? A commentary on Ardel's critique of Baltes. *Human Development, 47*, 286-289.
- Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education, 8* (4), 347-364.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal, 18* (1), 87-98.
- Sternberg, R. J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *Leadership Quarterly, 19* (3), 360-371.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher, 24* (6), 9-17.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 34* (1), 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1992). Creativity: Its nature and assessment. *School Psychology International, 13* (3), 243-253.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*(7), 677-688.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, C., & McKechnie, S. (2005). Thinking in action: Thought made visible in contemporary dance. *Cognitive Process, 6*, 243-252.
- Stevens, C., Ginsborg, J., & Lester, G. (2009). Moving backwards and forwards in time: Recalling dance from long-term memory. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 173-178). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences, 43* (8), 2182-2192.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive perfectionism: Conceptions, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 219-319

- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating strive for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences, 42*, 959-969.
- Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 102-121.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd ed.) London: Sage.
- Subotnik, R. F., & Steiner, C. (1993). Adult manifestations of adolescent talent in science. *Roeper Review, 15*, 164-169.
- Subotnik, R., & Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adults' experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education, 72* (3&4), 101-116.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Arnold, K. (2003). Beyond Bloom: Revisiting environmental factors that enhance or impede talent development. In J.H. Borland (ed.), *Rethinking Gifted Education* (pp. 227-238). New York: Teachers College, Columbia University.
- Subotnik, R., Rayhack, K., & Edmiston, A. (2006). Current models of identifying and developing STEM talent: Implications for research, policy and practice. Paper presented for *Identifying and developing STEM talent: A planning meeting*. Washington, DC: National Academy of Sciences
- Subotnik, R., Stone, K. M., & Steiner, C. (2001). Lost generation of elite talent in science. *The Journal of the Secondary Gifted Education, 13* (1), 33-43.
- Swiatek, M. A. (2007). The talent search model: Past, present, and future. *Gifted Child Quarterly, 51* (4), 320-329.
- Takahashi, M., & Overton, W. F. (2002). Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 26* (3), 269-277.
- Talbot-Honeck, C., & Orlick, T. (1998). The essence of excellence: Mental skills of top classical musicians. *Journal of Excellence, 1*, 61-75.
- Tanggaard, L. (2008). Objections in research interviewing. *International Journal of Qualitative Methods, 7* (3), 15-29.
- Taylor, L. D. (1997). MMPI-2 and ballet majors. *Personality and Individual Differences, 22* (4), 521-526.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41* (1), 163-172.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Thomson, P., Keehn, E. B. & Gumpel, T. P. (2009). Generators and Interpreters in a Performing Arts Population: Dissociation, Trauma, Fantasy Proneness, and Affective States. *Creativity Research Journal, 21*(1), 72-91.
- Throsby, D. & Jeffri, J. (2006). Life after dance: career transition of professional dancers. *International Journal of Arts Management, 8* (3), 54-63.

- Tijssen, R.J.W., & Van Leeuwen, Th. N. (2003). *Third European Report on Science and Technology Indicators* (contributions to Chapter 5), Brussels/Luxembourg: European Commission, Report EUR 20025.
- Tirri, K., & Koro-Ljungberg, M. (2002c). Critical incidents in the lives of gifted female Finnish scientists. *Journal of Secondary Gifted Education, 13* (4),151-162.
- Tremayne, P. B., & Ballinger, D. A. (2008). Performance enhancement for ballroom dancers: Psychological perspectives. *The Sport Psychologist* (22): 90-108.
- Trost G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.) (pp. 317-327). Oxford: Pergamon.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagne, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85* (4): 756-767.
- Vallerand, R. J., Salvy, S.-J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., & Grouzet, F. M. E., et al. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75* (3), 505-533.
- van Rossum, J. H. A. (2001). Talented in dance: The Bloom stage model revisited in the personal histories of dance students. *High Ability Studies, 12* (2),.181-197.
- vanTassel-Baska, J., & MacFarlane, B. (2009). Enhancing creativity in curriculum. In L. Shavinina, (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 1061-1083). Netherlands: Springer.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods, 6* (2), 80-94.
- Vinkler, P. (2007). Eminence of scientists in the light of the h-index and other scientometric indicators. *Journal of Information Science, 33* (4), 481-491.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 436-458.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. (2005). Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youths: an age 13 to age 33 longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 484-492.
- Wainwright, S. P., & Turner, B. S. (2006). 'Just crumbling to bits'? An exploration of the body, ageing, injury and career in classical ballet dancers. *Sociology, 40*(2), 237-255.
- Walberg, H. J. (1969). Physics, femininity and creativity. *Developmental Psychology, 1*, 47-54.
- Wallace, D. (1989). Studying the individual: The case study method and other genres. In D. B. Wallace, & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies* (pp. 25-43). Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, D. B. & Gruber, H. E. (1989) (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Warburton, E. C. (2002). From talent identification to multidimensional assessment: toward new models of evaluation in dance education. *Research in Dance Education, 3* (2), 103-121.

- Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., & Starkes, J. L. (2004). Deliberate practice and expert performance: Defining the path to excellence. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 231–258). London: Routledge.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: Freeman.
- Weiss, D. J., & Shanteau, J. (2003). Empirical assessment of expertise. *Human Factors, 45*, 104-114.
- Weiss, D. J., Shanteau, J., & Harries, P. (2006). People who judge people. *Journal of Behavioral Decision Making, 19*, 441-454.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research, 11* (4), 117-132.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments. A guide for researchers*. London: Routledge Falmer.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology, 91*, 353-376.
- Williamon, A., Wasley, D., Burt-Perkins, R., Ginsborg, J., & Hildebrandt, W. (2009). Profiling musicians' health, wellbeing, and performance. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 85-90). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Williams, A. M., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement Science, 24* (3), 283-307.
- Winner, E. & Martino, G. (200). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., 95-110) Oxford: Elsevier.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55* (1), 159-169.
- Winter, D. G. & Carlson, L. A. (1988). Using motive scores in the psychobiographical study of an individual: The case of Richard Nixon. *Journal of Personality, 56* (1), 75-103.
- Wu, E. H. (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective. *Gifted Child Quarterly, 49* (3), 231-246.
- Wynsberghe, R. V., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods, 6* (2), 80-94.
- Wyon M. A., & Redding E. (2005). Physiological monitoring of cardiorespiratory adaptations during rehearsal and performance of contemporary dance. *Journal of Strength and Conditioning Research, 19*, 611-614.
- Xarez, L., Pereira, F., & Mendonça, G. (2009). Monitoring work and rest during performance and life-style: A study case with a principal ballet dancer. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 537-542). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zanotto, E. D. (2006). The scientists pyramid. *Scientometrics*, 69 (1), 175-181.

ANEXO 1

Artigos analisados para a construção do guião de entrevista

- Burton, L.J., VanHeest, J.L., Rallis, S.F., & Reis, S.M. (2006). Goinf for Gold: Understanding talent deveolpment through the lived experience of US Female Olympians. *Journal of Adult Development, 13*, 124-136.
- Calmels, C., d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J. F., & Soulard, A. (2003). Competitive strategies among elite female gymnasts: An exploration of the relative influence of psychological skills training and natural learning experiences. *International Journal of Sport & Exercise Psychology, 1*, 327-352.
- Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: perceptions of elite performers. *Journal of Sport Sciences, 26* (1), 83-95.
- Côté. J., Ericsson, K.A., & Law, M. P. (2005). Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: a proposed interview and validation procedure for reported information. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 1-19
- Critien, N. & Ollis, S. (2006). Multiple engagement of self in the development of talent in professional dancers. *Research in Dance Education, 179-200*.
- Feist, G. J. (1994). Personality and working style predictors of integrative complexity: a study of scientists' thinking about research and teaching. *Journal of Personality and Social Psychology, 67* (3), 474-484.
- Gomez, M., Fassinger, R., Prosser, J., Cooke, K., Mejia, B., & Luna, J. (2001). Voces abriendo caminos (voices forging paths): a qualitative study of the career development of notable Latinas. *Journal of Counselling Psychology, 48* (3), 286-300.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 16-37.
- Gould, D., Dieffenbach, K. & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development on olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 172-204.
- Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': an interpretative phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education, 7* (2), 141-159.
- Holt, N. & Dunn, J. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 199-219.
- Jalil, P. & Boujettif, M. (2005). Some characteristics of Nobel laureates. *Creativity Research Journal, 17* (2,3), 265-272.
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002): What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 205-218.
- Kiewra, K. A. & Creswell, J. W. (2000). Conversations with three highly productive educational psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer, and Michael Pressley. *Educational Psychology Review, 12* (1), 135-161.

- Muratori, M., Stanley, J., Ng, L., Ng, J., Gross, M., Tao, T., & Tao, B., (2006). Insights from SMPY's greatest former child prodigies: Drs. Terence (Terry) Tao and Lenhard (Lenny) Ng reflect on their talent development. *Gifted Child Quarterly, 50* (4), 307-324.
- Noonan, B. M., Gallor, S.M., Hensler-McGinnis, N.F., Fassinger, R.E., Wang, S., & Goodman, J. (2004). Challenge and success: A qualitative study of the career development of highly achieving women with physical and sensory disabilities. *Journal of Counseling Psychology, 51* (1), 68-80.
- Nordin, S. M., & Cumming, J. (2005). Professional dancers describe their imagery: Where, When, What, Why, and How. *The Sport Psychologist, 19*, 395-416.
- Poczwadowski, A. & Conroy, D.E. (2002). Coping responses to failure and success among elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 313-329.
- Richie, B. S., Fassinger, R. S., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J., & Robinson, S. (1997). Persistence, connection, and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White women. *Journal of Counseling Psychology, 44*, (2), 133-148.
- Roncaglia, I. (2006). Retirement as a career transition in ballet dancers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6* (3), 181-193
- Sagar, S.S., Lavalee, D., & Spray, C.M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Science, 25* (11), 1171-1184.
- Scalan, T. K., Russell, D. G., Wilson, N.C., & Scalan, L. A. (2003). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): I. Introduction and methodology. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 360-376.
- Schempp, P., Webster, C., McCullick, B., Busch, C., & Mason, I. (2007). How the best get better: an analysis of the self-monitoring strategies used by expert golf instructors. *Sport, Education and Society, 12* (2), 175-192.

Sistema pr vio de codifica o: identifica o das dimens es e respectivas regras de codifica o

Temas	Dimensões	Definição	Regra de codificação
EX Especificidades	EX1 – Percepções de excelência	Esta dimensão refere-se às percepções sobre “o que é ser excelente” e “o que torna o participante excelente” na sua área.	Entram nesta dimensão todas as unidades de significado referentes às respostas dos participantes a questões como “o que é para si um bailarino/cientista excelente” e “que ingredientes considera necessários para se ser excelente”. Podem ser também codificadas unidades de significado que ocorram ao longo do texto referentes a este aspecto.
	EX2 - Expressões únicas	Seleção de unidades de significado que de forma metafórica, ou sintética, transmitem uma ideia específica	Unidades de significado que de forma metafórica, ou sintética, transmitem uma ideia específica.
	EX3 - Singularidades	Aspectos singulares de cada participante, que parecem constituir “a sua imagem de marca”	Unidades de significado que transmitem aspectos singulares do participante, e que permitem obter uma ideia geral do que o distingue.
DE Factores externos	DE1 - Contexto macro	Esta dimensão diz respeito a aspectos que descrevem o ambiente sócio-cultural, histórico, e económico num determinado momento do percurso do indivíduo. Considera-se que a influência desta dimensão no percurso do indivíduo é mais distante, a um nível macro, mas permite-nos conhecer o contexto em que o indivíduo se insere nas determinadas fases do seu percurso.	Incluem-se todas as referências a aspectos do contexto macro, que permitam apreender as características do contexto macro em que o indivíduo se insere em determinado momento. Incluem-se aspectos relativos a instituições formativas, instituições de pertença, background sócio-económico, e características da área de formação.
	DE2 - Percurso profissional	Esta dimensão diz respeito a aspectos relativos ao percurso profissional desde a sua iniciação ao momento actual.	Codificam-se unidades de significado que descrevam factos do percurso profissional do indivíduo, mas também percepções, experiências e emoções relativas directamente relacionadas com factos do percurso profissional.
	DE3 - Rede de apoio/influência	A rede de apoio refere-se às pessoas que exerceram algum tipo de apoio e influência no percurso do indivíduo.	Entram todas as referências a pessoas que exerceram algum tipo de apoio (económico, emocional, logístico, vocacional) ao longo do percurso do indivíduo. Não entram aqui os outros significativos, uma vez que esses inserem-se numa dimensão própria, tendo sido directamente questionados acerca disso.
	DE4 - Experiências significativas	Consideram-se experiências significativas os momentos ou eventos que marcaram o percurso destes indivíduos. Situações concretas identificadas pelos participantes onde a partir desse momento houve algum tipo de alteração pessoal ou contextual. Marcam transições ou acentuam-se decisões.	Codificam-se as referências a episódios que de alguma forma parecem ter marcado o percurso do indivíduo, nomeadamente, episódios significativos, oportunidades, ou situações inesperadas. Neste caso, de forma a compreender o contexto da situação, as unidades de significado podem ter uma extensão maior (ex: várias frases).

	DE5 - Ambientes óptimos de aprendizagem	Esta dimensão refere-se ao conjunto de condições num determinado contexto que contribuem para a motivação ou estimulação das competências do indivíduo de um modo global. Por exemplo, o indivíduo descender de uma família de professores e artistas pode contribuir para que se proporcionem um conjunto de situações estimulantes quer do indivíduo (ao nível da personalidade, valores, etc), quer da forma como o percurso do indivíduo se desenvolve. Podem ser mais fortuitos (sorte) ou mais deliberados (intenção de alguém)	São codificadas unidades de significado que reflectam condições do background familiar ou social, em qualquer fase do percurso do indivíduo, estimulantes ou que de certa forma contribuíram para o desenvolvimento do percurso do indivíduo. Podem ser mais fortuitos (sorte, por exemplo, uma equipa de trabalho excepcionalmente estimulante) ou mais deliberados (intenção de alguém, por exemplo, os pais sempre terem ido ao teatro com os filhos)
	DE6 - Percurso formativo	Aspectos relativos ao percurso de formação. Incluímos aqui percurso educativo de base, mais formação pós-graduada (mestrado e doutoramento). Experiências e vivências do indivíduo no decurso do seu percurso formativo. Presença em certos grupos extracadémicos, tempos-livres específicos ou na área, e escolhas vocacionais.	Da mesma forma como para a dimensão do percurso profissional, codificam-se unidades de significado que descrevam factos do percurso educativo do indivíduo, mas também percepções, experiências e emoções relativas directamente relacionadas com o percurso educativo.
	DE7 - Sorte	Percepção que o indivíduo tem acerca da sorte, reveladas através de situações inesperadas e situações com pouco controlo do indivíduo.	Codificam-se referências explícitas à sorte enquanto situações inesperadas ou falta de controlo sobre as situações.
	DE8 - Outros significativos	Pessoas (e respectivas funções de influencia) que os participantes identificam de forma explícita no discurso por terem marcado o seu percurso	Uma vez que foi abordada uma questão directa sobre os outros significativos, as respostas a essa questão entram directamente nesta dimensão. Contudo, se ao longo da entrevista houver referências directas a pessoas fundamentais, serão também codificadas neste ponto.
DI Factores Internos	DI1 - Eu sou - Características Pessoais	Esta dimensão tem a ver com as características de traço da pessoa. Tem a ver como "o que sou", "o que tenho", "o que digo do que sou e do que tenho". Aqui incluiremos categorias relativas a características físicas, personalidade, características cognitivas, valores.	São codificadas as unidades de significado relativas às características pessoais do indivíduo, através de descrições próprias ("eu sou") ou de relatos de descrições de outros a seu respeito ("ele sempre disse que eu era assim")
	DI2 - Como faço- Processos	Esta dimensão tem a ver com os processos e estratégias que a pessoa utiliza, com a forma "como funciona". É relativa ao "estado" da pessoa, com o "como estou ou como faço". Aqui se incluirão possivelmente processos e estratégias como auto-regulação, visualização mental, formulação de objectivos, planificação, consciência dos pontos fortes e fracos, entre outros.	São codificadas unidades de significado relativas a descrições que o indivíduo faz sobre os processos ("como faz") utilizados na generalidade das situações ao longo do seu percurso.

	<p>DI3 - Como faço na tarefa - Desempenho</p>	<p>Esta dimensão é bastante semelhante à anterior mas tem um carácter mais proximal. Tem a ver com o desempenho numa área, tarefa ou situação específica. Os mesmos processos da dimensão anterior podem ser codificados aqui por terem uma relação mais directa com o desempenho numa área /tarefa específica. Tem a ver como o “como faço numa tarefa/área específica”, centrada na realização ou prestação.</p>	<p>São codificadas unidades de significado relativas a descrições que o indivíduo faz sobre os processos (“como faz”) utilizados em situações concretas de desempenho ao longo do seu percurso.</p>
--	---	--	---

ANEXO 3

Sistema final de codificação

EX - ESPECIFICIDADES	EX1 - O QUE ME TORNA EXCELENTE	EX1.1 - Paixão/energia EX1.2 - Entrega total EX1.3 - Dar/contribuir para EX1.4 - Metas/objectivos/determinação EX1.5 - Confiança EX1.6 - Identidade/identificação EX1.7 - Responsabilidade EX1.8 - Domínio/mestria EX1.9 - Contactos com mestres/professores EX1.10 - Strive for perfection EX1.11 - Curiosidade EX1.12 - Colaboração/redes EX1.13 - Trabalho/pratica deliberada EX1.14 - Gestão do tempo EX1.15 - Criatividade/originalidade EX1.16 - Sorte EX1.17 - Capacidade de adaptação EX1.18 - Persistência EX1.19 - Inteligência EX1.20 - Talento EX1.21 - Estabilidade emocional/equilibrio EX1.22 - Continuidade/consistência EX1.23 - Abertura à experiência		
	EX2 - EXPRESSÕES ÚNICAS			
	EX3 - SINGULARIDADES			
DE - FACTORES CONTEXTUAIS	DE1 - CONTEXTO MACRO	DE1.1 - Valores sociais de contexto	DE1.1.1 - Na aprendizagem DE1.1.2 - Na iniciação DE1.1.3 - No contexto actual	
		DE1.2 - Background socioeconómico DE1.3 - Características da área		
	DE2 - PERCURSO PROFISSIONAL	DE2.1 - Estímulo DE2.2 - Competitividade DE2.3 - Barreiras DE2.4 - Relações sociais DE2.5 - Exigência DE2.6 - Expectativas DE2.7 - Iniciação na área DE2.8 - Oportunidades DE2.9 - Actividades relacionadas DE2.10 - Interesses DE2.11 - Percepção de sucesso DE2.12 - Actividades não relacionadas DE2.13 - Reconhecimento DE2.14 - Tomada de decisão DE2.15 - Horas de treino DE2.16 - Desempenho		
		DE3 - REDE DE APOIO	DE3.7 - Irmãos	DE3.7.1 - Estímulo DE3.7.2 - Apoio sócio-emocional
			DE3.1 - Pais	DE3.1.1 - Apoio financeiro DE3.1.2 - Apoio sócio-emocional DE3.1.3 - Estímulo DE3.1.4 - Modelos DE3.1.5 - Apoio logístico
DE3.2 - Amigos			DE3.2.1 - Apoio emocional	

	DE3.3 - Pares	DE3.3.1 - Apoio emocional DE3.3.2 - Estimulo DE3.3.3 - Influência vocacional
	DE3.4 - Professores	DE3.4.1 - Estimulo DE3.4.2 - Apoio emocional DE3.4.3 - Influência vocacional DE3.4.4 - Figura modelo DE3.4.5 - Mentor
	DE3.5 - Chefes	DE3.5.1 - Estimulo DE3.5.2 - Exigência
	DE3.6 - namorado/a/marido/espos a	DE3.6.1 - Apoio emocional DE3.6.2 - Apoio logístico
DE4 - EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS	DE4.1 - acontecimento de vida	DE4.1.1 - Mudança de pais/cultura DE4.1.2 - Ter filhos DE4.1.3 - Pais separados DE4.1.4 - Voltar a Portugal
	DE4.2 - Incidentes críticos	
	DE4.3 - Outros	DE4.3.1 - Espectáculos DE4.3.2 - Livros
	DE4.4 - Projectos profissionais DE4.5 - Contactos	
DE5 - AMBIENTES ÓPTIMOS DE APRENDIZAGEM	DE5.1 - Ambiente familiar DE5.2 - Ambiente profissional DE5.3 - Ambiente escolar	
DE6 - PERCURSO FORMATIVO	DE6.1 - Estimulo DE6.2 - Exigência/rigor DE6.3 - Expectativas DE6.4 - Barreiras DE6.5 - Iniciação DE6.6 - Oportunidades DE6.7 - Competitividade DE6.8 - Percepção de sucesso DE6.9 - Resultados/desempenho DE6.10 - Interesses DE6.11 - Actividades relacionadas DE6.12 - Horas de treino DE6.13 - Relações sociais DE6.14 - Tomada de decisões DE6.15 - Actividades não relacionadas	
DE7 - SORTE		
DE8 - OUTROS SIGNIFICATIVOS	DE8.1 - Família	DE8.1.1 - Pais DE8.1.2 - Irmãos DE8.1.3 - Avô DE8.1.4 - Marido/esposa
	DE8.2 - Professores	DE8.2.1 - Conhecimentos/skills DE8.2.2 - Influência vocacional DE8.2.3 - Mentor DE8.2.4 - Estimulo DE8.2.5 - Apoio emocional
	DE8.3 - Amigos	
	DE8.4 - Pares	DE8.4.1 - Estimulo DE8.4.2 - Apoio emocional
	DE8.5 - Chefes	DE8.5.1 - Estimulo DE8.5.2 - Dificuldades

		DE8.6 - Não referidos/identificados	
		DE8.7 - Coreógrafos	DE8.7.1 - Estimulo DE8.7.2 - Modelo DE8.7.3 - Apoio emocional DE8.7.4 - Mentor
DI - FACTORES PESSOAIS	DI1 - EU SOU - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	DI1.1 - Competências cognitivas	DI1.1.1 - Facilidade de aprendizagem/rapidez DI1.1.2 - Criatividade DI1.1.3 - Memória DI1.1.4 - Auto-regulação DI1.1.5 - Metacognição/reflexão
		DI1.2 - Capacidades físicas/fisiológicas	DI1.2.1 - Peso DI1.2.2 - Motricidade fina DI1.2.3 - Flexibilidade DI1.2.4 - Desenvolvimento muscular DI1.2.5 - Coordenação
		DI1.3 - Personalidade	DI1.3.1 - Interesses específicos DI1.3.2 - Curiosidade DI1.3.3 - Capacidade de adaptação DI1.3.4 - Autoconfiança DI1.3.5 - Optimismo DI1.3.6 - Determinação DI1.3.7 - Não convencional DI1.3.8 - Espírito de sacrifício DI1.3.9 - Ambicioso DI1.3.10 - Iniciativa/capacidade de arriscar DI1.3.11 - Perfeccionismo DI1.3.12 - Emocional/sensibilidade DI1.3.13 - Abertura a novas Experiências DI1.3.14 - Vivacidade DI1.3.15 - Organização DI1.3.16 - Frontalidade DI1.3.17 - Humildade DI1.3.18 - Sociabilidade DI1.3.19 - Capacidade de trabalho DI1.3.20 - Extroversão
		DI1.4 - Valores/motivações/estilos de vida	DI1.4.1 - Redes de amigos/sociais DI1.4.2 - Dedicção ao trabalho DI1.4.3 - Família DI1.4.4 - Novas experiências DI1.4.5 - Bem comum DI1.4.6 - Procura do equilíbrio DI1.4.7 - Dever moral
	DI2 - COMO FAÇO- PROCESSOS	DI2.1 - Auto-regulação DI2.2 - Rapidez tomada de decisão / resolução de problemas DI2.3 - Formulação de objectivos DI2.4 - Focalização atencional/concentração DI2.5 - Visualização mental DI2.6 - "Puxar a cassete atrás"/reflexão DI2.7 - Coping/regulação emocional DI2.8 - Curiosidade DI2.9 - Arriscar DI2.10 - Antecipação DI2.11 - Paixão/intensidade emocional DI2.12 - Persistência/esforço/luta por objectivos	

		<p>DI2.13 - Funcionamento em equipa</p>	<p>DI2.13.1 - Objectivos partilhados DI2.13.2 - Coordenação DI2.13.3 - Coesão DI2.13.4 - Tomada de decisão DI2.13.5 - Adaptação DI2.13.6 - Comunicação aberta DI2.13.7 - Relação interpessoal</p>
		<p>DI2.14 - Envolvimento intensivo na tarefa DI2.15 - Disponibilidade/abertura a experiências" DI2.16 - Emoções experienciadas DI2.17 - Fontes de inspiração/motivação DI2.18 - Prática deliberada DI2.19 - Luta pela perfeição DI2.20 - Criatividade DI2.21 - Rentabilizar situações DI2.22 - Capacidade de questionar DI2.23 - Necessidade de feedback DI2.24 - Skills técnicos DI2.25 - Capacidade de adaptação DI2.26 - Organização/gestão do tempo DI2.27 - Sacrifícios DI2.28 - Identificação com a tarefa DI2.29 - Experiência adquirida DI2.30 - Confiança</p>	
	<p>DI3 - COMO FAÇO NA TAREFA - DESEMPENHO</p>	<p>DI3.1 - Prática deliberada DI3.2 - Emoções Experienciadas DI3.3 - Coping/regulação emocional DI3.4 - Paixão/intensidade emocional DI3.5 - Avaliação cognitiva DI3.6 - Controlo sobre a tarefa DI3.7 - Discurso interno positivo DI3.8 - Focalização na tarefa DI3.9 - Visualização DI3.10 - Criatividade/originalidade DI3.11 - Ir ao limite DI3.12 - Necessidade de desligar/recuperar DI3.13 - Envolvimento intensivo DI3.14 - <i>Skills</i> técnicos DI3.15 - Autoregulação DI3.16 - Identificação com a tarefa DI3.17 - Preparação prévia DI3.18 - Rapidez na tomada de decisão/resolução de problemas DI3.19 - Formulação de objectivos DI3.20 - Luta pela perfeição</p>	