

Inovação para professores e estudantes de cursos superiores de economia criativa

Innovation for teachers and students of creative economy higher education

Silvio Duarte Domingos¹ 

RESUMO

Este artigo teve como objetivos analisar e comparar as representações sociais de professores e estudantes da área da economia criativa sobre inovação. Participaram da pesquisa 30 professores e 40 estudantes de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, RJ. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários e analisados conforme a análise de conteúdo. Os resultados indicam que as representações dos docentes se objetivam em criatividade, melhoria e recursos financeiros; já as representações dos alunos, em criatividade, melhoria e ruptura. Concluiu-se que a vivência profissional é o fator que mais influencia e distingue as representações sociais dos grupos pesquisados.

Palavras-chave: Representações sociais. Inovação. Formação universitária. Economia criativa.

ABSTRACT

This article aimed to analyze and compare the social representations of professors and students in the area of Creative Economy on innovation. Thirty professors and 40 students from a private university in the city of Rio de Janeiro participated in the research. This is a qualitative research, whose data were collected through semi-structured interviews and questionnaires and analyzed according to Content Analysis (BARDIN, 2011). Results indicate that the professors' representations are aimed at creativity, improvement, and financial resources, while the students' representations are aimed at creativity, improvement, and rupture. It is concluded that professional experience is the factor that most influences and distinguishes the social representations of the researched groups.

KEYWORDS: Social representations; innovation; creative economy

¹Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: silvio.duarte@gmail.com
Recebido em: 08/10/2021. Aceito em: 01/06/2022

INTRODUÇÃO

A economia criativa é um setor econômico formado pelas organizações cuja produção de bens e serviços está, necessariamente, relacionada ao simbólico e que tem a criatividade como elemento fundamental. Portanto, está dimensionada na tríade criatividade, simbólico e economia (HOWKINS, 2007). Assim, cursos como Design, Design Gráfico, Design de Moda, Comunicação, Arquitetura e Urbanismo, Turismo e Gastronomia são exemplos de graduações nesse setor.

No Brasil, em 2010, o setor empregava 575 mil trabalhadores formais (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2013). Já em 2017, o número de empregos formais subiu para 837,2 mil, conforme dados da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan) publicados em 2019. Segundo esse relatório da Firjan, em 2017 o setor representou 2,61% do produto interno bruto (PIB) do país, totalizando R\$ 171,5 bilhões. Então, esse ramo é um grande criador de inovações (*apud* OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2013). Para Oliveira, Araújo e Silva (2013), o conceito inovação extrapolou a funcionalidade, a ciência e a tecnologia, deu origem a mudanças estéticas e associou-se à criatividade.

Originalmente, o conceito científico de inovação nasceu atrelado ao setor da economia. O economista Joseph Alois Schumpeter (1982) descreveu o processo em que ocorre o surgimento de algo na indústria, em que alguém desenvolve alguma coisa e a qual os outros posteriormente aderem. O autor relacionou o termo inovação ao processo produtivo da sociedade industrial. Assim, a ideia de inovação é fundada em um contexto de concorrência, comparando-se economias estáticas a outras, em desenvolvimento. Portanto, segundo Schumpeter (1982), inovar demanda mudanças que causam rupturas com sistemas fixos. Para o autor, as inovações deveriam ser estimuladas pelas indústrias, em vez de ocorrerem espontaneamente.

Autores neoschumpeterianos atualizaram o conceito de inovação, acrescentando novas terminologias: “As noções de paradigma, de regime tecnológico e de trajetória da tecnologia, a maior ou menor radicalidade da inovação e a noção de sistema nacional de inovação” (NICOLAU; PARANHOS, 2006, p. 23). A literatura atual trata de dois tipos de inovação: a radical, que provoca mudanças radicais e rupturas; e a incremental, que promove pequenas modificações, dando sustentação a uma inovação mais ampla e contextual (CHRISTENSEN, 1997; FREEMAN; SOETE, 2008; CÂNDIDO, 2011; AUDY, 2017).

Além disso, reconhece-se também a existência de dois novos conceitos que foram introduzidos nessa teoria: a inovação aberta, quando parte das operações para a geração da proposta inovadora advém de fora dos limites organizacionais, como outras entidades; e a inovação fechada, em que todas as fases da inovação são feitas internamente pela organização, controlando-se todas as etapas da inovação (SILVA; DACORSO, 2013, p. 262).

Há também a perspectiva da inovação orientada para o desenvolvimento social, que incorpora memórias histórica e cultural em seu contexto, como acréscimo de melhorias. Essa é a inovação social que explicam Farfus e Rocha (2007, p. 32):

Quando se trata de inovação social, além do grau de novidade e da contribuição para construção do conhecimento e disseminação voltados para o mercado, com base na aprendizagem organizacional, deve-se incluir, ao lado desses ingredientes, o compromisso solidário com a transformação, o reconhecer e o valorizar do conhecimento do outro, o princípio da sustentabilidade do desenvolvimento, a busca da multiculturalidade no processo e as metodologias para emancipação de todos os indivíduos.

Assim, compreende-se que, mesmo que o conceito científico de inovação tenha sido inicialmente atrelado a aspectos tecnológicos, houve uma evolução de seu sentido. Hoje ele também está dimensionado ao fazer criativo e ao benefício social. Portanto, ao se propor uma inovação, todos aqueles que serão impactados direta e indiretamente por ela precisam ser considerados.

Devem-se, desse modo, levar em conta os sujeitos envolvidos nos processos inovadores, pois o modo como eles percebem aquilo que está sendo desenvolvido determina o sucesso ou o insucesso das inovações. Nessa direção, a psicologia social entende que as pessoas agem conforme as suas representações sociais (RS) (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012). Sendo as RS um conjunto de saberes criados e compartilhados pelos sujeitos para referenciar suas práticas (JODELET, 2001), torna-se relevante estudá-las.

Para esse tipo de estudo, Moscovici (2012) sugere a teoria das RS (TRS). Ela é de uma base teórico-metodológica que concebe as RS como conhecimentos que orientam os indivíduos na tomada de decisões nos níveis intragrupal e intergrupar. As RS são formadas por crenças, atitudes, valores, opiniões e ideologias, ou seja, elementos estruturados, que sustentam as práticas cotidianas dos grupos sociais (JODELET; MOSCOVICI, 1989; ALVES-MAZZOTTI, 1994; MOSCOVICI, 2012). Logo, ao se conhecer as RS, podem-se prever os comportamentos dos indivíduos e suas práticas. Do mesmo modo, é possível interferir nesse conjunto de saberes, para reorientá-los, por meio de políticas públicas.

Uma forma de impactar a elaboração de RS é, por exemplo, pelas intervenções na educação dos indivíduos. Alves-Mazzotti (1994) mostra como a área da pesquisa educacional pode ser beneficiada pelo estudo das RS. Em uma investigação mais recente sobre RS de profissionais da saúde acerca de mulheres que vivem com o vírus da imunodeficiência humana (HIV), Panarra *et al.* (2017) evidenciam que elas são julgadas e categorizadas por profissionais da saúde como vítimas ou culpadas. Logo, os autores sugerem que são necessárias políticas educativas para esses profissionais sobre HIV, a fim de desconstruir equívocos conceituais. Portanto, essa base teórica tem sem mostrado de grande valia no estudo da formação e na distribuição dos saberes que alicerçam práticas em variados ramos profissionais.

Assim, sabendo-se que a formação educacional é condição necessária para o bom desempenho de trabalhadores em qualquer área, a formação para a inovação no setor criativo pode ser pensada com base na consideração das RS de pessoas envolvidas com o setor. Diante disso, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivos analisar e comparar as RS produzidas por professores e estudantes da área da economia criativa sobre inovação. Para atingir o objetivo proposto, buscou-se analisar os dados coletados nos dois grupos sociais. A comparação entre as RS viabiliza o entendimento das semelhanças e diferenças inerentes ao modo como professores e alunos da área da economia criativa representam o fenômeno social da inovação.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O SEU ESTUDO

São compreendidos como RS os saberes gerados pelos grupos sociais que servem como referência para seus componentes se posicionarem e agirem a respeito dos fenômenos que os interpelam cotidianamente. Entende-se, assim, que as RS subsidiam práticas sociais. Jodelet (2001, p. 22) conceitua-as como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Trata-se de um conjunto composto de crenças, valores, atitudes e opiniões que são veiculados pelas comunicações no interior do grupo. Esses elementos devem ser estudados em sua totalidade, e não separadamente (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012).

Os estudos sobre esses saberes foram iniciados pelo psicólogo social Serge Moscovici, em sua tese de doutorado defendida na França em 1961, haja vista o desenvolvimento da TRS. A teoria surgiu do descontentamento do autor com as teorias behavioristas que dominavam a psicologia social na época. Para criá-la, o pesquisador inspirou-se: no conceito de representação coletiva, de Durkheim; na antropologia fundamentada na natureza do pensamento primitivo, de Lévy-Bruhl; na teoria da linguagem, de Saussure; no estudo do desenvolvimento, de Piaget; na teoria da psicanálise, de Freud; e na teoria do desenvolvimento cultural, de Vigotski.

A tese, transformada em livro, investiga a difusão do fenômeno social da psicanálise na sociedade parisiense. Após a criação da obra seminal, outros pesquisadores afiliaram-se à TRS, desenvolvendo abordagens específicas. Esta pesquisa alinha-se à proposta de Denise Jodelet (2001), que desenvolveu uma estratégia de pesquisa que busca quadros interpretativos, principalmente na cultura dos grupos sociais.

Essa abordagem é denominada como processual, porque estuda os processos de objetivação e de ancoragem das RS que atuam principalmente em sua gênese. Ambos ocorrem quando surge um fenômeno em dado grupo. Por meio da ancoragem, busca-se formar relações com conceitos já compreendidos pelos sujeitos, e ocorre então um enraizamento do novo fenômeno a outros preexistentes. Simultaneamente, a objetivação transforma as ideias que surgem em elementos concretos. Desse modo, é possível falar sobre o novo objeto social, tornando-o um conhecimento grupal (JODELET; MOSCOVICI, 1989; ALVES-MAZZOTTI, 1994; MOSCOVICI, 2012).

A investigação da ancoragem viabiliza explicar o modo como a representação se vincula ao grupo. Já o estudo da objetivação permite que ela se aproxime do modelo figurativo das representações. Também conhecido como núcleo figurativo e esquema figurativo, o modelo é composto dos elementos que concretizam as noções atribuídas à representação, servindo como um guia para as tomadas de posições dos sujeitos a respeito de determinado fenômeno (JODELET, 1984). Para estudar os processos de objetivação e de ancoragem com base na TRS, deve-se proceder a uma busca nos materiais comunicacionais dos sujeitos. Portanto, o arcabouço metodológico deve estar alinhado à teoria, possibilitando a apreensão dos processos representacionais nos dados coletados.

Vale dizer que diversos estudos vêm utilizando esse referencial e obtendo resultados significativos, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas

áreas, como a educacional, a organizacional, a da saúde e a da economia criativa (BUENO; FREITAS, 2018; PARREIRA *et al.*, 2018; RODRIGUES; LIMA, 2020). Parreira *et al.* (2018) investigaram as RS de empreendedorismo com estudantes do ensino superior politécnico português. No estudo, identificaram que as representações giram em torno dos elementos “criatividade, empreendedor, emprego, empresa, ideias, iniciativa, inovação e negócio” (PARREIRA *et al.*, 2018, p. 85). Bueno e Freitas (2018) interessaram-se em pesquisar as RS de membros de equipes multiculturais sobre trabalho em suas interações interculturais. Os resultados mostram a relevância que os participantes deram à interculturalidade, vendo-a como um capital para a organização. Contudo, de maneira contraditória, destacam a falta de preocupação com o processo de aprendizagem intercultural.

A pesquisa de Rodrigues e Lima (2020), por seu turno, debruçou-se sobre as RS da formação do graduado em Moda por empresários do setor, no Rio de Janeiro. Os resultados indicaram que os empresários veem a formação em moda como insuficiente e que é no mundo do trabalho que a aprendizagem necessária acontece. As autoras sugerem a necessidade de maior aproximação do empresariado com os cursos de moda.

Para finalizar, torna-se relevante assinalar que nesses estudos destacados a TRS trouxe apontamentos consideráveis para se pensar o contexto psicossocial dos sujeitos participantes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo das RS demanda uma metodologia que permita a imersão em elementos comunicacionais dos sujeitos. Portanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015), exploratório-descritiva (GIL, 2002), implementada por meio de entrevistas e questionários, ambos semiestruturados (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013).

A coleta foi realizada entre maio e agosto de 2020. Cada roteiro de entrevista foi composto inicialmente de oito questões, às quais eram acrescidas novas perguntas, conforme o andamento da coleta. Os principais tópicos do roteiro das entrevistas foram: saberes inerentes à inovação; práticas profissionais associadas à inovação; e elementos promotores e inibidores de inovações na economia criativa.

Ao final das entrevistas, o entrevistador administrava os questionários. Cada questionário continha 10 questões: as cinco primeiras, direcionadas ao preenchimento de dados sociodemográficos; e as demais, questões abertas que abordavam a relação entre inovação e tecnologias, inovação e criatividade e condições necessárias à inovação.

Os dados das entrevistas foram tratados conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse processo de análise é dividido em três principais fases:

- pré-análise, em que os materiais são organizados. No caso desta pesquisa, as falas já transcritas dos sujeitos foram inseridas em um único arquivo, o *corpus* de análise. Assim, foram feitas uma leitura flutuante e a formulação de indicadores;
- exploração do material. Nessa fase, o material é dividido em unidades de registro. No caso desta pesquisa, segmentos de textos foram definidos como unidades. Realizou-se, então, uma primeira categorização dos dados. Em seguida,

- foram criadas categorias temáticas intermediárias e, depois, finais, com base nas inferências sobre os significados expressos pelos sujeitos em suas falas;
- a interpretação, por fim, foi a etapa em que os conteúdos latentes foram apreendidos, gerando-se assim informações para a compreensão dos significados (BARDIN, 2011).

Ao final desse processo, obtiveram-se indícios das RS investigadas.

Os questionários, além de fornecerem dados sociodemográficos quantitativos a respeito dos participantes, trouxeram aproximações relevantes quanto aos seus saberes acerca de conceitos que normalmente são associados pela literatura à inovação. Desse modo, exploraram-se as aproximações do tema com tecnologias, criatividade e aspectos inerentes ao mercado de trabalho. Assim, foi necessário aplicar o questionário para averiguar a percepção dos sujeitos em relação a esses tópicos específicos, em questões fechadas e que poderiam não emergir nas entrevistas. Ao final das entrevistas, ofertou-se aos participantes tempo para refletir sobre os temas relevantes a fim de cumprir o objetivo desta pesquisa. Esses apontamentos dos questionários foram confrontados com as interpretações obtidas na fase final das análises das entrevistas. Finalmente, a confrontação entre o que foi identificado nas entrevistas e o que se respondeu nos questionários possibilitou novas reflexões.

Em conformidade com aspectos éticos inerentes à pesquisa científica no Brasil, o projeto para o desenvolvimento do estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade brasileira, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 24341919.0.0000.5284, tendo sido aprovado por meio do parecer número 3.817.898. Para garantir o sigilo quanto à identidade dos participantes, os professores foram designados pela letra P, e os estudantes, pela letra E.

Participaram do estudo 30 professores e 40 estudantes de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, RJ, de cursos da área da economia criativa e de Design Gráfico, Design de Moda, Design de Interiores e Arquitetura e Urbanismo. Dos professores entrevistados, 18 são do sexo masculino, e 12, do sexo feminino. Sua experiência no ensino superior varia de dois a oito anos, e sua vivência em suas profissões é de cinco a 30 anos. Todos os docentes têm mais de cinco anos de vivência profissional na área em que lecionam. Os discentes dividem-se em sete homens e 33 mulheres, com idades entre 19 e 30 anos. Apenas sete estudantes tiveram alguma experiência profissional na área de sua graduação.

Para ambos os grupos, os critérios de inclusão foram:

- ser estudante ou professor de um curso superior na área da economia criativa na universidade selecionada para a pesquisa;
- ter mais de 18 anos.

O não aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adotado como critério de exclusão.

A seleção dos sujeitos foi feita conforme a técnica “bola de neve” (VINUTO, 2014), em que os entrevistados vão indicando novos participantes, até que ocorra a

saturação da amostra, quando os temas nas falas dos participantes começam a se repetir e não trazem novos elementos (BAUER; GASKELL, 2015). Os resultados trazem o que foi observado nas análises. Em seguida, os dados são discutidos.

RESULTADOS

Os materiais coletados com as entrevistas e os questionários nos dois grupos foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados são apresentados separadamente e, em seguida, discutidos em conjunto, para que se possam comparar e explicar as diferenças e semelhanças entre eles.

Professores

Os dados analisados resultaram em três classes:

- inovação social;
- inovação e recursos financeiros;
- inovação criativa.

Com base na interpretação das classes, buscou-se identificar o modelo figurativo da representação para o grupo investigado. A seguir, as três categorias são apresentadas, para efeito de exemplificação, e alguns trechos das falas dos sujeitos são indicados.

A classe inovação social indica que, para os professores da economia criativa, a inovação deve causar impacto positivo na sociedade em que é implementada. As falas de P5 e P8 exemplificam essa classe. Para P5, a *"inovação é abrir a possibilidade para algo que impacte positivamente a vida das pessoas"*. No mesmo sentido, P8 explica que a *"inovação é liberdade, é pensar fora da caixa, mas é também pensar em melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos"*. Nesses dois trechos, percebe-se que a ideia de melhoramento é associada à inovação.

Deve-se, assim, considerar os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da proposta. Cabe observar aqui que inovação expressa também o sentido de novidade, de diferenciação em relação ao que já existe e de comprometimento com o bem-estar social. Como explicita a fala de P11, *"inovar é transcender o que está posto, é ultrapassar os limites do que existe, inovando onde outros fracassaram, buscando alternativas sustentáveis para gerar bem-estar social"*. Portanto, pensar os problemas sociais é fundamental para quem busca inovar no setor criativo, segundo os professores. Um trecho da fala de P25 exemplifica essa constatação: *"O sujeito precisa ter espírito e corpo livres, buscar soluções novas para problemas que atingem a comunidade. Não há inovação sem contexto, sem pensar o social"*. Aqui, os sujeitos produzem o sentido de mudança para resolução de problemas sociais.

A classe inovação e recursos financeiros apresenta elementos relacionados a questões econômicas. Para os participantes, inovar demanda o dispêndio de recursos financeiros, como expressa P15: *"Sem recursos, não há inovação, do mesmo modo que a inovação deve ser comprometida com a geração de recursos financeiros. Para ter recursos humanos capacitados, é preciso dinheiro"*. Fica claro que a

inovação deve proporcionar a geração de recursos financeiros. Os sujeitos sugerem, ainda, que o trabalho capacitado seja remunerado.

A fala de P30 representa a percepção que os professores têm a respeito da relevância e da demanda de políticas para a inovação: *"Se você pensar que em lugares em que há investimentos e interesse político há muito mais inovações, podemos entender por que não somos um país inovador"*. Portanto, entende que a inovação deve ser incentivada com apoio político. Percebe que há pouco incentivo, o que impacta negativamente no potencial inovador do país.

Finalmente, a classe inovação criativa sugere que existe relação entre criatividade e inovação. Desse modo, P20 entende que *"a criatividade é, como eu já disse, o combustível da inovação. Sem criatividade, é só repetição"*. Então, para inovar, é preciso que haja criatividade envolvida no processo, contudo a criatividade demanda trabalho e isso supera a inspiração, como expressa o fragmento da fala de P1: *"Quando eu penso em inovação, eu já relaciono com criatividade, mas que é 90% transpiração e 10% inspiração. Criatividade não é mágica, é trabalho"*.

Do mesmo modo, os entrevistados esclarecem que a criatividade deve ser estimulada e que está relacionada à imaginação. Para os professores, como exemplifica P17, *"não adianta ser formado por uma grande universidade e não ser criativo. A criatividade precisa ser estimulada. Não há inovação sem criação, sem imaginação, sem liberdade criativa"*. Portanto, para os professores da área da economia criativa, a criatividade é parte fundamental do processo inovador.

Estudantes

Os dados analisados resultaram em três classes:

- inovação sustentadora;
- inovação radical;
- inovação criativa.

Essas categorias são apresentadas, e sua interpretação possibilitou a identificação do modelo figurativo da representação para os alunos. Na apresentação das classes, para exemplificar os conjuntos de elementos que estão próximos, alguns fragmentos das falas dos sujeitos serão indicados.

A classe inovação sustentadora revela o sentido de incrementação, como exemplifica a seguinte fala de E4: *"Inovação é a criação de algo em cima de coisas antigas, visando modernizar e melhorar o seu funcionamento"*. Para os estudantes, inovar significa adequar, melhorando dado produto ou processo para beneficiar determinado grupo de pessoas. Segundo E23, *"a inovação é uma forma de agregar soluções aos problemas ou necessidades de um grupo, seja por meio de um produto de tecnologia, seja um novo meio de produção"*.

Há ainda evidências de que a inovação não é, necessariamente, algo novo, mas incremental e adaptado. Assim, para E21, *"inovação significa uma ação, não necessariamente de criar algo novo, mas a transformação de um produto ou método já existente"*. Também se percebe, nos depoimentos dos estudantes, o sentido de

melhoria e aperfeiçoamento, que exige a busca pelo melhoramento de processos e produtos. Portanto, quando E23 fala sobre *"agregar soluções aos problemas ou necessidades de um grupo"*, transmite a ideia de função prática, visando à satisfação das demandas exigidas por alguém.

A classe inovação radical revela noção de uma mudança radical em relação ao cenário existente. Salienta-se, assim, a ideia de ineditismo, que remete à necessidade de se patentear a inovação, retomando significados atrelados à inventividade. Isso é descrito por E17: *"A inovação, inclusive, pode ser objeto de patente se o seu titular assim o fizer. Um dos requisitos para a patente é justamente a novidade absoluta, ou seja, aquilo que ainda não foi exibido ao público em geral"*. A fala de E3 também exemplifica esses apontamentos: *"Inovação pode ser associada ao ato de executar uma tarefa de maneira não aplicada antes, resultando em uma solução inédita e eficiente para uma questão de interesse"*.

Apresenta-se a ideia de inovação como ruptura, algo completamente novo, uma inovação disruptiva em relação ao que está posto, como torna explícito este trecho da fala de E11: *"Falar que uma ideia ou um produto é inovador é partir do princípio que estamos tratando de uma novidade, de algo completamente novo no mercado"*.

Por fim, a classe inovação criativa sinaliza a relevância da criatividade para o processo inovador, como neste fragmento da fala de E33: *"Para haver a inovação, é necessário pessoas com mente aberta e criativas, capazes de identificar um problema e resolvê-lo através de um novo pensamento"*. Nesse sentido, a criatividade opera na resolução de problemas específicos identificados. Ter *mente aberta* é indicado pelo sujeito como um aspecto relevante à criação, contudo, como sugere E18, no processo de inovação é preciso *"atender às necessidades de criar novas formas para costumes antigos, para chegar a um objetivo"*. Portanto, firma-se a ideia de que a inovação visa ao cumprimento de algo inicialmente proposto.

Outro ponto a salientar-se é que a criatividade, *per se*, não garante a inovação. Como exemplifica a fala de E15, *"ter uma gestão com inovações é contar com a junção de criatividade e boas ideias às ferramentas disponíveis, para que sejam colocadas em prática"*. Assim, ressalta-se a relevância de uma gestão comprometida com o processo inovador e com acesso a ferramentas, para sua implementação.

Cabe informar que, embora elementos relacionados a questões financeiras tenham aparecido nas falas dos estudantes, esses conteúdos não tiveram relevância suficiente para formar uma classe. Por exemplo, para E5 *"a falta de recursos financeiros ou falta de conhecimentos técnicos sobre o problema levam à não-inovação"*. Observou-se que os estudantes com alguma experiência profissional demonstraram maior sensibilidade a questões financeiras ligadas ao processo de inovação do que aqueles sem essa característica, como revela a fala de E5.

DISCUSSÃO

Para os dois grupos pesquisados, inovação é entendida como um processo que gera um produto inovador. Enquanto para os docentes o objeto inovação é associado ao benefício social, a recursos financeiros e à criatividade, para os alunos esse

objeto se associa à incrementação, à quebra de continuidade e à criatividade. A Figura 1 apresenta uma proposta de núcleo figurativo que objetiva as RS dos professores. Já a Figura 2 traz o modelo para as RS dos estudantes.



Figura 1. Modelo figurativo: professores.

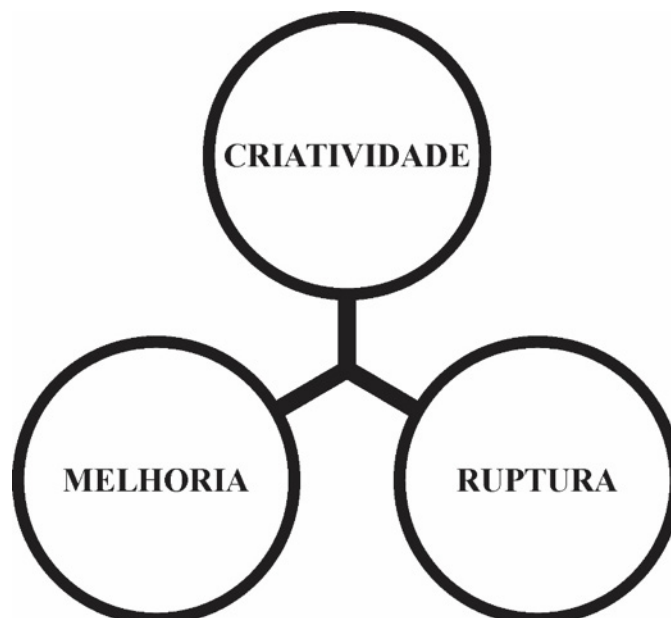


Figura 2. Modelo figurativo: estudantes.

Em relação ao grupo de professores, o elemento criatividade surgiu nas falas dos sujeitos como "*o combustível da inovação*". Assim, é um componente que impulsiona o inovar. Melhoria está relacionada à capacidade que as inovações têm para promover o bem-estar social, impactando na qualidade de vida das pessoas. Recursos financeiros apareceram como um elemento que potencializa a inovação e,

além disso, para esses participantes a inovação deve proporcionar ganhos financeiros para quem inova.

Nas falas dos estudantes, criatividade vem associada à resolução de problemas e ao atingimento de objetivos, pois se trata de uma criatividade orientada para cumprir dado propósito. Melhoria sugere que as inovações ocorrem por incrementações e modernização de processos e produtos, e o elemento ruptura indica que inovar demanda quebra do que está posto, a elaboração de algo completamente novo.

Ressalta-se que, mesmo com a equivalência quantitativa de elementos que emergiram nos dois modelos, isso não é uma regra em estudos alinhados à TRS. Observa-se, assim, que o elemento criatividade está presente em ambas as representações, possivelmente porque, para os dois grupos, seja um elemento central para o profissional inovador na área da economia criativa. Melhoria também é um item comum nas duas representações e indica que, para ambos os grupos, existe uma carga valorativa ligada ao processo de inovação.

Os únicos elementos que se mostraram diferentes nos dois modelos foram ruptura, para o grupo de estudantes, e recursos financeiros, para o grupo de professores. Pode-se inferir que a experiência profissional no mercado de trabalho tem relevância, nesse caso. Possivelmente, a liberdade criativa inerente aos alunos, que nos estágios de suas carreiras não têm compromisso com a venda nem com a rentabilidade de suas criações, tenha sido preponderante para a desconsideração de recursos financeiros. Já a ruptura incorre grandes riscos financeiros.

Nas palavras de Moscovici (2012, p. 110), “objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as”. Necessariamente, a objetivação passa pela materialização da ideação grupal. Nesse sentido, os resultados sugerem que, para o grupo de professores, as RS de inovação objetivam-se em criatividade, melhoria e recursos financeiros. Por outro lado, para os estudantes as RS de inovação objetivam-se em criatividade, melhoria e ruptura.

O processo de ancoragem, conforme Alves-Mazzotti (1994, p. 67), enseja uma “inserção orgânica em um pensamento já construído”, em que ocorre um enraizamento do novo objeto ao conjunto de saberes considerados sólidos no sistema psicossocial do grupo. Assim, infere-se que, para o grupo de professores, as representações estão ancoradas na própria vivência profissional. Já no tocante ao grupo de estudantes, elas estão ancoradas em teorias sobre inovação, possivelmente apreendidas no seu processo formativo universitário.

Para Farfus e Rocha (2007, p. 31), “a inovação deve conter algum grau de novidade para a empresa, para o mercado e para o mundo”. A inovação social é entendida por esses autores como fundamental para o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, deve incorporar as memórias histórica e cultural de seu contexto, melhorando as condições dos sistemas sociais e possibilitando a mudança social.

Outro ponto a ser salientado é que, conforme indicam Nicolau e Paranhos (2006), a inovação é um conceito abrangente que indica desenvolvimento científico, mas também “atividades de produção e comercialização” (NICOLAU; PARANHOS, 2006, p. 35). Por seu turno, o *Manual de Oslo* indica que o processo inovador incorre

riscos financeiros, principalmente quanto aos retornos. Assim, são necessários investimentos, sobre os quais há possibilidade de retorno no futuro (OCDE, 1997). A respeito do elemento criatividade, Alencar e Fleith (2004) defendem que, no intuito de propiciar a inovação universitária, é necessário que os cursos superiores estimulem a criatividade do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito científico de inovação vem da área da economia e, em sua origem, adquire características tecnocêntricas, porém, com a sua expansão teórica, houve evolução de seu sentido. Atualmente, inovar também diz respeito ao fazer criativo e ao benefício social.

A inovação social considera os sujeitos como elos centrais no processo inovador. Nesse sentido, o modo como percebem e agem sobre aquilo que está sendo criado determina o sucesso ou insucesso das inovações. Portanto, embora não suficiente, a formação profissional em nível superior é condição necessária para o bom desempenho dos trabalhadores no setor criativo, já que ela oferece não apenas conteúdos técnicos, mas também teóricos para a reflexão sobre a ação, para inovar a técnica.

Apesar da relevância da temática da inovação para a formação dos profissionais da área da economia criativa, a literatura aponta pouca cooperação, aprendizado e acúmulo de competências que propiciem propostas inovadoras. Sabendo que as ações dos sujeitos são orientadas pelas percepções que têm sobre a realidade, esta pesquisa teve como objetivos analisar e comparar as RS produzidas por professores e estudantes da área da economia criativa sobre inovação.

Os resultados indicam que a falta de experiência profissional dos estudantes impacta em suas representações sobre o objeto. Masetto (2012) defende que é preciso que haja a participação dos estudantes no próprio processo formativo, visto que não há outra forma de se desenvolver as habilidades, as competências e as atitudes à atuação profissional. Nesse sentido, não estaria o processo de ensino-aprendizagem em defasagem, pela total ausência do componente prático, no conjunto de saberes à disposição dos alunos?

Nesse sentido, torna-se plausível supor que seriam relevantes propostas de formação universitária que proporcionem um período de estágio obrigatório aos alunos da economia criativa, tal qual ocorre em outros cursos superiores, como nas licenciaturas. Também parece ser útil promover encontros entre os estudantes e trabalhadores com vivência de mercado. Isso possivelmente impactaria o potencial inovador nos universitários, pois foram identificados, no discurso do grupo, elementos específicos do campo teórico e pouca reflexão sobre a prática inovadora concreta.

Percebe-se que a vivência profissional subsidia as representações que os professores elaboram sobre inovação. Por outro lado, os estudantes apresentam um discurso mais alinhado às teorias sobre o tema. No tocante aos discentes, é provável que tais conhecimentos tenham sido construídos no percurso de sua formação universitária. Assim, é possível inferir que os docentes têm dado mais relevância aos aspectos teóricos que aos práticos em suas aulas, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades inovadoras nos seus alunos.

Os estudos teóricos sobre inovação são relevantes para a reflexão sobre a prática dos profissionais no setor criativo, contudo entende-se que os saberes profissionais construídos nas carreiras dos professores poderiam ser implementados em suas aulas, visto que são fundamentais para o ensino das profissões.

Em relação aos aspectos didáticos, o domínio profissional da técnica inovadora não é suficiente para o seu ensino. O distanciamento entre o que se exercita profissionalmente e o que se estuda em sala de aula sugere que os próprios docentes não percebem a prática que há na teoria nem a teoria que há na prática.

É considerável o número de pesquisas que ressaltam a necessidade de se investigar as práticas do professor universitário com o intuito de valorizar a cultura da inovação (MARQUES, 2011; COUTO, 2013; WAGNER; CUNHA, 2019). Wagner e Cunha (2019, p. 19) esclarecem que, apenas “a partir da última década do século 20, os estudos que envolvem a pedagogia universitária começaram a ter expressão no campo educacional”. Para as autoras, as instituições de ensino superior (IES) perceberam a urgência em pensar uma pedagogia universitária que faça frente aos novos e desafiadores cenários. Portanto, é preciso estar atento ao modo como o fazer pedagógico vem sendo orientado por tais entidades.

Destaca-se que é “inimaginável docência sem pesquisa na busca por uma prática renovadora. Contudo, esta não é uma questão óbvia, dada; os nexos desta relação estão para ser construídos” (MARQUES, 2011, p. 699). Indica-se que as IES proporcionem acesso à pesquisa aos seus professores e alunos, como por meio de programas de incentivo à pesquisa e produtividade, à extensão universitária e à iniciação científica.

Diante de um campo que ainda merece ser explorado, em futuras pesquisas, sugerimos a necessidade de se pensar em uma didática própria para o ensino no setor criativo. Essa didática não seria completamente desvinculada daquela forjada no campo pedagógico. Ratificamos Sordi (2019), que aponta para a “escassez de atenção à formação do professor universitário para o desenvolvimento de uma docência sintonizada com os desafios da contemporaneidade” (SORDI, 2019, p. 136). No caso dos sujeitos desta pesquisa, entendemos que é preciso considerar as necessidades formativas e peculiaridades dos atores e do trabalho inovador no setor criativo.

Esse ponto tem perspectiva na literatura (MASETTO, 2012) quanto à necessidade de oferta de formações continuadas aos professores, para que estes tragam suas vivências profissionais às suas aulas, articulando tais saberes às teorias. Na área da economia criativa, o trabalho isento do conhecimento científico produz um olhar míope sobre o processo criativo e inviabiliza a inovação. Por outro lado, o pensamento teórico despojado de um referencial prático não produz inovações.

Assinala-se que, “na ausência da cultura da docência, a construção da identidade docente voltada para a inovação fica comprometida” (COUTO, 2013, p. 172). É válido, assim, levar em conta os saberes dos profissionais que lecionam sua profissão, entendendo esses atores como sujeitos cognoscentes, cuja maneira como constroem a sua realidade impacta o seu agir tanto na docência quanto fora dela. Em síntese, as IES e os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam considerar a docência não apenas como um *hobbie*, ou uma possibilidade

de complementação de renda. Portanto, urge contestar a famosa pergunta feita aos professores: além de dar aula, você trabalha?

Ressalta-se, também, a relevância de se garantir flexibilidade ao trabalho desses docentes. Os planos de aula e roteiros prévia e rigidamente estruturados podem conduzir o trabalho docente ao tecnicismo. Com efeito, a ausência de saberes eruditos, científicos e filosóficos articulados ao conhecimento tácito dos professores, que também são profissionais nas áreas em que se formam seus alunos, torna o ensino reducionista. Nesse sentido, corroboramos com Paulo Freire (2000), para quem, não “haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta” (FREIRE, 2000, p. 16). Entendemos, assim, que um ensino desequilibrado na relação teoria e prática pouco contribui na preparação dos futuros profissionais para a realidade cambiante do setor criativo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22310.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698231110>
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, v. 14, n. 61, p. 60-78, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251>. Acesso em: 9 fev. 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.1944>
- AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da universidade. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142017000200075&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190005>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BUENO, J. M.; FREITAS, M. E. Representações sociais no contexto intercultural: o cotidiano de três subsidiárias brasileiras. **Cadernos EBAPE**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 101-118, 2018. <https://doi.org/10.1590/1679-395158993>
- CÂNDIDO, A. C. **Inovação disruptiva: reflexões sobre as suas características e implicações no mercado**. Portugal: IET Working Papers Series, 2011.
- CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em educação**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.
- CHRISTENSEN, C. M. **The innovator's dilemma**. Boston: Harvard Business School Press, 1997.
- COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FARFUS, D.; ROCHA, M. C. S. Inovação social: um conceito em construção. **Inovações Sociais**, Curitiba, v. 2, 2007.
- FREEMAN, C.; SOETE, L. **A economia da inovação industrial**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOWKINS, J. **The creative economy: how people make money from ideas**. Londres: Penguin Books, 2007.

- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *Psychologie Sociale*, v. 2, p. 357-378, 1984.
- JODELET, D.; MOSCOVICI, S. *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- MARQUES, W. Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade. *Avaliação*, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 685-701, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300011>
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NICOLAU, J. A.; PARANHOS, J. Notas sobre o conceito de inovação. *Textos de Economia*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 23-37, 2006.
- OLIVEIRA, J. M.; ARAÚJO, B. C.; SILVA, L. V. *Panorama da economia criativa no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, out. 2013.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ECONÔMICA E DESENVOLVIMENTO (OCDE). *Manual de Oslo: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação*. 3. ed. Brasil: Finep, 1997.
- PANARRA, B. A. C. S. *et al.* Vítimas e culpadas: representações sociais sobre mulheres que vivem com HIV. *Revista Cuidarte*, Bucaramanga, v. 8, n. 3, p. 1887-1898, 2017. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.451>
- PARREIRA, P. *et al.* Representações sociais do empreendedorismo: estudo empírico com estudantes do ensino superior politécnico português. *In: PARREIRA, P. et al. (org.). Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do ensino superior politécnico*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2018. p. 85-108.
- RODRIGUES, R. M. M.; LIMA, R. C. P. Representações sociais da formação do graduado em Moda por empresários do setor. *Interação*, Varginha, v. 22, n. 2, p. 128-142, 2020. <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i2.370>
- SCHUMPETER, J. A. *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- SILVA, G.; DACORSO, A. L. R. Inovação aberta como uma vantagem competitiva para a micro e pequena empresa. *Revista de Administração e Inovação*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 251-268, 2013.
- SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educação em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Qual a importância de inovar no ensino superior? *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 106, p. 19-23, set/dez. 2019. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4506>

Sobre os autores

Silvio Duarte Domingos: Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá.

Conflito de interesses: nada a declarar – **Fonte de financiamento:** Programa Pesquisa Produtividade, da Universidade Estácio de Sá.

