

Papéis desempenhados por docentes em projetos inovadores na educação superior

Roles performed by teachers in higher education innovative projects

Roles desempeñados por los docentes en proyectos innovadores de educación superior

[Carla Campana](#) 

Destaques

Docentes desempenharam cinco papéis nos projetos inovadores: protagonistas, coadjuvantes, heróis, antagonistas e expectadores.

Motivação e resiliência compensaram fatores ausentes, mas exigiram dedicação extra, comprometendo a sustentabilidade.

Condições objetivas sustentam o ensino inovador: papéis equilibrados, remuneração justa, suporte à pesquisa e liberdade experimental.

Resumo

Esta pesquisa qualitativa ex-post-facto objetiva compreender o papel de docentes em projetos inovadores na educação superior brasileira, aplicando a técnica da análise de conteúdo a 23 relatos e quatro entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que docentes desempenharam cinco papéis: protagonista, coadjuvante, herói, antagonista e público. Características pessoais como motivação e resiliência são capazes de compensar a ausência de outros fatores e influenciar positivamente o comportamento inovador. A dificuldade para desempenhar um papel diferente de transmissor de conhecimento e a falta de tempo devido ao excesso de trabalho dificultam o envolvimento em projetos inovadores.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Educação Superior. Inovação Educacional. Papel do Docente.

Recebido: 15.02.2023

Aceito: 10.05.2023

Publicado: 22.05.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347187>

| Introdução

Inovação é um tema indissociável da sociedade baseada em conhecimento (Thurlings et al., 2015), considerada por pesquisadores do campo educacional como a palavra da moda (Gilbert et al., 2021) e o assunto do momento (Zainal & Matore, 2019), digno de exame atencioso e crítico por parte de pesquisadores e profissionais. Inovar seria uma tarefa indispensável (Zhu & Wang, 2014) e da qual pode depender o sucesso, a competitividade e mesmo a sobrevivência das organizações (Messmann & Mulder, 2015; Thurlings et al., 2015; Zainal & Matore, 2019; Lambriex-Schmitz et al., 2020), dentre as quais as educacionais (Zainal & Matore, 2019).

A constatação de que os avanços tecnológicos mudaram a forma como os estudantes aprendem (Wong, 2018) evidencia a inadequação de modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdo para atender às necessidades atuais (Zhu et al., 2013; Messmann & Mulder, 2015). Inovações na educação superior são necessárias para ajudar estudantes a atingir seu pleno potencial (Zhu et al., 2013), para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Messmann & Mulder, 2015; Stasewitsch et al., 2022) e para preparar as pessoas para o mundo do trabalho (Messmann & Mulder, 2015).

A implementação de ideias inovadoras depende das pessoas (Thurlings et al., 2015) e, no contexto educacional, a disposição e as ações de docentes são cruciais para alcançar esse objetivo (Gilbert et al., 2021, p. 4), uma vez que estão em posição privilegiada para propor atualizações nos métodos de ensino e aprendizagem, conteúdo, pedagogia e currículos (Wong, 2018).

Estudos sobre a participação de docentes em inovações são frequentemente baseados no campo do Comportamento Inovador no Trabalho (CIT) (conforme definido por Baskaran & Rajarathinam, 2018). Tais estudos têm investigado fatores que favorecem ou dificultam o comportamento inovador no exercício profissional. Os resultados identificaram dois grandes blocos de influência: fatores internos, relacionados às competências pessoais e características dos docentes, e externos, relacionados às características das instituições, colegas, estudantes, etc.

Quando se trata de competências pessoais, Zhu et al. (2013, p. 23, tradução minha) identificaram que as competências educacionais e tecnológicas estavam "fortemente relacionadas ao desempenho docente inovador". Além disso, os estudos de Thurlings et al. (2015) e Zainal e Matore (2019) enfatizaram o papel da autoeficácia como um dos fatores mais dominantes na influência do comportamento docente inovativo. Reflexão, networking e humor também são competências que favorecem o desenvolvimento e a difusão da inovação e o desenvolvimento profissional (Messmann & Mulder, 2015; Johari et al., 2021; Stasewitsch et al., 2022).

Gilbert et al. (2021) destacaram o papel dos próprios docentes como impulsionadores da inovação, quando colocam suas ideias em prática, com ou sem

apoio. Sobre as características que mais favorecem o CIT, Lunde e Wilhite (1996, p. 165) identificaram que os docentes envolvidos em projetos inovadores são persistentes, assumem riscos, são favoráveis à experimentação e vocacionados ao ensino. Messman e Mulder (2011) atribuem um papel importante às características dos docentes para explicar a ocorrência da inovação. De acordo com os pesquisadores, uma necessidade é percebida no ambiente e é vista como uma oportunidade de inovação. Para que essa oportunidade se torne um projeto inovador, ela deve ser reconhecida como tal pelos docentes, o que acontece quando eles possuem determinadas características, como satisfação com o trabalho, autorrealização, motivação e abertura (Messman e Mulder, 2011). Em outra direção, o estudo de Wong (2018) mapeou as características que dificultam o envolvimento de docentes em iniciativas inovadoras, sendo as principais a falta de conhecimento, habilidades e motivação necessárias para implementar inovações (Wong, 2018).

Em relação aos fatores externos, ter apoio institucional, bem como liderança orientada para a inovação, influencia positivamente o comportamento inovador de docentes (Thurlings et al., 2015; Zainal Matore, 2019; Lambriex-Schmitz et al., 2020; Gilbert et al., 2021). Exposição a inovações (Lambriex-Schmitz et al., 2020) e apoio de colegas e estudantes (Thurlings et al., 2015; Gilbert et al., 2021) também são fatores facilitadores. Como sintetizam Thurlings et al. (2015, p. 33, tradução minha):

[...] Para inovar, os professores precisam de apoio, orientação e feedback de outras pessoas e precisam compartilhar e conversar com essas pessoas. Os colegas parecem ser a maior influência; no entanto, gestores, dirigentes escolares, alunos e agentes externos também precisam dar apoio, compartilhando e conversando com os professores.

Adicionalmente, características particulares do conteúdo a ser ensinado foram destacadas por Sadler (2012) como especialmente desafiadoras para docentes que estavam em início de carreira e tentavam adotar uma abordagem de ensino focada no estudante e em seu aprendizado. Outra dificuldade identificada foi transformar a teoria em prática (Sadler, 2012).

O contexto descrito acima cita fatores internos e externos que favorecem ou dificultam o envolvimento de docentes em comportamentos inovadores. Com o objetivo de avançar nas contribuições teóricas para esse campo, esta pesquisa tem como objetivo compreender como docentes de cursos de nível superior brasileiros atuaram na criação e implementação de projetos considerados inovadores e verificar se esta forma de atuação corroborou ou não as informações mapeadas na literatura sobre este tema.

Para tanto, foram analisados 23 relatos sobre projetos educacionais inovadores implementados em instituições de ensino superior brasileiras em relação à atuação docente. O corpus empírico utilizado nesta pesquisa é menos usual em comparação com outros estudos identificados, enquanto a maioria dos estudos utiliza dados da literatura (Thurlings et al., 2015; Zainal & Matore, 2019) ou a percepção de docentes sobre suas práticas (Lunde & Wilhite, 1996; Messmann &

Mulder, 2011; Sadler, 2012; Zhu et al., 2013; Wong, 2018; Hashim et al., 2019; Lambriex-Schmitz et al., 2020; Gilberto et al., 2021; Stasewitsch et al., 2022), esta pesquisa analisou relatos sobre projetos inovadores e buscou compreender, por meio da prática, o papel desempenhado por docentes.

Ainda, a pesquisa ganha importância por abordar a lacuna identificada por Zainal e Matore (2019, p. 2869) de identificação abrangente de fatores que podem influenciar o comportamento inovador de docentes e por destacar contribuições individuais que estão sub-representadas em pesquisas existentes sobre inovação educacional, de acordo com Messmann e Mulder (2011). Por fim, também dialoga com o trabalho de Gimenez et al. (2020), uma vez que, trabalhando com os mesmos projetos educacionais que compõem o corpus desta pesquisa, os autores concluíram que iniciativas inovadoras, alinhadas às competências requeridas do século XXI, envolvem, em sua criação e execução, a participação efetiva de docentes.

| Ensino inovador

Embora a inovação educacional seja um tema abordado e incentivado por inúmeras pesquisas (Zainal & Matore, 2019; Gilbert et al., 2021), sua natureza é polissêmica e seu significado disputado por diferentes narrativas que vão desde aquelas que apresentam necessidades legítimas de mudanças motivadas por transformações sociais e tecnológicas, até aquelas motivadas pelo culto ao novo. O termo "novo" é comumente empregado na definição de inovação, mas sua aplicação na educação extrapola os significados original e inédito. Em vez disso, engloba qualquer ideia ou abordagem que não existia anteriormente dentro de um contexto específico (Campana, 2020). Inovações educacionais têm diferentes tipos, focos e escopos, podem ser incrementais, quando implementadas para melhorar o que já é conhecido – por exemplo, uma estratégia planejada para envolver os alunos em uma aula expositiva – ou disruptivas, quando quebram os padrões atuais, por exemplo, uma assembleia geral para definir coletivamente o uso de uma área comum, quando tais ações não são usuais no contexto (Campana, 2020).

Com base em estudos de caso do contexto brasileiro, Ghanem (2018) e Ghanem et al. (2022) fazem distinção entre inovação, reforma e mudança no campo educacional. Segundo o autor, as inovações têm origem na base dos sistemas educacionais e são pontuais, experienciais e voluntárias. Por exigirem esforço dos agentes locais, tendem a não ser sustentáveis ou escaláveis. As reformas educacionais, por outro lado, são impostas a partir do topo e implementadas em larga escala, enquanto as mudanças tendem a ser alterações sistêmicas (Ghanem, 2018).

Além disso, Ghanem et al. (2022, p. 226) notaram que a inovação educacional não está necessariamente ligada à originalidade ou ao inédito, mas aos "fazer educativos localmente concebidos que, mesmo não sendo de todo inéditos, procuram contrariar os costumes em determinado lugar ou grupo social". Zhu et al. (2013, p. 13, tradução minha) enfatizam essa mesma característica em relação

ao comportamento inovador de docentes, destacando a criatividade ao afirmar que o "conceito de ensino inovador não equivale ao ensino 'novo'". Docentes são inovadores quando promovem a aprendizagem criativa, melhoram a aprendizagem e fomentam o potencial criativo de estudantes. Gilbert et al. (2021) afirmam que, para ser considerado inovador, o projeto pedagógico precisa ter um planejamento intencional, ser diferente do que existia antes e ter a intenção de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Gilbert et al. (2021) também enfatizam a necessidade de compreender o comportamento inovador sob a perspectiva de alguns marcadores, entre eles sua natureza cíclica, no sentido de que algo considerado inovador em um determinado período de tempo provavelmente será considerado ultrapassado no futuro. Para as autoras, é "mais útil considerar a inovação pedagógica como um processo e não um resultado e os docentes inovadores como pessoas que se envolvem nesse processo" (Gilbert et al., 2021, p. 2, tradução minha). As impressões de Lunde e Wilhite (1996, p. 156, tradução minha), há mais de 25 anos, são semelhantes, uma vez que as autoras consideram útil definir docentes inovadores como um construto "composto por um conjunto de qualidades, incluindo interação efetiva com aprendizes, abertura à mudança, persistência, prática reflexiva, especificidade de abordagem e pedagogia incorporada à disciplina" e docentes como agentes que "estão atentos a novas ideias, forjam-nas em algo exclusivamente seu, testam-nas e persistem até que seus alunos estejam engajados e seu ensino seja transformado".

Thurlings et al. (2015) apontam razões que justificam a necessidade de incentivar comportamentos inovadores entre docentes. Segundo os autores, o comportamento inovador é indispensável para que eles se mantenham atualizados sobre as mudanças da sociedade, impulsionadas principalmente pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação. Além disso, reconhecem que docentes têm potencial para ser um exemplo, uma inspiração e um ponto de partida para a promoção de comportamentos inovadores na sociedade como um todo.

A ideia de que docentes precisam urgentemente renovar seus métodos de ensino e enriquecê-los com o uso de novas tecnologias é endossada por vários autores (Laurillard et al., 2018; van Ginkel et al., 2019; Kai et al., 2020). Kai et al. (2020), por exemplo, enfatizam o temor de que docentes percam seus empregos em faculdades e universidades privadas se não se mantiverem atualizados sobre a evolução técnica e metodológica durante suas carreiras. Portanto, assumir novos papéis para acompanhar essas transformações é visto como uma necessidade de sobrevivência profissional e também uma responsabilidade pessoal; esse tipo de afirmação pode reforçar a emergência de uma literatura prescritiva que pode reduzir docentes a técnicos especializados, uma espécie de produtor de rotinas (Reich, 1994) subjugado por metas educacionais estabelecidas por especialistas. Isso contribui para precarizar o trabalho docente e enfraquece a ideia do professor como um intelectual transformador (Giroux, 1997).

| O papel dos docentes na educação superior

As exigências, funções e transformações no ensino constituem a identidade profissional, compreendida por Blasco et al. (2021) como um processo dinâmico e contínuo mediado pela cultura, sociedade e sujeitos. Diferentes autores utilizam diferentes construtos teóricos para discutir a atuação profissional de docentes, baseando-a em conceitos como posicionamento (Blasco et al., 2021), concepções pedagógicas (Mesny et al., 2021) e papéis (Kolb et al., 2014).

Nesta pesquisa será utilizado o termo "papel", como uma "declaração de direitos e deveres vinculados a uma situação social específica" (Goffman, 2014, p. 28, tradução minha), permitindo e proibindo os atores de realizarem determinadas ações relacionadas a comportamentos, funções, responsabilidades e competências, mas sem perder de vista o fato de que uma pessoa pode desempenhar diferentes papéis em diferentes circunstâncias, e que o mesmo papel pode ser desempenhado por várias pessoas. Embora o conceito de "papel" tenha sido escolhido para subsidiar a análise feita neste artigo, algumas outras formas de atuação docente baseadas em conceitos diferentes, mas com semelhanças em determinados pontos, serão apresentadas em seguida.

Com base no conceito de posicionamento, Blasco et al. (2021) afirmaram que docentes podem atuar em diferentes posições, que são acompanhadas de narrativas, direitos e deveres específicos. Ainda que docentes possam escolher uma posição prioritária, o dinamismo de sua identidade possibilita o perambular por "sub" identidades, que exigem "sub" comportamentos, funções, responsabilidades e competências. A pesquisa conduzida pelas autoras identificou três posições ocupadas rotineiramente por docentes de escolas de negócios: especialista em conteúdo, facilitador de aprendizagem e cuidador (Blasco et al., 2021).

Mesny et al. (2021), ao investigarem mudanças na forma como docentes da educação superior fazem seu trabalho, focaram em como estes adotam determinados conceitos pedagógicos. Essas mudanças, muitas vezes ligadas à adoção de uma concepção pedagógica diferente, foram reconhecidas pelos autores como crescimento profissional desencadeado por conflitos percebidos por docentes entre seu desempenho e os objetivos primários que monitoravam para avaliar a qualidade de seu trabalho. Os resultados da pesquisa indicam a existência de quatro abordagens pedagógicas utilizadas por docentes, todas fortemente vinculadas ao objetivo principal monitorado: satisfação do estudante, satisfação do professor, aprendizagem de curto prazo e aprendizagem de longo prazo.

Duas décadas após a formulação da teoria da aprendizagem experiencial, Kolb et al. (2014) descreveram quatro papéis que docentes podem desempenhar para incorporar sua performance ao ciclo de aprendizagem experiencial. São eles: facilitador, especialista, avaliador e *coach* (Kolb et al., 2014). Apesar de utilizarem o constructo "papéis", que para Blasco et al. (2021) denota mais estabilidade do que o constructo "posição", os autores também incentivam a flexibilidade e fluidez entre os papéis.

No presente trabalho, optou-se pelo uso do termo *teacher*, para acompanhar a literatura internacional sobre educação superior¹ e porque os papéis desempenhados que estão sendo analisados no corpus empírico da pesquisa estão relacionados à responsabilidade de ensinar e aprender. É preciso reconhecer, no entanto, que para a maioria dos profissionais, ser docente na educação superior exige inúmeras responsabilidades além do ensino (e do ensino inovador), como a pesquisa e a editoração e a gestão acadêmica (Lima et al., 2020). Cumprir todas essas responsabilidades requer inteligência intelectual, inteligência emocional e uma abordagem sistemática (Lima et al., 2020), somando-se a essas atribuições cotidianas a pressão pelo engajamento em projetos que visam transformar o ensino e a aprendizagem, motivados pelos avanços tecnológicos que mudaram a forma como a informação é tratada (Wong, 2018), com o risco de promover rupturas ainda maiores no já frágil tecido educacional (Iizuka, 2017). Embora os docentes pareçam abertos a desenvolver suas habilidades, alguns elementos devem estar presentes para facilitar esse processo, como: iniciativas de formação profissional, apoio ao uso recursos didáticos na prática, uma relação mais próxima com os estudantes e com a sociedade como um todo (Lima et al., 2020).

| Método

Este artigo consolida os resultados de uma investigação que visa compreender como docentes de cursos de nível superior brasileiros atuaram na criação e implementação de projetos considerados inovadores e verificar se esta forma de atuação corroborou ou não as informações mapeadas na literatura sobre este tema.

Trata-se de uma pesquisa exploratória ex-post-facto (Gil, 2008), uma vez que os projetos pedagógicos que são objetos da investigação são de 2018. Considerando que a pesquisa exploratória está subordinada à abordagem qualitativa, e procurando alcançar alguma profundidade de compreensão, bem como avanços nos achados, a investigação combinou recursos metodológicos, incluindo pesquisa bibliográfica, documental e de campo, justificando um esforço de triangulação de técnicas de coleta de dados (Creswell, 2021). Essa escolha deve-se à possibilidade de utilizar múltiplos fios na tecelagem do texto interpretativo (Carrilho, 1995).

O material bibliográfico explorado contribuiu para fundamentar a construção de categorias de análise (Bardin, 2011) e serviu de lente teórica no curso do exercício interpretativo que articulou o material documental reunido e a transcrição das entrevistas realizadas – técnica de coleta apropriada quando o principal objetivo reside em compreender os significados atribuídos pelos interlocutores aos tópicos envolvidos no problema motivador da investigação.

1 O esclarecimento indica que na versão original, em língua inglesa, foi priorizado o uso de *teacher* a *professor*. Nesta versão em português o termo docente foi o priorizado.

A presente pesquisa utilizou 23 relatos sobre projetos educacionais inovadores desenvolvidos por equipes associadas a cursos de administração de empresas de instituições de ensino superior localizadas em todas as diferentes regiões do Brasil. Esses projetos foram submetidos ao Prêmio de Inovação em Ensino-Aprendizagem em Administração e escolhidos como finalistas na edição 2018.

O regulamento do prêmio não previa uma definição para o conceito de inovação, mas especificava que seu foco estava em práticas de ensino e aprendizagem que alcançassem resultados substantivos e estivessem em funcionamento há pelo menos dois anos. Em entrevista, o organizador do prêmio esclareceu que o comitê avaliador foi orientado a adotar um conceito mais "aberto" e "democrático" de inovação, baseado na percepção dos proponentes de que as atividades seriam inovadoras naquele contexto, considerando a diversidade das regiões brasileiras. Apesar da importância do rigor conceitual na definição de um termo mobilizador, este trabalho não visa julgar o mérito das iniciativas, mas assume que os proponentes dos projetos os julgaram inovadores e busca compreender o papel de docentes na implementação dos projetos descritos.

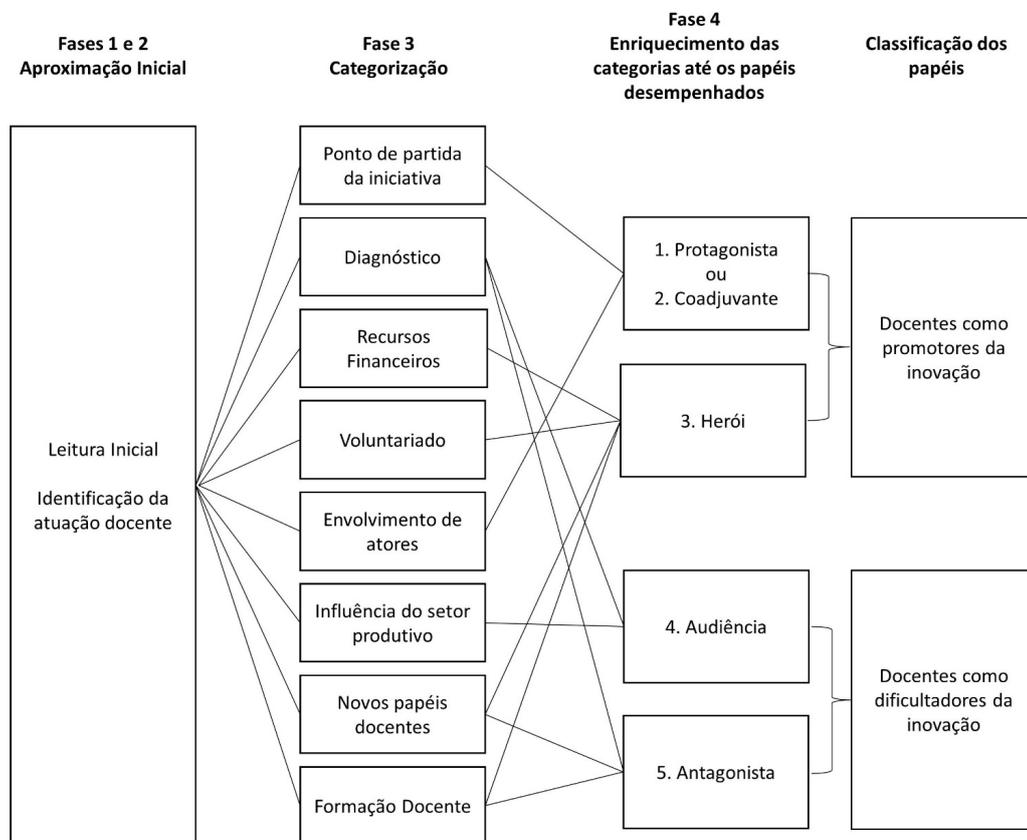
Os relatos são oriundos dos formulários de submissão preenchidos pelas instituições para serem consideradas para o prêmio. Portanto, todos possuem um formato padrão, composto por título do projeto, resumo, diagnóstico, objetivos, descrição da experiência inovadora, metodologia, envolvimento dos atores e resultados. O material documental totalizou 274 páginas.

Este conteúdo foi considerado pertinente à pesquisa por compilar materiais qualitativos sobre a criação e implementação de 23 projetos que foram avaliados e reconhecidos por um comitê seletivo de especialistas. Também foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas três iniciativas, mais bem avaliadas, além do organizador do prêmio, totalizando 181 minutos de áudio e 67 páginas de transcrições.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (132/2020). Os relatos foram fornecidos para uso nesta pesquisa mediante autorização formal da associação que promoveu o prêmio, detentora de sua propriedade intelectual. Todas as informações que poderiam identificar instituições de ensino e as pessoas foram omitidas. As citações diretas dos relatórios do projeto foram identificadas com a letra P (de projeto) e as citações diretas das entrevistas foram identificadas com a letra E (de entrevistado), ambas seguidas do número correspondente.

O processo de análise dos dados exigiu a combinação da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e o uso do software ATLAS. ti. O trabalho foi realizado em quatro fases, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1
Fases do processo de análise



Fonte: elaborado pela autora.

Fase 1 – Leitura Inicial: Os relatos foram lidos e os trechos referentes aos objetivos da pesquisa foram identificados.

Fase 2 – Identificação da atuação docente: Realizou-se novas leituras para localizar e destacar trechos que mencionavam os docentes e suas ações.

Fase 3 – Categorização: Os trechos destacados foram categorizados de acordo com seus significados e serviram como base para uma aproximação com a questão motivadora da pesquisa. Essa fase resultou na organização do material em oito categorias preliminares, para as quais convergiram os trechos referentes à atuação docente.

Fase 4 – Enriquecimento das Categorias: Por fim, os significados emergentes foram organizados e reorganizados diversas vezes, a fim de atender ao objetivo da pesquisa por meio de uma narrativa compreensível. O trabalho interpretativo realizado – a partir das categorias preliminares – permitiu a emergência dos cinco papéis desempenhados por docentes e sua classificação como promotores ou dificultadores da inovação educacional.

Esta pesquisa identificou que docentes desempenharam cinco possíveis papéis nos projetos inovadores: protagonistas, coadjuvantes, heróis, antagonistas e expectadores. Identificou-se, ainda, que fatores mapeados na literatura estavam presentes nos relatos, mas que os estudos anteriores não foram capazes de acomodar toda a complexidade do tema, abrindo espaço para novas contribuições teóricas.

| Resultados e discussão

Embora predominassem projetos da região Sudeste, havia representantes de todas as regiões do Brasil, de Centros Universitários (10), Universidades (6) e Faculdades (7). Em relação aos proponentes, 10 foram baseados na iniciativa de um indivíduo ou de um pequeno grupo, nove foram iniciativas institucionais e, em quatro casos, não foi possível determinar. Durante a fase de concepção e desenho das iniciativas, verificou-se a existência de representatividade de diversos atores (como estudantes, docentes, funcionários e lideranças) em apenas três casos; em 14 casos, não houve diversidade entre os atores envolvidos e, em seis, não foi possível determinar. As inovações propostas foram de caráter acadêmico e incremental. Mudanças nas formas de ensino e aprendizagem foram os tipos de projetos mais propostos.

Moran (2014) alerta que a educação é como um caleidoscópio no qual, de acordo com a identidade do espectador e com a perspectiva através da qual se olha, diferentes realidades podem ser percebidas. O envolvimento de docentes nos projetos inovadores é um exemplo dessa metáfora: eles podem ser vistos tanto como agentes de mudança, quanto como a principal fonte de resistência a ela. Os dados mostram que docentes têm atuado tanto promovendo e dificultando a inovação, como permanecendo à margem. Como promotores, atuam como lideranças, sendo ativos na criação e implementação de projetos inovadores; como coadjuvantes, colaborando com protagonistas; e como heróis, na superação de condições adversas para promover a inovação. Como dificultadores da inovação, eles têm sido antagonistas quando, de alguma forma, suas ações se tornaram obstáculos na implementação de projetos inovadores. Por fim, atuam como audiência, desempenhando o papel passivo de espectadores da inovação que está sendo implementada por outros.

Enquanto promotores de inovação, os docentes propuseram a maioria dos projetos analisados, seja por meio de iniciativas específicas de indivíduos e grupos, seja pelo exercício de cargos de gestão, bem como por serem membros de centros, comitês, organizações, coordenações e etc. Isso vai ao encontro da tese de Gilbert (2021, p. 4, tradução minha) de que "as disposições e ações dos 'professores' foram centrais para a implementação da inovação pedagógica."

Os papéis desempenhados aqui são de protagonista ou coadjuvante. Os protagonistas concebiam, executavam e recrutavam apoiadores. No Projeto 2, a participação de docentes se ampliou, pois "quando o projeto começou, apenas três professores participaram. Aos poucos, os outros começaram a entender a importância da atividade e aceitaram participar " (P2). Em outros projetos, no

entanto, foi possível observar a importância pessoal de apenas um docente, como no Projeto 3, que "foi desenvolvido pelo professor [nome], um administrador da instituição e professor do curso de administração" (P3), ou no Projeto 5, cujo relatório afirma que "o professor [nome] foi responsável pela ideia de todo o projeto."

Como coadjuvantes, docentes implementaram ou apoiaram a implementação de projetos de diversas formas, realizando diferentes tarefas, entre elas: planejar, promover, desenvolver relacionamentos, executar (aulas, palestras, acompanhamentos, consultas, supervisão, mentorias, avaliações, procedimentos operacionais) e avaliar resultados.

A promoção da inovação, no entanto, não ocorria sem obstáculos, diante dos quais os docentes eram por vezes vistos como heróis, por assumirem responsabilidades complexas, além daquelas que deles se esperavam, muitas vezes sem ter formação pedagógica suficiente, seja básica ou avançada. Muitos se engajaram em projetos inovadores voluntariamente, sem qualquer compensação financeira e até utilizando recursos pessoais, como no Projeto 18, em que "professores e estudantes chegavam mais cedo e saíam mais tarde, motivados pelo desafio em mãos" (P18).

Apesar de ter sido especificamente solicitado no formulário de submissão, apenas sete projetos declararam contar com algum tipo de recurso financeiro, os demais não mencionaram o assunto ou deixaram claro que suas iniciativas não tinham apoio financeiro específico. Em alguns trechos, houve depoimentos que sugeriram que os processos de implementação dependiam da boa vontade das pessoas, especialmente de docentes, no que se refere a jornadas mais longas e redução de custos. O entrevistado 2 relata que o custo de um sistema é coberto por ele, pessoalmente:

O sistema está vinculado a um banco de dados no exterior, que é pago por mim, mensalmente. [...] Ou seja, nós temos que renovar licenças com sites, nós temos que todo mês pagar para ter os dados lá, então, por isso que a gente acaba encontrando uma dificuldade de expandir mais [...] porque a gente acaba enfrentando essa limitação. (E2)

Lambriex-Schmitz et al. (2020) alertam para a correlação positiva entre os recursos fornecidos pela administração e a ocorrência de comportamento inovador. Além de ideias, a inovação exige investimentos em protótipos, treinamento de talentos, aquisição de equipamentos, horas de dedicação, etc. A maioria dos projetos inovadores submetidos ao prêmio não dispunha desses recursos.

O enfrentamento de todas essas dificuldades coloca docentes no papel de heróis, características pessoais apontadas na literatura como promotoras de comportamentos inovadores – como persistência, motivação, abertura e certa devoção à profissão (Lunde & Wilhite, 1996; Messmann & Mulder, 2011; Wong, 2018) – foram as mais cruciais, mesmo quando faltavam outras competências (Zhu et al., 2013; Thurlings et al., 2015; Zainal & Matore, 2019) e não havia apoio suficiente, seja institucional, da liderança, de colegas ou de estudantes (Thurlings

et al., 2015; Zainal Matore, 2019; Lambriex-Schmitz et al., 2020; Gilbert et al., 2021). Além disso, deve-se notar que docentes que desempenharam papéis de protagonista ou herói também mostraram resiliência: enfrentaram dificuldades por pelo menos dois anos, já que essa era a duração mínima para um projeto ser considerado para o prêmio.

Seja como protagonistas, coadjuvantes ou heróis, a atuação dos docentes foi coerente com a lógica de inovação proposta por Ghanem (2018), que a separa das lógicas da reforma (imposta a uma grande escala e) e da mudança (alteração sistêmica). De acordo com o autor, as iniciativas inovadoras muitas vezes têm origem na base dos sistemas educacionais e são pontuais, vivenciais e voluntárias. Por exigirem esforço dos agentes locais, tendem a não ser sustentáveis ou escaláveis. Portanto, mesmo que haja um grupo de docentes dispostos a se engajar na promoção da inovação, ela vem, na maioria das vezes, com um custo pessoal considerável que impossibilita a continuidade e a consolidação, no sentido de mudanças sistêmicas e duradouras nos processos educacionais.

Em outros projetos, docentes foram percebidos como dificultadores da inovação. Segundo o entrevistado 3, "os professores gostam de falar, mas não de ouvir," o que os torna menos inclinados a se envolverem em projetos que promovam a participação ativa de estudantes, como é frequentemente esperado em arranjos inovadores. Observa-se, portanto, que os docentes também têm atuado como antagonistas, apresentando características que têm influenciado negativamente os resultados de projetos inovadores. Duas dessas características já foram mapeadas na literatura: falta de motivação para desempenhar papéis não associados à educação por transferência de conhecimento e a falta de habilidades (Wong, 2018) e/ou formação para desenvolvê-las. Um terceiro ponto, não mencionado em estudos anteriores, também ficou evidenciado nos dados analisados: a falta de disponibilidade devido ao excesso de trabalho, característica prevalente no contexto brasileiro (Lima et al., 2020).

Nos relatos e entrevistas ocorreram menções a dificuldades na execução dos projetos, relacionadas a docentes. Essa percepção justifica-se pela afirmação de que alguns resistem a propor ou participar de iniciativas inovadoras, por não desejarem ou não se sentirem capazes de desempenhar outras funções além das habituais. Em três projetos em que a resistência docente foi verbalizada explicitamente, as iniciativas foram concebidas por instâncias superiores, sem a participação dos docentes, que deveriam implementá-las. Embora os dados não tenham sido suficientes para sustentar uma conclusão sobre o assunto, a literatura corrobora esse argumento, Ghanem e Torquato (2018), por exemplo, apontam que a resistência pode ocorrer quando há dissonância entre as ideias sobre educação daqueles que promovem reformas educacionais e as ideias dos docentes.

Também foi mencionada a dificuldade de trabalhar em time e de estabelecer relações mais horizontais com os estudantes. O entrevistado 1 afirmou que os docentes "precisam rever suas próprias competências sociais e relacionais, sua própria consciência, e decidir como promover relações com os outros, e [...] eles

precisam melhorar a escuta" (E1). No Projeto 20, a mudança de paradigma foram uma questão central:

A questão do envolvimento [dos docentes] foi, sem dúvida, a parte mais emblemática, pois envolvia a quebra de paradigmas enraizados, nos quais o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno, sentadinho, escuta e assimila o conhecimento que lhe é transmitido. (P20)

No contexto das experiências pedagógicas centradas na transmissão de informações, o docente é o protagonista e responsável por planejar, executar o planejado e avaliar os resultados. Isso equivale a afirmar que em grande medida reconhece o conhecimento como produto passível de transmissão, assume o papel de transmitir conteúdos, estabelecer e aplicar regras, disciplinar o estudante, verificar a memorização do conteúdo ensinado, decidir sobre processos de retenção e aprovação.

Uma abordagem alternativa, reconhece docentes e estudantes como protagonistas do processo educativo. Portanto, entende a construção do conhecimento como um processo, apesar do docente ser responsável pelo planejamento das ações educativas, sua execução é entendida como uma obra aberta, passível de sofrer ajustes em favor da aprendizagem. Incentiva-se a criação de experiências pedagógicas que contribuam para a promoção da aprendizagem, orientando a escolha de metodologias, estratégias, técnicas e ferramentas para enfrentar os desafios criados pelos objetivos de aprendizagem e pelos perfis dos estudantes, diversificando os materiais de apoio, adotando dinâmicas que fortaleçam as relações colaborativas, avaliando a aprendizagem em processo de modo a alimentar o ensino, além de encorajar a autorregulação dos estudantes (Lima et al., 2020).

A esse respeito, o entrevistado 3 sugere que há uma falta de autopercepção por parte de alguns docentes, que ainda não conhecem os passos envolvidos no desenvolvimento das habilidades necessárias para o desempenho dessas funções. Segundo ele:

Os professores não sabem que não são capazes, então é difícil você tratar com essa coisa de que a pessoa não sabe que não sabe, porque é um ponto cego. E quando eles começam a explorar esses pontos cegos e se dão conta da quantidade de trabalho que tem envolvido e de tudo que têm que fazer [...] eles se retiram do processo, porque eles têm outras oportunidades convencionais para as quais as competências correntes deles são mais do que suficientes. (E3)

Como sugerido pelo entrevistado, para assumir responsabilidades muito mais complexas e distintas, os docentes precisariam ter tempo para se dedicar às atividades de formação pedagógica, visto que as competências advindas desse tipo de formação se provaram promotoras de comportamento inovador (Zhu et al., 2013; Thurlings et al., 2015; Zainal & Matore, 2019). O tempo, no entanto, é escasso para a maioria dos docentes, uma vez que são estimulados a combinar múltiplas atividades – ensino e aprendizagem, pesquisa e publicação, e gestão (Nóvoa, 2019; Lima et al., 2020).

Também é possível identificar referências à formação docente no material estudado. Sobre a formação inicial, dois projetos e dois entrevistados enfatizaram sua insuficiência para preparar docentes para o trabalho, especialmente nas questões relacionadas à pedagogia. Ações de formação continuada são citadas em nove projetos, mas são, principalmente, de escopo instrumental. Apenas em dois projetos há indícios de elementos reflexivos relacionados ao desenvolvimento docente, apesar de Messmann e Mulder (2015) terem alertado sobre a importância da reflexão na adoção de comportamentos inovadores por docentes.

De acordo com a literatura, quando não há apoio da instituição, de colegas e de estudantes (Thurlings et al., 2015; Zainal Matore, 2019; Lambriex-Schmitz et al., 2020; Gilbert et al., 2021), quando docentes não têm motivação para implementar projetos inovadores, e não recebem a formação necessária para desenvolver habilidades e competências (Wong, 2018), eles permanecem à margem do processo de inovação, como membros da audiência.

O fato de a maioria dos projetos ter sido proposta por um docente ou por um pequeno grupo não significa que tenha havido, necessariamente, participação coletiva no processo de implementação. Em geral, as instituições basearam suas iniciativas na percepção de seus criadores, que não foram compartilhadas com outros atores ou confirmadas por qualquer processo diagnóstico estruturado. Apenas duas instituições afirmam ter consultado docentes, tendo as demais optado por coletar informações de outras fontes, como empresários e estudantes.

Deve-se enfatizar o estreito relacionamento com representantes do mercado, que permeia transversalmente a maioria dos projetos, comprovando que esses representantes foram considerados, nos projetos estudados, as principais partes interessadas, muitas vezes mais valorizados do que docentes ou o governo. O trecho a seguir indica a posição conferida aos representantes de mercado, convidados, no caso, a contribuir com mudanças no currículo do curso.

Ao longo dos anos de 2004 e 2005, a [nome da instituição] promoveu uma série de encontros com executivos da área de gestão de pessoas de importantes empresas da região metropolitana [...] com o objetivo de recolher informações a respeito das características de alunos-estagiários e/ou ex-alunos-profissionais. Esses encontros revelaram uma crescente insatisfação por parte das empresas que acolhiam nossos alunos em seus programas de estágio, de trainees ou assemelhados. (P14)

Docentes compreendem uma grande parcela de indivíduos que, em diferentes graus, podem ser direta ou indiretamente afetados por projetos de inovação implementados por instituições de ensino. Além disso, como grupo, são indispensáveis ao processo educativo e estão em condição privilegiada para discutir oportunidades de melhoria e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, enquanto duas instituições pareceram dispostas a ouvi-los, as outras valorizaram a contribuição de outros atores. Uma possível explicação para isso é que os docentes são caracterizados como avessos à mudança, acomodados em seus caminhos e excessivamente ocupados para enfrentar os desafios inerentes à inovação, como mostram os dados. Para este ponto, na extensão da literatura consultada, não houve ancoragem, uma vez que

as pesquisas privilegiaram investigar a percepção de docentes sobre a sua atuação individual e não se voltaram para o corpo docente enquanto coletivo.

| Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o papel de docentes na criação e implementação de projetos inovadores e verificar se esse papel corrobora ou não as informações contidas na literatura sobre o tema. Quanto ao primeiro objetivo, docentes podem tanto promover e dificultar a ocorrência da inovação, como também ser meros observadores à margem. Como promotores, foram protagonistas, ao criar e implementar ativamente projetos inovadores; coadjuvantes, ao colaborar com os protagonistas; e heróis, ao superar dificuldades para promover a inovação. Como dificultadores, foram antagonistas, quando criaram obstáculos à implementação de projetos inovadores. Por fim, foram expectadores, observando a inovação criada por outros.

Embora esses papéis pareçam contraditórios, um exame detalhado evidenciou que, mais do que em posições opostas em uma disputa, docentes estão igualmente expostos a situações de pressão que causam estresse, às quais reagem com seus próprios recursos pessoais e profissionais. A discussão mostrou a necessidade de estabelecer condições objetivas que possam sustentar a complexidade da profissão docente e apoiá-la na tarefa de responder às mudanças sociais de nosso tempo, tais como: formação de qualidade; equilíbrio nas funções; remuneração e regime de contratação adequado; equilíbrio de peso entre ensino pesquisa e extensão nos processos avaliativos; recursos e liberdade para experimentação; etc. O delineamento dessas formas de atuação evidenciou que os resultados de pesquisas baseadas na percepção individual de docentes carecem de complementação que considere a coletividade na implementação de inovação no campo educacional e seja crítica no sentido de evidenciar a falta de condições objetivas para que os docentes desenvolvam as competências e características que são promotoras da inovação.

Todos os fatores mapeados na literatura foram refletidos nos relatos analisados. No entanto, características pessoais que influenciam positivamente o comportamento inovador – motivação e resiliência, por exemplo – foram capazes de compensar a ausência de outros fatores, como competências específicas, liderança, apoio institucional ou de pares, mas exigiram dedicação extra dos docentes, o que comprometeu a sustentabilidade dos projetos. Ficou claro que docentes são importantes agentes de mudança e que, quando motivados, podem promover a inovação, mesmo que a um custo elevado. Tanto que se propõe a consideração da resiliência como promotora de comportamentos inovadores.

Adicionalmente, a pesquisa acrescenta mais dois fatores: internamente, ficou evidenciada que a dificuldade dos docentes em assumir um papel diferente do transmissor do conhecimento é um fator que dificulta a sua participação em projetos inovadores. Externamente, há a falta de tempo devido ao excesso de trabalho. Por fim, esta pesquisa também aponta para uma lacuna na literatura, enfatizando a necessidade de se considerar a influência dos docentes como

coletivo na promoção da inovação educacional, uma vez que outros estudos tendem a priorizar o ponto de vista individual.

Duas limitações principais desta pesquisa precisam ser apontadas. Uma delas é a utilização de dados secundários, que embora tenham se provado válidos para o objetivo estabelecido, poderiam ser complementados, em estudos futuros, por dados primários. A segunda é a restrição da investigação a um único programa de educação superior.

| Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baskaran, K., & Rajarathinam, M. (2018). Innovative Teaching Practices in Educational Institutions (ITPEI). *International Journal of Educational Sciences*, 20, 72-76. <https://doi.org/10.31901/24566322.2018/20.1-3.09>
- Blasco, M., Kjærgaard, A., & Thomsen, T. U. (2021). Situationally orchestrated pedagogy: Teacher reflections on positioning as expert, facilitator, and caregiver. *Management Learning*, 52(1), 26-46. <https://doi.org/10.1177/1350507620925627>
- Campana, C. (2020). *Práticas inovadoras na educação superior em administração: os casos do Prêmio ANGRAD 2018*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-15022021-172823>
- Carrilho, M. M. (1995). *Aventuras da interpretação*. Editora Presença.
- Creswell, J. W. (2021). *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.
- Ghanem, E. (2018). Lógica de reforma educacional como tradição autoritária: o exemplo de São Paulo. In *De cima para baixo: políticas educacionais em São Paulo* (pp. 7-43). Oficina Digital.
- Ghanem, E., Pellegrini, D., & Colman, R. S. (2022). Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em Escolas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. *Tellus* 22(47), 223–254. https://doi.org/10.20435/tellus.v22i47.787_
- Ghanem, E., & Torquato, M. S. (2018). Teachers' Ideas on Education: Approaches to Teachers' Resistance to Reforms. *Comunicações*, 25(2), 167-184. https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n2p167-184_
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S., & Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1715816>
- Gimenez, C. G., Aranha, F., Rolim, H. V., & Neves, L. Q. das. (2020). Inovação nos Cursos de Administração no Brasil: uma Análise do Alinhamento às Competências do Século XXI. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(1), 181-213. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n1.1738>
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Goffman, E. (2014). *A representação do eu na vida cotidiana* (20th ed.). Vozes.
- Hashim, N. H., Yaakob, M. F. M., Yusof, M. R., & Ibrahim, M. Y. (2019). Innovative behavior among teachers: Empirical evidence from high-performance schools. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(10), 1395-1399 <https://doi.org/10.35940/ijitee.J9015.0881019>
- Iizuka, E. S. (2017). Espaços alternativos de aprendizagem: pesquisa exploratória sobre prêmios e concursos universitários no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(1), 69-103. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.493>
- Johari, A. B., Wahat, N. W. A., & Zaremohzzabieh, Z. (2021). Innovative Work Behavior among Teachers in Malaysia: The Effects of Teamwork, Principal Support, and Humor. *Asian Journal of University Education* 17(2), 72-84. https://doi.org/10.24191/ajue.v17i2.13387_
- Kai, F. O., Lourenço, M. L., & Fernandes, C. (2020). The organizational culture in the aging process of educational work. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(3), 385-424. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1809>

- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation and Gaming*, 45(2), 204-234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). When innovation in education works: stimulating teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 118-134. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12175>
- Laurillard, D., Kennedy, E., Charlton, P., Wild, J., & Dimakopoulos, D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1044-1058. <https://doi.org/10.1111/bjet.12697>
- Lima, M. C., Langrafe, T. de F., Torini, D. M., & Cecconello, A. R. (2020). Transformação Pedagógica e (Auto)Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(1), 214-243. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n1.1739>
- Lunde, J. P., & Wilhite, M. S. (1996). Innovative Teaching and Teaching Improvement. *To Improve the Academy*, 15(1), 155-167. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1996.tb00307.x>
- Mesny, A., Rivas, D. P., & Haro, S. P. de. (2021). Business school professors' teaching approaches and how they change. *Academy of Management Learning and Education*, 20(1), 50-72. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2018.0018>
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2011). Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed. *Vocations and Learning*, 4(1), 63-84. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y>
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 19(2), 125-137. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12052>
- Moran, J. M. (2014). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>
- Reich, R. (1994). *O trabalho das Nações: preparando-nos para o capitalismo no século XXI*. Educator.
- Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37(6), 731-745. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.543968>
- Stasewitsch, E., Dokuka, S., & Kauffeld, S. (2022). Promoting educational innovations and change through networks between higher education teachers. *Tertiary Education and Management*, 28(1), 61-79. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09086-0>
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., Noroozi, O., Roozen, M., Bos, T., van Tilborg, R., van Halteren, M., & Mulder, M. (2019). Fostering oral presentation competence through a virtual reality-based task for delivering feedback. *Computers and Education*, 134(February), 78-97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.006>
- Wong, T. M. (2018). Teaching innovations in Asian higher education: perspectives of educators. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(2), 179-190. <https://doi.org/10.1108/aaouj-12-2018-0032>

- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors Influencing Teachers' Innovative Behaviour: A Systematic Review. *Creative Education, 10*(12), 2869-2886. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213>
- Zhu, C., & Wang, D. (2014). Key competencies and characteristics for innovative teaching among secondary school teachers: A mixed-methods research. *Asia Pacific Education Review, 15*(2), 299-311. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9329-6>
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>

Sobre a autora

Carla Campana

Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-2946-8083>

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2020). Professora e pesquisadora do Centro de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Escola de Administração de Empresas de São Paulo Fundação Getúlio Vargas. E-mail: carla.campana@fgv.br

Resumen

Esta investigación cualitativa ex-post-facto objetiva comprender el papel de los profesores en proyectos innovadores en la educación superior brasileña, aplicando la técnica de análisis de contenido a 23 informes y cuatro entrevistas semiestructuradas. Resultados indican que docentes desempeñaron cinco roles: protagonista, actor secundario, héroe, antagonista y audiencia. Características personales como motivación y resiliencia son capaces de compensar la ausencia de otros factores e influir positivamente en el comportamiento innovador. La dificultad para desempeñar un papel diferente al de transmisor de conocimiento y lo exceso de trabajo dificulta la implicación en proyectos innovadores.

Palabras clave: Educación Superior. Innovación Educativa. Papel del Maestro.

Abstract

This qualitative ex-post-facto research aims to understand the role of teachers on innovative projects in Brazilian higher education by applying content analysis technique to 23 reports and four semi-structured interviews. Results indicate that teachers performed five roles: protagonist, supporting player, hero, antagonist, and audience. Personal characteristics such as motivation and resilience are capable of compensating for the absence of other factors and positively influence innovative behavior. The difficulty in performing a role different from knowledge transmitter and the lack of time due to overwork hinders the involvement in innovative projects.

Keywords: Higher Education. Educational Innovation. Teacher's Role.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Campana, C. (2023). Papéis desempenhados por docentes em projetos inovadores na educação superior. *Linhas Críticas*, 29, e47187.
<https://doi.org/10.26512/lc29202347187>

Referência completa (ABNT): CAMPANA, C. Papéis desempenhados por docentes em projetos inovadores na educação superior. *Linhas Críticas*, v. 29, e47187, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347187>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47187>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista *Linhas Críticas*, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista *Linhas Críticas*, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

