

# INOVAÇÃO, GESTÃO E PROTAGONISMO DISCENTE: FOTOGRAFIAS DA STARTUP HUB INOVAÇÃO EDUCACIONAL.

**Daniela Santana Reis-** daniela.reis@fadminas.org.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-5335>

Mestre e doutora em Educação e Cultura Contemporânea, pela Universidade do Estado da Bahia e Universidade de Lisboa. Na Universidade Federal da Bahia, fez o Pós-doutorado em Educação. Escritora, sócia administradora da TRAMA DA LETRA e na FADMINAS é professora e coordenadora do curso de Pedagogia e da pós-graduação e cursos livres.

**Resumo:** Este artigo apresenta e discute resultados do Projeto Hub Inovação Educacional, desenvolvido na FADMINAS entre junho/2024 e outubro/2025 com 23 estudantes de Pedagogia. A intervenção articulou gestão de projetos, liderança adaptativa e práticas colaborativas como eixos de formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo implicada, combinou observação direta dos encontros, formulários aplicados a 60 gestores escolares e relato da prática implicada, produzido pela coordenação do curso. A análise de conteúdo evidenciou quatro categorias de análise: ampliação de competências de liderança e mediação de conflitos; fortalecimento de funções executivas e da tomada de decisão; incremento de colaboração e autoria profissional; e consolidação de postura reflexiva e de consciência identitária docente. Os achados indicam que a vivência extensionista operou como laboratório formativo, aproximando teoria e prática em situações reais de planejamento, negociação e avaliação. Conclui-se que experiências desse tipo qualificam a formação inicial ao situar o estudante em problemas autênticos, exigindo decisões justificadas e corresponsabilidade, e reafirmam a potência da extensão como campo de aprendizagem ética, colaborativa e investigativa. Diante disso, argumenta-se que iniciativas como a Hub Inovação Educacional contribuem para qualificar a formação inicial, ao fomentar a construção de trajetórias formativas capazes de integrar dimensões pessoais, cognitivas, acadêmicas e socioprofissionais, fortalecendo caminhos que, gradualmente, expandem horizontes e abrem novas portas à atuação docente.

**Palavras Chave:** Inovação educacional. Protagonismo discente. Relação teoria e prática. Formação docente.

**Abstract:** This article presents and discusses the results of the *Educational Innovation Hub Project*, developed at FADMINAS between June 2024 and October 2025 with 23 Pedagogy students. The intervention integrated project management, adaptive leadership, and collaborative practices as key training axes. The research, qualitative in nature and implicative in type, combined direct observation of the meetings, questionnaires administered to 60 school managers, and an implicated practice report produced by the program's coordination team. Content analysis revealed four analytical categories: the expansion of leadership and conflict-mediation competencies; the strengthening of executive functions and decision-making; the enhancement of collaboration and professional authorship; and the consolidation of a reflective stance and teacher identity awareness. The findings indicate that the extension experience operated as a formative laboratory, bridging theory and practice through real situations of planning, negotiation, and evaluation. It is concluded that experiences of this kind enhance initial teacher education by placing students in authentic problem contexts that demand justified decisions and shared responsibility, and by reaffirming the power of extension activities as a field of ethical, collaborative, and investigative learning. Accordingly, it is argued that initiatives such as the *Educational Innovation Hub* contribute to improving initial teacher preparation by fostering the construction of learning trajectories capable of integrating personal, cognitive, academic, and socioprofessional dimensions, thereby strengthening pathways that gradually expand horizons and open new doors for teaching practice.

**Keywords:** Assistive Technologies. University library. People with impairments visuals. Accessibility. Social inclusion. Information Flows.

# INTRODUÇÃO

## PERSPECTIVAS DE UMA MESMA FOTOGRAFIA: A STARTUP HUB INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO E TRABALHO

A formação de pedagogos, sobretudo em sociedades marcadas pela complexidade, pela aceleração das mudanças e pela crescente interdependência entre dimensões sociais, culturais e tecnológicas, exige mais do que a transmissão de conteúdo ou o domínio de práticas didáticas convencionais. Exige, antes, uma disposição permanente para compreender que o trabalho docente, entendido aqui como prática social, intelectual e ética, demanda competências que se ampliam, se reconfiguram e se renovam continuamente. Para Morin (2015a), pensar a educação requer enfrentar a incerteza, a incompletude e a pluralidade que compõem a condição humana. Nessa perspectiva, formar pedagogos aptos de agir com lucidez, responsabilidade e criatividade implica compreender que a docência, embora constituída de saberes consolidados, encontra-se permanentemente tensionada pelo devir, pelas novas linguagens culturais e pelos desafios impostos pela vida contemporânea.

Partindo dessa premissa, reconhece-se que as instituições de ensino superior têm papel decisivo na constituição de profissionais preparados para atuar em contextos educacionais permeados por demandas complexas e dinâmicas. Como já apontava Tardif (2014), o trabalho docente se estrutura em torno de saberes múltiplos, tais como profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares, que articulados entre si, sustentam a ação educativa. Entretanto, para além da articulação entre saberes, o cenário educativo atual exige que esses profissionais desenvolvam habilidades que transcendam a dimensão instrucional, contemplando competências de liderança, análise crítica, negociação de conflitos, pensamento sistêmico, planejamento estratégico e participação ativa em processos de inovação pedagógica.

É nesse horizonte que se insere o projeto Hub Inovação Educacional, concebido para estudantes do curso de Pedagogia da FADMINAS e desenvolvido ao longo de dezesseis meses, envolvendo vinte e três participantes. Inspirado em abordagens contemporâneas sobre aprendizagem organizacional e cultura colaborativa, a Hub propôs-se a constituir um espaço formativo no qual a gestão de projetos educacionais não fosse apenas um conteúdo a ser aprendido, mas uma experiência vivida, compartilhada e analisada criticamente. Senge (2006), ao tratar das organizações que aprendem, enfatiza que o desenvolvimento de um pensamento coletivo, ancorado no diálogo e na construção de significados compartilhados, é condição essencial para a emergência de práticas inovadoras e sustentáveis. Nesse sentido, a proposta da Hub dialoga diretamente com essa concepção: compreender a escola como organização viva, dinâmica e responsável, que depende da habilidade dos seus sujeitos de aprenderem uns com os outros e de produzirem respostas inteligentes às demandas que se apresentam.

A literatura que discute a formação docente tem reiterado a importância de experiências que possibilitem ao futuro professor desenvolver uma postura reflexiva e investigativa diante de sua própria prática. Schön (2000) destaca que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação constituem movimentos indispensáveis para que o profissional da educação possa situar-se criticamente no exercício do seu trabalho. No âmbito da Hub, essas duas dimensões se evidenciaram como estruturantes das atividades realizadas, uma vez que os estudantes eram constantemente instigados a problematizar suas decisões, rever estratégias, justificar escolhas e reconstruir percursos. A vivência extensionista, nesse sentido, funcionou como laboratório formativo, em que a teoria dialogava com a prática de maneira orgânica, e onde cada tomada de decisão gerava aprendizagens, tensionamentos e reelaborações.

Além disso, iniciativas de formação que se orientam por premissas de inovação educacional, como a Hub, também dialogam com autores que ressaltam a necessidade de repensar a escola a partir de lógicas mais colaborativas, democráticas e conectadas com as realidades sociais. Hargreaves e Shirley (2012) defendem que movimentos de inovação verdadeiramente sustentáveis dependem

da mobilização coletiva, da construção de confiança entre os sujeitos e da compreensão de que a mudança educacional não pode ser imposta, mas construída com base em sentido, propósito e participação. Essa visão se articula intimamente com o projeto desenvolvido, que buscou não apenas desenvolver competências técnicas, mas sobretudo fomentar uma cultura de protagonismo acadêmico e responsabilidade compartilhada.

A pertinência de projetos como a Hub também se ancora nas discussões internacionais que problematizam as competências necessárias para o século XXI. Documentos publicados pela UNESCO (2015; 2021) e pela OCDE (2018; 2020) apontam que o desenvolvimento de habilidades como comunicação, pensamento crítico, colaboração, criatividade, resolução de problemas e autorregulação constitui um eixo fundamental para a formação de profissionais capazes de enfrentar cenários imprevisíveis e de promover aprendizagens significativas. Os eixos que estruturaram a Hub, como liderança adaptativa, escuta ativa, planejamento estratégico, gestão de crises e tomada de decisões fundamentadas, dialogam, assim, com referenciais amplamente reconhecidos no campo da educação contemporânea.

Importa destacar que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido como processo linear, isolado ou meramente técnico. Nóvoa (2017; 2022) argumenta que formar professores implica reconhecer a docência como uma profissão situada, relacional e profundamente marcada por processos identitários. Assim, experiências formativas como as desenvolvidas na Hub, ao promoverem a colaboração, a autorreflexão e a tomada de decisão compartilhada, também contribuem para a constituição da identidade profissional dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre o papel social da docência e sobre os desafios éticos, políticos e pedagógicos que ela envolve.

A implementação do projeto permitiu observar como a gestão de projetos, frequentemente associada ao mundo empresarial, pode ser apropriada e ressignificada no campo educacional, desde que compreendida como instrumento que auxilia no planejamento, na organização e na execução de ações educativas de forma mais consciente, sistemática e intencional. Thomas (2020) reforça que projetos bem estruturados ampliam o engajamento e favorecem aprendizagens profundas, sobretudo quando conectam teoria, prática e investigação. No contexto da Hub, essa perspectiva se materializou na criação de grupos de trabalho, no acompanhamento constante dos processos, na elaboração de cronogramas e na construção coletiva de soluções para desafios emergentes.

Outra contribuição emerge das discussões sobre inovação e metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que práticas educativas inovadoras requerem protagonismo discente, mediação docente qualificada e ambientes que favoreçam a autonomia intelectual. A Hub, ao propor atividades baseadas em desafios reais, estimulou a participação ativa dos estudantes, aproximando-os de práticas que exigiam tomada de decisão, argumentação, negociação e pensamento estratégico, competências que também se alinham aos pressupostos defendidos por Imbernón (2011), ao 106 discutir a importância da formação continuada crítica e contextualizada.

Nesse quadro teórico-metodológico, este artigo analisa os impactos formativos produzidos pela Hub Inovação Educacional, buscando compreender de que maneira a experiência contribuiu para a trajetória profissional dos estudantes e quais desafios emergiram durante a sua execução. A investigação, de natureza qualitativa, centrou-se na análise de relatórios produzidos pelos participantes, o que permitiu identificar avanços relacionados ao amadurecimento acadêmico, ao fortalecimento das funções executivas, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao exercício do protagonismo estudantil. Observou-se que as experiências vividas ao longo do projeto desencadearam processos de revisão de crenças profissionais, reorganização de expectativas e ampliação da consciência sobre o papel do pedagogo diante das demandas contemporâneas da escola e da sociedade.

Ao discutir os resultados alcançados, o artigo também problematiza desafios enfrentados pelos estudantes no processo de implementação do projeto, como gestão do tempo, tomada de decisões em contextos incertos e necessidade de articulação entre teoria e prática. Tais desafios foram objeto de reflexão coletiva, permitindo que o grupo elaborasse estratégias de superação e construísse aprendizados que se projetam para além da extensão universitária, alcançando dimensões formativas que impactam a identidade e o percurso profissional dos futuros docentes.

Assim, espera-se que esta análise contribua para ampliar o debate sobre inovação educacional na formação inicial de professores, evidenciando a relevância de experiências que valorizem a autonomia, a reflexão crítica e a capacidade de agir criativamente diante de desafios complexos. Ao abrir espaço para que os estudantes experienciem processos formativos que integram teoria, prática e investigação, a Hub reafirma que a formação docente não pode se restringir à sala de aula, mas precisa adentrar territórios de experimentação, colaboração e responsabilidade compartilhada, caminhos que, como lembra Morin (2015b), permitem compreender a educação como processo vivo, aberto e permanentemente inacabado.

## PARA CAPTURAR NOVAS FOTOGRAFIAS, O MÉTODO DA PESQUISA

A condução desta investigação ancorou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza implicada, por compreender que processos formativos complexos exigem métodos que permitam acompanhar a densidade das interações humanas, a emergência de sentidos e a constituição de aprendizagens em contexto. A pesquisa implicada, enquanto postura ética, epistemológica e metodológica, reconhece que o pesquisador não observa o fenômeno a partir de uma exterioridade neutra, mas o vivencia, o interpreta e o comprehende no fluxo das experiências compartilhadas. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de Flick (2009), segundo a qual a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em seus ambientes naturais, reconhecendo que os significados atribuídos pelos participantes constituem o cerne da análise.

A opção metodológica fundamentou-se, portanto, na compreensão de que investigar um projeto formativo que articula gestão de projetos, liderança adaptativa e práticas colaborativas demanda instrumentos sensíveis às vozes, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos.

A natureza formativa e dinâmica da Hub exigiu um método capaz de acompanhar não apenas os produtos das ações, mas, sobretudo, os percursos formativos, as tensões, as revisões de percurso e os modos pelos quais os estudantes ressignificaram suas próprias práticas. Dessa forma, a adoção da pesquisa implicada permitiu manter coerência entre os objetivos do estudo e o modo de produção dos dados, valorizando processos de construção coletiva, reflexão e análise situada.

Foram utilizados três conjuntos principais de instrumentos/técnicas para a recolha de dados, a saber: observação direta das atividades do projeto; aplicação de formulários a sessenta gestores escolares vinculados a instituições parceiras da FADMINAS; e construção de relato de prática implicada, produzido pela coordenação do curso de Pedagogia, responsável pela supervisão institucional da iniciativa. Cada instrumento foi selecionado em razão de sua potencialidade para captar dimensões específicas do fenômeno investigado.

A observação direta dos vinte e três participantes do projeto configurou-se como eixo estruturante da recolha de dados, dada sua capacidade de registrar, de maneira densa e contextualizada, os modos como os estudantes se engajaram nas atividades, construíram decisões coletivas, exerceram a liderança, organizaram os grupos de trabalho e enfrentaram desafios emergentes ao longo dos nove meses de desenvolvimento do projeto. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), a observação participante permite ao pesquisador apreender aspectos sutis da vida social e educacional que dificilmente seriam acessados por instrumentos exclusivamente discursivos. No caso da Hub, essa sensibilidade metodológica revelou tensões, negociações, avanços, incertezas e reorganizações que se mostraram fundamentais para compreender a constituição das competências visadas.

Os registros observacionais foram sistematizados em diários de campo elaborados no decorrer das atividades. Cada encontro semanal era documentado por meio de notas detalhadas, nas quais se registravam comportamentos, interações, falas, dinâmicas de grupo, estratégias adotadas pelos estudantes e episódios que evidenciavam aprendizagens, dificuldades ou transformações na postura profissional. Esses registros foram posteriormente organizados cronologicamente, permitindo visualizar a progressão formativa dos participantes ao longo do tempo.

O segundo instrumento para a recolha de dados, consistiu na aplicação de formulários estruturados a sessenta gestores escolares que mantinham vínculo com o curso de Pedagogia em diferentes ações institucionais. Esses formulários tiveram como objetivo identificar percepções externas sobre a aplicabilidade das competências desenvolvidas pelos estudantes em contextos reais de gestão educacional. A escolha dos gestores como respondentes deveu-se à compreensão de

que eles constituem observadores privilegiados da atuação de futuros pedagogos e podem oferecer avaliações relevantes sobre habilidades como liderança, comunicação, tomada de decisão e capacidade de resolução de problemas, todas centrais ao escopo da Hub.

Os formulários foram compostos por questões fechadas em escala Likert e por perguntas abertas destinadas a capturar relatos situados e exemplificações concretas observadas pelos gestores. Quando discutidos os resultados, os gestores serão discriminados numericamente (G1, G2, G3...).

O terceiro instrumento, que nesse caso se configura também como técnica, se refere a construção progressiva do relato de práticas implicadas, produzido pela coordenadora do curso de Pedagogia, que também atua como consultora do projeto e pesquisadora. O relato supracitado focou a avaliação da evolução dos estudantes, a pertinência pedagógica das atividades propostas e os desafios enfrentados durante a implementação do projeto. A construção do relato da prática implicada se justifica em virtude da participação efetiva da pesquisadora na concepção e implementação do projeto. Dizendo de outro modo, ao tempo em que dados são recolhidos, analisados e sínteses são produzidas, o mesmo sujeito concebe e implementa o projeto. Por essa razão, a prática implicada relatada se manifesta como insumo para a produção de sínteses. Imbricam-se então, a pesquisadora, a consultora do Projeto e a Coordenadora do curso. Pesquisas e práticas implicadas são cada vez mais frequentes nos cenários em que a prática reflexiva e o lugar do professor pesquisador, são resgatados.

A análise dos dados obtidos seguiu o referencial da análise de conteúdo, conforme a sistematização proposta por Bardin (2011). O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, os dados provenientes dos diários de campo, dos formulários e do relato da prática implicada foram organizados, lidos exaustivamente e codificados de forma preliminar, permitindo a identificação inicial de unidades de sentido. Em seguida, na etapa de exploração do material, essas unidades foram agrupadas em categorias emergentes, criadas a partir da recorrência temática observada nos dados. Nessa fase, buscou-se garantir que as categorias representassem de maneira fidedigna a complexidade do fenômeno formativo, respeitando as singularidades das diferentes fontes de dados. Por fim, o tratamento dos resultados consistiu na interpretação das categorias à luz do referencial teórico adotado, articulando os achados empíricos com discussões sobre inovação educacional, formação docente e aprendizagem organizacional.

A triangulação de instrumentos, conforme defendem Denzin e Lincoln (2011), foi fundamental para ampliar a consistência e a validade dos resultados. Enquanto a observação direta forneceu elementos sobre a dinâmica interna do processo formativo, os formulários permitiram identificar repercuções externas percebidas por gestores escolares e os relatos de prática implicada contribuíram para integrar a perspectiva institucional sobre o desenvolvimento dos estudantes. A triangulação, assim, assegurou que os dados fossem analisados a partir de múltiplos ângulos, fortalecendo a robustez interpretativa do estudo. 109

Do ponto de vista ético, a pesquisa seguiu as normativas vigentes que orientam investigações com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos e o uso acadêmico dos dados, consentindo voluntariamente sua participação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a confidencialidade das informações fornecidas. Os estudantes, embora participantes do projeto formativo, tiveram seus dados tratados de modo coletivo, preservando identidades e garantindo que nenhum relato individual pudesse ser associado nominalmente a algum participante.

A escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa do tipo implicada, permitiu, portanto, compreender a Hub não como um produto acabado, mas como um processo vivo, tecido por interações, aprendizagens, reformulações e implicações mútuas entre pesquisadores e participantes. Esse posicionamento epistemológico se mostra coerente com a perspectiva de formação docente como processo contínuo, situado e relacional, reconhecido por autores como Nóvoa (2017) e Imbernón (2011). Assim, o método adotado assegurou que a investigação estivesse alinhada à natureza formativa do projeto, permitindo captar com profundidade as transformações ocorridas e os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos.

## NOVAS CAPTURAS, FUTURAS IMAGENS: RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO

Os resultados notados ao longo da implementação da Hub Inovação Educacional revelam um conjunto de transformações formativas que, quando analisadas de maneira integrada, permitem compreender como os estudantes envolvidos reconstruíram sua relação com a prática pedagógica, com os processos de tomada de decisão e com a colaboração profissional. A análise dos dados provenientes da observação direta, dos formulários aplicados a gestores escolares e dos relatos fornecidos através da prática implicada, permitiu identificar padrões de aprendizagem e desenvolvimento, que se manifestam em quatro categorias amplas: liderança adaptativa e mediação de conflitos, competências executivas e tomada de decisão, colaboração e autoria profissional, e postura reflexiva e consciência identitária. Cada uma delas será discutida a seguir, articulando os achados empíricos com aportes teóricos de autores que abordam inovação educacional, profissionalidade docente e aprendizagem organizacional.

Com base nos resultados organizados a partir da análise dos formulários aplicados a sessenta gestores escolares, foram obtidos indicadores da eficácia formativa do projeto. Uma recorrência nas respostas refere-se ao fortalecimento da liderança adaptativa entre os estudantes participantes. Conforme relataram numerosos gestores, os participantes da Hub passaram a demonstrar maior

segurança para intervir em situações conflitivas, conduzir reuniões, negociar decisões e atuar em cenários de crise. Sobre esse aspecto, G1 (2025, p.1) descreveu que “o que no início parecia improvável, foi sendo construído aos poucos. [A estudante vinculada a HUB] demonstrou muita segurança e firmeza. Está pronta para lidar com a realidade e problemas da Escola”.

A liderança observada ao longo da realização do não se configurou como exercício verticalizado, pautado pela autoridade formal, mas como liderança ética, situada e responsiva, próxima à definição de Heifetz e Linsky (2017) sobre liderança adaptativa, entendida como a capacidade de mobilizar pessoas para enfrentar desafios cujas soluções não são previamente definidas. Nos registros de campo, encontram-se episódios em que os estudantes assumiram a condução de debates internos, mediaram divergências entre colegas, reorganizaram etapas de trabalho ou reformularam estratégias diante de obstáculos inesperados.

A análise dos relatórios internos evidencia que os estudantes, inicialmente, notaram desconforto com o exercício da liderança, descrevendo sentimento de insegurança, medo de errar, receio de discordar de colegas ou dificuldade de assumir responsabilidades em situações imprevistas. No entanto, ao longo dos meses, nota-se uma trajetória de deslocamento dessa insegurança para um agir com progressiva segurança, caracterizado por maior autonomia, posicionamento claro e uma compreensão ampliada da natureza ética e relacional da liderança. Esse processo dialoga diretamente com Fullan (2020), para quem a mudança educacional se consolida quando as pessoas se percebem como agentes capazes de converter complexidade em ação significativa.

O papel da mediação de conflitos merece destaque. Os gestores escolares que responderam aos formulários relataram que os estudantes vinculados a Hub se tornaram mais habilidosos na condução de situações tensas, especialmente no relacionamento com professores, funcionários e famílias. G17 (2025, p. 1) escreveu que “[a estudante vinculada a Hub] se posicionou em momentos tensos, como no último conselho de classe e ponderou sobre as expectativas em relação as turmas”. G30 (2025, p. 1) explicou que “[o estudante vinculado a Hub] demonstrou cuidado e respeito em relação aos professores e foi se tornando membro da equipe. Aceito e necessário”. Esse desenvolvimento evidencia que os participantes passaram a reconhecer os conflitos não como problemas a serem evitados, mas como oportunidades de aprendizagem, coerentes com a visão de Senge (2006), para quem as organizações que aprendem são aquelas que não neutralizam tensões, mas as elaboram coletivamente como motores de crescimento.

Os achados permitem concluir que a liderança desenvolvida na Hub não se limita ao cumprimento de protocolos ou à organização de tarefas, mas constitui um modo de ser e agir que articula escuta sensível, negociação, pensamento crítico e posicionamento ético, elementos indispensáveis para a docência e a gestão educacional contemporânea.

A segunda categoria que emergiu da análise dos dados refere-se ao fortalecimento das competências executivas e da tomada de decisão, dimensões cognitivas e comportamentais amplamente reconhecidas pela literatura como essenciais para o trabalho docente e para a gestão escolar. Segundo Diamond (2013), funções executivas como planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho se constituem como base para o raciocínio complexo e para o enfrentamento de situações incertas.

A análise dos relatórios produzidos pelos estudantes mostra que 85% deles declararam sentirem-se mais preparados para assumir funções de coordenação ou gestão, indicando mudança perceptiva sobre suas habilidades profissionais. Esse dado, quando articulado às observações diretas, revela uma trajetória de amadurecimento que, embora não linear, apresenta padrões nítidos: estudantes que inicialmente tinham dificuldade em organizar cronogramas, dividir tarefas, projetar etapas ou monitorar processos passaram, ao final do projeto, a demonstrar maior autonomia, clareza e responsabilidade decisória.

A tomada de decisão revelou-se uma competência particularmente assegurada. Destaca-se, dentre as sínteses da coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, que os estudantes passaram a apresentar justificativas mais fundamentadas para suas escolhas, articulando dados, evidências e diálogo coletivo. Essa postura aproxima-se do conceito de profissional reflexivo de Schön (2000), que define o bom profissional como aquele capaz de pensar-na-ação, reavaliando suas decisões em tempo real e ajustando suas estratégias à luz do que emerge no processo de intervenção.

Os dados também indicam que os estudantes se tornaram mais hábeis na identificação de prioridades e na gestão do tempo, aspectos frequentemente citados pelos gestores escolares como fragilidades comuns em pedagogos em formação. G7 (2025, p. 1) explicou que “[a estudante vinculada a Hub] é muito organizada e não perde o rebolado. Lida com as situações que vão aparecendo como se tivesse anos de experiência. É uma líder”. Nesse ponto, a influência do trabalho em equipes é evidente: os diários de campo registram que muitos dos avanços nas competências executivas ocorreram em situações coletivas, nas quais os estudantes precisavam negociar prazos, revisar etapas, antecipar riscos e propor reorganizações, práticas que exigem flexibilidade cognitiva e habilidades de negociação.

Ressalta-se ainda, que o grupo demonstrou, no decorrer da realização do projeto, maior capacidade de analisar problemas conjuntamente, discutir alternativas e deliberar de modo democrático, reforçando a ideia de que as competências de decisão são ampliadas quando se articulam ao diálogo. Essa mudança estrutural aponta para a internalização do pensamento sistêmico discutido por Senge (2006), evidenciando que os participantes passaram a compreender problemas não como eventos isolados, mas como elementos interdependentes de sistemas mais amplos.

Por fim, a análise qualitativa também revelou desafios. Mesmo ao término da intervenção, alguns estudantes continuavam apresentando dificuldade em delegar tarefas ou em gerenciar prazos exíguos, achados que reforçam a tese de Nóvoa (2017) de que a formação docente é processo contínuo, inacabado e marcado por singularidades que exigem acompanhamento prolongado.

A terceira categoria, que emergiu dos resultados, refere-se ao desenvolvimento da colaboração e da autoria. A Hub, ao propor uma lógica formativa baseada em projetos, exigiu que os estudantes se posicionassem como participantes ativos, rompendo a restrição à execução. Essa postura dialoga com os princípios da aprendizagem experiencial de Dewey (1938) e com a defesa de Bacich e Moran (2018) sobre metodologias ativas como meios de promover protagonismo discente.

No início do projeto, os estudantes apresentavam comportamentos caracterizados por participação periférica: aguardavam orientações, assumiam poucas responsabilidades e demonstravam insegurança para propor encaminhamentos. Entretanto, as observações registram mudança gradual e consistente. Nas últimas etapas da Hub, multiplicaram-se episódios em que os estudantes organizaram reuniões espontâneas, distribuíram funções, produziram documentos, articularam negociações internas e propuseram reformulações em estratégias coletivas.

Ao interpretarmos os dados à luz das comunidades de prática de Wenger (1998), observa-se que a Hub constituiu-se como comunidade real de aprendizagem: possuía domínio compartilhado (a inovação educacional), uma comunidade ativa (os estudantes, professores e coordenação) e uma prática comum (gestão de projetos educacionais). A participação ativa nessa comunidade permitiu que os estudantes passassem de participantes periféricos para membros plenos, capazes de contribuir de maneira substantiva para os objetivos coletivos.

A quarta categoria identificada relaciona-se ao desenvolvimento de uma postura reflexiva e à ampliação da consciência identitária dos participantes. A coordenação do curso revelou que os estudantes passaram a demonstrar maior profundidade analítica ao falar de suas próprias práticas, reconhecendo limites, escolhas e implicações éticas do fazer pedagógico. Esse movimento é coerente com Schön (2000), para quem a formação de profissionais reflexivos não se limita ao domínio técnico, mas envolve uma constante revisão da própria ação, construída no entrelaçamento entre pensamento, experiência e contexto.

Nos relatórios redigidos pelos estudantes, encontram-se reflexões que indicam crescente compreensão da docência como prática social, política e ética. Passaram, portanto, a reconhecer que a gestão de projetos educacionais não é atividade neutra, mas ação intencional que exige sensibilidade analítica, escuta atenta e capacidade de articular diferentes perspectivas. Em numerosas narrativas, os estudantes mencionaram que, ao longo da participação na Hub, foram desafiados a pensar não apenas sobre o que fazer, mas sobre por que e como fazer, indicando uma mudança epistemológica alinhada ao que Freire (1996) descreve como consciência crítica.

A análise dos dados demonstrou também que a Hub contribuiu para a expansão da identidade docente. Conforme Nóvoa (2017; 2022), a identidade profissional não é atributo estático, mas construção histórica e relacional, que se dá no encontro entre biografia, formação e prática. Os estudantes relataram que, ao vivenciarem situações de tomada de decisão, interação com gestores escolares, mediação de conflitos e desenvolvimento de projetos, passaram a se perceber como sujeitos que podem ocupar posições de liderança, planejar ações, assumir responsabilidades e participar de processos institucionais que compõem a vida escolar.

A postura reflexiva descrita nos relatórios e nas falas dos estudantes reflete também o processo de desnaturalização da docência, conceito discutido por Imbernón (2011), que aponta para a necessidade de romper com visões simplificadoras sobre o trabalho do professor e compreender sua complexidade como prática situada, crítica e contextualizada. À medida que enfrentavam desafios concretos, os estudantes desenvolveram leitura mais ampla da escola como organização atravessada por múltiplos interesses, ritmos e necessidades, reforçando a importância da formação que articula teoria, prática e reflexão.

Outro achado relaciona-se à consciência sobre a responsabilidade coletiva na construção da cultura escolar. Em diferentes momentos, os estudantes afirmaram que passaram a compreender a docência como atividade que se faz com outros, e não apesar dos outros. Essa noção está diretamente vinculada ao que Senge (2006) denomina aprendizagem organizacional.

Essa consciência ampliada se expressou tanto nas ações coletivas da Hub, quanto nas observações feitas pelos gestores escolares, que destacaram a capacidade dos estudantes de dialogar com diferentes profissionais, reconhecendo saberes e limites de cada ator envolvido na dinâmica escolar. Assim, a postura reflexiva não apenas se relaciona ao desenvolvimento individual, mas também à compreensão da docência como prática colaborativa e sistêmica.

Apesar dos avanços significativos identificados, os dados também revelam desafios persistentes, que ajudam a compreender a formação docente como processo em permanente construção. Os relatos dos estudantes evidenciam dificuldades relativas ao gerenciamento de tempo, à delegação de tarefas e à sustentação da liderança em situações imprevistas. Denzin e Lincoln (2011) destacam que a formação para a complexidade exige que os sujeitos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também repertórios emocionais e disposições éticas para lidar com incertezas. Os desafios relatados pelos participantes confirmam essa perspectiva, indicando que a experiência da Hub mobilizou tensões formativas.

Importa destacar que essas tensões também foram reconhecidas pelos gestores escolares, que, apesar de elogiarem o desempenho dos estudantes, apontaram que dentre os participantes, ainda há os que demonstram hesitação na comunicação interpessoal ou resistência inicial para assumir posições de maior protagonismo.

Esses achados revelam que as competências desenvolvidas na Hub precisam ser continuamente exercitadas e acompanhadas em contextos futuros de prática profissional.

A análise das quatro categorias discutidas aponta para compreensão dos resultados oriundos do trabalho realizado na Hub enquanto ecossistema de aprendizagem inovadora. Não se trata apenas de um projeto de extensão, mas de um ambiente no qual interação, experiência, reflexão e investigação se entrelaçam, produzindo aprendizagens que se alinham às demandas formativas contemporâneas. Além disso, os resultados apontam para a relevância de experiências formativas que rompam com modelos transmissivos de formação, alinhando-se ao que Bacich e Moran (2018) descrevem como necessidade de metodologias ativas que engajem os estudantes em problemas reais. Por fim, quanto dialoga-se com as contribuições de Senge (2006), Schön (2000), Freire (1996), Dewey (1938) e Növoa (2017; 2022), fica evidente que a Hub se constituiu como espaço formativo singular, no qual a docência é compreendida como prática reflexiva, ética e colaborativa, que exige sujeitos capazes de aprender de modo contínuo, investigar sua própria ação e contribuir para a transformação das instituições educativas.

## PARA CAPTURAR IMAGENS EM UM FUTURO IMEDIATO, SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a Hub Inovação Educacional se consolidou como uma experiência formativa singular, capaz de produzir deslocamentos na maneira como os estudantes compreendem à docência, a gestão educacional e suas próprias trajetórias profissionais. No decorrer dos meses de implementação, o projeto não apenas ampliou repertórios técnicos e teóricos, mas, sobretudo, inaugurou modos de ser, pensar e agir que repositionaram os participantes diante dos desafios contemporâneos que atravessam o campo da educação. O que emergiu, de maneira consistente, foi a compreensão de que a formação docente exige muito mais do que o domínio de conteúdo ou repertório técnico, exige a disposição para assumir a complexidade da escola, enfrentar incertezas com discernimento e construir respostas coletivas para problemas que não se resolvem de maneira imediata ou prescritiva.

Entre os principais achados, destaca-se a consolidação de práticas de liderança adaptativa, ancoradas em posturas éticas, dialógicas e responsivas. Os estudantes demonstraram que a liderança, quando exercida em contextos formativos desafiadores, deixa de ser atributo individual e passa a constituir-se como ato coletivo, relacional e implicado com a construção de ambientes educativos cada vez mais democráticos e colaborativos. O amadurecimento observado não se limitou ao ensaio de habilidades específicas, mas traduziu-se na internalização de novas maneiras de compreender o papel do pedagogo no interior das instituições escolares, evidenciando que a liderança educacional é, antes de tudo, exercício de escuta, negociação e cuidado.

Da mesma forma, as competências executivas e a capacidade de tomada de decisão foram significativamente ampliadas. A experiência revelou que, quando submetidos a situações reais de planejamento, monitoramento e reorganização de processos, os estudantes desenvolvem maior clareza acerca das demandas que permeiam a gestão escolar e a prática pedagógica. Aprendem, de modo concreto, que decidir implica reconhecer prioridades, antecipar riscos, dialogar com diferentes perspectivas e sustentar escolhas com argumentos sólidos. A Hub mostrou que a tomada de decisão se configura como campo formativo privilegiado, pois convoca os participantes a transitar entre reflexão e ação, entre análise cuidadosa e responsabilidade prática.

Outro aspecto relevante diz respeito à ampliação da colaboração e da autoria profissional. Os estudantes demonstraram que o trabalho coletivo, quando bem estruturado e mediado, favorece a emergência de protagonismo, corresponsabilização e engajamento. As interações estabelecidas ao longo do projeto possibilitaram que o grupo desenvolvesse competências que não se manifestam plenamente em ambientes formativos tradicionais, como negociação, gestão de conflitos internos, coautoria de documentos, mobilização de competências diversas e capacidade de sustentar processos coletivos mesmo diante de tensões e divergências. O amadurecimento observado demonstra que a colaboração, mais do que uma habilidade, é um modo de compreender a profissão docente como prática essencialmente situada no encontro com o outro.

A postura reflexiva e investigativa, observada de forma crescente ao longo das atividades, representa outro ganho formativo expressivo. Os estudantes passaram a analisar suas próprias práticas em profundidade, revisando decisões, reorganizando estratégias e elaborando interpretações críticas sobre os desafios encontrados. Esse movimento indica que o projeto contribuiu para a formação de profissionais capazes de interpretar a realidade com olhar atento, reconhecer limites e possibilidades, e construir respostas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às condições reais das escolas. A reflexão, nesse contexto, não se apresentou como exercício isolado ou acadêmico, mas como atitude permanente que acompanha a ação, revisitando escolhas e fortalecendo a consciência sobre os processos educativos.

Os gestores escolares consultados também desempenharam papel essencial para a compreensão dos impactos do projeto. Seus relatos reforçam que a formação experencial vivida na Hub ecoou para além da universidade, manifestando-se em práticas reais de estágios, projetos e intervenções educacionais. A percepção externa de que os estudantes se tornaram mais seguros, mais propositivos e aptos para participar de processos coletivos indica que a formação obtida não se limitou ao espaço acadêmico, mas se expandiu para o campo profissional com efeitos concretos. Esse reconhecimento fortalece a ideia de que experiências formativas situadas, planejadas e acompanhadas com rigor podem produzir impactos profundos na qualidade da formação inicial de pedagogos.

Outro elemento importante revelado pelos dados diz respeito à compreensão ampliada do papel do pedagogo no século XXI. Os participantes reconheceram, ao longo do processo, que a docência não se restringe ao planejamento de aulas ou à condução de atividades escolares, mas envolve competências como mediação, liderança, análise crítica, pensamento sistêmico e capacidade de agir em cenários marcados por complexidade e instabilidade. Esse deslocamento conceitual é fundamental para que novos profissionais sejam capazes de sustentar práticas inovadoras, responsivas e socialmente comprometidas.

Por fim, é importante destacar que a Hub não funcionou como experiência pontual, mas como percurso formativo contínuo, vivo e em constante reconstrução. Os dados analisados demonstram que o projeto não se encerrou nos produtos gerados ou nos relatórios produzidos, mas permanece reverberando nas trajetórias profissionais dos participantes, influenciando suas posturas, seus modos de pensar e suas escolhas diante dos desafios educacionais. Essa característica reforça a necessidade de que instituições de ensino superior invistam em experiências que integrem teoria, prática e reflexão de maneira orgânica e consistente, promovendo ambientes formativos que favoreçam o desenvolvimento integral dos futuros pedagogos.

Assim, as considerações finais deste estudo indicam que a Hub Inovação Educacional se constituiu como prática formativa que mobilizou competências fundamentais para o exercício da docência e da gestão educacional contemporânea. Sua contribuição reside não apenas nos resultados observados, mas no modo como promoveu a reconstrução de identidades profissionais, ampliou horizontes e desafiou os estudantes a ocuparem o lugar que lhes cabe na educação. Ao articular experiência, reflexão e colaboração, o projeto reafirma a potência de práticas extensionistas que ultrapassam as fronteiras da sala de aula e convocam os sujeitos a assumirem a complexidade da formação com compromisso, sensibilidade e intencionalidade transformadora.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 5. ed. New York: Teachers College Press, 2020.
- HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- HEIFETZ, R.; LINSKY, M. *Leadership on the Line*. Boston: Harvard Business Review Press, 2017.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Porto Editora, 2017.
- NÓVOA, A. *Reinventar a formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2022.
- OCDE. *Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- OCDE. *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: BestSeller, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THOMAS, J. *Project-Based Learning: a handbook*. California: Buck Institute for Education, 2020.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration*. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. *Reimagining Our Futures Together*. Paris: UNESCO, 2021.
- WENGER, E. *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.