



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL – PPGDSCI

PEDRO ARTUR CRUZ DE MELO

GESTÃO DO DESIGN NO SETOR PÚBLICO:
O caso do Projeto Talentos CESAS

BRASÍLIA, DF

2018

PEDRO ARTUR CRUZ DE MELO

**GESTÃO DO DESIGN NO SETOR PÚBLICO:
O caso do Projeto Talentos CESAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional – PPGDSCI – do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM –, da Universidade de Brasília – UnB.

Área de Concentração: Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Políticas Públicas

Área Temática: Políticas e gestão pública para o desenvolvimento

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Doriana Daroit

BRASÍLIA, DF

2018



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

Nome: CRUZ DE MELO, Pedro Artur.

Título: GESTÃO DO DESIGN NO SETOR PÚBLICO: o caso do Projeto Talentos CESAS.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: / / 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Doriana Daroit

Orientadora – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Fernanda Natasha Bravo Cruz

Examinador Externo – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz Guilherme de Oliveira

Examinador Interno – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz Fernando Macedo Bessa

Examinador Suplente – Universidade de Brasília

*Ao meu filho João Artur,
que todo dia me ensina a
ser uma pessoa melhor.*

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer a todos e todas que me auxiliaram desde o processo de seleção do mestrado, no período das aulas, no de pesquisa até, por fim, o de escrita deste trabalho. O que se encontra aqui não é resultado apenas do meu esforço, mas, também, da rede de apoio que tive durante este processo. Aulas, seminários, grupos de estudos, conversas em cafês, momentos de desconcentração entre tantos outros momentos foram de extrema importância para mim. Se você está lendo esta parte do texto detidamente, isto significa, para mim, que você me ajudou de alguma forma, e, portanto, lhe agradeço muito por isso. Ainda assim, algumas menções são especiais.

Gostaria de iniciar agradecendo à minha avó, que de sua maneira, me auxiliou no interesse e na persistência na investigação científica. Quando pequeno, falei para ela que não era bom cozinhar com utensílios de metais, pois o contato com a panela não era bom para o alimento que estava sendo preparado. Mais tarde, vendo minha avó alterando este velho hábito, depois compartilhando esta informação com suas amigas, me fez perceber que o compartilhamento empático de conhecimentos entre pessoas era algo valioso.

À minha mãe, que possui uma presença de espírito incrível, um senso de dever incomparável, que sempre foi para mim um porto-seguro em este navegar sem direção pré-definida, sem bússola, que é a vida. De você eu aprendi a maior de todas as lições: Nunca perder a ternura.

Ao João Artur, meu filho, que ainda está começando sua jornada nos estudos. Você nunca me deixa esquecer o quão fantástico pode ser a percepção de um ser humano sobre o mundo, todo dia com você é de crescimento. Eu desejo que você mantenha acesa sua profunda curiosidade sobre o mundo, mesmo que diversas vezes esta mesma curiosidade tenha colocado seu pai em apuros ao tentar responder algumas de suas perguntas.

Ao Walcir, Matheus e Daniela que sempre foram carinhosos frente as minhas falhas.

Ao meu pai e toda minha família paterna, pelo suporte nos momentos de dificuldade.

À Lara Laranja, minha camarada de PPGDSCI, que entre os vários cafês podemos compartilhar de maneira franca as angústias da vida acadêmica.

Aos professores que me despertaram o olhar crítico da abordagem multidisciplinar. Em especial aos que compõem minha banca e que fizeram contribuições essenciais para a realização deste trabalho. Muito obrigado Fernanda Natasha Cruz Bravo, Luiz Guilherme de Oliveira e Josivânia Silva Farias.

À toda comunidade escolar do CESAS que me recebeu para desenvolver a pesquisa, em especial aos alunos do curso técnico de Teatro e Circo e a equipe do projeto Talentos CESAS.

Ao fim, porém não menos importante, gostaria de agradecer, em especial, à minha orientadora, Doriana Daroit. Você foi e é um farol indispensável que ilumina a navegação neste turbulento mar que é a vida acadêmica. Muito obrigado pelo seu suporte nesta jornada.

A conclusão básica do argumento sobre o hiato entre a objetividade perseguida pela ciência, de um lado, e a subjetividade da experiência humana, de outro, é a tese de que não se pode esperar do progresso do conhecimento científico o que ele não pode oferecer. O saber estritamente científico do homem e da ação humana promete avançar muito, o que é ótimo, mas o que se pode esperar dele — e isso tanto sob a ótica do auto-conhecimento como no domínio da reflexão ética sobre como viver e o que fazer de nossas vidas — parece fadado a ser pouco.

Eduardo Giannetti

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos

Marcel Proust

RESUMO

MELO, Pedro Artur Cruz de. **Gestão do Design no Setor Público: o caso do Projeto Talento CESAS**. Dissertação (Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

A busca por soluções para aos problemas enfrentados pelo Estado estão cada vez mais complexas. O descrédito da população na capacidade do Estado em oferecer respostas efetivas só aumenta. Com efeito, o sentimento das pessoas é o de não pertença, isto é, os cidadãos não sentem suas necessidades representadas nas políticas públicas propostas. Neste sentido, os teóricos do *Design Thinking* dizem buscar, dentre outras coisas, inverter esta lógica de não pertencimento. Com o interesse focado no ser-humano, propõem que esta abordagem seja uma das formas de gestão que possibilite diminuir os problemas no setor público. O Projeto Talentos Cesas (PTC) ocorre em uma escola de Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal que oferta cursos profissionalizantes. Este trabalho tem como objetivo perceber como a Gestão *Design Thinking* vem sendo utilizada no PTC visando a possibilidade de se pensar inovação no setor público. Os principais resultados são encontrados na correlação entre os valores estabelecidos pelo projeto e dos usuários-cidadãos dos cursos oferecidos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. *Design Thinking*. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional.

ABSTRACT

MELO, Pedro Artur Cruz de. **Management of Design in the Public Sector: the case of the Talent Project CESAS**. Dissertation (Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. University of Brasília. Brasília, 2018.

The problems faced by the State are becoming increasingly complex to solve: Water crisis, urban violence, labor automation, budget constraints, quality education, etc. In addition, there has also been a growing discredit on the state's ability to perceive and respond to these same problems. In effect, the feeling that permeates these proposals is that of non-membership, that is to say, citizens do not feel their needs and aspirations represented in the propositions made. In this sense, theorists of Design Thinking applied to the public sector say they seek to reverse this logic. Starting from an interest focused on the human being, what they propose is that this approach is a way of treating the subject in such a way as to eliminate these problems mentioned. A project established in a school of Young and Adults Education of the public school network of the Federal District that offer professional education. This work aims to understand how the Management Design Thinking has been used in the Talent CESAS Project - PTC aiming at the possibility of thinking about innovation in the public sector. The main results are found in the correlation between the values established by the project and the users-citizens of the courses offered.

Key words: Gestão Democrática. Design Thinking. Education of Young and Adults.

Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	_____	57
Figura 2	_____	67
Figura 3	_____	69
Figura 4 - Primeiro infográfico do Projeto Talento CESAS	_____	96
Figura 5 - Infográfico atual do Projeto Talentos CESAS	_____	97

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Conceitos de Gestão do Design	27
Quadro 2 - Escada da Gestão do Design	30
Quadro 3 - Conceitos de Service Design Thinking	33
Quadro 4 - Modelo inicial de análise	40
Quadro 5 - Quadro de coleta de dados	43
Quadro 6 – Valores PTC	48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEP- ETSP	Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina
CEJA-CESAS	Centro Educacional de Jovens e Adultos da Asa Sul
COEJA	Coordenação de Políticas Educacionais para a Juventude e Adultos
DIEP	Diretoria de Educação Profissional
DT	Design Thinking
EJA	Educação de Jovens de Adultos
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
GDF	Governo do Distrito Federal
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PTC	Projeto Talentos CESAS
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
PDE	Plano Distrital de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
<u>1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO DO DESIGN NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DF</u>	<u>19</u>
1.1 DESIGN E GESTÃO DO DESIGN	25
1.2 DESIGN THINKING E INOVAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA	31
<u>2 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA – O ESTUDO DE CASO</u>	<u>41</u>
<u>3. CONHECENDO A ESCOLA E O PROJETO TALENTOS CESAS</u>	<u>44</u>
3.1 CARACTERIZANDO O PROJETO BASE DO TALENTOS CESAS	46
3.2 SENTIDOS DO PLANO OPERACIONAL DO PTC: DIMENSÕES, EIXOS METODOLÓGICOS E METAS ESTRUTURANTES	55
3.3 DIMENSÕES ESTRATÉGICAS	58
3.4 EIXOS METODOLÓGICOS	59
3.5 METAS ESTRUTURANTES	61
<u>4 USO DO <i>DESIGN THINKING</i> NO PROJETO TALETONS CESAS</u>	<u>66</u>
4.1 A PERCEÇÃO DOS GESTORES DO PTC	73
4.1.2 VALORES DO DESIGN E O PONTO DE VISTA DO USUÁRIO/CIDADÃO	76
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>80</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>83</u>
<u>APÊNDICE I</u>	<u>89</u>
<u>APÊNDICE II</u>	<u>90</u>
<u>ANEXO I</u>	<u>91</u>
<u>ANEXO II</u>	<u>96</u>
<u>ANEXO III</u>	<u>97</u>

INTRODUÇÃO

Os problemas enfrentados pela sociedade contemporânea vêm se tornando cada vez mais complexos de serem resolvidos. Na esfera do setor público, um exemplo que vale mencionar é o das tentativas em resolver o problema da evasão escolar ao longo da história da educação no Brasil. Este problema afeta largamente os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino, especificamente em Brasília. Dentre os vários motivos que podem ocasionar a decisão de não continuar os estudos e a consequente evasão escolar, destacamos a necessidade de conciliar o trabalho com o estudo, as propostas pedagógicas e de gestão inadequadas, além do fato dos estudantes estarem a mercê das vicissitudes da escassez de transporte coletivo.

Se a esse panorama acrescentamos o recém contingenciamento de gastos proposto pelo governo federal a partir da Emenda Constitucional 95 (EC 95)¹ que contribui com o aumento das dificuldades para tentar solucionar os problemas da evasão escolar, e os desafios na ampliação da oferta da educação pública, o quadro torna-se ainda mais complexo. Isso ocorre porque a EC 95 está em perfeito alinhamento com a política fiscal restritiva. Diante disso, e conforme é possível inferir dos debates públicos, muitos deles expressos na mídia, cresce o sentimento na população de que nada pode ser feito para reverter esse quadro, em especial, na educação de jovens e dos adultos. A população, portanto, não se vê representada nas políticas adotadas por seus governantes.

É neste contexto de complexidades que objetivamos nesta dissertação analisar como é utilizado o modelo de gestão do design no CESAS, visando a possibilidade de se pensar inovações no setor público. O CESAS é uma escola pública do Distrito Federal, destinada a ofertar exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nosso foco se

¹Conhecida anteriormente como PEC 241/16 ou “PEC do teto de gastos”. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) pode ser apresentada pelo presidente da República, por um terço dos deputados federais ou dos senadores ou por mais da metade das assembleias legislativas, desde que cada uma delas se manifeste pela maioria relativa de seus componentes. Não podem ser apresentadas PECs para suprimir as chamadas cláusulas pétreas da Constituição (forma federativa de Estado; voto direto, secreto, universal e periódico; separação dos poderes e direitos e garantias individuais). A PEC é discutida e votada em dois turnos, em cada Casa do Congresso, e será aprovada se obtiver, na Câmara e no Senado, três quintos dos votos dos deputados (308) e dos senadores (49). Em seu artigo 107, estabelece, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias. Para o exercício posterior a 2017, o valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo – IPCA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 05/04/2018

concentra na proposta de gestão do Projeto Talentos CESAS (PTC) que pretende, sobretudo, a integração da EJA ao Ensino Profissionalizante (EP).

Ressaltamos que o PTC, ao propor essa integração EJA/EP, está em consonância com as metas 9 e 11 do Plano Distrital de Educação, aprovado pela lei Nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que estabelecem, respectivamente:

Meta 9 - Constituir na rede pública de ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional, nas etapas de ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano (BRASÍLIA/SEDF, 2015, p. 32).

E, também

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio (BRASÍLIA/SEDF, 2015, p. 37).

Para a realização das metas, o PTC optou, no âmbito da gestão, pela metodologia do *Design Thinking* (traduzido pelo coordenador geral e responsável como “Como Pensar Design”). Buscamos entender, dessa forma, como a metodologia do *Design Thinking* é utilizada na especificidade da escola pública, e qual o seu lugar dentro de um contexto maior que é a Gestão do *Design*. Também levamos em consideração para o escopo de análise as orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), ao propor a Gestão Democrática como um dos pilares da gestão escolar. É importante, conseqüentemente, perceber a relação entre a Gestão Democrática da Educação e a Gestão do Design aplicada pelo Projeto Talentos CESAS.

A partir disso, definimos a concepção adotada no que se refere ao Design, pois este conceito admite várias interpretações. Cardoso (2013), em seu cotejamento sobre as origens e usos do termo ao longo do tempo, estabelece que a compreensão oscila entre dois polos. Por um lado, pode ser uma interpretação sobre o designer (profissional), que através de métodos criativos próprios visa conceber um novo produto ou serviço. Por outro lado, pode se referir aos processos que o produto ou serviço teve desde sua concepção até a sua chegada na prateleira (no caso do produto), ou em sua implementação (no caso do serviço). Ainda segundo o autor, o design busca constantemente trazer incrementos em ambos lados,

ao mesmo tempo em que lida com restrições de diversas naturezas, tais como o orçamento e a capacidade tecnológica da organização.

No que tange à Gestão do Design, Best (2012) afirma que ela consiste no gerenciamento bem-sucedido das pessoas, projetos, processos e procedimentos por trás do design dos produtos, serviços, ambientes e experiências de nosso cotidiano. Do mesmo modo, gestão do design é sobre a gestão das relações entre diferentes disciplinas (como design, administração, marketing e finanças) e diferentes papéis (como clientes, *designers*, equipes de projetos, dentre outros). Um ponto de destaque nesta definição é a de que Gestão do Design não está restrita ao setor privado, mas pode ser aplicado ao setor público.

De modo análogo, o campo do design vem expandindo suas áreas de atuação em articulação com outras áreas do domínio, como o design de serviços, o design social e o design de interação. De acordo com a *Design Commission* (2013), que está ligada a organização britânica *Policy Connect*, estas disciplinas vêm sendo estruturadas pelos criativos do design, que se utilizam de habilidades e práticas de outros campos, em especial as ciências sociais. Estas habilidades possibilitam oportunidades para que as pessoas que utilizam o design participem dos processos de formulação de serviços públicos. Tais formulações estão atreladas ao aparecimento de modelos como o de co-design e o de co-criação (DESIGN COMMISSION, 2013; SANDERS; STAPPERS, 2008)

No que tange a formulação de serviços públicos, ressaltamos que as práticas de design podem aprimorar seu cumprimento em cinco sentidos: 1) No desenvolvimento de serviços personalizados; 2) No aperfeiçoamento das equipes de atendimento; 3) No gerenciamento de risco e prototipagem de novas ideias; 4) Na melhoria de eficiência dos serviços e no retorno do investimento; 5) na entrega de mais controle aos usuários, visto que as abordagens de design podem oferecer mais controle aos usuários-cidadãos sobre os processos que estão envolvidos, aproximando-os dos prestadores de serviços (DESIGN COUNCIL, apud CUNHA, 2015).

Consequentemente, no setor público, o usuário final é o cidadão e não o consumidor. Por isso, o mais indicado é se fazer adaptações. Enquanto o objetivo final do design no setor privado é aumentar o lucro da empresa, no setor público é a possibilidade de melhorar a qualidade da oferta dos serviços por meio da ação pública. Assim, podemos perceber que os requisitos inerentes na oferta de um serviço público são mais complexos

do que os necessários na oferta de um serviço privado. Deste modo, revela-se importante partir da concepção do *Design Thinking*.

Cooper, Junginger, Lockwood (2009) apesar de afirmarem que o *Design Thinking* (DT) é um conceito multifacetado e de precária definição objetiva, apontam que o DT “envolve a habilidade de rapidamente visualizar problemas e conceitos, o desenvolvimento de cenários baseados em pessoas, e a construção de estratégias de negócio baseada nos métodos de pesquisa dos designers”. (Cooper, Junginger & Lockwood, 2009, p.63).

Em nossa pesquisa, compreendemos o uso do Design nas questões referentes a gestão, em especial, no processo de trabalho. Nosso interesse está voltado para a análise das políticas públicas, mais especificamente no campo da educação. Este interesse de aplicação de princípios e técnicas de gestão do design, como co-participação e foco no usuário, na educação pública, alinham-se às orientações existentes na Constituição de 1988, que define a implementação de processos participativos na formulação, execução e controle de políticas públicas (MINTROM, 2016).

Os processos participativos são desenvolvidos em inúmeros setores e políticas públicas, com vistas ao maior envolvimento dos cidadãos nas decisões concernentes às demandas e expectativas de diferentes grupos sociais e da sociedade como um todo. Neste contexto, a criação e uso de técnicas estruturadas de participação pode contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de gestão de organizações públicas responsáveis pelo atendimento dos cidadãos em seus direitos individuais e coletivos, e possibilitar a utilização da ação pública. Assim sendo, é interessante pensar as políticas públicas como participação dos cidadãos a partir do conceito de ação pública.

Ação pública é concebida por Freitas e Feitosa da seguinte forma:

O conceito de ação pública é aqui visto como o conjunto das interações que ocorrem nos múltiplos níveis, retirando a unicidade indiscutível do Estado na elaboração e realização das políticas, mas sempre compreendendo sua importância estratégica na condução desse processo. (FREITAS, FEITOSA, 2017, p. 127)

As autoras apontam que o estado precisa criar e inovar seus arranjos institucionais, administrativos e jurídicos para que se possa fortalecer os espaços, tornando-os participativos e democráticos (FREITAS, FEITOSA, 2017).

Diante do exposto em tela, elegemos como objeto de análise o Projeto Talentos CESAS - PTC, realizado no Centro Educacional de Jovens e Adultos da Asa Sul –

CEJA/CESAS. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) executada na escola perpassa seus 3 turnos de funcionamento, totalizando uma média de 3500 alunos. Entendemos que o projeto, ao propor cumprir a integração entre a EJA e a Educação Profissional, pretende favorecer a autonomia dos estudantes. Tal autonomia, na visão do projeto, consiste em construir uma proposta de carreira profissional, contextualizado histórica e culturalmente, de maneira a fortalecer a preparação dos alunos para o viver bem na escola e na sociedade (LIMA, BELTRAMI, 2016).

Para realizar nossa pesquisa, optamos pela utilização da análise de caso. O estudo de caso, segundo Menga Ludke e Marli André (2003), é o estudo de um caso (simples ou abstrato), sempre bem delimitado para que tenha seus contornos nítidos e definidos no desenrolar da análise. As autoras colocam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE, ANDRÉ, 2003, p. 17). Entendemos que o PTC possa ser inserido nessa visão, pois o encaramos como uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada da ação pública. É claro que isso não exclui a possibilidade do reconhecimento de pontos em comum com outros casos, em outros contextos, o que permite, de acordo com as autoras, a ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado.

Quanto aos passos para a análise, Ludke e André propõem três fases para o estudo de caso. A primeira é a fase preparatória, em que delineamos questões que surgem da observação inicial *in loco* realizada em 2017/2018, e do exame da literatura pertinente ao objeto. Essa fase não parte de uma visão predeterminada de realidade, mas “apreende os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (*Ibidem*, p. 22). A segunda fase, por sua vez, é a delimitação do estudo, a partir do momento em que, caracterizados os elementos-chave e contornos do problema, selecionamos os pontos do objeto que são mais relevantes para a pesquisa e analisamos seus significados. Finalmente, a terceira fase é a análise sistemática e elaboração do relatório, em que a abordagem de acontecimentos socialmente significativos e o estudo dos atores históricos relevantes adquirem uma nova dimensão.

É pertinente ainda o destaque que Ludke e André fazem sobre o fato de que tais fases não complementam em uma sequência linear, senão se intercalam em vários momentos, “sugerindo apenas um movimento constante no confronto entre teoria-empíria” (LUDKE, ANDRÉ, 2003, p. 23).

Assim, uma série de elementos se tornam possíveis a partir da utilização do estudo de caso na pesquisa. Dentre elas, destacamos: a possibilidade da descoberta, a ênfase na interpretação em contexto, a compreensão da realidade de maneira completa e profunda e o uso de fontes de informações variadas.

A possibilidade de descoberta, de acordo com a autora, parte de um quadro teórico que é enriquecido com as descobertas que surgem na pesquisa, que emergem a partir da análise dos elementos propostos no problema. Já a ênfase na interpretação em contexto, permite compreender as manifestações gerais do problema, ações e percepções que devem ser relacionadas com a situação-problema onde ocorrem. Ludke e André afirmam que esse é um princípio básico para o estudo de caso, uma vez que para a apreensão mais completa do objeto, é necessário levar em conta sua historicidade.

Já a possibilidade de compreensão da realidade, se concretiza a partir do momento em que focalizamos no problema como um todo e, posteriormente, revelamos sua multiplicidade de dimensões, evidenciando as inter-relações existentes. Enfim, no que diz respeito a variedade de fontes ressaltamos a necessidade de dispor de uma variedade de dados, proveniente de diferentes atores, em diversas situações, o que permite cruzar informações. Por se tratar de uma dissertação em que utilizamos o estudo de caso, optou-se por trabalhar o referencial teórico em conjunto com as análises do autor, ao longo dos capítulos.

Logo, na análise do PTC, nos concentramos na análise documental da última Conferência Nacional Popular de Educação no DF-CONAPE/DF-2018; no Projeto Político Pedagógico Carlos Motta - PPP (BRASÍLIA/SEDF, 2011); na Constituição Federal de 1988 e no Projeto Case Talento CESAS. Além disso, também realizamos entrevistas com alunos, professores e gestores, através das quais identificamos as diferentes perspectivas de uma mesma realidade que contribuíram para enriquecer o trabalho de pesquisa e pensar a questão central da investigação, permitindo algumas reformulações e conclusões.

Sublinhamos, nessa perspectiva, que o motivo para a escolha da análise do projeto Talentos CESAS justifica-se a partir da afirmação de seus idealizadores de terem se fundamentado no *Design Thinking* para sua formulação, em conformidade também com as formulações e diretrizes da Gestão Democrática da SEDF.

Frisamos, que o design está desempenhando um papel importante dentro do Distrito Federal, em relação ao panorama nacional e internacional. No dia 10/11/2017, Brasília foi

a segunda cidade no Brasil a ser incluída na Rede de Cidades Criativas da UNESCO, logo depois de Curitiba. Neste grupo também se encontram as cidades referências no Design internacional como Helsinque, Montreal, Seul, Detroit entre outras. A UNESCO acredita que Brasília tem, especificamente no campo do Design, condições de contribuir de forma significativa com os direitos humanos, igualdade de gênero e empoderamento feminino. A organização acredita também que a cidade apresenta condições de contribuir com maneiras de construir, planejar e gerenciar as cidades de forma mais inclusiva, segura e sustentável. Há, portanto o compromisso assumido pelo GDF de investir em um amplo legado de Design (PORTO, 2017).

Investir no Design significa também dedicar-se à sua gestão. Sobre isso, Brown (2009) afirma que o *Design Thinking* - DT se constitui como um dos métodos utilizados pela Gestão do Design que se baseia em 5 pressupostos básicos: empatia, definição, ideação, protótipo e teste. Estes princípios, de acordo com os gestores do projeto, são os que almejam concretizar com o PTC.

Trata-se, com efeito, de um projeto multirreferencial que procura responder à diversidade de características dos alunos da EJA, tendo em vista que os formuladores buscaram apresentar uma proposta que partisse da concatenação dessa heterogeneidade, ao invés de suprimi-la. No CEJA/CESAS encontram-se estudantes de diversas faixas etárias e histórias de vida. Estamos falando, assim, de cidadãos que trazem consigo uma bagagem de experiências de vida, isto é, diversos valores aprendidos que, de maneira complexa, acabam por agregar e constituir o corpo discente da escola.

Essa heterogeneidade situa-se historicamente nos avanços do processo no modo de produção capitalista, que ao inserir a reestruturação produtiva atualmente em curso, geram um fenômeno contraditório. De um lado, ampliam o trabalho informal, aumentam a precarização e diminuem a necessidade do trabalho manual. De outro, impulsionam a valorização do trabalho, requerendo que o trabalhador atual seja polivalente, saiba trabalhar com projetos, tome iniciativas e decisões, trabalhe em equipe, seja criativo e enfrente situações de frequentes mudanças, exigindo o desenvolvimento de múltiplas competências.

O aluno da EJA é considerado como a parte da força de trabalho com menor índice de qualificação. Observamos que esses estudantes, atuantes no mercado de trabalho ou a procura de emprego, a exemplo dos demais trabalhadores, sofrem as consequências das

transformações atuais e buscam adequar-se. O estado, por vezes, busca formular projetos e políticas públicas que visam contribuir com essa dinâmica. A oferta de educação formal integrada a educação profissional do PTC/CEJA/CESAS é uma expressão dessa adequação, mas temos clareza de que o investimento na educação é importante tanto para os empresários, para o estado e para os trabalhadores, quanto para a sociedade como um todo.

Dito isto, nosso **objetivo geral** é:

- ✓ Analisar como é utilizado o modelo de gestão do design no CESAS, visando a possibilidade de se pensar inovações no setor público.

Já como **objetivos específicos**, destacamos:

- ✓ Descrever a relação entre a gestão democrática com a gestão do *Design Thinking* do Projeto Talentos CESAS;
- ✓ Analisar como o *Design Thinking* está sendo utilizado no Projeto Talentos CESAS;
- ✓ Identificar se os valores que fundamentam o projeto foram percebidos pelos atores.

Para isso, organizamos nossa pesquisa em 4 capítulos. No primeiro capítulo exploramos nosso aporte metodológico, o estudo de caso, e como ele foi aplicado em nossa pesquisa.

No segundo capítulo, situamos historicamente o Design. Em seguida, apresentamos a discussão sobre gestão democrática na Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal, buscando observar como se inseriu a gestão do *Design Thinking* nessa dinâmica.

No terceiro capítulo, apresentamos a dinâmica do Plano Operacional do Projeto Talentos Cesas (PTC), analisando dentro disso, suas dimensões estratégicas, eixos metodológicos e metas estruturantes.

Já no quarto capítulo examinamos a percepção dos atores do a respeito dos valores que fundamentam o *Design Thinking* (DT,) por meio da relação entre o PTC e a gestão do DT.

Este estudo, por ser um estudo de caso e poder ter generalizações naturalísticas, apontou, também, a necessidade de realização de pesquisas com este enfoque para

possibilitar ao leitor, elementos comparativos para estudos semelhantes. Outra conclusão a que chegamos no caso do PTC foi que a maioria da equipe sente a necessidade de conhecer mais sobre a gestão do *design thinking*.

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO DO DESIGN NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DF

Nesse capítulo, nos dedicamos a discussão de alguns pontos importantes que ajudam a clarificar a caminhada. Partimos, assim, de algumas dinâmicas que tangem à gestão democrática dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, com o objetivo de revelar a sua relação com a gestão do design do Projeto Talentos CESAS – PTC. Essa relação foi relevante para o nosso trabalho, pois revelou que o PTC busca ser uma inovação na gestão da educação pública para a comunidade escolar, do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CEJA/CESAS.

De acordo com Sander, existem duas vertentes que balizam as políticas educacionais, o “enfoque produtivo, voltado para o mercado e o enfoque democrático, voltado para a cidadania” (SANDER, 2005, p.128). É importante perceber que no Brasil, durante o regime da ditadura militar e com o Golpe Militar na década de 1960, haviam duas premissas básicas: foco no desenvolvimento industrial e, na não participação popular com potente desrespeito a democracia. Assim, a gestão da educação brasileira com o Golpe Militar teve uma direção clara, que foi implementar o modelo tecnicista de educação, permeado por seus manuais de aprendizagem e técnicas de ensino (LIBÂNEO, 1989). Foi um reforço claro no caminho de formar para uma atitude de passividade, tornando tanto a escola quanto a sala de aula um espaço nada democrático.

Entretanto, foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o tema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e ensino de 1º e 2º graus. (LIBÂNEO, 1989, p.19).

No final da década de 1980, e com o processo de redemocratização do país começou a ser instituído o aparato legal que passou a sustentar a educação como um direito básico. Surge então a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). No capítulo II da Constituição encontramos os direitos sociais. artigo 6: “São direitos sociais a educação, a moradia, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”. (BRASIL, 2000).

No entanto, com o tempo, as lutas sociais que faziam frente ao regime e buscavam focar suas ações e discursos na cidadania e nos direitos. A ideia central é registrar que esse movimento de luta pela gestão democrática da educação em Brasília estava focado na democratização da sociedade e dos espaços públicos, e na luta pela conquista de direitos e de cidadania.

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. [...], para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, [...] é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO 1998, p. 7).

Desse modo, o autor aponta que a gestão das instituições educativas que propõem desenvolver uma educação verdadeiramente pública precisa buscar fundamentar-se na concepção crítica dos fenômenos sociais que permeiam a escola. Isso ocorre para que possam visualizar as relações que nela se desenvolvem, onde e como ocorrem, e assim, valorizem heterogeneidades inerentes ao coletivo escolar, bem como a extensa teia de complexidades dos atores. Frente a isso, o ato de dirigir uma instituição escolar não estaria ligado somente a resultados mensuráveis e numéricos como se fosse uma empresa, mas sim a questões do processo de gestão, e àquelas mais intrínsecas ao meio onde está localizada a escola. Paro assim descreve:

Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. [...] é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que veem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). (PARO, 1998, p. 3).

Portanto, a gestão democrática é entendida como o conjunto de procedimentos de rotina organizacional da instituição e possui natureza coletiva utilizados para levar uma instituição de um ponto presente ao que se almeja para ela em um estado futuro. Nesta

ótica, a participação dos sujeitos da escola é fator primordial (PARO, 1998). Por isso, é aqui vista como uma organização localizada no seu tempo e espaço presentes, direcionando o olhar para o que se visa atingir no futuro, ou seja, trabalha-se almejando o alcance de finalidades. Nesse contexto, Brasília, de acordo com o primeiro plano educativo para a cidade elaborado por Anísio Teixeira, apresentou desde o início uma concepção democrática de educação. (PEREIRA & ROCHA, 2007).

Mendonça (2005), por exemplo, ao analisar a ruptura conceitual que a expressão gestão democrática fez em relação a administração, defendeu que o conceito de gestão democrática por ser forjado nas lutas sociais, superou a ideia de gestão como sinônimo de execução. Destacou assim, que o conceito de gestão, acrescido com o adjetivo democrática, tomou o sentido de execução existentes nos procedimentos administrativos, só que agora com características próprias da democracia, isto é, a participação. Neste sentido, pautou a ação pública como possibilidade.

Dessa maneira, reforçou o já dito acima, que a expressão ao ser constituída pelas duas palavras carrega um sentido que foi profundamente influenciado pelo movimento social das décadas de 1980 e 1990 que a constituiu. Por isso, sua concepção de gestão democrática é ampliada pois percebe a

gestão democrática [...], como um conjunto de procedimentos que inclui as fases do processo da administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento, pela definição de programas, de projetos, de metas, bem como suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos. (MENDONÇA, 2005, p.29)

Neste capítulo, trabalhamos com uma perspectiva global da gestão democrática da educação no Brasil e no DF. Em relação a esse processo em Brasília, é pertinente registrar que Anísio Teixeira foi defensor das escolas públicas e democráticas e autor do Plano Educacional para Brasília na década de 1960. O Plano Educacional de Brasília foi elaborado com seus fundamentos nos princípios da escola nova.

O sistema de educação proposto para a nova Capital segue uma concepção escolar que se pretende inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente, e a produção de conhecimento a respeito é de interesse para a Nação, uma vez que seu idealizador objetivava que as escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do País. O plano foi concebido a partir da experiência bem-sucedida do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente

conhecido como Escola-Parque, implantado em Salvador. Anísio Teixeira afirmava que, “baseado no modelo deste Centro, de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília”, traduzido no documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”. (PEREIRA & ROCHA, 2007, s/n)

Então, para perceber a dinâmica do processo foi importante apresentar como ocorreu a concepção da gestão da educação na nova capital. Neste contexto, destacamos dentro da história da educação no DF um dos seus fundamentos inovadores, a saber a eleição da diretora da primeira escola do DF por suas colegas de magistério, a época de Teixeira (SOARES GUIMARÃES RODRIGUES, 2016, p.11). Entretanto, essa prática inicial se perdeu no tempo, ao longo dos processos ditatoriais do país; a gestão democrática do Brasil só retorna no campo da educação de maneira prática, em meados da década de 1980, após o processo de democratização.

Em novembro de 1985, os dirigentes das escolas foram eleitos pela comunidade escolar. Nessa eleição, a participação, de acordo com Mendonça, foi de cerca de 500 mil pessoas, e envolveu toda comunidade escolar: “trabalhadores da educação, estudantes maiores de dezoito anos e pais de estudantes menores, constituindo-se, no maior processo eleitoral já visto por uma cidade proibida de escolher diretamente seus dirigentes políticos” (MENDONÇA, 1998, p.38)

Já a década de 1990 foi marcada pela participação popular e sindical que garantiu gestão democrática no âmbito da educação do DF. Além da gestão democrática, com eleição direta para todos diretores e dos conselhos escolares, houve a conquista da coordenação pedagógica. Todos os atores envolvidos na escola participaram da construção do projeto de educação que culminou com a implantação da denominada Escola Candanga. (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1995).

Nessa época, é importante ressaltar que o estado trabalhou sob a égide da ação pública, e o conselho escolar foi o instrumento de gestão que corroborou fundamentalmente com essa dinâmica. O conselho escolar, no âmbito do Distrito Federal, é composto de forma tripartite: gestores, servidores/professores e comunidade, e tem fortalecido a participação da sociedade na formulação das políticas públicas na SEDF e no âmbito das escolas. Essa dinâmica pudemos perceber, na atualidade, ao observar a última Conferência Nacional Popular de Educação no DF-CONAPE/DF-2018.

Outro instrumento que norteou e fundamentou o princípio da gestão democrática em Brasília foi o Projeto Político Pedagógico Carlos Motta - PPP (BRASÍLIA/SEDF,

2011). Contudo é interessante perceber tais princípios neste processo, principalmente para registrar a sua construção histórica, política e social. Tal forma de enfoque visa deixar claro que uma política pública é historicamente concebida e planejada de acordo com a visão de sociedade e valores da gestão.

A concepção de gestão democrática do PPP preconiza a construção da educação por meio da intersetorialidade e da participação estudantil:

O entendimento de intersetorialidade surge pelo fato de a educação ser um compromisso de todos – governo, sociedade civil e comunidades pertencentes à ampla rede de instituições que circundam a escola. Portanto, requer ações coletivas e organizadas em função das aprendizagens e do reconhecimento da escola como espaço de referência da ação social e da construção de territórios educativos. Já a participação estudantil diz respeito à importância democrática de garantir o direito dos estudantes de serem partícipes do processo educativo e da vida da comunidade. As deliberações da escola devem contar com a participação de seus estudantes, que são os sujeitos para os quais a escola organiza suas ações. (BRASÍLIA/SEDF, p. 23).

No caso da gestão da educação no DF, é importante ressaltar, novamente, que o ensino público é fruto, também, da luta dos trabalhadores da educação da escola pública do DF e da comunidade. Esta luta pela gestão democrática se deu no bojo de um movimento maior, as Diretas Já. Ou seja, tanto a luta pela gestão democrática e as Diretas Já compartilhavam o mesmo *zeitgeist*², de fazer frente ao autoritarismo e preconizavam que a população deveria começar a tomar parte das decisões sobre as políticas públicas em todos os setores da sociedade. Portanto, tal forma de pensar abre a possibilidade de que na educação se possa pensar no princípio da ação pública.

Ainda no que tange a ação pública, de acordo com Gadotti (2003), a participação e a democratização num sistema público de ensino são a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. Em suma, baseado nestes autores, nos marcos legais citados e na Constituição Federal, podemos dizer que a educação é um direito básico que pode ter um enfoque produtivista e/ou democrático.

² É um conceito oriundo da filosofia alemã dos séculos 18 e 19 que é utilizado como “espírito do tempo”. É utilizado quando se quer referenciar a um agente invisível ou força que domina as características de uma dada época em um dado espaço dentro da história.

Ao se optar pela via democrática temos uma combinação interessante, e um feedback incessante: a educação, ao abordar esse viés, pode levar a uma visão cidadã que fortaleça, ainda mais, as experiências democráticas. E estas podem voltar-se sobre si e para si gerando mais democracia. O fato é que a escola é o local onde se pode aprender não só os conteúdos necessários para se tornar um trabalhador, mas também um cidadão em sentido amplo, ligado a noção de possibilitar a autonomia do pensamento crítico. Neste sentido, a escola é o espaço por excelência, em nosso entender, para o exercício da atividade democrática e que pode possibilitar a participação direta da comunidade no cotidiano.

Diante do exposto, é relevante perceber o princípio da participação na gestão democrática, pois coaduna com uma das características/valores da gestão do design. Neste modelo de gestão as pessoas devem se sentir envolvidas no processo de tal modo que se sintam responsáveis. Isto é, percebam como algo que lhes pertença; essa sensação de pertencimento é fundamental para o sucesso do modelo.

Em afinidade com as ideias acima, Bordenave afirma que a participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo, discorrendo que:

Toda vez que o povo participa do planejamento e execução de uma atividade ou processo, ele se sente proprietário do mesmo e co-responsável de seu sucesso ou fracasso. Um projeto participativo não se acaba quando se retiram as fontes externas de assistência, pois as pessoas o consideram “seu”. (BORDENAVE, 1994, p.77-78).

Neste contexto enfatizamos que, a escola em seu processo de desenvolvimento está dentro das relações sociais de certo contexto histórico, social e cultural. Assim, o contexto histórico e cultural da comunidade escolar (estudantes, pais, profissionais da educação) estará em articulação com as relações sociais e a história da escola, de tal modo que gerará irremediavelmente nova resultante. Muitas vezes, isso pode se dá em cada ambiente escolar. Aqui se buscou perceber se a escola aqui referida está dentro do contexto da gestão democrática, ao se utilizar da gestão do design.

Para captar esse quadro, é pertinente identificar como esses processos democráticos vêm acontecendo, ou deixando de acontecer. Vamos então discernir as instâncias de decisão da escola, bem como, quem efetivamente participa delas.

O processo de redemocratização do Brasil ocorrido na década de 1980, tanto em seu aspecto de oposição ao regime militar, quanto ao de aspiração por uma sociedade

participativa e democrática, influenciaram a discussão dos trabalhadores da educação sobre mecanismos de participação na gestão educacional. Ao desenvolver pesquisa sobre gestão e organização do trabalho na escola pública, Silva afirmou que, “a luta e o desejo de uma sociedade mais aberta, democrática e participativa também se estendia à educação e, mais especificamente, à escola” (SILVA, 2001a, p. 124), favorecendo assim, na ação pública a luta da comunidade pela participação nas ações desenvolvidas no espaço escolar.

Apesar de todo esse processo de democratização focaram os seus estudos nos processos de eleição de diretores. A gestão democrática, todavia, é muito mais que eleições escolares. Cabe sublinhar, que o princípio da ação pública está para além da eleição, pois é focado na participação nas decisões no âmbito da gestão. No entanto, tais fatos nos permitem pensar que se no processo de construção a gestão democrática garante a participação na escolha dos gestores, a gestão do design pode ser a inovação na participação no campo da gestão escolar que poderá garantir a ação pública. Com isso, passamos a definição de Design.

1.1 Design e Gestão do Design

Cardoso (2013) afirma que design é um conceito importado para o Brasil e que está sujeito a confusões e, principalmente, desconfianças. Porém,

A origem imediata da palavra está na língua inglesa, na qual o substantivo design se refere tanto à ideia de plano, desígnio, intenção, quanto à da configuração, arranjo, estrutura (e não apenas de objetos de fabricação humana, pois é perfeitamente aceitável, em inglês, falar do design do universo ou de uma molécula). A origem mais remota da palavra está no latim *designare*, verbo que abrange ambos os sentidos, o designar e o de desenhar. Percebe-se que, do ponto de vista etimológico, o termo já contém nas suas origens uma ambiguidade, uma tensão dinâmica, entre um aspecto abstrato de conceber/projetar/atribuir e outro concreto de registrar/configurar/formar (CARDOSO, 2013, p. 16).

Desta maneira, podemos perceber o movimento simultaneamente abstrato e concreto que o termo possui. Entretanto, em quase todas as atividades de design indica-se que se passe por um processo de projeção antes de sua efetivação. Ainda em relação à definição de design, destacamos que a primeira definição encontrada no *Oxford English*

Dictionary ocorreu no ano de 1588, e trouxe a definição do design como sendo um plano elaborado por uma pessoa ou um esquema de algo a ser realizado (SCHNEIDER, 2010). Vale destacar que existem elementos fundamentais que contribuem com a conceituação e com o uso da gestão do design.

Outra definição do design que podemos trazer é a do relatório *Design for growth and prosperity*, de Thompson e Koskinen (2012):

In this report, design is perceived as an activity of people-centred innovation by which desirable and usable products and services are defined and delivered. Design has a role to play in business processes and metrics (such as value-adding or cost cutting). Design is considered as a sector in its own right of specialised, professional economic activity by trained and qualified practitioners and as a tool for business and organisational growth at the highest strategic level. In addition to its economic benefits, design also encompasses sustainable and responsible behavior (THOMPSON; KOSKINEN, p.15, 2012)

Nesta conceituação, o importante a ser destacado é a noção do envolvimento das pessoas interessadas (*stakeholders*) com o usuário final. O termo *stakeholder* é difícil de ser traduzido sem perda de significado que o idioma originário lhe atribui. Diante disso, *stakeholder* foi traduzido para este contexto como pessoas interessadas, com intenção, também de melhor adequá-lo ao contexto público, fugindo da acepção no ambiente privado de acionista e passando para a pessoa que tenha algum interesse naquilo que está sendo proposto.

Ao relativizar essas relações entre as pessoas interessadas e os usuários finais, através de um processo aberto, o que se espera é cruzar as fronteiras organizacionais e jurisdições. Desta forma, espera-se abrir um novo espaço possível de atuação, possibilitando um novo campo da ação inovadora. Segundo Nigel Slack, Stuart Chambers e Robert Johnston (2000), o design é uma atividade que tem como interesse a solução de problemas atrelados às mudanças nos padrões de consumo. Assim, podemos perceber que o design pode ser uma ferramenta que auxilia na difusão de ideias, atitudes e valores

Para iniciarmos nossa jornada a respeito do que seria Gestão do Design, trazemos abaixo um quadro contendo conceitos que apontam a posição de diversos autores:

Quadro 1 - Conceitos de Gestão do Design

Conceitos	Autores
A Gestão de Design é a administração das atividades de design com base nos objetivos da empresa em curto, médio e longo prazo [...] auxilia a organização a aumentar sua eficiência, manter-se competitiva e diferenciar seus produtos e serviços.	MARTINS; MERINO 2011, p.21
A Gestão de Design implica na concatenação do gerenciamento, coordenação, planejamento, projeto e programação das atividades de design, em qualquer uma das suas áreas em empresas ou instituições [...] representa a capacidade de se ter uma visão conjunta de um plano de ação que compreende processos, projetos e tarefas de ideias que se manifestem por intermédio da linguagem e da estética, definindo a qualidade dos produtos e da comunicação da empresa, intensificando o gerenciamento de seus recursos criativos e competências.	FAGGIANI, 2006, p.115
Conjunto de técnicas de gestão empresarial com o objetivo de maximizar ao menor custo possível, a competitividade que a empresa obtém pela incorporação e utilização do design industrial como instrumento de sua estratégia empresarial.	GIMENO, 2000, p.25
A Gestão do Design possui a função de planejar e coordenar as estratégias correspondentes aos objetivos e valores da empresa, motivar os empregados e controlar os trabalhos, assegurando que cumpram com os objetivos, com os prazos e os custos planejados.	WOLF, 1998, p.18
Conjunto de atividades de diagnóstico, coordenação, negociação e Design, que pode ser desenvolvida tanto na atividade de consultoria externa como no âmbito da organização, interagindo com os setores responsáveis pela produção, programação econômico-financeira e comercialização, permitindo sua participação ativa das decisões dos produtos.	AVEDAÑO, 2003 apud MARTINS; MERINO, 2011 p.147
Ela consiste em integrar necessidades tecnológicas, sociais e econômicas, biológicas e efeitos psicológicos de matérias, forma, cor, volume e espaço. Proporciona a percepção do conjunto e do detalhe, do imediato e do final.	MERINO, 2003 apud MARTINS; MERINO, 2011, p.147
É a atividade macro nas estratégias dos designers (ou grupos interdisciplinares), com o poder decisório em uma organização, estruturada em moldar o perfil da empresa, produtos e/ou serviços [...].	SOARES, 2002 apud MARTINS; MERINO, 2011, p.148

Fonte: PRETO; FIGUEIREDO, 2012 p.67.

Após a exposição do quadro e de acordo com os autores acima referenciados, percebemos que o uso do conceito se molda na medida da especificidade de cada organização, seja esta pública ou privada, ao tentar implementar ou aperfeiçoar o que se entende por gestão do design, bem como daquilo que os indivíduos que têm poder decisório almejam alcançar. De acordo com os diversos conceitos dos autores acima é possível destacar que a Gestão do Design geralmente:

- ✓ Auxilia a organização no aumento de sua eficiência, a manter-se competitiva e a diferenciar seus produtos e serviços;
- ✓ Implica na concatenação do gerenciamento, coordenação, planejamento, projeto e programação das atividades de design;
- ✓ Representa a capacidade de se ter uma visão conjunta de um plano de ação que compreende processos, projetos e tarefas de ideias que se manifestem por intermédio da linguagem e da estética;
- ✓ Utiliza técnicas de gestão dirigidas ao menor custo possível;
- ✓ Incorpora e utiliza o desenho industrial como instrumento de estratégia;
- ✓ Possui a função de planejar e coordenar as estratégias correspondentes aos objetivos e valores da organização;
- ✓ Possui um conjunto de atividades de diagnóstico, coordenação, negociação e design que interagem com os setores responsáveis pela produção, programação econômico-financeira e comercialização;
- ✓ Permite a participação ativa dos atores envolvidos nas decisões;
- ✓ Integra as necessidades tecnológicas, sociais e econômicas, biológicas e efeitos psicológicos de matérias, forma, cor, volume e espaço;
- ✓ Proporciona a percepção do conjunto e do detalhe, do imediato e do final;
- ✓ Permite que os grupos interdisciplinares tenham poder decisório em uma organização, estruturada em moldar o perfil da instituição, produtos e/ou serviços.

Avançando na conceituação, temos para Best que:

A Gestão do Design é sobre o gerenciamento bem-sucedido das pessoas, projetos, processos e procedimentos por trás do design dos produtos, serviços, ambientes e experiências de nosso cotidiano. Igualmente, gestão do design é sobre a gestão das relações entre diferentes disciplinas (como

design, administração, marketing e finanças) e diferentes papéis (como clientes, designers, equipes de projetos e pessoas interessadas). E porque o design, por sua própria natureza, leva uma abordagem centrada nas pessoas para a resolução de problemas, está bem posicionado para permitir uma abordagem mais integrada e holística para resolver os desafios contemporâneos do mundo. E um dos aspectos mais valiosos da gestão do design como uma abordagem que fornece um *framework* para que novos processos sejam integrados implicitamente nas abordagens e metodologias existentes. (BEST, K. 2012, p. 9, tradução do autor).

Com a discussão acima, percebemos o avanço na definição de gestão do design. O design era entendido como um adereço estético na fase final de produção de um artefato ou serviço. Porém, ao assumir as variáveis que compõem a equação de uma produção qualquer, passa a se referir à compreensão de responsabilidade, e consequentemente de liberdade. Neste sentido, manifesta-se a importância do uso do design como uma ferramenta de gestão no setor público. Uma vez que os serviços públicos visam atender aos anseios da população, a gestão do design poderia ter a capacidade de incorporar esses anseios em seus processos e essa é uma das buscas de nossa pesquisa.

Segundo Mozota (2003), a Gestão do Design originou-se na Grã-Bretanha no início dos anos de 1960, e era percebida como a gestão de relação entre as agências de design e os clientes. A Gestão do Design está fundamentada numa mudança de um modelo taylorista hierárquico de gestão para um modelo flexível, que encoraja iniciativas individuais e está baseada em uma gestão voltada para o usuário ou cliente. A autora ressalta, ainda, que para se introduzir o design na gestão de uma organização é necessário incorporá-lo de maneira gradual. Para Mozota, portanto, a adoção desta abordagem voltada ao longo prazo visa revelar que cada momento deste processo precisa ser constantemente reavaliado à medida que ele avança.

Assim como o design possui características que, de um lado referem-se a ideia de um plano e, por outro, a configuração de uma estrutura, a gestão do design pode ser entendida de modo duplo. Segundo Cooper e Press (1995), o primeiro modo em que se pode pensar a gestão do design é através do processo criativo envolvido na consecução da própria atividade de design. A segunda maneira seria a interpretação na qual a gestão do design pode ser concebida enquanto um processo de planejamento estratégico ou de desenvolvimento de produtos. Acrescentamos também, o desenvolvimento de serviços, que consiste na gestão e integração da estrutura de uma organização.

Nesse sentido, e de modo complementar, encontramos recomendação semelhante no Diagnóstico do Design Brasileiro (BRASIL, 2014). De acordo com o documento, além da relevância da introdução do design na gestão ser gradual, é interessante identificar o nível de design no qual a organização se encontra. A ideia guia deste raciocínio é a de que, a partir da apreensão deste cenário, seria possível equacionar as justas medidas de implementação da gestão do design, adequando às especificidades de cada organização. Este framework de análise foi batizado como “Escada da Gestão do Design” (KOOTSTRA, 2009). Tal ferramenta classificatória foi projetada para auxiliar na delimitação do perfil de gestão de design que uma organização possui, e divide-se em quatro níveis.

Quadro 2 - Escada da Gestão do Design

DM1: O design é utilizado de maneira esporádica e descontinuada, com pouco conhecimento disponível para lidar com as atividades do setor. As etapas tendem a ser imprevisíveis e os resultados inconsistentes.
DM2: O design não é reconhecido como ferramenta para a inovação de produtos. Em vez disso, é usado como auxiliar de <i>marketing</i> , que agrega valor por meio do aspecto visual do produto, embalagem ou identidade visual. Há pouca ou nenhuma colaboração entre departamentos e coordenação das atividades de design.
DM3: Um indivíduo ou um departamento tem a responsabilidade formal de fazer a gestão de design. Ele atua como uma interface para designers e outros departamentos, bem como para gestores na empresa. A fim de encurtar os ciclos de desenvolvimento, o design é aplicado de forma proativa e é considerado uma característica permanente do desenvolvimento de novos produtos.
DM4: As empresas deste nível têm o design como referencial e se destacam por investirem em estratégias de diferenciação focadas em design. A alta administração e outros departamentos estão intimamente envolvidos com o design, que faz parte da estratégia de negócios da empresa.

FONTE: BRASIL, 2014, p. 22.

O que se pode deduzir desta escada classificatória é que não é possível que estes “degraus” sejam negligenciados quando se aspira a adoção adequada da gestão do design. Não é possível que uma organização que esteja no estágio 1 salte para o 4, por exemplo. Em nossa pesquisa foi possível perceber que o Projeto Talentos CESAS está atento a esta questão. Após essas breves considerações, cabe agora apresentar a discussão sobre *Design Thinking* e perceber sua relação com a gestão democrática.

1.2 Design Thinking e inovação na gestão pública

De acordo com Cunha (2015), as práticas de *Design Thinking* mostram-se pertinentes de serem cogitadas ao se pensar inovação nos serviços públicos que promovam melhorias na sua gestão, pois elas:

- ✓ Focam os serviços no usuário-cidadão;
- ✓ Oferecem estrutura criativa para a solução de problemas;
- ✓ Testam as possíveis interações das potenciais soluções dos problemas, possibilitando uma melhor aprendizagem sobre o tema;
- ✓ Identificam novas ideias e serviços relevantes ao contexto público;
- ✓ Envolvem os usuários cidadãos no processo de reforma dos serviços públicos.

Observando a relevância do modelo *Design Thinking* para esse estudo, apresentamos a visão do autor sobre a importância deste no setor público:

As metodologias de design promovem a inovação no setor público devido à natureza colaborativa do processo de design, que engaja usuários-cidadãos e os trabalhadores das organizações. Segundo os autores, as práticas de design melhoram a prestação de serviços públicos em cinco aspectos-chave: (1) no desenvolvimento de serviços personalizados, uma vez que o processo de design identifica as necessidades dos usuários-cidadãos e desenvolve serviços adequados a eles; (2) no aperfeiçoamento das equipes de atendimento, uma vez que o treinamento em abordagens de design permite a essas equipes sua aplicação para uma constante melhoria dos serviços; (3) no gerenciamento de risco e prototipagem de novas ideias, uma vez que o desenvolvimento de protótipos permite que as ideias sejam testadas antes que as finanças públicas sejam integralmente comprometidas; (4) na melhora de eficiência dos serviços e no retorno do investimento, já que as abordagens de design identificam ineficiências nos processos, permitindo que sejam economicamente melhor aproveitados; e (5) na entrega de mais controle aos usuários, visto que as abordagens de design podem oferecer mais controle aos usuários-cidadãos sobre os processos que estão envolvidos, aproximando-os dos prestadores de serviços. Por exemplo, uma abordagem de design pode auxiliar os pacientes no controle de suas diabetes (CUNHA, 2015, p.59).

Estas práticas estão em consonância e se confundem com os valores do design que trataremos detalhadamente mais adiante. Por enquanto registramos que os valores destacados são: a inovação social, a criatividade, a coparticipação, a empatia e o foco no usuário. Percebe-se os princípios da gestão democrática nesta discussão quando o foco se dá, em especial, na coparticipação.

Além de princípios e valores, Cardoso (2012) coloca que no design existem seis variáveis (uso, entorno, duração, ponto de vista, discurso e experiência) que condicionam o significado de um artefato, mas acreditamos que elas também podem ser replicadas a um serviço. Três delas estão ligadas à situação inerente ao serviço, e as outras três estão ligadas à percepção que se faz dele.

As três variáveis ligadas a situação inerente ao serviço são: “uso”, “entorno” e “duração”. Já as três variáveis ligadas a percepção que se faz do serviço são: “ponto de vista”, “discurso” e “experiência”. Todas se influenciam ao mesmo tempo e estão interligadas. A partir das três últimas variáveis percebemos mais uma vez, que é possível estabelecer a relação entre a gestão democrática e gestão do design, pois ambas se preocupam e captam a percepção externa a sua gestão, como também visam incluir os atores envolvidos na gestão.

É importante salientar que, o significado do serviço surge da percepção dos usuários. O serviço, sem um indivíduo que lhe atribua significado, não quer dizer nada; é fechado em si. Portanto, pode-se dizer, eminentemente, que o entendimento de todos os fatores está diretamente relacionado entre usuários e serviços, numa simbiose de informações e atribuições que se processa ininterruptamente: “Em última instância, é a comunidade que determina o que o artefato quer dizer” (CARDOSO, 2012, p.62). Percebe-se ainda, que tais fatores são importantes e são levados em consideração neste estudo.

Design Thinking é um termo que vem ganhando espaço no imaginário coletivo de nossa sociedade, especialmente, nos campos das *start up* e inovação. No que se refere ao âmbito da pesquisa em *design*, o termo vem adquirindo notoriedade desde que Peter Rowe o usou no título de seu livro em 1987 (ROWE 1987).

Para Stacy, Griffin e Shaw (2000), um dos motivos da formulação dessa expressão que podemos identificar é o interesse pelo tema por parte dos gestores das comunidades de negócios. Via de regra, tais comunidades sentem necessidade de alargar o repertório de estratégias que abordam desafios complexos e abertos que são enfrentados pelas

organizações na contemporaneidade. A ideia subjacente é a de que ao estudar a maneira que os designers trabalham, e adotar algumas de suas práticas, as organizações podem se beneficiar, desse processo para a resolução de seus problemas.

Uma vez que o *Design Thinking* é o modelo que está sendo utilizado pelo PTC, consideramos pertinente trazer algumas definições. As definições elencadas por Stickdorn e Schneider (2011) são relevantes, visto que realizaram significativa pesquisa conceitual sobre *Design Thinking*. O trabalho de pesquisa realizado pelos autores sobre este conceito, intitulado como *Service Design Thinking*, nos ajudou a elaborar uma síntese e compreender o debate em torno do conceito e de seus usos. A síntese descrita abaixo revela ainda a dificuldade em se definir o conceito.

Quadro 3 - Conceitos de Service Design Thinking

Uma das maiores forças do design é que nós não estabelecemos uma única definição. Os campos em que as definições agora são um assunto resolvido que tendem a ser campos letárgicos, moribundos ou mortos, onde o inquérito já não fornece desafios para o que é aceito como verdade.	Richard Buchanan, 2001
Se você perguntar a dez pessoas o que é o design do serviço, você acabará com onze respostas diferentes – pelo menos. (...) esta prática interdisciplinar combina inúmeras habilidades em design, gerenciamento e engenharia de processos. Os serviços vêm existindo e sendo organizados em várias formas desde tempos imemoriais. No entanto, serviços conscientemente concebidos que incorporam novos modelos de negócios são empáticos para as necessidades dos usuários e tentam criar um novo valor econômico na sociedade. O design do serviço é essencial em uma economia baseada no conhecimento.	The Copenhagen Institute of Interaction Design, 2008
O design de serviços ajuda a inovar (criando novos) ou a melhorar os serviços (existentes) para torná-los mais úteis, utilizáveis, desejáveis para os clientes e eficientes e eficazes para as organizações. É um novo campo integrador, multidisciplinar e integrativo	Stefan Moritz, 2005
O design do serviço consiste em tornar o serviço que você oferece útil, utilizável, eficiente, eficaz e desejável.	UK Design Council, 2010
O design do serviço visa assegurar que as interfaces de serviço sejam úteis, utilizáveis e desejáveis do ponto de vista do cliente e efetivas, eficientes e distintas do ponto de vista do fornecedor.	Birgit Mager, 2009

FONTE: STIRCKDORN; SCHNEIDER, 2011, p. 25.

Levando em consideração a dificuldade em chegar a um consenso sobre a definição de um *Service Design Thinking*, Stickdorn e Schneider (2011) utilizam uma abordagem que explicita as formas de como pensar os seus requisitos. Estabelecem então, cinco valores com os quais optamos por trabalhar:

- 1) Ser centrado no usuário;
- 2) Cocriativa;
- 3) Evidenciada;
- 4) Sequenciada
- 5) Holística

Aprofundando esses valores, e em acordo aos princípios da ação pública, destacamos que os serviços precisam ser pensados através da percepção de quem dele se utiliza, ou seja, **ser centrado no usuário**, pois são criados justamente pela interação entre o prestador e o usuário. É essencial, por meio dos métodos que o *designer* tem à disposição, sejam eles quantitativos ou qualitativos, buscar uma compreensão de forma integral com o usuário, ou seja buscar a cocriação.

A **cocriatividade** é um dos valores colocados pelo PTC. Após realizar a entrevista com o coordenador geral e idealizador do projeto foi a ele perguntado: quais seriam os requisitos necessários para se inovar no setor público. Ele apontou que: “A escola está preocupada em se adequar as normas burocráticas que vem de instâncias superiores e, às vezes, coloca em segundo plano o usuário final, os alunos, a comunidade escolar, o cidadão”. Então, o PTC, ao adotar a Gestão do *Design Thinking* visa mudar essa lógica, pois além de se basear no design está focado na gestão democrática e na ação pública. A resposta dada está, portanto, de acordo com a premissa da cocriação.

Entretanto, percebemos que o tom da fala foi pessimista, deixando claro a dificuldade de se estabelecer tal modelo. Nas palavras do coordenador geral:

para isso acontecer seria necessário jogar tudo no lixo e repensar novamente o papel da escola. Tal como um alpinista ao tentar chegar ao cume da montanha e não consegue, deveria proceder à base da montanha e tentar uma nova abordagem e não recomeçar a jornada voltando na metade do caminho.” (COORDENADOR GERAL, 2018)

O desafio do CEJA-CESAS é grande, pois o público da sua escola é diverso. Para expor esta dificuldade, como em outros momentos de sua entrevista, o coordenador recorreu ao uso de metáforas que sinalizam uma comunicação baseada em trocas de imagens amplamente compartilhadas pelo imaginário coletivo: “o jogo de encaixe de formas geométricas.” No seu entendimento, a escola seria a caixa e os alunos as peças. Contudo, existem mais formas de peças do que a caixa atualmente consegue receber.

A proposta a ser seguida é permitir que se crie a possibilidade destas formas entrarem sem muito atrito. Isto é, em termos de design, seria alcançado através da cocriatividade (cocriatividade ou coparticipação. Eles podem ser usados como sinônimos? Sim! (COORDENADOR GERAL, 2018).

O PTC, ao elencar a cocriatividade/coparticipação como princípio, tem por objetivo reconhecer que os usuários-cidadãos de um serviço público, não são homogêneos e, portanto, têm necessidades e expectativas diferentes em relação a um serviço. Revela-se assim, a importância de não só realizar consulta, mas trazê-lo (como por exemplo no caso de um serviço educativo) para a construção, implementação e avaliação do serviço público prestado e da política pública a ser implementada. Com efeito, não se deve levar em consideração usuário ideal, pois este efetivamente não existe. Pelo contrário, a proposta do projeto é que se pense em usuários extremos ao se fazer o *design* de um serviço em uma escola de EJA.

Ao tentar incluir os anseios dos usuários no processo de planejamento/desenho de um serviço o que se busca é que a maior parte das necessidades sejam contempladas na hora de fazer prototipagem e que estas necessidades sejam respondidas adequadamente para cada usuário. Isso, segundo a literatura até aqui utilizada, aumenta as chances de sucesso de implementação do serviço e a satisfação do usuário.

No tocante as políticas públicas decidir em conjunto com o usuário é um caminho que pode ser virtuoso na ação pública, em especial, na educação. Para além disso, efetiva-se, também, a troca de informações entre usuário-cidadão e o ofertador de serviço. Com frequência, isso ocasiona na percepção do usuário uma sensação de que foi participante ativo do processo de projeção, e conseqüentemente, sente-se menos alienado na hora que utiliza este serviço.

Se falamos de cocriatividade, nos referimos a um nível elementar de criatividade. Este é um tema de difícil abordagem devido ao caráter genérico que o termo frequentemente é utilizado, normalmente associado com um fenômeno no qual algo novo e com algum valor é criado. Na busca do enquadramento à criatividade recorremos ao conceito de criação de Abbagnano:

Em todas as línguas, essa palavra tem sentido muito genérico, indicando qualquer forma de causalidade produtiva: do artífice, do artista ou de Deus. Seu significado específico, porém, como forma particular de causação, é caracterizado: 1) pela ausência de necessidade do efeito em relação ‘a causa que o produz’; 2) pela ausência de realidade pressuposta no efeito criado, além da realidade da causa criadora (e nesse sentido diz-se que a criatividade é ‘do nada’); 3) pelo menor valor do efeito em relação ‘a causa; e eventualmente 4) pela possibilidade de que um dos termos da relação, ou ambos, estejam fora do tempo. (ABBAGNANO, 2007 p. 220).

De acordo com Bryan Lawson (1990), e revelado na entrevista com o coordenador-geral do projeto, um modelo de processo criativo de design é composto por cinco etapas:

- ✓ o primeiro insight, que corresponde ao processo de formulação de um problema;
- ✓ a preparação, que é a etapa onde há uma assimilação e entendimento desse problema;
- ✓ a incubação, que é o processo de relaxamento que permite um pensamento subconsciente;
- ✓ a iluminação, que é o momento em que emerge uma ou mais ideias;
- ✓ verificação, que corresponde ao desenvolvimento e teste dessa(s) ideia(s).

Lawson explica que a formulação de um problema não é uma tarefa puramente analítica, e geralmente envolve habilidades imaginativas e de interpretação. A partir daí, é necessário que o designer pense ativamente no problema para assimilá-lo, o que muitas vezes envolve redefinir o resultado da primeira etapa. Uma vez definido o problema, Lawson entende que é importante que o designer relaxe e pense, permitindo que seu subconsciente trabalhe e emerja com soluções a serem posteriormente testadas e aplicadas. No caso específico do PTC, é importante que se faça avaliação e análises juntos com os

atores envolvidos, pois poderia facilitar o trabalho do designer, dos gestores do projeto e os serviços prestados na escola.

Nessa lógica é importante que os serviços sejam **evidenciados** para que não passem despercebidos. Por exemplo, geralmente os estudantes têm pouca noção de como ocorre o processo de manutenção em uma escola, ou seja, eles não percebem quais os mecanismos que engendram essa ação e, assim, o processo passa-lhes alheio. O *Design Thinking* ao sugerir o ato de evidenciar o processo busca a identificação dos estudantes em relação aos processos escolares e, conseqüentemente, sua participação.

Em relação ao **sequenciamento**, Stickdorn e Schneider (2011) pontuam que o serviço deve ser elaborado como uma sequência de ações inter-relacionadas, ou seja, projetado como se fosse um filme. A ideia subjacente, dentro desta analogia, é que o serviço não seja entediante, ou rápido demais, descontruindo, assim, o processo de serviço em pontos de encontro (*touchpoints*) e interações do usuário com o serviço.

No quinto e último ponto, a **holística** trata-se da concepção que um projeto em design de serviço deveria ter. O projeto precisa evitar, desse modo, tratamento analítico em que seus elementos sejam analisados isoladamente. O holismo é “a tendência dos historicistas em sustentar que o organismo social, assim como o biológico, é algo mais que a simples soma dos seus membros e é também algo mais que a simples soma das relações existentes entre os membros” (ABBAGNANO, 2007, p. 512).

A contribuição de Flusser (2012) para esta noção holística baseia-se na análise do escopo do profissional de Design. Tanto aquele profissional ligado ao designer de produtos industriais quanto o designer de serviços desenvolveram-se de tal forma até se constituírem, hoje, como uma intrincada rede que capta informações de diversas áreas. Concomitantemente, Paolla Antoneli, como mencionando anteriormente, deseja que o designer seja um profissional que se interesse por todos os temas, inclusive no setor público.

Assim sendo, podemos perceber que há um estímulo para o designer buscar compreender os fenômenos de maneira holística. Inclusive que ele ou ela aplique este holismo à própria profissão. Isto significa que por mais competente que seja um designer, o conhecimento que ele tem nunca será maior que a soma do conhecimento coletivo.

Acrescentamos que:

O pensamento de *service design thinking* apoia a cooperação de diferentes disciplinas com o objetivo do sucesso corporativo, através de experiências aprimoradas dos clientes, satisfação dos funcionários e integração do sofisticado processo tecnológico na busca de objetivos corporativos. (STICKDORN; SCHNEIDER, 2011, p, 39, tradução do autor).

Vale ressaltar que na quase totalidade dos casos, os autores apontam que o sucesso corporativo é entendido como o aumento dos lucros. Ao voltar esta pergunta para um serviço público como uma escola, visando pensar em que consiste o sucesso escolar, a resposta é difícil. Não é possível sustentar que tal sucesso seja proveniente dos alunos com boas notas nos exames educativos, do serviço educacional que corresponda às expectativas da constituição brasileira e/ou pelas leis específicas lançadas nos estados e/ou municípios. A conclusão possível nessa parte é a de que, se por um lado o objetivo do setor privado está evidente, isto é, gerar lucro, por outro lado, o objetivo do setor público é prestar serviços de qualidade.

Desta maneira, destacamos a necessidade de se trabalhar em equipe, preferencialmente de natureza interdisciplinar. Isso se justifica a partir do objetivo primeiro de um projeto de design, ou seja, capturar as mais diversas informações possíveis para entender os usuários. A partir daí a demanda do usuário articula-se com a produção de um objeto ou serviço que atenda às suas demandas específicas (MOZOTA, 2003). Mesmo que, atualmente, o acesso à informação seja cada vez mais facilitado, têm-se ainda grande dificuldade em selecionar os conhecimentos relevantes a serem utilizados no desenvolvimento de um trabalho. A equipe interdisciplinar, nesse sentido, seria capaz de identificar criticamente os conteúdos pertinentes para a concepção do projeto.

Além disso, outro fator que gera dificuldades em uma gestão são os problemas comunicacionais entre os membros internos da organização, e/ou entre a organização e o mundo exterior a ela. Segundo Stickdorn e Schneider (2011), ao se adotar uma abordagem centrada no usuário os ruídos comunicacionais que são oriundos das discrepâncias entre as múltiplas formações e experiências dos profissionais que integram a equipe interdisciplinar tendem a dirimir. Isso ocorre, pois, a linguagem em comum adotada pela equipe é a linguagem do usuário do serviço.

A empatia, segundo Brown (2010) também auxilia a dirimir os problemas de comunicação. Em sua análise, o autor sublinha que o *Design Thinking* pode ser utilizado para pensar qualquer problema. Sua premissa inicial está de acordo com a gestão do design

ao colocar o usuário em um ponto focal. Dito de outra forma, ao formular artefatos ou serviços o que se busca é se colocar no lugar do usuário e evidenciar experiências subjetivas. Ao fazer isto, muitas barreiras comunicacionais são quebradas e o entendimento mútuo favorecido.

Entretanto, Brown (2009) salienta que a socialização entre designer e os grupos que ele pretende compreender não é tarefa fácil. O autor sugere que nem sempre as pessoas têm plena consciência do que sabem, ou do que desejam. Captar estas informações das pessoas, bem como identificar informações relevantes para o projeto é um dos desafios encontrados pelos designers. Com efeito, a tarefa que o *DT* se coloca é o de superar estes obstáculos, de tal modo que o designer possa captar estas informações, mesmo que os usuários tenham dificuldade em expressá-las.

Considerando as discussões realizadas até aqui, apresentamos, no quadro abaixo, a síntese de análise que propomos. No quadro indicamos, também, as categorias pelas quais a *gestão do design* será abordada na pesquisa de campo em conjunto com os princípios da gestão democrática, em especial, a participação e a ação pública.

Quadro 4 - Modelo inicial de análise

Dimensão	Características
Gestão do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser centrada no usuário; 2. Cocriativa; 3. Sequenciada; 4. Evidenciada; 5. Holística;
Escada do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. DM1 – Design esporádico; 2. DM2 – Design como marketing; 3. DM3 – Design solo; 4. DM4 – Design estratégico;
Práticas do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. Focam os serviços no usuário-cidadão; 2. Oferecem estrutura criativa para a solução de problemas; 3. Testam as possíveis interações das potenciais soluções dos problemas, possibilitando uma melhor aprendizagem sobre o tema; 4. Identificam novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado; 5. Envolvem os usuários cidadãos no processo de reforma dos serviços.
Valores do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inovação social; 2. Criatividade; 3. Coparticipação; 4. Empatia; 5. Foco no usuário;

Fonte: Próprio autor.

À vista disso, é de suma importância perceber que a gestão do *design* incorpora em seu escopo conceitos que são em essência similares aos conceitos da gestão democrática na educação e da ação pública. Percebe-se assim que a relação entre a gestão democrática e a gestão do *design thinking*, não é de estranhamento, mas sim de complementaridade. No entanto, como o *design thinking*, tem como base um desenho específico e o CEJA/CESAS afirmou seguir o modelo, tal fato pode configurar o PTC, como uma inovação na gestão da educação e no setor público. Considerando o exposto, no capítulo seguinte mostraremos a metodologia utilizada na pesquisa para, nos capítulos seguintes, apresentarmos a escola CEJA/ CESAS e o Projeto Talentos CESAS.

2 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA – O ESTUDO DE CASO

A escolha do estudo de caso ocorreu em função das particularidades da escola, que está em consonância com as preocupações dessa pesquisa e se configura como um caso singular, uma vez que realizou mudanças substanciais com o objetivo de buscar maior qualidade na educação e mudar a postura em relação aos estudantes por meio da inovação na gestão. O Projeto Talento Cesas (PTC), fez opção pela Gestão do *Design Thinking*, passou a desenvolver, no local de trabalho, os cursos integrados entre a EJA e a EP, para melhorar a escolaridade dos estudantes e a qualificação profissional.

As características do estudo de caso conforme, LUDKE e ANDRÉ (1986) são:

1. O estudo de caso visa à descoberta. Dessa forma, partimos de um quadro teórico que foi sendo enriquecido com as descobertas que emergiram na pesquisa de campo.
2. O estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto. Dessa forma, foi possível compreender as manifestações gerais do problema, as ações, as percepções, as interações e os comportamentos das pessoas relacionadas com a situação-problema da pesquisa e o local onde ocorrem.
3. O estudo de caso busca retratar a realidade. Focalizamos o problema como um todo e, posteriormente, fomos revelando a multiplicidade de dimensões presentes na situação pesquisada. O objetivo foi evidenciar as inter-relações existentes.
4. O estudo de caso usa uma variedade de fontes de informação. Para desenvolver o estudo, lançamos mão de uma variedade de dados, coletados com diferentes atores, lugares e em diferentes momentos, em situações variadas e com diferentes informantes. Essa variedade revelou-se importante, pois permitiu cruzar informações, confirmar e descobrir dados sobre a hipótese formulada.
5. O estudo de caso permite generalizações naturalísticas. O leitor atento poderá selecionar ou descartar o (que) e o (como) aplicar em sua situação específica. Portanto, o estudo de caso revelou-se como um método capaz de dar conta do estudo proposto.

Esta pesquisa possui caráter exploratório e descritivo. Constitui-se em um estudo de caso, de abordagem qualitativa, cuja unidade de análise constitui-se nos valores de gestão do design no projeto Talentos CESAS.

Desta forma, e por serem adequados, foi possível escolher as formas de tratamento empírico. Neste estudo utilizamos a análise documental e entrevistas com alunos, servidores, professores, coordenadores e gestores da escola.

A técnica de análise documental apresenta algumas vantagens. Segundo Ludke e André, constitui-se em “fonte estável e rica; fonte das evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; fonte “natural” de informações; fonte não reativa; indicador de problemas a serem explorados por outras técnicas; fonte de baixo custo” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39).

Foram utilizados na análise os seguintes documentos: Plano operacional do Talentos CESAS, regimento interno, projeto político pedagógico; diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos 2014/2017; currículo em movimento da educação básica no que tange à educação de jovens e adultos; a resolução nº1/2012 (que estabelece as normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal em observância à Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996) e Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

Outro instrumento que utilizamos para a coleta de dados foi a entrevista (Apêndice 1). Utilizamos a entrevista semiestruturada com os atores atuantes no projeto, visando captar a percepção destas pessoas sobre o projeto Talentos CESAS. A escolha por tal modelo é justificada mediante a afirmação de Ludke e André: “nas entrevistas não totalmente estruturadas, sobretudo, não há imposição de uma ordem rígida de questões e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas realizadas com: o coordenador geral do PTC; a coordenadora da unidade CESAS; professora/artesã do PTC; 2 técnicos administrativos. Em relação aos 16 alunos consultados, foi utilizado a plataforma online denominada Google Formulários, na qual foi realizado questionário com as perguntas presentes no apêndice 2. Outra forma de coleta de dados foi a observação participante do projeto, enquanto coordenador dos cursos técnicos de teatro e circo, bem como dos cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC de operador de áudio, editor de vídeo, dublagem,

circo e fotografia. Também foi realizada observação na CONAPE/2018, etapa Distrito Federal.

Assim, o lugar de excelência para avaliar isso foi através das reuniões pedagógicas dentro do projeto, reuniões externas, reuniões com a direção, reuniões com os professores. Sempre observando e anotando. Portanto, essas observações aliadas às entrevistas e questionários mostraram-se fundamentais para o alcance dos objetivos propostos

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas tendo em consideração as categorias expressas no Quadro 4, exposto no capítulo anterior. As primeiras categorias, Gestão do Design e Escada do Design, visam responder ao primeiro objetivo específico. As categorias Práticas do Design e Valores buscam responder ao segundo objetivo específico. O objetivo específico 3 será investigado diretamente com os entrevistados e versará sobre o alcance dos objetivos do projeto e terá seu foco sobre as atividades relacionadas ao designer pedagógico mostrado na figura 2.

Abaixo observa-se a síntese de coleta de dados com os respectivos objetivos específicos do estudo.

Quadro 5 - Quadro de coleta de dados

Objetivos específicos	Coleta de dados
Descrever a relação entre a gestão democrática com a gestão do <i>Design Thinking</i> do Projeto Talentos CESAS.	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia sobre Gestão Democrática e Gestão do Design • Observação participante.
Analisar como o <i>Design Thinking</i> está sendo utilizado no Projeto Talentos CESAS.	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Operacional do Projeto Talentos CESAS. • Bibliografia Design Thinking. • Entrevista com os formuladores do projeto Talentos CESAS e com os estudantes. • Observação participante.
Identificar se os valores que fundamentam o projeto foram captados pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com a equipe gestora, com os professores e com os alunos. • Questionário realizado através do Google Formulários • Observação participante.

Fonte: Próprio autor

3. CONHECENDO A ESCOLA E O PROJETO TALENTOS CESAS

O intuito deste capítulo foi perceber como o *Design Thinking* está sendo utilizado no Projeto Talentos CESAS – PTC. Por isso, faz-se necessário apresentar a escola. O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS surgiu após aprovação do Projeto, pelo Parecer nº 19/75 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, e foi autorizado a funcionar pela instrução nº 29 de outubro de 1975, pelo Presidente do Conselho Diretor da então Fundação Educacional do Distrito Federal. A escola se localiza no Plano Piloto, no início da Avenida L2 Sul, ao lado da Escola de Música de Brasília.

Durante o período de 1931 a 1971, as oportunidades de escolarização permitidas aos jovens e adultos que não tiveram condições de concluir seus estudos no Ensino Regular eram oferecidas apenas pelos Exames Preparatórios, que mais tarde se transformaram nos Exames Supletivos.

O ensino regular, implantado em 1931, não se expandiu em nível nacional de forma a atender a todos os que necessitavam estudar, gerando uma retenção à demanda escolar no decorrer dos anos (LIBÂNEO, 1989). Essa realidade levou os legisladores responsáveis pela elaboração da Lei 5.692/71 a destinar um de seus capítulos ao Ensino Supletivo, mantendo os Exames e criando cursos de suplência, dando origem à necessidade de se criar uma escola que pudesse corresponder aos anseios da comunidade no que se refere ao Ensino Supletivo/Educação de Jovens e Adultos.

Com a implantação da proposta de Educação de Jovens e Adultos³, o CESAS adequou sua filosofia à EJA, em busca de conseguir melhor qualidade de ensino para jovens e adultos que não finalizaram seus estudos na idade prevista, entendendo que o processo educativo é para a vida inteira. Sendo assim, em princípio, não existe idade inadequada para os estudos (IRELAND, 2011).

De acordo com o Artigo nº 28 – resolução nº1/2005 CEDF, o CESAS passou a ofertar três segmentos, nas modalidades presencial e à distância. No que tange a oferta no presencial tem-se o 1º, 2º e 3º segmentos e a distância 2º e 3º segmentos. Desde 2015, a escola oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em parceria com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Em 2017, iniciou o

³ Não existe informação sobre a data de quando isto aconteceu. Estas informações foram retiradas do projeto político pedagógico do CESAS, disponibilizado para consulta pela direção da escola.

curso Técnico em Enfermagem, Técnico de Arte Circense, Técnico de Teatro, em parceria com o Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina (CEP-ETSP), perfazendo em média de 3.500 alunos por semestre.

Além disso, o CESAS dá prosseguimento na consolidação da EJA com a Educação Profissional - EP. Para tanto, a implementação dos cursos depende diretamente do suporte de todos os que trabalham na escola: da gestão, da equipe de professores e dos servidores. A oferta de EP vem sendo construída paulatinamente e permite a realização dos cursos, ao mesmo tempo em que essa prática pode permitir a conquista, a ampliação e adequação de novos espaços e abertura de outros cursos. Contudo, para que a Educação Profissional se consolide é imprescindível a disponibilidade de recursos humanos devidamente formados para dar conta das demandas que os cursos requerem, bem como desta nova dinâmica que se coloca sobre a escola, a saber, o Projeto Talentos CESAS baseado na gestão do design.

De acordo com Lima e Beltrami (2016), este projeto, desde o início, busca pôr em prática a educação profissional e tecnológica na escola. Com efeito, segundo os autores, isso se consolida na medida que o PTC propõe uma prática coletiva que, por sua vez, compreenda a Educação de Jovens e Adultos como uma ferramenta pedagógica multirreferenciada.

O conceito de multirreferenciamento é entendido pelos autores como sendo “a abordagem que busca construir referenciais teóricos e metodológicos em diferentes áreas do conhecimento para enriquecer sua ação-reflexão-ação com as múltiplas matrizes filosóficas, históricas e culturais que tornem possível responder as exigências epistemológicas da realidade concreta da escola” (LIMA; BELTRAMI, 2016, p. 71).

Em seus discursos apresentam justificativa para o emprego do conceito. Tal justificativa é que essa conceituação é fundamental para a elaboração, por parte do estudante, do seu próprio projeto de vida. A ideia, dessa maneira, é que o aluno leve em consideração as especificidades de sua trajetória individual, principalmente, no que tange ao processo de aprendizagem e a inserção no mercado de trabalho.

Este processo de aprendizagem proposto pelo projeto visa auxiliar o estudante a consolidar sua autonomia. O projeto em seu escopo, visa dar forma a essa consolidação, ou seja, possibilitar uma maneira pela qual o estudante possa construir o seu projeto de carreira profissional, levando em consideração os contextos históricos e culturais, de modo que fortaleça a preparação do aluno para viver bem na escola e na sociedade. E assim,

nessa visão, são os valores que definem se a política pública será implementada de forma bem-sucedida. Consequentemente, uma das intenções nessa pesquisa foi registrar os valores como fios condutores que perpassam as análises deste estudo. Esperamos que, ao identificar os valores, estratégias, visões e as (des)conexões entre eles, possamos alcançar os objetivos deste estudo.

Retomando a discussão de Lima e Beltrami (2016) sobre o PTC, os autores destacam que o motivo pelo qual buscaram inovar na hora de responder aos anseios dos alunos da escola está diretamente vinculado com a característica da escola em ofertar exclusivamente o ensino de EJA em seus três turnos de funcionamento. Isto é, a característica específica que estabelece um denominador comum entre os alunos é a própria diferença entre eles.

No CESAS, como já citado, encontram-se estudantes de diversas faixas etárias e histórias de vida. Com efeito, ao se pensar o desenho de um projeto multirreferencial que respondesse a esta diversidade de características, os formuladores buscaram apresentar uma proposta que partisse da concatenação dessa heterogeneidade, ao invés de suprimi-la.

Assim sendo, esta é a perspectiva que se estabeleceu no início do Projeto Talentos CESAS – PTC. A proposta teve que passar por adequações e atualmente, de acordo com os documentos pesquisados e entrevista com o coordenador geral, são estabelecidos valores e processos de design que estruturam a gestão do projeto, sendo assim, um caso bastante relevante para pesquisa. Mostraremos adiante os elementos que compõem o Plano Operacional do PTC. Além disso, disponibilizamos o infográfico inicial da proposta do projeto presentes no (Anexo 1), como também o infográfico atual no (Anexo 2). Dessa maneira, a ideia foi verificar como o *design thinking* está sendo aplicado no PTC.

3.1 Caracterizando o Projeto Base do Talentos CESAS

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita do PTC, desejamos mostrar os pressupostos iniciais do projeto. O idealizador do PTC, partiu da entrevista dada em 2011, por Timothy Ireland, em que este abordou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na entrevista, a EJA não é entendida como assistencialismo social ou uma maneira rápida de conseguir um diploma de conclusão do ensino médio. A conceituação está, assim, baseada

na perspectiva de que não existe um momento/idade adequada para os estudos. Ou seja, este é um processo continuado, que começa na infância e termina quando a vida também se encerra.

No Plano Operacional 2017 a 2022 do PTC foi possível perceber que a conceituação da EJA está em consonância com o discurso de Ireland. Em nossa análise percebemos, também, que está de acordo com a conceituação adotada pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Partir desde pressuposto significa pensar a escola de modo que signifique uma tomada de posição que visa retirar as barreiras/estigmas que reforçam preconceitos sociais em relação as pessoas que estudam na EJA. Possibilita também balizar o projeto político pedagógico da escola, a partir de um lugar comum entre os atores, reduzindo possíveis dissonâncias por parte dos trabalhadores da escola.

Destacamos que Ireland (2011) apresentou a necessidade de se pensar a EJA em suas três dimensões: a individual, a profissional e a social. A dimensão individual considera a pessoa como ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, se incluiu a necessidade de profissões que atendam a toda sociedade: autônomos, profissionais liberais, auxiliares administrativos, motoristas de caminhões, artistas, políticos, etc. Tal visão é considerada também pelo coordenador geral do PTC, ao afirmar que:

em momentos de mudanças permeadas por inovações tecnológicas todos os profissionais buscam se requalificar visando, principalmente, a garantia do emprego. Então, é recorrente que o trabalhador venha a ter necessidade de buscar qualificação para se inserir ou permanecer no mercado de trabalho. (COORDENADOR GERAL, 2018)

A dimensão social é entendida como a capacidade de viver em grupo, o trabalhador e o cidadão precisa ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que ocorre na sociedade. Esta exposição permite perceber que a função da escola não é a mera replicação de conhecimento visando a formação de mão de obra qualificada. Esta é uma característica importante, mas não a única, porque não se pode deixar passar ao largo a busca pela formação autônoma do estudante; tal ação, objetiva o pleno desenvolvimento de suas capacidades de maneira crítica.

Após a conceituação da EJA, o Plano Operacional do projeto apresenta os valores que estruturam o PTC. Abaixo apresentamos um quadro resumo com os quatro valores segundo Beltrami (2015):

Quadro 6 – Valores PTC

Valor 1	A Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma concepção de educação integral, não no sentido tempo de permanência na escola, mas na visão e ação pedagógica sistêmica, nas dimensões individual (acadêmica), profissional (formação e orientação) e inclusiva - social e produtiva (visão, análise e intervenção).
Valor 2	A perspectiva estratégica da Educação de Jovens e Adultos, está baseada no seu papel de transformação social junto ao público atendido.
Valor 3	1 - A apropriação, por parte do aluno, da identificação de seu papel pessoal e profissional como forma de apropriação de seu itinerário formativo como ferramenta pedagógica de consolidação deste objetivo. 2- Valores que visam modificar a realidade existente: trabalhabilidade, insight, inovação, cocriação, empreendedorismo, sociabilidade, prototipagem, startup, economia criativa e colaborativa, entre outras. Que, por sua vez “desembocaria” em: economia socialmente sustentável, economia solidária, economia verde, desenvolvimento baseado no cidadão em sociedade e seu desenvolvimento como valor fundamental.
Valor 4	A educação de estar integrada às mudanças que passamos, constituindo pontes para salvaguardar os alunos, como interesse público de desenvolvimento social.

Fonte: elaborado pelo autor.

O valor 1 está fundamentado diretamente na discussão feita anteriormente sobre a EJA. Neste valor temos para cada dimensão a seguinte composição:

- 1) desenvolvimento de habilidades pessoais visando a autonomia,
- 2) desenvolvimento de habilidades voltadas para o trabalho (caixa de ferramentas),
- 3) participação democrática crítica.

Ao buscar a compreensão deste valor à luz do quadro 4, encontramos no projeto a dimensão de sequenciamento que leva em consideração a dimensão individual do usuário-

cidadão, entendida como sua formação acadêmica que possibilitará o desenvolvimento de habilidades pessoais visando a autonomia; a profissional, que visa a oferta de ensino profissionalizante e orientação de carreira; e fechando o ciclo, almejando a inserção sócio produtiva.

Aprofundando o entendimento sobre o escopo de sua ação, o PTC, em seu plano operacional, identifica os tipos de estudantes da educação pública: aluno regular, autodidata e aluno com defasagem.

Os estudantes em idade e séries regulares têm um nível de rendimento e aprovação estáveis e uma perspectiva de futuro acadêmico e profissional definida, onde a escola faz seu atendimento convencional e considera o estudante dentro dos padrões esperados. Alunos autodidatas (integrados à internet), são identificados como os que obtêm sua formação através de processos colaborativos e de co-criação e têm a capacidade de aprenderem sozinhos. Este aluno vem à escola com o intuito de se apropriar do que espaço pedagógico pode oferecer, mas devido à fragilidade tecnológica e metodológica, a escola assume apenas o papel de certificadora dos avanços acadêmicos obtidos por estudos individuais próprios.

Alunos com defasagem⁴ na educação básica, por motivos diversos, apresentam distorção na relação idade/série e em nível educacional. Em sua grande maioria, esses estudantes são oriundos dos setores populares e trazem consigo uma série de dificuldades complementares, como a necessidade de integrar, na idade adulta, trabalho/estudo, desemprego e necessidade de renda, conflito com a lei, responsabilidade familiar, necessidade de readaptação acadêmica e ao mercado. Este último segmento, em grande parte, é atendido pela Educação de Jovens e Adultos.

O PTC entende que esta modalidade educacional precisa desenvolver a capacidade de servir ao seu público, tendo a função estratégica de reverter o processo encontrado para uma linha virtuosa de desenvolvimento dos estudantes. Sendo assim, apresentamos o segundo valor. Valor 2: *“A perspectiva estratégica da Educação de Jovens e Adultos está baseada no seu papel de transformação social junto ao público atendido”*. Neste valor é possível identificar que a gestão almeja a inovação social partindo do pressuposto da oferta de educação com foco em seu usuário.

⁴É importante destacar que utilizamos o termo defasagem por falta de termo melhor, pois, como salientamos no início deste capítulo não existe hora inadequada para estudar.

É relevante frisar que a integração da EJA à Educação Profissional (EP), de acordo com o Fórum de EJA⁵ é um processo em construção e em conflito. No que diz respeito ao CESAS, por um lado, se identifica a essencialidade do trabalho como fator intrínseco ao aluno de EJA e a significância que o CESAS dá ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, se convive com a falta de ruptura com a educação profissional convencional baseada em estruturas pré-estabelecidas de cursos. Como relata o coordenador geral do projeto:

Estas estruturas podem ser reconhecidas pelos modelos de formação tais como: Formação Inicial e Continuada (FICs) ou formação técnica, onde a opção do aluno é aceitar ou não as alternativas ofertadas, o que por sua vez leva a dificuldade de integração curricular. Portanto, isto pode gerar diversos prejuízos a um ou outro processo. Como coordenador dos cursos percebi que tais formas potencializam a evasão significativamente, como também a construção de resultados dissociados de um processo de desenvolvimento de inteligências, e de desenvolvimento social. (COORDENADOR GERAL, 2018).

A ação pedagógica proposta pelo PTC, nessa situação, é baseada na concepção de Galvani acerca da autoformação que estabelece a tomada de consciência e a tomada de poder da pessoa sobre sua própria formação (GALVANI, 2002).

À vista disso, a gestão do design destaca como é importante a identificação com a política pública para que esta seja concretizada. Contudo, não é possível que isso ocorra se o indivíduo não passa por uma tomada de consciência. Sendo assim, passamos para a discussão do terceiro valor.

Valor 3 – *“A apropriação, por parte do aluno, da identificação de seu papel pessoal e profissional como forma de apropriação de seu itinerário formativo como ferramenta pedagógica de consolidação deste objetivo”*. O ponto a ser destacado neste valor é o da relevância da coparticipação do usuário-cidadão na consecução de seu objetivo pessoal e profissional. Igualmente importante é identificar a repercussão do meio em que o aluno vive na dinâmica da identificação pessoal e profissional.

Percebemos no Plano operacional e na entrevista realizada com o coordenador geral, que o entendimento do PTC é de que o mundo passa, neste momento, por uma conjunção de elementos recorrentes e transformadores que implicam diretamente na

⁵ Para saber mais acessar: <http://forumeja.org.br/>

inclusão sócio produtiva no tempo e no espaço. Passamos por um ritmo cada vez mais acelerado de mudanças tecnológicas com o desenvolvimento da comunicação em redes, da internet, da nanotecnologia, da robótica e da inteligência artificial. Essas mudanças têm consolidado novos espaços na produção e nos produtos. Todas estas novidades demandam repensar sobre competências necessárias e, conseqüentemente, ressignificação das posturas estabelecidas. Elas se encontram fora dos parâmetros convencionais de nossa educação.

Deste modo, para o coordenador geral do projeto,

a trabalhabilidade, o insight, a inovação, a cocriação, o empreendedorismo, a sociabilidade, a prototipagem, a startup, a economia criativa e colaborativa, entre outras, são as referências dinâmicas do mundo contemporâneo. E para isso a exigência é por um profissional ativo e transformador. (COORDENADOR GERAL, 2018).

No entanto, a crise econômica e o processo de acumulação capitalista geram uma avalanche de perdas de direitos sociais e desemprego no mundo todo. Isso coloca em pauta questões como economia socialmente sustentável, economia solidária, economia verde, pensando em um formato de políticas educacionais vinculadas a uma ideia de desenvolvimento que tenha o homem em sociedade e seu desenvolvimento como valor fundamental (LIPOVETSKY, 2009).

A questão é como adequar os valores acima em uma proposta viável para o público da EJA. Este ponto será tratado, a seguir, no quarto valor. Valor 4 – *“A educação deve estar integrada às mudanças que passamos, constituindo pontes para salvaguardar os alunos, como interesse público de desenvolvimento social”*.

Este último valor é apenas apresentado, sem articulações posteriores. O documento passa, sem muita reflexão, para uma exposição do cenário focal do projeto. Desta forma, só foi possível identificar a descrição do próprio valor. No entanto levantamos as seguintes questões: salvaguardar os alunos do que? De quem? Como? Porquê? O que se entende por interesse público e social? No próximo capítulo, estas perguntas nos auxiliaram a identificar o uso do *design thinking* pelo PTC.

Depois da apresentação dos valores do projeto, o texto passa a trabalhar com o Cenário Focal no qual a escola está inserida. No cenário focal, o projeto destaca que a tarefa mais importante é saber identificar os objetivos almejados pelos alunos. Segundo o coordenador geral do projeto, existem diversas metodologias que auxiliam na pesquisa e orientação para análise estratégica de objetivo e orientação de carreira, o que, por sua vez,

permite a construção de itinerários de formação compatíveis com os objetivos dos alunos. Nesta parte do texto não fica claro quais são estas metodologias; há uma ausência de uma definição clara. No entanto percebemos no contato diário e observação na escola, e por meio das entrevistas com os gestores, que se trata do *Design Thinking*.

O trabalho da escola, fundamentado no DT, é o de estabelecer pontes de diálogos entre o mundo da EJA e os diversos mundos: da tecnologia, do empreendedorismo e assim por diante. Este é um dos objetivos do PTC e é desta forma que este tem utilizado esta metodologia. A aposta da criação desta interface, segundo o coordenador do projeto e seu idealizador, é a de que a abertura de diálogo pode ter uma força transformadora e propulsora significativa. Em sua fala afirma: “A escola atuaria como um agente catalizador deste diálogo entre o indivíduo e os diversos mundos” (COORDENADOR GERAL, 2018).

Percebemos um paralelo entre o valor 4 e a gestão democrática. Se a implementação/consolidação da gestão democrática foi resultado da tradução/inserção das lutas dos movimentos sociais, principalmente o das Diretas Já, que partilhava com ela o descontentamento como autoritarismo da gestão, percebemos neste valor uma dinâmica semelhante em relação ao *Design Thinking*. Isto é, o valor 4 propõe uma tradução, ou, para usar os termos da gestão do design, a criação de uma interface, dos valores que se colocam como importantes para responder as dificuldades da nossa sociedade para dentro da escola e que partindo da coparticipação atua com o envolvimento de todos no processo.

Do ponto de vista histórico, é importante salientar que hoje a gestão democrática é tida como pré-condição básica, podendo ser interpretada como um dado da realidade, mas no momento de luta de seu estabelecimento não estava garantido que seria bem-sucedida e incorporada. Na atualidade algumas ações seguem de forma a impossibilitar a ação pública. Um claro exemplo que podemos citar foi o Decreto Executivo, (s/n) que convocou a 3ª. Conferência Nacional de Educação.

Com a publicação no Diário Oficial da União do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017⁶ e da Portaria No. 577 de 27 de abril de 2017, que mudou a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), o atual governo federal delegou ao Ministério de Estado da Educação a decisão sobre quem participa ou não do FNE. Tal decisão desconsidera a

⁶ Para ver o decreto na íntegra: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2017/decreto-57597-26-abril-2017-784646-publicacaooriginal-152411-pe.html>

participação efetiva dos segmentos não governamentais historicamente envolvidos na formulação da política pública da educação.

No decreto ficou estabelecido que cabe ao FNE e a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes), o monitoramento e avaliação do cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Além dessas ações, determinou-se que o conteúdo do próximo PNE, 2025-2035, será mudado e não seguirá o disposto nos artigos 5º e 6º da Lei 13.005/2014. Assim, percebe-se que o Decreto de 26 de abril de 2017 e a Portaria No. 577 de 27 de abril de 2017 não seguem os preceitos democráticos construídos com participação popular, desde a construção da Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 e das Conaes de 2010 e 2014.

Dessa forma, em resposta à mudança imposta e em consonância com a gestão democrática da educação, a sociedade civil que representava os trabalhadores saiu do FNE e criaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). O FNPE convocou a Conferência Nacional Popular de Educação - CONAPE/2018, em que todos os segmentos da sociedade estavam representados, com o intuito de monitorar as metas do PNE e por discordar da Emenda Constitucional 95/2016.

Particpei como delegado e observei a CONAPE/2018, em sua etapa no Distrito Federal. Importante salientar que no âmbito da secretaria de educação e do CESAS, o princípio é o da participação na gestão. O PTC, por sua vez, ao trabalhar com os valores da coparticipação e holismo requer constantemente que seus profissionais estejam a par de discussões amplas que interfiram diretamente na gestão do CESAS. Posto isto, foi possível perceber que a CONAPE/2018 representou, dentro da missão estratégica e dos valores do PTC, ser um fórum importante de reflexão. No tocante a gestão democrática, foi relevante a discussão sobre a participação da sociedade nas decisões no campo da educação. Outro ponto relevante para o PTC, captado nas reuniões pedagógicas, foi a reiteração de se cumprir as metas estabelecidas no Plano Distrital de Educação (PDE).

Retomando a discussão sobre o cenário focal, o lado interessante do PTC é que são construídas pontes de diálogos para tratar temas sobre identidade, inovação, autonomia, carreira, participação, democracia, etc. O fato de travar esta discussão na escola pode permitir um exercício democrático, crítico e coletivo sobre essas reflexões. Foi possível constatar nas entrevistas com os alunos que este foi o primeiro contato com conteúdos e disciplinas que trataram sobre ética, empreendedorismo e elaboração de projetos. Eles

enfatazaram que as pontes de diálogo permitiram um novo olhar sobre si; reconheceram ainda, a pertinência destes cursos no enfrentamento das dificuldades atuais encontradas no mundo do trabalho.

Portanto, foi possível constatar que a utilização da metodologia do *design thinking* pelo PTC pode ser vista como a construção de pontes entre as diversas realidades e o indivíduo. Ou seja, pontes para além do espaço escolar e de suas expectativas iniciais, sendo esse um dos resultados relevantes da pesquisa.

Finda a discussão sobre o Cenário Focal, passaremos a análise sobre a pesquisa diagnóstica realizada para prototipar o projeto. O PTC realizou diagnóstico com 198 alunos da escola, no qual se identificou que 62% optaram pela perspectiva de um curso com formação profissional de nível superior. No tocante a educação profissional, essa foi apontada como uma necessidade imediata para 59% dos entrevistados. Dos segmentos apontados na pesquisa diagnóstica, a saúde, a administração/negócios e TI, se destacaram como áreas de interesse.

Além da educação profissional, estágio e emprego são necessidades imediatas para os estudantes. Para os mais jovens como uma forma de acessar bens e serviços que os integrem ao seu meio social, e aos adultos por pressão e necessidade. Assim sendo, o empreendedorismo seja montando uma empresa, seja trabalhando como autônomo, apareceu como a opção para 61% dos entrevistados, nessa fase⁷.

Segundo Beltrami (2015), estas respostas apontaram para três eixos básicos de intervenção, que foram: a preparação complementar para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como forma de alavancar o potencial dos alunos para seus projetos de formação superior, o empreendedorismo como meio de inclusão produtiva e reserva técnica para o mundo do trabalho, e a educação profissional como itinerário formativo de apreensão de competências construtivas de carreira profissional. Percebemos que, um dos desafios que o projeto pode se colocar é como fazer a associação destes temas de forma transversal.

Desta forma conseguimos perceber, desde o início do PTC, a centralidade que o usuário teve e ainda tem, e que está de acordo com um dos valores do *design thinking*. Outro desafio que o projeto lançou, foi o combate a rotatividade/evasão dos alunos, fruto

⁷ Esses dados são apresentados no plano operacional do projeto.

da semestralidade do projeto pedagógico. A proposta contida no Plano Operacional é o desenvolvimento por meio da formação de clubes pedagógicos temáticos de caráter permanente.

Uma fragilidade percebida foi a dificuldade de comunicação com os alunos a partir do (não) uso da página no facebook criada para este fim. A página não se transformou em ferramenta de consulta ou interação entre escola/aluno aluno/aluno. Dessa forma, esta ferramenta não se revelou eficaz e a sugestão é realizar uma enquete sobre formas de comunicação entre a escola e os estudantes. Após esta discussão passamos a apresentar e debater os objetivos do PTC, de acordo com o documento e as entrevistas realizadas.

3.2 Sentidos do Plano Operacional do PTC: Dimensões, eixos metodológicos e metas estruturantes

Tendo em vista efetuar mudanças concretas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA, o objetivo do Projeto Talentos CESAS é: implantar a **Agência de Carreira Talentos CESAS**, visando intermediar a mão de obra formada pelo projeto na inserção no mercado de trabalho. O PTC está estruturado entre o ensino básico (EJA) e planejamento de carreira - EP. Nesta perspectiva propõe trabalhar a educação nas três dimensões citadas anteriormente: individual, profissional e social tendo o estudante como protagonista de seu projeto pessoal e de seu itinerário formativo.

Os objetivos específicos do PTC são:

1. Promover pesquisa continuada de diagnóstico estratégico de cenário socioeconômico e dos alunos em relação a este cenário;
2. Construir veículos de comunicação e de interação com os alunos;
3. Desenvolver a orientação de carreira dos alunos participantes;
4. Promover a orientação ao empreendedorismo;
5. Promover orientação e apoio às iniciativas que visem a construção de uma carreira de nível superior;
6. Construir espaços de convivência vocacional e formação profissional;

7. Proporcionar a formação profissional através de parceria e sinergia com as diversas oportunidades disponibilizadas pelos projetos e programas existentes na área;
8. Promover o protagonismo dos alunos a partir da sua organização em Clubes Pedagógicos voltados para segmentos e eixos formativos.

As Orientações Pedagógicas para Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – 2014 da SEDF, constituem as bases legais e referências pedagógicas para organização de projetos pedagógicos desta natureza. As orientações destacam os eixos estruturantes e integradores a serem seguidos: “trabalho interdisciplinar, trabalho em rede, projetos integrados, pesquisa como promotora de conhecimento e trabalho como princípio educativo” (SEDF, 2014 p. 41-46).

No mesmo caminho se consolida legalmente a proposta, quando se refere ao Art. 40 da LDB, a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, tanto oferecendo formação aos jovens em idade própria, como deve ser organizado para os jovens e adultos, oferecendo a preparação geral para o trabalho. (BELTRAMI, 2015, p.16).

O Currículo em Movimento - Educação de Jovens e Adultos em seus pressupostos teóricos destaca que “a natureza da concepção político-pedagógica da EJA vai além da aquisição de conhecimentos, quando sua essência está imbricada com a diversidade dos sujeitos da EJA, que buscam o processo educativo para melhorar as condições em que vivem” (SEDF, 2014, p. 20).

Com efeito, o PTC consegue captar parcerias externas a escola. Este processo busca instituir relação de diálogo e construção com a comunidade escolar para promover a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho. A noção subjacente é que este processo é mais importante que o resultado obtido. O resultado almejado é o exercício da democracia, pois todos participam das decisões, revelando assim a relação do PTC com a gestão democrática e do *design thinking*.

No que tange a essas parcerias, o PTC acabou por ser um projeto guarda-chuva que permite que outros projetos sejam realizados através dele ao criar e facilitar uma interface entre a escola e a sociedade e permitir também pontes de discussões, não apenas com o mundo da tecnologia e inovação como mencionado anteriormente, mas também com o da

cultura. Este é o caso da oferta de capoeira angola pelo grupo Nzinga que ministra gratuitamente aulas aos alunos e à comunidade. Igualmente, destacamos as aulas de musicalidade distribuídas através de uma parceria de em processo de formalização com a faculdade de música da Universidade de Brasília - UNB.

O PTC ainda tem parceria com o Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), no qual os estudantes de odontologia fazem estágio na escola, realizam atendimento inicial dos alunos e, quando necessário, encaminham para tratamento dentário na faculdade.

Quanto a dinâmica de planejamento, organização e desenvolvimento, o projeto se estrutura com base na metodologia do *design thinking*, constituída em um fluxograma que caminha pela descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução em um processo circular e contínuo de pesquisa, apropriação, construção e transformação da realidade. Aqui encontramos a conceituação que se utiliza no DT.

Vale mencionar ainda a relevância do PTC em buscar a integração com o Plano Político Pedagógico do CESAS (PPP), deste modo, pretendendo a adequação institucional da oferta de educação profissional no CESAS. Em sua proposta inovadora, o PTC impulsionou a direção da escola a chamar a comunidade escolar para reformulações no PPP.

Figura 1



Fonte: próprio autor

Esta ação não se restringiu apenas a inserção da educação profissional, mas foi também um espaço proposto para repensar o papel da escola como um todo que vem passando por profundas modificações.

Recentemente, o CESAS foi credenciado para a ser escola ofertante de cursos técnicos, inscrito no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) sob o número de registro 45698. Antes, quem certificava os cursos oferecidos pelo Cesas era a Escola Técnica de Saúde de Planaltina. O Sistec foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), e tem como objetivos registrar e controlar dados da educação profissional e tecnológica no Brasil, possibilitar o acompanhamento de programas e de políticas públicas da educação profissional e tecnológica, e disponibilizar informações das ofertas de cursos técnicos para a sociedade. Este credenciamento, na prática, significa que o Cesas passa a ser, ao mesmo tempo, uma escola técnica e de EJA.

Com o fim de continuar a busca por repostas ao nosso objetivo específico de analisar como o *design thinking* é utilizado no projeto, passamos, a seguir, para a apresentação das dimensões estratégicas, eixos metodológicos e metas estruturantes do plano operacional do PTC. Ao fim desta exposição, intencionamos compreender a essência deste plano. Para tal intuito, utilizamos a formulação de *design thinking* elaborada pelo projeto, isto é, um fluxograma de feedback contínuo de descoberta/interpretação/ideação/experimentação e evolução, na estrutura do mesmo.

3.3 Dimensões estratégicas

Neste subitem, apresentamos as dimensões estratégicas do Plano Operacional do PTC. A resposta encontrada foi relevante, pois mostrou a consonância entre Gestão Democrática, Projeto Talentos Cesas e *design thinking*.

As dimensões estratégicas são entendidas de tal modo que devem ser trabalhadas para alavancar o processo de desenvolvimento do aluno. Para tanto, o projeto considera fundamentais, em seu Plano Operacional, os conceitos de: identidade, meio, sustentabilidade e realização.

No tocante a **identidade**, considera que todo processo de desenvolvimento passa pela identificação e apropriação da identidade em seu conjunto (valores, postura, prática, estética) como afirmação individual e os meios que dispõem. Nesta dimensão encontramos, à luz do quadro 4, no que tange às práticas do design, o foco e envolvimento do usuário no processo de reforma do serviço. A pessoa sente necessidade de se identificar e ser identificada como marca de existência e qualquer processo de desenvolvimento está diretamente relacionado a afirmação ou transformação da mesma.

Em relação ao **meio**, é visto como interação do indivíduo ao constituir rede de identificação, de influência mútua, de geração de oportunidades/ameaças e de mobilidade cultural, social e econômica. Outro elemento determinante no desenvolvimento individual e coletivo está na afirmação, ampliação ou mudança de meio para fluxo de relações de desenvolvimento. A segunda dimensão aponta para as práticas de design referentes ao teste de possíveis interações de potenciais soluções de problemas, que por sua vez possibilitaria maior aprendizagem sobre o tema, e a identificação de novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado.

A **sustentabilidade** como meio de vivência e sobrevivência está no cerne do equilíbrio de todos os seres; sendo assim, é fator determinante na significância para pessoa, de todos os elementos que estão a sua volta e do nível de esforço para se promover processos de mudança. Na terceira dimensão identificamos a relevância do holismo e do evidenciamento das contingências de cada usuário

Por fim, a **realização** é determinante na jornada da vida, pois ela satisfaz em quanto pessoa a medida que a mesma se sente realizada em seu papel como indivíduo e como coletivo. Percebe-se que as dimensões estratégicas expostas acima funcionam como elo de ligação entre os valores do PTC e seus eixos metodológicos que estão apresentados a seguir.

3.4 Eixos Metodológicos

Os eixos metodológicos do plano operacional do PTC são relevantes para análise que faremos no final deste capítulo, eles se organizam em seis tópicos: visões, informação, orientação, itinerário de competências, apoio e certificação.

As **visões** se referem aos processos de pesquisa participante junto aos alunos nos formatos de levantamentos de dados, pesquisa focal por segmentos e entrevistas individuais que ofereçam uma visão panorâmica e focada das percepções dos alunos sobre seus sonhos, objetivos, carreira, postura, forças e fraquezas. Com a resultante da pesquisa, faz-se um trabalho de inteligência para modelagem e concertação estrutural e de processos. Para que isso seja efetivado, utiliza-se as ferramentas de pesquisa participativa, pesquisa focal e técnica de Delphi⁸.

Durante a realização da pesquisa foi percebido que esta prática de foco no usuário sendo feito no início do semestre letivo, ainda durante o período de inscrições nos cursos. No entanto, estas informações não foram sistematizadas ou compartilhadas entre o restante da equipe do PTC, servindo também como critério de seleção. Como também não foi apresentada a técnica Delphi.

A **informação**, por sua vez, é a capacidade de se fazer a reflexão de contexto por parte do aluno. Ela é, assim, diretamente proporcional ao conjunto de informações e conhecimentos que este aluno possui sobre o sistema social e de mercado. Logo, repassar a informação em quantidade e qualidade se torna um elemento metodológico importante para qualificar a ação reflexiva. Não percebemos relação direta do eixo informação com o quadro 4. O mais próximo que se pode chegar seria o de oferecer estrutura criativa para a solução de problemas.

A **orientação** é baseada nas metodologias de *coaching*, que permitem ao aluno a apropriação de ferramentas para análise de realidade, desenvolvimento de foco estratégico, além da efetivação e controle de processo de realização de objetivos. As ferramentas que possibilitam isso são as de *Coaching* de Carreira e Modelagem Canvas⁹. Neste eixo é evidente o desejo de oferta de estrutura para solução de problemas. No entanto, não foi identificado explicitamente o seu uso, foi percebida apenas a utilização da Modelagem Canvas nas disciplinas de empreendedorismo e devido a carga horária reduzida da disciplina, algumas breves abordagens de *coaching* de carreira.

⁸ O método Delphi é um método de previsão baseado nos resultados de questionários enviados a um grupo de especialistas. Várias rodadas de questionários são enviadas, e as respostas anônimas são agregadas e compartilhadas com o grupo após cada rodada. Os especialistas podem ajustar suas respostas nas rodadas subsequentes. Uma vez que múltiplas rodadas de perguntas são feitas e o painel é informado sobre o que o grupo pensa como um todo, o que se busca é alcançar uma resposta por consenso.

⁹ O Canvas é uma ferramenta utilizada para ilustrar as características de modelo de negócios. Ele permite o gerenciamento estratégico em negócios já existentes ou que ainda estão em planejamento.

No que tange ao **itinerário de competências**, através do processo de orientação, o aluno constrói seu foco de carreira e depois organiza o itinerário de competências de forma que possa gerenciar com inteligência seu processo de formação continuada. Construído esse caminho, o estudante se apropria de sua rota formativa, dando significância para o processo de aprendizado. As ferramentas utilizadas nesse processo são o Itinerário de Competências e a Modelagem Canvas. A característica que mais se destaca neste eixo é o do sequenciamento da ação do aluno,

Já o **apoio** diz respeito à estrutura de apoio ao aluno, que passa segurança e confiança tanto para o processo interno de reflexão e organização do objetivo, quanto para o processo externo de integração às oportunidades e enfrentamento às ameaças do meio. Tal processo ocorre através das ferramentas de eixos formativos e comitês de estudo e inclusão. Ainda não se estabeleceu estes comitês de estudo. Parte da dificuldade em concretizar esta ação é em decorrência de uma característica do Cesas, o da rotatividade e evasão dos alunos. Esta ação também foi colocada em segundo plano pela equipe do projeto, pois, durante o período pesquisado, voltou-se para o trabalho de reformulação do PPP.

Finalmente, a **certificação** dos cursos e oficinas serão efetivadas pelo Cesas quando esses cursos forem livres e sob sua responsabilidade pedagógica e pelos parceiros quando estes forem certificadores e/ou cursos forem FIC ou técnico.

Após descrição dos eixos metodológicos, apresentamos abaixo as metas estruturantes do plano operacional.

3.5 Metas estruturantes

As metas estruturantes foram elaboradas a partir da pesquisa diagnóstica anteriormente citada no plano operacional do PTC. Assim, as metas foram definidas da seguinte forma: pesquisa e insight contínuos, informação, pescaria de interesses, orientação de carreira e preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A **pesquisa e insight contínuos** têm como meta organizar e efetivar anualmente um plano de pesquisa para análise, acompanhar e dar feedback junto aos alunos. Criar um grupo de opinião (análise estratégica) composto por representantes da escola, Coordenação Regional de Ensino (CRE), Secretaria de Educação, UnB e entidades parceiras para análise

focal de percepção de desenvolvimento do projeto. Não foi possível identificar a caracterização de tal grupo de opinião. No entanto, uma dinâmica semelhante acontece nas reuniões pedagógicas à medida que informações relevantes para o projeto vão surgindo. A maior parte das informações são coletadas pelo coordenador geral que compartilha com a equipe mais tarde.

Esta meta visa também identificar os arquétipos, percebidos a partir dos comportamentos revelados durante a observação dos alunos do Cesas, de forma a permitir visão mais objetiva e compartilhada dos estudantes e uma atuação pedagógica mais personalizada da equipe. Sendo assim, ainda aponta para implementação de um plano de pesquisa através do acompanhamento de alunos e ex-alunos por período de 30 anos, identificando o processo de vida e a interferência da formação neste processo.

Neste sentido, percebe-se uma modificação dos alunos que se matriculam no Cesas. Saindo de um público mais velho para um público mais jovem. Na entrevista realizada com o coordenador geral do PTC há um relato no qual ele expressou como se deu este processo:

A primeira pesquisa que eu fiz aqui, nenhum aluno colocou algo na área da economia criativa. [Pensei:] estranho, nenhum jovem colocou profissão ligada à economia criativa. Isso me encucou. O que foi feito? É interessante que a gente usou prototipagem para verificar o interesse dos alunos em economia criativa. Nós fizemos uma experiência prática com oficinas de elaboração de projetos na área cultura e oficina de grafite. Daí houve um imenso interesse dos alunos sobre esse processo. Então esse foi um protótipo para identificar o interesse dos alunos. Daí você vai incubar esse processo. Aí sim você define mais claramente o que você vai fazer, isso é passar a para aparte de teste mesmo e fazer. Isso é um ciclo contínuo, você pode fazer isso em dimensões maiores ou dimensões menores. Você faz isso no projeto como um todo ou em parte do projeto Aí depois da incubação que ele se consolida. (...) no entanto, nós ainda temos um ciclo contínuo de aperfeiçoamento em várias coisas aqui. Qual vai ser o modelo, é o do Pronatec, é misto, vamos ter que ter coordenadores, ou não, né? (COORDENADOR GERAL, 2018).

Desta forma podemos identificar como foi realizado a percepção dos interesses dos alunos. O que, na verdade, foi um ajuste da percepção de ausência de desejo por cursos da área de economia criativa, por parte dos alunos, com a intenção, por parte do coordenador geral, de promover estes cursos na escola. A dinâmica constatada está vinculada mais ao valor que o projeto se coloca de estabelecer pontes de diálogos entre os usuários-cidadãos com os diversos mundos que existem. Se desejamos analisar este processo como uma associação a dimensão do design de ser focada no usuário, como de fato é, chegamos ao

termo de que este processo de prototipação visa suprir, se assim podermos chamar, uma carência não percebida pelos alunos e não para responder demandas positivamente formuladas pelos próprios.

A próxima meta é a da **informação**. Ela apontou para a criação de uma página virtual interativa do projeto para ofertar informações e formação aos alunos e, também para a criação de uma rede prática de comunicação direta. Como registrado anteriormente, a criação da página no Facebook não foi efetiva, ocasionando a necessidade de perceber uma outra forma de fornecer e receber informações.

No entanto, elaborou-se uma lista de transmissão de WhatsApp na qual os alunos e a comunidade escolar recebem informativos em relação ao PTC. Recentemente, foi concebido um aplicativo para o sistema operacional Android. Importante ressaltar a potencialidade dessas ferramentas para o processo de participação e engajamento da comunidade no projeto. Com vistas a criar um programa de integração dos alunos com as atividades do projeto e o mundo da formação profissional e do trabalho de forma a conquistá-los para propostas transformadoras, a proposta é realizar a **pescaria de interesses**.

Contrastar esta meta com o quadro 4, nós encontramos o foco do serviço no usuário, identificar novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado e por fim o envolvimento dos usuários no processo de reforma dos serviços. Estas também são as práticas encontradas nas próximas metas e para evitar a repetição, as apresentaremos e apontaremos como elas vêm ocorrendo na escola.

A **orientação de carreira** visa criar um programa de organização estratégica de objetivo através de oficinas de Coaching e orientação de carreira. Já o **preparatório para o ENEM** almeja a criação, em parceria com pessoas voluntárias e entidades, de um Núcleo Vocacional e Vivencial de complementação escolar. No que tange à **educação empreendedora**, o objetivo é a criação de um Núcleo Vocacional e Vivencial de Empreendedorismo, voltado para educação empreendedora e incubação de projetos de negócios desenvolvidos pelos alunos.

No período observado não foi identificado nenhuma destas instâncias ocorrendo. O mesmo vale para as instâncias mencionadas nos próximos eixos. Em parte, alguns dos pontos são trabalhados nas disciplinas de empreendedorismo. Não obstante, como já mencionado, a efetivação desta instância foi colocada em segundo plano pela percepção da

importância de consolidar um novo projeto político pedagógico da escola. Nas discussões sobre a reformulação do PPP é premente a preocupação dos envolvidos na reforma de estabelecer este preparatório para ENEM, tendo em vista a juvenilização dos alunos da educação de jovens e adultos. Indicando, assim, a centralidade desta ação após a reformulação.

No âmbito da **educação profissional** visa: criar um sistema de gestão de itinerário formativo; desenvolver um programa de pesquisa e disponibilização de cursos formativos online; implantar um programa de formação, por itinerário formativo na escola de forma direta ou em parceria com entidades de Educação Profissional; implementar na escola um programa de Núcleos Vocacionais e Vivenciais de Educação Profissional por segmento e eixo formativo, de forma a permitir a integração da formação, prática e convivência de processo formativo profissional.

Quanto a **integração transversal** o intuito é a criação de um programa de implantação de Clubes Pedagógicos por segmentos e eixos de formação de forma a tornar os alunos protagonistas colaborativos do projeto. Além disso, também se objetiva a criação de projetos pedagógicos de integração com o ensino básico e o desenvolvimento de projetos de inclusão produtiva através do estágio, emprego e empreendedorismo.

Após apresentação dos eixos, e com as observações na escola e entrevistas, encontramos que as práticas do design de focar os serviços nos usuários-cidadãos; oferecer estrutura criativa para a solução de problemas; testar possíveis interações das potenciais soluções de problemas; identificar novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado e o envolvimento dos usuários-cidadãos no processo de reforma dos serviços estão presentes, sendo que em alguns momentos eles são encontrados parcialmente em decorrência das contingências da escola. Com destaque para o foco no usuário, a identificação de novas ideias e novos serviços e o envolvimento.

Não obstante uma forma de percebemos se os valores estabelecidos pelo PTC estão em consonância com os dos alunos é através da identificação deles com o projeto. Com tal intuito, no próximo capítulo nos dedicamos a entender o uso do *design thinking* no projeto para depois identificar se os valores que o fundamentam foram percebidos pelos alunos.

Para fechar este capítulo, e responder as questões levantadas pelo quadro 4, vamos identificar em que nível da escada do design se encontra o projeto. Com efeito, temos que fazer uma distinção para fazer uma análise mais acurada. Por um lado, pode-se fazer esta

avaliação do papel do design dentro do escopo escolar, mostrando seus efeitos. Por outro lado, e mais acertado, deve-se fazer uma avaliação da escada do design à luz de seu impacto dentro do Governo do Distrito Federal (GDF), já que ao se falar de uma escola, estamos falando de secretaria de educação.

No que tange a avaliação do GDF, encontramos o nível 1, o design é utilizado de maneira esporádica e descontinuada, com pouco conhecimento disponível para lidar com as atividades do setor. As etapas tendem a ser imprevisíveis e os resultados inconsistentes. Percebemos esta desarticulação quando vemos que não há diálogo entre outros projetos realizados pelo GDF. Como percebemos no início, Brasília conquistou o título de cidade criativa em design, ligada, principalmente, ao turismo relacionado as suas construções arquitetônicas. No entanto, não há diálogo entre as secretarias para trocas em relação ao tema.

Do ponto de vista da escola, é percebido o nível 3. Adaptando para o contexto escolar, temos que consiste em um indivíduo ou um departamento tem a responsabilidade formal de fazer a gestão de design. Ele atua como uma interface para servidores da escola e outros departamentos, bem como para gestores do governo. A fim de encurtar os ciclos de desenvolvimento, o design é aplicado de forma proativa e é considerado uma característica permanente do desenvolvimento de novos serviços. O indivíduo em questão é o coordenador geral do Projeto Talentos Cesas. Esta dinâmica ficará evidente no próximo capítulo ao tratarmos dos usos do DT na escola.

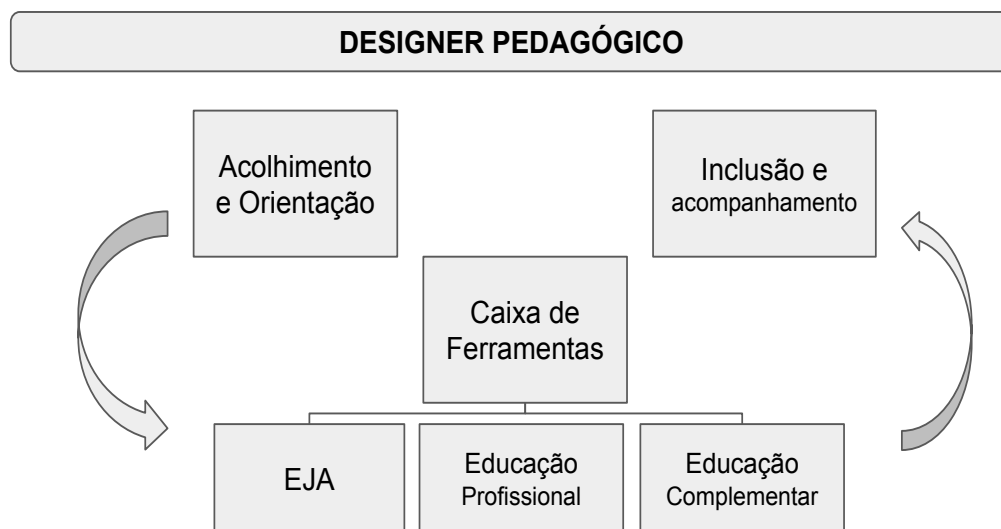
4 USO DO *DESIGN THINKING* NO PROJETO TALETONS CESAS

Neste capítulo, a intenção foi analisar a percepção dos atores do Projeto Talentos Cesas (PTC) sobre valores que fundamentam o *Design Thinking* (DT) por meio da relação entre o PTC e a gestão do DT. Para isso, à luz do nosso modelo inicial de análise, encontrada no quadro 4, trouxemos os resultados da nossa observação participante e entrevistas realizadas.

O primeiro passo nessa etapa do caminho foi entender o PTC dentro de suas próprias referências, como sendo uma das possibilidades em tentar aperfeiçoar o entendimento de sua essência, além do que foi percebido nas práticas do projeto para depois avaliar o seu uso pelos atores. O procedimento adotado foi de justapor o entendimento de *design thinking* do próprio projeto, segundo o qual é um fluxograma que caminha **pela descoberta, a interpretação, a ideação, a experimentação e a evolução**, no plano operacional que o fundamenta. Vamos empregar essas referências nos três âmbitos que o delimitam: metas estruturantes, eixos metodológicos e valores do plano operacional do PTC. Este exercício auxiliou a elucidar os usos do DT pelo PTC. Vale adiantar que a síntese deste exercício resulta na parte do infográfico¹⁰ no que se denominou designer pedagógico.

¹⁰ A partir deste momento, todas as vezes que referenciarmos o infográfico, estaremos utilizando o do anexo 3.

Figura 2



Fonte: Anexo 3

O designer pedagógico ilustra a proposta do percurso educacional do estudante no projeto. A ideia subjacente é de que a escola possa ser mais flexível e busque se aproximar das necessidades dos alunos da EJA. Neste sentido, a escola pode tentar estabelecer um processo de gestão escolar e pedagógica de modo empático com o seu usuário-cidadão. Com essa atitude, o usuário-cidadão passa a ter papel ativo de coparticipação/cocriatividade, na definição de seu itinerário formativo, ao contrário do que ocorre de maneira recorrente na escola de EJA. Na sua maioria, as escolas adotam postura passiva ao oferecer, apenas, o modelo pedagógico tradicional de EJA. Sobre esta noção, eis o que pensa o coordenador:

Então qual é o papel da EJA? É receber essa diversidade de público e nessa diversidade, dar igualdade no processo de escolaridade. Aí vem o problema, Para eu dar igualdade, eu tenho que atender essa diversidade. No entanto, aqui no CESAS só tem um modelo, pois na escola só tem EJA regular. Tem-se um formato fechado, se você se adaptar, você se enquadrou, se não, você que se vire (COORDENADOR GERAL, 2018).

Neste ponto específico apareceu a primeira percepção que temos do uso do *design thinking* pelos atores do PTC, a visão da necessidade real de flexibilização das ofertas de

ensino à disposição do aluno, visando, deste modo, oferecer um serviço público educacional personalizado que seja adequado às necessidades de cada um (BEST, 2012). Em decorrência disto, encontramos no primeiro espaço do *designer pedagógico* o campo de acolhimento e orientação dos alunos da escola, para avaliar suas necessidades e anseios educacionais.

No plano operacional do PTC, essa avaliação ocorre nas metas estruturantes, que define missão focal do aluno. Logo, entendemos que tais metas estruturantes são a base do projeto, que denominamos de âmbito 1 do plano operacional. Para continuar a descrição o uso do design no PTC, compreendemos que:

- a) A fase de descoberta constituiria na pesquisa, informação e pescaria de interesses.
- b) O de interpretação: orientação de carreira
- c) O de ideação/experimentação: é o preparatório para o Enem, empreendedorismo, Educação Profissional e Integração transversal.

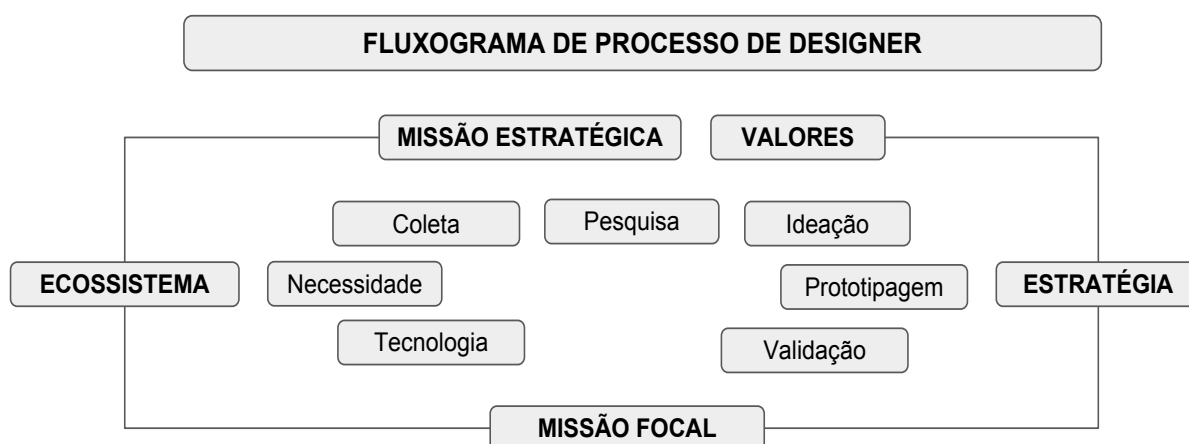
Temos aqui a decomposição do espaço de acolhimento e orientação baseado nos pressupostos de *design thinking* que o projeto traz. Em tese, ele proporcionaria a expansão da gestão democrática para além da possibilidade de escolher a equipe de direção da escola, ao possibilitar ao aluno exercer papel ativo/crítico de definição de seu itinerário formativo.

O último passo da avaliação do âmbito 1 foi a identificação da evolução. Essa evolução consistiu em mudança qualitativa, que se traduziu, em nossa percepção, no encaminhamento das metas estruturantes para as dimensões estratégicas e os eixos metodológicos. Estas duas últimas operacionalizariam os anseios dos alunos visando concretizar a missão focal. Assim percebemos o nível 2 do plano operacional. Após a justaposição, mais uma vez, do DT nas dimensões estratégicas e nos eixos metodológicos, observamos que:

- a) A descoberta constituiria: identidade, meio, informação.
- b) Interpretação: visões, orientações, sustentabilidade.
- c) Ideação/experimentação; itinerários de competências, apoio, realização.

Identificamos que as dimensões estratégicas e os eixos metodológicos representam o modo processual do projeto. Dessa forma, foi possível perceber quais dos termos acima o aluno poderia mobilizar no momento de execução da sua missão focal, a ser delimitada por ele em um processo de coparticipação do usuário com a equipe do projeto que levam em consideração suas aspirações. No escopo do plano operacional, é possível identificar essa dinâmica na elaboração do itinerário de competência dos alunos, que propõe como o aluno realizará sua missão focal. Percebemos essa dinâmica no fluxograma de processo de designer presente no infográfico e complementado pela entrevista com o coordenador.

Figura 3



Fonte: anexo 3

Aqui podemos perceber algumas alterações, talvez uma falta de consistência, entre o infográfico e o plano operacional do PTC. Notamos que os quadros menores localizados no centro da figura acima são categorias do âmbito 1, com algumas modificações. De todo modo, visam a identificação empática das necessidades dos alunos. Para que se possa entender o funcionamento deste fluxograma, registramos o que disse na entrevista o coordenador:

No fluxograma de design você trata das questões gerais com as específicas, é sempre uma relação. Ele começa com a pergunta qual é a missão estratégica da escola? Não pode se resumir ao ponto de vista do professor, ela é muito mais ampla do que isso. Este ponto de partida determina quais são os valores e princípios a serem utilizados. [...] eu

sempre trabalho o conflito entre missão e estratégica e valores com missão focal. E aí você tem que achar dentro do ecossistema qual é a estratégia possível. É um conflito eterno entre ecossistema e estratégia. Quando você faz algo, você não faz só para você, você pertence a algo maior. [...] não dá para tomar uma postura de que se vai resolver os problemas e que vai dar certo, pois existe uma diversa gama de forças que não estão sob o seu controle (COORDENADOR GERAL 2018).

Neste relato, constatamos que o fluxograma não é estático, mas que na verdade está sempre se retroalimentando, modificando-se à medida em que as ações vão acontecendo. Isso foi deduzido também durante o processo de observação, e assim registramos outro uso do *design thinking* pelo PTC.

É nesse campo incerto, visando oferecer um serviço público adequado a diversidade de usuários-cidadãos e adequando as ações da gestão pública educacional às forças que não estão sob seu controle, que se encontra o espaço de realização das práticas do design, ou seja, focar os serviços no usuário-cidadão; oferecer estrutura criativa para a solução de problemas; testar possíveis interações das potenciais soluções dos problemas, possibilitar uma melhor aprendizagem sobre o tema; identificar novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado; envolver os usuários cidadãos no processo de reforma dos serviços (CUNHA, 2015).

Frente essa exposição, vale se perguntar: qual é a especificidade do *design thinking* na gestão pública? A forma de utilização acima descrita do DT pode ser aplicada tanto em instituições públicas como privadas. Com efeito, será a definição de valores ao articular as dimensões estratégicas e eixos metodológicos que definirá se o DT será usado pelo público ou pelo privado. Por um lado, o valor capital do sistema privado é a busca por lucro e, por outro lado o do público é de difícil definição, pois é mais difuso. Para responder a esta questão é importante compreender que o significado (valor) de um serviço, sob a ótica do design, é dado pela percepção do usuário. Isto é, pelo entendimento de todos os fatores que estão diretamente relacionados entre os usuários e o serviço, numa simbiose de informações e atribuições que se processa ininterruptamente: “Em última instância, é a comunidade que determina o que o artefato (serviço) quer dizer” (CARDOSO, 2012, p.62).

Portanto, ao percebermos que o passo necessário para compreender a diferença de uso do DT por organizações privadas ou públicas é a definição dos valores que a regem. Ou seja, até aqui temos uma formulação genérica para qualquer projeto e para qualquer organização.

De acordo com o pensamento de Zizek, esta esfera genérica de reflexão é o campo de discussão ideológica por excelência. A maneira de perceber o atributo ideológico, segundo o autor, é a constatação da extrema ambiguidade que os termos podem suscitar. Este é o caso dos temas que o PTC mobiliza tais como identidade, visões, orientação. Isto é, eles podem ser ressignificados a depender de quem e como são utilizados (ZIZEK, et. al., 1996). Também percebemos esta ambiguidade na atividade de design.

Segundo Slack, Chambers e Johnson (2000) o design é uma atividade que tem como interesse a solução de problemas atrelados às mudanças nos padrões de consumo. Assim, podemos perceber que o design pode ser uma ferramenta que auxilia na difusão de ideias, atitudes e valores. Ora, se o design auxilia modificações nos padrões de consumo através de valores, é possível dizer, *mutatis mutandis*, que os valores do PTC auxiliam a difusão de novas ideias e atitudes. Este é mais um de seus usos.

Entendemos que a evolução do âmbito 2 do PTC é a mudança qualitativa dos eixos metodológicos para os valores que ele se coloca. Como realizamos a discussão dos valores quando tratamos do plano operacional e pretendendo não repeti-los, neste momento os rerepresentamos resumidamente pois eles são o âmbito 3 do PTC:

- A. Educação integral.
- B. Transformação social.
- C. A apropriação/identificação do aluno de seu papel pessoal e
- D. Integração de mudanças.

Em relação a toda discussão feita até aqui, temos que os valores do projeto A, B, e C se referem ao designer pedagógico, abarcando assim todos os processos de *design thinking*, qual seria então a evolução, último passo do DT, dos valores? O último valor oferece a chave de interpretação da essência do uso do DT no projeto. E agora passaremos a sua análise para responder esta questão.

O valor D é descrito de modo que a educação deve estar integrada às mudanças que passamos, constituindo pontes para salvaguardar os alunos, como interesse público de desenvolvimento social.

Para apreensão da sentença anterior, retornamos ao questionamento anterior proposto: o que constituiria “pontes para salvaguarda os alunos”? Salvaguarda do que?

Depois, o que constituiria “interesse público de desenvolvimento social”? No que tange a salvaguarda dos alunos, podemos inferir que se trata de dar as ferramentas educacionais que permitam a autonomia do indivíduo, de tal modo que ele também não esteja apartado da participação democrática.

Ao buscar compreender em que consiste o interesse público de desenvolvimento social, recorreremos a entrevista com o coordenador geral e assim obtemos o cerne desta questão. Dessa forma, foi possível pensar no caráter inovador que o projeto intenciona e que para realizá-lo utiliza o *design Thinking*, como dito anteriormente, para estabelecer pontes entre os alunos da EJA e o mundo da inovação através da autonomia do estudante no processo crítico de participação democrática:

Nesse contexto, identificamos que existem hoje metodologias que auxiliam na pesquisa e orientação para análise estratégica de objetivo e orientação de carreira, o que nos permite ver primeiro olhar do aluno para, assim, construir itinerários inteligentes. (...) apesar da proximidade geográfica, os mundos que estão no vagão da tecnologia, inovação, ‘trabalhabilidade, e o mundo das dificuldades sociais parece ser planetas diferentes, porém o simples fato de abrir o diálogo entre mundos pode ter uma força transformadora e propulsora significativa, e a escola pode ser este agente catalizador (COORDENADOR GERAL, 2018).

Assim, ao buscarmos demonstrar a essência do PTC justapondo o entendimento de design thinking nos âmbitos do plano operacional, cada um destes mostrou os usos do *design thinking* no projeto.

O primeiro uso do DT seria o de flexibilização da oferta de ensino público, entendida como a escola se adequando aos anseios dos alunos que não se enquadraram na oferta regular de ensino e possibilitasse para eles uma formação de qualidade. Este é um processo que ainda não terminou, logo qualquer afirmação se o projeto alcançou isto ou não é contingente. No entanto, a requalificação do Cesas como escola de Educação de Jovens e Adultos e Escola Técnica, oferecendo cursos para este usuário-cidadão é um sinal positivo que ela vai caminhando em tal sentido.

O segundo uso se dá na oferta de estruturas criativas para o usuário cidadão, ao articular sua missão focal com o ecossistema em que ele habita, percebidas no fluxograma de design (figura 3). O último uso do DT é percebido ao se buscar a compreensão no que consiste o interesse público de desenvolvimento social, estabelecido pelo valor 4 do PTC.

Dessa forma, como dito anteriormente, para estabelecer pontes de diálogos entre os alunos da EJA e o mundo da inovação através da autonomia do estudante no processo crítico de participação democrática. Também expondo um vínculo com a Gestão Democrática da educação que visa não resumir a escolha da equipe de direção da escola.

Realizado este caminho analítico interpretativo, passamos para a próxima etapa, isto é, identificar se esses valores do design foram perdidos pelos atores envolvidos, primeiro da equipe gestora e depois dos alunos.

4.1 A percepção dos gestores do PTC

Apresentamos anteriormente o percurso pedagógico do PTC, que consiste em receber o aluno em sua especificidade, oferecer as ferramentas educacionais que precisa para concretizar o seu projeto pessoal e articular sua inserção no mercado de trabalho. Este processo é realizado e compreendido através dos eixos metodológicos do plano operacional do PTC.

A pergunta que nós fazemos agora é: como acontece na prática? Para entender isso, recorreremos à missão estratégica presente no infográfico que assim descreve:

Contribuir para o desenvolvimento econômico e social sustentável da Macrorregião Brasília, através da oferta, com qualidade, de ferramentas educacionais que permitam aos alunos alavancarem seus projetos pessoais contribuindo com o projeto coletivo de sociedade (ANEXO 3).

Comparando este trecho com a entrevista dada pelo coordenador geral foi possível perceber uma relação entre a pré-disposição dele em pensar a escola, dentro de um fluxograma de designer pedagógico, e o resultado da missão estratégica:

No fluxograma de design, você trata das questões gerais com o específico, é sempre uma relação. Ele [o fluxograma] começa com as perguntas: Qual é a grande contradição dentro da escola? De qual perspectiva você discute a escola? Se for a partir do ponto de vista do professor, via de regra, ele vai pensar do ponto de vista da sua sobrevivência e não qual é o papel da escola dentro da sociedade. A via de regra é a primeira. A lógica é o professor não precisar ser devolvido. Qual é a missão estratégica da escola? Ela é muito mais ampla do que isso (COORDENADOR GERAL, 2018).

São nessas relações entre a missão estratégica e a missão focal (particular) que se definem as estratégias de ação em um ecossistema, lastreando-se dos valores selecionados. Para o coordenador geral, a missão da escola seria:

A missão estratégica do Cesas enquanto política pública é ser uma escola disponível aos diversos segmentos [de estudantes] que não tem acesso à educação por meio regular. Este é um grande papel de uma escola de EJA, que é exclusiva de EJA, no centro da capital do Brasil. Ela tem que atender aos milhares e diversidades dos excluídos da escola pública (COORDENADOR GERAL, 2018).

É importante registrar também, o relato da professora/artesã de biojoias. Ao falar da simbologia dos trabalhos realizados pelos alunos do Cesas, assim coloca:

Quando a gente se dispõe a começar algo, a gente tem que fazer o melhor, porque aquilo que é produzido pode ser a essência da transformação lá na frente. Brasília, não é só concreto. Brasília tem tanta coisa boa! E as pessoas quando vem aqui querem conhecer essas histórias. [...] as pessoas se interessam pela marca importada, mas a marca maior que é o povo, que é a essência desse povo: a luta de todo dia para tentar melhorar, as pessoas não veem. Esse é o perfil que a gente vai trabalhar no projeto. Nós vamos fazer a integração. Nós vamos descobrir a habilidade de cada um e vamos inserir nesse curso de biojoias. Buscando lá, o que a vovó fazia e colocar ali com o design inovador, mas com a cara desse povo, com a cara desse projeto e o Cesas como um exemplo. Os jovens vão ter orgulho por ter passado por um projeto desses (PROFESSORA/ARTESÃ DE BIOJÓIAS, 2018).

Percebe-se assim, práticas do design tanto no infográfico quanto nos relatos acima do coordenador e da professora. Na missão estratégica, identificamos a centralidade do usuário na elaboração do serviço e o holismo por levar em consideração a macrorregião de Brasília. Na fala do coordenador percebemos, novamente, o foco no usuário-cidadão e a identificação de novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado. No discurso da professora, aferimos o uso *design thinking* dentro do PTC como ponte entre diversos mundos: o da memória, da representatividade, da identidade e com o mundo do design inovador e das políticas educacionais.

Outros valores que se destacam no uso do DT no PTC é o da cocriatividade e do holismo, principalmente por ser concebido como um projeto guarda-chuva dentro da institucionalidade da escola. Ser considerado como projeto guarda-chuva implica que os outros projetos que a escola tem (como é o caso dos já existentes projetos de rádio tv Cesas

e da horta comunitária) ou que possam vir a implementar, terão que ser aprovados pelos gestores do Talentos Cesas. Essa foi a decisão da gestão da escola, pois considerou ser basilar a articulação entre a equipe de novos projetos com a equipe do PTC. Desta forma, foi percebida a visão holística da escola.

Em relação as práticas do design, essa característica do projeto talentos Cesas oferece, ao ser estudada, uma estrutura criativa para a solução de problemas e identifica novas ideias e novos serviços relevantes. Ela permite que profissionais que não tenham familiaridade com a redação de projetos ou que não desfrutem de tempo suficiente para a elaboração de um, tenham esta parte resolvida, pois necessitam apenas preencher um plano executivo. Logo, foi possível perceber que tal atitude por um lado tem estimulado os demais professores da escola a pensarem em novas temáticas e alternativas de repostas para os problemas vividos pela escola, aumentando a possibilidade de atrair novos projetos. Por outro lado, pode diminuir o número de profissionais da escola que dominam, como um todo, o DT do PTC.

Nesse sentido, identificamos o interesse de uma professora de geografia em trazer para a escola um projeto de educação sexual que ela desenvolve paralelamente à sua atividade docente. Tal atitude da docente ocorreu após ouvir nosso relato acerca da configuração/proposta do projeto Talentos Cesas. Ela expressou o desejo em inserir o tema na escola. Por outro lado, identificamos nas reuniões pedagógicas com os gestores e na entrevista apresentada com a coordenadora do projeto que eles não possuem a compreensão integral do processo de design formulado pelo coordenador geral. Apesar de o PTC propor uma descentralização na gestão, ainda sim depende-se da atuação de seu formulador. É possível captar este cenário na fala da coordenadora da unidade Cesas.

Do início do ano passado (2016) para hoje houve uma evolução absurda. Porque agora o projeto está tomando cara, corpo. Ele começou um pouco fraco, o projeto surgiu a partir de um projeto pessoal do coordenador geral, de uma linha de trabalho que ele tem experiência (educação profissional). Ele andou pela secretaria que é extremamente burocrática, acabou por construir relações com a Diretoria de Educação Profissional (DIEP) e Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), (...) ele consegue amarrar muito as relações de todos os profissionais da escola com o andamento do projeto nas instâncias superiores. Ele está em todas as áreas aqui, ele conhece todos, ele é um ator importante nesse cenário. Mas ainda assim, no início, era um projeto muito solto. Esse projeto tem que se transformar em metodologia... O PTC tem que ser construído coletivamente, como ele está sendo agora. (COORDENADORA

ENTREVISTADA, 2018).

No exposto acima registramos o uso do DT pelas entrevistas e observação dos profissionais que idealizaram e atuam no PTC. Nesse momento, passamos a apresentar percepção dos valores do projeto, do ponto de vista dos estudantes, que são os usuários/cidadãos do serviço ofertado.

4.1.2 Valores do design e o ponto de vista do usuário/cidadão

Nesta etapa, o nosso objetivo foi revelar se os valores que fundamentam o PTC foram captados pelos alunos. Nesta linha relatamos o observado no caso de uma família, na qual a mãe e a filha são alunas de cursos no CESAS. Tal relato da observação participante é importante porque permitiu perceber os valores da **empatia** e **foco no usuário-cidadão**.

Elas se inscreveram no curso de auxiliar de cozinha. No início do segundo semestre de 2017, o coordenador geral realizou um levantamento, através de uma entrevista coletiva em sala, com os estudantes sobre seus anseios, insatisfações em relação aos cursos do PTC. O principal problema relatado foi o da impossibilidade do uso do vale de transporte estudantil fornecido pelo curso. Neste contexto, ele deixou claro que o PTC faz um trabalho contínuo de identificação dos descontentamentos dos alunos em relação aos cursos, deixando aberto o espaço para qualquer tipo de observações que elas venham ter a qualquer momento. Isso permitiu, ao longo do processo, estabelecer uma relação aberta e de confiança entre a gestão e o usuário cidadão.

O fato é que, após estabelecer essa relação de confiança, de escuta, através da empatia, a mãe relatou para a coordenação que uma funcionária da cantina sempre a destratava, e que ela se sentia desprestigiada. A coordenação do curso encaminhou a situação para a direção e depois, foi realizada uma conversa com a funcionária, o que acabou por resolver a situação.

Aqui nós podemos perceber como a abordagem, através do viés da empatia e centrada no usuário, encorajou a aluna a expressar seu descontentamento, o que em um primeiro momento não foi feito. O motivo pelo qual ela não expressou esse dissabor na dinâmica em grupo, nós não sabemos. No entanto, se este conflito deixasse de ser expresso pela aluna, por qualquer motivo que fosse, poderia ser o motivo de sua evasão do curso.

Outra dinâmica da família interessante de perceber foi no término do curso. Com a aplicação do conhecimento adquirido nas aulas práticas e de empreendedorismo do curso de auxiliar de cozinha, eles começaram a vender doces de leite no trajeto entre a casa e a escola.

O valor da **empatia** e do **foco no usuário** teve outro efeito em um aluno entrevistado. Ele é um homem na terceira idade que se inscreveu nos cursos de auxiliar de cozinha pela manhã e operador de áudio à tarde. Paulatinamente, a relação da equipe do PTC com este aluno foi se aproximando devido ao fato dele passar dois turnos na escola. Na entrevista realizada, ao ser perguntando qual característica do PTC mais lhe chamava atenção, ele disse:

O que eu mais me surpreendi no curso foi a amizade, o pessoal valorizando mais a gente, nas aulas do curso, a amizade da professora, amizade e sinceridade, calor humano, o projeto vai aumentando a autoestima da gente (ALUNO ENTREVISTADO, 2018).

Além disso, é digno de nota a mudança de postura do aluno dentro da escola. Ele começou a auxiliar nas demandas do projeto mesmo sem ser requisitado, como por exemplo, ajudar a descarregar computadores, levar cadeiras de um espaço ao outro, transportar projetores, na logística como um todo. Percebemos neste comportamento a demonstração do nível de identificação/comprometimento do aluno com o projeto, ajudando, desta forma, a evitar sua evasão. Prova disso é o fato que ele foi um dos poucos alunos que concluíram o curso de operador de áudio, e em 2018, matriculou-se no curso de massagista.

Continuando nosso percurso, passamos agora a análise dos questionários a fim de identificar os valores fundamentais do projeto que foram captados pelos alunos de teatro e circo. O primeiro valor que aparece na resposta dos alunos foi a possibilidade de desenvolver estrutura criativa para solucionar os problemas contemporâneos através das disciplinas de empreendedorismo e ética oferecidas pelos cursos técnicos:

Achei que era apenas um curso de teatro, só com as matérias mais específicas como encenação e expressão corporal, depois que comecei, percebi que era mais técnico mesmo, que abrange outras matérias como ética e empreendedorismo para complementar (ALUNO QUESTIONADO, 2018).

Outro aluno comenta que:

Antes de começar o curso, eu tinha uma mentalidade irracional sobre a área, acreditava que as coisas eram mais fáceis no mundo da arte, quando fiquei sabendo que o curso seria oferecido no Dulcina, pela referência e a história que tem aquela faculdade de artes, confesso ter me empolgado mais ainda. Foram se passando os dias e meses naquele lugar e o curso e os professores com suas vivências, me mostrou o verdadeiro sentido do teatro, a realidade de um artista no Brasil. O contato com o curso desde então tem me feito crescer como pessoa e profissionalmente, tem me feito entender e conhecer melhor o teatro, tenho amado a experiência de ter esse contato com os meus colegas, de ser o primeiro técnico em teatro de Brasília, e saber que futuramente através dessa oportunidade vou estar deixando um legado como artista, saber que vou ter batalhado por um povo ou nação, minha expectativa desde o começo tem sido sempre positiva (ALUNO ENTREVISTADO, 2018).

No relato deste estudante, podemos apontar alguns aspectos relevantes para nossa reflexão. Percebemos a mudança, no decorrer do processo, no sentido do que o curso significou para ele. O principal ponto foi apreender que a identificação do estudante, ao longo das aulas, fez com que ele constatasse as vicissitudes de um curso técnico pioneiro na área de teatro e ligado ao ensino médio no Distrito Federal. Também foi significativo identificar que o desejo do aluno era deixar um legado para os próximos estudantes do curso, evidenciando assim a assimilação do valor da coparticipação. Este aluno sente-se como um ator participante, que tem algo a contribuir com curso.

Existe uma correlação da fala deste aluno com o Valor 3 do PTC que estabelece “*A apropriação, por parte do aluno, da identificação de seu papel pessoal e profissional como forma de apropriação de seu itinerário formativo como ferramenta pedagógica de consolidação deste objetivo*”. Em nosso entender, essa percepção foi possível pela empatia que se teve. Para além disso, identificou-se que o aluno percebeu não apenas sua missão focal de se qualificar, mas que a presença contínua dele nas aulas significaria a existência do curso e que este seria o legado, enquanto aluno, que ele podia dar.

No questionário perguntou-se se os alunos se sentiam participantes das formulações/decisões do curso. Obteve-se que 75% dos entrevistados responderam de forma positiva. Um aluno respondeu que “sim, não como um chefe, mas que suas opiniões surtiam efeito no grupo”. Outro respondeu “mais ou menos, pois a coordenação sempre nos coloca a par”. Outra aluna assim relatou:

Sim, muito. Apesar de muita coisa não depender de nós (alunos), atualmente estamos sempre bem informados sobre decisões acerca do curso. E me anima muito participar de um curso em que estou sendo ouvido (ALUNA QUESTIONADA, 2018).

Ao final do questionário, perguntou-se aos alunos o que eles desejariam manter no curso como está agora e mais uma vez aparece o valor da empatia:

Manteria a forma como a equipe gestora se preocupa e escuta com os alunos. Manteria a forma como além de aprendermos questões que nos ajudará profissionalmente, aprendemos também questões de empatia ao trabalharmos em grupo (ALUNA QUESTIONADA, 2018).

Assim, percebemos que valores elencados pelo PTC são incorporados pelo corpo estudantil, demonstrando assim a identificação e incorporação do itinerário formativo proposto pelo PTC. Com ênfase na empatia e o foco no usuário. Estes valores auxiliam a combater a evasão escolar. Existem dois fatores negativos se sobrepõem no curso como um todo. Uma infraestrutura não compatível com a expectativa dos alunos de teatro e circo e a não previsibilidade da data de pagamento das bolsas formação. Estes são os fatores que mais desanimam os alunos destes cursos.

CONCLUSÃO

Esta conclusão visa resumir o estudo apresentado acima. Ele consistiu em analisar o modelo de gestão do design do Projeto Talentos CESAS (PTC) visando a possibilidade de se pensar inovação do setor público. Desta forma, essa pesquisa explorou as contribuições da bibliografia sobre gestão democrática, gestão do design e *design thinking*. Observou os seus usos pelo PTC que definiu sua missão estratégica como a contribuição para o desenvolvimento econômico e social sustentável da macrorregião de Brasília, através da oferta, com qualidade, de ferramentas educacionais que permitam aos alunos alavancarem seus projetos pessoais contribuindo com o projeto coletivo de sociedade. E se os valores do projeto foram captados por seus atores e usuários-cidadãos.

Deste modo, identificamos que a realização do PTC no Cesas possibilitou a inserção da Educação Profissional numa escola que anteriormente ofertava exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isto se deu de dois modos. O primeiro ao suscitar a necessidade de reformulação institucional de seu Projeto Político Pedagógico, contando com a participação da equipe de direção, dos professores, dos alunos e servidores terceirizados. E o segundo foi o de ser cadastrada do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), tornando-se assim uma escola ofertante de cursos técnicos.

Passando agora aos objetivos específicos, temos que a relação entre Gestão Democrática com a gestão do PTC se dá na medida em que a segunda efetiva ainda mais a primeira. Ao estabelecer a coparticipação do aluno na construção de seu itinerário formativo, o projeto alarga a participação democrática para além da escolha da equipe de direção. Ele compartilha a responsabilidade da educação com o próprio estudante.

Nosso segundo objetivo específico visou analisar como o *design thinking* está sendo utilizado pelo PTC. Em síntese são três os seus usos. O primeiro uso do DT seria o de flexibilização da oferta de ensino público, entendida como a escola se adequando aos anseios dos alunos que não se enquadraram na oferta regular de ensino e possibilitasse para eles uma formação de qualidade. O segundo uso se dá na oferta de estruturas criativas para o usuário cidadão, ao articular sua missão focal com o ecossistema em que ele habita.

O último uso do DT seria para estabelecer pontes de diálogos entre os alunos da EJA e o mundo da inovação através da autonomia do estudante no processo crítico de participação democrática.

No que tange o terceiro objetivo específico, o de identificar se os valores que fundamentam o projeto foram percebidos pelos atores, a resposta é positiva. Com ênfase nos valores do holismo, empatia e foco no usuário.

Vale dizer também, que O PTC vem auxiliando no compromisso assumido pelo Governo do Distrito Federal (GDF) em cumprir as metas 9 e 11 do PDE, respectivamente 75% da EJA integrada a Educação Profissional (EP) e triplicar as matrículas da EP na rede de ensino.

No entanto, o projeto ainda permanece dependente da atuação direta do coordenador geral para efetivação das ações. Percebemos que os atores começam a participar, mas ainda há bastante campo para eles desenvolverem a participação

Percebemos um aspecto negativo que foi abordado nas entrevistas com profissionais da escola. Foi afirmado que embora haja resultados positivos, muitos dos efeitos são limitados em decorrência que os pressupostos inovadores que o PTC se coloca, ainda está concentrado no conhecimento que possui o coordenador geral sobre o *design thinking*. Outro ponto negativo que afeta o projeto são problemas crônicos, tais como o de infraestrutura e pagamento das bolsas dos alunos. A falta de previsibilidade do pagamento tem gerado angústias nos alunos que a interpretam como um lado negativo do projeto. Esse fato contribuiu com a evasão.

Diante de todo o exposto e a partir do estudo realizado temos alguns apontamentos que desejamos registrar, e que podem ser desenvolvidos em pesquisas futuras. No que tange a relação do *design thinking* e a gestão pública da educação e considerando ser este um estudo de caso que generalizações naturalísticas. No entanto seria importante continuar realizando pesquisas nesta escola e neste campo.

Considerando que a gestão do *design thinking* é uma proposta inovadora, porém recente no âmbito da gestão pública, acreditamos ser possível avançar nesta perspectiva como modelo a ser testado na gestão pública da educação. Partindo do resultado das entrevistas, em que foi revelado o pouco domínio da equipe de profissionais do projeto acerca do modelo de gestão do *design thinkg*, a indicação que fazemos é que sejam

realizados cursos de formação no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, Adilson César. **Gestão Democrática da Educação: a posição dos docentes**. Brasília: FE-UnB, dissertação de mestrado, 2000.

BARROS FILHO, Clóvis de.; POMPEU, Júlio. **A filosofia explica as grandes questões da humanidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

BAUER, Ruben. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.

BEST, K. **Fundamentos de gestão do design**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, C. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. MDIC – Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Diagnóstico do Design Brasileiro**, 2014. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1435234546.pdf>. Acesso em: 06/12/2017.

BRASÍLIA/SEDF. **Projeto Político – Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, 2011.

BROHMAN, M. Kathryn; PICCOLI, Gabriele; ZULKERNINE, Farhana; PARASURAMAN, A.; WATSON, Richard T. A Design Theory Approach to Building Strategic Network-Based Customer Service Systems. In. **Decision Sciences**, Volume 40 Number 3. Ago, 2009.

BROWN, Tim. **Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. New York, HarperCollins, 2009.

BROWN, Tim. **Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Tradução: Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. Butterworth Architecture, 1990.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgard Blücher, 2013.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional - trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

COOPER, R.; PRESS, M. **The Design Agenda: A Guide to Successful Design Management**. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1995.

COOPER, Rachel, JUNGINGER, Sabine, LOCKWOOD, Thomas. **Design Thinking and design management: A research and practice perspective**. In LOCKWOOD, Thomas. In. **Design thinking: Integrating innovation, customer experience, and brand value**. New York: Allworth Press, 2006.

CROSS, Nigel. **Designerly ways of knowing: design discipline versus design science**. In. **Design Issues**, Vol.17 Issue 3, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/doi:10.1162/074793601750357196>. Acessado em: 02/02/2018.

CUNHA, Lucas do Monti Nascimento. **A inserção do design na administração pública carioca**. Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=25602@1> Acesso em: 06/12/2017.

DESIGN COMMISSION. **Restarting Britain 2: Design and Public**. In. Design Management. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1995.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alvez, 1977.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo. Annablume, 2008.

FLUSSER, Vilém. **Uma filosofia do design: a forma das coisas**. Lisboa: Relógio D'Água, 2010.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. FEITOSA, Mairla. Políticas Públicas e luta pela garantia de direitos da população em situação de rua no Distrito Federal. In: RESENDE, Viviane de Melo. SILVA, Rosimeire Barbosa da. Orgs. **Diálogos sobre resistência: organização coletiva e produção do conhecimento engajado**. Campinas/SP. Pontes Editores, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadão**. 9. ed. São Paulo. Cortez, 2003.

GALVANI, Pascal. Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002.

HELVETICA. Direção de Gary Hustwit, Produção: Gary. Estados Unidos, 2007. Disponível: <<http://www.hustwit.com/category/helvetica/>>. Acesso em: 06/12/2017.

HUSTWIT, Gary. Helvetica/Objectified/Urbanized: The Complete Interviews. In: **The Design Trilogy Interviews**. Versions Publishing, 2015. Disponível em: <<https://itunes.apple.com/gb/book/helvetica-objectified-urbanized-the-complete-interviews/id966610574?mt=11>>. Acesso em: 06/12/2017.

JOSEPHSON, John.; JOSEPHSON, Susan. **Abductive Inference: Computation, Philosophy, Technology**. Cambridge: Cambridge University Press. Londres, 1994.

LAWSON, B. **How designers think: the design process demystified**. Londres: Butterworth Architecture, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo. Loyola, 1989.

LIMA, Airan Almeida de; BELTRAMI, Virgínio. **Projeto Talento CESAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos**. In: **Revista Com Censo**. 3ª Edição Especial, nº6. Ago 2016. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/306-revista-com-censo/485-revista-com-censo.html>>. Acesso em: 06/12/2017.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Estetização Do Mundo: Viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015. Londres. Pearson Education, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas; MERINO, Eugenio Andrés Díaz. **Gestão de design como estratégia organizacional**. Londrina. EDUEL, 2008.

MEDINA, Eden. **Designing Freedom, Regulating a Nation: Socialist Cybernetics in Allende's Chile**. In: **Journal of Latin American Studies**, nº 38, 2006. Disponível em: <<https://www.informatics.indiana.edu/edenm/EdenMedinaJLASAugust2006.pdf>>. Acesso em: 06/12/2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Gestão Democrática da Educação: Um pouco de história**. Pesquisa em andamento. Mimeo. Brasília, 2005.

MINTROM, Michael. Design Thinking in Policymaking Processes: Opportunities and Challenges. In: **Australian Journal of Public Administration**, vol. 75, no. 3, 2016.

MOZOTA, Brigitte Borja de. **Design Management: Using Design to build brand value and corporate innovation**. Allworth Press. Nova York 2003.

OBJECTIFIED. Direção de Gary Hustwit, Produção: Gary Hustwit. Estados Unidos, 2009. Disponível em: <<http://www.hustwit.com/category/objectified/>>. Acesso em: 06/12/2017.

OLIVEIRA, Nelson do Vale. **O cotidiano da burocracia: o amorismo no dia-a-dia do Serviço Público Federal**. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18548>> Acesso em: 06/12/2017.

PEREIRA, Eva Waisros. ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. 28ª. ANPED.GT02.2005. acessado em 05 de junho de 2018.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis; PONTES, Felipe. **Design thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012.

PORTO, Bruno. Brasília é a nova cidade criativa da UNESCO no campo do design. Mas o que exatamente significa isso? In. **Portal Design Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://www.designbrasil.org.br/entre-aspas/brasil-e-a-nova-cidade-criativa-da-unesco-no-campo-do-design-mas-o-que-exatamente-significa-isso/>>. Acesso em: 01/03/2018.

PRETO, Seila Cibele Sitta; FIGUEIREDO, Luiz Fernando Gonçalves de. O pensamento sistêmico como ferramenta organizacional da gestão de design nos grupos produtivos econômicos solidários. In. **Revista Científica de Design**. Londrina, Vol. 3 Número 1. Jul 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/viewFile/12374/11340>>. Acesso em: 06/12/2017.

ROWE, Peter. **Design thinking**. Cambridge MA. MIT Press 1997.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. 1. ed. Brasília. Líber Livro. 2005.

SANDERS, E; STAPPERS, P. Co-creation and the new landscapes of design. In. **International Journal of Cocreation in Design and the Arts**. Vol. 4. 2008.

SCHNEIDER, Beat. **Design: uma introdução: o design no contexto social, cultural e econômico**. São Paulo. Blucher, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDF). **Brasília 50 anos: coletânea de dados do censo escolar 2000 – 2009**. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDF). **Cadernos de matrícula do Distrito Federal**. 2016.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: prática sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In. Luiz Fernandes Dourado e

Vitor Henrique Paro (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo. Xamã, 2001.

SIMON, Herbert A. **The Sciences of the Artificial**. 3^aed MIT Press, Cambridge. 1992.

SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Operations Management**. Financial Times, 2000.

SOARES GUIMARÃES RODRIGUES, Rodrigo. **A Gestão Democrática na Educação do Distrito Federal: Concepções e Historicidade das Experiências de 1957, 1995 e 2012**. Tese de Doutorado. 2016.

Stacey, R., Griffin, D., & Shaw, P. **Complexity and management: fad or radical challenge to systems thinking?** London. Routledge, 2000.

STICKDORN, Marc; SCHNEIDER, Jakob. **This is service design thinking: basics, tools, cases**. Hoboken. John Wiley & Sons, 2011.

THOMPSON, Michael; KOSKINEN, Tapio. **Design for growth and prosperity**. Helsinki, DG Enterprise and Industry, European Commission, 2012.

TROCCHIANESI, Raffaella. From the place identity to scenarios for the valorisation of the territory: Design as an interpreter of new vocations and languages to the fruition. In. **Strategic Design Research Journal**. Set 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/doi:10.4013/sdrj.2012.53.05>

URBANIZED. Direção de Gary Hustwit, Produção: Gary Hustwit. Estados Unidos, 2011. Disponível em: <<http://www.hustwit.com/category/urbanized/>>. Acesso em: 06/12/2017.

VARGO, Stephen. L.; LUSCH, Robert. F. Evolving to a new dominant Logic for Marketing. **Journal of Marketing**. n. 68. 2004. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/200167378>>. Acesso em: 06/12/2017.

VOORBERG, W. H; BEKKERS, V. J. J. M; TUMMERS, L. G. A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production. In. **Public Management Review**. Vol. 17, No 9, 2015.

VOORBERG, W. H; BEKKERS, V. J. J. M; TUMMERS, L. G. **Co-creation and Co-production in Social Innovation: A Systematic Review and Future Research Agenda**, 2014. Acessado em: <https://www.researchgate.net/publication/272566592_Cocreation_and_Coproduction_in_Social_Innovation_A_Systematic_Review_and_Future_Research_Agenda>. Acesso em: 06/12/2017.

ZIZEK, Slavoj (Org). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Contraponto, 1996.

ZWIERS, Marcel. Dutch design. Time for a new definition. In. **Touchpoint – The journal of service design**. Vol. 1 No.1 Colônia Abr, 2009. disponível em: https://issuu.com/touchpoint_journal/docs/touchpoint_1-1

APÊNDICE I

Apêndice 1: Questionário Gestores.

Dimensão	Características	Perguntas
Gestão do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser centrada no usuário; 2. Cocriativa; 3. Sequenciada; 4. Evidenciada; 5. Holística; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Você poderia me dizer no que consiste seu trabalho, suas responsabilidades, sua rotina diária no trabalho 2) Você poderia me dizer um pouco do contexto de seu trabalho. Por exemplo, como começou o seu interesse em trabalhar com educação no setor público? 3) Como os anseios e necessidades dos alunos refletem no seu trabalho?
Escada do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. DM1 – Design esporádico; 2. DM2 – Design como marketing; 3. DM3 – Design solo; 4. DM4 – Design estratégico; 	<ol style="list-style-type: none"> 4) Na sua percepção, qual é a situação do projeto Talentos CESAS no momento?
Práticas do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. Focam os serviços no usuário-cidadão; 2. Oferecem estrutura criativa para a solução de problemas; 3. Testam as possíveis interações das potenciais soluções dos problemas, possibilitando uma melhor aprendizagem sobre o tema; 4. Identificam novas ideias e serviços relevantes ao contexto estudado; 5. Envolvem os usuários cidadãos no processo de reforma dos serviços. 	<ol style="list-style-type: none"> 5) Quem você acha que são os principais atores, parceiros, pessoas, etc? E porque? 6) Quais são as práticas mais importantes? 7) Quais são os aspectos negativos ou os maiores desafios do projeto? 8) Quais fatores o tornaram mais fácil? Porque? 9) Se você pudesse mudar algo, o que seria? E porque? 10) O que você manteria como está agora? Porque? 11) Como você vê a situação evoluindo? Porque é assim?
Valores do design	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inovação social; 2. Criatividade; 3. Coparticipação; 4. Empatia; 5. Foco no usuário; 	<ol style="list-style-type: none"> 12) Como você travou conhecimento com o Design Thinking? 13) O Design Thinking é usado muito no setor privado, quais adaptações você teve que fazer para aplicá-lo no serviço público? 14) Na sua opinião, quais valores são importantes para o Projeto Talentos CESAS? 15) Quais as características necessárias para alguém fazer parte do projeto? 16) Você avalia o Projeto como uma inovação no setor público? Em que medida? 17) Na sua visão, e do ponto de vista da gestão, quais características são importantes para se inovar no sistema público? 18) Teria alguma coisa a mais que você gostaria de falar, alguma coisa que eu deixei de mencionar? 19) Qual é o paradoxo central do projeto? E porque ele é tão difícil de se resolver? 20) Na sua visão, no que consistiria um sucesso para o projeto?

APÊNDICE II

Apêndice 2: Questionário realizado no Google Formulários.

1. Qual a importância deste curso para você?
2. Você poderia me dizer qual era sua expectativa antes de começar o curso? E depois que começou?
3. Você julga que o curso vem atendendo você, e os estudantes em geral, de maneira adequada?
4. Você sente que seus anseios e necessidades estão sendo levados em consideração? Como?
5. Se você fosse falar sobre o curso, você sentir-se-ia representado?
6. Teria algum ponto que poderia ser melhorado? Como?
7. Você sente-se, em alguma medida, participante da formulação do curso?
8. Desde o início, até o presente momento, você percebeu alguma alteração de características do curso? Se sim, quais?
9. Se eu lhe pedisse para elencar quais os valores do curso, quais seriam?
10. De que modo você vê a relevância deste curso em sua vida?
11. Na sua opinião quais aspectos práticos são importantes para o andamento do curso?
12. Você consegue perceber tentativas por parte da equipe gestora de solucionar os problemas de maneiras diferentes?
13. Se você pudesse mudar algo no curso, o que seria? E porquê?
14. O que você manteria como está agora? Porque?
15. Teria alguma coisa a mais que você gostaria de falar, ou alguma coisa que eu deixei de perguntar?

ANEXO I

Anexo 1: Avaliação quantitativa

Este questionário foi aplicado somente aos estudantes dos cursos técnicos de Teatro e Circo. É importante dizer que esta avaliação foi realizada antes que as disciplinas tivessem terminado. No final do semestre será realizada uma nova avaliação para contraste com a primeira deste semestre.

O questionário foi construído de tal modo que estudantes atribuíssem notas que variam de 1 a 5: (1) Não se aplica, (2) insatisfatório, (3) satisfatório, (4) muito bom, (5) ótimo. A somatória simples das notas é o valor da avaliação. O valor máximo é de 290 pontos.

Começamos pelo curso de circo. No momento da avaliação tinha-se 9 alunas ao total, no dia da avaliação foram respondidos 6 questionários apenas.

Organização geral recebeu 17,29 de 20; infraestrutura 17,29 de 25; Atividades de Ensino e Material Didático 23,86 de 25. As disciplinas receberam: Hist. circense teve média 39 de 40, a avaliação do curso foi de 13,14 de 15; Fundamentos da dança recebeu 31 de 40 e o curso recebeu 9,71 de 15; Empreendedorismo recebeu 39,29 de 40 e 14,29 do curso de 15.

Teatro foram feitas 19 avaliações e as notas máximas são as mesas do circo.

Organização geral 15,50 de 20; infraestrutura 15,00 de 25; Atividades de Ensino e Material Didático 18 de 25. As disciplinas receberam: Voz Corpo e Movimento 29,68 de 40, o curso 10,89 de 15; Informática 34,89 de 40 e o curso 12,68 de 15; Ética e estética 32,32 de 40 e o curso 11,89 de 15; Criação de texto 38,63 de 40 e o curso 14 de 15.

GUIA PARA AVALIAÇÃO

Para o correto preenchimento do questionário, basear-se nos parâmetros de qualidade abaixo em relação a cada item.

ÓTIMO 05 – Será pontuado quando preencher todos os requisitos.

MUITO BOM 04 – Será pontuado quando preencher a grande maioria dos requisitos.

SATISFATÓRIO 03 – Será pontuado quando preencher alguns requisitos e outros precisem ser melhorados.

INSATISFATÓRIO 02 – Será pontuado quando o item deixar a desejar ou não corresponder às expectativas.

NÃO SE APLICA 01 - Será pontuado quando não se aplicar ao item, ou seja, quando não houver

ORGANIZAÇÃO GERAL

PORTARIA – Deverá ser observado em relação a este item o porteiro, se o mesmo está presente nos horários de entrada e saída e sua pontualidade, a sua presteza e educação para com os alunos, professores e a comunidade.

SECRETARIA – Caso a sua unidade tenha secretaria, deverá ser observado se o aluno tem as suas necessidades atendidas, ou seja, se o horário de funcionamento é de acordo com o turno das aulas, se as demandas solicitadas são atendidas com agilidade.

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO – É a pessoa responsável pela documentação do aluno. Deverá ser observado se acaso tiver realizado uma solicitação a ele referente a documentos, se a mesma foi atendida, o registro de frequência tem sido feito ou se a orientação para tal tenha sido realizada de forma correta e clara, e em seu contato o mesmo é prestativo e educado.

SUPERVISOR DE UNIDADE – É a pessoa responsável pela organização pedagógica da unidade, deverá ser observado se o supervisor atende as solicitações dos alunos, se é presente e pontual, e se o mesmo é prestativo e educado.

LOCAL /ACESSO - Deverá ser observado o acesso ao local, se possuem paradas de ônibus, estações de metrô próximas a unidade de ensino, e avaliar também o acesso por meio de transportes alternativos, como por exemplo, bicicletas. Verificar se as proximidades da unidade são consideradas perigosas e se oferece algum risco a segurança dos alunos e da comunidade.

INFRAESTRUTURA DA UNIDADE DE ENSINO OU UNIDADE REMOTA

Neste item deverão ser observados os quesitos de infraestrutura da unidade, relacionados ao espaço físico, se a ventilação é adequada, se a iluminação está de acordo com as necessidades e se o local é bem conservado e se o ambiente é limpo.

ATIVIDADES DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO

SEQUÊNCIA LÓGICA DOS ASSUNTOS – Neste item deverá ser observado se as atividades e os materiais didáticos estão em conformidade ao nível do curso ministrado e se os assuntos estão sendo abordados de forma sequencial e lógica. Analisar se as avaliações aplicadas pelo professor condizem com o conteúdo ministrado em aula e o grau de qualidade das mesmas além da clareza e objetividade em sua linguagem e nos conteúdos abordados.

PROFESSOR

Avaliar se o professor possui domínio do conteúdo e ao transmitir informações apresenta confiança, se toda a matéria do dia é ministrada dentro do período de aula, observar a forma como se relaciona com a turma, se a mantém motivado e interessado no assunto, se demonstra conhecimento do mercado de trabalho, se auxilia nas atividades práticas, e a se é pontual e assíduo.

O CURSO

Avaliar se o curso supriu as expectativas em relação ao conhecimento adquirido e a respeito da organização geral desde o ingresso do aluno até a conclusão.

AVALIAÇÃO DO CURSO

Utilizar a escala abaixo (ÓTIMO 05, MUITO BOM 04, SATISFATÓRIO 03, INSATISFATÓRIO 02 e NÃO SE APLICA 01) para expressar a sua avaliação.

05 ÓTIMO	04 MUITO BOM	03 SATISFATÓRIO	02 INSATISFATÓRIO			01 NÃO SE APLICA	
ORGANIZAÇÃO GERAL			01	02	03	04	05
PORTARIA							
SECRETARIA							
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO							
SUPERVISOR DE UNIDADE							
INFRAESTRUTURA DA UNIDADE DE ENSINO OU UNIDADE REMOTA			01	02	03	04	05
LOCAL /ACESSO							
ESPAÇO FÍSICO							
VENTILAÇÃO							
ILUMINAÇÃO							
CONSERVAÇÃO/LIMPEZA							

ATIVIDADES DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO	01	02	03	04	05
SEQUÊNCIA LÓGICA DOS ASSUNTOS					
COERÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM COM OS CONTEÚDOS ABORDADOS					
QUALIDADE DAS ATIVIDADE					
CLAREZA E OBJETIVIDADE DA LINGUAGEM					
CONTEÚDOS ABORDADOS					

PROFESSOR:	01	02	03	04	05
DISCIPLINA:					
DOMÍNIO DO CONTEÚDO					
ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO DE AULA					
RELACIONAMENTO COMA TURMA					
MANTÉM A TURMA MOTIVADA E INTERESSADA NO ASSUNTO					
REVELA CONHECIMENTO DO MERCADO DE TRABALHO					
SUPERVISÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS					
PONTUALIDADE					
ASSIDUIDADE					
O CURSO	01	02	03	04	05
SOBRE SUA EXPECTATIVA					
CONHECIMENTO ADQUIRIDO					
ORGANIZAÇÃO GERAL					

Avaliação quantitativa

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Educação Profissional
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONATEC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Educação Profissional
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONATEC

NOME DO PROFESSOR: <u>Luciana</u>	01	02	03	04	05
NOME DA DISCIPLINA: <u>Emprego de 200h</u>					
DOMÍNIO DO CONTEÚDO				X	
ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO DE AULA				X	
RELAIONAMENTO COMA TURMA				X	
MANTEM A TURMA MOTIVADA E INTERESSADA NO ASSUNTO				X	
REVELA CONHECIMENTO DO MERCADO DE TRABALHO				X	
SUPERVISÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS				X	
PONTUALIDADE				X	
ASSIDUIDADE				X	
O CURSO:	01	02	03	04	05
SOBRE SUA EXPECTATIVA				X	
CONHECIMENTO ADQUIRIDO				X	
ORGANIZAÇÃO GERAL			X		

32/

NOME DO PROFESSOR: <u>Luciana</u>	01	02	03	04	05
NOME DA DISCIPLINA: <u>Emprego de 200h</u>					
DOMÍNIO DO CONTEÚDO				X	
ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO DE AULA				X	
RELAIONAMENTO COMA TURMA				X	
MANTEM A TURMA MOTIVADA E INTERESSADA NO ASSUNTO				X	
REVELA CONHECIMENTO DO MERCADO DE TRABALHO				X	
SUPERVISÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS				X	
PONTUALIDADE				X	
ASSIDUIDADE				X	
O CURSO:	01	02	03	04	05
SOBRE SUA EXPECTATIVA				X	
CONHECIMENTO ADQUIRIDO				X	
ORGANIZAÇÃO GERAL				X	

30/

15/

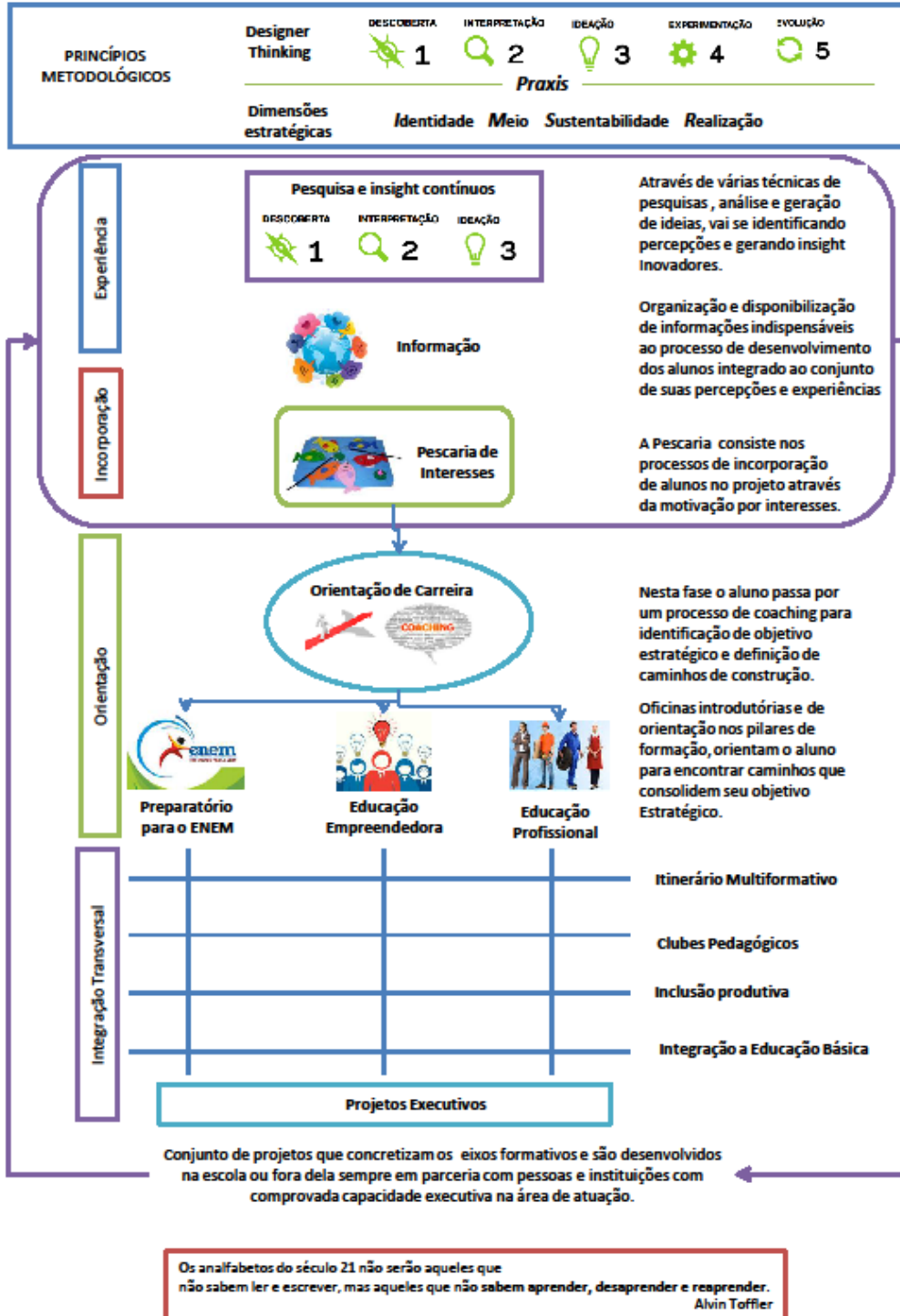
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC
Setor Bancário Norte, Edifício Planície, Quadra 02, Bloco "C", 1º andar
Brasília-DF - CEP: 70.040-020 Fone(s): (011) 3361-3345
e-mail: pronatec_gf@gmail.com

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC
Setor Bancário Norte, Edifício Planície, Quadra 02, Bloco "C", 1º andar
Brasília-DF - CEP: 70.040-020 Fone(s): (011) 3361-3345
e-mail: pronatec_gf@gmail.com

Fonte: próprio autor.

ANEXO II
Anexo 2 – Figura 4 - Primeiro infográfico do Projeto Talento CESAS

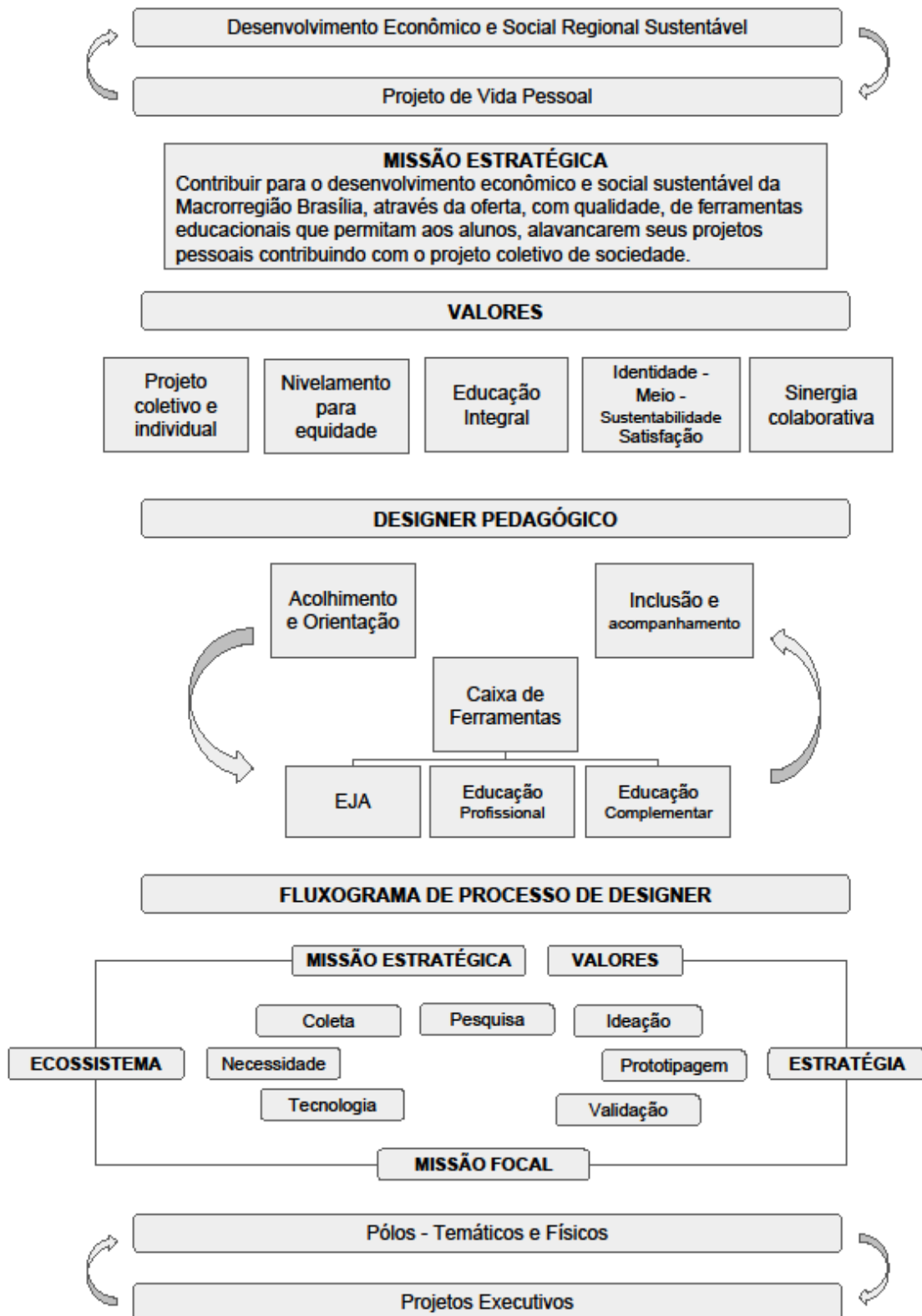
PROJETO – TALENTOS CESAS



Fonte: Documento disponibilizado pelo coordenador do projeto.

ANEXO III

Anexo 3 – Figura 5 - Infográfico atual do Projeto Talentos CESAS



Fonte: Documento disponibilizado pelo coordenador do projeto.