

DESIGN THINKING E DESIGN SPRINT: metodologias possíveis para a Educação Integral e para o desenvolvimento das competências socioemocionais aplicadas ao Ensino da Sociologia

DESIGN THINKING AND DESIGN SPRINT: possible methodologies for the Integral Education and for the development of socioemotional competences applied to Sociology Teaching area

Leonardo Ferreira¹, Kenya Marcon²

ORCID IDS

Ferreira L - <https://orcid.org/0000-0001-6843-1841>

Marcon K - <https://orcid.org/0000-0003-4645-2259>

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar como as novas metodologias podem auxiliar a Educação Integral no desenvolvimento das competências socioemocionais. Para tanto, busca-se analisar, a partir de uma abordagem metodológica pautada na revisão bibliográfica, o conceito de Educação Integral, assim como seus principais elementos. Posteriormente, objetiva-se identificar o conceito de competências socioemocionais, por meio das competências gerais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular. A partir disso, são apresentadas duas metodologias passíveis de adaptação para uso na Educação Integral: Design Thinking e Design Sprint. A proposta deste artigo é verificar, por meio da análise da aplicabilidade dessas ferramentas, como estas metodologias requerem e desenvolvem as competências socioemocionais no Ensino da Sociologia. O trabalho finaliza com o cruzamento de dados que demonstram como estas novas metodologias, de fato, auxiliam a Educação Integral no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Palavras-chave: Educação Integral. Competências socioemocionais. Design Thinking. Design Sprint. Ensino da Sociologia.

Abstract

This article aims to analyze how new methodologies can help the Integral Education in the development of socioemotional competences. In order to do so, it seeks to analyze, from a methodological approach based in a theoretical review, the concept of Integral Education, and its main elements. Subsequently, it identifies the concept of socioemotional competences in the National Common Curriculum used in Brazilian schools. From this, two methodologies that can be adapted to be used in Integral Education are presented: Design Thinking and Design Sprint. The purpose of this article is to verify, through the analysis of the applicability of these two methodologies, how then require and develop socioemotional competences in Sociology Teaching area. The paper ends with the cross-checking of data that demonstrate how these new methodologies, in fact, help the Integral Education to develop socioemotional competences.

Keywords: Integral Education. Socioemotional competences. Design Thinking. Design Sprint. Sociology Teaching.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Campus Leopoldina)

² Universidade de Taubaté

Autor Correspondente: lgferreira81@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ tem como tema as novas metodologias, em especial as denominadas *Design Thinking* e *Design Sprint*, e sua potencial relação com a educação integral e com o desenvolvimento das competências socioemocionais no Ensino da Sociologia. A principal justificativa para a realização da presente investigação é contribuir e para auxiliar os professores, dos diferentes níveis e das diferentes áreas, no desenvolvimento e no aprimoramento de suas estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem, por meio do uso das novas metodologias, adaptadas à educação integral, a fim de desenvolver em seus estudantes as competências socioemocionais. Isso, por si só, justifica este estudo, uma vez que a educação integral e as competências socioemocionais são elementos fundamentais não apenas das atuais políticas educacionais, mas também das tendências pedagógicas contemporâneas. Dentro deste contexto, busca-se, portanto, investigar como as novas metodologias, nomeadamente *Design Thinking* e *Design Sprint*, podem auxiliar a educação integral no desenvolvimento das competências socioemocionais, quando adaptadas às necessidades educacionais de cada contexto.

Dentre os objetivos do presente trabalho destacam-se a definição conceitual de educação integral, assim como das novas metodologias (*Design Thinking* e *Design Sprint*) e a análise de como estas novas metodologias podem ser desenvolvidas na educação integral, e também aplicadas, especificamente no ensino da Sociologia. Busca-se também, com este trabalho, a descrição e a interpretação do conceito de competências socioemocionais, dentro do contexto escolar. E, por fim, objetiva-se estabelecer a devida relação entre o conceito de educação integral, de competências socioemocionais e os propósitos práticos das novas metodologias (*Design Thinking* e *Design Sprint*).

A presente análise é realizada por meio de uma revisão de literatura, constituindo-se, portanto, como um estudo teórico. O objetivo será, como menciona-

do anteriormente, apresentar e analisar o que se tem discutido conceitualmente sobre esse tema e estabelecer uma possível correlação entre as suas variáveis conceituais, a saber: as novas metodologias, (*Design Thinking* e *Design Sprint*), a educação integral e as competências socioemocionais, dentro do contexto do ensino da Sociologia.

Vários autores tratam do assunto e das possibilidades de adaptação das novas metodologias para diversas áreas, inclusive para a educação. De acordo com Brown (2010), o *Design Thinking* se constitui em uma abstração de modelo mental largamente utilizado por profissionais de *designer* com o objetivo de dar vida às suas ideias. Ainda de acordo com o autor, não apenas este modelo mental, como também os seus conceitos, podem ser utilizados e aplicados em quaisquer contextos, tanto de negócios, quanto sociais (BROWN, 2010). Portanto, o *Design Thinking* é uma abordagem acessível à inovação e pode ser integrada na geração de novas ideias, em vários setores da sociedade.

O *Design Thinking* consegue “[...] oferecer aos profissionais das várias orientações/formações uma estrutura metodológica capaz de desconstruir e reconstruir, resolver e solucionar problemas, experimentar e prototipar questões e problemas (NITZSCHE, 2011, p. 13). Ao adotar as estratégias dos *designers*, a fim de encontrar soluções para problemas complexos, o *Design Thinking* se apresenta como uma perspectiva humanista de inovação e criatividade centrada no trabalho colaborativo. Assim, diversos estudos têm demonstrado que o uso desta metodologia atinge resultados efetivos na criação e na inovação, tanto mercadológica, quanto educacional (BROWN, 2008).

Segundo Cavalcanti e Filatro (2017), o *Design Thinking* tem sido adotado pela área da educação para facilitar a criação inovadora dos estudantes. Contudo, na educação, apenas se pode considerar que houve inovação, por meio do *Design Thinking*, se for possível averiguar a evidência de aprendizagem (CAVALCANTI; FILATRO, 2017). As autoras postulam que para haver aprendizado, é necessário adquirir novos conhecimentos e que, por meio do *Design Thinking* e de suas possibilidades de inovação na área educacional, é possível atingir esse objetivo.

1 Desdobramento da minha monografia (Licenciatura em Sociologia - Universidade de Taubaté, 2018) sob orientação da Profa. Ma. Kenya J. Marcon.

Em 2010, educadores da *Riverdale School* (Nova York, EUA) colaboraram com a IDEO (empresa estadunidense de *design* e inovação) no desenvolvimento de ferramentas do *Design Thinking* para a área da educação. A primeira versão do material, chamada "*Design Thinking for Educators*", foi lançada em 2011. Este material tem como objetivo proporcionar ao educador métodos e processos de *design* adaptados não apenas para a sala de aula, como também para se refletir sobre os currículos programáticos, os ambientes de ensino-aprendizagem e a interação com outros educadores. A segunda edição desse material foi traduzida para o português em 2014 e recebeu o nome de *Design Thinking para Educadores* (REGINALDO, 2015).

Na prática, este modelo de pensamento centrado no ser humano, colaborativo e experimental se desenvolve ao longo de cinco fases que auxiliam desde a identificação do desafio até a construção da solução. São elas: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. Como se verá posteriormente, as etapas do *Design Thinking* para Educadores sugerem que haja desafio para motivar a geração de uma ideia, por meio de um protótipo. Logo após a materialização dessa ideia, ela irá para a fase de evolução com um possível cronograma, estabelecimento de parceiros e o planejamento dos próximos passos a serem realizados (REGINALDO, 2015).

O artigo está organizado da seguinte maneira. Na primeira seção do trabalho será definido o conceito de educação integral e seus principais elementos, assim como, será descrito e interpretado o conceito de competências socioemocionais no âmbito do contexto escolar. Em seguida, serão apresentadas as novas metodologias (*Design Thinking* e *Design Sprint*), buscando analisar como essas novas metodologias são desenvolvidas e aplicadas na educação integral, especificamente no escopo do ensino da Sociologia. Posteriormente, será realizada uma associação entre o conceito de educação integral, competências socioemocionais e os propósitos práticos das novas metodologias (*Design Thinking* e *Design Sprint*). Por fim, serão apresentados os resultados da discussão, assim como serão tecidas algumas considerações.

Espera-se, com esta reflexão, encontrar uma cor-

relação efetiva entre as novas metodologias (*Design Thinking* e *Design Sprint*), adaptadas para uso na educação integral, e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em outras palavras, espera-se encontrar nas novas metodologias, caminhos plausíveis que possam auxiliar o professor a desenvolver em seus estudantes, no âmbito da educação integral, as competências socioemocionais. Pretende-se, dessa maneira, contribuir para a ampliação do conhecimento nesse campo de investigação. Daí a relevância, as vantagens e os benefícios da presente reflexão, uma vez que sua discussão dialoga e se constitui em elementos essenciais não apenas das atuais políticas públicas da educação, mas também das mais avançadas tendências pedagógicas da contemporaneidade.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para se pensar o conceito de Educação Integral, cabe apresentar o que Vasconcelos (2005) discute sobre o tema, bem como vale ressaltar, em linhas gerais, a obra de Moll (2012). Segundo Vasconcelos (2005), tendo em vista o caráter emancipatório inerente à Educação Integral, o que primeiramente interessa neste sentido é o conceito amplo do planejamento, segundo o qual planejar significa antecipar mentalmente uma ação a ser realizada, e agir de acordo com o previsto. Assim, de acordo com o autor (2005), planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou.

Para Vasconcelos (2005):

A Educação Integral é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade democrática, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua **totalidade** (consciência, caráter e cidadania), tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade (VASCONCELOS, 2005, p. 303, *grifo nosso*).

Além disso, Vasconcelos (2003) postula que os aspectos socioafetivos, desenvolvidos por meio da Educação Integral (participação, comportamento, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, inte-

resse, criatividade, capricho, independência, etc.), devem ser trabalhados e avaliados, mas sem vinculação à promoção / retenção, ou seja, não se deve atribuir nota.

Já o livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, de Jacqueline Moll (2012), está inserido em um conjunto de obras que conduzem a uma reflexão sobre a educação como formação integral, de modo a expô-la enquanto um projeto coletivo viável, concretizado em práticas que possibilitam reinventar a escola. Neste contexto, a noção de educação é considerada pela autora como articuladora de ações, de educadores, de agentes e de instituições, logo, as reflexões não são tratadas como uma mera retórica.

De acordo com a autora, seu livro tem uma organização bastante parecida com o processo que instituiu, a partir de 2007, sob a coordenação do Ministério da Educação, amplo debate no território nacional sobre Educação Integral, alavancado pelo documento *Educação Integral: texto-referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009), o qual foi fruto de trabalho conjunto de representantes de diversas áreas e âmbitos, incluindo pesquisadores, professores e educadores de várias regiões do país (MOLL, 2012).

Também responsável pela organização do documento, a professora Jacqueline Moll (2012), desde então, tem gerenciado a gestão do processo o qual não só identifica e visualiza as experiências que estão em curso, por intermédio de estudos realizados com o auxílio de pesquisadores de universidades públicas, como também incentiva e acompanha tantas outras construídas e construindo-se, principalmente pela adesão ao Programa Mais Educação, indutor da política de Estado para a Educação Integral.

O livro de Moll (2012) foi organizado como uma obra coletiva, polifônica e reveladora de um movimento que ganha grandes proporções no país em direção à ampliação não só dos tempos *de* e *na* escola, mas dos espaços entendidos como significativamente educativos, o que confere a importância do livro.

Diante disso, *Caminhos da Educação Integral no Brasil* (MOLL, 2012) é uma reunião de textos que enfatizam o direito a outros tempos e espaços educativos, que só pode ser assegurado mediante um proje-

to de educação que considere a integralidade do ser humano e a responsabilidade social, portanto, coletiva, por esse projeto, o que demanda, certamente, novos pactos entre educadores, sociedade e governo (MOLL, 2012).

Na primeira parte do livro (MOLL, 2012), os pressupostos conceituais e históricos acerca da Educação Integral são o tema central, e são discutidos por educadores essenciais para o debate contemporâneo: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. O direito à educação e a (re)humanização da educação ainda são referência para a problematização da qualidade social da educação pública, segundo Marcos Antônio M. das Chagas, Rosemaria J. V. Silva e Sílvio Cláudio Souza no texto *Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro*; também para Celso Ilgo Henz em *Paulo Freire e a Educação Integral* e Jaime Giolo em *Educação de tempo integral*.

Fechando esse momento do livro, Ubiratan D'Ambrosio, com o artigo *Formação de valores: um enfoque transdisciplinar*, adverte que a Educação Integral culmina na formação de conhecimento e na vivência de sistemas de valores subordinados à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação; Marta K. O. Rabelo, com *Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos*, destaca o Programa Mais Educação para discutir a concepção de Educação Integral como política pública. E, finalmente, a própria organizadora, Jacqueline Moll (2012) discorre sobre os compromissos para a consolidação da Educação Integral como política pública e as contribuições do Programa Mais Educação no artigo *A agenda da Educação Integral*.

Sobre a revisão de currículos escolares, o outro conjunto de artigos apresenta como temas principais a sustentabilidade, a intertransculturalidade, a educação para a paz e os direitos humanos: Rachel Trajber discute políticas públicas para os desafios da contemporaneidade em *Educação Integral em escolas sustentáveis*; Roberto Padilha defende a necessidade de articular saberes a partir de ações e parcerias intergeracionais, interterritoriais, intersetoriais e interculturais, princípios caros para a operacionalização de quaisquer projetos de Educação Integral, em *Educação Integral e currículo intertranscultural*.

João Roberto de Araújo, em *Ensinar a paz: proposta para um currículo de Educação Integral*, analisa a relação entre agressividade, educação e violência; Paulo César Carbonari, em *Direitos humanos e Educação Integral: Interfaces e desafios* retorna a ideia de educação enquanto formação de sujeitos de direitos (MOLL, 2012).

Portanto, nessa reunião de textos, percebe-se a convergência de ideias provenientes dos mais diversos autores ao problematizarem a escola pública e apontarem para as reais possibilidades de sua reinvenção, sendo a promoção da Educação Integral, evidentemente compreendida em sua plenitude de formação humana, não só uma escolha metodológica, mas sobretudo, uma ação política, social e filosófica. Para Moll (2012), o volume da obra justifica-se pela consistência das reflexões nela contidas, oferecendo material substancial para a continuidade do debate sobre Educação Integral.

1.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que se tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o parágrafo 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC (BRASIL, 2018) integra a política nacional da Educação Básica e, ao mesmo tempo, contribui para o alinhamento de outras políticas e

ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC (BRASIL, 2018), **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 1996).

1.2.1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2018, P. 9-10):

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais pode ser encontrado, de forma fluida, em diferentes das dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018). Contudo, será dada atenção especial ao item de número nove, pois o intuito aqui é conceituar o que se trata por **competências socioemocionais**.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser cria-

tivo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para saber lidar com a informação cada vez mais disponível, a fim de atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicando os conhecimentos na resolução de problemas, com autonomia para tomar decisões e proatividade para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Neste contexto, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam apenas uma das dimensões, seja a dimensão intelectual (cognitiva) ou a afetiva.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC (BRASIL, 2018) está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

1.3 AS NOVAS METODOLOGIAS

1.3.1 DESIGN THINKING

Em 2009, Tim Brown, CEO (*Chief Executive Officer*) da IDEO, lançou o livro *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. A IDEO é uma consultoria de inovação que surgiu no Vale do Silício e tem grande prestígio e escritórios espalhados por todo o mundo. O livro se tornou um grande sucesso ao divulgar o método utilizado pelos designers para propor soluções para problemas complexos que não têm uma resposta definida ou única. Para Batista e Ximenes (2018), autoras da obra

Design Sprint: o que é e como aplicar esse processo, trata-se do tipo de problema que leva à criação de produtos inovadores.

Segundo Batista e Ximenes (2018), todo designer começa a proposta de conceito se preocupando antes com a realidade e os problemas do usuário. Essa é uma característica importante do Design, que permite uma divisão de dois espaços muito claros: um de exploração de problemas do usuário, e outro, posterior a essa exploração, de propostas de soluções.

Essa abordagem clara de divisão de problemas e soluções, com espaço para investigação dedicada a cada um separadamente, tornou-se muito aplicável e chamou a atenção de gerentes de produto e executivos de empresa de todo o mundo. Afinal, não há uma resposta única correta quando falamos de novos negócios e produtos. Até porque, na maioria das vezes, o problema não está muito claro em primeiro lugar: ele pode ser definido de formas diversas e assumir focos diversos também (BATISTA e XIMENES, 2018, p. 15).

As autoras (2018), então, apresentam um exemplo de problema lançando uma pergunta: *como fazer as pessoas se movimentarem mais e usarem mais espaços de lazer ao ar livre?* Existem várias respostas para essa pergunta. De acordo com Batista e Ximenes (2018), as pessoas podem ter preguiça de sair de casa ou podem se sentir inseguras em espaços públicos abertos. Elas podem ter medo de ficar muito tempo sob o sol e desenvolver alguma doença de pele ou ainda podem simplesmente achar que é mais divertido usar jogos eletrônicos e digitais no conforto de suas casas.

As autoras (2018) chamam a atenção para o fato de que cada resposta dessa se constitui em uma raiz diferente do problema e todas podem influir no resultado final, que é a redução de movimentação, de ocupação e de uso de espaços de lazer ao ar livre. Dessa maneira, todas essas respostas podem ser pesquisadas, investigadas e tratadas. A partir disso, ainda segundo as autoras (2018), soluções distintas são geradas para cada problema – ou até várias soluções concorrentes para o mesmo problema. E o mais importante: não necessariamente uma vai ser mais correta ou melhor que a outra (BATISTA e XIMENES, 2018).

As próprias autoras (2018) propõem algumas possíveis soluções para o problema analisado: prédios com grandes áreas comuns de lazer, isolamento de ruas em horários específicos da semana para livre circulação de pedestres e bicicletas, roupas com proteção UV e o próprio jogo Pokémon Go (BATISTA e XIMENES, 2018). Todas essas possíveis soluções podem fazer com que as pessoas não apenas se movimentem mais, mas também usem mais espaços ao ar livre. Ainda de acordo com as autoras (2018), todas essas soluções têm modelos de negócios próprios, têm usuários e / ou clientes potenciais específicos em foco e podem ser bastante rentáveis.

Contudo, é exatamente essa diversidade de problemas e de soluções que torna o mundo da criação de produtos inovadores tão complexo. E, em função do *Design Thinking*, hoje se compreende a necessidade de dividir problemas e soluções, além de tratá-los cada um separadamente. “O objetivo aqui é encontrar uma solução que esteja na interseção da desejabilidade do ponto de vista do Design, viabili-

dade do ponto de vista do negócio e factibilidade do ponto de vista da tecnologia” (BATISTA e XIMENES, 2018, p.16).

Cada novo conceito de solução no *Design Thinking* é validado antes de chegar na proposição final. Essa é a designada fase de teste com usuários, durante a qual se observa a aceitação, ou não, do conceito, assim como se analisa os seus pontos fortes e fracos. Para tanto, são construídos protótipos em baixa e alta fidelidade e que vão sendo testados com usuários potenciais daquele produto. Esses protótipos e conceitos são iterados, ou seja, são feitos uma vez e retrabalhados posteriormente, quantas vezes forem necessárias, até se chegar a um resultado final que seja comercializável.

Batista e Ximenes (2018), apresentam os três espaços (fases de trabalho com foco distintos) principais do *Design Thinking*, conforme definido por Tim Brown. São eles: Inspiração, Ideação e Implementação. Esses espaços são explicados com mais detalhes no quadro que se segue.

Quadro 1 – Fases de trabalho com focos distintos

INSPIRAÇÃO	Nessa fase, do <i>Design Thinking</i> , o principal é entrar no mundo do usuário e entender quem ele é, do que gosta, quais as dificuldades que tem e que problemas são passíveis de serem resolvidos. Essa fase pode ser quebrada em outras, como Entender, Observar, e Ponto de vista, Empatia e Definição de problema ou Entender e Definir. Técnicas que podem ser usadas aqui incluem etnografia, entrevistas, questionários, etc.
IDEAÇÃO	Nessa fase, o principal é permitir um espaço criativo para trazer novas ideias e bolar conceitos que buscam resolver os problemas definidos no espaço anterior, de Inspiração. Essa fase é correspondente à fase de Ideação e às fases de Divergir e Decidir de outros modelos. Técnicas que podem ser usadas aqui são <i>Brainstorming</i> , <i>Brainwriting</i> dentre outras.
IMPLEMENTAÇÃO	Nessa fase, a ideia é construir protótipos do conceito de solução produzido durante o espaço anterior, inclusive com mídias diferentes do produto final (por exemplo: fazer as telas de um aplicativo usando papel e caneta ou imagens estáticas em vez de código), e colocar os protótipos em teste com pessoas para observar o que funciona e o que pode ser melhorado. Ela é equivalente à fase de Prototipar e Testar e de Prototipar e Validar de outros modelos. Técnicas de prototipagem incluem versões mais simples do produto em si, com menos funcionalidades. Já as técnicas de coleta de <i>feedback</i> incluem guias de realização de tarefas, questionários, observação de expressões, dentre outros.

Fonte: Baseado em BATISTA e XIMENES, 2018.

De uma maneira geral, pode-se dizer que o *Design Thinking* foi revolucionário porque conseguiu levar o modo de pensar focado na experimentação, nos usuários e nos problemas para várias outras áreas de conhecimento, principalmente a de tecnologia (BATISTA e XIMENES, 2018). Portanto, o *Design Thinking* trouxe uma mudança de paradigma ao se encaixar no movimento de Design Centrado no Usuário e ao trazer a preocupação em oferecer experiências não apenas diferenciadas, mas também notáveis para as pessoas.

1.3.2 DESIGN SPRINT

De acordo com Batista e Ximenes (2018), diferentemente do *Design Thinking*, o *Design Sprint* nasceu no Google e reflete métodos e preocupações típicas de empresas de tecnologia. Contudo, ainda segundo as autoras (2018), as tendências do *Design Sprint* se fundiram ao *Design Thinking* e aos seus espaços de exploração, principalmente à importância dos espaços separados de problema e solução, e geraram um fluxo de trabalho definido.

Nesse caso, há tempo para passar por todo o processo de Inspiração (Entender e Definir), Ideação (Divergir, Decidir), e Implementação (Prototipar, Validar) do *Design Thinking*, mas ele agora tem um espaço definido para acontecer: apenas cinco dias. Claramente, em cinco dias não é possível chegar no conceito perfeito que o *Design Thinking* costuma prezar na prática. Mas isso é adequado, pois o *Design Sprint* tem um foco mais forte em negócios que o *Design Thinking*. (BATISTA e XIMENES, 2018, p. 19).

Portanto, o *Design Thinking*, conjuntamente a outras metodologias, serviu de base para o surgimento do *Design Sprint*, que ganhou muita popularidade nos últimos anos. Essa popularidade se deve principalmente por combinar tão adequadamente aspectos técnicos, de negócios e de design, e, ao mesmo tempo, funcionar sem atrito com métodos e necessidades já estabelecidas em organizações.

Contudo, Batista e Ximenes (2018) frisam que o *Design Sprint* não pode ser considerado como um mero substituto do *Design Thinking*. De acordo com as autoras (2018), haverá momentos apropriados para ambos. No entanto, se o foco é testar um conceito de forma rápida e barata com uma equipe mul-

tidisciplinar, sem gerar ruído entre várias pessoas, o *Design Sprint* é o mais indicado para construir propostas inovadoras que caibam não apenas no tempo de projeto, mas também no orçamento da empresa.

1.4 SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tem sido cada vez mais comum transpor o fluxo de trabalho definido (Inspiração, Ideação e Implementação) do *Design Thinking* e do *Design Sprint* para a realidade escolar, no âmbito da Educação Integral. Com as adaptações que se fazem necessárias, é possível que o professor proponha um problema para que os alunos criem soluções por meio do processo apresentado. Nesse sentido, observa-se a potencialidade do desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências com estas metodologias, especialmente em uma disciplina, por excelência, tão interdisciplinar como a Sociologia.

Como mencionado anteriormente, o *Design Thinking* pode ser aplicado não apenas para a resolução de problemas complexos, como também para a inovação e para o processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas. Cavalcanti e Filatro (2017) sugerem as seguintes etapas na utilização do *Design Thinking* na área educacional: compreender o problema (inspiração), projetar soluções, prototipar (ideação) e implementar (implementação) a melhor opção (CAVALCANTI; FILATRO, 2017).

Na etapa voltada à compreensão do problema, os estudantes deverão coletar e analisar informações sobre o problema que se busca solucionar. Na etapa direcionada a projetar soluções, os estudantes deverão, por meio das mais diversas técnicas, como, por exemplo, o *brainstorming*, levantar possíveis soluções para o problema a ser resolvido e selecionar aquelas que forem consideradas as melhores ideias. Na etapa seguinte – prototipar – as melhores ideias são transformadas em protótipos que devem ser desenvolvidos, testados, ajustados e avaliados. Por fim, na última etapa, o protótipo mais viável é implementado (CAVALCANTI; FILATRO, 2017). Após esta descrição, de uma possível adaptação do *Design Thinking* para uso na área educacional, exemplificamos como esta metodologia pode ser aplicada, especificamente, no ensino da Sociologia.

Segundo Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2011), a Sociologia surgiu no século XIX, na Europa, e enquanto um campo delimitado do saber científico, buscou compreender o quadro das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas, em especial, a partir do século XVI. Para melhor compreender o processo de surgimento da Sociologia, é necessário referir-se às correntes de pensamento que estabeleceram, por assim dizer, os alicerces da modernidade europeia: o racionalismo, o empirismo e o iluminismo.

A marca da Europa moderna foi, sem dúvida, a instabilidade, expressa na forma de crises nos diversos âmbitos da vida material, cultural e moral. Foi no cerne dessas dramáticas turbulências que nasceu a Sociologia enquanto um modo de interpretação chamado a explicar o “caos” até certo ponto assustador em que a sociedade parecia haver-se tornado (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2011, p. 09).

A Sociologia moderna foi se configurando como um campo de conhecimento específico, com métodos e objetos próprios, ao incorporar e compreender valores e instituições enquanto frutos da interação humana e não mais como entidades supra históricas, como até então, eram considerados. Dessa forma, a Sociologia não apenas descortinou a dimensão temporal dos fenômenos, como também dispunha-se a interferir no seu curso.

Ainda de acordo com Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2011), com o tempo, nenhum tema escaparia ao interesse da análise sociológica: o Estado, as religiões, os povos “não-civilizados”, a família, a sexualidade, o mercado, a moral, a divisão do trabalho, os modos de agir, as estruturas das sociedades e seus modos de transformação, a justiça, a bruxaria, a violência, etc.

Será apresentado agora um estudo contemporâneo, inserido dentro da Sociologia Urbana, para que possa servir de exemplo de como as novas metodologias apresentadas podem ser adaptadas e aplicadas na educação integral, especificamente, no ensino da Sociologia.

O Calafate, bairro pericentral localizado na zona oeste de Belo Horizonte, foi objeto de um estudo desenvolvido dentro de um projeto de pesquisa chamado “Bairros históricos de Belo Horizonte: patrimônio cultural e modos de vida”. Esse projeto de

pesquisa foi desenvolvido durante os anos de 2009 e 2010, em parceria entre duas instituições mineiras, o Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica e Minas Gerais (PUC Minas) e a Gerência de Patrimônio Histórico Urbano (GEPH), vinculada à Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana e ao Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte / Fundação Municipal de Cultura.

Ferreira (2014) percebeu, durante sua pesquisa sobre o Calafate, que o bairro não possuía referências simbólicas muito claras e específicas na cidade, ou seja, não possuía uma identidade forte compartilhada por seus moradores e que o distinguia de outros bairros pericentrais de Belo Horizonte. Apesar de sua antiguidade², a questão patrimonial também não se revelou um valor compartilhado por seus habitantes. O autor verificou que a história do bairro não é apropriada por eles de modo a constituir um elemento forte na composição de sua identidade. Dessa forma, Ferreira (2014) investigou as causas e as motivações que levaram o bairro a ter esse tipo de representação.

Segundo o autor (2014), os moradores entrevistados tenderiam a rejeitar a história do bairro Calafate, relacionando-a a algo negativo, principalmente pelo fato de o lugar ter sido uma vila operária, um bairro de trabalhadores e de pobres. Por conseguinte, observou-se que os moradores entrevistados não agregam valor ao fato de residirem em imóveis antigos. Ao contrário, a renovação urbana é vista como positiva, pois suprime as “casas velhas”, renova o ambiente, levando a um processo que, segundo os entrevistados, permitiria ao Calafate se igualar ao bairro vizinho, e visivelmente mais enobrecido, Prado. Diante disso, Ferreira (2014) conclui que o patrimônio do bairro não encontra ressonância (GONÇALVES, 2005) no cotidiano dos moradores do Calafate, ou seja, a população do bairro não reconhece e respalda seus bens edificados como patrimônio cultural, principalmente quando se compara ao bairro Prado.

2 O bairro Calafate é contemporâneo à construção de Belo Horizonte, final do século XIX, e ainda preserva expressivos conjuntos arquitetônicos dessa época, os quais concernem tipos específicos de ambiência e de modos de vida.

Um professor de Sociologia do Ensino Médio poderia usar esse estudo para construir um problema, de modo que os alunos criem soluções por meio do fluxo de trabalho definido, apresentado pelas metodologias acima mencionadas. O problema poderia ser: *como fazer com que os moradores do bairro Calafate reconheçam seus bens edificadas como patrimônio cultural?*

- **Inspiração:** nesta fase, os alunos discutiriam, com base no estudo apresentado, as justificativas dos moradores para não reconhecerem seus bens edificadas como patrimônio cultural.
- **Ideação:** nesta fase, os alunos seriam estimulados a criar soluções, com base nas justificativas apresentadas, para fazer com que os moradores passem a reconhecer seus bens edificadas como patrimônio cultural.
- **Implementação:** nesta fase, os alunos poderiam implementar as soluções criadas na fase anterior. Dentre tantas possibilidades, poderiam propor, por exemplo, a criação de um perfil em uma rede social de modo que pudessem ser postadas fotografias antigas do bairro, com o intuito de mapear essas imagens e estimular processos de reconhecimento.

1.5 AS SEIS HABILIDADES DO DESIGN SPRINT

Batista e Ximenes (2018) apresentam as características ou habilidades dos membros da equipe que participam do processo do fluxo de trabalho definido. Segundo as autoras (2018), essas características ou habilidades se mesclam um pouco com os próprios preceitos do *Design Sprint*. Além disso, essas habilidades também se mostram bastante similares àquelas das pessoas que trabalham com Design Centrado no Usuário, no qual o *Design Thinking* está incluído. São elas: **Compreensão e empatia**; Exploração e curiosidade; Fazer e testar; Simplicidade e transparência; Interdisciplinaridade e colaboração; Velocidade e ação.

15.1 COMPREENSÃO E EMPATIA

Por uma questão pragmática, que diz respeito aos próprios objetivos do presente trabalho, esta análise focalizará apenas a primeira habilidade apresentada. Batista e Ximenes (2018) explicam que o ponto primordial do *Design*, tanto o *Sprint*, quanto o *Thinking*, é o fato de se tratar de pessoas. As autoras continuam a discussão ao apresentar a diferença entre um designer e um artista.

De acordo com as autoras (2018), por um lado, o artista busca expressar a sua subjetividade por meio do ele produz e o público tem a total liberdade de interpretar essa produção artística das mais diversas maneiras. O artista pode, portanto, pautar a sua produção apenas pelo que considera ou lhe parece esteticamente belo ou ainda pode prezar qualquer outro critério que queira escolher para o desenvolvimento de suas obras.

Por outro lado, o designer deve buscar produzir algo que seja primordialmente útil. E o principal: não para si, mas para os outros. Por isso, o designer sempre deve ter em mente a clareza, a funcionalidade, a ergonomia e a finalidade de qualquer produto que venha a produzir.

A única forma de fazer algo útil, claro e funcional para pessoas é desenvolvendo uma capacidade de empatizar e compreender o outro. Essencialmente, o bom Design vem de boa escuta – aquela que não julga ou oferece maneiras de resolver um problema enquanto a pessoa ainda está falando. A empatia ocorre quando esquecemos por um momento o que já sabemos e nos dispomos a ouvir segundo a experiência do outro, como se fosse a primeira vez na vida (BATISTA e XIMENES, 2018, p. 24).

Ainda de acordo com as autoras (2018), apesar de soar filosófico, a habilidade da empatia e da compreensão é algo muito prático. Não fazer julgamentos, não desencorajar a fala ou o ponto de vista do outro são estratégias para consolidar uma conversa aberta e sincera. O mais importante, nesse sentido, é que nada seja considerado proibido ou conhecido. Haverá um momento posterior em que essas informações colhidas poderão ser filtradas. Contudo, Batista e Ximenes (2018) enfatizam que essas informações só serão realmente úteis se tiverem sido coletadas sem vieses, da forma mais natural e espontânea possível.

E isso só pode ser alcançado por meio da empatia e da compreensão.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O objetivo do presente artigo foi compreender como as novas metodologias podem auxiliar a Educação Integral no desenvolvimento das competências socioemocionais. Para tanto, foi desenvolvida uma reflexão acerca do conceito de Educação Integral, o qual diz respeito à formação dos estudantes. Nesse sentido, tanto quanto as competências cognitivas e as psicomotoras, são igualmente consideradas importantes e necessárias as competências socioemocionais para o desenvolvimento global dos sujeitos.

Logo após, foram descritas as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), dando um foco especial naquela que pudesse conceituar mais diretamente as chamadas competências socioemocionais. Assim, partiu-se para uma análise das novas metodologias passíveis de adaptação para uso na Educação Integral, a saber: *Design Thinking* e *Design Sprint*. Tentou-se mostrar detalhadamente como se dá o processo do fluxo de trabalho definido destas metodologias por meio das suas três fases de trabalho com foco distintos (Inspiração, Ideação e Implementação), contextualizadas no ensino da Sociologia. Por fim, apresentou-se as habilidades não apenas requeridas, mas também desenvolvidas por meio destas metodologias.

E é aqui que reside o principal foco do presente trabalho. Por esse motivo, são retomadas as competências e as habilidades que dizem respeito ao desenvolvimento do aspecto socioemocional dos sujeitos. Tanto aquelas que estão presentes na BNCC (BRASIL, 2018), quanto às que dizem respeito diretamente às novas metodologias.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), uma competência geral que busca o desenvolvimento integral do aluno, em especial, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua competência e habilidade socioemocional é:

Exercitar a **empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos,

com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10, *grifo nosso*).

Segundo Batista e Ximenes (2018), uma das seis habilidades requeridas para os membros de uma equipe que participam do processo do fluxo de trabalho definido das novas metodologias (*Design Thinking* e *Design Sprint*) é: “compreensão e **empatia**”. Logo, pode-se inferir que as novas metodologias, de fato, auxiliam a Educação Integral no desenvolvimento das competências socioemocionais, uma vez que a **empatia** está nelas presente enquanto uma habilidade necessária para o desenvolvimento integral dos participantes por meio do seu fluxo de trabalho definido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se compreender os meios pelos quais as novas metodologias podem auxiliar a Educação Integral no desenvolvimento das competências socioemocionais, utilizando, como exemplo, o ensino da Sociologia. Como ficou demonstrado, as novas metodologias, aqui analisadas (*Design Thinking* e *Design Sprint*), podem, efetivamente, auxiliar a Educação Integral no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Com o desenvolvimento desta reflexão, almeja-se contribuir para o trabalho de professores, dos mais diferentes níveis e áreas, que queiram desenvolver a Educação Integral em suas escolas. E mais do que isso, professores que queiram desenvolver seus alunos enquanto seres globais e integrais.

No mundo atual, globalizado e dominado pelas informações, é urgente uma formação que contemple todas as dimensões dos indivíduos. Nesse sentido, os aspectos socioemocionais são fundamentais para o enfrentamento dos grandes desafios éticos que surgem a todo momento. Mais do que sujeitos tecnicamente preparados para a atuação no mundo de trabalho, se faz cada vez mais necessário a formação de sujeitos que sejam cidadãos críticos e, ao mesmo tempo, sensíveis e empáticos na abordagem com o outro, com o mundo e consigo mesmos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Ana Paula; XIMENES, Bianca. **Design Sprint: o que é e como aplicar esse processo**. Califórnia: Uda-city, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Mec, Seb, Dicl, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Mec, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Mec, Inep, 2014.
- BROWN, Tim. **Design Thinking**. Harvard Business Review. Cambridge, v. 86, n. 6, p. 84-92. Jun, 2008.
- BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. São Paulo: Elsevier Editora, 2010.
- CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Somos educação e Saraiva, 2017.
- FERREIRA, Leonardo Gonçalves. **Calafate**: a identidade de um bairro pericentral de Belo Horizonte. 1. ed. Belo Horizonte: Novas Edições Acadêmicas, 2014, 164p.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gênero de discurso. In: OLIVEIRA Lúcia Lippi de. (Org). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NITZSCHE, R. **Afinal, o que é Design Thinking?** São Paulo: Rosari, 2011.
- QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. Ed. revista e atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- REGINALDO, Thiago. **Referenciais teóricos e metodológicos para a prática do Design Thinking na educação básica**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, 2015. 206 p.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. **Coleção Cadernos Pedagógicos**. São Paulo: Libertad Editora, 2005.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação da Aprendizagem: práticas e mudanças – por uma práxis transformadora. **Coleção Cadernos Pedagógicos**. São Paulo: Libertad Editora, 2003.