



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -

PROFSOCIO

ALLAN DA SILVA

***DESIGN THINKING: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA A
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA***

**JUIZ DE FORA
2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO

ALLAN DA SILVA

DESIGN THINKING: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA A TRANSPOSIÇÃO
DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

JUIZ DE FORA
2026

ALLAN DA SILVA

*DESIGN THINKING: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA A TRANSPOSIÇÃO
DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional – ProfSocio da Universidade Federal
de Juiz de Fora como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Elias Evangelista Gomes (Presidente e orientador)

Universidade Federal do Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Andreia Santos (Examinadora interna)

Pontifícia Universidade Católica (PUC - MG)

Profa. Dra. Grazielle Ramos Schweig (Examinadora interna)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo Oliveira (Examinadora Suplente)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Pedagogia do oprimido.

Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

“Aos tempos, aos espaços, aos dias e às noites que me ensinaram, por meio da educação, a amar mais intensamente cada instante vivido, a reconhecer o poder transformador da alegria e a manter viva a certeza de que há sempre novos aprendizados a construir.

Aos meus pais, dona Odília e seu José, por serem alicerces de afeto, dignidade e resistência, e por me ensinarem, desde cedo, que o conhecimento é também uma forma de esperança e de permanência no mundo.

Aos meus irmãos Silas, Cássia, Raquel, Elisangela e Joelson, pela força e firmeza com que enfrentam as intempéries do real e, sobretudo, por nunca permitirem que nos esqueçamos de nossas origens, de nosso lugar e de nossa capacidade coletiva de resistir.

Aos amigos Tábata, Fabrício, Raquel, Amanda, Gilmar, Maria, Raíssa, Vinícius e Marcelo, por serem presença, escuta e partilha, e por caminharem ao meu lado nos momentos de dúvida, de aprendizado e de celebração.

Aos amigos e colegas de profissão e de luta do Colégio Estadual Ribeiro de Avellar, pelo cotidiano compartilhado, pela resistência diária e pelo compromisso coletivo com uma educação pública crítica, humana e transformadora.

Às coordenadoras e aos professores do ProfSocio - UFJF, pela formação acadêmica rigorosa e sensível, pelo incentivo constante à reflexão crítica e pela contribuição decisiva para a construção deste percurso de pesquisa.

Por fim, ao meu orientador, Elias Evangelista Gomes, cuja postura ética, intelectual e humana representa a universalização dos saberes e reafirma, cotidianamente, a importância do olhar atento, cuidadoso e generoso para com o outro. Afinal, aprender também é um exercício permanente de rejuvenescer.”

RESUMO

Esta pesquisa investigou como a transposição didática feita com o uso da abordagem do *Design Thinking* (DT) pode contribuir para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e engajadoras. O estudo buscou identificar as características do DT, estabelecer relações com os conteúdos de Sociologia e propor sua aplicabilidade na prática docente. A metodologia adotada incluiu revisão bibliográfica e análise exploratória, evidenciando a lacuna de estudos sobre o tema e reforçando sua relevância para professores, gestores e estudantes. A estrutura da pesquisa está organizada em quatro capítulos, que discutem desde fundamentos teóricos da educação, do ensino de Sociologia até a aplicação da metodologia ativa. O produto final consiste em um minicurso em vídeo sobre *Design Thinking* voltado para docentes, com foco em sua aplicação prática no ensino.

Palavras-chave: *Design Thinking*, Ensino de Sociologia, Metodologias ativas, Transposição didática.

ABSTRACT

This research investigated how didactic transposition using the Design Thinking (DT) approach can contribute to the teaching of Sociology in secondary education, promoting more inclusive, reflective, and engaging pedagogical practices. The study sought to identify the characteristics of DT, establish relationships with Sociology content, and propose its applicability in teaching practice. The methodology adopted included a literature review and exploratory analysis, highlighting the gap in studies on the subject and reinforcing its relevance for teachers, administrators, and students. The research structure is organized into four chapters, which discuss everything from theoretical foundations of education and the teaching of Sociology to the application of active methodology. The final product consists of a video mini-course on Design Thinking aimed at teachers, focusing on its practical application in teaching.

Keywords: Design Thinking, Sociology teaching, Active methodologies, Didactic transposition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo didático de Guy Brousseau	21
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro sintético – fase precursora do DT.....	50
Tabela 2 – Quadro sintético – desenvolvimento teórico do DT.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abecs	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DT	Design Thinking
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FEA - USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FGB	Formação Geral Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEO	Empresa internacional de design e inovação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PBL	Problem-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas)
ProfSocio	Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional
SEGET	Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia
TAD	Teoria Antropológica do Didático (proposta por Yves Chevallard)
TCE	Tribunal de Contas do Estado
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal (conceito de Lev Vygotsky)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO NO ENSINO MÉDIO.....	16
1.1.A transposição didática e as diretrizes teóricas para a construção do pensamento sociológico na Educação Básica.....	18
1.2.A transposição didática do ensino de Sociologia e a BNCC	26
1.2.1. A BNCC e o desenvolvimento progressivo do pensamento crítico para o ensino de Sociologia na Educação Básica	27
1.2.2. A BNCC e as ferramentas pedagógicas de transposição didática para o ensino de Sociologia na Educação Básica	29
CAPÍTULO 2. AS METODOLOGIAS ATIVAS	33
2.1. Metodologias ativas: conceitos e perspectivas	33
2.2 Metodologias ativas: pensadores e suas contribuições pedagógicas	36
2.3. Algumas possibilidades das metodologias ativas e suas dimensões epistemológicas	43
2.4. Desafios e possibilidades na aplicação das metodologias ativas no ensino de Sociologia	45
CAPÍTULO 3. O DESIGN THINKING	48
3.1. O percurso histórico do Design Thinking	49
3.1.1. Quadro Sintético – Fase precursora do <i>Design Thinking</i>	51
3.2. Desenvolvimento teórico e sistemático do <i>Design Thinking</i>	52
3.2.1. Quadro sintético - Desenvolvimento teórico do <i>Design Thinking</i>	55
3.3. O <i>Design Thinking</i> no Brasil	56
3.4. Princípios do <i>Design Thinking</i> aplicados na educação	57
3.4.1. Empatia.....	57
3.4.2. Colaboração	58
3.4.3. Criatividade.....	59

3.4.4. Otimismo	60
3.5. Etapas ou espaços de aplicação do Design Thinking	61
CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING NO CONTEXTO ESCOLAR	68
4.1. Celeiro Paty	71
4.2. Rabisco Social.....	74
4.3. Oficina Social	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea enfrenta, entre múltiplos desafios, a complexa tarefa de articular o conhecimento científico à realidade concreta dos sujeitos que aprendem. Tal desafio assume contornos ainda mais significativos diante das desigualdades históricas e estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro, incidindo de modo particular sobre o ensino de Sociologia.

Com a reinserção da Sociologia na Educação Básica, a partir da promulgação da Lei nº 11.684/2008, a Sociologia tem sido convocada a refletir sobre questões de ordem epistemológica, pedagógica e didática, voltadas à consolidação da disciplina como um campo de conhecimento socialmente relevante no currículo escolar. Tais questões emergem da necessidade de evitar que o ensino de Sociologia se reduza a um conjunto de conteúdos esvaziados de reflexão crítica.

Diante desse contexto, pesquisadores, professores e estudantes universitários das Ciências Sociais têm desenvolvido investigações voltadas à compreensão e ao aprimoramento da chamada Sociologia escolar. Nesse conjunto de estudos, a transposição didática destaca-se como um eixo importante, por envolver diretamente a relação entre professor, estudante e saber, constituindo-se como dimensão fundamental do processo de ensino e aprendizagem ao tratar da reinterpretação e reconstrução do conhecimento científico no contexto escolar.

A transposição didática, portanto, é um processo que demanda intencionalidade pedagógica, reflexão constante sobre a prática docente e compromisso com a formação crítica dos educandos, de modo que o ensino não se restrinja à mera transmissão de conteúdos, mas contribua para a compreensão da realidade social e para o exercício da cidadania. Assim, a presente dissertação insere-se nesse cenário ao propor o *Design Thinking* (DT) como abordagem ativa de ensino e como instrumento de transposição didática capaz de contribuir para aproximar o conhecimento sociológico da experiência dos estudantes.

A escolha do tema justifica-se por sua relevância científica, social e pedagógica. Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o ensino de Sociologia ao articular o *Design Thinking* à prática reflexiva docente, ampliando o debate sobre metodologias ativas na Educação Básica. No plano social, busca responder às demandas da escola pública por estratégias que promovam maior participação estudantil e aprendizagens significativas. Já no âmbito pedagógico, propõe uma ferramenta capaz de contribuir para fortalecer a autonomia intelectual dos educandos, sendo a originalidade da pesquisa situada na integração entre teoria

sociológica, prática docente e inovação pedagógica por meio do *Design Thinking* como estratégia de transposição didática.

Nesse sentido, a questão orientadora deste estudo é: de que modo o *Design Thinking* pode contribuir para a transposição didática no ensino de Sociologia na Educação Básica? Para responder a essa questão, o objetivo primário da pesquisa foi analisar o *Design Thinking* como uma abordagem aplicada ao ensino de Sociologia, investigando seus fundamentos teóricos, suas etapas operacionais e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes.

Os objetivos secundários do trabalho, consistem em examinar as bases epistemológicas e pedagógicas da transposição didática da educação; compreender as contribuições das metodologias ativas e do *Design Thinking*, para o processo de ensino-aprendizagem crítico e participativo; e identificar, por meio de experiências empíricas, as potencialidades e limitações do uso do DT em práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

O estudo procura articular revisão bibliográfica e análise empírica, sustentadas na observação direta e na reflexão sobre práticas pedagógicas implementadas pelo professor-pesquisador em turmas do Ensino Médio do Colégio Estadual Ribeiro de Avellar, localizado em Paty do Alferes (RJ). O trabalho empírico compreende três experiências pedagógicas: *Celeiro Paty*, *Rabisco Social* e *Oficina Social*, nas quais o *Design Thinking* foi aplicado como instrumento de transposição didática e mediação entre teoria sociológica e realidade local. A análise dos dados segue uma lógica interpretativa, buscando compreender como o DT contribui para transformar a relação dos estudantes com o saber sociológico e com sua própria realidade.

Dessa maneira, a dissertação organiza-se em quatro capítulos. O *Capítulo 1* procura examinar o conceito de transposição didática na disciplina de Sociologia na Educação Básica e discutir seus fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. O *Capítulo 2* apresenta as metodologias ativas como instrumentos de mediação no ensino da Sociologia, enfatizando o diálogo entre Dewey, Freire, Piaget, Vygotsky, Charlot e outros pensadores da educação.

O *Capítulo 3* apresenta a fundamentação teórica do *Design Thinking*, explorando sua trajetória histórica, princípios estruturantes e possibilidades de aplicação no campo educacional. Por fim, o *Capítulo 4* expõe e enuncia as experiências empíricas desenvolvidas com estudantes, evidenciando como o DT pode operar como metodologia ativa de ensino e estratégia de inclusão cognitiva, social e afetiva. Ao buscar essa integração, o trabalho procura contribuir para reafirmar a importância da Sociologia na formação de sujeitos críticos, criativos e solidários, capazes de compreender e agir sobre a realidade em que vivem.

CAPÍTULO 1 - AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO NO ENSINO MÉDIO

No Brasil, o ensino de Sociologia na Educação Básica se caracteriza como um campo fértil de discussões e desafios que atravessam tanto as dimensões epistemológicas quanto as pedagógicas da prática docente. Desde sua reinserção, com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, como componente curricular obrigatório, a disciplina vem sendo convocada a responder sobre questões que ultrapassam o domínio dos conteúdos acadêmicos e alcançam o âmago da formação cidadã e crítica dos estudantes do Ensino Médio.

Longe de constituir um juízo neutro ou isolado, a educação é simultaneamente produto e produtora da sociedade, sendo engendrada pelas condições históricas, políticas, econômicas e culturais que conformam a totalidade social. Durkheim (1978) descrevia a educação como mecanismo uniformizador e integrador dos indivíduos ao contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns a todos. Uma visão funcionalista, na qual o sistema educacional é arquitetado como um instrumento para moldar os indivíduos de acordo com a internalização dos valores e padrões morais estabelecidos a fim de atender às necessidades da sociedade. De forma mais ampla, essa abordagem sublinha a ação educadora das gerações adultas sobre as gerações mais jovens, com a finalidade de criar, no educando, um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade.

Em contraposição ao modelo de educação proposto por Durkheim, teóricos críticos como Marx e Engels (2006), denunciavam esse modelo educacional como espaço atravessado pelas contradições de classe e reprodutora das condições materiais e ideológicas do sistema capitalista, perpetuando desigualdades. Assim, apontaram para um modelo preocupado com o desenvolvimento integral dos indivíduos, capaz de valorizar de maneira integral suas capacidades críticas, criativas, técnicas e cidadãs.

Embora partam de perspectivas teóricas distintas, Durkheim (1978) e Marx e Engels (2006) convergem ao reconhecer que a educação está intrinsecamente enraizada à estrutura social, operando tanto como mecanismo de reprodução quanto de transformação das relações sociais. Essa compreensão sociológica evidencia que a escola transcende sua função meramente instrucional, configurando-se como um espaço de disputa simbólica e material, onde se produzem e se reconfiguram relações de poder, dominação e resistência.

Isso implica considerar as perspectivas teóricas e pedagógicas que orientam as práticas escolares, bem como os modos pelos quais o ensino de Sociologia tem sido transposto

didaticamente para os educandos brasileiros da Educação Básica. Nesse contexto, a transposição didática realça sua relevância ao tratar do processo por meio do qual o saber sociológico, elaborado no campo científico, é reinterpretado, reorganizado e convertido em conhecimento escolar. Tal processo, tem como objetivo tornar o conteúdo mais acessível, intelectualmente significativo e socialmente relevante para os estudantes.

Apesar de ser um processo complexo de mediação que envolve escolhas epistemológicas, pedagógicas e políticas, na educação tradicional, a transposição didática tende a ocorrer de maneira vertical, marcada por um modelo transmissivo de ensino em que o professor é o detentor do saber e o educando, seu receptor passivo (Saviani, 2011). Além disso, é possível dizer que o currículo é estruturado de forma rígida e sequencial, priorizando a memorização e a reprodução dos conteúdos, em detrimento da problematização e da construção autônoma do saber. Tal abordagem corresponde ao que Freire (1996) denominou de “educação bancária”, na qual o ato de ensinar se reduz ao depósito de informações no estudante, dificultando o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de questionar a realidade.

Nesse modelo, a transposição de saberes é compreendida como simplificação ou “tradução” técnica do conhecimento acadêmico. Em leitura a Saviani (2011), a transposição didática faz com que o docente assuma o papel de mediador subordinado a um saber já legitimado, e a aprendizagem, por sua vez, limita-se à assimilação de verdades estabelecidas de forma intencional.

Por outro lado, na educação crítica, inspirada em autores como Freire (1996), Gadotti (2001) e Saviani (2011), a transposição de saberes é sugerida como um ato dialógico e problematizador, no qual o conhecimento deve ser reconstruído de forma reflexiva, coletivamente a partir das experiências, saberes e contextos dos indivíduos. Nesse sentido, o processo didático deve ser sempre situado em uma relação triangular entre professor, estudante e saber, uma relação dinâmica em que todos os elementos se influenciam mutuamente. Assim, a transposição didática se flexibiliza em um movimento de reinterpretação social e cultural, no qual o saber é continuamente ressignificado (Saviani, 2011).

Nessa concepção, o professor é convidado a assumir um papel de intelectual dialógico e problematizador, articulando o conhecimento científico ao compromisso ético com a emancipação dos sujeitos. Logo, o ato de ensinar não é uma atividade neutra, mas uma forma de intervir na realidade, estimulando o pensamento autônomo e o engajamento social.

Ao reconhecer que o conhecimento escolar deve promover a compreensão conceitual e a formação de sujeitos reflexivos e participativos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), propõe competências gerais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da responsabilidade cidadã. No contexto da disciplina de Sociologia, em específico, essa orientação implica trabalhar a transposição de saberes de forma que o estudante possa relacionar teorias e conceitos sociológicos com fenômenos concretos de sua realidade.

Grosso modo, é coerente afirmar que a diferença fundamental entre a transposição de saberes na educação tradicional e na educação crítica reside na intencionalidade política e pedagógica. Enquanto a primeira busca reproduzir e conservar o conhecimento, a segunda propõe problematizá-lo e reconstruí-lo. Isso significa pensar que a transposição didática na perspectiva crítica, deve ser, portanto, um ato político e emancipador, que reconhece o estudante como sujeito histórico e o professor como mediador de experiências significativas.

Portanto, este capítulo tem por objetivo analisar a transposição didática no ensino de Sociologia no Ensino Médio, a partir de seus fundamentos teóricos. Assim, a justificativa para esta reflexão reside na constatação de que, embora a Sociologia possua reconhecida importância para a formação crítica dos jovens, seu ensino ainda enfrenta diversos obstáculos, entre eles a responsabilidade crítica de se fazer a transposição didática entre o conhecimento científico e o saber escolar.

1.1. A transposição didática e as diretrizes teóricas para a construção do pensamento sociológico na Educação Básica

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo transposição refere-se ao ato de transferir algo de um lugar para outro, enquanto didática diz respeito àquilo que favorece ou facilita a aprendizagem. Desse modo, o conceito de transposição didática pode ser entendido como o processo de transformação do saber científico em saber escolar, isto é, no conhecimento ensinado em sala de aula.

O termo transposição didática, conforme assinala Chevallard (1991), foi empregado pela primeira vez pelo sociólogo francês Michel Verret, em sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. Nesse trabalho, Verret propõe uma análise sociológica do tempo das atividades escolares, com o objetivo de compreender como o conhecimento é socialmente organizado e transmitido no interior da escola. Sua investigação parte da constatação de que o processo educativo envolve também a gestão simbólica e institucional do tempo escolar.

Segundo Verret *apud* Chevallard, no espaço escolar coexistem dois tempos distintos e complementares: o tempo do conhecimento, regulado pela lógica e pela complexidade do objeto de estudo, e o tempo da transposição didática, relacionado ao processo de transmissão do saber daquele que detém o conhecimento para aquele que aprende. O tempo do conhecimento refere-se ao ritmo próprio de constituição e desenvolvimento do saber científico, determinado pela complexidade interna dos conceitos, pelas exigências epistemológicas do campo de estudo e pelos processos históricos de produção do conhecimento. Trata-se de um tempo não linear, que não se submete às urgências escolares nem às limitações institucionais.

Por sua vez, o tempo da transposição didática diz respeito ao modo como esse saber é reorganizado para fins de ensino, sendo condicionado por fatores pedagógicos, curriculares e cognitivos, como a idade dos estudantes, a carga horária disponível e os objetivos formativos da escola. Essa distinção evidencia que ensinar não consiste em reproduzir o tempo da ciência, mas em construir mediações que tornem o conhecimento ensinável.

As investigações de Verret exerceram influência sobre pesquisadores posteriores, entre os quais se destaca Yves Chevallard, responsável por ampliar a dimensão do conceito de transposição didática. Em sua obra *La Transposition Didactique*, cuja primeira edição data de 1985, Chevallard (1991) propõe um modelo explicativo voltado à compreensão do percurso de transformação do conhecimento científico no contexto educacional.

Para o autor, esse percurso envolve a passagem do *savoir savant* (saber sábio), produzido no campo acadêmico, para o *savoir à enseigner* (saber a ensinar), isto é, o conhecimento reorganizado nos livros didáticos para fins pedagógicos, culminando no *savoir enseigné* (saber ensinado), ou seja, no conteúdo efetivamente trabalhado e apropriado pelos educandos no espaço da sala de aula. Esse movimento, de natureza epistemológica e pedagógica, visa tornar o conhecimento ensinável, o que implica submetê-lo a processos de mediação, seleção, ajustes e reinterpretações, de modo a adequá-lo às finalidades educativas, às características cognitivas dos educandos e às condições institucionais da escola.

Chevallard (1991) observa que o saber não se transfere de forma direta entre a comunidade científica e o ambiente escolar. Pelo contrário, o que se ensina na escola é o resultado de um processo complexo de transformações didáticas, em que o conhecimento é editado e reconcebido segundo as exigências da cultura dominante. Nesse contexto, o percurso entre o saber científico e o saber escolar, de acordo com a interpretação do autor, se divide em dois momentos fundamentais: a transposição externa e a transposição interna. Embora distintas, essas etapas articulam-se em um processo contínuo e interdependente.

Segundo o autor, a transposição externa ocorre fora do espaço escolar propriamente dito. Nessa etapa, o conhecimento produzido nos centros de pesquisa e nas universidades é selecionado, simplificado e reorganizado para ser incorporado a documentos curriculares, programas oficiais, manuais escolares e livros didáticos. Essa passagem implica a atuação de múltiplos mediadores (autores, comissões curriculares, editores e gestores públicos), que interpretam o saber científico segundo critérios institucionais, ideológicos e pedagógicos. O resultado é a constituição de um “saber a ensinar” (*savoir à enseigner*), ou seja, uma versão do conhecimento adaptada às finalidades formativas e aos valores culturais que orientam o sistema educativo.

É nesse contexto que o autor introduz o conceito de *noosfera*, termo que designa o conjunto de instituições, agentes e instâncias que participam da mediação entre a produção científica e a prática escolar. Em termos práticos, a *noosfera* inclui desde universidades, comissões curriculares e editoras até professores e gestores públicos, configurando uma rede de decisões sociais e políticas que definem o destino do conhecimento dentro do sistema educativo. Ao formular esse conceito, Chevallard (1991) busca deslocar a análise da didática do plano estritamente pedagógico para uma perspectiva sociológica e institucional, na qual o ensino é compreendido como campo de produção e circulação simbólica de saberes.

Além disso, a *noosfera* busca evidenciar que a escola é um espaço de tradução cultural e política, em que os saberes são permanentemente negociados e recontextualizados. Por exemplo, quando uma teoria científica é incorporada ao currículo, como as ideias de Darwin na Biologia ou as concepções marxistas na Sociologia, ela não chega intacta, muitas vezes, é reinterpretada segundo critérios de pertinência, aceitabilidade e ideologia. Segundo o autor, essa filtragem revela que o processo educativo está sempre imerso em tensões entre a autonomia científica e as exigências da escola, entre o conhecimento produzido e o conhecimento legitimado.

Por sua vez, a transposição interna, ocorre no interior da prática pedagógica e representa o momento em que o professor, diante da realidade concreta da sala de aula, busca reinterpretar e reconfigurar o conteúdo curricular proposto, ou seja, o saber a ensinar, até torna-lo em saber ensinado, isto é, apropriado pelo educando. Diante disso, é crível considerar que a transposição interna é, portanto, um processo de adaptação contínua, que depende tanto das condições institucionais quanto das interações didáticas estabelecidas entre professor e estudante.

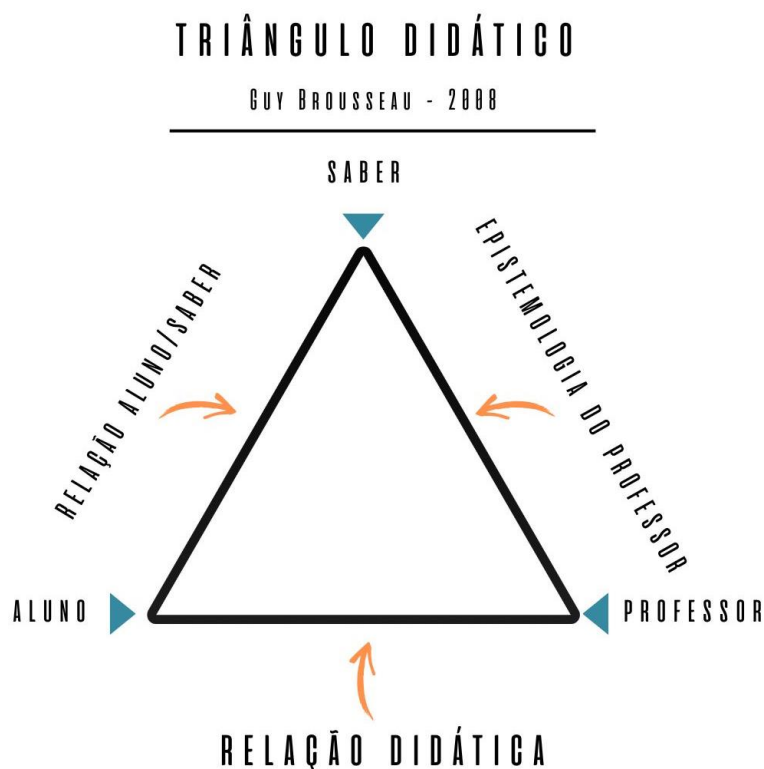
Assim, em leitura a Chevallard (1991), é reconhecível o pressuposto de que todo ensino é uma prática social que se organiza segundo regras, normas e valores sociais compartilhados.

Nesse sentido, o conhecimento é parte de um sistema que envolve tarefas, técnicas, discursos e justificativas que vão além da análise da comunicação entre professor e estudante. O ensino se enquadra em uma atividade social mais complexa, atravessada por dimensões epistemológicas, culturais e políticas.

Em uma interpretação sintética da contribuição do autor, é possível dizer que, ao reconhecer a intencionalidade do processo de elaboração do conhecimento escolar, Chevallard (1991) contribui para a reflexão crítica sobre os processos pelos quais a sociedade seleciona, transforma e legitima os saberes que decide ensinar. Essa reflexão tem como intuito deslocar a didática de uma função meramente técnica ou instrumental e iniciar a busca por se afirmar como um campo teórico comprometido com a análise das mediações epistemológicas, culturais e políticas que estruturam o ensino escolar.

Uma linha de pensamento semelhante, com uma nova amplitude epistemológica, é apresentada pelo francês Guy Brousseau. Enquanto Chevallard (1991), concebe o processo de transposição como um movimento de mediação intencional entre a academia e a escola, Brousseau (2008) procura aprofundar a análise ao investigar como o saber é reconstruído nas situações de aprendizagem, isto é, na relação prática entre docente e educando. Portanto, a transposição didática apresentada por Brousseau (2008), busca o momento em que o professor traduz o conteúdo curricular em experiências cognitivas e simbólicas, reorganizando o saber de modo a torná-lo acessível e significativo para os estudantes.

Nesse contexto, o autor descreve o ensino como um triângulo didático de interações dinâmicas entre professor, estudante e saber, onde cada um desempenha uma função específica e interdependente. No primeiro vértice do triângulo, o professor organiza e conduz as situações de aprendizagem; no segundo vértice, o educando atua nelas, atribuindo sentido e produzindo respostas; e no terceiro vértice, o saber funciona como mediador simbólico, regulando as relações cognitivas e comunicativas entre os sujeitos. Essa estrutura triangular procura romper com o paradigma transmissivo, ao compreender o ensino como espaço de negociação, conflito e participação ativa.



Fonte: Adaptação do Triângulo de Brousseau (2008), feito pelo autor.

No triângulo didático de Brousseau (2008), a relação aluno-saber corresponde ao espaço em que o conhecimento deve ser construído pela interação do estudante com situações-problema, ou seja, uma situação didática planejada pelo professor para provocar a aprendizagem, na qual o educando aprende porque precisa agir, pensar, errar, testar e validar, e não porque alguém explicou antes. Aprender, nessa perspectiva, implica agir sobre o objeto de conhecimento, formular hipóteses e testar soluções, o que confere à aprendizagem um caráter participativo, dinâmico e produtor de significados.

A epistemologia do professor refere-se às concepções que o docente possui sobre a natureza, a origem e a validação do conhecimento, orientando suas escolhas didáticas, a organização das situações de aprendizagem e a interpretação das respostas dos estudantes. É razoável lembrar que concepções que entendem o saber como construção social e histórica tendem a valorizar a investigação, a problematização e o conflito cognitivo, enquanto visões transmissivas podem favorecer práticas centradas na exposição e na repetição dos conteúdos.

A relação didática diz respeito ao conjunto de interações reguladas entre professor, estudante e saber, mediadas pelo contrato didático, entendido como um sistema de expectativas e regras explícitas ou implícitas que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Marcada por

negociações e tensões, essa relação exige o equilíbrio entre intervenção pedagógica e autonomia discente, constituindo o espaço em que o ensino se realiza como prática social e cognitiva. De maneira sucinta, o triângulo didático de Brousseau (2008) procura evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem emerge do equilíbrio tensionado entre a ação do estudante sobre o conhecimento, a epistemologia que orienta as escolhas pedagógicas do docente e a relação didática.

Nesse contexto, diante das contribuições dos autores, é pertinente ponderar que toda transposição didática carrega de forma intrínseca, dificuldades e limitações que se manifestam tanto no plano epistemológico e estrutural quanto no âmbito pedagógico e das condições concretas de aprendizagem. Do ponto de vista epistemológico, um dos riscos consiste na distorção do conhecimento, uma vez que o processo de adaptação pode simplificar excessivamente o saber científico, tornando-o impreciso, descontextualizado ou esvaziado de seu sentido original de produção.

Além disso, se faz necessário considerar que o conhecimento ensinado é definido por currículos oficiais, livros didáticos e especialistas externos ao cotidiano escolar, que por vezes pode resultar na imposição de conteúdos distantes da realidade da sala de aula e pouco adequados ao nível cognitivo e sociocultural dos estudantes. Logo, o processo de transposição didática exige do professor uma constante vigilância epistemológica, isto é, um cuidado permanente para que a adaptação do conteúdo não se converta em deformação conceitual. Tal exigência torna-se ainda mais complexa diante de currículos extensos, pressões avaliativas e condições institucionais adversas.

No plano pedagógico, destacam-se dificuldades relacionadas à linguagem e ao nível de abstração dos conteúdos, sobretudo no esforço de traduzir o saber científico para formas acessíveis aos estudantes. Soma-se a isso o desinteresse, a indisciplina e as fragilidades na relação dos educandos com o saber que também interferem negativamente no processo, dificultando a apropriação crítica dos conhecimentos transpostos. Dessa forma, é perceptível que a transposição didática para ser efetiva, demanda formação sólida, intencionalidade pedagógica, condições institucionais satisfatórias e a ação do professor como mediador ativo na construção do saber escolar.

Atualmente, o campo da transposição didática apresenta três direções de desenvolvimento. Fundamentada na teoria de Chevallard (1991), a primeira direção procura analisar os conteúdos curriculares e dos processos de transformação do saber. Pesquisas recentes, como a de Kluth (2020), procuram aprofundar essa perspectiva ao examinar as

dimensões externa e interna da transposição do conhecimento científico para as condições cognitivas dos educandos aos contextos institucionais. Essa linha de investigação procura elucidar “o que se ensina, como se ensina e por que se ensina”, evidenciando as mediações epistemológicas, pedagógicas e políticas que configuram o conhecimento escolar.

A segunda direção, fundamentada nas teorias de Brousseau (2008), volta-se para a integração entre pesquisa educacional, formação docente e prática pedagógica, buscando promover um diálogo entre teoria e sala de aula. Pesquisas como as de Alarcão (2018) buscam demonstrar que o ensino pode se tornar mais significativo quando o professor assume uma postura investigativa, analisando de maneira reflexiva sua prática didática e incorporando os resultados de pesquisas ao planejamento e à execução das aulas.

Nessa perspectiva, em análise a Demo (2001) é possível constatar que a docência investigativa possibilita favorecer transposições didáticas mais críticas, criativas e contextualizadas, uma vez que o ato de ensinar deixa de ser mera reprodução de conteúdos e se transforma em um processo reflexivo de construção e ressignificação do saber. Sendo assim, o professor torna-se mediador e produtor de conhecimento, adaptando o saber acadêmico às realidades e necessidades concretas dos estudantes.

A terceira direção expressa a expansão internacional e interdisciplinar da teoria, articulando-se à Teoria Antropológica do Didático (TAD), desenvolvida por Chevallard. Essa perspectiva procura ampliar o olhar sobre o fenômeno ao analisar a circulação, contextualização e institucionalização dos saberes em diferentes ambientes educacionais, dos currículos nacionais às plataformas digitais e práticas interdisciplinares. Trabalhos como os de Chaachoua e Bittar (2019) e Gonçalves e Bittar (2018) demonstram um movimento contemporâneo de atualização da teoria, aplicando-a à análise de livros didáticos, avaliações em larga escala e projetos de ensino mediados por tecnologias digitais, o que reforça sua relevância para o estudo das dinâmicas de produção, circulação e transformação do conhecimento no atual contexto educacional.

No campo específico da Sociologia, Bodart (2024), em *O que aprender para ensinar Sociologia*, se debruça sobre os conceitos de alfabetização sociológica¹, letramento sociológico

¹ Segundo Soares (2010), o termo alfabetização é conhecido pela escola brasileira desde os tempos da colonização, ao contrário de letramento que é uma expressão recém-chegada aos estudos da língua no Brasil, especificamente nos inícios dos anos de 1980. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa citado por Soares (2010), alfabetizar é ensinar a ler e a escrever e, portanto, alfabetizado é o estado ou condição daquele que sabe ler e escrever. Letramento é o estado ou a condição do sujeito que se altera, cotidianamente, em decorrência de práticas de leitura e escrita significativas. O que acarreta uma intervenção social, e sobre isso, Soares (2010) afirma que: “tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente.

e as práticas didáticas contextual e instrumental. Segundo o autor, esses conceitos constituem referenciais epistemológicos e pedagógicos que contribuem para orientar a formação do olhar sociológico nos estudantes, ao mesmo tempo em que procuram fornecer bases conceituais e operacionais para o trabalho docente.

Em leitura a Bodart (2024), é possível considerar, de forma bastante sucinta, que a alfabetização sociológica é a etapa inicial da aprendizagem sociológica, na qual o estudante tem o primeiro contato com os fundamentos, conceitos e métodos das Ciências Sociais de forma acessível e contextualizada. E o letramento sociológico está associado à autonomia intelectual e à consciência social ativa, articulando teoria e prática em contextos reais, como o debate público, a leitura crítica da mídia e a participação cidadã.

Em seu livro, o autor identifica quatro eixos que estruturam o letramento sociológico: (1) a desnaturalização dos fenômenos sociais; (2) o estranhamento diante do que parece evidente; (3) a historicidade, que reconhece a realidade como produto de processos coletivos e temporais; e (4) a percepção relacional, que articula biografia e estrutura social.

Logo, a alfabetização sociológica introduz o estudante ao vocabulário das Ciências Sociais, enquanto o letramento o capacita a transformar o conhecimento em ação crítica e emancipadora. Enquanto a alfabetização fornece o repertório teórico, o letramento busca consolidar a competência crítica e interpretativa necessária ao exercício da cidadania. Para o autor, ambos os processos são interdependentes e não há letramento sem alfabetização, pois a autonomia crítica depende da assimilação prévia das categorias sociológicas.

Em síntese, o processo de transposição didática constitui um percurso que exige reflexão sistemática, crítica e epistemológica acerca das formas pelas quais os conhecimentos produzidos no campo científico podem ser convertidos em saberes escolares capazes de favorecer, de modo efetivo, os processos de ensino e aprendizagem. Negar ou ignorar essa análise implica conceber o ensino como mera transmissão de conteúdos, desconsiderando as mediações culturais, pedagógicas e institucionais que condicionam a apropriação do conhecimento pelos educandos.

1.2.A transposição didática do ensino de Sociologia e a BNCC

Sobre a transposição didática, a BNCC (2018), estabelece que o ensino de Sociologia no Ensino Médio tem por finalidade o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de compreender fenômenos sociais em sua complexidade e a formação de sujeitos participativos. Entretanto, é pertinente lembrar que esse documento enfrenta desafios e contradições práticas, uma vez que a disciplina, por vezes, foi colocada em um lugar marginal no currículo e sofreu pressões por resultados mensuráveis em detrimento da reflexão teórica.

Um desses desafios emergiu com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, responsável por instituir a Reforma do Ensino Médio, cuja reorganização curricular fragmentou a Formação Geral Básica (FGB), e reduziu, em muitas redes de ensino, o espaço da Sociologia e de outras disciplinas das Ciências Humanas. Associada à implementação da BNCC, homologada em 2018, essa reforma reconfigurou a presença da disciplina na escola, impondo limites à construção de sua identidade acadêmica e pedagógica (Bueno, 2022).

Como destaca Bueno (2022), a reorganização curricular pautada na flexibilização, na lógica dos itinerários formativos e na ênfase em competências, embora revestida de um discurso de adequação às demandas juvenis e do mercado de trabalho, acabou por relativizar as identidades da Sociologia e abrir espaço para sua marginalização no cotidiano escolar. Além disso, a supressão da obrigatoriedade de sua presença em todos os anos do Ensino Médio transferiu sua oferta para uma condição periférica, atrelada a “estudos e práticas” interdisciplinares ou a itinerários formativos, frequentemente dependentes das decisões administrativas das redes de ensino e das restrições de carga horária.

Esse conjunto de dificuldades foi motivo para emergir críticas de entidades educacionais como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), além de outros movimentos sociais e do campo acadêmico, que denunciaram em notas, artigos e mídias, os efeitos excludentes da reforma curricular neoliberal (Abecs, 2023). A pressão acadêmica e política resultou em mudanças normativas posteriores, como a sanção da Lei nº 14.945/2024, que ampliou a carga horária da FGB para 2.400 horas e restabeleceu a obrigatoriedade de disciplinas como a Sociologia em todos os anos do Ensino Médio.

Embora a BNCC tenha sido concebida em grande medida para responder às demandas de um modelo educacional alinhado a interesses mercadológicos e orientado pela lógica da empregabilidade, o documento também apresenta descritores formulados em uma perspectiva que, ao menos em seu discurso, sinaliza para a possibilidade de uma formação mais integral do

estudante. Tal perspectiva, mesmo que de maneira superficial, visa contemplar as dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e críticas, o que evidencia certa tensão entre a racionalidade técnica que permeia sua formulação e a intenção declarada de promover uma educação mais humanizadora.

No caso específico da disciplina de Sociologia, a análise da BNCC evidencia um claro direcionamento epistemológico e didático voltado à transposição do saber sociológico para o contexto da formação do pensamento crítico e reflexivo no Ensino Médio, estruturado em torno de dois eixos fundamentais. O primeiro consiste no desenvolvimento progressivo do pensamento crítico, entendido como um processo formativo que possibilita ao estudante superar o senso comum, exercitar o estranhamento e compreender a historicidade e a complexidade das relações sociais.

O segundo eixo refere-se à adoção de ferramentas pedagógicas, capazes de promover o diálogo entre teoria e prática e de favorecer a construção de aprendizagens significativas. Nesse horizonte, o educando é convocado a interpretar os conceitos e temas sociológicos a partir de sua própria realidade concreta, de modo a reconhecer-se como sujeito histórico inserido em processos sociais mais amplos.

1.2.1. A BNCC e o desenvolvimento progressivo do pensamento crítico para o ensino de Sociologia na Educação Básica

Nesse contexto, o desenvolvimento progressivo do pensamento sociológico é estruturado em quatro etapas interdependentes que tem início no reconhecimento do senso comum, avança pelo exercício do estranhamento, aprofunda-se na prática da desnaturalização e culmina na consolidação do pensamento crítico. O senso comum, concebido como o conjunto de crenças, valores e explicações espontâneas que estruturam a vida cotidiana, representa o ponto de partida desse itinerário. Trata-se de um conhecimento empírico, construído na experiência individual e na tradição, que orienta práticas sociais, mas que carece de fundamentação teórica e sistemática. Logo, a BNCC reconhece que o ensino de Sociologia deve partir dessa base, não para reproduzi-la ou cristalizá-la, mas para provocar rupturas interpretativas, convertendo percepções ingênuas em oportunidades de investigação.

A primeira operação crítica desse processo é o estranhamento. Essa dimensão já estava presente nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006), que destacam a necessidade de trabalhar, nas aulas de Sociologia, os conceitos de estranhamento e desnaturalização como

elementos importantes da disciplina. Trata-se, portanto, da capacidade de olhar para o familiar como se fosse novo, interrogando aquilo que parece natural ou evidente. Essa postura contribui com uma possibilidade investigativa que permite ao estudante perceber que normas, valores e práticas sociais, antes tidas como inquestionáveis, são historicamente construídas e, portanto, passíveis de análise. De acordo com Mills (1975), o estranhamento visa romper com explicações imediatistas, estimular a curiosidade intelectual e abrir caminho para a constituição de uma consciência sociológica orientada pelo questionamento sistemático.

A esse movimento sucede a desnaturalização, entendida como o reconhecimento de que os fenômenos sociais não são dados naturais ou universais, mas produtos de processos históricos, culturais, políticos e econômicos específicos. Segundo Mills (1975), desnaturalizar significa romper com a visão ingênua de que “sempre foi assim”, identificando as condições históricas de emergência de instituições, práticas e costumes. Essa operação tem como objetivo contribuir para ampliar a capacidade de relativização e análise crítica, ao mesmo tempo em que permite ao estudante compreender que categorias como desigualdades sociais, papéis de gênero, hierarquias raciais ou normas culturais não são essências imutáveis, mas construções sociais sujeitas a disputas, contradições e transformações.

A articulação entre estranhamento e desnaturalização tem como horizonte a formação do pensamento crítico, objetivo primário da Sociologia no Ensino Médio segundo a BNCC. Esse pensamento caracteriza-se pela capacidade de analisar, contextualizar e problematizar os fenômenos sociais em suas múltiplas dimensões, compreendendo as relações de poder, os processos históricos que os constituem e as contradições que os atravessam.

Em leitura a Bodart (2024), também é perceptível a preocupação com uma aprendizagem gradual e formativa, procurando conduzir o estudante da familiarização com o vocabulário sociológico à compreensão crítica dos fenômenos sociais. Trata-se, portanto, de um exercício de desnaturalização e estranhamento, em que a Sociologia atua como ferramenta de consciência crítica e de ampliação das capacidades interpretativas.

Assim, a Sociologia escolar exposta na BNCC e no livro *O que aprender para ensinar Sociologia* (Bodart, 2024), apontam para a finalidade de formar indivíduos capazes de compreender criticamente as estruturas sociais, desvelar os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades no espaço público. Ao fomentar a problematização, a relativização e a análise histórica dos fenômenos sociais, a disciplina tem como pretensão contributiva ampliar o repertório cognitivo dos estudantes e fortalecer sua capacidade de participação social e política, no contexto brasileiro.

1.2.2. A BNCC e as ferramentas pedagógicas de transposição didática para o ensino de Sociologia na Educação Básica

Além do processo gradual para a formação do pensamento crítico e reflexivo no Ensino Médio, a adoção de ferramentas pedagógicas contribui para contemplar algumas das dimensões fundamentais ao desenvolvimento da disciplina. Daí, destacam-se a valorização da pesquisa sociológica como prática pedagógica; a incorporação de múltiplas linguagens como instrumentos que contribuem para ampliar a compreensão da realidade social; e o reconhecimento da diversidade cultural como princípio estruturante do processo educativo. Soma-se a isso o uso de metodologias participativas e investigativas que visam contribuir para alocar o estudante como sujeito participativo da própria aprendizagem.

A pesquisa sociológica, conforme preconiza a BNCC, assume função estratégica no Ensino Médio ao contribuir para promover a autonomia intelectual e a capacidade investigativa dos estudantes. Segundo Lahire (2014), por meio da observação sistemática, da coleta de informações e da interpretação reflexiva de dados empíricos, os educandos são convidados e estimulados a articular teoria e prática em um movimento dialético que possibilita compreender as bases estruturais e históricas dos fenômenos sociais. Nesse sentido, a pesquisa sociológica é um instrumento usado para estimular o estudante para se deslocar da posição de receptor passivo do conhecimento para a de agente ativo na análise da realidade social.

Wieczorkiewicz, Baade e Ogoshi (2020), ressaltam que essa abordagem permite aos estudantes interpretar as dinâmicas institucionais e sociais existentes em contextos diversos. Assim, a pesquisa constitui-se em prática educativa integrativa para a construção de sujeitos capazes de compreender e questionar a realidade social. Além disso, ajuda a promover o trabalho colaborativo, a negociação de sentidos e a sensibilidade para lidar com a pluralidade cultural; competências necessárias em sociedades contemporâneas marcadas pela complexidade e heterogeneidade.

Adicionalmente a essa dimensão, a integração de múltiplas fontes e linguagens no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia, configura-se como uma estratégia pedagógica importante para a construção da autonomia intelectual dos estudantes. A análise comparativa de diferentes narrativas sejam elas acadêmicas, populares, midiáticas ou históricas, permite o exercício da pluralidade interpretativa e o desenvolvimento de competências analíticas, hermenêuticas e argumentativas. Por meio desse procedimento, os educandos são estimulados a identificar discursos, revelar interesses subjacentes, evidenciar

contradições e desvelar os mecanismos de manipulação ideológica que atravessam a produção e a circulação do conhecimento na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva encontra ressonância em Bourdieu (2010), ao reconhecer que o conhecimento e a linguagem constituem formas de poder simbólico, isto é, mecanismos capazes de legitimar visões de mundo, naturalizar hierarquias e reproduzir desigualdades sociais. As reflexões de Bakhtin (2011) contribuem para iluminar a noção de que a escola deve ser concebida como espaço de polifonia das vozes, no qual distintas narrativas sejam oficiais, subalternas, científicas, artísticas ou populares, entram em diálogo, revelando tensões e complementaridades. A educação, nesse sentido, não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas deve buscar instaurar um campo de interação discursiva visando potencializar a formação crítica ao reconhecer a multiplicidade de vozes que compõem a realidade social.

Para Saviani (2011), a incorporação de múltiplas linguagens e a problematização dos discursos permitem que desenvolvam competências para interpretar a complexidade do mundo contemporâneo, compreender as disputas simbólicas que o atravessam e, sobretudo, posicionar-se ativamente na vida democrática. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que procura articular a pluralidade de vozes à análise crítica das relações de poder.

Nesse sentido, as contribuições teóricas de Foucault (2008) permitem aprofundar a compreensão da educação como campo de disputa em torno do discurso e do poder. Para o autor, os discursos não são apenas veículos de ideias, mas práticas sociais que produzem regimes de verdade, definem o que pode ser dito e quem está autorizado a dizer. Assim, ao trabalhar comparativamente com diferentes narrativas, o ensino de Sociologia possibilita ao estudante problematizar as formas pelas quais certos saberes são legitimados enquanto outros são silenciados, desvelando as engrenagens do poder que sustentam a ordem social.

Outra questão relevante sobre a transposição didática na BNCC, é a valorização da diversidade cultural que deve constituir um compromisso ético, pedagógico e epistemológico na escola contemporânea. Reconhecer e valorizar a pluralidade cultural significa, nesse contexto, reconfigurar a escola como espaço de diálogo, reconstrução simbólica e legitimidade das diferentes formas de saber e modos de existência. Sob essa perspectiva, o ensino de Sociologia ocupa posição estratégica, a partir de uma teoria bourdesiana, a qual tem como objetivo o estudo das relações sociais e das formas de produção, circulação e disputa de sentidos culturais (Bourdieu, 2010).

A valorização da diversidade cultural não se restringe a uma atitude inclusiva ou multicultural no sentido superficial do termo. De acordo com Santos (2008), a modernidade

produziu uma “linha abissal” que separa o conhecimento científico considerado legítimo das formas de saber produzidas por grupos subalternizados. A escola, ao reconhecer e integrar saberes tradicionais, indígenas e afro-brasileiros, deve atuar na superação dessa linha, procurando reconstruir o espaço educativo como território de tradução intercultural. Esse movimento implica compreender que diferentes racionalidades coexistem e podem dialogar, desde que se reconheça a assimetria histórica que marcou sua exclusão.

Habermas (2012) em sua teoria da ação comunicativa, propõe que a racionalidade moderna deve ser reconstruída sob bases dialógicas, em que o entendimento mútuo é alcançado pela força do melhor argumento e não pela imposição da autoridade. Aplicada ao contexto escolar, essa perspectiva pode contribuir para que professores e estudantes participem de práticas discursivas que favorecem a escuta, o respeito e o reconhecimento das diferenças. A Sociologia, ao estimular debates sobre identidade, gênero, raça e desigualdade, constitui um terreno fértil para o exercício dessa razão comunicativa, que se realiza no diálogo crítico e na argumentação pública.

A valorização da diversidade cultural, contudo, não se limita ao plano discursivo. Ela exige a problematização das hierarquias simbólicas que operam silenciosamente na vida escolar. Segundo Hall (2005), tais hierarquias se expressam nas representações sobre o que é “culto” ou “popular”, “científico” ou “tradicional”, “branco” ou “negro”, “civilizado” ou “primitivo”, categorias que, como observa, estruturam o imaginário cultural e delimitam as fronteiras da identidade. O desafio sociológico consiste em desnaturalizar essas classificações e promover o reconhecimento das culturas como processos híbridos e dinâmicos, em permanente negociação.

Logo, mais do que transmitir conteúdos, a função do professor de Sociologia do Ensino Médio é construir pontes epistemológicas entre o científico e o cotidiano, o local e o global, o oral e o escrito. Essa mediação pedagógica pode contribuir para a formação de uma consciência crítica que reconhece a diversidade como riqueza, e não como ameaça à unidade social. Quando o estudante compreende que o conhecimento é construído por diferentes grupos e que todo saber carrega uma perspectiva de mundo, desenvolve-se a capacidade de ler a sociedade sob múltiplos ângulos, superando visões homogêneas e excludentes.

Assim, valorizar a diversidade cultural na escola é redefinir o próprio sentido da educação. Trata-se de compreender o ato de ensinar como mediação entre mundos, como prática de escuta e como construção compartilhada de conhecimento. O desafio contemporâneo não é apenas incluir a diferença, mas transformar as condições de produção do saber, garantindo

que as múltiplas racionalidades e experiências que compõem o tecido social brasileiro tenham lugar legítimo na escola.

Por fim, a BNCC preconiza a adoção de metodologias participativas e investigativas, como instrumentos para a transposição dos conteúdos didáticos para o Ensino Médio. Tais abordagens metodológicas tem como objetivo favorecer a integração de saberes e o diálogo com as questões contemporâneas e podem contribuir com a disciplina de Sociologia escolar como um espaço de formação democrática e reflexiva.

Em síntese, a transposição didática, longe de se reduzir a um processo técnico de simplificação do saber, constitui uma mediação epistemológica, cultural e política, por meio da qual o conhecimento científico é reinterpretado para cumprir uma função formativa no contexto escolar. No campo da Sociologia escolar, disciplina que, por sua própria natureza, exige a articulação entre teoria e experiência, entre conceitos abstratos e a realidade concreta dos educandos, esse processo torna-se ainda mais necessário. Assim, a transposição didática deve mobilizar operações, diretrizes, ferramentas e metodologias capazes de contribuir para afirmar a Sociologia como uma ponte entre ciência, cultura e vivência social.

CAPÍTULO 2. AS METODOLOGIAS ATIVAS

A BNCC (2018) recomenda a seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de estudantes, com a finalidade de contribuir como instrumentos de transposição didática e estimular a participação discente e o desenvolvimento do pensamento sociológico. Nesse sentido, as metodologias ativas configuram-se como estratégias didáticas cujo objetivo é favorecer a transposição didática dos conteúdos trabalhados em sala de aula, contribuindo para que a construção do conhecimento ocorra de forma mais participativa, engajada e significativa.

Ao deslocarem o estudante de uma posição passiva para um papel ativo no processo de aprendizagem, essas metodologias buscam ampliar as possibilidades de atribuição de sentido ao saber escolar, com o objetivo de torná-lo socialmente relevante e mais conectado às experiências, aos contextos e às demandas concretas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, a mediação docente em relação a metodologia ativa, precisa combinar rigor conceitual com estratégias pedagógicas que possibilitem a reflexão crítica sobre as vivências e os contextos sociais dos educandos.

Assim, o capítulo tem por objetivo analisar o conceito e suas perspectivas, alguns pensadores e suas contribuições pedagógicas, algumas possibilidades e os desafios das metodologias ativas. Além disso, existe a preocupação em demonstrar como essas metodologias podem auxiliar o professor de Sociologia na construção de experiências formativas que promovam a autonomia, a criticidade e a consciência social.

2.1. Metodologias ativas: conceitos e perspectivas

As metodologias ativas configuram-se como um conjunto de alternativas pedagógicas que têm por finalidade potencializar o processo de aprendizagem do educando. Segundo Bacich e Moran (2024), seus princípios básicos podem ser amplamente categorizados em alguns pilares fundamentais como a promoção da aprendizagem centrada no educando, estímulo à colaboração e à interação entre pares, integração de experiências de aprendizagem práticas e significativas e avaliação com o fornecimento de respostas contínuas e construtivas.

De acordo com Bacich e Moran (2018), tais princípios metodológicos têm como finalidade contribuir para que a transposição didática se efetive como aprendizagem, e promova

uma educação ancorada na análise da realidade concreta e nas possibilidades de sua transformação. Logo, configuram-se como abordagens pedagógicas que buscam deslocar o eixo tradicional do ensino, centrado na figura do professor, para a participação ativa do estudante, concebido como sujeito epistêmico e agente de sua própria aprendizagem.

Teoricamente, há um conjunto de definições para o conceito de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) concebem como uma filosofia educacional comprometida com a formação integral e autônoma do sujeito. Seu propósito é fomentar a autonomia intelectual, emocional e social, estimulando a capacidade de o estudante pensar criticamente, tomar decisões e participar ativamente de seu próprio percurso formativo.

Ao buscar promover a integração entre dentro e fora da sala de aula, essas metodologias buscam reafirmar o princípio da aprendizagem fundada na articulação entre teoria, prática e reflexão. Tal concepção procura valorizar o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e o diálogo entre diferentes saberes.

O entendimento de Berbel (2011), é de que as metodologias ativas constituem um conjunto de práticas pedagógicas diversificadas voltadas à ampliação do protagonismo discente no processo de aprender por meio de práticas que buscam mobilizar múltiplas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Ao integrar diferentes linguagens, estratégias cognitivas e contextos de aplicação, as metodologias ativas instauram condições favoráveis à resolução de problemas oriundos da experiência concreta do educando, transformando o espaço escolar em ambiente de experimentação, reflexão e produção colaborativa de sentido.

Para Filatro e Cavalcanti (2017) essas abordagens se estruturam em três dimensões fundamentais. A primeira é a dimensão cognitiva, que valoriza a aprendizagem significativa por meio da problematização e da contextualização do saber, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de mobilizar conhecimentos em situações reais. A segunda é a dimensão social, que enfatiza o trabalho colaborativo e o diálogo entre pares como formas de construir sentido e desenvolver competências socioemocionais, reconhecendo o caráter intersubjetivo do aprender. A terceira é a dimensão reflexiva e se refere à capacidade do estudante refletir e avaliar suas estratégias, seus avanços e suas dificuldades.

Assim, Filatro e Cavalcanti (2017) compreendem as metodologias ativas como fundamentos de uma pedagogia participativa, que articula teoria, prática e reflexão e que reconhece o estudante como sujeito histórico, social e cognitivo. Essa articulação desloca a função docente de transmissor de conteúdos, para a de mediador e *designer* de experiências de

aprendizagem, responsável por criar contextos desafiadores, dialógicos e significativos, a partir da conexão entre o saber escolar e à realidade social.

Para além das definições conceituais, Gadotti (2001) acrescenta que longe de constituírem uma inovação recente, essas práticas derivam de um processo histórico, filosófico e científico que se inicia no final do século XIX e se intensifica no início do século XX, período marcado por transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Esse movimento impulsionou as contribuições de diversos autores e educadores que, ao longo do século passado, desenvolveram pesquisas e ferramentas pedagógicas posteriormente apropriados e ressignificados por diferentes correntes e movimentos educacionais.

Em alguns contextos educacionais, tais contribuições serviram como base para experiências que buscaram promover alternativas metodológicas e didáticas, ainda que limitadas em sua capacidade de enfrentar as desigualdades sociais e as contradições estruturais da educação (Gadotti, 2001). É o caso do movimento da Escola Nova, que se difundiu na Europa e nos Estados Unidos a partir das formulações de pensadores como John Dewey, Maria Montessori e Rudolf Steiner.

No Brasil, a Escola Nova ganhou projeção sobretudo a partir da década de 1930, sendo vista como alternativa ao modelo tradicional vigente. Entretanto, embora representasse uma alternativa em relação às práticas dominantes, a Escola Nova permaneceu limitada ao campo das inovações metodológicas, não incorporando uma crítica consistente às determinações históricas, políticas e econômicas que estruturavam a seletividade e a exclusão no sistema educacional (Saviani, 1984).

Sob essa ótica, Saviani (1984) sublinha que a Escola Nova deslocava o eixo do debate educacional para a prática pedagógica, mas não atingia o nível das estruturas sociais e econômicas. Para o autor, por exemplo, tratava-se de uma pedagogia “não crítica”, pois pretendia democratizar o ensino apenas pela via da inovação metodológica, desconsiderando que a verdadeira democratização requer enfrentar a lógica excludente que organiza a sociedade capitalista e se reproduz no interior da escola.

Por outro lado, em diferentes momentos da história da educação, emergiram correntes vinculadas à pedagogia crítica, que, inspiradas em matrizes marxistas e humanistas, buscaram problematizar as relações entre educação, sociedade e poder. Essas propostas, como a Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (2011), ao contrário da Escola Nova, não se restringem à dimensão metodológica, mas apontam para a necessidade de compreender a escola como espaço de disputa social e de construção de consciência crítica.

Para Saviani (1984), o processo de ensino e aprendizagem formal deve ocupar lugar de destaque como mediação necessária para a compreensão crítica da realidade social. Nesse sentido, as ferramentas usadas para a aquisição dos conteúdos são entendidas como condição fundamental para que o educando desenvolva consciência crítica, aproprie-se do patrimônio cultural historicamente produzido e seja capaz de intervir de forma consciente na sociedade.

2.2 Metodologias ativas: pensadores e suas contribuições pedagógicas

Para além das divergências epistemológicas entre as pedagogias tradicional e crítica, o uso das metodologias ativas, ao longo do seu percurso histórico consolidou-se como um conjunto de abordagens pedagógicas que busca enfatizar a experiência, a reflexão e a ação como dimensões indissociáveis do aprender. Nesse sentido, autores como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Paulo Freire, Bernard Charlot e bell hooks, entre outros, disponibilizam um respaldo teórico importante capaz de endossar o uso dessas metodologias no contexto educacional contemporâneo. Suas contribuições, embora distintas, convergem ao reconhecer que o conhecimento se constitui na interação dialógica entre sujeito e realidade.

Segundo Gadotti (2001), Dewey buscou dar centralidade à ideia de que a aprendizagem deve estar vinculada às experiências reais dos estudantes, permitindo que os conteúdos escolares deixem de ser abstrações distantes para se transformarem em instrumentos de compreensão e preparação para a vida em sociedade. O autor, ainda esclarece que Dewey sistematizou sua estratégia de resolução de problemas a partir de uma concepção processual do ato de pensar, semelhante a prática investigativa que articula reflexão e ação. Nesse contexto, o pensamento se constitui em um movimento orientado pela experiência e mobilizado diante de situações problemáticas concretas.

Gadotti (2001) também explica que Dewey delineou esse processo em cinco estágios interdependentes: (1) a percepção de uma necessidade ou a identificação de uma situação de desequilíbrio que desperta a atenção do sujeito; (2) a análise crítica da dificuldade apresentada, visando compreender suas dimensões e implicações; (3) a formulação de alternativas possíveis de solução, mediante a mobilização de hipóteses; (4) a experimentação ou verificação dessas hipóteses no plano prático, com base na experiência empírica; e, por fim, (5) a ação como instância decisiva, na qual se comprova a pertinência da solução encontrada. Esse encadeamento, longe de ser linear e rígido, expressa a lógica dialética do pensamento reflexivo

em Dewey, no qual a investigação intelectual se articula à prática, conferindo ao processo educativo uma dimensão dinâmica.

Para Gadotti (2001), a pedagogia de Dewey, expressa uma concepção de educação que se confunde com o próprio ideal da vivência do educando. Ao valorizar a reflexão, a experimentação e a participação, sua proposta busca formar sujeitos capazes de dialogar, cooperar e intervir no meio em que vivem. Trata-se, como destaca Santos et al. (2022), de uma pedagogia que busca alicerçar a prática educativa na vivência democrática e no exercício para a cidadania.

Paralelamente às contribuições de Dewey, o desenvolvimento da Psicologia da Educação trouxe novas bases teóricas para o processo de ensino e aprendizagem com Piaget, Vygotsky e Ausubel. Segundo La Taille (2019), Piaget enfatiza que o conhecimento se estrutura a partir de experiências concretas e interações, nas quais o educando constrói e reconstrói suas representações mentais por meio da assimilação (integração de novas informações aos esquemas já existentes) e da acomodação (adaptação dos esquemas quando confrontados com novas situações).

Com base nas pesquisas de La Taille (2019), a assimilação ocorre quando o educando utiliza estruturas cognitivas previamente construídas para compreender novas experiências, interpretando-as à luz de conhecimentos preexistentes. Já a acomodação é acionada quando essas estruturas precisam ser modificadas ou recriadas para dar conta de situações inéditas ou desafiadoras. O equilíbrio entre assimilação e acomodação tende a gerar o avanço do desenvolvimento cognitivo, pois permite a reorganização progressiva das estruturas mentais e favorece uma adaptação cada vez mais complexa ao ambiente.

Na ótica piagetiana, a construção do conhecimento é um processo ativo de busca de sentido, no qual o aprendiz deve ser estimulado a participar, experimentar, questionar e produzir compreensões a partir de suas próprias experiências. Por isso, ambientes de aprendizagem que favorecem a investigação, o erro e a reflexão são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a formação de sujeitos críticos e criativos, aspectos importantes do construtivismo defendido por Piaget (La Taille, 2019).

Outro psicólogo que contribuiu para endossar o uso das metodologias ativas é o russo Lev Vygotsky. De acordo com La Taille (2019), ele introduziu a perspectiva sociocultural ao afirmar que o processo de aprendizagem tem como base principal o contexto social, a linguagem e a constante interação entre sujeito e meio. Sua teoria sociointeracionista estabeleceu que o desenvolvimento humano é um fenômeno historicamente situado e

determinado pelo ambiente cultural e pelas relações interpessoais, sendo a aprendizagem vista como resultado direto da mediação e do contato com o outro. Daí, as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiramente por meio da cooperação e do compartilhamento de significados, tornando-se internas a partir da vivência coletiva e da linguagem.

Segundo La Taille (2019), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky pode ser definida como a distância entre aquilo que o aprendiz pode realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um mediador ou de colegas mais experientes. A ZDP destaca-se nas práticas pedagógicas que privilegiam a cooperação, a mentoria e as atividades colaborativas, pois propõe que a aprendizagem é potencializada pela mediação pedagógica, interação social e por desafios compartilhados. Segundo o autor, é na ZDP que a atuação do educador ganha importância, promovendo pistas, questionamentos e suporte intelectual que buscam transformar potencialidades em competências reais.

Além disso, Vygotsky considera a linguagem como ferramenta fundamental na construção do pensamento, argumentando que a comunicação verbal tem a capacidade para organizar, ampliar e estruturar o desenvolvimento cognitivo. Práticas pedagógicas pautadas nessa perspectiva sociocultural incluem discussões em grupo, projetos colaborativos e ensino por pares, enfatizando sempre a centralidade da cooperação, do diálogo e da mediação para que educando possam alcançar novos patamares de aprendizagem e autonomia (La Taille, 2019).

Segundo no campo da Psicologia, Ausubel (2003) *apud* Moreira e Masini (2009), apontam que o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe. Assim, é função do educador procurar identificar os conhecimentos prévios do educando e utilizá-los como ponto de partida, atuando como mediador do processo. Segundo os autores, os organizadores prévios, que introduzem ideias gerais antes das específicas, são importantes para auxiliar o estudante a relacionar novos conceitos à sua base cognitiva, favorecendo um aprendizado mais autônomo, reflexivo e coerente.

De acordo com Moreira e Masini (2009), Ausubel entende o conhecimento como uma estrutura hierárquica em constante evolução, na qual cada novo conceito é uma possibilidade de ampliar e modificar os anteriores. O aprendizado pode ocorrer tanto por descoberta ativa, quando o estudante reorganiza o conteúdo, quanto por recepção significativa, em que o professor oferece as informações de forma estruturada, mas o educando as integra ativamente.

Entre as principais contribuições pedagógicas da teoria destacam-se a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem; o planejamento didático consciente, fundamentado no diagnóstico dos saberes prévios; a valorização da motivação e do contexto

social como elementos que dão sentido ao conteúdo; e a integração entre teoria e prática, promovendo a construção crítica e contextualizada do conhecimento. Ao propor uma pedagogia baseada na intencionalidade, no diálogo e na pertinência cultural, Ausubel procura apresentar um paradigma que valoriza o sentido, a autonomia e a consciência crítica como fundamentos da aprendizagem (Moreira e Masini, 2009).

No campo da Pedagogia, Freire (1996) procura acrescentar a dimensão política ao processo de ensino e aprendizagem. Em sua concepção, ensinar é um ato político e comunicativo que exige do educador a capacidade de ouvir, questionar e instigar o estudante a interpretar criticamente o mundo.

Partindo da fundamentação teórica de Marx e Engels (2006), Freire (1996; 2021) interpreta a ideologia como uma força estruturante da dominação com o objetivo de naturalizar os interesses das classes hegemônicas, convertendo-os em “verdades” universais e obscurecendo as contradições sociais. Nesse processo, o sujeito oprimido é conduzido à condição de “ser-para-outro”, isto é, uma identidade forjada pela negação de si e pela valorização do estrangeiro como referência de legitimidade e poder.

Essa alienação, historicamente perceptível na formação social brasileira, expressa-se no campo educacional por meio daquilo que o autor denomina “educação bancária”. Segundo Freire (2021), trata-se de um modelo de ensino que reduz o estudante a mero depositário de conteúdos, silenciando sua capacidade crítica e bloqueando a autoria intelectual. A escola, nesse paradigma, atua como aparelho de reprodução ideológica, transmitindo valores dominantes sob a aparência de neutralidade e universalidade.

Em contraposição, Freire (2021) propõe uma educação dialógica e com o objetivo de ser emancipatória, na qual aprender significa ler criticamente o mundo. Assim, o processo educativo, desloca-se do plano técnico para o plano político-comunicativo, fundado na curiosidade cultivada, no diálogo problematizador e na práxis transformadora, ou seja, na unidade indissociável de reflexão e ação. A aprendizagem, se converte em processo de conscientização, onde vocabulários significativos e situações existenciais funcionam como mediações para decodificar as contradições sociais.

Nesse ponto, é possível dizer que leitura freiriana aproxima-se da Sociologia da Educação Básica, ao reconhecer a escola como campo de disputas simbólicas. Sua crítica à lógica hierárquica entre professor e estudante dialoga com a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2023), segundo a qual o currículo e as práticas avaliativas tem como objetivo reproduzir e legitimar capitais culturais dominantes, convertendo desigualdades

sociais em diferenças de mérito. Contra esse mecanismo de reprodução, Freire (2021) propõe um contrato pedagógico baseado na razão pública, no qual o conhecimento deve emergir do diálogo em contextos de fala e não da autoridade investida no professor.

Segundo Freire (1996), a cultura do silêncio e o medo da pergunta, reforçados por currículos extensos, insegurança docente e avaliações padronizadas, configuram obstáculos estruturais à emancipação intelectual. Para enfrentá-los, o autor defende uma reconfiguração metodológica e ética do ensino, que valorize os saberes de experiência e ancore o currículo nas realidades concretas dos educandos. Essa perspectiva abre espaço para racionalidades plurais, em sintonia com as abordagens contemporâneas de decolonialidade e diversidade cultural.

Nesse sentido, a esperança não se reduz a um sentimento otimista, mas constitui uma categoria ontológica e política. É a força que sustenta a perseverança coletiva diante das injustiças e alimenta a crença na transformação do mundo pela ação educativa. Sob essa ótica, a escola torna-se o espaço privilegiado da democracia em prática, onde exclusões se convertem em pertencimento e a passividade dá lugar a participação ativa (Freire, 1996).

Em suma, o pensamento freiriano busca apresentar uma proposta para ressignificar a educação como prática de liberdade. Substituindo a internalização de verdades impostas por uma ética do diálogo, estimulando a restaurar o educando como sujeito de enunciação e ressignifica a escola como esfera pública de deliberação.

Dialogando com a pedagogia freiriana, o pensamento de bell hooks também se insere na tradição da educação crítica, ao incorporar uma dimensão interseccional que articula raça, classe, gênero e subjetividade como esferas indissociáveis da experiência humana. Sua obra emerge de uma trajetória marcada pela luta contra o racismo estrutural, o patriarcado e o imperialismo cultural. Inserida nesse contexto, a autora revela como, mesmo após a abolição legal da segregação escolar nos Estados Unidos, novas formas de exclusão material e simbólica persistiram, reproduzindo desigualdades sociais e epistemológicas.

Para hooks (2021), a educação não deve restringir-se à transmissão de saberes, mas deve constituir-se como uma prática de libertação e reconstrução da humanidade. Nessa perspectiva, o ato de educar é também ato político, orientado pela crítica às estruturas de dominação e pela criação de espaços dialógicos em que diferentes vozes e experiências possam emergir. Assim como Freire (2021), a autora compreende que ensinar é um gesto ético e transformador, que deve desafiar hierarquias e reposicionar o sujeito como participante do próprio processo de conhecimento.

Em sua obra *Ensinando a transgredir* (2024), hooks define o ensino como ato de transgressão e engajamento político, no qual professores e estudantes formam comunidades de aprendizagem sustentadas pela escuta, pelo respeito mútuo e pela ação crítica. Daí, a autora propõe uma pedagogia que tem como objetivo reconfigurar a sala de aula como território de resistência, afeto e diálogo, onde a voz e o corpo do educando ganham vez. Nesse microcosmo político e cultural, a sala de aula pode tanto reproduzir quanto subverter estruturas de opressão, a depender das relações que nela se constroem.

Segundo a autora, pensar criticamente é agir sobre o mundo, desestabilizando discursos hegemônicos e expandindo as possibilidades de fala e representação. Essa prática intelectual e política procura deslocar o conhecimento de sua dimensão elitista e abstrata ao reconectar-se a experiência vivida e às emoções que estruturam a condição humana. O saber, portanto, é a interseção entre o racional e afetivo, pois nasce do encontro entre consciência, emoção e compromisso ético.

A dimensão mais profunda de sua pedagogia manifesta-se no conceito de ética amorosa, que une razão, emoção e espiritualidade como fundamentos do ato educativo. Para hooks (2021), o amor é uma força política e coletiva que sustenta o compromisso com a justiça, o cuidado e a solidariedade. Em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), a autora afirma que verdade, autenticidade e amor-próprio são condições indispensáveis para a construção de vínculos humanos genuínos e para o fortalecimento da comunidade. Amar, nesse contexto, é um gesto político, que confronta a cultura do individualismo e do medo, exigindo coragem, responsabilidade e ética do cuidado.

Ao transformar o amor em instrumento epistemológico e político, hooks (2024) procura elevar o afeto e o cuidado à categoria de métodos pedagógicos, oferecendo uma resposta à alienação contemporânea e às violências estruturais que atravessam o campo educacional. O amor, nesse horizonte, torna-se ato público e pedagógico, convocando educadores e educandos a transgredir o silêncio, questionar o poder e cultivar a esperança como forma de resistência. Assim, o ato educativo implica uma escolha ética e política entre reproduzir a opressão ou construir a liberdade.

No campo da Sociologia, Charlot (2000) procura compreender a educação como um processo cultural e social constitutivo do humano. Sendo por meio dele que a herança entre gerações deixa de ser uma simples continuidade biológica e se transforma em legado simbólico, no qual os sujeitos aprendem a situar-se no mundo, a reconhecer-se e a atribuir sentido à própria existência e às coletividades das quais fazem parte.

Para Charlot (2000), o fracasso não é um déficit individual, mas uma construção social que reflete desigualdades estruturais e hierarquias de reconhecimento. Em diálogo com a crítica de Freire (1996) à educação bancária e com a tradição sociológica que concebe a escola como campo de lutas simbólicas, o autor propõe deslocar o olhar do que falta ao estudante para aquilo que ele já possui, isto é, seus saberes, experiências e repertórios culturais. Esse gesto procura reinscrever o estudante como sujeito de saber, capaz de produzir conhecimento a partir de sua própria história.

No plano analítico, Charlot (2000) descreve a educação como um processo triplo composto por três dimensões interdependentes que são a hominização, entendida como apropriação das práticas e culturas acumuladas pela humanidade; a socialização, que corresponde à inserção do sujeito em mundos sociais estruturados; e a singularização, processo pelo qual o indivíduo constrói sua identidade e atribui sentido à experiência. Esse tripé teórico procura reconhecer que as condições sociais influenciam, mas não determinam, a relação com o saber.

Dessa concepção emerge a noção de posição social subjetiva, conceito necessário para compreender por que estudantes inseridos em contextos socioeconômicos semelhantes podem desenvolver trajetórias escolares distintas. Conforme explica Charlot (2000), essas diferenças decorrem das interpretações singulares que cada indivíduo constrói acerca de seu lugar no mundo e das possibilidades de agir sobre ele. A aprendizagem, nessa perspectiva, é um processo cultural, situado e relacional, pois envolve simultaneamente a mobilização que é o impulso interno que ativa e orienta os recursos do sujeito, e a motivação que é o estímulo externo que direciona essa energia para um fim.

Em consonância com Freire (2021), Charlot (2000) defende que a escola deve reconhecer os saberes de experiência, valorizar a diversidade e criar ambientes de acolhimento capazes de fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade. Ao rejeitar determinismos e enfatizar a responsabilidade conjunta entre docentes, discentes e instituição, sua proposta desloca a escola de um espaço de reprodução para um lugar de ressignificação, a partir da escuta, do diálogo e do reconhecimento do outro tornam-se fundamentos do ato educativo.

Para o autor, a leitura positiva do estudante, isto é, aquilo que valoriza os conhecimentos, as experiências e as potencialidades dos estudantes, independentemente de sua origem social; a consideração do contexto sociocultural; e a promoção da participação ativa e da autoria intelectual configuram, em sua obra, formas de justiça simbólica. A educação, assim concebida, é tanto processo de aprendizagem quanto de emancipação, uma prática que amplia

os capitais culturais disponíveis e busca democratizar o acesso ao reconhecimento (Charlot, 2000).

Assim, o pensamento de Charlot busca consolidar um horizonte teórico no qual aprender é construir sentido e posição no mundo, e ensinar é instaurar relações de saber que promovam pertencimento, autonomia e dignidade. A educação deve se afirmar como um ato de criação compartilhada, capaz de sustentar o direito de cada sujeito a constituir-se como singular em comum, ou seja, um ser que aprende, transforma e, ao mesmo tempo, se transforma.

Portanto, o percurso da análise buscou apontar que as metodologias ativas são capazes de contribuir para reafirmar o estudante como sujeito epistêmico, capaz de produzir sentidos e construir conhecimento a partir de sua interação com o mundo. Nesse horizonte, as contribuições teóricas dos autores discutidos são necessárias para ampliar a compreensão e a efetividade dessas abordagens ao enfatizar a necessidade de integrar, no processo educativo, as dimensões técnica, cognitiva, social, afetiva e cultural que constituem a vivência do educando.

Ignorar tais dimensões pode resultar na redução das metodologias ativas a práticas mecanizadas e instrumentalizadas, esvaziadas de intencionalidade formativa e desconectadas do contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por outro lado, é fundamental reconhecer que essas abordagens possuem significativo potencial pedagógico, desde que sejam permanentemente acompanhadas por análises e reflexões críticas sobre seus objetivos, limites e efeitos.

2.3. Algumas possibilidades das metodologias ativas e suas dimensões epistemológicas

São muitas as possibilidades de uso das metodologias ativas com potencial capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem crítico e participativo nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. Por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), os debates investigativos, os estudos de caso e a sala de aula invertida fazem parte de um conjunto diverso de possibilidades didáticas para a utilização nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é um o método pedagógico que organiza o processo de ensino em torno do desenvolvimento de um projeto concreto, geralmente vinculado a um problema real ou socialmente relevante. Nessa metodologia, os estudantes investigam uma questão ao longo de um período estabelecido, articulando diferentes saberes, realizando pesquisas, tomando decisões e produzindo um produto final. Como apontam Bacich e Moran

(2018), a ABP busca reconciliar teoria e prática, conectando o saber científico à vida cotidiana, num movimento contínuo de problematização, experimentação e reconstrução conceitual. Logo, essa abordagem se alinha com o desenvolvimento das competências previstas para o ensino de Sociologia na BNCC e pode contribuir para a formação do olhar sociológico, ao fomentar a investigação e a curiosidade intelectual.

A Aprendizagem Baseada em Problemas propõe a análise de situações abertas e complexas, sem soluções predefinidas. Essa estratégia busca estimular a formulação de hipóteses, a argumentação fundamentada e a verificação crítica, por meio da cooperação e do raciocínio reflexivo (Silvany, 2024).

O debate investigativo refere-se a uma metodologia de ensino e aprendizagem que se fundamenta na argumentação, na pesquisa e no confronto de ideias, como prática formativa (Zômpero, 2011). Essa abordagem encontra consonância com a educação problematizadora de Freire (1996) e na racionalidade comunicativa de Habermas (2012), onde o debate se constitui como exercício de argumentação racional e ética, em que o conhecimento é construído coletivamente por meio da escuta, da empatia e do enfrentamento de contradições. Ao transformar a sala de aula em comunidade de aprendizagem, o debate investigativo procura promover o letramento crítico no qual o estudante é estimulado a mobilizar os conceitos sociológicos para interpretar, questionar e agir sobre a realidade.

Os estudos de caso, por sua vez, procuram introduzir o exercício analítico e interpretativo, ao permitir que o educando aplique categorias teóricas a contextos concretos (Araújo e Orlandi, 2023). Essa prática mobiliza o princípio de “ver o geral no particular”, conforme o conceito social e holístico de Charlot (2000), que procura favorecer a compreensão das dinâmicas sociais a partir de suas múltiplas dimensões culturais, econômicas, históricas e políticas.

A sala de aula invertida, refere-se a uma metodologia de ensino e aprendizagem que procura reconfigurar tempos e espaços do aprendizado, transferindo a exposição de conteúdos para ambientes virtuais e reservando o momento presencial para a aplicação e a reflexão crítica (Lemes, 2024). Inverter a aula não significa deslocar a passividade para outro ambiente, mas transformar o encontro em laboratório de pensamento e ação, onde o conhecimento é produzido de forma participativa.

A integração dessas metodologias demanda um planejamento instrucional reflexivo e inclusivo, que contemple as dimensões epistêmica, sociocultural e avaliativa que são complementares e interdependentes. Segundo Bacich e Moran (2018), a dimensão epistêmica

se refere à clareza dos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento progressivo de competências investigativas e argumentativas. A dimensão sociocultural pressupõe a valorização das diversidades e a incorporação de múltiplas linguagens e racionalidades. E a dimensão avaliativa deve assumir caráter formativo e processual, orientado pelo acompanhamento contínuo das aprendizagens e pela utilização da avaliação como instrumento de reflexão, regulação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

2.4. Desafios e possibilidades na aplicação das metodologias ativas no ensino de Sociologia

Os desafios que envolvem a implementação das metodologias ativas no ensino de Sociologia no Ensino Médio são múltiplos e refletem as contradições estruturais que atravessam o campo educacional brasileiro. Tais desafios estão imersos nas mesmas limitações impostas pelas políticas e pelas diretrizes governamentais que tendem a subordinar a educação a lógicas de eficiência, produtividade e padronização.

No campo específico da Sociologia e do ponto de vista estrutural, os principais obstáculos relacionam-se à formação docente, por vezes insuficiente, à redução da carga horária da disciplina e à carência de infraestrutura material e tecnológica, sobretudo nas escolas públicas. Muitos professores formados em uma tradição teórica voltada para a exposição teórica do conteúdo, não receberam subsídios metodológicos para o uso de estratégias participativas e investigativas.

Raizer et al. (2021), ao analisarem um estudo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do ano de 2013, apontam para um cenário desafiador, especialmente no que se refere à ausência de formação específica na área. Dados do Censo Escolar revelam que em 2013, havia 47.961 professores de Sociologia atuando no Ensino Médio do Brasil. Destes, apenas 12,7% (6.094) são formados em Sociologia e 88,2%, isto é, 41.867 não possuem formação específica na disciplina. Esse alto percentual de inadequação formativa evidencia fragilidades no sistema educacional, com impactos diretos sobre a qualidade do ensino ofertado na Educação Básica.

Além dos recursos humanos, a redução da carga horária pode restringir o tempo destinado a projetos interdisciplinares e ao aprofundamento teórico, enquanto a precariedade de recursos, a falta de acesso à internet e a ausência de espaços adequados comprometem a realização efetivas das didáticas coletivas (Abecs, 2023). Somado a tudo isso, subsiste um

desafio simbólico na educação que é a resistência institucional às práticas que rompem com o modelo transmissivo e verticalizado da educação.

Em leitura a obra de Bourdieu (1989), é possível constatar que o campo escolar tende à conservação de seus *habitus* e formas de autoridade, o que explica a dificuldade em transformar a aula em espaço dialógico. Essa resistência, frequentemente travestida de zelo pelo rigor científico, oculta a aversão ao deslocamento epistemológico que as metodologias ativas propõem, sendo uma abordagem focada na experiência, na colaboração e na autoria discente. Superar essa lógica implica redefinir a função docente de transmissor de verdades para a de mediador, articulador e provocador de reflexão.

Apesar das barreiras, as potencialidades pedagógicas das metodologias ativas quando aplicadas com intencionalidade crítica, podem favorecer a autonomia intelectual, a curiosidade e a consciência social, transformando a sala de aula em um espaço de problematização do mundo vivido. Práticas como dramatizações, debates temáticos, análise de filmes, oficinas e produções midiáticas tornam o conteúdo sociológico mais acessível e afetivamente significativo, ampliando a identificação dos estudantes com os temas abordados. Como destacam Moran (2018) e Filatro e Cavalcanti (2017), a aprendizagem pode se tornar mais duradoura quando buscam despertar o pertencimento e sentido do educando, fatores que contribuem para reforçar o engajamento e a construção de vínculos com o saber.

A inserção dessas metodologias também pode fortalecer a interdisciplinaridade com projetos integrados com História, Filosofia, Geografia e Artes que são capazes de estimular o pensamento complexo e ampliam a compreensão dos fenômenos sociais sob múltiplas perspectivas. Essa articulação responde ao chamado de Morin (2000) para uma educação baseada na conexão de saberes fragmentados, condição necessária para compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Entretanto, apesar desses desafios e possibilidades, é necessário reconhecer que não existe uma metodologia universalmente superior ou capaz, de forma isolada, de solucionar os desafios estruturais que permeiam a educação. A diversidade de abordagens sejam elas transmissivas, dialógicas ou híbridas, deve ser entendida como expressão de um ecossistema pedagógico dinâmico, no qual diferentes estratégias se complementam na busca por aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Nesse horizonte, o *Design Thinking* (DT) é apresentado como uma abordagem capaz de contribuir para mediar e potencializar a transposição didática dos conteúdos escolares, inclusive os sociológicos. Ao integrar reflexão e ação, teoria e prática, essa abordagem pode convergir

com o projeto formativo da Sociologia escolar, comprometido com o desenvolvimento de sujeitos críticos capazes de compreender a realidade social em que estão inseridos.

CAPÍTULO 3. O *DESIGN THINKING*

Segundo o dicionário Michaelis da língua inglesa, a palavra *thinking* deriva do verbo inglês *to think*, que significa pensar. E *design*, tem como significados: projetar, planejar, desenhar ou esboçar um projeto. Em uma tradução livre, *Design Thinking* (DT) pode ser compreendido como a “*maneira de pensar orientada ao projeto*”. Esse conceito também pode ser entendido como pensamento projetual ou racionalidade projetual. Em termos práticos, essa abordagem procura transcender a dimensão técnica do *design* e se apresentar como um modo de pensar e agir voltado à inovação, à empatia e à construção colaborativa de soluções socialmente significativas.

Conforme aponta Rocha (2018), o termo *Design Thinking* foi originalmente cunhado por Rolf Faste, professor da *Stanford University*, em 1973. O conceito surgiu em um percurso de debates com diversos profissionais das mais variadas áreas do saber científico, no contexto das discussões sobre criatividade e processos projetuais. Segundo Rocha (2018), para Faste, o DT é um processo criativo e humanista de resolução de problemas que integra empatia, imaginação e raciocínio lógico na busca de soluções criativas.

Tim Brown (2020), definiu o *Design Thinking* como “... a abstração do modelo mental utilizado há anos para dar vida a ideias”. Em outras palavras, o autor acredita que ao abstrair e generalizar conhecimentos adquiridos desde os tempos mais remotos de sua relação com a natureza, o homem é capaz de transcender as limitações de suas experiências específicas ao considerar e aplicar princípios universais a novos desafios.

No Brasil, Vianna (2012) define o DT como uma abordagem multidisciplinar que procura integrar diferentes modos de pensar e agir em um processo pautado pela colaboração, criatividade e inovação. Conforme o autor, fica claro que essa metodologia propõe um modelo de pensamento que procura transcender fronteiras disciplinares, articulando saberes técnicos, cognitivos e emocionais para construir soluções criativas e socialmente relevantes.

Cavalcanti e Filatro (2017) corroboram as proposições de Vianna (2012) ao conceberem o *Design Thinking* como uma abordagem orientada à resolução de problemas por meio do estímulo à criatividade e da colaboração. Essa concepção é ampliada pois se fundamenta na compreensão dos desejos, necessidades e contextos dos sujeitos envolvidos, reconhecendo neles agentes ativos do processo de busca por soluções.

Embora Vianna (2012), Cavalcanti e Filatro (2017), Rocha (2018) e Brown (2020), apresentem distinções conceituais sutis, convergem na compreensão de que o *Design Thinking*

constitui uma abordagem metodológica dotada de princípios e ações que possibilitam a identificação de caminhos viáveis para a geração de soluções colaborativas e criativas. Esses caminhos emergem da análise de padrões, da escuta sensível e da compreensão das necessidades humanas e dos contextos socioculturais em que os problemas se inserem.

3.1. O percurso histórico do *Design Thinking*

Antes de focar propriamente na abordagem do *Design Thinking*, é importante conduzir a investigação para o contexto de transformações econômicas, do início do século XX, que contribuíram para sua formulação. Naquele cenário, as crescentes demandas organizacionais impulsionaram profissionais de diversas áreas a desenvolver métodos que integrassem criatividade, funcionalidade e inovação, a fim de responder às necessidades de uma economia em transformação. Esses esforços foram marcados pela busca de soluções práticas que pudessem aliar eficiência técnica à crescente demanda do mercado consumidor.

Assim, a história do *Design Thinking* foi influenciada por diversos autores de diferentes ramos de atuação e com abordagens e perspectivas distintas. Esse percurso histórico é apresentado por Canfield (2021) em duas fases distintas: a primeira, denominada “precursora”, que se refere ao período em que ferramentas e técnicas de *design* começaram a ser desenvolvidos de forma fragmentada, influenciadas por diferentes áreas do conhecimento. A segunda fase corresponde ao desenvolvimento teórico e à efetivação da abordagem como um modelo estruturado de pensamento, caracterizado pela sistematização de seus princípios, métodos e aplicações em diversos setores organizacionais e sociais.

Na fase precursora, Canfield (2021) reúne pensadores de diversas áreas científicas que, entre 1940 e 1972, influenciaram e contribuíram com o desenvolvimento de ferramentas usadas para a facilitação e resolução de problemas de desenvolvimento de produtos e serviços. Assim, na década de 1940, o publicitário Alex F. Osborn introduziu no meio organizacional, a técnica de *brainstorming* (tempestade de ideias), visando estimular a geração de ideias em grupo, a fim de que pudessem encontrar soluções viáveis para os processos produtivos e institucionais. O *brainstorming* é um método que visa estimular a criatividade por meio do qual os envolvidos possam sugerir ideias livremente, sem críticas ou julgamentos imediatos.

Em 1947, o economista alemão naturalizado norte-americano Herbert A. Simon, publicou a obra seminal *Administrative Behavior*, na qual introduziu uma nova perspectiva sobre o papel do *design* nos processos de tomada de decisão. Assim, o ato de decidir não deveria

se basear exclusivamente na busca pela solução ideal, mas na identificação de alternativas satisfatórias e viáveis, capazes de equilibrar racionalidade e pragmatismo.

Canfield (2021) observa que essa obra marcou um ponto de inflexão na teoria administrativa ao deslocar o foco da eficiência absoluta para a racionalidade viável, conceito segundo o qual os participantes são estimulados a escolher soluções possíveis e adequadas às circunstâncias, levando em consideração fatores como contexto, recursos disponíveis e restrições operacionais. Assim, o *design* passa a ser visto como instrumento estratégico de mediação entre o ideal e o exequível, e voltado à produção de soluções realistas.

Em 1962, durante a Primeira Conferência sobre Métodos de *Design*, realizada em Londres, os professores J. C. Jones, D. Thornley e B. Archer defenderam a necessidade de adotar abordagens sistemáticas e científicas no processo de criação, concebendo o design como um campo de investigação orientado pela lógica, pela estrutura e pela análise rigorosa (Canfield, 2021). Em termos prático, o método consistia em decompor os problemas em etapas sucessivas como, análise de requisitos, formulação de alternativas e avaliação criteriosa das soluções.

Na década de 1970, o professor Horst Rittel apresentou uma abordagem para o pensamento projetual ao introduzir, em 1972, o conceito de *wicked problems*, problemas perversos ou complexos, em tradução livre. Esse conceito diz respeito à natureza multifacetada e indeterminada de certos problemas encontrados no desenvolvimento de produtos e serviços. Segundo Canfield (2021), no ano seguinte, em parceria com Melvin Webber, Rittel aprofundou essa concepção, caracterizando os problemas complexos como aqueles sem formulações estáveis nem soluções únicas, marcados por variáveis interdependentes e contextos em constante transformação.

No mesmo ano, Robert H. McKim publicou a obra *Experiences in visual thinking* (Experiências em pensamento visual), na qual procurou destacar o papel das representações gráficas como instrumentos para a resolução criativa de problemas e para a comunicação no processo de desenvolvimento de produtos e serviços. Assim, o uso de imagens, diagramas e esquemas passou a ser usado com a finalidade de estruturar ideias, compreender fenômenos complexos e explorar soluções de modo intuitivo e concreto. A partir da publicação de sua obra, áreas como engenharia, arquitetura, saúde e educação passaram a incorporar o pensamento visual em seus processos de criação e aprendizagem, reconhecendo-o como ferramenta capaz de integrar cognição, percepção e inovação (Canfield, 2021).

Portanto, o período compreendido entre as décadas de 1940 e 1970 constituiu um marco do *design* enquanto busca por conhecimento interdisciplinar e instrumento de racionalização criativa. As contribuições de Osborn (1940), Simon (1947), Jones, Archer (1962), Rittel e Webber (1972) e McKim (1972), conforme sistematizadas por Canfield (2021), revelam uma trajetória de transição do design intuitivo para uma prática com o uso de ferramentas pautadas na análise, na experimentação e na integração entre pensamento lógico e imaginação criadora.

3.1.1. Tabela 1: Quadro Sintético – Fase precursora do *Design Thinking*

Autor / Ano	Obra / Contexto	Principais Contribuições
Alex Osborn (1940)	<i>Applied Imagination (Brainstorming)</i>	Introduz o <i>brainstorming</i> , técnica coletiva de geração de ideias que estimula o pensamento divergente e a livre associação, suspendendo o julgamento crítico durante o processo criativo.
Herbert Simon (1947)	<i>Administrative Behavior</i>	Introduz o princípio que privilegia soluções viáveis e satisfatórias em vez da busca por uma “solução ideal”. Sua visão estabelece o design como um processo de mediação entre o ideal e o exequível, influenciando diretamente o DT ao enfatizar a viabilidade, a desejabilidade e a factibilidade como critérios decisórios centrais.
J.C. Jones; D. Thornley; B. Archer (1962)	<i>1ª Conferência sobre Métodos de Design (Londres)</i>	Formalizam a necessidade de métodos científicos e sistemáticos no design, transformando-o em uma prática analítica e estruturada de resolução de problemas. Propõem um processo racional que inclui análise de requisitos, geração de alternativas e avaliação contínua, aproximando o design das ciências empíricas.
Rittel Webber (1972)	<i>Wicked Problems</i>	Introduzem o conceito de <i>wicked problems</i> , problemas complexos, ambíguos e mutáveis, que não possuem soluções definitivas e envolvem múltiplos atores e variáveis interdependentes.
Robert H. McKim (1972)	<i>Experiences in Visual Thinking</i>	Consolida o conceito de pensamento visual como ferramenta cognitiva essencial à criatividade e à resolução de problemas. Defende o uso de esboços, diagramas e modelos visuais como instrumentos de externalização do pensamento, favorecendo a síntese e a comunicação de ideias complexas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Osborn (1940), Simon (1947), Jones, Thornley e Archer (1962), Rittel & Webber (1972) e McKim (1972).

Assim, a tabela busca evidenciar de forma sucinta, a transição do *design* intuitivo para uma prática mais estruturada. Esse recorte apresenta ferramentas voltadas à análise, à experimentação e à integração entre pensamento lógico e imaginação criadora, com a intenção de demonstrar o *design* como uma abordagem participativa, colaborativa e aplicável a diferentes contextos sociais.

3.2. Desenvolvimento teórico e sistemático do *Design Thinking*

O desenvolvimento teórico do *Design Thinking* ao longo do século XX reflete um processo de consolidação epistemológica que procurou transformar o *design* de uma prática técnica em um campo autônomo de produção de conhecimento. As contribuições de autores como Nigel Cross (1982), Bryan Lawson (1983), Donald Schön (1983), Richard Buchanan (1992) e Tim Brown (2009) foram importantes, pois, a leitura e as reflexões sobre essas obras contribuem para uma compreensão ampliada do DT como atividade cognitiva, social e ética, fundada na análise, na experimentação e na mediação cultural (Canfield, 2021).

Portanto, a trajetória do pensamento projetual, se encarrega de revelar a passagem de uma concepção técnico-racional para uma epistemologia da ação, que reconhece o caráter situado, interpretativo e criativo do conhecimento. Sua evolução revela uma ação social em que pensar, aprender e criar são dimensões indissociáveis do mesmo processo reflexivo. Essa perspectiva, hoje difundida em múltiplas áreas, sustenta-se na crença de que o DT é, antes de tudo, uma forma de compreender e reinterpretar o mundo.

Na obra *Designerly Ways of Knowing* de Nigel Cross (1982) procura romper com a hierarquia tradicional entre ciências e humanidades, ao apresentar uma “terceira cultura do saber”. Segundo Cross (1982), essa nova racionalidade projetual distingue-se por integrar intuição, criatividade e reflexão crítica em um processo cognitivo orientado pela experimentação, pela construção de soluções e pela reformulação contínua de problemas. Sob essa perspectiva, esboços, protótipos e diagramas deixam de ser meras representações e assumem papel de ferramentas cognitivas para explorar, comunicar e transformar o conhecimento.

Em 1983, Bryan Lawson publicou a obra *How Designers Think* em que sugere que o *design* ultrapassaria a mera aplicação técnica e se configuraria como um processo cognitivo, social e cultural, no qual se articulassem racionalidade, intuição e sensibilidade estética. Essa

concepção procurou romper com a visão linear e prescritiva do projeto e buscou aproximar o *design* de uma epistemologia da ação, na qual aprender e criar constituem movimentos simultâneos e contínuos de experimentação, reflexão e reconstrução.

Lawson (1983) descreveu o pensamento projetual como *solution-focused* (foco na solução), isto é, orientado desde o início para a produção de respostas provisórias, que são testadas, avaliadas e reformuladas em um diálogo permanente entre problema e solução. Essa concepção aproxima-se da pedagogia experiencial de Dewey (1975), segundo a qual o conhecimento emerge da ação e se reconfigura continuamente no percurso da experiência.

No mesmo ano, Donald A. Schön (1983) publicou a obra *The reflective practitioner: How professionals think in action*, que introduziu o conceito de prática reflexiva como alternativa à racionalidade técnica. O autor procurou defender que o verdadeiro saber emerge no e pelo fazer, ou seja, um processo dinâmico, situado e dialógico, em que os participantes deviam refletir criticamente sobre suas ações enquanto as realizava e após executá-las. Essa concepção buscou deslocar o foco da aprendizagem para a reflexão na ação (*reflection-in-action*) e a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*), dimensões complementares que buscam articular teoria e prática, pensamento e experiência, saber tácito e conhecimento sistematizado.

Segundo Schön (1983), a reflexão na ação refere-se à capacidade do profissional de pensar e tomar decisões enquanto atua, ajustando suas ações de forma imediata diante das situações que surgem. Trata-se de um processo dinâmico e intuitivo, no qual o indivíduo procura analisar criticamente suas próprias práticas em tempo real, reinterpretando o problema e testando alternativas durante a execução. Logo, essa forma de reflexão exige sensibilidade, percepção contextual e domínio tácito do conhecimento, permitindo que o indivíduo aprenda com a experiência enquanto a vivência, transformando o fazer em um ato de pensar em movimento.

Já a reflexão sobre a ação ocorre após a prática, quando o sujeito revisita suas decisões e resultados para compreender o que funcionou, o que poderia ter sido diferente e quais aprendizados podem ser incorporados em situações futuras. Nesse momento, a ação é reconstruída intelectualmente, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e o aprimoramento contínuo da prática. Assim, enquanto a reflexão na ação promove a adaptação imediata, a reflexão sobre a ação consolida o aprendizado, articulando teoria e experiência em um ciclo permanente de autoconhecimento e evolução profissional (Schön, 1983).

Aprofundando essa perspectiva, Richard Buchanan (1992), inspirado nas contribuições de Horst Rittel e Melvin Webber, publica *Wicked Problems in Design Thinking*, obra que

procurou caracterizar os problemas complexos por sua natureza ambígua, mutável e indeterminada, impossibilitando soluções únicas ou definitivas. Diferentemente dos *tame problems* (problemas domesticados), que podem ser resolvidos por meio de procedimentos lineares e mensuráveis, os *wicked problems* (problemas complexos, em tradução livre), se transformam continuamente à medida que são investigados, exigindo abordagens reflexivas, colaborativas e iterativas.

Essa concepção procurou revelar a complexidade dos desafios sociais, políticos e culturais contemporâneos, convocando o *design* a assumir uma postura epistemológica pautada na compreensão crítica e na mediação entre múltiplas racionalidades. Para Buchanan (1992), projetar é também uma forma de investigação sobre o mundo e de transformação da realidade, ideia que ressoa na noção de “prática reflexiva” formulada por Schön (1983). O *design*, portanto, é compreendido como uma pesquisa em ação, na qual o conhecimento emerge da experimentação e do diálogo com a incerteza.

No início dos anos 2000, o termo “*design thinkers*” foi introduzido na conferência *Design Thinkers 2000*, promovida pela Universidade de Toronto, para reconhecer profissionais que aplicam os princípios do DT em diversas áreas do conhecimento. Segundo Canfield (2021), esse conceito passou a ser utilizado para descrever indivíduos que adotam uma abordagem criativa e estratégica na resolução de problemas, em setores como negócios, saúde, educação, tecnologia e inovação social.

Em 2003, a norte americana IDEO, empresa de consultoria de *design*, procurou popularizar o DT como um recurso organizacional, desenvolvendo uma metodologia que integra empatia pelo usuário, ideação e prototipagem rápida (Brown, 2020). Ao implementar o DT na busca por solução em diversos setores sociais, a IDEO desempenhou um papel importante na propagação dessa metodologia ao redor do mundo, incluindo no campo da educação, onde ajudou a promover formas de ensinar e aprender por meio de processos colaborativos. Nesse contexto, é fundamental compreender, ainda que de forma sucinta, o processo evolutivo do DT no Brasil, que teve suas primeiras inserções no meio acadêmico e empresarial e com o tempo, sua aplicação se ampliou para outros setores, como a saúde e a educação.

A trajetória teórica que atravessa as obras de Cross (1982), Lawson (1983), Schön (1983) e Buchanan (1992) estimula a compreensão de que procurou evidenciar a fundamentação do *Design Thinking* como uma epistemologia da prática criativa, fundada na integração entre reflexão e ação social. Esses autores, cada qual a partir de um enfoque singular,

convergem na defesa de uma racionalidade projetual que ultrapassa a técnica e o utilitarismo, compreendendo o *design* como forma de conhecimento, mediação cultural e produção de sentido.

Nesse horizonte, o *Design Thinking* tem como possibilidade assumir uma natureza heurística e emancipatória, em que a aprendizagem se constitui no diálogo entre teoria e prática, intuição e análise, sensibilidade e rigor metodológico. Portanto, o *Design Thinking* ao longo de seu desenvolvimento e expansão para o mundo, tem buscado se apresentar como uma abordagem de criação, pautado em uma epistemologia humanista comprometida com a participação ativa de sujeitos capazes de intervir na própria realidade.

3.2.1. Tabela 2: Quadro sintético - Desenvolvimento teórico do *Design Thinking*

Autor / Ano	Obra	Principais Contribuições
Nigel Cross (1982)	<i>Designerly Ways of Knowing</i>	Propõe o <i>design</i> como uma “terceira cultura do saber”, autônoma em relação às ciências e às humanidades.
Bryan Lawson (1983)	<i>How Designers Think</i>	Define o <i>design</i> como processo cognitivo, social e cultural, no qual se articulam racionalidade, sensibilidade estética e intuição. Descreve o pensamento projetual como <i>solution-focused</i> , voltado à formulação e à testagem de respostas provisórias em constante diálogo entre problema e solução.
Donald Schön (1983)	<i>The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action</i>	Introduz o conceito de prática reflexiva como alternativa à racionalidade técnica, defendendo que o conhecimento emerge no e pelo fazer. Distingue as dimensões de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, articulando teoria e prática em um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento.
Richard Buchanan (1992)	<i>Wicked problems in Design Thinking</i>	Apresenta o conceito de <i>wicked problems</i> (problemas complexos e indeterminados), que demandam abordagens reflexivas, colaborativas e éticas. Amplia o escopo do <i>design</i> para além da produção material, posicionando-o como campo

		de mediação entre as racionalidades científica, social, política e cultural.
Tim Brown (2010)	<i>Change by Design</i>	Populariza o <i>Design Thinking</i> como metodologia centrada no ser humano, estruturada nas etapas de empatia, ideação, prototipagem e teste.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Cross (1982), Lawson (1983), Schön (1983), Buchanan (1992) e Brown (2010).

3.3. O *Design Thinking* no Brasil

Em 2021, Canfield publicou um artigo na revista científica DATJournal analisando a trajetória e a expansão do *Design Thinking* no Brasil. Segundo o autor, as primeiras publicações científicas brasileiras sobre o tema foram apresentadas por Rique Nitzsche e Dennis Hanson durante o III Simpósio de Gestão e Tecnologia (SEGeT), realizado no Rio de Janeiro em 2006. Dois anos depois, Nitzsche voltou a abordar o assunto em um artigo publicado pelo Clube de Criação de São Paulo, buscando ampliar o início do debate sobre o DT no contexto nacional.

Canfield (2021) destaca que o ensino formal de DT no Brasil teve início em 2009, quando os professores Gustavo Severo Borba e Moisés Alberto Simantob ministraram em Porto Alegre o workshop *Inteligência Empresarial e Design Thinking: a revolução na gestão de processos*, um dos primeiros esforços de difusão prática dessa metodologia no país. No ano seguinte, o Centro *Design* Rio sediou o primeiro curso de DT, coordenado por Rique Nitzsche, em 4 de maio de 2010. Poucos dias depois, Tennyson Pinheiro e Luís Alt introduziram o conceito na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em São Paulo, promovendo sua inserção no meio acadêmico e estimulando o diálogo entre *design*, negócios e inovação social.

Segundo Vianna (2012), o interesse acadêmico pela abordagem se intensificou em 2010, com a criação do Laboratório de *Design* e Inovação da Escola de Artes da Universidade de São Paulo (USP). Em 2011, o campus da USP Leste ofereceu um curso de *Design Thinking* voltado a estudantes, docentes e membros da comunidade, com foco na elaboração de soluções para desafios sociais das periferias paulistas. O sucesso dessas experiências levou, em 2013, à criação do projeto *Design Lab* pela Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade

(FEA-USP), uma estratégia pedagógica voltada à resolução criativa de problemas e à integração entre academia e sociedade.

Em 2014, o Instituto Educadigital lançou o material *Design Thinking* para Educadores, tradução e adaptação da obra *Design Thinking for Educators*, desenvolvida pela consultoria norte-americana IDEO em 2012. Essa versão brasileira buscou incorporar as especificidades e os desafios da realidade educacional do país (Gonsales, 2014). O material, disponibilizado gratuitamente em formato digital, contribuiu para a democratização do acesso as ferramentas e possibilidades de uso do *Design Thinking* em sala de aula.

O material didático traduzido e apresentado para o público, entre outras coisas, aborda os princípios fundamentais do DT como empatia, colaboração, criatividade e otimismo (Brown, 2009), e nas etapas que estruturam seu processo, como descoberta, ideação, prototipagem e teste. Esses elementos constituem a base dessa metodologia ativa, centrada no estudante e orientada para a construção coletiva de conhecimento e de soluções socialmente relevantes.

3.4. Princípios do *Design Thinking* aplicados na educação

Nesta seção, serão apresentados os princípios sociais basilares que fundamentam o funcionamento do *Design Thinking*. Com base na proposta desta pesquisa, esses conceitos serão analisados em diálogo com os princípios da educação, conforme descritos nas obras dos autores mencionados no referencial teórico. Dessa forma, busca-se estabelecer conexões entre o DT e abordagens pedagógicas cuja finalidade seja valorizar a colaboração, a criatividade, a empatia e a construção coletiva do conhecimento.

3.4.1. Empatia

De acordo com Rocha (2018), a empatia constitui o pilar do *Design Thinking*, responsável por promover uma conexão afetiva e cognitiva entre o sujeito e o outro. Ao possibilitar a compreensão dos sentimentos, necessidades e perspectivas alheias, a empatia procura orientar o processo de *design* para as demandas reais das pessoas, estimulando a criação de soluções contextualizadas e socialmente relevantes. Isto é, a empatia busca atuar como elemento catalisador das práticas pedagógicas baseadas no DT, uma vez que possibilita favorecer a construção de ambientes de aprendizagem que valorizam as experiências dos estudantes, reconhecendo-as como fontes legítimas de conhecimento.

Brown (2020) afirma que compreender o outro é um processo que exige investigação sensível e intencional, sustentada em metodologias qualitativas e inspiradas na etnografia, como observações, entrevistas e imersões no contexto vivido. Por meio dessas estratégias, o DT busca entender as dificuldades, expectativas e aspirações dos indivíduos, de modo a gerar soluções mais empáticas, eficazes e situadas na realidade.

No contexto educacional, compreender e respeitar as diferenças individuais é condição para reconhecer a diversidade sociocultural que compõe o ambiente escolar. Segundo Charlot (2000), a aprendizagem é um fenômeno social, cultural e subjetivo, atravessado por experiências, valores e condições de vida que procuram moldar as formas de compreender o mundo.

3.4.2. Colaboração

A etapa de colaboração no *Design Thinking* constitui um princípio necessário para a integração de diferentes perspectivas, saberes e experiências. De acordo com Rocha (2018), a diversidade presente em grupos colaborativos procura ampliar o escopo de possibilidades criativas e fomentar um ambiente de pertencimento, no qual todos se sentem ouvidos, valorizados e corresponsáveis pelo processo de construção coletiva. É crível que essa dinâmica favoreça o desenvolvimento de competências relacionais e comunicativas fundamentais à aprendizagem.

Isso significa dizer que a colaboração envolve disposição para o diálogo e abertura ao outro, reconhecendo que cada indivíduo carrega um repertório singular de vivências e interpretações. Para Brown (2020), a colaboração é uma prática multidisciplinar e dialógica, essencial para a criação de soluções sociais. O autor defende a necessidade de instaurar uma cultura de cooperação, pautada na escuta ativa, na valorização das diferenças e na comunicação aberta, condições que permitem o florescimento de ideias e o fortalecimento de vínculos entre os participantes. Essa perspectiva converge com a pedagogia crítica e com o ideal freireano de educação como prática da liberdade, em que o conhecimento deve ser produzido no encontro entre sujeitos que dialogam e se reconhecem mutuamente.

3.4.3. Criatividade

A noção de criatividade, originária do latim *creatus* (criar), refere-se à capacidade humana de gerar soluções originais e adaptativas diante dos desafios da existência. Mais do que um atributo individual, a criatividade constitui, segundo Fayga Ostrower (1977), uma necessidade existencial e um processo integrador da experiência humana, em que sensibilidade, percepção e intuição se articulam à cultura e à consciência. Criar, portanto, é um ato de formação, um movimento de configuração do mundo que busca transformar o indivíduo e o meio em um diálogo constante entre emoção, razão e contexto. Esse entendimento amplia a concepção de criatividade como dom inato, redefinindo-a como competência universal e dinâmica, inseparável das dimensões simbólicas, culturais e sociais da vida.

Em sua obra, Ostrower (1997) procura demonstrar que o comportamento criativo emerge da interação entre três eixos centrais do ser humano: consciência, sensibilidade e cultura. A consciência fornece o discernimento que orienta as ações; a sensibilidade constitui a abertura para o sentir e o perceber; e a cultura oferece o arcabouço simbólico que molda a forma de pensar e expressar. É crível notar que essa tríade revela que criar é simultaneamente ato individual e coletivo, enraizado em um patrimônio cultural partilhado e constantemente reinventado. A criatividade, nesse sentido é uma forma de conhecimento que organiza e dá sentido à experiência, reafirmando o princípio de que aprender, sentir e criar são dimensões complementares do processo de humanização.

A autora destaca ainda o papel da memória e da imaginação como forças estruturantes da atividade criadora. A memória conecta o passado ao futuro, permitindo ao sujeito reinterpretar suas experiências, enquanto a imaginação projeta novas possibilidades, operando como potência transformadora. Isso significa dizer que a capacidade de associar elementos aparentemente desconexos e de formular hipóteses criativas expressa o núcleo da inovação humana, evidenciando o caráter dialético da criação: toda invenção implica delimitação, toda expansão pressupõe escolha. Criar, portanto, é um ato de equilíbrio entre liberdade e estrutura, entre o impulso caótico da intuição e a necessidade de forma, o que confere à criatividade uma dimensão ética e estética.

Em sua obra, é notório que Ostrower (1997) compreende a linguagem como veículo essencial da criatividade, pois é através dela que o pensamento se comunica e se transforma em experiência compartilhada. No entanto, a autora ressalta que a expressão criadora transcende a linguagem verbal, manifestando-se em múltiplos sistemas simbólicos como os visuais, sonoros,

gestuais e materiais, que permitem a comunicação entre sujeitos e culturas. Isso implica dizer que as formas artísticas, musicais e projetuais constituem modos de estruturar o mundo, tornando visível o invisível e instaurando novas possibilidades de significação. Assim, a criatividade é vista como um processo simbólico que integra pensamento, emoção e ação, mediado pela cultura e pelas condições históricas do sujeito.

Essa concepção encontra ressonância em Brown (2020), e baseia-se na alternância entre pensamento divergente e convergente, isto é, entre a ampliação das possibilidades e a síntese das melhores soluções. Tal processo possibilita reforçar o caráter dinâmico e coletivo da criação, aproximando o ato de projetar do ato de aprender. Nessa perspectiva, o espaço criativo é também espaço de investigação e reflexão, onde o erro é compreendido como parte constitutiva da descoberta.

3.4.4. Otimismo

Etimologicamente, o termo “otimismo” deriva do latim *optimus*, que significa “o melhor”. Em sua acepção contemporânea, refere-se à predisposição para enxergar o potencial de melhoria em cada situação, em vez de se fixar nas limitações. O otimismo no contexto educacional e no *Design Thinking* pode ser compreendido como uma disposição ativa para reconhecer as possibilidades de transformação, mesmo diante das incertezas e dos desafios.

Segundo Rocha (2018), trata-se de uma postura que busca fortalecer a resiliência e sustenta a motivação de todos os envolvidos no processo educativo, permitindo que as dificuldades sejam encaradas como etapas de um percurso construtivo. Nesse sentido, o otimismo não se reduz a uma visão ingênua do futuro, mas procura constituir uma atitude prática e estratégica, orientada pela crença de que cada avanço, por menor que seja, representa uma contribuição significativa para um processo mais amplo de mudança.

Essa concepção dialoga com a pedagogia crítica de Freire (1996) e com a pedagogia engajada de hooks (2021), fundamentadas na crença de que a educação deve ser um espaço de resistência, libertação, afetividade e reconstrução social. O autor defende que a esperança e a fé no ser humano são condições indispensáveis à superação das opressões históricas, enquanto hooks (2021) propõe comunidades de aprendizagem que, pela força do diálogo e da afetividade, sejam capazes de questionar e reformular estruturas injustas.

A postura otimista, portanto, implica reconhecer os obstáculos como oportunidades de aprendizagem e inovação. Essa ideia reforça o princípio de que o diálogo, o respeito mútuo e o

desenvolvimento do pensamento crítico são elementos essenciais de uma educação que não se limita à transmissão de saberes, mas busca promover autonomia, empoderamento e consciência social. Assim, ao acreditar na possibilidade de mudança, professores e estudantes tem a possibilidade de tornarem-se mais engajados e confiantes em sua capacidade coletiva de agir sobre o mundo, transformando dificuldades em motores de crescimento.

3.5. Etapas ou espaços de aplicação do *Design Thinking*

O *Design Thinking* está estruturado em quatro etapas ou “espaços” de aplicação que validam seu funcionamento. Descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução são as etapas sintetizadas em um documento elaborado pelo *Hasso Plattner Institute of Design*, da *Stanford University*, denominada *D.school* (Rocha, 2018). Esses pilares procuram caracterizar o DT como uma abordagem que busca soluções baseadas nas necessidades e experiências dos indivíduos, enriquecendo o processo criativo e fortalecendo os laços sociais.

Segundo Brown (2020), a escolha do termo “espaços” em vez de “etapas” reflete a natureza não linear do *Design Thinking*, pois suas fases não ocorrem necessariamente em uma sequência fixa. Isso significa dizer que, durante o desenvolvimento de um projeto, a equipe pode transitar entre esses espaços diversas vezes, refinando ideias, testando possibilidades e explorando novos direcionamentos. Para quem experimenta essa abordagem pela primeira vez, o processo pode parecer caótico, uma vez que difere dos modelos estruturados de forma linear e baseados em marcos pré-definidos. No entanto, à medida que o projeto avança, torna-se evidente que essa dinâmica exploratória tem um propósito claro.

Alguns exemplos de técnicas e metodologias de intervenção apresentados nas etapas de desenvolvimento do *Design Thinking*, foram retirados e adaptados do site dinamarquês www.designthinking-methods.de. Essa plataforma disponibiliza, de forma gratuita, um catálogo de técnicas, metodologias e ferramentas que podem ser aplicadas em cada fase do processo de DT, auxiliando na estruturação e implementação dessa abordagem de maneira mais eficiente.

3.5.1. Descoberta

De acordo com Brown (2020), a etapa de Descoberta, também conhecida como fase da empatia, constitui o ponto de partida do processo de *Design Thinking*. Seu objetivo é identificar

e compreender um problema a partir do diálogo com todas as partes envolvidas, explorando suas percepções, experiências e necessidades.

Em consonância com o ensino de Sociologia no Ensino Médio, é possível inferir que a desnaturalização dos fenômenos sociais como diretriz da BNCC (2018), encontra correspondência com a etapa de descoberta do *Design Thinking*. Isto é, como a desnaturalização busca romper com a aparência de obviedade que mascara as construções históricas e culturais da vida social, a fase de descoberta propõe compreender o problema, suas causas e implicações, a partir da escuta atenta e do olhar empático.

Ambas as perspectivas partem da necessidade de observar o mundo com estranhamento, questionando o que foi naturalizado e reconhecendo a multiplicidade de perspectivas envolvidas. No contexto pedagógico, essa articulação favorece o desenvolvimento de uma consciência investigativa, na qual o estudante é convidado a explorar criticamente as condições sociais de sua realidade, identificando desigualdades, padrões culturais e estruturas de poder que moldam as experiências cotidianas.

Essa fase busca gerar entendimento sobre as características e os contextos do desafio, fornecendo à equipe os elementos necessários para uma atuação mais eficaz. Para isso, são utilizadas diversas ferramentas de pesquisa qualitativa, que possibilitam a coleta e a análise de informações relevantes para a formulação do problema e a definição das próximas etapas do projeto.

O *briefing*, ou informe preliminar, é o ponto de partida clássico dessa fase. Ele orienta a equipe ao estabelecer diretrizes iniciais, como objetivos, critérios de avaliação, limitações técnicas e recortes sociais. No entanto, assim como uma hipótese científica, o *briefing* não deve ser interpretado como um conjunto rígido de instruções, mas como um instrumento flexível que equilibra orientação e abertura.

Conforme destaca Brown (2020), a construção de um bom *briefing* requer o equilíbrio entre estrutura e liberdade: um documento excessivamente abstrato pode dispersar o foco do grupo, enquanto um *briefing* restritivo limita a criatividade e conduz apenas a soluções incrementais. Dessa forma, o desafio consiste em criar um ponto de partida que oriente, mas também permita a experimentação, o improviso e a imprevisibilidade.

Uma vez definido o escopo inicial, os participantes devem delimitar o problema, identificando com clareza o que precisa ser resolvido. Essa etapa envolve síntese e interpretação, ou seja, organizar os dados coletados, selecionar informações relevantes, identificar padrões e formular hipóteses. Isso significa dizer que a análise lógica desses

elementos serve de base para a geração de ideias, promovendo um diálogo contínuo entre a observação e a imaginação criativa. Segundo Brown (2020), o processo de ideação deve ser guiado por perguntas intencionais que estimulem a criatividade e evitem julgamentos prematuros. Assim, todas as ideias são inicialmente acolhidas, garantindo um ambiente de liberdade intelectual e colaboração, indispensável à inovação.

Na fase de descoberta, destacam-se métodos que visam compreender o contexto e as necessidades dos sujeitos envolvidos. As entrevistas exploratórias e contextuais são fundamentais nesse processo, pois possibilitam captar percepções, expectativas e dificuldades de forma aberta e empática. Diferentemente dos instrumentos padronizados, elas buscam promover um diálogo dinâmico, no qual o entrevistador atua como mediador e ajusta as perguntas conforme as descobertas emergem. Paralelamente, os mapas mentais funcionam como ferramentas visuais de organização e síntese colaborativa, permitindo representar graficamente conexões entre ideias e favorecer tanto a análise quanto a comunicação entre os participantes (Lupton, 2011).

Outros recursos igualmente relevantes incluem a pesquisa visual e o estudo do espaço físico. A primeira, segundo Lupton (2011), permite identificar padrões simbólicos, estéticos e culturais expressos em elementos gráficos, assegurando a coerência comunicativa das soluções com o universo dos usuários. Já o segundo amplia a compreensão das condições materiais e ambientais que influenciam o problema, permitindo mapear restrições e potencialidades por meio de observações diretas, registros e análises do ambiente. Assim, essas práticas complementares fortalecem o caráter empírico e humano do processo de descoberta, garantindo que as soluções concebidas sejam contextualizadas, sensíveis e efetivamente centradas nas pessoas.

3.5.2. Ideação

A etapa de Ideação corresponde ao momento de maior expressão criativa do processo, no qual a diversidade de perspectivas é valorizada e o pensamento divergente se torna motor da inovação. De acordo com Brown (2020), essa fase traduz a observação e a experiência humana em um exercício de imaginação ativa, no qual ideias são geradas livremente antes de qualquer julgamento crítico.

A ideação, contudo, não se limita à espontaneidade: exige equilíbrio entre criatividade e racionalidade, de modo que as propostas se mantenham viáveis, desejáveis e coerentes com

os objetivos do projeto. Trata-se, portanto, de um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde liberdade criativa e discernimento analítico convergem para a formulação de soluções transformadoras.

O estranhamento diante do que parece evidente como diretriz proposta pela BNCC (2018), dialoga com a etapa de ideação no *Design Thinking*. Isso implica pensar que, o ato de estranhar é fundamental à formação do olhar sociológico, suspender os juízos prévios e reconfigurar a percepção sobre o mundo, criando espaço para o pensamento criativo e a formulação de novas hipóteses.

Daí, é crível pensar que de modo análogo, a ideação propõe a geração de ideias divergentes e inovadoras, estimulando a experimentação e o diálogo coletivo como caminhos para a construção de soluções. Em ambos os processos, é concebível o pensamento orientado por uma lógica de abertura e problematização, em que o erro e a dúvida assumem papel formativo. Trata-se de transformar o desconforto do estranhamento em potência criadora, permitindo que os estudantes imaginem novas formas de compreender e agir sobre a realidade social.

Nesse estágio, recomenda-se adotar uma postura aberta e propositiva, minimizando restrições e evitando julgamentos prematuros, a fim de permitir que o fluxo criativo ocorra de forma livre e colaborativa. A ideação, portanto, deve ser um espaço de exploração cognitiva e emocional, em que a multiplicidade de perspectivas enriquece o processo e amplia as possibilidades de inovação.

Entre as técnicas mais utilizadas nessa fase estão o *brainstorming*, que é capaz de estimular a geração colaborativa e espontânea de ideias em torno de uma questão previamente delimitada. Segundo Lupton (2013), outras ferramentas incluem o uso de verbos de ação (ampliar, reorganizar, adaptar, inverter, combinar ou modificar), que potencializa a reformulação de conceitos e a criação de novas combinações, e o emprego da retórica aplicada ao *design* (metáfora, antítese, hipérbole, elipse, personificação e sinédoque, entre outras), que possibilita ampliar o poder expressivo e persuasivo de narrativas visuais e textuais. Por fim, o diário visual pode se consolidar como prática reflexiva e contínua de criação, permitindo o registro e a experimentação constante de ideias.

3.5.3. Prototipação

A etapa de experimentação ou prototipação constitui um momento importante no processo, pois tem a finalidade de converter ideias abstratas em soluções concretas e testáveis. Segundo Rocha (2018), trata-se de uma fase de aprendizagem contínua, marcada por ciclos iterativos de teste, avaliação e aprimoramento, nos quais produtos, serviços ou experiências são simulados para verificar hipóteses e aperfeiçoar propostas. O protótipo, portanto, não se limita a uma prévia do resultado final, mas atua como um instrumento cognitivo e exploratório, voltado à identificação de falhas e ao desenvolvimento de soluções mais eficazes.

Nesse contexto, a etapa da prototipação no DT possui relações tangíveis com o que discute Bodart (2024) acerca da historicidade, entendida como o reconhecimento de que os conhecimentos são produzidos em contextos sociais, históricos e culturais específicos e, portanto, estão em permanente construção. No caso da prototipação no DT, esse princípio se materializa na criação de soluções provisórias, abertas à experimentação, ao erro e à reformulação, que não pretendem encerrar o problema, mas dialogar com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Assim, é pertinente pensar que o ato de criar um protótipo, seja ele um projeto, uma intervenção social ou uma proposta educativa, torna-se exercício de consciência histórica ao projetar novas realidades, possibilitando que os sujeitos se reconheçam como participantes dos processos que produzem e modificam o mundo.

Conforme Brown (2020), a prototipagem funciona como uma estratégia de antecipação e mitigação de riscos, permitindo corrigir problemas antes da implementação definitiva e garantindo maior aderência às necessidades reais dos usuários. Os protótipos variam em grau de fidelidade, do esboço inicial em papel à simulação de alta precisão; e cumprem funções diversas, podendo ser físicos, digitais ou de serviço.

Entre as técnicas de prototipação, destaca-se a dramatização, que consiste na encenação das interações entre usuários e soluções propostas. Essa abordagem, segundo, promove uma experiência empática e imersiva, ampliando a compreensão dos contextos de uso e fortalecendo a capacidade analítica e reflexiva dos participantes no processo de criação (*Design Thinking Methods*, 2020).

3.5.4. Teste ou evolução

Essa fase tem como propósito avaliar, validar e aperfeiçoar o protótipo. Esse momento é orientado pela melhoria contínua dos processos, com o objetivo de aproximar a solução do resultado ideal. O teste busca compreender o desempenho da proposta na prática, identificando seus sucessos, fragilidades e oportunidades de inovação.

Logo, é um exercício de escuta e devolutiva social, em que o projeto é ressignificado pelas experiências e vozes daqueles a quem se destina. De forma análoga, a percepção relacional convida o estudante a reconhecer-se como sujeito histórico situado, cujas ações individuais têm implicações coletivas. Ao integrar essas duas dimensões, o processo educativo torna-se dialógico e reflexivo, fundamentado na corresponsabilidade entre o eu e o outro, o local e o estrutural, o pessoal e o político.

Uma das ferramentas recomendadas para essa análise é a *Grade de Captura*, estrutura composta por seções que organizam e sistematizam as observações realizadas durante o teste. Conforme o *Design Thinking Methods* (2020), essa grade geralmente inclui: aspectos observados, que registram comportamentos, reações e interações dos participantes; o que funcionou bem, destacando pontos positivos e êxitos identificados; o que apresentou falhas, listando dificuldades, inconsistências e limitações; novas ideias, que emergem espontaneamente durante a experimentação; ambiguidades ou dúvidas, que apontam zonas de incerteza interpretativa; e respostas dos participantes, reunindo percepções subjetivas sobre a experiência vivida. Essa estrutura possibilita uma leitura mais clara e direcionada dos resultados, favorecendo ajustes mais precisos e decisões fundamentadas.

Outra ferramenta recorrente é o teste de usuário clássico, que consiste em submeter o protótipo à avaliação de um grupo representativo de usuários reais. O objetivo é coletar percepções autênticas sobre a usabilidade, funcionalidade e adequação da solução às expectativas do público-alvo. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais fiel da experiência do usuário, revelando tanto fragilidades ocultas quanto oportunidades de aprimoramento que poderiam passar despercebidas pela equipe de desenvolvimento (*Design Thinking Methods*, 2020).

De modo geral, as etapas de prototipação e teste configuram-se como momentos de aprendizagem participativa e interativa, que asseguram a coerência entre o diagnóstico inicial e a validação final da solução. Trata-se de um processo circular e colaborativo, no qual compreender, experimentar e aprimorar são ações interdependentes. Nesse sentido, o *Design*

Thinking procura se reafirmar como uma prática reflexiva e humanizadora, orientada pela escuta, pela experimentação e pela busca constante de soluções significativas para as necessidades humanas reais.

Dessa forma, a articulação entre os eixos do letramento sociológico e as etapas do *Design Thinking* configura-se como uma estrutura pedagógica dotada de possibilidades didáticas concretas, na qual investigação, criação e ação podem se integrar em um ciclo contínuo de reflexão, experimentação e transformação da realidade. Todavia, é imprescindível reconhecer que nenhuma abordagem didática, por mais consistente que seja em termos teóricos e metodológicos, alcança êxito de maneira orgânica. Seu potencial formativo depende do compromisso ético, da responsabilidade pedagógica e da disposição permanente dos sujeitos envolvidos em analisar criticamente, revisar e refletir sobre as etapas, ferramentas e mediações que constituem o processo educativo.

CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção, serão apresentadas três experiências deste pesquisador com o *Design Thinking*, desenvolvidas em parceria com os educandos do Colégio Estadual Ribeiro de Avellar, no município de Paty do Alferes, RJ. A primeira ocorreu em 2023, enquanto as demais foram realizadas ao longo de 2024, ano em que o pesquisador ingressou no programa ProfSocio. O objetivo é demonstrar como a aplicação das técnicas, ferramentas e princípios do DT, aliada à implementação estruturada de suas etapas, pode se revelar uma abordagem promissora na Educação Básica.

Ao considerar os desafios enfrentados pelos estudantes nesse contexto escolar, busca-se evidenciar como essa metodologia pode contribuir para a construção de um aprendizado mais dinâmico, participativo e centrado no educando, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para a formação integral dos estudantes. Antes de iniciar as experiências, contextualizaremos de maneira sucinta algumas características do município de Paty do Alferes, e do colégio localizado no distrito de Avellar.

O município de Paty do Alferes está situado na região Centro-Sul Fluminense, nos contrafortes da Serra do Mar, sob as coordenadas 22°21' S de latitude e 43°25' W de longitude. Essa região abrange também os municípios de Areal, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, Miguel Pereira, Paraíba do Sul, Sapucaia, Três Rios e Vassouras (TCE, 2018). O município possui uma área total de 318,801 km², o que corresponde a 10,5% da área total da região Centro-Sul Fluminense (IBGE, 2022). Seus limites territoriais, no sentido horário, são: Vassouras, Paraíba do Sul, Petrópolis e Miguel Pereira (TCE, 2018).

A localização geográfica de Paty do Alferes é estratégica para o escoamento da produção agrícola, facilitando sua distribuição tanto para a capital fluminense, situada a aproximadamente 120 km de distância, quanto para os municípios vizinhos. O acesso ao município é viabilizado principalmente pela rodovia RJ-125, que conecta Paty do Alferes a Miguel Pereira, ao sul, e a Paraíba do Sul e Vassouras, ao norte. Além disso, a rodovia RJ-117 estabelece ligação com a localidade de Araras, no município de Petrópolis, enquanto a RJ-123 conecta o distrito de Avelar à BR-393, no município de Vassouras, a oeste, e à localidade de Secretário, em Petrópolis, a leste (TCE, 2018).

O município de Paty do Alferes, possui uma história que remonta ao início do século XVIII. Sua origem está ligada à chegada do sertanista Garcia Rodrigues Paes Leme, que, em sua jornada para Minas Gerais, encontrou um local conhecido como “Roça do Alferes”,

pertencente ao Alferes (subtenente do Exército) Leonardo Cardoso da Silva. A combinação do nome da palmeira “patí” com a patente militar “Alferes” deu origem ao nome Paty do Alferes, que foi oficializado com a fundação da vila em 1820 (Souza, 2012).

A ocupação do território no Vale do Paraíba promoveu a devastação da Mata Atlântica para dar lugar à monocultura da cana-de-açúcar, aproveitando a fertilidade das terras banhadas pelo Ribeirão do Ubá. Esse cultivo abasteceu os engenhos da região e favoreceu o crescimento econômico local durante o período colonial (Souza, 2012).

Em 1882, a localidade foi elevada à categoria de vila. Nesse período, o desenvolvimento econômico sofreu uma reconfiguração com a ascensão do café, impulsionada pela valorização do açúcar brasileiro e por decisões do Império que privilegiaram o escoamento de produtos de outras colônias mais lucrativas. O café, assim como a cana, baseava-se no uso da mão de obra escravizada, impactando as relações sociais da época (Souza, 2012).

A transferência da sede da vila para Vassouras, em 1833, decorreu da falta de interesse na urbanização de Paty do Alferes e da consolidação de Vassouras como centro político e econômico da região. Durante mais de um século, Paty permaneceu como distrito, sendo emancipada politicamente apenas em 1987.

Atualmente, destaca-se na produção agrícola, especialmente de tomate, ocupando a posição de maior produtor do Estado do Rio de Janeiro e terceiro maior do Brasil. O cultivo foi introduzido na década de 1940 por agricultores japoneses e tornou-se um marco na economia local (Souza, 2012). A vocação agrícola do município reflete-se na Festa do Tomate, realizada anualmente no feriado de Corpus Christi, atraindo milhares de visitantes e fortalecendo sua identidade como a “Terra do Tomate”.

De acordo com o Censo de 2022, a população do município era de 29.619 habitantes, com predominância da urbanização. A densidade demográfica é de 94,23 habitantes por km², com um equilíbrio relativo entre homens e mulheres. Os dados educacionais do município de Paty do Alferes, no estado do Rio de Janeiro, revelam um panorama da estrutura escolar local, evidenciando tanto os índices de escolarização quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos alcançou 97,7%, demonstrando um alto índice de acesso à educação nessa faixa etária.

Em relação ao desempenho escolar, os Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023 apontam que a rede pública municipal obteve a nota 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental e 5,2 nos anos finais, refletindo os desafios e avanços na qualidade do

ensino ofertado. O município contava, em 2023, com 3.560 matrículas no ensino fundamental e 986 no ensino médio, o que indica uma significativa redução no número de estudantes ao longo da trajetória escolar, um fator que pode estar relacionado a questões como evasão e falta de oferta de ensino médio em algumas localidades.

A estrutura educacional de Paty do Alferes é composta por 9 escolas destinadas ao ensino fundamental e apenas 3 escolas voltadas para o Ensino Médio, o que pode representar desafios logísticos e de acesso para os estudantes. Além disso, o município contava, no mesmo ano, com 181 docentes atuando no Ensino Fundamental e 98 no Ensino Médio, o que sugere um número reduzido de professores para atender à demanda estudantil, especialmente no ensino médio.

Com 83 anos de existência, o Colégio Estadual Ribeiro de Avellar foi fundado em 1942, como uma escola primária em um terreno doado pelo fazendeiro Ribeiro de Avellar. Movido pelo desejo de proporcionar acesso à educação para seus filhos e demais crianças em idade escolar da região, o fazendeiro viabilizou a criação da instituição, possibilitando que os educandos tivessem contato com a escrita e os números, fundamentais para sua formação.

A gestão da escola ficou inicialmente sob a responsabilidade da senhora Selva Genora, esposa de Ribeiro de Avellar, que assumiu o cargo de primeira diretora, consolidando a organização pedagógica e administrativa da instituição. Desde sua fundação, a escola contou com o suporte do governo estadual para a remuneração de seus funcionários, garantindo a manutenção e o funcionamento da unidade de ensino.

Atualmente, o colégio está estruturado em 02 prédios de um só pavimento. Atende cerca de 240 estudantes no Ensino Médio, Ensino Médio Técnico e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos nos três turnos. Os turnos matutino e vespertino atendem cerca de 220 estudantes dos ensinos Médio e Técnico em agropecuária. O noturno, atende os estudantes da EJA, perfazendo um total de 12 turmas. Além das 8 salas de aula, possui banheiros e vestiários para os alunos, banheiros docentes, quadra poliesportiva, cozinha, refeitório, biblioteca e laboratório de informática. A equipe é composta pela diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica, secretárias, 25 professores, 2 vigias, 3 cozinheiras e 2 serventes.

Nas últimas três avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o colégio tem pontuado uma média de 4,5 pontos, o que o classifica como uma das três melhores escolas públicas do município de Paty do Alferes. O corpo docente é composto por profissionais graduados, concursados e que lecionam, principalmente, em suas disciplinas de formação.

4.1. Celeiro Paty

Como mencionado anteriormente, o município de Paty do Alferes destaca-se pelo seu potencial agrícola, com cultivos diversificados que incluem tomate, maracujá, abóbora, pepino, pimentão e repolho. No entanto, a eficiência de escoamento da produção dos pequenos produtores rurais é comprometida por gargalos nas cadeias produtivas, especialmente devido a barreiras tecnológicas, como a exclusão digital.

Conforme Castells (2003), a exclusão digital não se resume à ausência de acesso à tecnologia, mas constitui uma nova modalidade de exclusão social, derivada da incapacidade de participar de forma plena na sociedade em rede. Isso implica dizer que a ausência de acesso a recursos tecnológicos e o analfabetismo digital configuram-se como barreiras estruturais que perpetuam mecanismos de exclusão econômica, cultural e social, restringindo o exercício pleno da autonomia e da agência coletiva no contexto da sociedade em rede.

Em uma aula expositiva de Sociologia realizada com dezessete estudantes da turma do terceiro ano do Ensino Técnico em Agropecuária, no primeiro semestre de 2024, foi abordado o conceito de exclusão social. A partir do diálogo com os estudantes, a discussão foi gradualmente ampliada para uma problemática local: a exclusão digital e os desafios enfrentados pelos pequenos produtores rurais do município no escoamento de sua produção. Esse desdobramento permitiu refletir sobre as dificuldades dos agricultores de Paty do Alferes em acessar e utilizar ferramentas digitais, condição que limita sua inserção no mercado, restringe o alcance da divulgação de seus produtos e impacta negativamente a geração de renda desses trabalhadores, majoritariamente inseridos em relações informais de trabalho.

Na aula seguinte, realizada na semana posterior, a partir das reflexões levantadas anteriormente, o professor-pesquisador apresentou aos estudantes uma proposta de intervenção voltada à realidade dos pequenos produtores rurais que não possuíam acesso às mídias digitais. Considerando que os educandos, no ano anterior, já haviam tido contato prévio com os princípios e as etapas do *Design Thinking*, ficou acordado, de forma coletiva, que essa abordagem metodológica seria utilizada para o desenvolvimento da proposta didática, orientando o processo de análise, criação e intervenção social.

A ideia inicial da proposta consistiu em utilizar a prática como estratégia de transposição didática do conteúdo estudado, possibilitando que os estudantes conectassem os conceitos sociológicos abstratos à realidade concreta por eles vivenciada. Essa transposição fundamentou-se no pragmatismo de Dewey, ao propor o envolvimento ativo dos educandos em

uma experiência prática, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e socialmente relevante. Ao mesmo tempo, buscou-se construir uma ação capaz de contribuir para a minimização dos desafios enfrentados pelos pequenos produtores rurais do município, articulando teoria, prática e intervenção social.

A proposta pedagógica também foi inspirada na Pedagogia Crítica de Freire (1996), que concebe a educação como um processo capaz de promover a conscientização crítica e possibilitar que os sujeitos reflitam sobre sua própria realidade, reconhecendo-se como agentes ativos na transformação social. Nessa perspectiva, a educação assume um caráter emancipatório, ao estimular a participação crítica dos indivíduos e sua intervenção consciente no mundo em que vivem. Além disso, o professor-pesquisador procurou alinhar a proposta às concepções de alfabetização e letramento sociológico, conforme orientam as diretrizes da BNCC (2018), reforçando o compromisso com a formação de estudantes capazes de compreender, interpretar e atuar criticamente sobre os fenômenos sociais.

Assim, o projeto foi estruturado a partir dos princípios e das etapas do *Design Thinking* e permitiu a construção participativa de uma solução que atendesse às necessidades dos pequenos produtores. Nesse sentido, a etapa da descoberta do projeto surgiu com o propósito de identificar os desafios e as limitações reais enfrentados pelos pequenos produtores rurais do município. Durante esse processo, com a utilização do *briefing*, isto é, conjunto de instruções objetivas sobre a atividade a ser executada, a partir daí, foi possível mapear algumas limitações e dificuldades, sendo as mais comuns, a falta de visibilidade, o descarte de frutas e verduras em lixeiras, pela oferta excessiva e a baixa demanda, e a limitação na divulgação de seus produtos.

Na fase de ideação, por meio da utilização da técnica de *brainstorming*, os estudantes sugeriram diversas estratégias divergentes com o objetivo de ampliar o alcance dos pequenos produtores rurais. Após o processo de filtragem e validação coletiva das ideias, conduzido pelos próprios educandos, consolidou-se a proposta de criação de um perfil em uma rede social amplamente utilizada no município. A partir dessa definição, foram estabelecidas metas e ações voltadas à criação e à gestão do perfil, que possibilitariam a divulgação dos produtos e serviços rurais de maneira acessível e eficiente, além de fortalecer a conexão entre produtores e consumidores locais.

Na etapa da prototipação, foi elaborado o perfil @celeiropaty, com a finalidade de alcançar um público maior e contribuir para equalizar de forma positiva a oferta e a demanda dos pequenos produtores e dos compradores locais. A estratégia planejada era conectar

produtores e consumidores, a fim de ampliar a visibilidade dos produtos e fortalecer sua presença no mercado municipal.

Na fase de teste, por meio de análises quantitativa e qualitativa feitas pelos estudantes e os estudantes, constatou-se que o perfil atingiu mais de 10.000 visualizações mensais, e facilitou mais de 400 transações comerciais mensais entre os pequenos agroprodutores e os compradores locais. Atualmente, o canal é seguido por cerca de 15% da população de Paty do Alferes, incluindo membros dos poderes executivo, legislativo e judiciário municipais. O projeto cadastrou mais de 1.200 produtos e cerca de 140 agroprodutores, contribuindo para a geração de renda e a valorização dos pequenos produtores da região.

Apesar dos bons resultados pedagógicos e sociais, o projeto contou com algumas limitações e desafios. Uma primeira limitação refere-se às condições materiais e institucionais da escola pública, como o acesso limitado à internet de qualidade. Essa restrição impactou diretamente o ritmo e a amplitude das atividades propostas, exigindo constantes adaptações por parte do professor-pesquisador e dos educandos, além de ampliar as desigualdades entre aqueles que possuíam maior acesso a tecnologias fora do ambiente escolar e aqueles que dependiam exclusivamente da infraestrutura da escola para realizar as rotinas diárias do grupo. Outro desafio esteve relacionado ao tempo pedagógico reduzido da disciplina de Sociologia, especialmente após as mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio. A diminuição da carga horária gerou um impasse de carga horária entre a necessidade de conciliar conteúdos curriculares obrigatórios, preparação para avaliações externas e o desenvolvimento do projeto.

Do ponto de vista pedagógico, observou-se também a resistência inicial de parte dos estudantes a metodologias ativas e projetos de intervenção social. Muitos educandos demonstraram dificuldade em romper com a lógica tradicional da aula expositiva, compreendendo o projeto, em alguns momentos, como algo desvinculado do currículo formal. Tal percepção exigiu mediações constantes do professor-pesquisador para legitimar o projeto como prática pedagógica e para fortalecer o engajamento discente ao longo do processo. Além disso, o projeto enfrentou limitações relacionadas a articulação com produtores rurais, a gestão das redes sociais, o acompanhamento das etapas do *Design Thinking* e a mediação teórica demandaram um elevado grau de envolvimento do professor-pesquisador.

Apesar disso, os desafios e limitações identificados não invalidam a proposta, mas reforçam a compreensão de que projetos dessa natureza, desenvolvidos no contexto da escola pública, exigem condições institucionais favoráveis, políticas educacionais de apoio, formação docente continuada e articulação intersetorial. Ao mesmo tempo, tais limites evidenciam o

potencial da Sociologia escolar como espaço de problematização crítica da realidade e de experimentação de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, ainda que situadas em contextos marcados por restrições estruturais.

Em síntese, o projeto mostrou-se pertinente para a realização da transposição didática dos conteúdos relacionados às desigualdades sociais, ao tornar o tema mais compreensível, significativo e socialmente relevante para os educandos. Desenvolvido com o propósito de aproximar o conhecimento sociológico da realidade vivida pelos estudantes, a iniciativa contribuiu para o fortalecimento da cidadania local e para a ampliação da participação dos diferentes sujeitos envolvidos. A articulação entre estudantes, professor-pesquisador, pequenos agroprodutores e a comunidade escolar gerou resultados positivos, evidenciando que a educação, quando integrada às demandas e desigualdades do contexto local, pode ser pensada, intervencionada e articulada de forma eficaz na mudança de realidades sociais concretas.

4.2. Rabisco Social

Outro projeto pensado e executado por este professor-pesquisador, com o uso do DT foi o projeto *Rabisco Social*. A iniciativa surgiu como resposta às mudanças na estrutura curricular da disciplina de Sociologia no estado do Rio de Janeiro, que, após a implementação do Novo Ensino Médio em 2022, passou a ser oferecida apenas no terceiro ano, embora o currículo mínimo de 2012, que ainda norteia os conteúdos da disciplina do Estado, preveja conteúdos sociológicos em todas as séries da etapa terminativa da Educação Básica.

A reorganização curricular impôs a este professor-pesquisador o desafio de condensar conteúdos de três anos em um único ano letivo, com o objetivo de preparar os estudantes para avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além disso, a carência de material didático específico para a disciplina de Sociologia, após a mudança para compilados de livros por áreas de conhecimento, dificultou o trabalho docente, mas também as práticas pedagógicas e a compreensão mais ampliada da Sociologia, ao longo dos três anos dessa etapa de ensino.

Valendo-se de uma aula expositiva ministrada às turmas do segundo ano do Ensino Médio, sobre as ações transformadoras de Marx e Engels (2006), isto é, a ação do indivíduo sobre as estruturas sociais existentes, emergiu, no professor-pesquisador, a necessidade de buscar estratégias pedagógicas capazes de minimizar as dificuldades de compreensão dos conceitos fundamentais dos teóricos clássicos da Sociologia (Durkheim, Weber e Marx), por

parte dos estudantes. A iniciativa teve como propósito contribuir para a redução das dificuldades de compreensão dos conteúdos apresentados pelos estudantes em aulas anteriores da disciplina, promovendo uma apropriação mais significativa e equitativa dos conteúdos sociológicos.

O projeto envolveu cinquenta estudantes alocados em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio regular e se pautou pelo princípio de que os educandos pudessem ser estimulados para que tivessem mais interesses e compreendessem de forma mais significativa os conceitos e temas apresentados nas aulas de Sociologia. Além disso, era uma possibilidade para que os estudantes pudessem construir suas próprias interpretações visuais dos conceitos sociais, a partir das explanações teóricas apresentadas por este professor-pesquisador.

O processo de aplicação do *Design Thinking* no projeto teve início com a etapa da descoberta, caracterizada pela identificação da necessidade de pensar estratégias capazes de estimular o interesse, a participação e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento sociológico, especialmente no que se refere aos conceitos e temas dos pensadores clássicos da Sociologia. Nessa fase, utilizou-se a ferramenta do *briefing*, orientada pela seguinte questão norteadora: *E se fosse possível que o estudante colaborasse ativamente com a própria aquisição do conhecimento, o que vocês fariam?*

Essa problematização inicial teve como objetivo provocar a reflexão dos educandos e envolvê-los desde o início no processo de construção coletiva do saber. A resposta consensual foi a de que poderiam pensar sobre como contribuir para facilitar a transposição didática dos conteúdos estudados na disciplina.

A etapa seguinte, a ideação teve como objetivo o de padronizar o layout das artes a serem usadas nas aulas de Sociologia no ano seguinte. Para isso, foi utilizado a técnica de *brainstorming* desenvolvida por Osborn (1943). Durante uma sessão de tempestade de ideias, na fase de ideação, os estudantes decidiram que as artes seriam produzidas em folhas A4, divididas em três partes, com uma estrutura inspirada nas tirinhas publicadas em jornais. A validação do protótipo foi essencial para identificar falhas e limitações no processo, o que permitiu ajustes e a resolução do primeiro desafio por meio da aplicação dos princípios do DT.

Além disso, também foram definidos os elementos visuais básicos para a produção das artes, utilizando ferramentas do *Visual thinking* de Lawson (1983). DT Esses elementos facilitaram a criação de representações visuais claras e compreensíveis, tornando o aprendizado de conceitos sociológicos mais acessível e dinâmico. Cada imagem deveria ser elaborada com

base nas ideias, percepções, pesquisas e conhecimentos prévios dos estudantes, estimulando um processo criativo e reflexivo.

Após a padronização do *layout* e a definição dos elementos visuais, o projeto avançou para a etapa de produção das artes, ou seja, as primeiras tentativas de protótipos ocorreram em novembro de 2023, mas revelaram-se simples e careciam de mais explicação e prática. Em 2024, com o início das aulas de Sociologia no terceiro ano do Novo Ensino Médio, o projeto retomou as etapas do *Design Thinking*, revisitando os princípios, ferramentas e etapas, além de incentivar os estudantes a se envolverem ativamente na construção de seu próprio conhecimento.

Assim, a partir das aulas expositivas e revisionais sobre os pensadores clássicos da Sociologia e os princípios e elementos do DT, os estudantes desenvolveram alguns trabalhos dentro da disciplina de Sociologia. De forma individual ou coletiva, eles tiveram autonomia para escolher os temas de seu interesse e transformar seus aprendizados em expressões artísticas. O processo de cada ilustração, desde a escolha do tema até a finalização das produções, teve duração aproximada de quatro semanas letivas.

Durante todas as etapas, os estudantes contaram com a mediação e o acompanhamento deste professor-pesquisador, que os auxiliou na construção de reflexões críticas e na materialização de suas ideias por meio da arte. A proposta incentivou a criatividade e o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à sua realidade.

As atividades desenvolvidas no projeto fundamentaram-se na concepção de Vygotsky (1989), segundo a qual a aprendizagem é um processo social e colaborativo, mediado pela linguagem, pela interação e pela troca de experiências entre os sujeitos. Articulada a essa perspectiva, a proposta também se apoiou na compreensão freireana da construção política do saber, conforme Freire (1996), que concebe a educação como prática dialógica e voltada para a conscientização crítica. Além disso, o projeto dialogou com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), ao buscar ancorar os novos conhecimentos sociológicos nos saberes prévios dos estudantes, favorecendo a atribuição de sentido ao conteúdo trabalhado e promovendo uma aprendizagem mais duradoura, relevante e conectada à experiência concreta dos educandos.

A produção coletiva das artes, procurou favorecer o diálogo entre pares e o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, ao permitir que os estudantes aprendessem uns com os outros e com o professor-mediador. Nessa dinâmica, a figura docente

procurou assumir o papel de mediador do processo, auxiliando os educandos a articular suas experiências prévias com novas categorias de análise social, como cultura, desigualdade e ideologia.

Apesar do entusiasmo e participação de todos os estudantes, o projeto “Rabisco Social”, apresentou algumas limitações importantes. Entre elas, destacam-se as restrições de tempo impostas pela reorganização curricular do Novo Ensino Médio, a forte dependência da mediação docente para sua efetividade e o risco de superficialização conceitual na transposição de conteúdos sociológicos para linguagens visuais. Soma-se a isso a heterogeneidade das habilidades expressivas dos estudantes e a limitação quanto à generalização dos resultados, por se tratar de uma experiência localizada.

Ao término do processo, as produções foram compartilhadas com um público mais amplo por meio do perfil @rabiscosocial no Instagram, permitindo a valorização e a divulgação dos trabalhos. Em suma, o “Rabisco Social” foi uma iniciativa que buscou promover uma educação participativa e crítica, utilizando os princípios do *Design Thinking* para enfrentar os desafios da transposição didática e da compreensão dos conceitos e temas sociais abordados no terceiro ano do Ensino Médio. A aplicação dessa metodologia se mostrou eficaz na construção de uma compreensão dos conceitos sociológicos, ao mesmo tempo em que buscou fortalecer a participação ativa dos estudantes e a construção de saberes.

4.3. Oficina Social

O projeto *Oficina Social*, desenvolvido pelo professor-pesquisador, em 2024 no Colégio Estadual Ribeiro de Avellar, se constitui como uma prática pedagógica que articula os princípios e etapas do *Design Thinking* com as teorias da ação coletiva e dos movimentos sociais contemporâneos. Fundamentado na proposta de Gohn (2011), o projeto buscou ressignificar o papel da escola pública como espaço de mobilização e cooperação social.

Para Gohn (2011) os movimentos sociais constituem ações coletivas organizadas, que estão ligadas ao contexto histórico em que se desenvolvem. São fenômenos historicamente situados, marcados pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. Além disso, esses movimentos são portadores de identidades coletivas, valores compartilhados e projetos sociais, que orientam suas formas de organização, suas reivindicações e suas estratégias de ação no espaço público.

Nesse sentido, os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na luta por direitos, na ampliação da cidadania e no fortalecimento da democracia, ao dar visibilidade às demandas de grupos historicamente marginalizados. Para além de seus impactos estruturais, Gohn (2011) destaca que esses movimentos também exercem uma função formativa, pois não apenas transformam a sociedade, mas também transformam os indivíduos que deles participam, possibilitando a promoção do desenvolvimento da consciência crítica, da participação política e do engajamento social.

Partindo desses princípios e se valendo da abordagem do DT, o professor-pesquisador, em diálogo com outros docentes, durante o conselho de classe do segundo bimestre do ano letivo de 2024, constatou que a redução da carga horária das disciplinas do Novo Ensino Médio apresentava desafios significativos no processo de aprendizagem. Entre eles, observou-se que muitos estudantes enfrentavam dificuldades de assimilação de conteúdos em diferentes componentes curriculares e lacunas na articulação entre teoria e prática, o que evidenciava problemas no aprendizado e reforçava a necessidade de adotar estratégias pedagógicas que tornassem o ensino mais acessível, significativo e eficaz. Esse diagnóstico inicial, isto é, a descoberta revelou um problema de natureza complexa que demandava uma abordagem coletiva, dialógica e contextualizada, em todas as disciplinas.

A partir do reconhecimento do problema, iniciou-se junto com cinquenta estudantes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, a etapa da ideação, caracterizada pela busca de soluções participativas por meio do *brainstorm*, na disciplina de Sociologia. Nessa etapa, o professor-pesquisador e os estudantes passaram a discutir possibilidades de intervenção que tornassem o ensino mais significativo e conectado à realidade dos educandos. Inspirado pela concepção de movimentos sociais, o grupo compreendeu que a escola poderia funcionar como espaço de ação coletiva, no qual os sujeitos se organizam, compartilham valores e constroem projetos comuns. Nesse momento, diferentes ideias foram levantadas, discutidas e reformuladas, até que se consolidou a proposta da *Oficina Social*.

Em seguida, na etapa de prototipação, o projeto *Oficina Social*, buscou construir parcerias com ex-alunos que se tornaram funcionários públicos, autônomos ou profissionais liberais, a fim de contribuírem de forma voluntária, com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que, atualmente, cursam o Ensino Médio, no colégio. A escola, embora seja um ambiente privilegiado para o desenvolvimento integral, muitas vezes carece de recursos e profissionais especializados. Assim, a parceria com profissionais de diversas áreas torna-se uma

estratégia para complementar o trabalho educacional e proporcionar um suporte especializado que possibilite ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A integração desses profissionais à comunidade escolar teve por finalidade oferecer aos educandos um ambiente enriquecido e diversificado nas diversas áreas do conhecimento. As parcerias proporcionam aos educandos acesso a serviços e atividades que, de outra forma, estariam fora do alcance da instituição, como orientação jurídica, apoio psicológico, reforço escolar, orientação nutricional, atividades esportivas e culturais. Esses serviços contribuíram para uma educação mais inclusiva, e ampliando as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento dos educandos.

Na fase teste, o projeto contou com a colaboração de diversos profissionais da comunidade escolar, como nutricionistas, advogados, psicólogos, enfermeiros, educadores físicos, profissionais de segurança pública, farmacêuticos, médicos, jornalistas e professores externos, que ofereceram palestras, mesas-redondas e orientações individualizadas para os estudantes do Ensino Médio. Essas contribuições reforçaram o compromisso da escola em proporcionar uma formação mais abrangente e eficaz.

A parceria com ex-alunos, agora profissionais de diferentes áreas, buscou representar a consolidação de vínculos intergeracionais e o reconhecimento da escola como território de memória, pertencimento e transformação social. Ao promover o retorno desses sujeitos à instituição, o projeto reativa laços comunitários e institui uma pedagogia da reciprocidade, na qual aprender e ensinar se tornam dimensões indissociáveis de uma mesma prática cidadã.

Sob o ponto de vista educacional, o projeto procurou dialogar com o pensamento de Freire (1996) ao compreender a escola como um espaço de ação dialógica, em que o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos e contextos. O projeto buscou romper com a lógica verticalizada do ensino bancário e introduzir uma pedagogia da escuta e da participação, em que professores, estudantes e colaboradores externos assumiram papéis de coautores na construção do saber.

Como exemplo das ações desenvolvidas no âmbito do projeto, uma jornalista passou a ministrar aulas on-line de redação para um grupo de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, contribuindo para o aprimoramento das competências linguísticas e argumentativas dos educandos. Um advogado, por sua vez, realizou sessões de júri simulado a partir de crimes em evidência na mídia, especialmente relacionados à violência contra a mulher, convocando os participantes à análise crítica dos fatos, das narrativas midiáticas e dos conceitos oriundos do senso comum que permeiam o imaginário social.

Além disso, foi estabelecida uma parceria com a equipe de enfermagem do posto de saúde local, que realizou a aferição de pressão arterial, peso e glicemia de aproximadamente 150 estudantes. A partir desse diagnóstico, constatou-se que oito apresentavam quadro de hipertensão e quinze obesidade, sendo todos encaminhados para acompanhamento e tratamento gratuitos ofertados pela rede municipal de saúde. O projeto contou ainda com a colaboração de um policial militar, que concedeu vinte bolsas de estudo em cursos preparatórios para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Somaram-se a essas iniciativas rodas de conversa mediadas por psicólogas, nutricionista e psicopedagogas, ampliando o cuidado integral com os estudantes e fortalecendo a dimensão formativa, preventiva e cidadã da proposta.

A participação dos estudantes em atividades mediadas por profissionais da comunidade buscou ampliar as oportunidades de atribuição de sentido ao conhecimento, permitindo-lhes compreender a escola como parte de sua própria história social. A escola, portanto, durante a vigência do projeto, passou a funcionar como espaço de mediação entre diferentes saberes como o acadêmico, o técnico, o popular e o experiencial, configurando um processo de aprendizagem que é, simultaneamente, cognitivo e social. O conceito de movimentos sociais, trabalhado na disciplina de Sociologia, nesse contexto, se tornou uma prática social e política, em que o saber foi experimentado nas interações entre sujeitos, territórios e experiências.

Embora o projeto *Oficina Social* tenha apresentado resultados pedagógicos interessantes, sua implementação evidenciou algumas limitações próprias do contexto da escola pública. A principal delas refere-se à redução da carga horária da disciplina de Sociologia no Novo Ensino Médio, o que restringiu a continuidade sistemática das atividades propostas, exigindo constantes adequações no planejamento pedagógico.

Outra limitação refere-se à dependência de parcerias voluntárias com profissionais externos e ex-alunos. Embora essas colaborações tenham enriquecido o processo formativo, elas não garantiram regularidade, o que comprometeu a sustentabilidade do projeto em longo prazo. Soma-se a isso a cultura escolar predominante entre parte dos estudantes, marcada pela compreensão de que apenas a aula expositiva conduzida pelo professor regente constitui efetivamente uma “aula”. Essa concepção influenciou os níveis de engajamento e participação nas atividades propostas, exigindo mediações pedagógicas constantes por parte do professor-pesquisador para legitimar e ampliar a compreensão dos estudantes sobre práticas pedagógicas participativas.

Em síntese, o projeto *Oficina Social* constituiu-se como uma experiência de educação cidadã, na qual princípios dos movimentos sociais como solidariedade, cooperação,

pertencimento e ação transformadora, foram transpostos para o espaço escolar de forma pragmática. Ao articular diferentes contribuições teóricas, a iniciativa buscou evidenciar que a escola pode se configurar como um movimento social em escala microssocial, capaz de promover processos coletivos de aprendizagem e mobilização. Nesse sentido, o projeto contribuiu para a efetivação da transposição didática ao aproximar o abstrato teórico da experiência concreta vivida pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido nesta investigação buscou compreender de que modo o *Design Thinking* pode contribuir para a transposição didática dos conteúdos da Sociologia na Educação Básica. Partindo de uma perspectiva teórico-epistemológica ancorada na didática crítica, o estudo buscou articular diferentes campos do saber como a Sociologia, a Educação e o *Design*, na tentativa de propor uma abordagem participativa para o ensino escolar.

A investigação permitiu constatar que o ensino de Sociologia no contexto brasileiro, embora amparado por dispositivos legais como a Lei nº 11.684/2008, ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que comprometem sua efetividade formativa. A análise da BNCC (2018) e das políticas educacionais recentes revelou tensões entre a formação integral e as demandas de um ensino orientado por competências e resultados mensuráveis. Nesse cenário, a disciplina muitas vezes se vê reduzida a uma função instrumental, perdendo o potencial emancipatório que deveria ser intrínseco.

Diante dessa conjuntura, a presente dissertação procurou reafirmar a urgência de reconectar o conhecimento sociológico às experiências concretas dos estudantes, buscando devolver à escola pública sua função social e política como espaço de produção de sentido e de democratização do saber. Nesse horizonte, a pesquisa ancorou-se na constatação de que, em meio aos múltiplos desafios e limitações que atravessam o ensino de Sociologia, a transposição didática pode, por vezes, constituir-se como um entrave à compreensão dos educandos. No entanto, quando devidamente compreendida, a transposição didática revela-se um mecanismo pedagógico potente, sobretudo quando articulada a metodologias que valorizam a participação crítica dos estudantes em seu próprio processo de construção do conhecimento.

A partir desse diagnóstico, a pesquisa propôs o *Design Thinking* como metodologia ativa de ensino e, simultaneamente, como instrumento de transposição didática, com capacidade de contribuir para traduzir o saber científico em experiências formativas a partir das vivências dos educandos. As etapas do DT, como empatia, ideação, prototipagem e teste, foram interpretadas como recursos pedagógicos e epistemológicos, compatíveis com as diretrizes propostas pela BNCC (2018).

Do ponto de vista teórico, o estudo buscou evidenciar que o *Design Thinking* não deve ser compreendido apenas como um método ou um conjunto de ferramentas isoladas, mas como uma abordagem da prática docente, configurando-se como um modo de pensar e agir pedagógico orientado pela empatia, pela problematização, pela reflexão crítica e pela ação

participativa. Contudo, é importante ressaltar que o DT não se apresenta como uma proposta inteiramente inédita ou dissociada do campo educacional. Seus princípios, etapas e elementos dialogam e se aproximam de concepções pedagógicas já consolidadas, como o pragmatismo de Dewey (2010), a aprendizagem significativa de Ausubel (1982) e a pedagogia crítica de Freire (1996), entre outros autores que investigaram processos, métodos e estratégias voltados à construção do conhecimento e à formação de sujeitos autônomos e críticos.

A aplicação empírica dessa abordagem nas experiências pedagógicas *Celeiro Paty*, *Rabisco Social* e *Oficina Social*, por meio de rubricas avaliativas, permitiu identificar efeitos concretos na aprendizagem, na autonomia e na participação estudantil. O projeto *Celeiro Paty* procurou evidenciar o potencial do DT para integrar saber sociológico e realidade local, ao articular conceitos de exclusão digital e cidadania com a prática comunitária. O projeto *Rabisco Social* buscou mostrar como a visualidade e a expressão artística podem funcionar como dispositivos de letramento sociológico, estimulando a autoria e a reflexão crítica dos estudantes. A *Oficina Social* procurou apresentar a escola como espaço de mobilização coletiva, ao estabelecer parcerias intergeracionais e buscar promover a integração entre saber acadêmico e experiência comunitária.

Os achados também podem reforçar que a adoção do *Design Thinking* no ensino de Sociologia exige do professor uma postura investigativa, reflexiva e colaborativa. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir também o papel de mediador e *designer* de experiências educativas, comprometido com a criação de contextos dialógicos e significativos. Essa transformação implica, contudo, a necessidade de políticas públicas que assegurem formação continuada, autonomia pedagógica e condições materiais adequadas para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Apesar dos resultados satisfatórios das intervenções didáticas, é pertinente lembrar que, um dos principais riscos associados à adoção de metodologias como o *Design Thinking* no contexto educacional, especialmente na escola pública, reside na possibilidade de sua redução a um discurso superficial de inovação pedagógica, desvinculado de uma reflexão crítica mais profunda. Quando apropriado de forma acrítica, o DT pode ser transformado em uma sequência técnica de etapas ou em um conjunto de atividades descontextualizadas, esvaziando seu potencial formativo, político e emancipador. Nesse cenário, há o risco de que a metodologia seja utilizada apenas como recurso motivacional ou como resposta instrumental às exigências de modernização curricular, sem problematizar as desigualdades estruturais, as relações de poder e os condicionantes sociais que atravessam o processo educativo.

Além disso, a ênfase excessiva em soluções rápidas e pragmáticas pode obscurecer a complexidade dos problemas sociais abordados, induzindo a respostas simplificadas para questões que exigem análises históricas, sociológicas e críticas. Soma-se a isso o desafio da formação docente, uma vez que a aplicação consciente do DT demanda professores preparados para articular método, teoria social e intencionalidade pedagógica. Sem esse cuidado, o *Design Thinking* corre o risco de ser incorporado como modismo pedagógico, alinhado a uma lógica gerencial e performativa da educação, em detrimento de uma prática comprometida com a autonomia intelectual dos estudantes, a reflexão crítica e a transformação social.

Reconhece-se, ainda, que esta pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza qualitativa e à delimitação empírica em uma única instituição escolar. Os resultados, embora expressivos no contexto analisado, não pretendem ser generalizáveis, mas sim oferecer pistas e possibilidades de aplicação em realidades educacionais semelhantes. Outra limitação refere-se ao tempo de observação das experiências, que não permitiu acompanhar longitudinalmente os efeitos das metodologias na trajetória dos estudantes. Tais restrições, contudo, não diminuem a relevância dos achados; ao contrário, indicam caminhos férteis para futuras investigações.

Entre as sugestões de continuidade, destacam-se o aprofundamento da relação entre *Design Thinking* e formação docente em Ciências Humanas, de modo a garantir que a utilização dessa abordagem esteja ancorada em fundamentos teóricos críticos e não se restrinja a um uso meramente instrumental. Tal aprofundamento implica investir em processos formativos que capacitem professores a articular as etapas do DT com conceitos sociológicos, geográficos, históricos e filosóficos, fortalecendo sua dimensão reflexiva e emancipadora. Além disso, sugere-se a ampliação de pesquisas empíricas que investiguem os impactos do *Design Thinking* na aprendizagem sociológica e no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e a institucionalização de projetos interdisciplinares que favoreçam a continuidade das ações para além de iniciativas individuais, reduzindo a dependência da sobrecarga docente.

Destaca-se ainda, o uso ou o desenvolvimento de instrumentos avaliativos como as rubricas, capazes de mensurar de forma sistemática os impactos cognitivos e socioemocionais da aplicação do *Design Thinking* em contextos escolares, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos como engajamento, autonomia, pensamento crítico, colaboração e pertencimento dos estudantes. O uso desses instrumentos pode contribuir para a produção de evidências empíricas mais consistentes sobre a eficácia pedagógica do DT, superando avaliações meramente impressionistas. Além disso, tais ferramentas avaliativas possibilitariam a comparação entre diferentes experiências e contextos educacionais,

fortalecendo a consolidação do *Design Thinking* como abordagem pedagógica fundamentada, crítica e passível de ser incorporada de maneira mais estruturada às práticas da escola pública.

Por fim, a investigação comparativa de experiências similares em outras redes públicas de ensino, a fim de consolidar um referencial metodológico mais amplo sobre o tema. Tal abordagem permitiria identificar convergências, especificidades regionais e diferentes formas de apropriação do *Design Thinking* no ensino das Ciências Humanas, podendo contribuir para a sistematização de boas práticas e para o aprimoramento das estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, a comparação entre distintos contextos institucionais e socioculturais pode favorecer a construção de parâmetros mais consistentes para a formação docente, a avaliação dos resultados educacionais e a formulação de políticas públicas que reconheçam o potencial crítico e formativo do DT na Educação Básica.

Ainda, é pertinente constatar que o percurso formativo oferecido pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), ministrado na Universidade Federal de Juiz de Fora, na turma 2024-2026, constituiu-se como um espaço privilegiado de amadurecimento intelectual e profissional, no qual a reflexão sistemática sobre a prática docente possibilitou ao professor-pesquisador ressignificar seu fazer pedagógico em sala de aula. O aprofundamento teórico e metodológico proporcionado pela pesquisa permitiu compreender o ensino de Sociologia como um campo de investigação permanente, atravessado por escolhas pedagógicas, disputas epistemológicas e compromissos ético-políticos. A análise crítica do uso do *Design Thinking*, articulada às teorias sociológicas, contribuiu para iniciar o percurso sobre uma postura mais reflexiva, na qual a prática passou a ser constantemente interrogada, avaliada e reconstruída à luz dos desafios concretos da escola pública.

A incorporação do *Design Thinking* como abordagem pedagógica, mediada pelo processo investigativo do mestrado, contribuiu para ampliar de forma significativa o repertório metodológico do professor-pesquisador, ao evidenciar o potencial de metodologias participativas, dialógicas e contextualizadas no ensino da Sociologia. Ao longo da pesquisa, tornou-se possível reconhecer tanto as potencialidades quanto os desafios e limites dessa abordagem, evitando sua aplicação acrítica ou meramente instrumental.

Espera-se que esta dissertação possa contribuir para a ampliação do repertório metodológico da Sociologia escolar ao oferecer subsídios teóricos e empíricos para professores que buscam alternativas à mera exposição dos conteúdos. Ao sistematizar experiências concretas de transposição didática mediadas pelo *Design Thinking*, o trabalho pretende estimular novas reflexões sobre o ensino da disciplina na Educação Básica, especialmente em

contextos marcados por restrições institucionais e desigualdades educacionais. Dessa forma, a pesquisa almeja colaborar para o fortalecimento de uma Sociologia escolar crítica, criativa e socialmente comprometida, capaz de formar estudantes reflexivos, participativos e conscientes de seu papel na transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

- ABECs – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Nota pública sobre a Reforma do Ensino Médio*. São Paulo: ABECs, 2023. Disponível em: <https://abecs.com.br>. Acesso em: 30 maio 2025.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto: Porto Editora, 2001.
- ARAÚJO, F. N. C. S.; ORLANDI, A. S. O estudo de caso como uma metodologia ativa no ensino de ciências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SESI-SP, 1., 2023, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BELTRÃO, T. M. S. Uma análise da transposição didática externa com base no que propõem documentos oficiais para o ensino de gráficos estatísticos. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 267-288, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BODART, Cristiano das Neves. *O que aprender para ensinar Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 de junho de 2025.

BROUSSEAU, Guy. *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino*. São Paulo: Ática, 2008.

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

BUCHANAN, Richard. Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, v. 8, n. 2, p. 5–21, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1511637>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BUENO, Alana Lemos. *Trajetória da política da Reforma do Ensino Médio no Brasil (2013-2017)*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2022.

CANFIELD, Daniel de Salles. O desenvolvimento e a expansão do design thinking no Brasil. *DATJournal – Design, Art and Technology Journal*, v. 6, n. 1, p. 101–120, 2021. Disponível em: <https://datjournal.anhembi.br>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAVALCANTI, Claudia; FILATRO, Andrea. *Design thinking na educação: um guia prático para professores e gestores*. São Paulo: Saraiva Educação, 2017.

CHAACHOUA, Hamid; BITTAR, Marilena. A teoria antropológica do didático: paradigmas, avanços e perspectivas. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, Aracaju, v. 9, p. 1-16, 2019. Disponível em: https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/297. Acesso em: 26 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CROSS, Nigel. *Designerly ways of knowing*. London: Springer-Verlag, 2010.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 2001.

DESIGN THINKING METHODS. *Designthinking-methods.de: catálogo de técnicas e ferramentas*. Hamburgo: Hasso-Plattner-Institut, 2020. Disponível em: <https://www.designthinking-methods.de>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Nacional, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2011.

GONÇALVES, K. R.; BITTAR, M. Elementos da Teoria Antropológica do Didático como ferramentas de estudo de um processo de transposição didática. In: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SESEMAT), 12., 2018, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UFMS, 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://eventos.ufms.br>. Acesso em: 26 ago. 2025.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. v. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2025.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. *Design thinking para educadores*. São Paulo: Instituto Educadigital, 2014. Disponível em: <https://educadigital.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

JONES, J. Christopher; THORNLEY, D.; ARCHER, Bruce (org.). *Proceedings of the Conference on Design Methods*. London: Pergamon Press, 1962.

KLUTH, V. S. Transposição didática em Chevallard: conceitos e teorização recente. *Revista RevaMat*, v. 15, n. 2, p. 44-59, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27. ed. São Paulo: Summus, 2019.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAWSON, Bryan. *How designers think: the design process demystified*. Oxford: Architectural Press, 1983.

LEMES, Lianza Rossella Caldeira de Lima; DOMINGUES, L. Sala de aula invertida: metodologia ativa e tecnologia digital na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LUPTON, Ellen. *Graphic design thinking: beyond brainstorming*. New York: Princeton Architectural Press, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MCKIM, Robert H. *Experiences in visual thinking*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing, 1972.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 17, p. 49-66, jun. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MICHAELIS: *Dicionário escolar Inglês – Português, Português - Inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Maria Antonacci; TOMAZETTI, Elisabete. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 111, p. 165-188, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/em-aberto>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RITTEL, Horst W. J.; WEBBER, Melvin M. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, v. 4, p. 155-169, 1973. Disponível em: <https://link.springer.com/journal/11077>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ROCHA, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. T. A transposição didática e o curso de pedagogia de uma IES pública. *HOLOS*, v. 36, n. 8, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SILVANY, M. A. A eficácia da aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. *Cadernos de Educação*, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SIMON, Herbert A. *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. New York: Free Press, 1947.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Maurício de. *História de Paty do Alferes: das origens à emancipação*. Paty do Alferes: Prefeitura Municipal, 2012.

TCE-RJ – TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Estudos socioeconômicos do Estado do Rio de Janeiro: Paty do Alferes*. Rio de Janeiro: TCE-RJ, 2018. Disponível em: <https://www.tce.rj.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2025.

VIANNA, Maurício et al. *Design thinking: inovação em negócios*. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIECZORKIEWICZ, T.; BAADE, M.; OGOSHI, M. A pesquisa sociológica na escola: práticas e desafios. *Inter-Ação*, v. 45, n. 1, p. 21-44, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ZÔMPERO, A. F. Atividades investigativas no ensino de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 3, p. 45-66, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ANEXOS

DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: VÍDEO DIDÁTICO

A proposta do produto educacional decorrente desta dissertação consiste na elaboração de um vídeo didático voltado à formação continuada de professores de Sociologia da Educação Básica, com o objetivo de apresentar e difundir o uso do *Design Thinking* como abordagem aplicada ao ensino da disciplina. O vídeo foi estruturado em quatro partes complementares, articulando fundamentos teóricos, princípios metodológicos e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Na primeira parte, o vídeo abordará o conceito de transposição didática. Essa seção buscará evidenciar como o saber sociológico, produzido no campo científico, é adaptado, reinterpretado e mediado no espaço escolar, destacando o papel do professor como agente de tradução cultural e pedagógica. Além disso, serão apresentadas as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) referentes ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, com ênfase nas competências específicas, nos campos de atuação e nas habilidades que favorecem a formação crítica e cidadã dos estudantes.

A segunda parte do vídeo tratará das metodologias ativas, apresentando um panorama histórico e conceitual sobre sua emergência, seus princípios e algumas tipologias. Essa seção destacará a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, a importância da autonomia intelectual e a função do professor como mediador e facilitador do conhecimento.

Na terceira parte, será apresentado o *Design Thinking* propriamente dito, a partir de um breve estado da arte sobre sua evolução histórica que vai desde as formulações pioneiras de Simon (1947), Cross (1982) e Lawson (1983), até as contribuições contemporâneas de Brown (2009) e Kelley (2013). Serão explorados seus princípios (empatia, colaboração, otimismo e criatividade) e as etapas fundamentais do processo (descoberta, ideação, prototipagem e teste), enfatizando sua relevância como abordagem metodológica centrada no ser humano e orientada à resolução colaborativa de problemas complexos.

Por fim, a quarta parte do vídeo apresentará as experiências práticas desenvolvidas no Colégio Estadual Ribeiro de Avellar, localizado no município de Paty do Alferes, estado do

Rio de Janeiro, onde foram aplicadas oficinas pedagógicas e sequências didáticas baseadas no *Design Thinking* para o ensino de Sociologia. Essa seção buscará ilustrar como o DT pode ser operacionalizado na prática docente, a partir das vivências e realidades dos próprios estudantes, favorecendo o protagonismo juvenil e a aprendizagem significativa. As experiências relatadas servirão como evidência empírica da viabilidade e pertinência pedagógica do *Design Thinking* como ferramenta metodológica para abordar conteúdos sociológicos de forma crítica, criativa e contextualizada, alinhada às demandas contemporâneas da educação pública.

O minicurso, portanto, configura-se como um recurso formativo, destinado a professores, licenciandos e pesquisadores interessados em pensar e repensar o ensino de Sociologia sob uma perspectiva interdisciplinar e humanizadora. Sua proposta busca articular teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento de uma docência reflexiva e para a consolidação de uma pedagogia sociológica ativa, capaz de promover o letramento crítico, a empatia e a transformação social no ambiente escolar.