

Fabiana Roeder 

Doutoranda em Turismo e Hotelaria
 Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
 fabiturismo@gmail.com

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ANÁLISE DA METODOLOGIA ACOPLAR SOB A ÓTICA DE EDUCADORES

HERITAGE EDUCATION AND MEANINGFUL LEARNING: ANALYSIS OF THE ACOPLAR METHODOLOGY FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS

Resumo

Este estudo de abordagem mista, investiga a aplicação da metodologia ACOPLAR no processo de criação das cartilhas "Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa", focando na percepção de 13 professores multiplicadores e no impacto potencial na valorização do patrimônio cultural e natural no contexto da região Serra Catarinense, em Santa Catarina, Brasil. Os dados foram coletados via questionário, revelando engajamento e percepção positiva dos educadores, validando a abordagem prática da metodologia. A análise corrobora a eficácia da metodologia ACOPLAR, fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel), no Construtivismo Social (Vygotsky) e nas Metodologias Ativas (Moran). Este arcabouço promove o desenvolvimento profissional e uma aprendizagem contextualizada. Os educadores demonstraram confiança em atuar como multiplicadores, esperando um impacto significativo nos alunos em termos de conhecimento histórico-cultural, consciência ambiental e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Desafios como a conciliação curricular e a carência de material físico foram apontados, sugerindo a necessidade de suporte contínuo e recursos adicionais para a plena implementação. Conclui-se que a metodologia ACOPLAR é uma iniciativa promissora para a educação patrimonial e o desenvolvimento regional, validando a abordagem que integra teoria, prática e território para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Palavras-chave: metodologia ACOPLAR; aprendizagem significativa; educação patrimonial; turismo social-pedagógico; formação de professores.

Abstract

This mixed-methods study investigates the application of the ACOPLAR methodology in the creation of the booklets "Getting to Know the Serra Catarinense: An Educational Journey," focusing on the perceptions of 13 multiplier teachers and the potential impact on the appreciation of cultural and natural heritage in the context of the Serra Catarinense region, in Santa Catarina, Brazil. Data were collected via questionnaire, revealing engagement and positive perception among educators, validating the practical approach of the methodology. The analysis corroborates the effectiveness of the ACOPLAR methodology, grounded in the Theory of Meaningful Learning (Ausubel), Social Constructivism (Vygotsky), and Active Methodologies (Moran). This framework promotes professional development and contextualized learning. Educators demonstrated confidence in acting as multipliers, expecting a significant impact on students in terms of historical-cultural knowledge, environmental awareness, and strengthening the feeling of belonging. Challenges such as curricular reconciliation and the lack of physical materials were pointed out, suggesting the need for continuous support and additional resources for full implementation. It is concluded that the ACOPLAR methodology is a promising initiative for heritage education and regional development, validating the approach that integrates theory, practice, and territory for the formation of conscious and engaged citizens.

Keywords: ACOPLAR methodology; meaningful learning; heritage education; social-pedagogical tourism; teacher training.

INTRODUÇÃO

A construção de práticas educativas fundamentadas em metodologias participativas é essencial para o fortalecimento de propostas pedagógicas voltadas à formação cidadã e ao desenvolvimento de competências significativas. Sob essa perspectiva, a Teoria da Aprendizagem Significativa, originalmente proposta por David Ausubel, tem sido explorada à luz de evidências contemporâneas da neurociência e da psicologia cognitiva, destacando-se como um referencial para compreender a incorporação de novos conhecimentos aos repertórios previamente estruturados pelos aprendizes (Bryce; Blown, 2024). A aprendizagem significativa, segundo a releitura de Bryce e Blown (2024), ocorre quando há relação substantiva entre o novo conteúdo e os conhecimentos já organizados na memória de longo prazo, permitindo não apenas a retenção, mas a transformação do entendimento.

Segundo Vanhees *et al.* (2015), a construção do conhecimento constitui-se como um processo cumulativo, dependente da ativação de estruturas cognitivas prévias que permitem a interpretação, a organização e a retenção de novas informações. A luz dessas considerações, a mediação docente e a intencionalidade pedagógica assumem papel central para assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso equitativo a um repertório comum de saberes, favorecendo, assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, tais como a leitura crítica, o raciocínio lógico e a participação democrática.

A valorização do conhecimento prévio como ponto de partida para o ensino é também reforçada por abordagens mediadoras que propõem a resolução de situações-problema como motor da aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a metodologia ACOPLAR, elaborada pela Diretoria de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), cujo nome deriva das etapas que a compõem: Análise Colaborativa, Planejamento Participativo, Aplicação Intermediada e Retroalimentação. A proposta metodológica do SENAC não encontra modelos similares e está ancorada na mediação do conhecimento e na construção coletiva de soluções para desafios concretos, aproximando a formação dos sujeitos das realidades territoriais, culturais e profissionais nas quais estão inseridos (Ferreira *et al.*, 2022).

A centralidade do professor como sujeito da própria formação tem se tornado um imperativo diante dos desafios contemporâneos da educação. A promoção de práticas pedagógicas inovadoras e conectadas à realidade local exige que os docentes atuem não apenas como mediadores do conhecimento, mas como agentes cocriadores de soluções educativas. Nesse sentido, a aprendizagem significativa articula-se à formação de professores reflexivos e críticos, capazes de dialogar com os saberes dos territórios e reconfigurar sua prática em contextos colaborativos (Freire *et al.*, 2023).

A proposta formativa teve como objetivo principal promover a aprendizagem significativa sobre o território da Serra Catarinense, articulando experiência vivencial, mediação docente e conteúdos histórico-culturais, de modo a

fortalecer o sentimento de pertencimento e a atuação dos professores como agentes multiplicadores. Nesse sentido, os *city tours* e as cartilhas foram concebidos como estratégias pedagógicas intencionais, alinhadas aos pressupostos de Ausubel e Vygotsky.

Para que a proposta formativa alcance a profundidade da aprendizagem significativa, foram estabelecidos objetivos educacionais específicos, que transcendem o simples reconhecimento regional. Esses objetivos estruturaram-se em três dimensões:

Tabela 1. Objetivos educacionais específicos

Dimensão	Objetivo de Aprendizagem
Cognitiva	Compreender a inter-relação entre os aspectos históricos, geográficos e culturais da Serra Catarinense e sua importância na formação da identidade regional.
Procedimental	Desenvolver competências para a utilização das cartilhas e dos roteiros de <i>city tours</i> como ferramentas pedagógicas integradas ao currículo escolar.
Atitudinal	Fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização do patrimônio local, atuando como agente multiplicador de saberes na comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Este artigo analisa a aplicação da metodologia ACOPLAR no processo de criação das cartilhas “Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa”. A partir da articulação entre a teoria da aprendizagem significativa, em sua releitura contemporânea, metodologias ativas e práticas participativas, busca-se compreender de que modo o processo formativo envolveu os sujeitos na construção do conhecimento, favorecendo a produção de materiais educativos significativos, contextualizados e potencialmente transformadores.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel e atualizada à luz de evidências contemporâneas da neurociência e da psicologia cognitiva, sustenta que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando novos conhecimentos se conectam, de maneira substantiva, ao repertório pré-existente do sujeito (Bryce; Blown, 2024). Tal conexão requer não apenas a organização lógica do conteúdo, mas também a predisposição para aprender. Ao contrário da aprendizagem mecânica, baseada na memorização isolada, a aprendizagem significativa caracteriza-se por uma relação ativa, estruturada e integradora entre ideias novas e antigas, resultando em transformações cognitivas mais duradouras e conscientes (Costa Júnior et al., 2023; Garcia et al., 2022).

O conceito de conhecimento prévio é central nessa teoria. Ausubel compreende que todo novo conteúdo deve ser processado a partir de estruturas cognitivas já formadas, chamadas de subsunçores, elementos conceituais que servem de base para a ancoragem da nova informação (Garcia et al., 2022). Essa abordagem pressupõe que o sujeito não é um repositório vazio, mas um agente ativo que reconstrói o conhecimento com base em experiências anteriores, vivências socioculturais e estruturas mentais acumuladas. Como destacam Vanhees et al. (2025), a dimensão cumulativa da aprendizagem exige atenção pedagógica redobrada às desigualdades de repertórios entre docentes com trajetórias socioculturais diversas, o que impacta suas experiências formativas e suas contribuições nos processos coletivos de ensino-aprendizagem.

No processo de mediação, os organizadores prévios desempenham papel fundamental, sendo definidos como elementos introdutórios que apresentam, de forma geral e abstrata, os conceitos-chave de um novo conteúdo, preparando o campo cognitivo para a aprendizagem significativa (Giorgino; Barnabè; Kunc, 2023). Os organizadores podem ser expositivos ou comparativos e assumir formas variadas, como textos-síntese, mapas conceituais ou recursos visuais (Costa Júnior et al., 2023). Sua função é facilitar a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, princípios que favorecem a ampliação e a reestruturação das redes cognitivas existentes e, ao mesmo tempo, reduzem a resistência à aprendizagem.

Abordagens contemporâneas da teoria enfatizam que o conhecimento não é estático, mas dinâmico e situado, sendo continuamente reconstruído por meio de interações sociais e culturais. A aprendizagem significativa, portanto, deve ser compreendida como um processo criativo de negociação entre saberes prévios e novos conteúdos, apoiado pela mediação pedagógica e pelo uso estratégico de ferramentas como o diálogo socrático, o *scaffolding* e os organizadores visuais (Bryce; Blown, 2024; Giorgino; Barnabè; Kunc, 2023). Essa visão amplia o escopo da teoria original de Ausubel, integrando-a a abordagens construtivistas e socioculturais e fortalecendo sua aplicabilidade no contexto da formação de professores e da construção de propostas educativas vinculadas ao cotidiano e às realidades locais (Costa Júnior et al., 2023).

Complementarmente, a aprendizagem significativa, ao ser associada à formação de professores reflexivos e críticos, fortalece a ideia de que ensinar e aprender são atos dialógicos e situados, que demandam abertura ao contexto, escuta sensível e análise permanente da prática (Freire et al., 2023). Nessa perspectiva, a mediação docente ultrapassa o campo da transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um exercício contínuo de interpretação e reinvenção pedagógica, no qual o professor atua como articulador de experiências, valores culturais e conhecimentos múltiplos. Essa compreensão sustenta a metodologia ACOPLAR como uma prática educativa que integra teoria, ação e reflexão crítica.

Compreender os fundamentos da aprendizagem significativa permite reconhecer a relevância de metodologias que valorizam a participação ativa dos docentes na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, ganham

destaque as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que se baseiam na resolução de problemas, na colaboração entre pares e na contextualização dos saberes. Tais abordagens alinham-se à teoria ausubeliana ao promoverem a mobilização de subsunçores relevantes, o engajamento intencional do sujeito e a mediação docente como suporte à integração entre conhecimentos novos e prévios (Sousa; Silvano; Lima, 2018).

O conhecimento do território, nessa perspectiva, ultrapassa a simples transmissão de informações, configurando-se como um processo de atribuição de sentido, no qual os saberes prévios dos docentes são mobilizados e ressignificados a partir da interação social e da experiência vivencial no espaço urbano.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem são abordagens centradas no protagonismo dos sujeitos e no enfrentamento de situações reais, mobilizando saberes prévios e promovendo a construção compartilhada do conhecimento. Fundamentadas em princípios construtivistas e dialógicos, essas metodologias propõem que os aprendizes sejam desafiados a resolver problemas, desenvolver projetos, investigar temas relevantes e atuar de forma colaborativa em contextos significativos (Silva; Kalhil; Souza, 2021). Mais do que técnicas didáticas, constituem uma mudança de paradigma na prática docente, reposicionando o professor como mediador e o participante como agente ativo em seu processo formativo.

Uma das estratégias consolidadas no campo das metodologias ativas é o ensino por projetos, que parte dos interesses dos participantes para organizar percursos de aprendizagem integradores e interdisciplinares. O desenvolvimento de projetos escolares, especialmente em oficinas ou trilhas eletivas, favorece o protagonismo e a autonomia, ao mesmo tempo em que articula conteúdos curriculares a práticas sociais concretas (Góes, 2024). Ao trabalhar com a elaboração de temas, justificativas, objetivos, metodologias e culminâncias, os participantes vivenciam processos formativos que integram teoria, prática, reflexão e ação. Essa experiência amplia o envolvimento e a motivação, contribuindo para o desenvolvimento de competências complexas e contextualizadas.

A articulação entre metodologias ativas e espaços não formais de educação também se destaca como estratégia potente para a promoção da aprendizagem significativa. Atividades realizadas fora da sala de aula tradicional, como visitas técnicas, oficinas em laboratórios, ações em territórios educativos e projetos interdisciplinares, ampliam as possibilidades de aprendizagem ao envolver o sujeito em situações autênticas e culturalmente ancoradas. Tais práticas favorecem o desenvolvimento do senso investigativo, da autonomia e da curiosidade, ao mesmo tempo em que mobilizam conhecimentos prévios e promovem a reconstrução ativa do saber (Lacerda, 2021). Segundo Lacerda (2021), os espaços não formais permitem vivências interativas e integradoras, que reforçam o papel da mediação docente e

ampliam as oportunidades de aprendizagem significativa, especialmente no ensino de Ciências.

Nesse contexto, a formação continuada de professores revela-se como um dos pilares para a implementação efetiva das metodologias ativas no cotidiano escolar. Quando estruturada com intencionalidade pedagógica e abertura à experimentação, a formação docente favorece o desenvolvimento de práticas inovadoras, alinhadas aos desafios contemporâneos da educação (Silva; Kalhil; Souza, 2021). Oficinas pedagógicas, grupos colaborativos e projetos formativos que envolvem análise de práticas, construção de materiais e uso de tecnologias criativas permitem que os professores atuem como sujeitos da própria aprendizagem, ampliando sua autonomia, capacidade reflexiva e compromisso com processos educativos transformadores.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E TURISMO SOCIAL-PEDAGÓGICO: CONSTRUINDO SABERES COM O TERRITÓRIO

A educação patrimonial, articulada ao turismo social-pedagógico, constitui uma estratégia potente para promover aprendizagens significativas, ancoradas no território e na cultura local. Como destacam Bélanger e Gómez (2024), o turismo com finalidade educativa fortalece o sentimento de pertencimento, valoriza o patrimônio e amplia a justiça territorial, especialmente quando inclui os sujeitos locais como protagonistas dos processos formativos. Essa abordagem exige docentes preparados para mediar experiências significativas, conectando teoria e prática por meio de metodologias ativas e dialógicas. No entanto, estudos recentes apontam lacunas importantes na formação docente voltada ao ensino de turismo, evidenciando a baixa apropriação de estratégias pedagógicas que favoreçam a integração entre currículo, patrimônio e cidadania (Al Ali; Al-Barakat, 2024).

O turismo pedagógico consolida-se como uma prática inovadora ao articular teoria e vivência, promovendo a construção de saberes situados e o fortalecimento da identidade cultural. A experiência de Sales (2025), no município de Areia-PB, demonstra que a interação direta com o patrimônio histórico transforma os espaços em laboratórios educativos vivos, nos quais docentes e estudantes passam a construir significados a partir da observação, da escuta e da reflexão crítica. A visitação a locais históricos transcende o caráter expositivo e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, ao promover a empatia cultural e a consciência preservacionista. Assim, o turismo pedagógico amplia o engajamento dos participantes, fortalece o vínculo com o território e contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a proteção do patrimônio coletivo.

A proposta educativa “Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa” materializou-se em dois eixos principais: os *city tours* formativos e as cartilhas pedagógicas. Os *city tours* consistiram em roteiros guiados por municípios como Lages, São Joaquim e Urubici, com foco em pontos de interesse histórico (casarões e museus), geológico (serra) e cultural (manifestações tradicionais). Paralelamente, as cartilhas foram estruturadas como guias didáticos contendo informações teóricas, mapas ilustrados e

sugestões de atividades práticas a serem replicadas pelos professores em sala de aula, servindo como organizadores prévios para a aprendizagem dos estudantes.

Tabela 2. Componentes da Proposta

Componentes da Proposta	Foco Principal	Exemplos de Conteúdos Abordados
<i>City Tours</i>	Imersão no território	História da colonização, geologia da região, manifestações culturais, ecossistemas locais.
Cartilhas	Material de apoio	Roteiros pedagógicos, atividades para sala de aula e informações sobre pontos turísticos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O fortalecimento da educação patrimonial e do turismo social-pedagógico requer professores preparados para atuar como mediadores culturais, conscientes de seu papel na formação de sujeitos críticos e enraizados em seus territórios. Como destacam Permyakov et al. (2024), o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, especialmente nos estágios iniciais da carreira, constitui um fator decisivo para o desenvolvimento sustentável das regiões, pois sua atuação impacta diretamente a qualidade da educação e a construção de identidades locais. A integração entre instituições formadoras, comunidades e espaços educativos diversos, por meio de ações como visitas técnicas, roteiros culturais e projetos interdisciplinares, permite a resignificação dos saberes e o fortalecimento do pertencimento, consolidando o território como recurso pedagógico e instrumento de transformação social.

A formação da identidade cultural dos sujeitos constitui uma dimensão essencial dos processos educativos voltados à valorização do patrimônio e ao fortalecimento do pertencimento social. Segundo Pevzner et al. (2024), práticas pedagógicas que integram cultura, história e vivências locais contribuem significativamente para a interiorização de valores culturais e para o reconhecimento da diversidade como componente da cidadania. A mediação docente torna-se, nesse contexto, o elo entre os saberes escolares e os referentes simbólicos que compõem a memória coletiva, permitindo aos sujeitos compreenderem-se como parte ativa da construção histórica de seus territórios. Ao articular experiências culturais ao processo formativo, a educação patrimonial fortalece vínculos identitários e amplia a consciência crítica sobre o lugar que se habita.

METODOLOGIA ACOPLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EDUCACIONAIS

A metodologia ACOPLAR é uma proposta didático-pedagógica institucional desenvolvida pelo SENAC com o objetivo de promover a aprendizagem significativa por meio de processos colaborativos, problematizadores e contextualizados. Sua concepção está ancorada em três pilares teóricos complementares: a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), o Construtivismo Social de Vygotsky (1991) e os princípios das metodologias ativas de ensino defendidos por Moran (2015).

Nesse contexto, a Diretoria de Educação Profissional do SENAC adota uma proposta metodológica própria, estruturada e organizada, que tem como base a mediação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais. A metodologia está centrada na resolução de situações-problema, desafiando os participantes a identificar lacunas em seus saberes e a enfrentá-las de forma crítica e construtiva. Mais do que um conjunto de dinâmicas motivacionais, trata-se de um processo intencional e sistematizado que busca tornar os educandos sujeitos ativos de sua formação, por meio de atividades que envolvem o uso dos conhecimentos disponíveis, o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a prática, a avaliação contínua e o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico.

Para tanto, a metodologia propõe a construção de etapas mediadas que favorecem o desenvolvimento de competências profissionais e a mobilização dos saberes do trabalho. A proposta pedagógica materializa-se por meio da metodologia ACOPLAR, cujo nome deriva das iniciais das etapas que a compõem: Análise Colaborativa, Planejamento Participativo, Aplicação Intermediada e Retroalimentação. O verbo acoplar, que significa conectar, atrelar, unir e vincular, representa simbolicamente o propósito central da metodologia: integrar teoria e prática, educador e educando, conhecimentos prévios e novos aprendizados, em um processo formativo contínuo e transformador.

Ausubel (2003) destaca que o aprendizado ocorre quando novos conhecimentos são integrados, de forma não arbitrária, aos subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Vygotsky (1991) amplia essa perspectiva ao enfatizar o papel da interação social e da mediação simbólica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto Moran (2015) reforça a importância de metodologias centradas no sujeito, que valorizam a aprendizagem por meio de desafios, projetos e experiências significativas em ambientes híbridos, colaborativos e personalizados. Inspirada nesses referenciais, a proposta metodológica ACOPLAR busca contribuir com práticas formativas que integrem teoria, prática e território, materializando-se em quatro construtos interdependentes que estruturam o processo: Análise Colaborativa, Planejamento Participativo, Aplicação Intermediada e Retroalimentação.

A Análise Colaborativa, primeira etapa da metodologia ACOPLAR, constitui-se como um momento de escuta ativa, diagnóstico participativo e levantamento

conjunto de repertórios prévios, funcionando como base para a construção de um processo formativo situado. No estudo de Polari et al. (2024), essa dimensão é apresentada como fundamental na aplicação do *Peer Instruction*, ao evidenciar que a aprendizagem ativa se consolida quando os sujeitos são envolvidos na identificação de lacunas e na troca de conhecimentos entre pares.

De forma complementar, Carmo et al. (2025) demonstram que a fase inicial dos projetos educativos precisa partir da problematização coletiva, assegurando o alinhamento entre os interesses dos alunos e os objetivos pedagógicos. Góes (2024), por sua vez, evidencia que a escuta sensível e o mapeamento dos temas de interesse dos estudantes, realizados no início da oficina sobre projetos escolares, foram determinantes para o engajamento dos participantes e para a relevância social dos projetos desenvolvidos. Consequentemente, a Análise Colaborativa consolida-se como um construto inaugural da aprendizagem significativa, pois reconhece os sujeitos como coconstrutores de seus percursos formativos.

O planejamento participativo, como construto metodológico, compreende-se como um processo coletivo, dialógico e intencional de organização da prática educativa, pautado na escuta ativa, na corresponsabilidade e na construção de sentidos entre os sujeitos envolvidos. Conforme Santos, Ferri e Macedo (2012), o planejamento participativo rompe com a lógica técnica e prescritiva do planejamento tradicional ao transformar a escola em um espaço de deliberação compartilhada, sustentado por compromissos ético-políticos. Nez e Souza (2018) reforçam essa perspectiva ao defenderem que planejar de forma participativa exige o reconhecimento dos diferentes papéis, saberes e contextos dos atores escolares, promovendo uma ação estratégica com foco na transformação da realidade vivida.

Na perspectiva sociocultural de Wertsch, o planejamento participativo pode ser interpretado como uma forma de ação mediada, ou seja, um processo em que sujeitos e ferramentas culturais interagem para cocriar objetivos, estratégias e sentidos para a aprendizagem (Pereira; Ostermann, 2012). A mediação contextualizada reconhece que o planejamento envolve múltiplos propósitos simultâneos: os participantes não apenas executam tarefas, mas se apropriam e reinterpretam, de forma coletiva, práticas e significados ao longo do processo. Assim, o planejamento participativo, na metodologia ACOPLAR, articula teoria e prática ao promover a tomada de decisão coletiva, o protagonismo docente-discente e a contextualização pedagógica a partir dos territórios de atuação.

A etapa de aplicação intermediada, na metodologia ACOPLAR, compreende a execução formativa do projeto com acompanhamento pedagógico, visando ao desenvolvimento de competências por meio de mediações críticas e contextualizadas. Nessa fase, a aprendizagem é concebida como prática interpretativa e reconstrutiva, na qual os sujeitos elaboram sentidos coletivos a partir de experiências situadas. Segundo Mühl e Mainardi (2024), inspirados em Habermas (1984), essa etapa permite pensar a educação como prática comunicativa, ancorada na racionalidade comunicativa e na intersubjetividade. A mediação educativa deve favorecer o diálogo, a argumentação e a formação

de consensos, fortalecendo a autonomia e a consciência crítica dos participantes. Assim, a aplicação vai além da execução técnica e constitui-se como um espaço de construção compartilhada do conhecimento.

A aplicação intermediada envolve não apenas a execução de um plano formativo, mas a vivência de um processo pedagógico centrado na escuta, na reflexão crítica e na construção compartilhada do conhecimento. Conforme destacam Lima, Sales e Gomes (2024), a formação emancipadora requer práticas educativas que considerem o contexto social dos participantes, valorizem seus saberes prévios e promovam o protagonismo na resolução de problemas reais. Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas nos territórios configuram-se como espaços de aprendizagem situada, nos quais teoria e prática se entrelaçam por meio de uma mediação humanizadora, comprometida com a transformação individual e coletiva dos sujeitos envolvidos.

Na metodologia ACOPLAR, a retroalimentação constitui um momento formativo voltado à análise processual, à reorientação de estratégias e ao aprimoramento contínuo das ações desenvolvidas. Conforme destacam Schneeberger, Benvenuti e Dickmann (2024), trata-se de um ciclo avaliativo de natureza dialógica, que possibilita a reorganização das práticas pedagógicas a partir da escuta ativa, da reflexão crítica e da devolutiva compartilhada. Fuentes-Cimma et al. (2024) complementam ao afirmar que a efetividade do feedback educacional reside em sua capacidade de ajustar rotas, projetar melhorias e fortalecer a autonomia dos sujeitos, articulando avaliação, ação e transformação. Desse modo, a retroalimentação consolida-se como eixo estruturante da aprendizagem situada e da inovação pedagógica.

Por conseguinte, a metodologia ACOPLAR configura-se como uma abordagem integradora que articula mediação pedagógica, valorização dos saberes prévios, construção coletiva do conhecimento e reflexão permanente sobre a prática. Alinhada às diretrizes contemporâneas da educação, a proposta orienta-se para o desenvolvimento de competências, o exercício da cidadania e a valorização do patrimônio cultural e social, reafirmando o território como espaço formativo e agente de transformação.

METODOLOGIA

Esta investigação adota uma orientação metodológica que integra participação ativa, mediação pedagógica e análise processual, inspirando-se na proposta de Blázquez-Salom e Blanco-Romero (2020), que concebem o território como espaço de aprendizagem significativa. Trata-se de uma pesquisa mista, de natureza aplicada, voltada à compreensão de um processo formativo coletivo, desenvolvido em um contexto territorial específico.

A abordagem metodológica privilegia a análise interpretativa das práticas educativas, com ênfase nas experiências dos sujeitos e nas interações sociais que sustentam a construção do conhecimento. Conforme destaca Bryman (2016), as pesquisas qualitativas buscam compreender os fenômenos em profundidade, considerando os significados sociais atribuídos pelos

participantes. Em consonância com essa perspectiva, Alencar (2007) ressalta a importância de incorporar o olhar dos atores envolvidos como fundamento para a produção de interpretações situadas e contextualizadas.

Embora o processo de construção dos materiais educativos tenha contado com a participação de um grupo ampliado de colaboradores, a presente análise concentra-se na percepção de 13 professores multiplicadores que concluíram integralmente o ciclo formativo e responderam aos instrumentos de pesquisa. A caracterização desse grupo é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 3. Caracterização dos participantes

Participantes	Formação Acadêmica	Área de atuação	Município
P01 a P05	Pedagogia	Anos Iniciais do ensino Fundamental	Lages / Otacílio Costa
P06 a P09	História / Geografia	Anos Finais do ensino Fundamental	São Joaquim / Urubici
P10 a P13	Matemática	Ensino Médio	Diversos (Serra Catarinense)

Fonte: Elabora pela autora, 2026.

O desenho metodológico foi estruturado com base na metodologia ACOPLAR, proposta institucional do SENAC. Essa metodologia fundamenta-se nos princípios da mediação dos conhecimentos e do desenvolvimento de competências profissionais por meio de processos colaborativos, problematizadores e contextualizados. Seu objetivo é promover a aprendizagem significativa a partir da resolução de situações-problemas, favorecendo o protagonismo dos participantes na construção do saber. A metodologia ACOPLAR compreende quatro etapas interdependentes:

Análise Colaborativa: momento inicial de escuta ativa, diagnóstico participativo e identificação conjunta das necessidades, desafios e potencialidades formativas do território, considerando os saberes prévios e as experiências dos sujeitos envolvidos.

Planejamento Participativo: etapa em que são definidas coletivamente as ações pedagógicas, estratégias metodológicas, recursos e critérios de acompanhamento, promovendo o engajamento, a corresponsabilidade e a contextualização do percurso formativo.

Aplicação Intermediada: fase de execução das atividades educativas com acompanhamento pedagógico, na qual os participantes vivenciam experiências mediadas que estimulam a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática e a ressignificação dos conhecimentos em contextos reais.

Retroalimentação: momento de avaliação formativa, devolutiva coletiva e sistematização das aprendizagens, orientado à consolidação dos saberes construídos e ao aprimoramento contínuo do processo educativo.

O recorte territorial da pesquisa abrangeu os 18 municípios que compõem a Serra Catarinense, conforme apresentado na Figura 1, considerando as especificidades históricas, culturais, sociais e geográficas do território como elementos estruturantes para a aplicação contextualizada da metodologia.



Figura 1. Mapa da Serra Catarinense com os 18 municípios participantes do programa.

Fonte: Disponível em: <https://www.visiteaserrasc.com.br/>. Acesso em: 30/07/2025.

A etapa inicial do processo consistiu na constituição de um grupo gestor interinstitucional, envolvendo dirigentes das redes estadual e municipal de educação dos 18 municípios que compõem a Serra Catarinense. O coletivo multidisciplinar foi formado por professores das redes públicas de ensino, especialistas nas áreas de cultura e turismo, representantes do trade turístico e gestores públicos.

Sob a coordenação do SENAC, foram realizadas oficinas participativas voltadas ao levantamento de informações e ao mapeamento de saberes e práticas locais, contemplando conteúdos histórico-culturais e pontos de interesse turístico da região. Essa fase operacionalizou os princípios da Análise Colaborativa e do Planejamento Participativo, pilares da metodologia ACOPLAR, ao promover o engajamento ativo dos participantes na definição dos conteúdos formativos mais representativos da identidade regional. As ações fundamentaram-se nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003) e do Construtivismo Social (Vygotsky, 1991), reconhecendo a centralidade do conhecimento prévio dos sujeitos e das interações sociais na construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes para o território.

Na segunda etapa, os dados sistematizados foram encaminhados à equipe pedagógica do SENAC, responsável pela curadoria, estruturação e complementação dos conteúdos, com base em pesquisas teóricas e documentais. Como resultado desse trabalho, foram elaboradas quatro cartilhas educativas, destinadas a estudantes de diferentes níveis de ensino - do 3º ao 5º ano, do 6º ao 8º ano, 9º ano e 1º ano do ensino médio -, cada uma com linguagem e abordagem adequadas às especificidades etárias. Além disso, foi produzido um guia metodológico voltado aos docentes.

A construção dos materiais didáticos contou com a participação ativa de mais de 300 pessoas vinculadas aos setores da educação e do turismo da Serra Catarinense, evidenciando o caráter coletivo e colaborativo do processo. Os conteúdos foram desenvolvidos a partir da integração entre saberes locais, experiências prévias e conhecimentos escolares, alinhando-se aos princípios da aprendizagem significativa e da contextualização pedagógica.

A terceira etapa concentrou-se na Aplicação Intermediada, por meio de formações presenciais destinadas a professores das redes municipal e estadual de ensino, organizadas em três workshops regionais. Nesses encontros, foram apresentadas as cartilhas educativas, acompanhadas de propostas práticas de utilização e estratégias metodológicas de caráter transversal. A mediação pedagógica foi intencionalmente planejada para promover o desenvolvimento de competências profissionais, estimular a reflexão crítica e favorecer aprendizagens significativas ancoradas em situações reais, em consonância com os fundamentos teóricos de Moran (2015) e com os princípios da mediação formativa descritos por Mühl e Mainardi (2024).

A quarta e última etapa corresponde à Retroalimentação, operacionalizada por meio de *city tours* a atrativos turísticos destacados nas cartilhas, seguidos da aplicação de um questionário avaliativo aos participantes. Os dados obtidos constituem o corpus central de análise deste artigo, possibilitando aferir a efetividade do processo formativo e compreender a percepção dos envolvidos quanto aos impactos da metodologia adotada. Inspirada em abordagens de avaliação dialógica e formativa (Schneeberger; Benvenuto; Dickmann, 2024; Fuentes-Cimma et al., 2024), essa etapa consolida a retroalimentação como um dispositivo de escuta ativa, reorientação pedagógica e aprimoramento coletivo das práticas educativas.

A adoção de uma abordagem mista (Marconi; Lakatos, 2017) justifica-se pela necessidade de mensurar a percepção dos docentes por meio de indicadores quantitativos, como médias e frequências de satisfação, e, simultaneamente, aprofundar a compreensão subjetiva por meio de relatos qualitativos. Essa triangulação de dados possibilita validar a eficácia da metodologia ACOPLAR tanto em termos de alcance quanto de profundidade pedagógica.

Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados por ser um dos métodos mais utilizados na obtenção de informações, considerando seu baixo custo, a padronização da aplicação, o anonimato dos respondentes e a flexibilidade na formulação de perguntas abertas, fechadas, de múltipla escolha

ou de resposta numérica. Por essas características, o questionário configura-se como uma técnica confiável, amplamente empregada para mensurar atitudes, opiniões, comportamentos e aspectos da vida cotidiana dos sujeitos participantes.

O questionário foi aplicado individualmente aos professores que participaram de todas as etapas do projeto e continha questões abertas e fechadas, elaboradas de modo a atender aos objetivos específicos da pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de formulário on-line (Google Forms), encaminhado a todos os docentes participantes dos *city tours*.

RESULTADOS EMPÍRICOS

A análise dos dados, coletados por meio de questionário, busca compreender a percepção dos participantes acerca do programa “Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa”, da aplicabilidade da metodologia ACOPLAR e dos impactos esperados na valorização do patrimônio local junto aos estudantes. Os resultados são apresentados de modo a integrar as dimensões quantitativa e qualitativa das respostas, oferecendo uma visão abrangente das experiências vivenciadas e das perspectivas dos educadores.

PERCEPÇÃO E ENGAJAMENTO DOS PARTICIPANTES

A participação dos professores na capacitação presencial e nos *city tours* formativos constituiu um elemento central para a aplicação da metodologia ACOPLAR. Dos 13 professores entrevistados, 11 (aproximadamente 85%) participaram da capacitação presencial, e a totalidade do grupo (100%) esteve presente nos *city tours* formativos. Esses dados indicam elevado nível de engajamento e adesão ao programa, aspectos fundamentais para o êxito de iniciativas voltadas à formação continuada e à mobilização de educadores.

A percepção dos professores acerca da contribuição dos *city tours* para a ampliação do conhecimento sobre o potencial turístico, histórico e cultural da região foi majoritariamente positiva. Em uma escala de 1 a 5, na qual 5 representa concordância total, 10 dos 13 participantes (aproximadamente 77%) atribuíram nota 5, enquanto os 3 restantes (cerca de 23%) atribuíram nota 4. A média elevada obtida (4,77) evidencia o valor atribuído à experiência prática e imersiva proporcionada pelos *city tours*.

Do ponto de vista qualitativo, os relatos dos professores corroboram essa percepção. Um participante do município de Bocaina do Sul destacou: “Conhecemos diversos pontos históricos e culturais, muito além do citado na cartilha; foi ótimo presenciar a história e conhecer os locais lindos que lá estão.” Outro docente, de Otacílio Costa, ressaltou a abrangência histórica da experiência ao afirmar: “A história que a localidade remonta não é só a nível local; esses locais tiveram importância na formação do Brasil como um todo.” As falas evidenciam que os *city tours* não apenas ampliaram o conhecimento territorial dos participantes, mas também aprofundaram a compreensão sobre a relevância histórica e cultural da região, alinhando-se aos princípios da Educação Patrimonial e do Turismo Social-Pedagógico.

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ACOPLAR E IMPACTO PEDAGÓGICO

A metodologia ACOPLAR, estruturada nas etapas de Análise Colaborativa, Planejamento Participativo, Aplicação Intermediada e Retroalimentação, constituiu o arcabouço orientador do desenvolvimento do programa. A análise das respostas dos professores evidencia de que modo cada uma dessas etapas contribuiu para a construção do conhecimento e para a preparação dos participantes para a atuação como agentes multiplicadores.

ANÁLISE COLABORATIVA E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A etapa de Análise Colaborativa, embora não tenha sido explicitamente avaliada por meio do questionário, constituiu a base para o levantamento de informações e o mapeamento dos saberes locais, conforme descrito na metodologia do artigo. O Planejamento Participativo, por sua vez, envolveu a definição coletiva das ações pedagógicas a serem desenvolvidas. As respostas dos professores acerca da aplicação do conhecimento em sala de aula e do planejamento de atividades com o uso das cartilhas refletem a internalização desses princípios metodológicos.

Nesse sentido, um professor do município de Lages afirmou: “Estou usando, mas o ideal é que tivesse vindo impressa para os alunos”, indicando a aplicação imediata do conteúdo no contexto escolar. Outro docente, de São Joaquim, relatou: “Foi possível compartilhar detalhes com os estudantes; mostrei fotos e vídeos, além do que já havíamos lido e visto na cartilha.”

As observações sugerem que a participação ativa na construção dos materiais e a vivência dos *city tours* favoreceram a apropriação dos conteúdos e a visualização de sua aplicabilidade prática. As Figuras 1 e 2 ilustram o espírito de colaboração e de planejamento que permeou a etapa inicial da metodologia ACOPLAR.



Figura 2. Educadores envolvidos com a primeira etapa da metodologia ACOPLAR. Fonte: Foto cedida pelo SENAC (2025).



Figura 3. Participação ativa dos educadores na primeira etapa da metodologia ACOPLAR. Fonte: Foto cedida pelo SENAC (2025).

APLICAÇÃO INTERMEDIADA

A etapa de Aplicação Intermediada, que envolve a execução das atividades educativas, constitui o momento em que o conhecimento adquirido se traduz em prática pedagógica. A maioria dos professores (7 de 13, aproximadamente 54%) declarou sentir-se totalmente preparada para atuar como multiplicadora do conteúdo junto aos estudantes, atribuindo nota 5, enquanto os demais 6 docentes (aproximadamente 46%) atribuíram nota 4.

A dimensão procedimental apresentou média de 4,54 no que se refere à viabilidade de uso das cartilhas e dos roteiros de *city tours* no contexto escolar. Os docentes destacaram a possibilidade de integração dos materiais ao currículo, ressaltando que “as cartilhas facilitam o planejamento de aulas mais contextualizadas”. Esse resultado evidencia o papel da mediação pedagógica na construção do conhecimento, conforme proposto por Vygotsky, ao situar os materiais didáticos como instrumentos culturais que potencializam a aprendizagem.

Quando questionados sobre o planejamento de atividades a partir das cartilhas, as respostas qualitativas demonstraram diversidade de abordagens e intencionalidade pedagógica. Um professor do município de Otacílio Costa relatou a intenção de trabalhar o tema “Conhecendo a nossa região”, enquanto outro, de Bom Retiro, destacou a proposta de “trabalhar a valorização da cultura local e o amor ao próprio lugar”. A integração dos temas relacionados ao turismo, à cultura e à sustentabilidade às diferentes disciplinas foi apontada como estratégia recorrente, conforme indicado por um professor de Lages: “Irei integrar de forma interdisciplinar nas aulas de Geografia, História e Ciências.”

A Figura 4 representa a aplicação prática e mediada do conhecimento durante o *city tour* nos Campos da Coxilha Rica.



Figura 4. Participação dos educadores no *city tour* nos Campos da Coxilha Rica.

Fonte: Foto cedida pelo SENAC (2025).

RETROALIMENTAÇÃO

A etapa de Retroalimentação, voltada à avaliação formativa e ao aprimoramento contínuo, constitui elemento essencial no ciclo da metodologia ACOPLAR. Embora o questionário tenha sido utilizado como parte desse processo avaliativo, as sugestões de aprimoramento apresentadas pelos professores revelam-se particularmente relevantes. Desafios como “conciliar com o conteúdo, diante do número reduzido de aulas semanais” e “a falta do material em formato físico” foram apontados, indicando a necessidade de apoio pedagógico contínuo e da disponibilização de recursos adequados. Sugestões como “mais encontros presenciais” e “que o material físico viesse com antecedência” reforçam a importância da continuidade do programa e do planejamento logístico das ações formativas.

A viabilidade de envolver os alunos em roteiros turísticos locais também foi avaliada de forma positiva, com 9 dos 13 professores (aproximadamente 69%) atribuindo nota 5, enquanto os demais atribuíram notas 3 ou 4. Os resultados indicam que a dimensão cognitiva foi amplamente contemplada, evidenciada pela média de 4,62 atribuída à ampliação do conhecimento sobre a Serra Catarinense.

As respostas abertas revelam que os docentes perceberam a articulação entre história, geografia e cultura como um diferencial da proposta, conforme expressa um participante ao afirmar que “passamos a compreender o território como um conjunto integrado de saberes, e não como conteúdos isolados”. Tal percepção dialoga com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, na medida em que os novos conhecimentos foram ancorados em experiências concretas e em saberes prévios.

A Figura 5 simboliza o processo de retroalimentação e de melhoria contínua na formação dos professores.



Figura 5. Participação no processo de retroalimentação e de melhoria contínua na formação dos educadores.
Fonte: Foto cedida pelo SENAC (2025).

Os resultados quantitativos indicam elevados níveis de engajamento e concordância, enquanto a análise qualitativa evidencia que esses indicadores correspondem a processos efetivos de aprendizagem significativa, mediados pela experiência, pela interação social e pela relação com o território.

IMPACTO ESPERADO E DESAFIOS

A dimensão atitudinal destacou-se como uma das mais expressivas, especialmente no que se refere ao fortalecimento do sentimento de pertencimento. Os relatos indicam que os professores passaram a se reconhecer como agentes ativos na valorização do patrimônio local, conforme expresso na fala: “hoje me sinto responsável por levar esse conhecimento adiante com meus alunos”. Esse achado reforça a compreensão vygotskyana de que a aprendizagem é indissociável do contexto sociocultural e das relações de sentido construídas coletivamente.

Em relação ao número de alunos impactados, as estimativas apresentadas pelos docentes variam, mas indicam um alcance expressivo do programa. Um professor do município de Lages estima impactar “todos os alunos com os quais trabalho, em minhas falas sobre a região”, enquanto outro, de Bom Retiro, projeta um alcance de aproximadamente 200 estudantes. Considerando os relatos, a média estimada de alunos impactados por professor é de cerca de 75, o que, multiplicado pelos 13 docentes participantes, sugere um impacto potencial em aproximadamente 975 alunos.

Os desafios identificados para a aplicação dos conteúdos das cartilhas incluem a conciliação com o conteúdo programático e a indisponibilidade do material em formato físico. As sugestões de aprimoramento, como “mais encontros presenciais” e “que tenhamos um vídeo ou documentário sobre nossos potenciais históricos, culturais e econômicos”, apontam para a necessidade de ampliação de recursos pedagógicos e de suporte institucional contínuo, de modo a potencializar os efeitos do programa.

CONEXÃO DA TEORIA COM A METODOLOGIA

Os resultados empíricos corroboram a eficácia da metodologia ACOPLAR, fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, no Construtivismo Social de Vygotsky e nas Metodologias Ativas. A elevada percepção positiva em relação aos *city tours*, aliada à confiança demonstrada pelos professores para atuar como multiplicadores, evidencia que a experiência prática e a construção coletiva do conhecimento, pilares centrais da ACOPLAR, favorecem processos de aprendizagem mais profundos e duradouros.

A valorização do conhecimento prévio dos estudantes, a mediação docente e a contextualização dos saberes, aspectos enfatizados na fundamentação teórica do manuscrito, refletem-se de forma consistente nas respostas dos professores. A intenção de integrar os temas das cartilhas de maneira interdisciplinar, bem como a percepção de que os conteúdos dialogam com a realidade dos alunos, reforçam a compreensão de que a aprendizagem significativa ocorre quando há uma conexão substantiva entre novos conteúdos e conhecimentos previamente organizados pelos aprendizes.

Além disso, o potencial de envolver os alunos em roteiros turísticos locais, indicado nas respostas docentes, alinha-se à proposta de compreender o território como espaço de aprendizagem, conforme defendido por Blázquez-Salom e Blanco-Romero (2020). Nesse sentido, a educação patrimonial ultrapassa os limites da sala de aula e consolida-se como uma experiência educativa viva, situada e transformadora.

A participação no Painel Educação para e pelo Turismo, realizado durante o Encontro das Américas de Turismo Social – Florianópolis 2025, reforça o compromisso do programa com a promoção de práticas educativas alinhadas aos princípios do turismo social. O evento, promovido pela Organização Internacional de Turismo Social (ISTO) e sediado pelo Serviço Social do Comércio de Santa Catarina (SESC/SC), reuniu representantes de instituições de ensino, pesquisa e organizações do setor turístico de diversos países. Realizado entre os dias 25 e 27 de junho de 2025, no Hotel Sesc Cacupé, em Florianópolis, o encontro constituiu-se como um espaço qualificado de diálogo, intercâmbio de experiências e reflexão sobre políticas e práticas de turismo com enfoque social e educativo. A Figura 6 registra a inserção do programa nesse relevante ambiente de debate e compartilhamento de saberes.



Figura 6. Representantes do SENAC durante o Painel: Educação para e pelo Turismo, no Encontro das Américas de Turismo Social – Florianópolis 2025.

Fonte: Foto cedida pelo SENAC (2025).

Os resultados empíricos evidenciam que a metodologia ACOPLAR, aplicada no programa “Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa”, configura-se como uma abordagem consistente e promissora para a promoção da aprendizagem significativa, do engajamento docente e da valorização do patrimônio cultural e territorial. Os desafios identificados ao longo do processo, longe de fragilizarem a proposta, constituem-se como elementos diagnósticos fundamentais, servindo de base para o aprimoramento contínuo do programa e para o seu fortalecimento em futuras edições, especialmente no que se refere à ampliação de recursos, ao suporte pedagógico e à consolidação de práticas formativas contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a aplicação da metodologia ACOPLAR no processo de criação das cartilhas “Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa”, analisando a percepção de professores multiplicadores e o impacto potencial da proposta na valorização do patrimônio regional. Os resultados empíricos, derivados das respostas de 13 educadores participantes, oferecem subsídios relevantes para a compreensão da efetividade da metodologia, bem como dos desafios inerentes à sua implementação, reafirmando a pertinência das bases teóricas que a sustentam.

O engajamento dos professores, evidenciado pela ampla participação na capacitação presencial e nos *city tours* formativos, reforça a importância de abordagens pedagógicas que valorizam a experiência direta, a vivência territorial e a imersão como estratégias formativas. Essa dimensão experiencial dialoga diretamente com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), segundo a qual a aprendizagem torna-se mais efetiva quando novos conhecimentos são ancorados de maneira substantiva ao repertório prévio dos sujeitos.

A percepção majoritariamente positiva dos docentes quanto à contribuição dos *city tours* evidencia que a articulação entre teoria e prática, mediada pela experiência concreta no território, favorece a compreensão, a retenção e a ressignificação dos conteúdos trabalhados. A ancoragem de novos conceitos em subsunções previamente estabelecidos, como memórias, vivências e referências locais, mostrou-se fundamental para a construção de aprendizagens contextualizadas e relevantes. Nesse processo, a mediação docente assume um papel central como facilitadora das conexões entre conhecimento, experiência e significado, ampliando a perspectiva ausubeliana ao incorporar a dimensão relacional e situacional do aprendizado, conforme destacado por Giorgino, Barnabè e Kunc (2023) e por Bryce e Blown (2024).

De modo geral, os achados confirmam que a metodologia ACOPLAR favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos e identitários com o território, potencializando práticas educativas comprometidas com a educação patrimonial, o turismo social e a formação cidadã. Ao mesmo tempo, os desafios identificados, como a necessidade de maior disponibilidade de materiais físicos, ampliação de encontros presenciais e adequação às demandas curriculares, configuram-se como elementos estratégicos para o aprimoramento contínuo da proposta, indicando caminhos para sua consolidação e expansão em futuras edições.

A eficácia da metodologia ACOPLAR como arcabouço para a promoção da aprendizagem significativa e do desenvolvimento profissional é corroborada pela análise das respostas dos participantes. As etapas de Análise Colaborativa e Planejamento Participativo, ao envolverem a construção coletiva dos materiais e a apropriação progressiva dos conteúdos, refletem de maneira consistente os princípios do Construtivismo Social de Vygotsky (1991). A ênfase na interação social, na mediação simbólica e na construção compartilhada de sentidos, elementos centrais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, manifesta-se claramente na forma como os professores se apropriaram do conteúdo e planejaram sua aplicação pedagógica.

A confiança dos educadores em atuar como multiplicadores, aliada à intenção de integrar de forma interdisciplinar os temas do turismo, da cultura e da sustentabilidade, evidencia a internalização de uma abordagem que valoriza o protagonismo do sujeito, a colaboração e a autoria docente. Esses aspectos estão em consonância tanto com os pressupostos vygotskianos quanto com as Metodologias Ativas defendidas por Moran (2015), nas quais o aprendiz ocupa posição central no processo de construção do conhecimento.

O potencial de impacto das cartilhas junto aos estudantes, expresso nas expectativas de ampliação do conhecimento histórico-cultural da região, no fortalecimento da consciência ambiental, no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e no interesse por profissões relacionadas ao turismo, ressalta a relevância da Educação Patrimonial e do Turismo Social-Pedagógico. A possibilidade de envolver os alunos em roteiros turísticos locais, conforme indicado pelos professores, alinha-se à perspectiva de Blázquez-Salom e Blanco-Romero (2020), que concebem o território como um espaço privilegiado

de aprendizagem significativa. Nessa abordagem, o ambiente local transforma-se em um laboratório vivo de conhecimento, no qual teoria e prática se articulam de modo indissociável, favorecendo a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a valorização do patrimônio.

Os desafios identificados, especialmente a conciliação com o currículo formal e a carência de materiais físicos, apontam para a necessidade de suporte institucional contínuo e de recursos adequados, aspectos fundamentais para a sustentabilidade de programas educacionais dessa natureza. Nesse sentido, a etapa de Retroalimentação da metodologia ACOPLAR, expressa nas sugestões e devolutivas dos professores, assume papel estratégico no aprimoramento contínuo do programa. Ao incorporar processos de escuta ativa, reflexão crítica e reorientação pedagógica, essa etapa dialoga diretamente com as abordagens de avaliação formativa e feedback educacional propostas por Schneeberger, Benvenuti e Dickmann (2024) e Fuentes-Cimma et al. (2024), consolidando a ACOPLAR como uma metodologia dinâmica, responsiva e em permanente construção.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PESQUISAS FUTURAS

É importante reconhecer as limitações deste estudo. O número restrito de participantes (13 professores) impede a generalização ampla dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, a avaliação da aplicação das cartilhas em sala de aula baseou-se predominantemente nas intenções declaradas pelos docentes, não contemplando observações diretas das práticas pedagógicas nem a análise de dados empíricos relativos ao desempenho ou à aprendizagem dos alunos.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a ampliação do número de participantes, bem como a inclusão de diferentes regiões geográficas, de modo a validar a aplicabilidade da metodologia ACOPLAR em contextos socioterritoriais diversos. Estudos de caso aprofundados, que envolvam observação em sala de aula, acompanhamento longitudinal e análise do impacto direto sobre os estudantes, poderão fornecer mais evidências acerca da efetividade do programa. Adicionalmente, investigações voltadas à sustentabilidade das ações a longo prazo e ao desenvolvimento de indicadores capazes de mensurar o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o interesse por profissões relacionadas ao turismo configuram-se como caminhos promissores para pesquisas futuras.

Em síntese, o programa “Conhecendo a Serra Catarinense: Uma jornada educativa”, ancorado na metodologia ACOPLAR, revela-se uma iniciativa consistente e promissora no campo da educação patrimonial e do desenvolvimento regional. A articulação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003), o Construtivismo Social (Vygotsky, 1991) e as Metodologias Ativas (Moran, 2015), aliada à valorização do território como espaço educativo, confere solidez teórico-metodológica à proposta. O aprimoramento contínuo do programa, orientado pelas devolutivas dos participantes e pela superação das limitações identificadas, tende a fortalecer

sua efetividade e a contribuir para a consolidação de práticas educativas contextualizadas, críticas e socialmente transformadoras.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AL ALI, R. M.; AL-BARAKAT, A. A. Leveraging geography teachers' pedagogical skills to enhance secondary students' understanding of tourism concepts. *Geo Journal of Tourism and Geosites*, v. 57, p. 1885-1892, 2024. Disponível em: <https://gtg.webhost.uoradea.ro/PDF/GTG-4spl-2024/gtg.574spl02-1355.pdf>. Acesso em 29 jun. 2025

ALENCAR, E. Pesquisa em turismo. Lavras: UFLA/FAEPE, 2007.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BÉLANGER, C. E.; GÓMEZ, V. ISTO: líder mundial en sostenibilidad social del turismo. *Estudios Turísticos*, n. 228, 2024. Disponível em: <https://estudiosuristicos.tourspain.es/index.php/ET/article/view/1251>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRYMAN, A. Social research methods. Oxford: Oxford University Press, 2016.

BRYCE, T. G. K.; BLOWN, E. J. Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, v. 43, p. 4579–4598, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>.

CARMO, L. L. de M.; PEREIRA, B. S. B.; TAVARES, F. E. L.; PONTES, F. de O. D.; SILVA, G. T. da; ROSA, I. dos R. R.; OLIVEIRA, M. M. de; FIGUEIREDO, P. M. de; SANTOS, S. M. A. V. Metodologias ativas e o ensino baseado em projetos: experiências e resultados. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 4, p. 1059-1076, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18740/10918>. Acesso em 29 jun. 2025.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de; ARCANJO, C. F.; SOUSA, F. F. de; SANTOS, M. M. de O.; LEME, M.; GOMES, N. C. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FERREIRA, M.; SILVA, A. L. S. da; FILHO, O. L. da S.; POLITO, A. M. M.; CARVALHO, C. de A. Relação entre teorias de aprendizagem e teorias de educação exemplificada pela tecnologia educacional da pesquisa investigativa. *Educação*, v. 45, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.38133>.

FREIRE, K. M. de A.; BARBOSA, M. de S.; MENESES, A. R.; PINTO, A. R. de A. P.; SILVA, M. A. da; OLIVEIRA, I. da S. A aprendizagem significativa e a formação de professores reflexivos e críticos. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, v. 1, n. 2, p. 150-171, 2023. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/121/120>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FUENTES-CIMMA, J.; SLUIJSMANS, D.; RIQUELME, A.; VILLAGRAN, I.; ISBEJ, L.; OLIVARES-LABBE, M. T.; HEENEMAN, S. Designing feedback processes in the workplace-based learning of undergraduate health professions education: a scoping review. *BMC Medical Education*, v. 24, n. 440, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05439-6>.

GARCIA, L. B.; VERISSIMO, A. C. B.; BUSSMANN, T. B.; SILVA, A. L. S. da. Propostas pedagógicas do Rio Grande do Sul e a Teoria da Aprendizagem Significativa: correspondências encontradas. *Educação*, v. 45, n. 1, e37789, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.37789>.

GIORGINO, M. C.; BARNABÉ, F.; KUNC, M. Experiencing with visuals in accounting education: the case of integrated reports. *The International Journal of Management Education*, v. 21, n. 2, 100809, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100809>.

GÓES, A. de S. Relato de experiência de oficina desenvolvida sobre projetos escolares com alunos do 1º ano do novo ensino médio. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 9, p. 86–100, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/229>. Acesso em: 30 jun. 2025.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of Society*, Beacon Press, Vol. 1, 1984. <https://teddykw2.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/jurgen-habermas-theory-of-communicative-action-volume-1.pdf>

LACERDA, M. de P. Contribuição do ensino em espaços não formais para a aprendizagem significativa no ensino de Ciências. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 4, p. 225–232, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/57>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LIMA, A. M. L. de; SALES, A. S.; GOMES, J. M. A importância da formação emancipadora e humanizadora na educação profissional. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 9, p. 79–85, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/228>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2017.

MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. Pesquisa em filosofia da educação: perspectiva reconstrutiva e interpretação mediadora da educação. *Educação em Análise*, v. 9, n. 1, p. 142-163, 2024. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n1p142>

NEZ, E.; SOUZA, W. C. de. Planejamento participativo: elementos para o debate em ação. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8435/6575>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PEREIRA, A. P. D.; OSTERMANN, F. A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em ciências. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 1, p. 23-39, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gy95SJJrzbZ7KSHpWFDWMxk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PERMYAKOV, A. V.; PETRYAKOV, P.; ШИРИН, А. Г.; TSYVUNINA, A. D.; PEVZNER, M. Professional and personal development of newly-qualified teachers as a factor in sustainable development of the region. *Science for Education Today*, v. 14, n. 5, p. 158-180, 2024. Disponível em: <https://scispace.com/papers/professional-and-personal-development-of-newly-qualified-1g3vd9b5wq10>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PEVZNER, M.; PERMYAKOV, A. V.; SHIRIN, A.; TSYVUNINA, A. D. Formation of cultural identity of students as a subject of pedagogical discussion. *Perspectives of Science and Education*, v. 71, n. 5, p. 45–61, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.3>.

POLARI, S. de F. O.; SOUZA, A. de; NASCIMENTO, C. D. L. do; NARCISO, R.; SANTOS, Z. D. N. Peer instruction: uma abordagem colaborativa para o aprendizado ativo. *Revista Ilustração*, v. 5, n. 4, p. 81–87, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i4.312>.

SANTOS, C. M.; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. *Cadernos de Educação*, n. 41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2098/1936>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SALES, L. R. O patrimônio histórico-cultural como instrumento de aprendizagem na prática do turismo pedagógico no município de Areia, Paraíba. *Revista Espacialidades*, v. 1, n. 1, p. 1338-1350, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/38584/20415>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SALOM, M. B.; BLANCO-ROMERO, A. Fieldwork in Ground Zero, Mallorca: a methodological fieldwork proposal for a geographical analysis of tourist areas. *Investigaciones Geográficas (España)*, n. 75, p. 43-59, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7979983.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SCHNEEBERGER, A. H.; BENVENUTTI, D. B.; DICKMANN, I. Avaliação dialógica em contexto de emancipação e retroalimentação do ensino e da aprendizagem de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. *Dialogia*, n. 48, e25141, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/48.2024.25141>.

SILVA, M. L. C.; KALHIL, J. D. B.; SOUZA, M. R. de C. e. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa / Active methodologies for meaningful learning. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 5, p. 51280–51291, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30167>.

SOUSA, C. O.; SILVANO, A. M. D. C.; LIMA, I. P. Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. *Revista Espaços*, v. 39, n. 23, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p27.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VANHEES, C.; NIJLUNSING, J.; MUIJS, D.; CRATO, N.; WILS, M.; WILIAM, D.; SURMA, T.; KIRSCHNER, P. A. The role of knowledge-rich curricula in promoting deep thinking and complex skill acquisition. *Learning and Individual Differences*, v. 121, Article 102729, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102729>.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, 3. ed. 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

Fabiana Roeder: doutoranda em Turismo e Hotelaria pela UNIVALI e mestre em Turismo e Culturas Urbanas pela Universidade do Algarve (Portugal). Especialização em Educação a Distância e graduação em Turismo e Hotelaria. Autora de livros na área de Turismo, Hotelaria e Eventos.

Texto recebido em: 30/07/2025

Texto aprovado em: 13/02/2026